

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

MARIA DA NATIVIDADE RAMALHO BORBA

**ENTRE ESCRITAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS:
RASTROS DAS MANIFESTAÇÕES DA ARTE
NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
DE 1978 A 1987**

**Juiz de Fora
2015**

MARIA DA NATIVIDADE RAMALHO BORBA

**ENTRE ESCRITAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS:
RASTROS DAS MANIFESTAÇÕES DA ARTE
NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
DE 1978 A 1987**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora
2015

MARIA DA NATIVIDADE RAMALHO BORBA

**ENTRE ESCRITAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS:
RASTROS DAS MANIFESTAÇÕES DA ARTE
NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
DE 1978 A 1987**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do grau de
Mestre em Educação.**

Orientador

Professor Doutor Anderson Ferrari (UFJF)

Banca Examinadora

Professora Doutora Leda Maria de Barros Guimarães (UFG)

Professor Doutor Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos (UFJF)

Juiz de Fora, 30 de março de 2015

AGRADEÇO

Em primeiro lugar à minha mãe Maria e meu pai Borba (ambos *in memoriam*), por terem me deixado a mais preciosa herança: o amor pelo conhecimento. Graças a isso pude trilhar tantos caminhos e hoje estar aqui.

À minha irmã Verônica, por ter se dedicado à ajudar na minha criação, por ter me ensinado desde criança a amar o desenho, e também pela ajuda no projeto e pelo exemplo acadêmico. À minha irmã Frieda, pelas brincadeiras da infância, pelos papos na adolescência e por ter, nas nossas brincadeiras, me ensinado a amar o teatro. Ao meu irmão Bil, por ter sido meu segundo pai. A elas e a ele, pela amizade e apoio incondicional, exemplos de irmandade que desejo que se repitam entre minha filha e meu filho.

Ao meu amor Luís, por conseguir, com sua presença constante, minimizar minha ausência junto à nossas crianças. Pela força, pela parceria, pelo amor, pelo companheirismo, pelas discussões sobre arte e educação, pelo exemplo e pelo permanente incentivo.

À Gaia e ao Ravi, meus maiores amores. Por suportarem minha distância, mesmo sem compreenderem bem o por quê, nem para quê. Mas acreditando na minha palavra e na do Luís, de que seria importante e passageiro.

Ao Carlinhos e à Amélia, meu sogro e minha sogra, por cuidarem tão carinhosamente da minha filha e do meu filho nas vezes que precisei.

Pela força com as crianças, agradeço também à Clarice e ao Guina (e também à Lucille), à babá Glorinha, e à minha prima Fátima.

À amiga Naduska, pelo grande amor e pelas revisões no texto.

Às amigas Tati, Cla, Andréa, Olivia, Lulu e Eliana, que mesmo distantes, são peças fundamentais nos meus processos de subjetivação.

Aos meus sobrinhos Henrique, Caio e Felipe, e às minhas sobrinhas Carina, Clara, Lu-huama e Luanara, por me fazerem experimentar, antes de ser mãe, o amor maternal. Ao meu sobrinho-neto Gabriel e à minha sobrinha-neta Helena, por trazerem mais alegria à vida de nossa grande família.

Às minhas cunhadas Karla e Bárbara, pela amizade. E também ao Pedro, ao Vargas, à Paulinha e à Marina.

Às queridas alunas e aos queridos alunos do Grupo TIL - Teatro Ilimitado, e ao Nino, por terem me ajudado a continuar produzindo teatro com qualidade, mesmo em tempos difíceis.

Ao Ronan pelo carinho e pela força com o inglês.

Às queridas Carol e à Neide pela amizade e pela ajuda na escrita do projeto.

À Thalita, e principalmente à Naiara, pela parceria no início da pesquisa.

À Aline, à Letícia e ao Lucas pelo apoio nas entrevistas.

Às velhas amigas e aos velhos amigos do João XXIII, principalmente Vânia, Venise, Sylvinha, Carminha, Cátia, Daniela, Cristina W., Miriam, Cleuza, Edson e Paulo. Às novas amigas e aos novos amigos do João XXIII, principalmente Giselle, Fabiana, Helen, Júlio e Fernando. À elas e eles pelos afetos que me fortalecem nos momentos duros da difícil caminhada profissional cotidiana.

À Márcia e à Romildinha, pelas informações preciosas sobre o "Joãozinho".

Às amigas e aos amigos do GESED, principalmente à Rosinha, ao Roney, à Zaine, ao Filipe e ao Cláudio, pelo apoio, pelas discussões, pelo grande aprendizado.

Ao Anderson, pela orientação, pela amizade, por apoiar e compreender os caminhos e descaminhos da minha escrita, e sobretudo por confiar no meu trabalho.

Ao Lacerda e à Andréa por apoiarem minha pesquisa, dando-me livre acesso ao Arquivo do João XXIII, permitindo inclusive trazer para casa os livros verdes de capa dura e escrita dourada.

À Lucy, à Neusinha e ao Gopala, pelas generosas entrevistas concedidas.

À Leda e ao Daniel, pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

E ao Pável (*in memoriam*) pelo grande e fundamental exemplo de educador.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho nasceu da minha necessidade em discutir o ensino artístico do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, onde estudei de 1981 a 1984 e onde leciono Artes desde 1995. A pesquisa se iniciou com o objetivo de refletir sobre o currículo e sobre as práticas em Arte presentes no João XXIII. Durante o percurso, principalmente a partir do contato com os arquivos, o foco foi se deslocando para uma questão de cunho histórico. Encontrei no Arquivo do Colégio dezesseis livros contendo uma série de relatórios anuais feitos pela ex-diretora Lucy Maria Brandão. No contato com esse rico material enxerguei a possibilidade de olhar para a história geral do ensino artístico, pelas lentes de sua micro-história no João XXIII. Datados de 1978 a 1987, os relatórios tornaram-se ponto de partida e de chegada dessa investigação, gerando a seguinte pergunta de pesquisa: **“Como foi se constituindo a história do ensino artístico no C. A. João XXIII entre 1978 e 1987?”** Inspirada pelo pós-estruturalismo e por estudos foucaultianos, explorei a questão recorrendo aos documentos (que incluem fotos), e a relação entre memória-história, expressas nas minhas lembranças e nas narrativas colhidas durante as entrevistas. Esse trabalho reforça a importância da Arte na constituição do Colégio de Aplicação João XXIII, dando visibilidade a inúmeras práticas artísticas realizadas durante aquele período. Destaco a presença permanente da Arte na vida escolar, presença esta que se dava de forma transversal nas festas escolares, em alguns projetos e como recurso pedagógico em algumas disciplinas. Um convite a colocar em suspeita as potencialidades e desafios da Arte além da disciplina Arte, e suas articulações com a História, a Memória e os Processos de Subjetivação.

Palavras-chave: Arte. Ensino artístico. Memória. História. Micro história. Processos de subjetivação.

ABSTRACT

This work was borne out of my need to discuss the Arts education at “Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF”, where I studied from 1981 to 1984, and where I have taught Arts since 1995. The survey was initiated in order to reflect both on the curriculum and on practical Art Teachings in the same school. However, along the way and after time spent with the files, the focus shifted to one of a historical nature. I found sixteen books in the school archive containing a series of annual reports by former principal Lucy Maria Brandão. In studying this rich material, I saw the possibility of looking at the general history of art education through the lens of its micro-history. Dated 1978 to 1987, the reports became the point of departure and arrival of this research, generating the following research question: "How constituted was the history of artistic education in ‘CA João XXIII’ between 1978 and 1987?" This is inspired both by post-structuralism and on Foucauldian studies (exploring the issue using the documents, including pictures), and the relationship between memory-history, as expressed in my memories and narratives collected during interviews. This study reinforces the importance of art in the “Colégio de Aplicação João XXIII” constitution, giving visibility to numerous artistic practices carried out during that period. I will highlight the permanent presence of the Arts in school life that occurred across the board in the school holidays in some projects, and as a teaching resource in some subjects. I will focus on the question both the potential and challenges of Art beyond the Art discipline, and their links to the History, Memory and Subjectivity processes.

Key words : Art. Art education. Memory. History. Micro History. Subjective processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do Colégio de Aplicação João XXIII/ UFJF - 2012	15
Figura 2 - Livros verdes de capa dura e escrita dourada - 13/12/2015	21
Figura 3 - Livros verdes de capa dura e escrita dourada – 02/04/2015	22
Figura 4 - Livros verdes de capa dura e escrita dourada – 02/04/2015	22
Figura 5 - Apresentação de dança - 1982	24
Figura 6 - Encontro de Arte – 1981	24
Figura 7 - Exposição de pinturas em guache - 1982	25
Figura 8 - Peça <i>A bruxinha que era boa</i> com alunas e alunas do João XXIII -1978	26
Figura 9 - Peça <i>A bruxinha que era boa</i> com alunas e alunas do João XXIII -1978	26
Figura 10 - Tapete de serragem e pó de café na Páscoa do Colégio-1982	26
Figura 11- Primeira página do folder da peça <i>O fantasma que queria ser gente</i> , Grupo “A tua ação”- 1980	27
Figura 12 - Dança de Pescadores Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria - 1982	28
Figura 13 - Bumba-meu-boi - Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria - 1982	28
Figura 14 - Ciranda - Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria - 1982	28
Figura 15 - Dança de Fita - Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria- 1982	28
Figura 16 - Desfile de Baianinhas - Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria - 1982	29
Figura 17 - Capoeira - Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria - 1982	29
Figura 18 - Interior de umas das salas de Artes – 02/04/2015.	37
Figura 19 – Portas de duas salas de Artes – 02/04/2015	37
Figura 20 - Fachada da primeira sede do Colégio de Aplicação João XXIII - 1965	56
Figura 21 - Corujinha do João XXIII	58
Figura 22- Entrada do Colégio de Aplicação João XXIII - 1978	69
Figura 23 - Aula de Oficina Literária - 1981	70
Figura 24 - Lucy Maria Brandão - 25/11/2013	75
Figura 25 - Neusa Salim Miranda - 29/05/2014	75

Figura 26 - Teatro de professoras - Dia da Criança - 1980	86
Figura 27 - Teatro de professoras - Dia da Criança - 1980	86
Figura 28 - Herondina Domingues, Wil Berbari e Maria da Glória F. Amorim - 1981	87
Figura 29 - Edson Pável Bastos na Páscoa do Colégio de Aplicação- 1986	104
Figura 30 - Luís Antônio da Cunha (professor da Licenciatura em Educação Artística), alunos do João XXIII e Gopala Deva - 1984	114
Figura 31 - Lucy Maria Brandão e Edson Pável Bastos - 1984	114
Figura 32 - Ilustração do livro <i>O Pequeno Príncipe</i>	129

LISTA DE SIGLAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

DBAE Discipline Based Art Education

FACED Faculdade de Educação

FAFILE Faculdade de Filosofia e Letras

IAD Instituto de Artes e Design

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROBIC Jr Programa de Bolsa de Iniciação Científica Júnior

PROPESQ Pró-Reitoria de Pesquisa

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

EU, A ARTE, O COLÉGIO, A PESQUISA	15
1. A DEFINIÇÃO DO OBJETO: ENCONTRO COM AS PÁGINAS AMARELADAS DA DONA LUCY	19
1.1. Primeiros passos	20
1.2. Capa dura e escrita dourada	21
1.3. Rastros das manifestações da Arte no Colégio de Aplicação João XXIII, entre 1978 e 1987	24
1.4. O amor à camisa	30
2. EU, ALUNA. EU, PROFESSORA. EU, PESQUISADORA	32
2.1. Eu, aluna	32
2.2. Eu, professora	35
2.3. Eu, pesquisadora	37
Primeira Parte: PESQUISA HISTÓRICA	40
3. OUTRA HISTÓRIA	40
3.1. Resignificando a História	41
3.2. Procedimentos Metodológicos	43
3.3. Pesquisa Histórica	47
4. HISTÓRIAS DO ENSINO ARTÍSTICO E DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII	50
4.1. Um pouco da trajetória do ensino artístico no Brasil	50
4.2. O João XXIII nasce e dá seus primeiros passos	54
4.3. A primeira Lei de Diretrizes e Bases e a Arte nas origens do Colégio de Aplicação João XXIII	60
4.4. Desenho Geométrico e Economia Doméstica: pai e mãe do ensino artístico no João XXIII	62
4.5. A Lei 5692/71 e o ensino artístico no Brasil	66
4.6. O Colégio de Aplicação no ano de 1978	68
4.7. A criação da Oficina Literária	69
Segunda Parte: ENCONTROS	74
5. LUCY E NEUSA	75
6. FAZENDO UM PARÊNTESE: narrativas de mulheres	77
7. “AS ARTES TINHAM QUE ARRANCAR AS PORTEIRAS E INVADIR MESMO”	

	14
	78
7.1. Arte e Corpo Docente	79
7.2. Arte, Educação, Subjetividade	88
7.3. Arte e Experiência	96
8. “O PÁVEL NOS ENSINOU MUITO MAIS DO QUE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA! ELE ENSINOU A GENTE... A SER GENTE”	103
Insólitas Esquinas	105
8.1. Em busca do tesouro escondido	106
8.2. Encontro com Gopala Deva	113
8.3. Intenso percurso	128
ÚLTIMAS PALAVRAS	135
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	143



Figura 1 - Fachada do Colégio de Aplicação João XXIII/ UFJF - 2011¹.

EU, A ARTE, O COLÉGIO, A PESQUISA

Em 1989, aos 19 anos de idade, ingressei na Universidade Federal de Juiz de Fora para cursar a graduação em Educação Artística. Fiz a escolha por este curso por ter desenvolvido desde a infância um forte interesse pela área de Arte. Esteve entre minhas brincadeiras prediletas desenhar, pintar, dramatizar. E tendo sempre recebido aprovação e incentivo por parte de minha família por esse interesse, acabei optando pela Arte também como um caminho profissional.

Minha relação com a Educação se desenvolveu a partir de uma experiência vivida durante a graduação. Eu, que até ali, em 1991, ganhava meu dinheiro vendendo retratos em grafite, cartões de felicitações e sanduíches² na Universidade, teria meu primeiro emprego de verdade. Isso era importante pra eu aliviar financeiramente minha família. Eu estava na metade do curso, e surgiu a oportunidade de ministrar aulas de Educação Artística de 5^a a 8^a séries do 1^o grau³, numa pequena e recém-fundada escola municipal na cidade de Sapucaia, interior do estado do Rio de Janeiro, na pequena Vila do Pião, que tinha características de zona rural. As aulas eram concentradas na terça e quarta-feira, o que me permitiria conciliar o trabalho com a Faculdade, cursando as disciplinas nos outros dias da semana. Fui conhecer a cidade e assinar o contrato. Dentro do carro, olhando a paisagem, não tinha a menor ideia das transformações que minha vida sofreria a partir dali. Vivi por dois anos nessa escola uma experiência enriquecedora, e decisiva na minha opção profissional.

Compreendendo a experiência⁴ como forma de transformação do que somos, como algo que nos acontece e muda nossa forma de nos relacionarmos com o que há à nossa volta, percebo que o vivido ali fez do meu encontro com a Educação, algo inesperadamente

¹ Imagem retirada da internet, em pesquisa no Google Imagens.

² Apesar de estudar numa Universidade Federal, eu precisei trabalhar durante a Graduação, para poder comprar os materiais exigidos no Curso de Educação Artística, além da necessidade de ajudar financeiramente minha família. Fazia cartões e sanduíches naturais vegetarianos para vender, e realizei alguns retratos em grafite por encomenda.

³ Séries correspondentes ao atual segundo segmento do Ensino Fundamental, 6^o ao 9^o anos.

⁴ Discutirei o conceito de experiência na parte *Arte e Experiência*.

estimulante e, ao mesmo tempo, gratificante. Aquela experiência permitiu reinventar-me e começar a escrever outra história a meu respeito, num exercício de construir-me. Assim, descobri minha profunda identificação com a Educação, especialmente com a Arte na Educação. No contato com pessoas de histórias tão diferentes da minha, nascidas e criadas em sítios e fazendas, em contato direto com a natureza, livres para correr nos campos, fui percebendo o quanto a Arte que elas e eles me apresentavam refletia sua história e seu próprio meio, tão diverso do ambiente urbano em que me formei. Eu pensava que eu iria apresentar a Arte a minhas alunas e meus alunos, mas antes disso, elas e eles trouxeram pra mim outra concepção de Arte, nos bordados e pinturas em tecidos feitos pelas mães e pelas crianças, trabalhos em madeira e argila feitos em geral pelos pais, nas modas de viola, que aprendi a apreciar profundamente a partir dali. Vi meus preconceitos, antes invisíveis para mim, irem se materializando, e transformando-se em algo com o qual resolvi brigar. Sorte eu ter resolvido fazer uma sondagem entre elas e eles. Assim, inesperadamente comecei a aprender Arte com minhas alunas e meus alunos, e a entender o quanto “aquela” Arte dizia delas e deles, de seus costumes, de suas histórias, pois

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica [...] que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais” (BARBOSA, 1998, p.16).

Dessa forma, começar a dar aulas fez-me perceber a importância e as peculiaridades da linguagem artística na formação integral do ser humano, que vão além do desenvolvimento de sua capacidade intelectual e racional, mas atuam na educação dos sentidos e dos sentimentos proporcionados pela experiência estética⁵. Na Arte, a experiência estética vai além da observação de uma obra, é mais que achá-la bela, intrigante ou repugnante, é a experiência provocada no contato com a Arte, é uma experiência subjetiva e nos torna capazes de atribuir novos significados aos nossos pensamentos, sentimentos e sensações.

Uma obra de arte pode indicar uma determinada direção aos meus

⁵ É comum nomearmos a experiência estética como a experiência pertencente ao campo da Arte por excelência. No entanto, é bom lembrar que, ao contrário do que supõem alguns, a experiência estética não está relacionada somente com a Arte. Também pode ser desencadeada no contato com as formas, sons, sabores e cheiros oriundos da natureza.

sentimentos – por exemplo: alegria, tristeza, angústia, etc. Porém, a *maneira* de viver este sentimento (o seu *como*) é dada por mim. Frente a um drama, no cinema, todos podem “entristecer-se”; porém, a *qualidade* dessa tristeza é única (e incomunicável) para cada espectador. Cada um a viverá segundo sua situação existencial, com os meandros e minúcias dos sentimentos que lhe são próprios. Neste sentido é que o espectador completa a obra: vivenciando-a segundo as suas peculiaridades (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 94). (Grifos do autor).

A/o espectadora/espectador completa a obra, vivendo a *sua* experiência estética.

Ensinar Arte torna-se então um importante trabalho educativo. Estimula a formação do gosto, o desenvolvimento da inteligência e é uma importante contribuição para a formação da personalidade do indivíduo. A Arte é componente fundamental para a compreensão da nossa cultura, de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Em 1994 concluí minha graduação “Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas”. Em fevereiro de 1995 fui aprovada em uma seleção para professora substituta da única vaga de Educação Artística existente no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. A experiência na escola de Sapucaia certamente me diferenciou de minhas/meus concorrentes. Logo fundei o grupo de teatro do Colégio⁶ como atividade extracurricular, fiz apresentações para o público infantil e o jovem, enchi os corredores de trabalhos realizados nas aulas de Educação Artística, promovi uma “Semana da Criança”, levei as alunas e os alunos do então segundo grau para visitar exposições em espaços culturais. O ano de 1995 foi de grande efervescência artística no João XXIII, a área ganhou mais visibilidade, o que fez com que em 1996, acontecesse um concurso público para duas vagas de Educação Artística e não apenas uma, como estava previsto anteriormente. Assim, uma colega e eu iniciamos como professoras efetivas de Educação Artística, que logo depois, com o advento da Lei 9394/96⁷, passou a ser a disciplina Arte⁸. Desde então sou professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação.

⁶ Minha formação em teatro teve início no ano de 1991, tendo participado a partir de então de inúmeros cursos e oficinas nesta área. Além disto, fiz parte como atriz de um grupo de teatro amador, durante o ano de 1994. Em 1995 fundei o Grupo TIL – Teatro Ilimitado, formado por alunas e alunos do C. A. João XXIII. Em 2011 tornou-se Projeto de Extensão, e continua atuante até 2015. A área de Teatro, de forma extracurricular, dividiu com Artes Visuais o cenário de meus estudos e de minha produção durante minha trajetória profissional no Colégio.

⁷ A LDB 9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, institui em seu artigo 26, parágrafo 2º a obrigatoriedade da disciplina Arte no currículo escolar em todos os níveis da Escola Básica. Essa lei substituiu a LDB 5692/71 que instituía a Educação Artística como obrigatória, porém esta não era considerada disciplina, apenas mera atividade educativa.

⁸ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (publicado em 1997), a disciplina Arte subdivide-se em quatro outras disciplinas, que exigem formação específica. As disciplinas são Artes (Visuais), Dança, Música e Teatro.

Há duas décadas eu sinto, reflito, repenso, desisto, insisto, leio e escrevo papéis da área artística na vida escolar, atravessada por inúmeros contextos, pessoas, histórias, memórias, concepções, decepções. O processo de constituição de mim mesma, o que produziu minha subjetividade aconteceu, em grande parte, no decorrer de minha história dentro dessa instituição, história esta que se iniciou durante a adolescência⁹, em quatro intensos anos de vida escolar, e que teve continuidade já na juventude, quando para lá retornei, aos 25 anos de idade para atuar como professora.

Fez parte de minhas preocupações e ações durante os anos, o aumento da carga horária de Artes, procurando conciliar a quantidade à qualidade, a melhoria das instalações e condições de trabalho, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, a relevância desses conteúdos para as alunas e os alunos; além de preocupações com as relações interpessoais que se desenvolvem nas salas de aulas e em outros espaços escolares. Percebo em minhas reflexões que meu interesse pela Educação vai além do meu interesse especificamente pelo ensino de Artes. Sempre foram importantes pra mim enquanto professora os fluxos que ocorrem em minha sala de aula, “o aspecto interminável de construção e reconstrução das relações humanas como processo educativo, de formação e transformação” (FERRARI, 2010, p. 8), a educação para/na convivência, enfim, a educação dos sujeitos também sempre foi central na minha prática docente. Isso certamente é uma das razões de minha profunda identificação com a Arte que é subjetiva por natureza, pois seu conhecimento alcança além do racional, do lógico. A Arte, que fala aos sentidos, aos sentimentos, a Arte que fala à alma. A Arte participa nos processos de subjetivação quando coloca questões que não trazem respostas pré-determinadas, corretas ou únicas. “Cada ser humano, cada indivíduo, reage aos estímulos da arte de forma particular e especial, de acordo com sua idade, experiência, sensibilidade, cultura e informação. É um exercício de liberdade” (OLIVEIRA; GARCEZ, 2004, p.150).

Refletindo sobre minha trajetória e sobre a história de que faço parte dentro do Colégio de Aplicação, decidi dar um passo atrás, como é pensado por Michel Foucault, ou seja, olhar-me e olhar o Colégio de fora, de forma perspectivada, para ter condições de problematizar seu ensino de Artes e a minha própria prática.

Mas dar um passo atrás não é meramente buscar conhecimento profundo ou uma episteme. Dar um passo atrás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual

⁹ Estudei no C. A. João XXIII durante os anos de 1981 a 1984, cursando de 5ª a 8ª séries do 1º grau.

alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema (PETERS; BESLEY, 2008. p.31).

O papel da Arte na Educação, no decorrer de todos esses anos dentro do Colégio, foi se constituindo como meu principal tema de interesse para estudos na área educacional, o que me levou em 2012 a desejar cursar o Mestrado em Educação, interessada nas questões que diziam do currículo.

Ingressei no Mestrado na turma de maio de 2013, num ano pós-greve. Não consegui liberação do trabalho; continuei dando nove aulas no Ensino Médio, duas no sexto ano e mais as quatro aulas do Grupo TIL. Mas parei alguns projetos. Permanecer trabalhando dentro do Colégio durante o primeiro ano trouxe algumas dificuldades, como a questão do tempo de estudo e a de conseguir tomar a distância necessária para vê-lo como objeto de pesquisa. Por outro lado, o fato de a pesquisa ser dentro do Colégio também facilitou. O Arquivo estava ali, ao lado da Secretaria. Pude visitá-lo todas as vezes que precisei, sem ter que gastar tempo com deslocamento. Já no segundo ano do Mestrado consegui liberação total do trabalho, e pude me dedicar aos estudos, sem me ausentar tanto de minha família.

Trago então a partir de agora os caminhos percorridos pela minha pesquisa, que nasceu de uma problematização do ensino artístico¹⁰ no Colégio de Aplicação. A pesquisa se iniciou com o objetivo de refletir sobre o currículo e sobre as práticas presentes no João XXIII, e durante o percurso, durante principalmente o contato com os arquivos, seu objetivo tornou-se outro. Encontrei no Arquivo preciosos *livros verdes de capa dura e escrita dourada*¹¹ que promoveram uma reviravolta na pesquisa. Datados de 1978 a 1987, tornaram-se os delineadores da investigação, e geraram a seguinte pergunta de pesquisa: **“Como foi se constituindo a história do ensino artístico no C. A. João XXIII entre 1978 e 1987?”** Para explorar essa questão, recorri a memórias, documentos e entrevistas.

1. A DEFINIÇÃO DO OBJETO: ENCONTRO COM AS PÁGINAS AMARELADAS DA DONA LUCY

¹⁰ Quando utilizo a expressão ‘ensino artístico’, refiro-me a qualquer disciplina ou prática vinculada às artes que possa ter feito parte da Educação brasileira. Não estou me referindo a nenhuma nomenclatura específica ou a algum período histórico delimitado, mas à presença da Arte na Educação de uma forma geral.

¹¹ Adotei essa expressão como um “nome próprio” do material pesquisado no Arquivo do Colégio de Aplicação João XXIII.

1.1. Primeiros passos

A primeira etapa da pesquisa realizada para a escrita dessa dissertação de Mestrado foi uma inserção inicial no Arquivo do Colégio de Aplicação João XXIII. Inscrevi um Projeto de Pesquisa na modalidade PROBIC Jr à Pró-Reitoria de Pesquisa ProPesq/UFJF com a intenção de investigar a documentação existente a respeito da trajetória de seu ensino de Arte. Dessa forma, orientei o projeto de Iniciação Científica Júnior “Ensino de Artes no Colégio de Aplicação João XXIII”; tendo como bolsistas Naiara de Castro Lopes e Thalita Lima de Oliveira, ambas minhas alunas do Ensino Médio. O principal objetivo era conhecer e refletir sobre a história do ensino artístico no Colégio. Hernández (2000, p. 60) destaca a importância do conhecimento da história de uma disciplina para melhor compreender seu movimento, sua relevância e sua atualidade.

Para ir adiante no conhecimento de uma matéria curricular, é indispensável conhecer sua história, o que ela é na verdade, o papel que tem desempenhado no currículo escolar, as diferentes versões que foi adotando em relação às mudanças sociais, às concepções disciplinares e a função que, em cada época, lhe foi outorgada pela educação obrigatória (2000, p.60).

Assim, iniciamos a pesquisa em abril de 2013, visitando o Arquivo do Colégio de Aplicação João XXIII, certas de sua potencialidade em nos fornecer dados sobre o percurso do ensino artístico dentro do Colégio.

Na primeira visita, deparamo-nos com um vasto material composto de pastas numeradas, ordenadas cronologicamente, com etiquetas “Arquivo Morto”, referentes aos anos 1972 a 2012. Não encontramos documentos anteriores a 1972. Quase escondidos entre as pastas, empilhados, alguns aqui, outros lá, de repente reluziram nas prateleiras grandes livros verdes de capa dura e escrita dourada. Descobrimos se tratavam de encadernações feitas dos relatórios anuais escritos pela ex-diretora Lucy Maria Brandão¹², acompanhados de vários anexos, que Naiara chamou de *páginas amareladas da Dona Lucy*. Thalita e eu aderimos à expressão. Imediatamente nós três nos focamos em procurar todos os exemplares. Os livros englobam documentos referentes aos anos de 1978 a 1987. Escolhemos para iniciar o trabalho, consultar esses relatórios e seus anexos, por estarem organizados de uma forma bem mais atraente que as pastas de polionda, além do desejo despertado em mim de revisitar os meus tempos de aluna.

¹² Professora de História, Lucy Maria Brandão esteve à frente do Colégio de Aplicação João XXIII por dois períodos, totalizando 16 anos. De 1968 a 1972 foi presidente do Conselho Diretor, num período que a gestão do Colégio era descentralizada. De 1978 a 1989, ano de sua aposentadoria, foi Diretora do Colégio.

1.2. Capa dura e escrita dourada

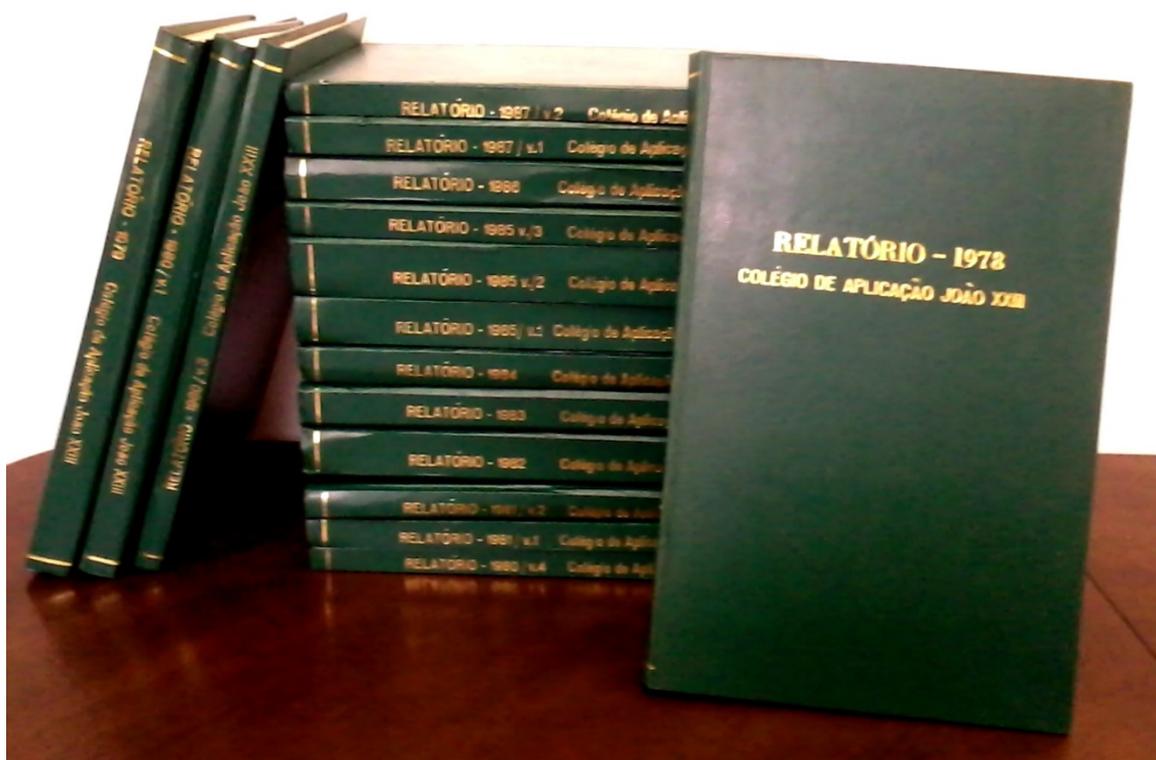


Figura 2 - Livros verdes de capa dura e escrita dourada - 13/02/2015. (Luís Carbogim)

Não demorou muito para que eu decidisse, com o aceite do orientador, fechar a pesquisa nesse período histórico, e mais especificamente sobre esse material. Aos poucos fui percebendo que ele abriria portas que me levariam por caminhos não vislumbrados. Senti que os livros tinham muito a me dizer, através de tão variada gama de documentos. O material que eu pensei ser apenas o início da pesquisa documental revelou-se pra mim como algo extremamente potente e rico, capaz de me falar muito sobre a Arte e os papéis que ela desempenhou no Colégio ao longo dos anos de que tratam os relatórios. Os relatórios propuseram um recorte temporal em minha pesquisa, e eu o aceitei. Decidi realizar uma pesquisa de cunho histórico. Enxerguei a possibilidade de olhar para a história geral do ensino artístico no Brasil, pelas lentes da micro-história¹³ de seu ensino nesta instituição. Minha

¹³ A micro-história é uma forma de se pesquisar e escrever História na qual a escala de observação é reduzida. Sem deixar de levar em consideração as estruturas estabelecidas pela História Geral, a Micro História se foca em objetos bem específicos para apresentar novas realidades. A proposta é que o historiador desenvolva uma

questão, assim, ganhou a seguinte escrita: “Como foi se constituindo a história do ensino artístico no C. A. João XXIII entre 1978 e 1987?”

Os relatórios se apresentam no formato de uma “prestação de contas” das atividades realizadas no Colégio. Eram endereçados à Direção da Faculdade de Educação/UFJF, unidade à qual pertencia o Colégio na ocasião. Junto aos relatórios, em todos os anos, estão arquivadas cartas de agradecimento da Direção da Faculdade de Educação ao Colégio de Aplicação, contendo inúmeros elogios ao trabalho realizado no Colégio, além de uma variedade de documentos entre circulares internas, textos de projetos, folders de eventos, cronogramas, cartas (endereçadas ao Colégio e emitidas do Colégio para a comunidade), recortes de jornais, fotos¹⁴ etc. Este material estava desde a época organizado em caixas e pastas-fichário, e foram encadernados no ano de 2006 por decisão do então diretor geral José Luiz Lacerda e da diretora de ensino Andréa Vassallo Fagundes. A funcionária responsável pela encadernação foi Yvanise Terezinha Gávio, hoje aposentada. Foram encontrados volumes únicos dos anos 1978; 1979; 1982; 1983; 1984 e 1986. O ano de 1980 contém quatro volumes, sendo que o volume II não foi encontrado. Os anos de 1981 e 1987 contêm dois volumes cada e o ano de 1985 contém três volumes.



Figuras 3 e 4 - Livros verdes de capa dura e escrita dourada - 02/04/2015. (Nati Borba)

delimitação temática extremamente específica em questão de temporalidade e de espaço para conseguir observar realidades que não são retratadas pela História Geral. (GASPARETTO JÚNIOR, s/ data). Disponível em <http://www.infoescola.com/historia/micro-historia/> (Acesso em 24/11/2014). Nesse trabalho trago especificidades da História geral do Colégio de Aplicação João XXIII e de seu ensino artístico, dando visibilidade ao contexto da época e a algumas biografias anônimas que fizeram essa história. Não utilizo o termo na perspectiva do conjunto de estudos realizados por Jacques Revel, Guinsburg e outros. A história que escrevo nesse trabalho é inspirada pela genealogia de Foucault.

¹⁴ Há no total 665 fotos anexadas, sendo que há marcas de fotos arrancadas em alguns dos livros. A maioria são fotos de pessoas, em reuniões, missas, confraternizações, eventos esportivos e festas escolares. Deste total, encontramos 246 fotos em que aparecem manifestações artísticas, como exposições, decorações temáticas, apresentações de teatro, dança e música. Na qualificação foi sugerido que eu fizesse um inventário das fotos e trabalhasse em cima deste inventário. Analisei as fotos uma por uma, destaquei as que trazem manifestações artísticas, mas acabei utilizando as fotos como ilustrações e complementos para os textos. Um inventário mais aprofundado demandaria um outro trabalho, que considero ultrapassar o escopo da presente pesquisa.

Os relatórios de todos os anos se iniciam com uma carta assinada pela diretora Lucy, encaminhando o “*Relatório de Atividades do Colégio de Aplicação João XXIII*”¹⁵, seguidas pela carta-resposta da Faculdade de Educação. Mas os formatos dos relatórios em si variam de uns anos para os outros. Entre os anos de 1978 a 1982 estão organizados por itens constantes de realizações atribuídas ao Colégio de uma forma geral, sem divisão por Departamento. Entre 1983 e 1985, os relatórios estão organizados por Departamento e por realizações individuais de cada professora e professor dentro de cada Departamento. Os de 1986 e 1987 voltam a citar as realizações do Colégio como um todo, sendo que no de 1987, ao final, estão anexados relatórios individuais das professoras e dos professores.

À primeira vista parece não haver problema algum quanto à organização dos livros. Foi preciso tempo pra eu começar a perceber alguns documentos fora dos lugares. A primeira questão percebida foi no relatório de 1980 (volume I), que está faltando uma página. Os itens 5 e 6 não constam. Também os anexos desse ano estão agrupados sem nenhuma indicação de quando começa um e termina o outro. No volume IV desse mesmo ano, aparecem documentos datados de 1985 e 1986. No livro de 1981 (volume I), os anexos estão numerados e começam pelo 27, seguido do 24 e do 25. Depois vem o anexo 7, e a desordem dos anexos continua no volume II. No livro de 1981 aparecem duas fotos datadas de 1979. Tantos problemas de organização nesses três livros fazem-me pensar na possibilidade de não haver o volume II do relatório de 1980, o que está supostamente desaparecido. Ninguém sabe dele. Há a possibilidade de ter havido erro na numeração dos volumes, mas isso é apenas uma suposição.

Esses problemas na organização sem dúvida prejudicaram a consulta sobre os anos de 1978 a 1981. Nos livros de 1982 em diante, a organização parece estar correta e se houver algum erro, não foi possível detectá-lo. Mesmo com essas “falhas” no Arquivo, a pesquisa sobre esse material foi extremamente estimulante e gratificante. Foi através dos livros verdes de capa dura e escrita dourada, que abrigam as páginas amareladas da dona Lucy, que descobri (ou fiz nascer) mais uma faceta de mim, mais uma força que me move e me faz sentir viva: a paixão pela pesquisa histórica.

¹⁵ Nessa parte do trabalho utilizarei o itálico nos textos retirados dos relatórios, para diferenciar das demais citações e do texto corrido.

1.3.Rastros das manifestações da Arte no Colégio de Aplicação João XXIII, entre 1978 e 1987



Figura 5 - Apresentação de dança - 1982.¹⁶



Figura 6- Encontro de Arte – 1981. Esta é a 5ª série C e a segunda menina da esquerda para a direita sou eu.

¹⁶ Essa foto, assim como todas as demais em que não aparecer a autoria foram retiradas dos livros verdes de capa dura.



Figura 7 - Exposição de pinturas em guache - 1982.

O que observamos nos relatórios analisados foi uma presença permanente da Arte na vida escolar, o que está em consonância com as minhas memórias. Em todos eles menciona-se um grande número de comemorações cívicas e religiosas, além de inaugurações de espaços e comemorações internas e eventos, em que atividades artísticas foram desenvolvidas funcionando como cenário desses eventos. A presença de concursos artísticos é muito frequente em todos os anos de que constam os relatórios. Concursos de desenhos, maquetes, frases, slogans, poesias etc. Na maioria dos eventos, percebo que a Arte não aparece como tema central, mas é um elemento amplamente utilizado, em suas manifestações visuais (cartazes, faixas, decorações temáticas, exposições de desenhos e pinturas), assim como na realização de jograis, espetáculos de teatro de atores e bonecos, e trabalhos literários. Cito como exemplo a ocasião da inauguração do anfiteatro do Colégio, que foi marcada pela apresentação por parte de um grupo de estudantes da peça de Maria Clara Machado, *A bruxinha que era boa*, no ano de 1978, conforme é possível ver nas fotos do anexo 10 daquele ano.



Figuras 8 e 9 - Fotos da Peça *A bruxinha que era boa* apresentada por alunas e alunos do João XXIII - 1978.

Outro exemplo que é possível citar, é o item 1 do Relatório de 1980, intitulado “*Comemorações Cívicas*” em que se lê o seguinte texto: “*Todas as datas cívicas foram comemoradas dentro de cada sala, através de declamações, cantos, teatros, leituras, palestras, etc, como também em sessões cívicas solenes, [...]*”; E também o item 6 do Relatório do ano de 1982, intitulado “*Comemoração Religiosa*”. Nas fotos do anexo 11, referentes a esse item, observa-se os tapetes de serragem e pó de café feitos em conjunto pelos corpos docente e discente do Colégio. Um passeio atento pelas coleções de fotos, que ao longo dos anos foram se colorindo, permite ver um sem número de trabalhos artísticos preenchendo a cena.



Figura 10 - Tapete de serragem e pó de café na Páscoa do Colégio - 1982.

Dois momentos trouxeram as Artes para frente da cena: a “Semana de Artes” e a “II Semana de Artes”, realizadas em 1979 e 1981, respectivamente, para as/os alunas/alunos do segundo segmento do primeiro grau¹⁷. Para o primeiro segmento foi organizado o “Encontro de Arte”. Nesses momentos a Arte situou-se não como cenário, mas como texto e ação, e como protagonista. A Arte falando dela mesma, comemorando a si própria. Na circular 09/81, de 19/05/1981, a diretora convoca as professoras e os professores para participarem da Semana. Seu texto expõe uma concepção de Arte na Escola em que qualquer discente pode dar sua parcela de contribuição: “*Participar da Semana de Arte não implica em ter habilidade artística: a presença do professor deve sempre ser de orientação e colaboração com o aluno, jamais de interferência no processo de criatividade*”. O processo criativo da/do aluna/aluno é colocado em destaque, como algo a ser respeitado e preservado, concepção de aprendizagem em Arte que dominava naquele período histórico. Esse tema será aprofundado na parte *Encontros*, onde faço uma discussão sobre as concepções de Arte na Educação presentes nas práticas do Colégio, a partir de três entrevistas realizadas para essa pesquisa.

No ano de 1979, um grupo de alunas e alunos solicita à Direção do Colégio, a criação de um grupo de teatro, iniciativa que é atendida e apoiada pelo professorado. Durante a I Semana de Artes, o nome do grupo é escolhido “A tua ação”. Em 1980, na comemoração dos 15 anos do Colégio, o grupo inicia suas atividades, como vemos no programa da peça *O fantasma que queria ser gente*, encenada pelo “A tua ação”. No entanto, nos relatórios dos anos seguintes não há mais menções ao grupo de teatro. Certamente a iniciativa não perdurou.

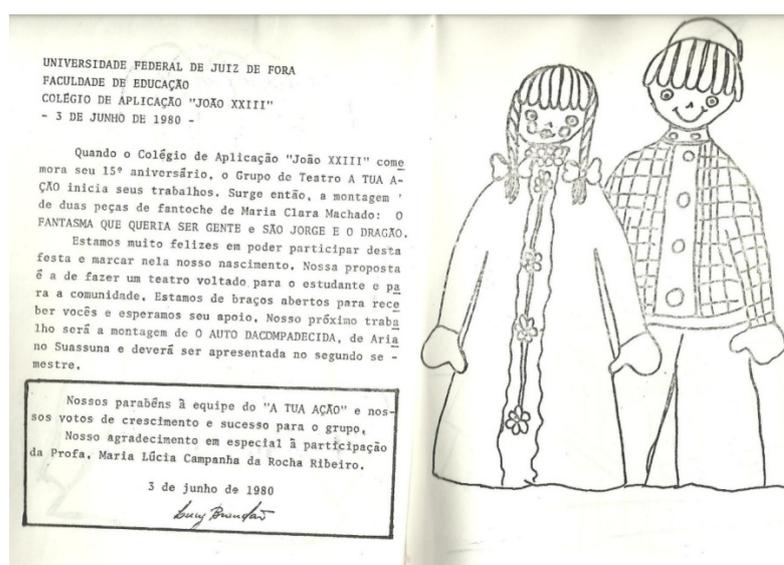


Figura 11 - Primeira página do folder da peça *O fantasma que queria ser gente*, com o Grupo “A tua ação” do Colégio João XXIII - 1980.

¹⁷ Atual segundo segmento do Ensino Fundamental (sexto ao nono anos).

Observamos, que, fosse qual fosse o tema em questão nos eventos do Colégio, a Arte estava sempre presente. Trago mais um exemplo disto, o item 1 “*Comemorações Cívicas*” do Relatório de 1982, onde aparece entre os destaques do evento “*Semana da Pátria*”, a *apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas” (Anexo I)*. No Anexo vemos fotos de diferentes danças circulares. Dança de pescadores, bumba-meu-boi, ciranda, dança de fita, desfile de baianinhas e capoeira. Manifestações da cultura brasileira colorindo o dia de encerramento da *Semana da Pátria*. Cultivo do espírito patriótico.

As festas escolares, cívicas ou não, foram pensadas dentro da relação cultura nacional e educação estética como um momento de manifestação máxima de emoções. É a cidade comemorando com a escola a possibilidade da existência de uma identidade nacional única (VEIGA, 2007, p. 414).

Esses princípios do início do século XX são retomados durante as décadas de 1960 e 1970, período da ditadura militar, em que as escolas eram praticamente obrigadas a realizarem esses tipos de evento. “O João XXIII era vigiadíssimo”, afirma a ex-diretora Lucy em entrevista concedida a mim no ano de 2013, e declara que mesmo assim tudo era feito de maneira bastante crítica. “Não fazíamos uma comemoração de exaltação, mas sim de reflexão”, conta ela.



Figura 12 - Dança de Pescadores Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria - 1982



Figura 13 - Bumba-meu-boi - Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria - 1982



Figura 14 - Ciranda - Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria - 1982



Figura 15 - Dança de Fita - Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria- 1982



Figura 16 - Desfile de Baianinhas - Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria - 1982



Figura 17 - Capoeira - Apresentação de Danças Folclóricas “Nossas Coisas”. Encerramento da Semana da Pátria - 1982.

1.4. O amor à camisa

Ao iniciar a consulta aos documentos, fui esbarrando com minhas lembranças, reconhecendo lugares, pessoas, eventos, esquecimentos... “Gelos na barriga” traduzidos em fotos em preto e branco. Percebo que seria impossível escrever ali uma história à maneira tradicional, não que fosse essa minha intenção. Mas seria inadmissível tentar despistar de onde eu falo, esconder minha perspectiva, minha emoção, com tudo o que isso significa. Sinto-me invadida pela atmosfera dos meus tempos de aluna, lembro-me do apelido “Joãozinho” dado ao nosso Colégio. Recordo-me do “amor à camisa”, jargão outrora tão poderoso e tão incorporado por todas/todos nós, e que agora encontro escrito nos relatórios. De alguma forma trago minhas sensações para as conversas com as duas bolsistas a partir do que vamos encontrando. Os olhos são de curiosidade, os delas e os meus. Elas, que são de um tempo de certa forma distante do tempo pesquisado, também trazem marcas do que foi construído no decorrer de toda história do João XXIII. O colégio cresceu e o diminutivo desapareceu, não sabemos quando. Seu apelido hoje é “João”. As meninas contam que também foram atravessadas pelo “amor à camisa”, afirmam já senti-lo anteriormente, mas o admitem potencializado a partir do contato com a pesquisa.

O “amor à camisa” é um conceito construído, não natural e trabalhado nas instituições sempre visando objetivos específicos, de adesão do grupo aos princípios e crenças que regem as instituições. Esse espírito de união foi fortemente cultivado durante os anos em que fui aluna do João XXIII, o que se faz notar repetidas vezes nos escritos dos anos de que tratam os relatórios. A então diretora Lucy Maria Brandão expressa sua concepção do “ser professora/professor”. Exalta o trabalho em equipe e considera educadora/educador, aquela/aquele que tem “amor à camisa”, que possui o sentimento de pertencimento à uma escola e a uma profissão: “somos deste lugar”, “pertencemos a este lugar” (BAUMAN, 2005, p. 24). As professoras e professores do João XXIII sentiam-se parte de uma comunidade, a comunidade do Colégio de Aplicação. É o que Bauman (2005), citando Siegfried Kracauer, chama de comunidades “fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios” ou “comunidades de indivíduos que acreditam” (p. 17)¹⁸. A união de pessoas por

¹⁸ Bauman traz o conceito de “comunidades de indivíduos que acreditam” em contraponto a outro, o de “comunidades de vida e destino”, sendo que essas últimas cultivam sentimentos de pertencimento relativos a “termos de nacionalidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

identificação, por semelhança entre suas concepções a respeito de Escola e de Educação. Unidos por uma identidade¹⁹.

No item 16 do relatório de 1979, intitulado “*Avaliação dos Trabalhos e Agradecimentos*”, temos um exemplo do “amor à camisa” expresso em palavras. Assim escreve Lucy:

Ao terminarmos nosso ano letivo de 1979, além da tranquilidade do dever cumprido, temos a satisfação de ver um trabalho realizado sem mérito pessoal, fruto do trabalho de uma equipe, que mais uma vez demonstrou sua competência, seu espírito de educadores e acima de tudo seu amor pelo Colégio de Aplicação [...]”

O relatório do ano de 1980, ano em que o Colégio completou 15 anos, inicia com o seguinte texto:

São apenas 15 anos de vida. É muito pouco. Mas já é o suficiente para deixar marcas, mostrar um rosto a ser reconhecido. Mas para que aqui chegássemos muitos braços ajudaram a sustentar o peso da missão proposta. A estes, que acreditaram no sonho, respeitaram os erros, aplaudiram os acertos e, sobretudo, confiaram em nosso impulso sincero e honesto, saudamos com humildade: Obrigada!

Em vários itens dos relatórios de todos os anos aparecem manifestações do “amor à camisa”. Muito viva se revela a sensação da “Família do Joãozinho”, nas inúmeras circulares remetidas pela ex-diretora, endereçadas a toda comunidade escolar, conclamando todas e todos a vestirem a camisa do Colégio e a participarem nos seus eventos e projetos. Repletas de palavras carinhosas, as circulares delatam um tempo, um tempo que também é meu, um sentimento que de alguma forma sou capaz de re-conhecer.

A circular número 06/78, de 29 de junho de 1978, endereçada ao Corpo Docente do Colégio, inicia-se com o seguinte texto: “*Caro amigo. Somos da teoria de que o bom viajor sabe que a Grande Caminhada é a vida e esta supõe Companheiros. E o ‘Joãozinho’ é parte da nossa vida, e nos sentimos felizes em ter em cada um de vocês um desejável Companheiro.*” Na circular número 14/80, de 4 de agosto de 1980, a Diretora recebe o alunado no retorno das férias de julho com os dizeres “*Tudo faremos para proporcionar-lhe o melhor para o trabalho, mas esperamos também poder contar com: a sua boa vontade, seu entusiasmo, seu respeito e, acima de tudo, com seu amor pelo “nosso” Joãozinho.*” Citações

¹⁹ Falarei mais sobre este tema no capítulo 2, *Encontros*, especialmente no item *Arte e Corpo Docente*.

não eram raras quando se tratava de invocar o espírito de união. A valorização da amizade destacava-se nos escritos. Exemplo emblemático se encontra na circular número 10/81, de 22 de maio de 1981, quando a Diretora convoca o professorado a participar da organização da II Semana de Arte. O texto começa assim: *“Caro amigo: Considerando que você é “meu amigo de fé, meu irmão camarada. Amigo de tantos caminhos e tantas jornadas...” estamos aí para jogar juntos na “II Semana de Arte”, mineiramente uai.”* Outro exemplo da valorização do “amor à camisa” podemos ver numa carta da diretora aos professores datada de 4 de março de 1985, que diz: *“Nosso Joãozinho completa neste ano de 1985 vinte anos: muita luta, muita garra e muito amor à camisa marcaram estes anos”*. Eu poderia trazer ainda mais exemplos retirados dos relatórios e das inúmeras circulares que estão arquivadas, mas correria o risco de transformar estas transcrições numa escrita repetitiva.

Procuramos nos livros verdes de capa dura e escrita dourada, encontrar evidências da presença da Arte na vida escolar, mas eu e as bolsistas fomos fisgadas também pelos textos que de alguma forma demonstravam o espírito de união que rondava o Colégio naqueles tempos. Não foi algo que procurei. A Arte sim, o “amor à camisa” veio a reboque, e trouxe com ele um sabor especial à investigação. Fui ficando cada vez mais implicada na pesquisa, ocupando cada vez um lugar maior dentro dela. Assim foi inevitável, e uma grande satisfação, associar uma coisa à outra, comecei a ver a Arte como um forte ingrediente que alimentou o nosso “amor à camisa”.

2. EU, ALUNA. EU, PROFESSORA. EU, PESQUISADORA.

O que vou narrar a partir de agora são memórias de três tempos vividos dentro do João XXIII. Memórias do tempo de aluna, de minhas experiências no campo da Arte. Memórias do trabalho e do engajamento em favor do ensino artístico a partir de quando me tornei professora. Memórias ressignificadas pelo olhar de pesquisadora que por ora assumo. Tempos que passaram, se reencontraram, e se entrelaçaram, resultando numa escrita que é uma combinação de lembranças de cada período, e informações que fui coletando durante a pesquisa.

2.1. Eu, aluna.

Estou sentada na frente do prédio esperando meu pai chegar com o resultado. Alguma ansiedade se percebia naquele corpo de 11 anos de idade. De repente o fusquinha cor de café com leite sobe a rampa de cimento. Meu pai acena e aponta o dedão pra baixo, entortando um pouco a boca. Passa por mim e vai estacionar no final da garagem. “Será possível? Eu não passei?”²⁰” Um gelo pontiagudo me atravessou o estômago de baixo pra cima, e esbarrou na minha goela. Achei que fosse chorar... Mas na hora em que ele saiu do carro e abriu os braços com o maior sorriso no rosto, tive certeza de que no ano seguinte eu seria aluna do João XXIII.

A quinta série do 1º grau em 1981 funcionava à tarde, junto com a primeira à quarta séries, segmento recém criado no Colégio²¹. Tinha uma grade curricular extensa, e a média era 70%. Logo percebi que aquela escola me exigiria dedicação. Não tive nesse ano nenhuma disciplina do ensino artístico.

A partir da sexta série as aulas já eram no turno da manhã. Tivemos nesse ano algumas aulas de técnicas artísticas no turno da tarde, mas não foi o ano todo. Podíamos escolher a técnica que queríamos trabalhar, dentro de uma certa gama de possibilidades. Recordo-me de ter feito trabalhos em madeira com pirógrafo e pintura a óleo sobre tela. As professoras eram duas senhoras, na minha visão da época, já “de idade”, uma bem mais do que a outra. Não me recordo dos nomes delas²². Após entrevistar a ex-diretora Lucy, concluí que essas aulas eram de Economia Doméstica. Ela afirma que nessa época tinha Economia Doméstica, mas não há registros da disciplina nos documentos do Arquivo. “De quinta à oitava você tinha a Economia Doméstica, mas também com esse veio de artes, também, as senhoras de Leopoldina, elas eram muito habilidosas sabe?” Foi encontrado apenas um currículo referente às aulas do turno da manhã, que novamente não trazia nenhuma disciplina do ensino artístico.

Vivi na sexta e sétima série uma experiência artística extremamente relevante no Colégio durante 1982 e 1983, nas aulas de Língua Portuguesa, onde a professora Neusa Salim Miranda desenvolvia um projeto intitulado “Oficina Literária”. Produzíamos inúmeros

²⁰ Nessa época, a forma de ingresso no João XXIII era por provas, uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática.

²¹ As primeiras turmas do então primeiro segmento do primeiro grau tinham sido abertas no ano de 1980.

²² Dentre os nomes de professoras que trabalhavam com Arte, mencionados pela ex-diretora Lucy, encontrei nos documentos da época: Herondina Domingues (Dona Didina) e Maria da Glória Fajardo Amorim (ambas redistribuídas de uma escola de Leopoldina para o Colégio de Aplicação) do Departamento de Comunicação e Expressão; e Ilva Cremonese do Departamento de Ciências. Não foi possível descobrir quais delas foram minhas professoras.

trabalhos artísticos vinculados aos estudos de obras literárias. Fazíamos desenhos, pinturas, bonecos, objetos variados, encenávamos peças, criávamos jornais e jograis. Além disso, tínhamos o “Caderno de Criatividade”, no qual fazíamos uma atividade semanal livre para ser entregue à professora. Era o caderno preferido de uma boa parte das alunas e dos alunos, onde podíamos pôr um pouco da nossa cara. Ainda tenho guardado um dos meus. São raízes do meu gosto pela literatura, pela poesia, pelo teatro, pelas artes visuais. Lembranças de descobertas vindas do fazer artístico que continuam a me constituir.

Ainda na sétima série, vivi uma experiência marcante com o professor Edson Pável Bastos. Para a realização de um projeto, o professor firmou na época um acordo com a Direção do Colégio, no qual ele se comprometia a cumprir os programas de Desenho Geométrico da sétima e da oitava série durante apenas a oitava²³. Ele comunicou isso a nós no primeiro dia de aula. Em 1983, aluna da sétima série C, tive a oportunidade de viver uma experiência única no João XXIII. As aulas aconteciam no Salão de Educação Artística²⁴, um espaço diferenciado que o Colégio possuía. Mas minhas maiores recordações das aulas do Pável não são materiais. Não tenho lembranças das atividades artísticas em si. Não é como minhas lembranças da Oficina, repletas de fazeres e discussões sobre Arte. Sei que na Educação Artística alguma vez usamos carvão, fizemos trabalhos de recorte. Regularmente fazíamos exercícios de corpo e sentávamos em roda no chão para conversar.

Depois que o Pável se aposentou as aulas da sétima série voltaram a ser de Desenho. O curioso é que nessa época, pela LDB²⁵ em vigor, a Educação Artística era obrigatória e o Desenho Geométrico tornara-se disciplina optativa.

Na oitava série tive aula de Desenho Geométrico com o Pável. Eram aulas bem técnicas, restrita às construções geométricas. Com pouca abertura às criações individuais.

As aulas dessa professora e desse professor foram certamente fundamentais na minha história de vida, no meu processo de constituição como admiradora da Arte, como artista e anos depois como professora de Artes.

²³ Não encontrei nos arquivos menção à questão do programa de Desenho Geométrico. A informação é fruto exclusivamente da minha memória.

²⁴ O Salão de Educação Artística foi dividido em 3 salas menores, que comportam hoje duas salas de aula de Artes e uma salinha bem menor que as outras duas, que abriga o Núcleo de Cinema e Animação, projeto de um dos professores de Artes do Departamento.

²⁵ A partir desta lei o currículo passou a ser formado por um núcleo comum e por uma parte diversificada. Enquanto a disciplina de educação artística tornou-se uma disciplina obrigatória, ao desenho coube mais uma vez compor a parte diversificada do currículo, acentuando a instabilidade que já vinha experimentando desde o início da década de 1960 (MACHADO; FLORES, 2011). Disponível em <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIICIAEM/artigos/294.pdf> (Acesso em 14/01/2015)

Mas, além das experiências vividas dentro da sala de aula, outras formas de encontrar com a Arte eram convocadas dentro de eventos que o Colégio promovia. Recordo-me de participar de algumas atividades artísticas fora das grades do tempo escolar, quando trabalhávamos em grupo, professoras e professores das diversas áreas participando junto com o alunado da confecção de cartazes, de decorações, de figurinos, e de cenários; e também assistindo a espetáculos artísticos de pessoas convidadas. Eram as festas escolares, que se tornaram parte do currículo do ensino artístico no Brasil desde os primeiros anos da República, e se mantêm até hoje, embora tenham se modificado estrutural e ideologicamente durante a História. Aprofundarei o tema das festas escolares na parte *A primeira Lei de Diretrizes e Bases e a Arte nas origens do Colégio de Aplicação*.

2.2. Eu, professora.

Quando retornei como professora em 1995, o Colégio continuava sem oferecer Educação Artística de quinta a oitava séries, porém, ela estava presente no currículo de primeira a quarta séries desde 1980, e no do segundo grau desde 1992, anos de criação de cada um desses segmentos. O representante do ensino artístico no segundo segmento do primeiro grau era apenas o Desenho Geométrico, na sétima e na oitava série, onde permanece até os dias atuais. A Economia Doméstica da sexta série tinha deixado de existir.

No final de 1996, a partir de dados levantados na pesquisa que realizei para escrita de minha Monografia de Especialização²⁶, e respaldada pela iminente sanção da LDB 9394/96, eu e a outra professora de Educação Artística do Colégio, Evangelina Nunes de Carvalho Loures, apresentamos ao Departamento um projeto de implementação da disciplina Artes no segundo segmento do Ensino Fundamental. Minha experiência em sala de aula enquanto professora do primeiro segmento do primeiro grau e do segundo grau²⁷ simultaneamente, permitiu-me observar as diferenças de envolvimento e de interesse pela disciplina demonstrada pelas/pelos estudantes de cada um destes dois segmentos. Eu sentia a indiferença

²⁶ Monografia intitulada “Arte-Educação no Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII”, defendida em março de 1997, na Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro.

²⁷ Durante o tempo em que a pesquisa foi desenvolvida, os segmentos escolares ainda tinham esses nomes, e a disciplina era chamada Educação Artística, sendo que na ocasião da defesa da Monografia, a LDB 9394/96 já havia sido sancionada e os segmentos passaram a ser chamados de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a disciplina passou a ser Arte, no caso Artes Visuais.

e o descompromisso das/dos estudantes do Curso Científico²⁸ com a aula de Educação Artística. Levantei a hipótese de que isso ocorreria exatamente pela interrupção do oferecimento dessa disciplina durante o segundo segmento. Concluí que a hipótese procedia, através de entrevistas semiestruturadas²⁹ realizadas com a quase totalidade das alunas e dos alunos do Curso Científico. Assim, em 1997, implementamos duas aulas de Artes na 5ª série e a partir de 1999, todo o segundo segmento (atualmente sexto ao nono anos do Ensino Fundamental) passou a ter aulas dessa disciplina. Garantiu-se a partir daí a presença da disciplina Artes em todos os anos escolares, pois, apesar de entendermos que pode-se conhecer Arte e aprender sobre ela em inúmeros espaços formais e não formais, “é na escola que oferecemos a oportunidade para que crianças e jovens possam efetivamente vivenciar e entender o processo artístico e sua história em cursos especialmente destinados para estes estudos”. (FERRAZ; FUSARI, 1993b, p. 19).

Eu continuo trabalhando com a disciplina Artes no Ensino Médio. Excetuando o ano de 2014 em que fiquei afastada para capacitação, permaneço professora das nove turmas desse segmento e verifico uma relação muito mais íntima e mais produtiva hoje das/dos docentes do Ensino Médio com essa disciplina, do que em meados dos anos 1990, quando a maioria das alunas e alunos parecia associar a aula de Educação Artística a um fazer ligado à infância, a uma atividade apenas de lazer e descanso para as aulas “sérias”. Hoje, penso que a realidade seja outra. O ensino de Artes, na minha visão, é entendido como uma disciplina importante e necessária, como uma área de conhecimento como outras.

O espaço da Arte foi crescendo ao longo desses anos em que venho atuando no Colégio. Houve gradativamente a criação de mais vagas para Artes e mais ampliação de carga horária, porém apenas o concurso para mais uma vaga foi realizado³⁰. Tivemos a presença de um

²⁸ O Colégio oferecia também na ocasião o Curso Magistério, porém essas alunas e esses alunos não participaram da pesquisa. Decidi entrevistar somente o corpo discente do Curso Científico, onde na minha percepção o problema da minha pesquisa era mais evidente, e também pelo fato de a grande maioria das alunas e alunos do Científico terem estudado no Colégio desde a primeira série, o que não ocorria entre as alunas e alunos do Curso Magistério.

²⁹ As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75)

³⁰ Em 1996 houve concurso para duas vagas de Educação Artística que foram ocupadas por Evangelina Nunes de Carvalho Loures e Maria da Natividade Ramalho Borba. Em 1998 houve concurso para uma vaga de Artes que foi ocupada por Nelson Vieira da Fonseca Faria. Em 2001 Evangelina se aposentou e sua vaga a partir dali passou a ser ocupada por professoras/professores substitutas/substitutos. Em 2004 a carga horária de Artes do primeiro segmento foi ampliada. Em 2006 foi implantado o Ensino Fundamental em 9 anos e a criação da quarta vaga de Artes. Em 2007 foi criada mais uma vaga de Artes, totalizando cinco vagas e apenas uma professora efetiva e um professor efetivo da disciplina.

grande número de professoras e professores substitutas/substitutos que se revezaram, em duas e depois três vagas, no decorrer de quase nove anos.

No ano de 2010, houve um concurso público, para 30 novas vagas de docentes no Colégio, aumentando, no caso de Artes, o número de professoras/professores efetivas/efetivos de dois para cinco³¹, uma conquista histórica. Pela primeira vez em aproximadamente nove anos, o quadro docente de Artes passou a ser todo composto por efetivas/efetivos. A partir daí outros projetos extracurriculares na área de Arte³² além do Grupo TIL foram criados e, o ensino artístico do João XXIII passou a oferecer oficinas e projetos de extensão que incrementam e enriquecem o repertório e o fazer artístico das/dos estudantes. E a última conquista se deu no ano de 2013, quando foi aberto um concurso para duas vagas de docentes de Música, que, além de terem entrado com sua disciplina dentro do currículo obrigatório, também já estão realizando projetos extracurriculares dentro do Colégio de Aplicação³³. Agora é partir em busca de vagas para professoras e professores de Teatro.



Figura 18 - Interior de umas das salas de Artes – 02/04/2015.
(Nati Borba)



Figura 19 – Portas de duas salas de Artes – 02/04/2015. (Nati Borba)

2.3. Eu, pesquisadora.

Em meio a toda essa história de aluna e de professora, de repente comecei a me ver como pesquisadora. Pesquisadora no João XXIII. Até a Qualificação, só me via nos dois

³¹ Em 2010 foi efetivado o professor Frederico Marcelo Crochet, e efetivadas as professoras Renata Oliveira Caetano e Andréa Senra Coutinho.

³² “Cena 23 – Núcleo de Cinema e Animação” (Nelson Vieira da Fonseca Faria); “Corujito – Oficina de Quadrinhos” (Frederico Marcelo Crochet e Renata Oliveira Caetano).

³³ “Coral do João” (Helen Barra de Moura e Leonardo de Mesquita Taveira).

primeiros perfis, até que o professor Daniel³⁴ comentando sobre a parte *Eu, aluna. Eu, professora* do texto da Qualificação, me sugeriu que eu acrescentasse *Eu, pesquisadora*. Simpatizei com a sugestão, e comecei a refletir sobre isso. É certo que considero a atividade de pesquisadora inerente e inseparável da de professora. Faço pesquisa o tempo todo, pratico a reflexão discutindo programas de curso, experimentando e observando práticas, debatendo sobre currículo e sobre o cotidiano escolar. Mas admito também que essa modalidade de pesquisa é feita de forma assistemática, quase automática, entrelaçada à correria diária que os compartimentados tempos escolares nos impõem. Em entrevista realizada no ano de 2001, Antônio Nóvoa, falando sobre “o professor pesquisador e reflexivo” (NÓVOA, 2001, p.3) afirma que é necessário

Identificar essas práticas de reflexão – que *sempre existiram na profissão docente*, é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem – tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver (idem)³⁵. (Grifos meus).

O autor afirma que a reflexão é inerente à prática docente, não no sentido de ser natural, mas de ser essencial. Ele coloca que “o professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa” (idem). Afirma também, e eu concordo com ele, que essa forma de pesquisa realizada pela/pelo professora/professor não pode ser feita solitariamente mas de forma coletiva “através da troca de experiências, através da partilha” (idem).

No entanto não é desse tipo de pesquisa que falo. A forma como me posiciono pesquisadora hoje, refere-se a outra maneira de pesquisar. A pesquisa na qual é necessário um distanciamento e até mesmo um estranhamento para poder realizá-la, e que precisa ser planejada, sistematizada, sem por isso ter que se tornar dura ou previsível.

Já havia atuado nesse papel durante o ano de 1996, mas agora é diferente. Quando realizei a pesquisa da Especialização com minhas alunas e meus alunos do então segundo grau do Colégio de Aplicação, não experimentei as transformações de que agora sou fruto. Naquele tempo, ainda no início da minha carreira, parti para a pesquisa sob outra perspectiva. Eu tinha uma hipótese e fui em busca de comprová-la, o que de certa forma fiz, com os resultados que obtive. Aquela pesquisa foi sim, muito importante. Ajudou a implementar a

³⁴ Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, professor de História da Educação do PPGE/UFJF, membro da banca de qualificação e de defesa da minha dissertação.

³⁵ Disponível em www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.hhm Acesso em 21/08/2007.

disciplina Artes nas séries onde ela estava ausente. Importante também por que depois de quase vinte anos, vemos um Ensino Médio que não estranha a presença de aulas de Artes em seu currículo, elas fazem parte de sua vida escolar, e isso é devido à sua presença em todos os anos escolares. É claro que me transformei durante aquela pesquisa, a gente se subjetiva o tempo todo, nunca estamos prontos. Mas não creio que tenha chegado a ser, como agora entendo, uma pesquisa-experiência.

Ferrari (2013), na apresentação de um livro³⁶ escrito em conjunto com suas orientandas e seus orientandos, traz o conceito de pesquisa-experiência a partir de indagações que foi fazendo ao longo de suas orientações de Mestrado e Doutorado, colocando como ponto chave de sua pergunta: “Como vamos fabricando a nós mesmos, as nossas pesquisas e os sujeitos a partir das construções das experiências. Como esse processo envolve as narrativas, as memórias, os discursos, as relações de poder, as sexualidades, os sujeitos” (p. 18). A pesquisa é, para ele um processo de transformação da/do pesquisadora/pesquisador. Fazer uma pesquisa é expor-se a uma experiência, “não somente a experiência como conceito, mas, sobretudo, a experiência como ficção, como algo escrito, construído, [...]” (p. 19). O autor utiliza para elaborar essa reflexão do que Foucault chama livro-experiência. Um livro que não quer defender verdades, mas ser questionador da realidade. Um livro que faça da/do autora/autor alguém diferente ao final da escrita. “Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista” (FOUCAULT apud FERRARI, 2013, p. 19).

A presente pesquisa é algo que diz da Arte, diz de Educação, diz de um Colégio de Aplicação, diz de experiências, diz de mim. A forma como foi se dando a caminhada, as curvas que fiz, as olhadas que dei para fora da estrada, os desvios e as mudanças de rota que ela me trouxe, arrancaram-me de mim, transformaram-me profundamente, ao ponto que, já não sou a mesma que iniciou a pesquisa, mesmo sendo. Coloquei-me diante dela, inspirada por Larrosa (2001), como *sujeito da experiência*, deixando-me surpreender, ao mesmo tempo em que fui construindo a pesquisa. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2001, p. 25). Isso não significa não ter planejamento ou procedimento metodológico, mas eles se situam de forma móvel e porosa, sem fazer muitas suposições *a priori*. Assim, enquanto fui realizando a pesquisa, fui escavando o terreno, desenhando a vereda, fui-me transformando, fui-me des-res-subjetivando, fui construindo o que podemos chamar uma pesquisa-experiência.

³⁶ *A Potencialidade do Conceito de Experiência para a Educação*. Ver Referências.

Primeira Parte: PESQUISA HISTÓRICA

Esse capítulo traz discussões a respeito da História e da Pesquisa Histórica. Começo falando sobre como minha pesquisa se iniciou e como, a partir da própria investigação acabou se tornando uma pesquisa de cunho histórico. Em seguida faço uma discussão sobre o conceito de genealogia em contraponto ao de história tradicional, “dissecando” o texto de Foucault (2009) intitulado *Nietzsche, a genealogia e a história*. Exponho então os procedimentos metodológicos que adotei na interpretação dos documentos e das entrevistas realizadas, explicitando o referencial teórico. Finalizo a primeira parte fazendo uma reflexão sobre a pesquisa histórica em educação, destacando sua importância quanto ao ensino artístico.

Na segunda parte faço um passeio pela história do ensino artístico no Brasil, discutindo seu percurso desde a época da educação jesuítica até a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024, no ano de 1961. Trago na sequência, a história da criação do Colégio de Aplicação no contexto dessa lei, e vou desvendando o ensino artístico nas origens do João XXIII, articulando-o à história de seu ensino no Brasil. Finalizo o capítulo discutindo o ensino artístico na LDB 5692/71 e narrando sobre um projeto pioneiro que começou a ser desenvolvido no Colégio, contribuindo para o espessamento de suas práticas artísticas.

3. OUTRA HISTÓRIA

O historiador é antes de tudo um contador de estórias (BARBOSA, 1988, p. 117).

Quando iniciei meu curso de Mestrado não tinha ideia de que estradas ou encruzilhadas ele me traria. Iniciei o caminho, ainda supondo que seria preciso apenas segui-lo. No entanto, logo me dei conta de que não havia nada pronto, que na perspectiva na qual escolhi pesquisar – perspectiva pós-estruturalista a partir dos estudos foucaultianos - eu é que deveria entrar com a escavadeira e a vereda começar a desenhar. Então comecei. Desejando discutir o currículo e as práticas presentes no ensino artístico do Colégio de Aplicação, iniciei a pesquisa pelo Arquivo do Colégio, pensando ser essa apenas uma pequena etapa de todo o trabalho.

Porém, ao iniciar a pesquisa documental, o contato com documentos, e toda atmosfera

que envolve o olhar para o passado, despertou em mim o interesse em fazer *outra* pesquisa, o interesse em contar outra história. Dentro do Arquivo algo me aconteceu, parece que um bichinho me picou e me fez encantar-me com a investigação do passado através de páginas e fotos amareladas³⁷. Esse interesse foi intensificado pelas leituras que fiz durante o primeiro ano de Mestrado. Leituras e discussões que me trouxeram outra concepção de História, nas vozes de alguns autores, principalmente Michel Foucault. Assim prossegui.

3.1. Resignificando a História

Paralelamente às leituras dos materiais encontrados no Arquivo, eu fui procedendo à leitura do referencial teórico escolhido nas orientações e nas disciplinas do Mestrado. Deparei-me nesse percurso, com uma outra forma de enxergar a história.

Foucault (2009), em seu texto *Nietzsche, a genealogia e a história*, único texto do autor “inteiramente dedicado a Nietzsche” (CASTRO, 2009, p. 306), comenta alguns conceitos que foram fundamentais para a elaboração de toda sua obra. Começa dizendo: “A genealogia é cinza; meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (p. 15), já sugerindo uma outra perspectiva de abordagem histórica. Na sequência, discute os variados empregos dados às palavras alemãs *ursprung*, *herkunft* e *entstehung* dependendo do contexto em que são utilizadas. Os significados de certa forma se misturam e podem nos confundir. Ao traduzi-las respectivamente como *origem*, *proveniência* e *emergência*, trago conceitos a serem discutidos, que ajudam a compreender a análise genealógica em contraposição ao conceito de história tradicional, sendo o conceito de origem pertencente à esfera da história tradicional, e os conceitos de proveniência e emergência relacionados à genealogia.

Para Foucault, enquanto a história tradicional busca uma teleologia e um racionalismo, e tenta esconder de onde olha, a genealogia não é sustentada por nenhum absoluto, e nem teme ser perspectiva. Enquanto a história crê que há o lugar da verdade absoluta, para a genealogia, as verdades são múltiplas, provisórias e construídas. Enquanto a história propõe uma “pesquisa de origem”, “se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo” (p. 17), a genealogia fundamenta-se “na

³⁷ Apenas o cheiro, que cheguei a achar instigante no início, me causou problemas. Numa das idas ao Arquivo em 2014, tive uma crise alérgica violenta, que me causou rouquidão, garganta seca, ardor nos olhos e nariz entupido. Fiz minhas consultas seguintes com uma máscara de pano e óculos, o que não tirou o prazer da investigação.

pesquisa da proveniência”, e, “a pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se encontrava em conformidade consigo mesmo” (p. 21). Na história busca-se uma origem divina, “gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã” (p. 18), já na genealogia, como argumenta Foucault (p.21), importam os deslocamentos, as condições de emergência de um determinado conceito, pois “[...] o genealogista busca a emergência das identidades e das essências, como aparecem a partir do jogo ao acaso das dominações” (CASTRO, 2009, p.306).

Os conceitos aqui apresentados também são discutidos por Alfredo Veiga-Neto (2011) em *Foucault e a Educação*. Ao tratar do conceito de emergência, o autor afirma citando Roberto Machado:

estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto (MACHADO, apud VEIGA-NETO, 2011, p.61). Não se trata de onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto* ele surge” (VEIGA-NETO, 2011, p.61). (Grifos do autor).

Na análise de Veiga-Neto, o termo *herkunft* é traduzido como ascendência, o que no caso não altera o sentido em relação ao texto de Foucault³⁸.

Ascendência – que alguns traduzem como *proveniência* – é aqui entendida como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional (VEIGA-NETO, 2011, p. 59 - 60).

Com estas novas leituras, compreendi nesta concepção uma maneira possível de abordar a história numa perspectiva pós-crítica e mais de acordo com o aspecto dinâmico e fluido da sociedade contemporânea. Essa concepção de história perpassa toda a obra de Foucault, desde mesmo sua “fase” arqueológica, que não deve ser entendida como predecessora nem estanque da fase genealógica.

É necessário precisar que não devemos entender a genealogia de Foucault como uma ruptura e, menos ainda, como uma oposição à arqueologia. Arqueologia e genealogia se apoiam sobre um pressuposto comum: escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito (CASTRO,

³⁸ Nietzsche, a genealogia e a história. Tradução de Roberto Machado.

2009, p. 185).³⁹

Fui me aproximando dos relatórios produzidos pela diretora Lucy nesta perspectiva, buscando o que eles dizem da história do ensino artístico em seu caráter de descontinuidade, algo que nos aproxima da perspectiva de história de Foucault.

A história aparece, então, na obra de Foucault de duas maneiras: como objeto de descrição e como questão metodológica. Na realidade, esses dois aspectos estão tão entrelaçados em uma relação que falar de história, em Foucault, é falar do sujeito e, vice-versa, falar do sujeito é falar da história. As histórias de Foucault são, assim, histórias das práticas que constituíram historicamente a subjetividade ocidental (CASTRO, 2009, p.204).

Com inspiração na citação acima, tomei os relatórios como espaços de descrição que possibilitam pensar as condições de emergência das ações entendidas como próprias do ensino artístico num momento histórico em que havia a exigência por lei da Educação Artística como atividade educativa e não como disciplina curricular.

Nesse sentido, os relatórios convidam a pensar como as atividades atravessavam a prática de diferentes professoras e professores, o que possibilita dizer da Arte enquanto recurso pedagógico. Por outro lado, tais distribuições colocam o desafio de problematizar a formação dessas/desses docentes no campo da Arte, o que leva a colocar sob suspeita as concepções de Arte na Educação que organizavam suas intervenções, assumindo um sentido cívico, comemorativo, decorativo, enfim, algo que possibilita questionar ações que dizem das constituições das alunas e dos alunos como sujeitos críticos. Trabalhar com os relatórios também se constitui como um método de investigação, considerando que dizer da história do ensino artístico no Colégio de Aplicação João XXIII diz da visão da História, da Arte e de seu ensino como construção.

3.2. Procedimentos Metodológicos

A partir de quando decidi fazer uma pesquisa histórica, reviravoltas povoaram meus pensamentos, abalos e rearranjos foram se configurando naquela que seria minha questão. A princípio pensei que a história estaria lá, aguardando-me trazê-la à luz. Mas, bem em acordo com o que se espera de uma concepção de história inspirada em Foucault, toda previsibilidade e linearidade que de certa forma organizava meu pensamento se esvaíram. A história que eu

³⁹ Para um aprofundamento nos conceitos, consultar Veiga-Neto (2011).

pretendia “resgatar” não estava lá. Ainda bem! Assim pude ser mais coerente com minhas intenções de pesquisar numa perspectiva pós-estruturalista. “A pesquisa na perspectiva pós-estruturalista nos leva por descaminhos. Não há o caminho a se explorar no sentido de trilhar um caminho já dado, mas caminhos a conhecer, a desbravar” (MATTOS, 2013, p. 189). Assim fui compreendendo que a história não pode nem poderá ser resgatada, ela não está lá, fixa e inerte apenas esperando ser contada. É necessário reafirmar "a imprescindibilidade de escaparmos das 'certezas enraizadas' e/ou das 'respostas prontas' durante o exercício de produção de conhecimento sobre os tempos históricos" (LEMOS; SILVA, p. 2, s/d). Com base em sua leitura do livro *As Palavras e as Coisas* de Foucault, Zaine Mattos (2013) afirma:

Pensando a historicidade própria das formas de experiência, Foucault opera um deslocamento em relação ao domínio, aos conceitos e aos métodos da história tradicional. Com este deslocamento Foucault valoriza muito mais a dispersão e a descontinuidade da história, dando ênfase às micro-histórias, portanto às formas de experiência que não encontram eco na história tradicional, marcada por vultos históricos e pela continuidade. (p. 179)

Melhor compreendendo o que deveria fazer e esperar da pesquisa, embrenhei-me na pesquisa documental. Foi necessário a partir daí buscar informações sobre procedimentos e metodologias de análises de documentos. Assim busquei referenciais e defini alguns pontos de vista, para poder dizer de onde estou falando, o que estou considerando uma pesquisa com documentos, e mesmo com que conceito de documento estou trabalhando.

Entende-se por documento todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto. (BRAVO, 1991 apud SILVA et al, 2009, p. 4554)

Encontrei nos relatórios da Lucy, uma variedade de tipos de documentos escolares que já mencionei anteriormente.

Uma investigação com documentos é em geral dividida em duas etapas: a coleta dos dados e em seguida a interpretação deles. Para alguns autores, a coleta dos dados comporta já uma pré-análise, que de certa forma filtra essa coleta. No meu caso a pré-análise foi destacar de todo o resto, o que havia de Arte nos escritos e nas fotos dos relatórios. Na hora de analisar o que coletou, “o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de

conhecimento teórico relevante” (SILVA et al, 2009, p. 4559). Confesso que busco respostas sim, mas não respostas definitivas nem inquestionáveis. E busco também mais perguntas. Concordo com Guacira Lopes Louro (2007), quando ela diz que “o «tom» de um texto pode encerrar uma discussão ou, em vez disso, provocar polêmica ou dissenso” (p. 237). Acho que prefiro a segunda opção.

Não concordo com as autoras e os autores que consideram os documentos como neutros, desprovidos de intencionalidade, nem como reveladores de verdades. “O documento não é mais essa matéria inerte a partir da qual a história trata de reconstruir o que os homens disseram ou fizeram” (CASTRO, 2009, p. 125). Quem guarda, quem organiza os documentos faz escolhas. Quem consulta e quem interpreta também faz escolhas. Admitir isto é estar em consonância com uma perspectiva pós-estruturalista, entendendo que

pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes no processo e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando os – e se conformando nos – próprios “caminhos investigativos” (MEYER, SOARES, 2005, p.42).

Estar em consonância com essa perspectiva é também dar destaque à questão da linguagem, entendendo que seus significados não são fixos nem desinteressados. “As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2001, p. 20- 21). Ao falar sobre a linguagem na pesquisa pós-estruturalista, Guacira Lopes Louro (2007) nos diz:

Ao invés de lutar contra a fluidez da linguagem, melhor seria explorar o jogo lúdico das palavras, tentar construir com finura as questões e os argumentos, dedicar-se a tecer a trama do texto com cuidado e com prazer (p. 237).

Além da pesquisa documental no Arquivo do Colégio de Aplicação, utilizei-me, principalmente para reescrever o início da história do João XXIII, da transcrição de uma entrevista realizada no ano de 2005 com a professora Lucy Brandão e com o professor Murílio de Avellar Hingel. Esta transcrição é explorada na parte *O João XXIII nasce e dá seus primeiros passos*. Outro recurso que busquei, na tentativa de recontar a História do ensino artístico no Colégio de Aplicação, foram as entrevistas. Em meio a alguns nomes cogitados, emergiram os de duas mulheres, duas ex-professoras do Colégio de Aplicação: Lucy Maria Brandão e Neusa Salim Miranda. Mais tarde emergiu mais uma personagem na minha

história, Gopala Deva, que foi colaborador do professor Pável no João XXIII. Interessante notar que os nomes surgiram da/na pesquisa. Não haviam sido definidos desde o início, mas fazem parte de um processo que é de uma pesquisa desenhada no campo, a partir do que ele traz e aponta. Realizei com elas e ele, entrevistas que chamamos abertas.

A técnica de entrevistas abertas atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante (BONI, QUARESMA, 2005, p. 74).

Fiz a opção por este tipo de entrevista por entender que por meio dela seria possível obter uma riqueza de informações sobre as experiências vividas e sobre as concepções de Arte das entrevistadas e do entrevistado. É certo que, sendo também sujeito da pesquisa, não consegui respeitar na íntegra o que estipula uma entrevista aberta. Confesso que em alguns momentos me coloquei e participei das lembranças, o que, na minha opinião não prejudicou a coleta de dados, mas a enriqueceu. A forma como analisei cada uma das entrevistas, as chaves que utilizei para interpretá-las e as relações que fiz com a teoria existente estão detalhadamente descritas no capítulo *Encontros*.

Reafirmo que não trago aqui a verdade sobre a história do ensino artístico no João XXIII entre os anos de 1978 a 1987. A não ser que eu entenda a verdade não como algo transcendental ou essencial, mas segundo nos diz Castro (2009) referindo-se ao pensamento de Foucault que: “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a coerções múltiplas” (p. 423). Mas isto não significa que o que trago são puras invenções. Trabalhei duro sobre os documentos e sobre a transcrição da entrevista com o professor Murílio Hingel. Dediquei-me a interpretá-los, assim como as entrevistas e as minhas memórias, o que faz de minha escrita, a minha versão. Ana Mae Barbosa (1988), citando Hayden White, nos diz:

Para White, “história é um conjunto de documentos que atestam a ocorrência de eventos, mas que podem ser ajuntados de inúmeras maneiras seguindo diferentes narrativas, plausíveis, embora algumas vezes contraditórias, que contam o que aconteceu no passado”. História não é uma questão de evidência, mas uma tarefa analítica que resulta de ideologia, imaginação e plausibilidade (p.117).

Todo o material foi organizado a partir de mim. Minha história e minha subjetividade estão presentes nas escolhas. Também não pretendo imprimir valor de verdade nem aos documentos do Arquivo, nem às falas retiradas da transcrição da entrevista de 2005, nem às falas das minhas entrevistadas e do meu entrevistado. Quero deixar claro que a história do ensino artístico que estou escrevendo é resultado do meu debruçar sobre os livros verdes de capa dura e escrita dourada, combinado aos olhares das pessoas entrevistadas. Dados e discursos ressignificados através do meu olhar como sujeito da pesquisa e como pesquisadora. Como disse, trilhei o caminho, sem saber bem por onde passaria, sem saber direito quem ou como seria após dar o ponto final dessa pesquisa, que não é final, mas reticências.

Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (FOUCAULT, 2010 b, p. 294).

Foi assim que cuidadosamente construí esse trabalho. Assumindo essa caminhada com suas bifurcações e surpresas, suas linhas retas e mudanças de rota, organizando e reorganizando as ações a partir do que o processo ia me apresentando de previsível e também de imprevisível, aceitando ser atravessada pela experiência dessa escrita.

3.3. Pesquisa Histórica

Algumas vezes me pergunto o que realmente me levou a fazer uma pesquisa histórica. É certo, já expliquei na introdução desse capítulo, que dentro do Arquivo parece “que um bichinho me picou e me fez encantar-me com a investigação do passado através de páginas e fotos amareladas”. Mas é só? Trata-se por acaso da satisfação de um desejo exclusivamente pessoal? O que há no veneno desse bichinho, que faz da minha escolha pela pesquisa histórica sobre o ensino artístico no João XXIII um assunto de relevância?

Resolvi recorrer à pioneira⁴⁰ desses estudos no Brasil, Ana Mae Barbosa. Ela nos diz

⁴⁰ Ana Mae Barbosa, ao ler minha dissertação antes da defesa declarou que não é pioneira nesses estudos, por que não existe um grupo consolidado de pesquisadoras/pesquisadores em arte/educação. Ela continua sendo uma pesquisadora quase solitária do assunto.

que, por várias vezes, foi chamada a justificar a importância da Arte na Educação, e mais, a importância de se estudar a história da arte-educação. Conta que, até determinado momento, se contentara com a justificativa de que “a história em si mesma é imaginação e ajuda a liberar a imaginação” (BARBOSA, 1988, p. 117). Mas ela conta também que foi somente após viver na Inglaterra por um ano, “onde a história é a superestrutura dos estudos humanísticos” (p.118) e portanto de extrema importância, que chegou à conclusão do que realmente a leva a ser uma pesquisadora da história do ensino artístico no Brasil. Nas palavras dela:

entendi que meus estudos de história visam principalmente uma busca de *status* cultural para a arte-educação. É uma espécie de modo de me confirmar, me justificar culturalmente. Uma espécie de alibi ou legítima defesa da arte-educação. Começou há dez anos com a necessidade de provar que arte é importante na educação. Se eu conseguisse provar historicamente esta importância, estaria justificada, legitimada atual e contextualmente (1988, p. 118).

Fico pensando nas semelhanças que podem haver entre as justificativas da autora e as minhas, e percebo que há algumas. Mesmo vendo o ensino de Artes crescendo consideravelmente no Colégio de Aplicação durante os anos em que venho atuando nessa instituição, considero que ainda não é o suficiente. Por muitas vezes me vejo, como ela, tendo que explicar a importância da Arte dentro do contexto da educação. Precisei de resultados de uma pesquisa para sustentar sua implementação no segundo segmento do Ensino Fundamental. Ampliar sua carga horária no primeiro segmento⁴¹ foi uma luta árdua, que me custou muitas e muitas reuniões com as professoras desse segmento para que finalmente a Língua Portuguesa cedesse uma aula na terceira série e uma na quarta e a Matemática cedesse uma aula na segunda série para ampliação da carga horária de Artes, que passou a ser, como já era na primeira série, de duas aulas semanais a partir dali. Mas consegui, lutando quase solitariamente⁴² como única professora efetiva de Artes representante do primeiro segmento.

Ainda hoje, algumas vezes tenho que ficar explicando às/aos colegas e também ao alunado a importância da Arte, como área de conhecimento, como uma linguagem fundamental na formação humana. Não se compara ao status que ela tinha na ocasião em que

⁴¹ Primeiro segmento do Ensino Fundamental, na época, primeira a quarta séries.

⁴² Isso ocorreu no ano 2004. A professora que entrou junto comigo no quadro efetivo de Artes já havia se aposentado.

entrei no Colégio como professora, reconheço o crescimento, mas ainda continuamos sendo a disciplina de menor carga horária dentro do João XXIII⁴³. Seria então minha pesquisa uma forma de reforçar sua importância?

Conhecer e reconhecer a história que o ensino artístico escreveu no João XXIII, desde sua fundação em 1965, é fundamental para a compreensão do papel que ele tem hoje dentro dessa instituição. Somos o Colégio de Aplicação de uma importante Universidade Federal do Estado de Minas Gerais. A própria Ana Mae Barbosa chama a atenção para a necessidade dessas histórias serem contadas. Discutindo as mudanças sociais ocorridas no contexto da LDB 4024 no ano de 1961 ela afirma:

Foram de significado algumas experiências realizadas com arte-educação em escolas públicas e particulares. Merecem registro e análise acurada, no futuro, os trabalhos em arte-educação realizados nas seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), *Colégios de Aplicação* (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc) Colégio Nova Friburgo, [...] (BARBOSA, 2002, p. 45). (Grifo meu).

É o que tentei realizar através dessa pesquisa, analisar e fazer o registro do que se realizou em termos de ensino artístico no Colégio de Aplicação João XXIII. Considero impensável uma/um professora/professor ignorar a história da educação brasileira. Mais impensável, agora entendo assim, é ignorar a micro história da instituição de que faz parte. “Os estudos históricos podem aprimorar o conhecimento do presente, levando à clarificação e à interpretação do mundo de símbolos cuja significação torna concreta a análise do problema atual” (BARBOSA, 1988, p. 117).

Sinto que essa pesquisa é como que um acerto de contas comigo mesma, e com a história do João XXIII da qual faço parte. Tantos anos, e vejo que minha luta não foi suficiente, nunca será. Tampouco foi em vão. Os progressos alcançados pela Arte dentro do Colégio de Aplicação são evidentes para quem os viu se desenrolarem. Mas “a consciência do presente depende da consciência histórica” (p. 39), o que falta a muitas/muitos profissionais da Arte na Educação hoje, infelizmente. Emociono-me ao escrever isso, e dou-me conta de que a vida é uma longa batalha em direção aos objetivos que traçamos, e algumas vezes nossas batalhas resultam em amargas derrotas. Assim novamente recorro à Ana Mae Barbosa, que diz que as dificuldades de se fazer entender em determinadas situações que viveu, a levaram a “descobrir uma outra função para a história: recarregamento de energia” (p. 120).

⁴³ Considerando cada série, separadamente. Mas no contexto de formação do alunado, ela está em todas as séries, o que indica um reconhecimento com relação à importância da disciplina.

Revisitar a história do ensino artístico, principalmente nos momentos em que ele foi devidamente reconhecido, faz com que ela não desista da história que escolheu para si. Sinto que essa pesquisa veio, a essa altura da minha trajetória, como uma recarga de energia para que eu possa prosseguir firme em minha caminhada.

4. HISTÓRIAS DO ENSINO ARTÍSTICO E DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII

“A evolução, a feitura da história, não procede de um ponto fixo” (READ, 2001, p.7).

4.1. Um pouco da trajetória do ensino artístico no Brasil

Não pretendo trazer aqui detalhes da ampla, e ainda carente de estudos, história do ensino artístico brasileiro, mas dar um panorama desta trajetória em linhas gerais, destacando alguns períodos, observando seus contextos. Entendendo que, para se compreender o que se tornou hoje nosso ensino de Arte, é necessário ter conhecimento do longo percurso de legitimação que marcou a história do ensino artístico na Educação Brasileira, até alcançar nos dias de hoje o merecido respeito do meio científico e um lugar mais conceituado no campo educacional. Assim escreveu Ana Mae em 1978: “o ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, se vem libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam à sua implantação” (BARBOSA, 2008a, p. 15).

O ensino artístico, a partir de quando foi implantado no sistema educacional recebeu inúmeras terminologias: Desenho, Artes Manuais, Desenho Geométrico, Pintura, Música, Canto, variando segundo as políticas e as influências recebidas em cada época. Por isto é importante ter-se a consciência de que mudanças de nomenclatura são mudanças semânticas, que trazem em si novos discursos e novos significados. Como afirma Hernández (1998, p.70), mudanças de nomenclatura “não são meras mudanças de rótulos, mas respondem a mudanças nas representações que refletem as estratégias de legitimação que podem mediar essa matéria curricular”.

Antes de sua institucionalização, a arte era ensinada no Brasil pelos jesuítas, por processos informais, em oficinas de artesãos, e seu ensino era de caráter bastante técnico e prático, além de missionário. Nesse contexto, a arte era utilizada principalmente como ferramenta, como recurso pedagógico para realizar a catequização das índias e dos índios. Essa aproximação entre os jesuítas e a população indígena possibilitou um certo sincretismo

cultural (DAY, 2008, p. 24), que foi o início de um processo que se tornou uma importante característica da cultura brasileira: sua diversidade. A concepção jesuítica de Educação influenciou muito o período do Brasil-Colônia e continuou reverberando na Educação brasileira ao longo dos séculos. Em relação à Arte na Educação, as práticas em que a arte serve como ferramenta para outros aprendizados nunca deixaram de existir, muito embora os objetivos tenham variado ao longo dos séculos. Com os jesuítas a Arte era instrumento de evangelização; o Desenho se tornou no século XIX preparação para o trabalho; na Escola Nova a Arte servia como consolidação de conteúdos; nas Festas Escolares ensinavam religião e civismo. Mesmo contemporaneamente, em que o Ensino de Arte se firmou como disciplina e trabalha com seus próprios conteúdos, a concepção de Arte também como suporte ou meio para outros aprendizados é fortemente defendida, por profissionais da área e de outras disciplinas.

O ensino artístico tornou-se oficial através do Decreto de 1816, quando D. João VI determinou a fundação no Rio de Janeiro de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios, (BARBOSA, 2008a, p. 20), que mais tarde se tornaria a Academia de Belas Artes, que Duarte Júnior (1994, p.122) chamou de “germe inicial da nossa educação artística”. A tendência deste ensino era neoclássica, sob a influência da Missão Francesa⁴⁴. Chegado ao Brasil naquele ano, o grupo liderado por Joachim Lebreton (1760/1819) encontrou aqui as manifestações de uma arte que já vinha exprimindo valores locais e que, por esta razão, podemos denominar como genuinamente brasileira: uma arte de tendência barroco-rococó. Os artistas franceses reagiram com preconceito contra esta arte popular brasileira, realizada pelas camadas populares de maioria mestiça. Do alto de sua arrogância, a Missão Francesa considerou estes artistas - apesar de suas visíveis renovações em relação ao barroco jesuítico - como meros artesãos. A consequência disto foi que as classes mais baixas foram sendo afastadas das artes da elite, e a cultura popular foi considerada por esta mesma elite como artesanato ou mero trabalho manual. O estilo Neoclássico passa a dominar a arte oficial e as manifestações do Barroco passaram a ser vistas como arte menor. Assim, o início do ensino artístico oficial no Brasil se deu importando os modelos e valores da Academia de Belas Artes, do Instituto de França, instituição de que todos os membros da Missão faziam parte, e que nada tinha a ver com a realidade brasileira naquele período.

⁴⁴ Contemporaneamente, a teoria de que teria havido uma “Missão Francesa” nos moldes com que a historiografia a caracterizou tem sido questionada. Segundo a autora Lilia Moritz Schwarcz, d. João jamais contratou artistas para a sua corte, ao contrário, foram os artistas que se autoconvidaram, com o propósito de criar aqui uma Academia, igual à que existia no México. Para saber mais sobre assunto, consultar SCHWARCZ, Lilian Moritz, “O Sol do Brasil”, editora Companhia das Letras.

Apesar da imposição de uma cultura importada no nosso sistema educacional, que acabara de se oficializar, toda a tradição jesuítica, que orientou o ensino brasileiro desde o descobrimento até 1759, ainda fazia ouvir seus ecos. Na Educação jesuítica havia destacada valorização da literatura e da retórica em relação às “atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos” (BARBOSA, 2008a, p. 21). Por isso, no início do século XIX, os artistas, classe criada com a vinda da Missão Francesa, não usufruíam de igual status ao do poeta ou do escritor. No ensino jesuítico, as atividades manuais eram associadas às missões indígenas ou ao trabalho dos escravos negros. Isto significou uma certa desvalorização das Artes Plásticas em relação à Literatura, o que obviamente se fez refletir na Educação. Faz-se notar os primeiros sinais do preconceito contra o ensino artístico.

Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura (BARBOSA, 2008a, p. 20).

Em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal empreendia em Portugal as reformas pombalinas, que teriam, décadas depois, seus ecos ouvidos também nas colônias portuguesas. Reformas que incluíram a expulsão dos jesuítas de Portugal, e de suas colônias. No Brasil isto significou o fim do seu único sistema educacional instituído. Foi necessário, tanto em Portugal quanto nas colônias, preencher a lacuna deixada pela sólida estrutura educacional jesuítica, que coube a partir daí ao Estado português. No Brasil, até a vinda de D. João VI, as reformas não passaram de pequenas renovações metodológicas, que abrangiam as Ciências, Artes Manuais e Técnica. “Em todo caso, isso permitiu uma abertura para que se delineasse uma nova colocação para o ensino da Arte, ou melhor, do Desenho” (BARBOSA, 2008a, p. 23), disciplina que aos poucos foi ganhando status no campo educacional, por uma identificação com as concepções tanto positivistas quanto liberais dominantes na época.

Se para o positivista a arte era um caminho até a ciência, para o liberal ela apresentava um certo valor em si, mas ainda um valor pragmático. Especialmente o desenho era visto como a constituição de uma “linguagem técnica”, que auxiliaria na invenção e na produção industrial. O que centrava também a importância e o ensino artístico no desenho e nas artes industriais (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 123).

Assim, no final do século XIX, a disciplina Desenho é considerada a mais importante no currículo da escola primária e secundária. Foi o período em que o ensino artístico recebeu

mais atenção em toda a sua história, e corresponde ao início da primeira fase de industrialização no Brasil, o que foi fundamental para a valorização da disciplina, já que seu ensino, sob a influência do pensamento de Walter Smith⁴⁵, servia como importante ferramenta de formação de mão de obra profissional.

Além da iniciação do processo de industrialização, as cruciais mudanças ocorridas no plano político-social, entre elas a abolição da escravatura e a substituição do Império pela República, tornaram a preparação para o trabalho o objetivo principal dos políticos e intelectuais que tentavam reformular e organizar a educação no país (BARBOSA, 1988, p.13).

Mas o ensino artístico também recebeu influência da Escola de Belas-Artes nesse período, o que só veio a mudar a partir da segunda década do século XX. Após a Semana de Arte Moderna, o ensino artístico passa a ter nova finalidade, a de desenvolver a livre-expressão. Importantes nomes desse movimento em relação à Arte na Educação foram o de Anita Malfatti e Mário de Andrade. É um período fortemente marcado por um espírito reformista, especialmente no campo das artes, em que os movimentos de vanguarda promoviam a libertação dos cânones acadêmicos e tradicionais. O modernismo, com seu caráter nacionalista, volta os olhos para a Arte brasileira, revalorizando o barroco brasileiro, e traz uma importante renovação em relação à arte infantil, “que passou a ser olhada como apresentando um valor estético ligado à espontaneidade da criança” (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 124).

No início da década de 1930, entra em cena o Movimento da Escola Nova (MEN) sob a influência de Dewey, Claparède e Decroly. Para os líderes desse movimento a importância da arte para a Educação é "o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência" (BARBOSA, 1988, p. 14). No MEN, interessa educar para uma sociedade menos injusta e mais democrática e a Arte entra como importante elemento.

[...] na Pedagogia Nova, a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. *Conhecer* significa *conhecer-se a si mesmo*; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade (grifos das autoras) (FERRAZ; FUSARI, 1993a, p. 36).

⁴⁵ Walter Smith era diretor de arte-educação em Massachussets, nos Estados Unidos e autor de vários livros sobre o ensino do Desenho. Suas ideias sobre educação possuem identificação com a formação profissional. (BARBOSA, 1988, p.13).

Três reformas educacionais fizeram parte desse movimento. Foram elas a Reforma Carneiro Leão, Pernambuco (1928), a Reforma Fernando Azevedo, Rio de Janeiro (1927-1929), e a Reforma de São Paulo (1935). Tiveram em comum conceber a Arte “como uma maneira de ajudar as crianças a organizar e fixar noções aprendidas em outros campos de estudos” (BARBOSA, 2002, p.136). Arte como ferramenta e como etapa final de uma experiência. Mas o Movimento da Escola Nova, no auge do processo de inclusão da livre-expressão nas escolas primárias, foi reprimido pelo Estado Novo (BARBOSA, 1988). Suas professoras e seus professores foram perseguidas/perseguidos e impedidas/impedidos de continuarem suas pesquisas no campo educacional, sob o risco de serem consideradas/considerados socialistas ou comunistas. A Educação sofre um retrocesso.

Com a queda de Getúlio Vargas, há uma certa renovação da Educação no Brasil, e alguns princípios da Escola Nova começam a ser resgatados. Em 1948, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues, da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e da escultora norte-americana Margareth Spencer, é criada a Escolinha de Arte do Brasil no Estado do Rio de Janeiro. “Era uma espécie de ateliê onde as crianças podiam desenhar e pintar livremente, o que refletia o clima de reafirmação expressionista que dominava o pós-guerra” (idem). Nos anos seguintes outras Escolinhas de Arte foram fundadas em outros estados do Brasil. Em 1958, com a permissão do Governo Federal foram criadas classes experimentais e, as práticas desenvolvidas pelas Escolinhas foram introduzidas nas escolas públicas. Apesar de autônomas, as Escolinhas de Arte mantinham princípios comuns a todas elas, como por exemplo o objetivo de se manterem fora do sistema oficial de Educação e ao mesmo tempo influenciá-lo. Elas foram até o ano de 1973, ano em que o governo federal cria os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, “a única instituição permanente para treinar o arte-educador” (p. 15).

Entre os anos de 1958 a 1963 a sociedade brasileira vive uma temporária abertura política e econômica, que gerou uma importante renovação no setor cultural brasileiro. Segundo Ana Mae, “foi durante esse período de politização intensa, mobilização de estudantes, união de trabalhadores e ligas camponesas que a cultura e a educação brasileiras atingem alto grau de auto-identificação” (BARBOSA, 2002, p. 45), e várias manifestações artísticas no campo da literatura, da música, do cinema, da arquitetura ganham destaque e obtêm grande reconhecimento nacional. No entanto, todo esse movimento emancipatório foi drasticamente interrompido com o golpe militar de 1964.

4.2. O João XXIII nasce e dá seus primeiros passos

No ano de 1965, um grupo de professoras e professores da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora (FAFILE/JF), abriram a primeira turma do Ginásio de Aplicação João XXIII, com 23 alunas e alunos do 1º ano ginásial⁴⁶. Estava em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024, decretada em 1961; à qual se refere Murílio de Avellar Hingel, professor de História e Geografia, e primeiro diretor da escola, em sua narração sobre as origens do João XXIII.

[...] essa lei previa que as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, [...] por trabalharem com a formação de recursos humanos para a Educação, deviam ter uma escola de Aplicação, Experimentação e Demonstração. Aplicação por que a escola serviria para o estágio supervisionado daqueles que estavam cursando carreiras ligadas ao magistério. Demonstração por que deviam ser escolas de muito boa qualidade e que poderiam ser frequentadas até para estágios de um mês, dois meses; e escola de Experimentação por que elas poderiam realizar experiências no campo pedagógico⁴⁷.

A primeira LDB fora considerada bastante vaga e genérica por grande parte das/dos analistas da Educação da época (BARBOSA, 2002, p. 45), no entanto foi a *celula mater* do que veio a se tornar o Colégio de Aplicação João XXIII. A atraente ideia de se ter uma escola dessa natureza mobilizou professoras e professores da FAFILE na organização desse processo. A Faculdade, que era uma entidade particular, precisava da autorização da Inspeção Seccional do Ensino Secundário para abertura do Ginásio de Aplicação. Conseguindo a autorização, deu início à escolha das/dos docentes que iriam atuar na escola. Hingel afirma:

⁴⁶ De acordo com a LDB 4024/61, em seu Capítulo 1, Artigo 34. "O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário." Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61. (Acesso em 04/10/2014). O João XXIII, em suas origens, correspondia a uma escola de primeiro ciclo do ensino secundário, uma escola ginásial.

⁴⁷ Informação dada no ano de 2005, em entrevista concedida pela professora Lucy Maria Brandão e professor Murílio de Avellar Hingel, aos professores Anderson Ferrari e Juanito Alexandre Vieira, durante a pesquisa do Programa PROBIC/Jr- UFJF, "João XXIII 40 anos". O projeto tinha o objetivo de investigar a história do Colégio de Aplicação. Todas as falas do professor foram retiradas da transcrição da entrevista, realizada por Isabel Miranda Machado e Tadeu Henriques Júnior, na ocasião estudantes do Ensino Médio do C. A. João XXIII, e bolsistas do Projeto. As falas foram colocadas em itálico para se diferenciarem das demais citações e do texto corrido. Na época eu pretendia escrever um texto teatral sobre o Colégio, por isso também participei da entrevista, acabando por guardar sua transcrição. O texto teatral nunca foi escrito, e o que poderia ter sido inspiração para uma criação artística, acabou por tornar-se um documento histórico importante nessa minha pesquisa.

Esse é um dado importante, por que como a instituição era particular, ela estava com a possibilidade de escolher os professores a serem contratados. E nós tivemos um cuidado muito grande, com a assessoria de professores da Faculdade, em escolher o primeiro corpo docente desta escola de Aplicação, realmente um corpo docente inigualável, que praticamente não existia equivalente em Juiz de Fora.



Figura 20 - Fachada da Primeira sede do Colégio de Aplicação João XXIII - 1965

Hingel valoriza muito esse primeiro corpo docente do Colégio de Aplicação. Refere-se a ele como um grupo de idealistas “*por que quando eles vieram, eles não sabiam onde ia terminar esta experiência*”. Eles aceitaram o convite para atuarem no Ginásio, também pela possibilidade da Incorporação da Faculdade à Universidade Federal de Juiz de Fora. “*A Incorporação acabou vindo em 1966. Mas poderia não ter acontecido. Alguns desistiram no meio do caminho*”. Conta que no início as/os primeiras/os docentes ganhavam muito pouco para atuarem lá, e que,

os professores, tanto da escola de Aplicação quanto da Faculdade, e este é um exemplo raro, eles nada receberam depois da Incorporação em julho de 66, nada receberam em 67 e nada receberam ainda durante alguns meses de 68. E do que receberam em 68... Bem, aí veio uma vantagem, por que receberam também os atrasados [...] mas tiveram que abrir mão de um desses salários para depositar na conta da Faculdade no Banco da Cidade de Juiz de Fora [...]

Isso seria para saldar a dívida adquirida pela Faculdade, principalmente com a Previdência, enquanto era uma entidade particular. Entre 1964 e 1965 a FAFILE passou por momentos difíceis. Não tinha patrimônio (o que dificultava a Incorporação), precisava pagar aluguel, o corpo discente era pequeno, a receita era baixa e as professoras e os professores ganhavam muito pouco. Além da questão com a Previdência, foi realizada a compra da casa situada na Avenida Barão do Rio Branco, n. 3372, primeiro prédio onde funcionou o João XXIII⁴⁸. Ele conta também que a FAFILE, pela Lei 5066, de 1966

foi incorporada com o seu patrimônio à Universidade e pela Incorporação, todos os professores e todos os servidores em exercício, tanto da Faculdade como do Colégio de Aplicação foram efetivados no serviço público sem concurso. [...] a Incorporação significava incorporar não apenas a Faculdade, a instituição, o seu patrimônio, a sua história, mas também o seu pessoal”.

Na ocasião da fundação do Colégio de Aplicação em 1965, o nome do Papa João XXIII destacava-se como exemplo de papa renovador. O italiano Angelo Giuseppe Roncalli, que tornou-se o Papa João XXIII no dia 28 de outubro de 1958, teve um curto pontificado, de apenas cinco anos, quando foi interrompido por sua morte em 1963. Apesar disso foi responsável por grandes transformações na história da Igreja Católica. As professoras e professores fundadoras/fundadores resolveram homenagear esse importante papa e buscar nele inspiração, dando seu nome ao Ginásio de Aplicação. O professor Hingel justifica a escolha do nome dizendo: *“é importante lembrar os objetivos da criação da escola. Não foi criada pra ser só mais uma escola, mais um ginásio...”*.

Em geral os institutos e colégios dentro das universidades não têm nome próprio, mas na época de sua fundação a FAFILE era uma entidade particular, e poderia dar um nome ao Colégio o qual fundava. O nome João XXIII permaneceu. Lucy, na entrevista de 2005, conta que nos anos 1970, o Conselho Universitário determinou que nenhum instituto da UFJF *“poderia ter nome de pessoas, [...] a única ressalva que veio no próprio documento era: ‘exceto o Colégio de Aplicação João XXIII’”*⁴⁹.

⁴⁸ O prédio foi incorporado à Universidade e hoje abriga a Casa de Cultura/UFJF. Para saber mais, acesse www.ufjf.br/.../casa-de-cultura-da-universidade-federal-de-juiz-de-fora/

⁴⁹ Há falas da professora Lucy Maria Brandão retiradas da transcrição da entrevista feita em 2005, e falas dela na entrevista que ela me concedeu para esta pesquisa, em novembro de 2013. Todas as falas da professora, assim como as do professor Murílio Hingel, estão colocadas em itálico para se destacarem das demais citações e do texto corrido.

Além de ter um nome próprio, o Colégio de Aplicação tem também um símbolo, a Coruja, herdado da FAFILE. A coruja simboliza a reflexão, o conhecimento racional e intuitivo. Na mitologia grega, Athena, a deusa da sabedoria, tinha a coruja como símbolo.



Figura 21 - Desde a fundação do Colégio a Corujinha teve vários designs. A da figura é a atual.

A partir da fundação do Colégio de Aplicação em 1965, houve o acréscimo de uma série escolar a cada ano. Assim, em 1969 a escola já oferecia o Curso Ginásial completo. Nesse mesmo ano, pela Resolução número 09/69 do Conselho Universitário da UFJF, em consequência da Reforma Universitária, foi extinta a Faculdade de Filosofia e Letras e foram fundados os Institutos Básicos e a Faculdade de Educação. A partir daí, o Ginásio passou a ser o Colégio de Aplicação João XXIII, ficando vinculado à Faculdade de Educação (DINALI, 2011, p.25), único período em que o Colégio funcionou dentro do campus universitário.

Hingel conta que esses foram anos difíceis, por que a Faculdade era muito visada pelo Governo Militar, a FAFILE era considerada um centro de subversão: “[...] eu andei sendo ameaçado de ser tirado da direção por estar envolvido com a subversão”. Essa situação podia ser observada em todo o país. O Estado assumiu em relação à Educação “o papel de construtor, administrador e fiscalizador de escolas” (FLORESTAN FERNANDES apud BARBOSA, 2002, p.48). As professoras e os professores, que não eram filiadas/filiados ideologicamente ao sistema político, eram acusadas/acusados de subversão e ameaçadas/ameaçados de perderem seus empregos. Hingel era um deles. “*A gente não gozava, assim... De muito bom conceito em certas áreas dos governos militares. Embora a gente gozasse de um bom conceito como profissional, como professor... Mas não politicamente. A gente não era muito aceito*”. Professor da Faculdade de Filosofia e Letras desde fins dos anos 1950, Hingel fez parte do grupo de professoras e professores que viveram fervorosamente o período de abertura política, social e econômica entre 1958 e 1963, período em que a “educação dá um passo decisivo em direção à sua emancipação” (BARBOSA, 2002, p. 44). Infelizmente esse revigoração cultural do Brasil foi interrompido pelo golpe militar, e as iniciativas para a renovação da Educação Brasileira foram em grande parte deturpadas. “Depois de 1964, instala-se o modelo tecnocrático, e predomina a preocupação pela quantificação como um sistema de controle e expansão” (idem, p. 48).

A união daquelas professoras e daqueles professores era vista com muita desconfiança pelos militares. Hingel menciona os cursos oferecidos pela Faculdade e afirma serem todos cursos onde o engajamento político é intenso. *“Jornalismo, Ciências Sociais, História, Geografia, Pedagogia...”*. Conta que o Diretório Acadêmico da FAFILE *“era considerado um centro de atuação subversiva bastante acentuado”*. E conta também que *“a Faculdade podia ser o centro da subversão, mas era também o centro dos dedos-duros. E isso era conhecido: alguns dos quais eram alunos da Faculdade, tinham entrado para a Faculdade apenas para espionar”*. Hingel narra situações onde funcionárias/funcionários, professoras/professores e estudantes foram presas/presos, ou sumiram por um tempo. *“[...] tivemos professora aposentada pelo AI-5 [...] houve acusações a professores principalmente da área de Ciências Sociais. Acusações sérias que quase resultaram em sindicâncias, em inquéritos... Foi um momento muito difícil [...]”*.

Em 1968 vem a esperada reforma universitária, discutida durante vários anos por estudantes e por professoras e professores das universidades. Mas durante esses anos a repressão empreendida pela ditadura cresce rapidamente, e esses debates são abafados. O objetivo foi o de “pôr fim às denominadas ‘atividades estudantis subversivas’” (FERREIRA JR; BITTAR, 2004, p.1). Isso resultou numa reforma imposta, que manteve pouco de suas ideias originais, inspiradas na Universidade de Brasília, sobretudo no que diz respeito ao “princípio dialógico que orientava sua práxis” (BARBOSA, 2002, p.47).

A reforma universitária implementada pela ditadura militar produziu um novo paradigma de educação superior no Brasil. No início da década de 1970, as universidades, públicas e confessionais, já se encontravam estruturadas com base nos seguintes padrões acadêmicos: introdução dos vestibulares unificados e classificatórios; fim do sistema de cátedra; dedicação exclusiva dos docentes; criação dos departamentos; adoção do regime de créditos como mecanismo de integralização dos cursos; indissociabilidade entre ensino e pesquisa; cursos de graduação divididos em duas fases: ciclo básico e especialização profissional; e pós-graduação composta de dois cursos distintos: mestrado e doutorado (FERREIRA JR; BITTAR, 2004, p.1).

A Reforma Universitária de 1968 resultou em conquistas para o quadro efetivo das universidades, mas ao mesmo tempo desmantelou os grupos de resistência dentro das faculdades, provocando a separação física desses grupos, que acabou resultando também em sua separação política. Hingel comenta: *“[...] com a reforma universitária a FAFILE foi extinta. Na medida em que ela foi extinta ela deixou de ser um grupo. Esse grupo se dividiu [...]”* Alguns cursos foram criados na Universidade com a Reforma, entre eles o curso de

Desenho e Plástica⁵⁰, em 1969.

É nesse contexto conturbado, assombrado pela repressão e pela censura dos primeiros anos da Ditadura Militar pós-golpe de 1964, que o Colégio de Aplicação João XXIII nasce e dá os primeiros passos de sua existência, que completa 50 anos em 2015.

4.3. A primeira Lei de Diretrizes e Bases e a Arte nas origens do Colégio de Aplicação

Com relação ao ensino artístico, a LDB 4024/61 exigia para o então curso ginasial, que as escolas oferecessem “atividades complementares de iniciação artística”⁵¹. As fundadoras e fundadores do João XXIII, sensíveis à importância da Arte na Educação, transformaram essa norma simples e sem detalhamentos em uma das características que diferenciavam a escola das outras existentes no período. Hingel conta que

A Escola foi sempre revolucionária em alguns campos, [...] e também no campo da abertura para as Artes em geral. Então foi uma escola que sempre cultivou muito, não apenas o Desenho que geralmente todas as escolas possuíam, mas as Artes em geral: as Artes Plásticas, o Teatro, o Cinema, a Pintura... Enfim, foi uma escola sempre aberta neste particular...

Hingel menciona as Artes Plásticas, o Teatro, o Cinema, a Pintura, mas não detalha como estas artes faziam parte da vida escolar. Mas as narrações do professor e da professora fazem pensar que estas artes apareciam nas realizações coletivas, nas festas escolares, de caráter comemorativo, folclórico, cívico ou religioso. A professora Lucy, na entrevista de 2013, recorre à memória das fundadoras e dos fundadores do Colégio, e revela que o fazer Arte coletivamente era uma prática da FAFILE, onde o Colégio nasceu, que

era uma Faculdade que perdia todos os jogos das olimpíadas masculinas (risos) por que se tinha no máximo dez rapazes na Faculdade, mas não perdemos um desfile universitário! Por que os desfiles eram verdadeiras obras de arte, tá? Era uma coisa sensacional, quando você pensa que o pessoal tinha que pintar a roupa, que tinha que costurar, tinha que pintar os

⁵⁰ No ano de 1981 é extinto o curso de Desenho e Plástica, sendo criado em seu lugar o curso de Educação Artística, com a oferta de 3 habilitações: Bacharelado em Desenho Técnico, Bacharelado em Artes Plásticas e Licenciatura em Educação Artística. A partir de 1998 o curso passou por nova reforma curricular e se tornou o Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design. Disponível em <http://www.uuff.br/iad/historico/> (Acesso em 13/09/2014)

⁵¹ Artigo 38, norma IV da LDB 4024/61. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/ (Acesso em 16/09/2014).

carros alegóricos, né? Então você tinha que mexer com tinta, você tinha que mexer com desenho... E nessa época a gente já jogava o João XXIII dentro, por que os meninos do João XXIII, eles já desfilavam nos jogos olímpicos, eram normalmente a turma fantasiada de gregos (risos), então você despertava no pessoal essa vontade de mexer com as coisas... Você tinha um grupo de professores que também eram pessoas que tinham muita cultura geral e muita cultura artística...

A tradição das festas escolares no Brasil teve início nas primeiras décadas republicanas, no final do século XIX e princípio do XX. Foi uma das estratégias criadas a partir do “debate educacional voltado para a necessidade da formação de um novo homem, para a definição do que deveria ser o cidadão” (VEIGA, 2007, p. 400). A partir da Proclamação da República, os dirigentes do Brasil passaram a se preocupar com a formação das cidades e do próprio cidadão. Novos valores eram instaurados e tudo que lembrasse o período imperial deveria ser considerado ultrapassado. Iniciava-se um período de investimento na organização do espaço urbano e na educação estética do povo. “O objetivo era dar visibilidade à modernidade, concretizar no espaço urbano novas atitudes e valores de elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civildade... (idem) [...]As cidades precisariam tornar-se um local de deslocamento, de trabalho, mas também de culto à pátria, de comunhão cívica, da recepção estética, do cultivo do belo, da harmonia e da ordem” (p.401).

Com o Movimento da Escola Nova, no início dos anos 1930, a Arte deixa de ser valorizada somente nos programas das festas escolares e passa a integrar o currículo obrigatório, nas disciplinas Desenho e Artes Manuais. Mesmo durante esses anos, as festas não deixaram de ser uma prática escolar, e se beneficiaram com a introdução das disciplinas artísticas.

Nos fins dos anos 1960, após o golpe militar, a prática das festas escolares, principalmente as de caráter cívico, torna-se mais um aparato de propaganda e legitimação do modelo militarista de conceber a Educação. É um resgate da relação estreita entre educação artística e educação cívica, presente no final do século XIX e início do XX (VEIGA, 2007, p. 411). Com a LDB nascida durante a ditadura, “a compulsoriedade da arte nas escolas brasileiras fez desta um instrumento ideológico da escola, que por sua vez já funciona como *appareil idéologique d’État*” (BARBOSA, 2002, p.52). A Educação Artística, atividade educativa obrigatória a partir da LDB 5692/71, aparece com o objetivo de dar um caráter mais humanista ao currículo.

No período em que predominava na escola, a concepção de educação artística, o educador artístico era um fazedor de trabalhos elaborados a partir

de técnicas. Essas, por sua vez, se sustentavam em uma vaga ideia de criatividade. Seu principal papel, além de fomentar a expressão pessoal dos estudantes, era o de organizar e decorar festas escolares, que obedeciam ao calendário folclórico, cívico ou religioso, não necessitando, por isso, buscar ser um conhecedor de Arte (AZEVEDO⁵² apud DAY, 2008, p. 34).

As festas folclóricas, cívicas e religiosas continuaram e continuam até hoje fazendo parte da rotina da maioria das escolas, tendo sofrido modificações, mas mantendo entre outros o objetivo criado junto com elas: de cultivar o bom gosto, a beleza e a ordem, enfim, educar esteticamente. Em 2013 Lucy expõe sua concepção de Arte na Educação, que tem a ver com esses princípios, remetendo-se ao ano de 1965, no João XXIII.

Então você já tem lá na fundação essa preocupação com o bom gosto, com as coisas serem bem apresentadas. Por que isso pra mim é que é Arte, entendeu? Você poder ensinar desde pequeno ao menino como fazer uma apresentação de um bom trabalho, tá?

Hingel reafirma a importância da Arte nas origens do Colégio dizendo que essa valorização “aconteceu a partir da decisão de ter dois professores, o colégio começou com dois professores de Artes: Ilva Cremonese e Edson Pável Bastos”. Como não foram encontrados documentos referentes a esse período, baseio-me para realizar essa escrita sobre os primeiros anos do João XXIII, nos depoimentos do Professor Hingel e da Professora Lucy. Ele fundador e primeiro diretor, ela professora na Instituição de 1967 a 1989 e diretora por dois mandatos, totalizando 16 anos à frente do Colégio.

4.4. Desenho Geométrico e Economia Doméstica: pai e mãe do ensino artístico no João XXIII

A professora Lucy, na entrevista realizada no ano de 2013, destaca algumas vezes as figuras descritas por Hingel como “os primeiros professores de Artes do João XXIII”. Ela conta sobre o professor de Desenho Geométrico e a professora de Economia Doméstica.

Quando você vai nas origens do Colégio[...] você tem como professor de Desenho: o professor Pável Bastos. Quem era o Pável? Um artista, né? Um homem de rádio. [...] O Pável era um senhor comunicador de massas, era um homem de uma cultura fantástica, tá? E um companheiro. Então você podia inventar qualquer moda, que tava ali sempre, o Pável estava ali com a

⁵²AZEVEDO, F. A. G. de. Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências. 5f. Recife, 2005 (mimeo).

gente...

Ele estava nas origens e permaneceu até metade da década de 1980 participando de “*invenções de moda*” no Colégio. Que sorte a minha! Tive o privilégio de ser aluna desse grande educador em 1983 e 1984, experiência que marcou minha formação dentro do João XXIII.

Pável fez parte do grupo de professores de Desenho Geométrico que, pelo princípio da “precisão e continuidade” na institucionalização da Educação Artística no Brasil, foram autorizados a ministrar Educação Artística após a Lei 5692/71, quando essa se torna obrigatória e aquele deixa de ser (BARBOSA, 2002, p. 49, 50).

No João XXIII, mesmo depois de não ser mais exigido por lei, o Desenho Geométrico jamais se ausentou da grade curricular. E permanece até os dias atuais, o que demonstra o prestígio dessa disciplina em nosso Colégio, prestígio que certamente tem suas raízes lá no seu primeiro professor. E Pável, apesar de ter realizado e participado de importantes projetos em outras áreas⁵³, jamais abandonou a cadeira do Desenho Geométrico.

A professora de Economia Doméstica era Ilva Cremonese que, segundo Lucy

era uma pessoa mais tímida, sabe? Ela não era tão expansiva quanto o resto. Mas era de uma habilidade, e de um cuidado. Então os meninos não tinham uma aula tradicional de Economia Doméstica, não. [...] ela era uma pessoa que ensinava a fazer florzinha, que ensinava a pintar...

Com essa afirmação, Lucy sugere que a Economia Doméstica oferecida pela professora Ilva destacava-se pelo viés artístico explorado em suas aulas, que eram oferecidas para os dois sexos⁵⁴. Ao falar do Pável e da Ilva, ela afirma que os dois formavam uma importante dupla da área artística no início da trajetória do João XXIII. “*O Pável era um homem de rádio, um indivíduo bastante culto [...] e a Ilva era uma pessoa de muita habilidade manual, então a complementação se dava aí!*”. Percebe-se nessa fala, um forte resquício das divisões de gênero presentes na história da Educação Brasileira. O trabalho intelectual presente na formação dos meninos e as atividades manuais dominando a formação das meninas.

De qualquer forma, as duas disciplinas são parte importante da história do ensino artístico no Brasil.

O Desenho esteve presente na Educação Brasileira desde as primeiras iniciativas para

⁵³ “Yoga e Criatividade no projeto de vida” (1983 a 1985); “A natureza como recurso pedagógico de educação e desenvolvimento integral do homem” (1986).

⁵⁴ Pelos depoimentos não deu pra saber se as aulas de Economia Doméstica oferecia conteúdos diferentes para meninas e meninos. Mas foi possível constatar que ela era oferecida para os dois sexos.

concretizar a evolução do ensino artístico na Colônia. Em 20 de novembro de 1800 foi estabelecida no Rio de Janeiro, por ordem do Príncipe Regente, a aula prática de Desenho e Figura. E a disciplina Desenho continuou presente quando foi instituída a educação formal em 1816 e por um longo período.

O Desenho com o adjetivo Geométrico tornou-se disciplina obrigatória no ano de 1931, (OLIVEIRA, 2005, p.6) mesmo ano em que por decreto foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE). A disciplina manteve-se entre as principais do Currículo, principalmente nas classes masculinas, até começar a perder prestígio a partir da primeira LDB, que já apresentava opções de currículo em que o Desenho não era obrigatório. Em 1971, com a Lei 5692, o Desenho Geométrico deixa de fazer parte do núcleo de disciplinas obrigatórias e passa a pertencer ao núcleo de disciplinas optativas, as quais poderiam integrar a parte diversificada do currículo. Com isso, muitas escolas pelo Brasil foram deixando de oferecer a disciplina. Um movimento de revalorização das construções geométricas na escola ocorre durante os anos 1980, o que se pode verificar pelo aumento considerável de publicações de coleções da disciplina nesse período (OLIVEIRA, 2005, p.7). Contemporaneamente têm sido feitos vários estudos sobre a importância da disciplina no currículo escolar, na tentativa de trazê-la de volta ao currículo obrigatório⁵⁵.

Mais antiga dentro da legislação brasileira é a Economia Doméstica, que

[...] está presente no currículo da Escola de Primeiras Letras desde a implantação da primeira lei para a Instrução Pública Nacional, de 15 de outubro de 1827, que determinava o ensino "também das prendas que servem à economia doméstica", compreendendo conhecimentos elementares de trabalhos de agulha - bordado e costura, e música. Posteriormente, ampliam-se os conhecimentos de economia doméstica, que passam a envolver outra gama de assuntos: cozinha, manutenção da roupa, cuidados com a limpeza da casa e do jardim, higiene (BASTOS; GARCIA, 1998, p.4)⁵⁶.

Outro assunto presente nos programas de Economia Doméstica é a administração de finanças. No João XXIII a professora Ilva Cremonese, além de ministrar a disciplina, foi a responsável pela prestação de contas do Corujinha⁵⁷ até sua aposentadoria em 1986. Encontrei as prestações de contas assinadas por ela de todos os anos de 1978 a 1986, excetuando o ano

⁵⁵ OLIVEIRA (2005); MACHADO; FLORES (2002); MARINHO et al (2010).

⁵⁶ Disponível em

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_historia/Trabalho/10_11_33_leituras_de_fo_rmacao.pdf (Acesso em 07/10/2014)

⁵⁷ Apelido do Caixa Escolar desde a época em que a professora Lucy foi diretora.

de 1981. No ano de 1987 a prestação de contas é assinada por um professor de Matemática.

A Economia Doméstica sobreviveu nos currículos com essa nomenclatura, mas também diluída em outras terminologias, todas com o objetivo de cultivar o espírito da boa mãe, boa esposa e competente dona de casa, posições que o homem havia definido para a mulher. Trabalhos Manuais; Trabalhos de Agulha; Pintura; Prendas; Música etc são alguns exemplos de conteúdos da Economia Doméstica presentes nos currículos das meninas. “As terminologias desvelam, portanto, escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas. Mas nada é tão cirurgicamente delimitado e as terminologias acabam abarcando uma complexidade de conceitos que se (inter)relacionam” (MARTINS, 2008, p.52). Na primeira LDB, elementos trabalhados na Economia Doméstica aparecem como disciplina nos dois anos de extensão do Ensino primário, sob o nome de Artes Aplicadas, divididas por sexo e idade.⁵⁸ Essa diferenciação por gênero é tradicional no ensino da Economia Doméstica⁵⁹. Com o passar dos anos, a disciplina se tornou cada vez mais rara na Educação Brasileira, foi extinta inclusive no João XXIII. Atualmente há cursos de graduação em Economia Doméstica, a maioria vinculados a Universidades agrícolas.

Num momento da entrevista de 2005, Hingel afirma que dos três objetivos atribuídos ao João XXIII no ato da sua fundação, “*o melhor alcançado foi a Aplicação*” e comenta sobre os estágios nas disciplinas: “*Português, Matemática, Ciência, História, Artes, Inglês e Francês*”. Não menciona especificamente Desenho Geométrico nem Economia Doméstica. Já Lucy em 2013 afirma: “*Quando você vai nas origens do colégio você tem um currículo que tem História, Geografia, Inglês, Matemática, Ciências, Desenho, Economia Doméstica, tá?*” Fica a dúvida de qual nomenclatura era adotada oficialmente com relação ao ensino artístico em 1965 e também nos anos subsequentes.

A partir de 1972 foi possível saber a grade curricular, graças a um tipo de circular que a Diretora enviava bimestralmente para o corpo docente, informando a média bimestral de cada turma em cada uma das disciplinas. Fora isso, nenhum documento menciona as disciplinas de cada ano. Ainda assim, não é possível precisar se as disciplinas foram ministradas durante todo o ano letivo, pois não há em todos os livros as circulares referentes a todos os bimestres. Há anos em que estão arquivadas circulares de apenas um, dois ou três bimestres. Em nenhum dos livros encontra-se essa modalidade de circular referente ao quarto bimestre, o que faz

⁵⁸ Artigo 26, parágrafo único, LDB 4024. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/ (Acesso em 16/09/2014).

⁵⁹ A Economia Doméstica pode apresentar conteúdos tanto para a Educação das meninas quanto dos meninos, sendo que na dos meninos a ênfase recai sobre o comando da casa e nos trabalhos manuais considerados mais “pesados”, enquanto na das meninas há o cultivo da moral e dos bons costumes, e o direcionamento às tarefas do lar. Aos poucos a Economia Doméstica foi sendo identificada quase exclusivamente como disciplina da educação das meninas. BASTOS; GARCIA, 1998.

pensar que elas não eram feitas no último bimestre letivo. Isso faz algum sentido, se pensarmos que seu objetivo era o conhecimento das médias para melhoria no bimestre seguinte.

De 1978 a 1987, a disciplina Desenho Geométrico é oferecida na sétima e na oitava série, excetuando os anos de 1983 a 1985 em que só é oferecida na oitava em todos os bimestres. Em alguns outros anos essa disciplina é oferecida somente num bimestre, em turmas de sétima e oitava séries. É o único representante do ensino artístico que valia nota, e por isso fazia parte do quadro de médias. Durante os três anos em que o Desenho não foi oferecido na sétima, foi oferecida em seu lugar a Educação Artística. E possivelmente nos bimestres dos outros anos em que o Desenho também esteve ausente, aconteceu o mesmo. Mas Educação Artística não era uma disciplina e sim uma atividade educativa, que não valia nota. Por isso mesmo, ela e sua companheira Economia Doméstica, que acontecia no contra turno, permaneceram invisíveis nos relatórios e nas circulares da Direção.

Reconhecemos, ao voltar os olhos para os primeiros dias e primeiros anos do Colégio, o grande destaque dado ao professor e à professora, pioneiros do ensino artístico no João XXIII, e que permaneceram até meados dos anos 1980, construindo uma história do nosso Colégio. Rememoramos também o importante trabalho coletivo realizado pelo primeiro corpo docente, unido por convicções políticas e cumplicidades ideológicas, e atravessado por realizações artísticas, que certamente influenciou toda a trajetória do Colégio.

4.5. A Lei 5692/71 e o ensino artístico no Brasil

Em 1971 é sancionada a LDB 5692/71, lei que instituiu a Educação Artística como atividade educativa obrigatória na Escola de 1º grau, o que gerou grande entusiasmo entre as/os profissionais do ensino artístico. O período era de expansão da chamada “Pedagogia Tecnicista” no Brasil.

Na “Pedagogia Tecnicista”, o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, por que o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso. Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa. Faz parte ainda deste contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma “modernização” do ensino. Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de

linguagens artísticas (FERRAZ; FUSARI, 1993b, p. 32).

A Educação Artística nasce então possuindo dois aspectos, o técnico e o humano, o que a faz ser tratada de modo dúbio e impreciso. Isso “fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, [...], o Parecer n. 540/77: ‘não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’” (FERRAZ; FUSARI, 1993a, p. 38). As diretrizes são vagas, ora apontam para uma flexibilidade quando se vestem com uma capa mais humanista e dizem que ela deve valorizar o processo e a livre-expressão (influência modernista), ao mesmo tempo em que “os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados” (idem).

Eliane Day (2008) afirma que essa fase do ensino artístico é baseada na realização de atividades, o que, segundo ela “é o resultado do total esvaziamento dos conteúdos específicos da área de Arte na educação escolar” (p. 33). Esse esvaziamento se deu principalmente por causa de uma romantização da criatividade (valorização demasiada do aspecto humanista da lei), associando-a exclusivamente à autoexpressão e à experimentação. Isso levou ao enfoque da Arte apenas como atividade, como processo dentro da escola (BARBOSA, 1995, p.112). A ênfase se deu sobre o fazer. O entendimento da Educação Artística como mera atividade e também como domínio exclusivo dos afetos é uma abordagem que reforça o preconceito contra a Arte, por ser vista como separada da construção do conhecimento. Com a obrigatoriedade da Educação Artística, “professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em ‘meras atividades artísticas’” (FERRAZ; FUSARI, 1993a, p.37). Os primeiros cursos de licenciatura curta em Educação Artística só iriam ser criados a partir de 1973, processo que se iniciou de forma deficiente.

Esses cursos de graduação chamados “Licenciatura Curta em Educação Artística” estão produzindo professores inócuos, uma vez que os administradores pretendem formar em dois anos, um professor que por lei (Lei 5692, de 1971) ensinará obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais, música e teatro a alunos da primeira a oitava série e até mesmo alunos de segundo grau. Esse fato é, contudo, um exemplo bastante claro da cópia de modelos estrangeiros (BARBOSA, 2002, p.48).

A autora critica a polivalência⁶⁰ presente na lei, o que ela considera uma interpretação “reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas” (idem) naquele período. Segundo ela, “o estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino da arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro” (BARBOSA, 1988, p. 68). Porém, a “interdisciplinaridade é trabalho de várias cabeças, trabalho de equipe” (p. 69). A polivalência, por sua vez, implica uma superficialização dos estudos de cada linguagem.

Quanto à questão da Educação Artística ser tida como uma atividade e não uma disciplina, Ana Mae (1995) propõe então que se explore ambos os aspectos, valorizando-se tanto o processo quanto o produto ao se ensinar Arte:

a Arte na educação deve ser uma disciplina e uma atividade, para usar os termos do parágrafo 2.2 do Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino. Isto significa que deve ser duplamente explorada na escola: como *processo*, ligada a objetivos da psicologia da criança e da Educação, enfatizados na prática da Arte, e como *produto*, ligada especificamente às disciplinas da Arte, enfatizadas na observação das obras (p.112). (Grifo da autora).

De qualquer forma, a Educação Artística, nascida em um contexto de herança positivista, esteve vinculada ao fazer meramente técnico, além de estar ligada também a práticas espontaneístas. A educação tecnicista de forma geral tem como objetivo melhorar a eficiência da escola, na preparação de indivíduos mais competentes e produtivos para atender à demanda do mercado de trabalho, e a Educação Artística, assim como as outras áreas de conhecimento, deveria dar sua contribuição.

4.6. O Colégio de Aplicação no ano de 1978

Muita coisa se passou até o Colégio completar 13 anos em 1978, ano que demarca o início do período por mim investigado. Mudanças físicas e estruturais se deram na Universidade e no Colégio. O João XXIII passa a funcionar no prédio da antiga faculdade de Engenharia à Rua Visconde de Mauá, n. 300, onde permanece até os dias atuais. Nova Lei de Diretrizes e Bases, corpo docente renovado. Inicia-se o segundo mandato da diretora Lucy Maria Brandão, o mais longo, somente interrompido pela sua aposentadoria em 1989.

⁶⁰ Polivalência no ensino artístico significa o estudo das múltiplas linguagens artísticas (artes plásticas, artes cênicas e música) por uma única ou único professora/professor.

Segundo Lucy (2005), esse momento coincide com o de um novo fortalecimento da relação entre o Colégio de Aplicação e a Faculdade de Educação, que andava estremeçada por questões políticas e ideológicas, da parte tanto de um quanto de outra.



Figura 22 - Entrada do Colégio - 1978.

No ano de 1978, a então diretora Lucy dá início a uma série de relatórios anuais, endereçados à Faculdade de Educação, sobre o trabalho realizado no João XXIII. O Colégio continuava oferecendo apenas ensino de 5ª a 8ª séries, correspondentes ao Ginásio de 1965. Em 1980 foi fundado o segmento de 1ª a 4ª séries do 1º grau. A gestão da Lucy foi até 1989, mas os relatórios vão apenas até 1987, mistério que não consegui decifrar. A ex-diretora diz que fez relatórios de todos os anos em que foi diretora, inclusive no primeiro mandato. A atual diz que tudo que foi encontrado foi organizado e encadernado em 2006, e se tornaram os livros verdes de capa dura e escrita dourada, as portas que abri nessa e para essa pesquisa.

4.7. A criação da Oficina Literária no Colégio João XXIII

Trago aqui o projeto da Oficina Literária como parte da história do ensino artístico do João XXIII, o que já se justificou na parte *Eu, aluna*, e será aprofundado em *Encontros*. Em entrevista⁶¹ realizada com Neusa Salim Miranda, em 29 de maio de 2014, a professora dá um

⁶¹ A entrevista será mais amplamente trabalhada na parte *Encontros*. Aqui utilizo-a para contar sobre o início do

panorama geral de como e em que condições surgiu a ideia do projeto. Conta que na época, mais ou menos no início dos anos 1970, estavam surgindo os primeiros questionamentos do ensino tradicional da Língua Portuguesa muito centrado nas regras gramaticais, na “*decoreba, na memorização...*”.⁶² Havia um incômodo, não só dela, mas de uma época, que a levou a construir algo próprio e diferente no ensino da língua materna. “*Começava-se a discutir a questão do texto, da presença de outras linguagens não verbais. A linguagem verbal e não verbal... A demanda dessa discussão do visual, né? Pra entrar no processo de ensino de linguagem...*”. Essas discussões levaram-na a querer criar um projeto de ensino da língua materna que abrangesse também a linguagem não verbal. Como professora de um Colégio de Aplicação, trabalhava em um meio que permitia o debate, a pesquisa e a criação de projetos para experimentação e demonstração. Assim nasceu a Oficina Literária.



Figura 23 - Aula de Oficina Literária - 1981.

Outro aspecto que Neusa destaca sobre o contexto da época é “*uma espécie de ‘bum’ da literatura infantil, tá? O surgimento mais efetivo dos primeiros autores que escreviam para crianças na década de 70 a 80. Grandes nomes começaram a escrever para crianças...*”. Cita Ana Maria Machado, Ruth Rocha. Comenta sobre a Mary França e o Eliardo França, de Juiz de Fora, ela escritora, ele escritor e ilustrador. O casal participou várias vezes de encontros com alunas e alunos do João XXIII, que haviam lido seus livros e projeto Oficina Literária.

⁶² Nessa parte do texto utilizarei o itálico nas falas da professora Neusa retiradas da transcrição da entrevista, para diferenciar das outras citações e do texto corrido.

trabalhado sobre eles na Oficina Literária. Neusa conta que participou desse movimento através de uma instituição⁶³ ligada à Literatura infanto-juvenil⁶⁴, no Rio de Janeiro, a qual ela frequentava regularmente.

A produção literária destinada às crianças que surge no Brasil entre os anos 60 e 80 aponta para a consolidação do gênero literatura infantil, tanto na perspectiva concreta da produção e consumo, como no plano interno, nas formas e conteúdos desses livros. Entre os aspectos que caracterizam essa produção estão: uma nova maneira de compor personagens; enredos que incorporam a temática urbana, propondo uma fusão entre o social e o individual; a valorização da linguagem oral, fazendo com que o discurso deixe de ser modelar; e o espessamento do texto infantil enquanto discurso literário, abrindo-lhe a possibilidade de auto-referenciar-se ao incluir procedimentos metalinguísticos e intertextuais como a fragmentação da narrativa, a participação do leitor e o rompimento da linearidade por meio da utilização do fluxo da consciência (ALBINO, 2012, p.9).⁶⁵

Nacionalmente se dava um reconhecimento da literatura infantil, em função de transformações que ocorriam dentro do próprio gênero, e a professora Neusa participa ativamente de todo este movimento, atenta ao contexto em que atuava.

Então eu comecei a virar uma leitora disso aí, a acompanhar crítica, acompanhar todo o processo dessa criação desse movimento, desse "bum" da literatura infantil [...]Então essa interlocução com essa gente que tá fazendo literatura e criticando literatura, que tá fazendo os primeiros textos críticos sobre essa produção brasileira, foi muito importante nesse momento pra mim.

Nesse trânsito conheceu Joel Rufino, Affonso Romano de Santana, Marina Colasanti, Sérgio Buarque. E os trouxe ao Colégio de Aplicação, em ocasiões diferentes através do Projeto da Oficina Literária.

Essa gente estava naquele momento da nossa literatura infantil. Eu conheci essa gente toda porque eu tava no Rio sempre, em trabalho de discussões e

⁶³ Ela o chama de “Instituto Nacional do Livro infanto-juvenil”, mas logo afirma não ter certeza sobre o nome. Pesquisando na internet encontrei a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, fundada em 1968, no Rio de Janeiro. No site da Fundação não há informações se houve mudança no nome da instituição, mas tudo indica que seja a mesma de que fala a professora.

⁶⁴ Neusa esclarece que na época esse gênero literário se chamava literatura infanto-juvenil, e que atualmente chama-se literatura infantil e juvenil.

⁶⁵ Disponível em www.iesp-m.com.br/ftpiesp/ DisciplinasPROISEP/M%F3dulo%205/LITERATURA%20INFANTO-JUVENIL/Texto%202%20-%20literatura_infantil%20no%20Brasil.pdf (Acesso em 21/10/2014)

conhecendo esse grupo. E eles todos vieram, e também teóricos do Instituto Nacional do livro infante-juvenil. A Eliana, a Eliana Yunes. [...] Essa gente vinha pra discutir os livros com as crianças, discutir os livros que elas liam, as obras. Depois a gente chamava esses escritores para debater, fazíamos exposições com as obras deles, tinha mesmo sempre... Sempre, sempre!

Neusa conta que a partir do projeto, foram necessárias mudanças não só de concepção em relação ao ensino da língua materna, mas mudanças na própria estrutura do Colégio, para que ele pudesse receber a Oficina Literária. Uma grande sala ao lado da Biblioteca do Colégio foi preparada para abrigar o projeto. Assim ela narra como foram dados os primeiros passos na implementação da Oficina:

Então eu comecei aqui no colégio a criar um movimento de comprar livros de literatura infantil e aos poucos a gente foi compreendendo que precisava também modificar um conceito da criança, da concepção de como a gente lida com livro [...] então nós fomos criando esse espaço que foi uma luta, né? Tijolo por tijolo, era o tempo de vacas magras... [...] Então a gente não tinha dinheiro pra fazer essas coisas, então era tudo bastante precário, bastante simples. A gente fazia almofadas, cadeirinhas, banquinhos, estantes que mandamos pintar... E aí os livros de literatura, que eram super coloridos, começaram a ocupar esse espaço.

Em seguida ela começa a falar sobre o que havia de diferencial em sua proposta para o ensino de Língua Portuguesa, a integração entre as artes. É aí que a Oficina tem parte na história do ensino artístico no Colégio de Aplicação.

E eu comecei a pensar em integrar essas linguagens. Então o interessante disso foi a integração da linguagem das artes, a gente integrava música, principalmente, música, artes plásticas e literatura, e às vezes o teatro. Mas o teatro era uma dramatização das crianças, não o teatro mesmo, com T maiúsculo. [...] A gente fazia esses links fortes entre as artes plásticas, música, poesia e literatura infante-juvenil. Então o eixo central era esse.

Neusa conta que o projeto atingiu a escola inteira, consolidando-se como uma prática do ensino da língua materna no João XXIII.

Eu comecei, mas de fato a gente conseguiu agregar todos os professores, todos! Então a Oficina era... Todo mundo tinha a Oficina uma vez por semana. Era um projeto que eu criei, de fato, mas que toda a escola agregou.

O projeto continuou acontecendo no Colégio, e até nos dias de hoje ele ainda é executado. Na parte *Encontros*, trago mais detalhes e realizações ocorridas na Oficina. Com a

aposentadoria da professora Neusa no João XXIII⁶⁶, ele aos poucos foi sofrendo alterações e infelizmente perdendo visibilidade. Atualmente seu lugar continua garantido na sala onde sempre aconteceram os encontros e que recebeu o nome do projeto, mas uma minoria das professoras efetivamente realiza a Oficina Literária.

⁶⁶ Após de aposentar pelo João XXIII em 1996, Neusa prestou concurso para a UFJF e é atualmente professora da Faculdade de Letras.

Segunda parte: ENCONTROS

O presente capítulo trata de grandes encontros que vivi ao realizar essa pesquisa. Encontros com duas ex-professoras do Colégio, que foram minhas mestras e que deixaram suas marcas na história do Colégio de Aplicação João XXIII. Realizei entrevistas com Lucy Maria Brandão, professora de História, diretora do Colégio durante 16 anos, e com Neusa Salim Miranda, professora de Língua Portuguesa, idealizadora do Projeto Oficina Literária. Realizei ainda encontros *in memoriam* com o professor Pável, meu grande mestre, e através de Gopala Deva, que foi seu colaborador num projeto de Educação Artística durante aproximadamente quatro anos, na década de 1980. Esse último, a meu pedido, encontrou-se com suas memórias para me ajudar, em conjunto com os documentos encontrados, a reescrever o importante trabalho realizado por Pável.

Na primeira parte de *Encontros* trabalho com as entrevistas das duas professoras. Começo narrando o início de cada uma das entrevistas, e na sequência faço um parêntese para refletir sobre suas narrativas, como narrativas de mulheres. Depois integro as duas entrevistas, fazendo de ambas uma leitura em conjunto, articulando Arte e outros temas.

Na segunda parte narro a trajetória de minha busca pelo projeto que participei enquanto aluna do professor Edson Pável Bastos, trazendo os fatos que foram delineando os percursos. Início pela pesquisa documental através dos livros verdes de capa dura e escrita dourada. No meio do caminho encontro-me acidentalmente com José Paulo de Oliveira Custódio (Gopala Deva), colaborador e parceiro de Pável, o que acabou por me levar a entrevista-lo. E termino voltando aos livros, trazendo todas as realizações do Pável descritas neles.

O texto é então resultado da trajetória que foi se constituindo durante a pesquisa. Fruto das incursões ao Arquivo, das entrevistas realizadas e das leituras que acompanharam os passos dados. Parte do que encontrei pertence à minha memória, outra parte foi de importantes descobertas.

Para a elaboração final do texto onde conto sobre meus encontros, não me preocupo muito com a ordem em que as coisas foram ditas, mas sigo o fluxo que as análises me sugeriram durante a escrita. Os caminhos vêm se apresentando, trazendo desvios, acidentes, mudanças de rotas. Assim, vou re-criando a(s) história(s) do ensino artístico no João XXIII, explorando as potencialidades dos documentos, das narrativas, da memória e de suas discontinuidades.

5. LUCY E NEUSA



Figura 24 - Lucy Maria Brandão - 25/11/2013.
(Leticia La Rocca)



Figura 25 - Neusa Salim Miranda - 29/05/2014.
(Lucas Nova)

No dia 25 de novembro de 2013 foi realizada a primeira entrevista programada para essa pesquisa. Eu, as duas bolsistas⁶⁷, e mais duas colaboradoras⁶⁸ (que fizeram as fotos e as filmagens) tivemos o privilégio de passar uma tarde compartilhando das antigas histórias – e memórias - da ex-diretora do Colégio de Aplicação João XXIII, professora Lucy Maria Brandão. Falei para o grupo dos longos anos em que a Lucy foi diretora do Colégio (1968-1972 e 1978-1989), de quando eu era aluna... E foi na companhia das *páginas amareladas da dona Lucy* e de inumeráveis fotos que ilustram aquele período, que a entrevista aconteceu num clima descontraído, como um bate-papo informal regado a suco natural de laranja. Lucy passou todo o tempo da entrevista folheando os livros, apontando itens dos relatórios, comentando fotos, contando casos.

Escutando longas e curtas narrativas emocionadas, entrando nas cenas que as fotos traziam, sentia despertar também em mim memórias de um outro tempo, um outro João XXIII, fruto daquilo que ela e eu escolhemos lembrar e esquecer. Ao construir aquelas narrativas sobre seu passado e o do João XXIII, ela reorganiza os acontecimentos a partir de sua visão de hoje. Às vezes esses casos vinham parar na contemporaneidade, quando as bolsistas faziam alguma relação de um fato narrado com o tempo presente, com o tempo delas de alunas.

Além dos relatórios e das fotos, também levei para o encontro a transcrição da entrevista mencionada na nota de rodapé número 43. A referida entrevista trata da história do Colégio de Aplicação João XXIII de uma forma geral. Então destaquei as falas onde aparece alguma menção à Arte, e lancei mão delas em alguns momentos da entrevista.

⁶⁷ Naiara de Castro Lopes, aluna do 3º ano do EM, e Thalita Lima de Oliveira, aluna do 2º ano do EM.

⁶⁸ Aline Cristine Carvalho, bolsista do Grupo TIL, e Leticia La Rocca, aluna do 3º ano do EM.

Para nossa surpresa, quase ao fim da entrevista, a professora Lucy abriu uma pasta cheia de papéis, e recortes, e fotos, e DVDs, que completaram os objetos memoráveis levados à cena no dia da entrevista. O melhor foi ela ter deixado eu trazer tudo pra ver em casa com calma! “*Eu confio em você!*”⁶⁹ Disse ela me entregando o material. Quanto orgulho, e quanta responsabilidade!

Iniciei contando à dona Lucy o que havia sido feito até aquele momento, a ida ao Arquivo, e sobre nosso amor à primeira vista por aqueles livros verdes de capa dura e escrita dourada, o ponto de partida de toda a pesquisa. E lá estavam eles sobre a mesa redonda, sendo novamente revisitados por nós e pela sua autora. Nesse movimento de trocas de lembranças, a entrevista foi sendo construída e foi se construindo a História do ensino artístico no João XXIII.

A entrevista com a professora Neusa Salim Miranda aconteceu no dia 29 de maio de 2014, também no Colégio de Aplicação João XXIII. Por telefone eu a convidei para falar especificamente sobre o projeto da “Oficina Literária”, dada sua importância para a área artística no Colégio, principalmente na década de 1980. Novamente levei suco natural de laranja e contei com a colaboração de uma pequena equipe, desta vez de cinco pessoas⁷⁰. Estavam presentes novamente os livros verdes de capa dura e escrita dourada. Mas dessa vez, eles não passaram de figurantes, inertes sobre a mesa redonda. Apenas um dos volumes foi rapidamente folheado quase ao final. Contei ao grupo da importância da professora na minha formação e da homenagem que prestei a ela em 1995, quando nos tornamos colegas de trabalho no João XXIII: a segunda peça que montei com o Grupo TIL, com textos de Fernando Pessoa, foi dedicada à ela. Ficamos todas/todos durante algum tempo conversando informalmente. Perguntei se ela se incomodava em me dar a entrevista na presença de tanta gente, já que eu não tinha avisado que teriam além de nós, mais cinco pessoas. Ela respondeu: “*Não, não... Essa galera, eu estou acostumada com ela! [...] A juventude e a juventude das artes! (risos)*” Houve uma identificação entre as três gerações ali presentes, um grupo de pessoas intimamente ligadas à Arte, que descobriu terem amigas e amigos em comum. Sentimo-nos à vontade e iniciamos a entrevista.

Comecei contando a ela sobre a pesquisa, sobre a ida ao Arquivo e também sobre a entrevista com a ex-diretora Lucy. Comentei que Lucy mencionara o nome dela, como uma

⁶⁹ Nesta parte do texto utilizarei o itálico nas transcrições das falas da Professora Lucy e da Professora Neusa, para diferenciar das outras citações e do texto corrido.

⁷⁰ Naiara de Castro Lopes, bolsista do ProBIC-Jr em 2013; Letícia La Rocca, ex-aluna do João XXIII, Aline Cristine Carvalho, ex-bolsista do TIL, Nino Martins de Barros, atual bolsista do TIL e Lucas da Nova, colaborador, todas/todos alunas/alunos do Instituto de Artes e Design da UFJF.

das responsáveis pela presença da Arte no Colégio durante os anos 1970 e 1980, através da “Oficina Literária”, que também faz parte das minhas maiores lembranças. Pedi então à Neusinha⁷¹ que narrasse pra nós sobre esse importante projeto do Colégio de Aplicação. Suas narrações algumas vezes me traziam lembranças da minha experiência dentro desse projeto em 1982 e 1983. Naiara, que foi minha bolsista BIC-Jr também relembra e diz ter sido marcante sua experiência na Oficina, no início dos anos 2000. Assim, a partir das narrativas da professora Neusa, fomos reconstruindo juntas a História da Oficina Literária, como parte da História do ensino artístico do João XXIII.

6. FAZENDO UM PARÊNTESE: narrativas de mulheres

As participantes desta pesquisa foram todas aparecendo durante o caminho. Primeiro vieram as bolsistas do PROBIC Jr, que fizeram parte da primeira etapa da pesquisa documental e da entrevista com a professora Lucy. Depois a própria Lucy, que veio à cena entremeadada por seus relatórios encadernados em capa dura e escrita dourada. Das memórias minhas e da dona Lucy surge a professora Neusa. Começo a me dar conta de que são mulheres que estão passando pelo caminho, cheguei mesmo a pensar que só mulheres comporiam a História que pretendi contar. Mas não. As etapas da pesquisa foram acontecendo, novas perguntas e novos sujeitos foram surgindo no meu horizonte, pois “perguntas desencadeiam buscas que engendram várias possibilidades de respostas e tantas outras perguntas, num processo que nunca está finalizado ou completo.” (MEYER, SOARES, 2005, p.30) O caminho não me foi dado desde o início, eu o fui escavando dia a dia.

Porém, num determinado momento de minha caminhada, mais no início do trajeto, percebi-me fazendo uma pesquisa com mulheres, eu estava olhando para a Arte no João XXIII, através do olhar de mulheres. Estas, narrando histórias de tantas outras mulheres! Não quis desconsiderar isto, ainda mais agora que participo de um grupo que discute questões de gênero e sexualidade,⁷² pois, “o que vemos é o que aprendemos a ver no interior das linguagens e das representações que nos constituem” (MEYER, SOARES, 2005, p. 36). Ao entrar para este grupo, meu olhar se impregnou também destas questões.

Não pretendo, contudo, fazer desta parte da pesquisa em que trabalho com as duas professoras, um “estudo feminista” no sentido de ter como foco as subjetividades femininas,

⁷¹ Vejo a professora ser tratada por “Neusinha” com muita constância, desde a época em que era sua aluna.

⁷² Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – GESED- PPGE/UFJF

não se trata disto. Mas torna-se importante destacar a narrativa das mulheres, se se pensar o quanto nós já fomos oprimidas e silenciadas ao longo da História Geral e também da História da Arte. Neste sentido, podemos pensar que esta pesquisa se aproxima da perspectiva feminista, na medida em que aposta num tipo de investimento próprio do movimento feminista, que é pensar que as narrativas de mulheres têm algo de singular.

Por herança positivista, as mulheres foram excluídas da História. Por conta do trabalho do historiador privilegiar fontes estritamente escritas, de cunho administrativo ou político, as mulheres até a primeira metade do século XX não tiveram acesso a esses postos, elas eram uma grande ausência nos trabalhos acadêmicos. (SANTOS, 2009, p. 37)

A possibilidade de hoje se ter condições de se fazer pesquisas com e sobre mulheres, é resultado de mudanças conceituais e epistemológicas, que passaram a reconhecer o documento para além do texto estritamente escrito, e também por transformações advindas de muitas lutas do movimento feminista assim como de outros movimentos de minoria que aconteceram no Ocidente a partir da segunda metade do século XX. “O feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado.” (SILVA, 2009, p. 91) Além disto, as narrativas passaram a compor o cabedal de fontes de consulta, pois, “narrar é uma forma de dar sentido à vida e ao mesmo tempo é um discurso” (FRANÇA, 2013, p. 63) As narrativas são admitidas principalmente em pesquisas de viés pós-estruturalista, que valorizam (e operam com) o local e o particular (LOURO, 2007, p. 239).

Encerro então este parêntese, apenas sinalizando este caráter que acabou tomando parte do meu trabalho: o trabalho com as narrativas da professora Lucy e da professora Neusa fala do olhar de mulheres a respeito da Arte no Colégio de Aplicação João XXIII.

7. “AS ARTES TINHAM QUE ARRANCAR AS PORTEIRAS E INVADIR MESMO”

Após a realização das duas entrevistas, deparei-me com a missão de estudá-las, interpretá-las e depois confrontá-las. Assim, fui buscando nelas o que havia de comum e de diferente, entre as professoras, suas disciplinas, suas relações comigo, suas relações com a Arte. Suas concepções e experiências em relação ao Colégio. Descobri que há muito em comum, embora haja também diferenças. Existe uma diferença fundamental entre as duas entrevistas que diz respeito à extensão do tema tratado. Na entrevista com a professora Lucy,

o tema é a Arte no Colégio de forma geral, que inclui a Oficina Literária, enquanto na da professora Neusa o tema é especificamente esse projeto. Apesar disso, dadas inúmeras interseções entre as narrativas das duas professoras, foi possível elaborar três pontos de análise que me interessam neste exercício de pensar a Arte no Colégio de Aplicação, que são eles: Arte e Corpo Docente; Arte, Educação, Subjetividade; Arte e Experiência.

7.1. Arte e Corpo Docente

Arte é linguagem de poder e de dizer coisas que não cabem simplesmente nas palavras (AZEVEDO, 1995, p. 41).

Após rápidos comentários sobre uma e outra foto que Lucy foi apontando quando abriu o primeiro livro, a professora começou sua fala destacando a relevância que ela considera ter a pesquisa que estou realizando. Coloca como *“primeira coisa fundamental: é que se toque nesse assunto”*, que se toque no assunto Arte quando se tocar em Colégio de Aplicação João XXIII. E diz sorrindo: *“a gente era artistas e arteiros”*. Quando diz isso, de certa forma ela coloca em questão o que significa ser professora/professor. Lucy dá *outro* sentido à docência, associando-a a um ato de criação. *“O artista é aquele que se realiza expressando-se por meio da criação, da imaginação”* (OLIVEIRA, GARCEZ, 2004, p. 14). Não vê a figura da/do docente apenas como transmissora, ou se preferir, mediadora de conhecimentos para o seu alunado. *“Todo mundo era muito criativo”*. Ao qualificar a professora e o professor como artista, Lucy sugere que ela/ele produz alguma forma de Arte com suas alunas e seus alunos, ou se não isto, ao menos que a experiência estética fazia parte daquela prática docente. A/o artista produz e busca, ao mesmo tempo em que é movida/movido pela experiência estética.

Quando ela fala em arteiro, ela já traz uma outra dimensão. Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, arteiro significa *“aquele que promove artes ou manhas; esperto, ardiloso, sagaz”*, ou numa segunda acepção *“aquele que apronta artes ou travessuras”*. Isto sugere a ideia de uma certa subversão na prática daquelas professoras e daqueles professores, diz de uma perturbação, de algo como transgredir um costume ou avançar um limite. Algo que nos aproxima de Guacira Lopes Louro (2007) quando esta diz que:

Provocar a polêmica, a discussão e o dissenso pode ser um modo de sacudir o estabelecido, pode contribuir para promover modificações nas convenções

e regras, pode ser (quem sabe?) um jeito muito criativo de lidar com o conhecimento” (p. 237).

Logo em seguida a primeira entrevistada dá grande destaque ao que ela crê ser um Corpo Docente. “*Então você tinha um Corpo Docente, literalmente no sentido corpo, tá? Era o Corpo Docente, era o grupo. Então, quando você fazia alguma coisa, cada um dava a sua contribuição de acordo com a sua capacidade.*” Afirma assim, a importância da proximidade da relação entre as professoras e os professores para a realização de um trabalho docente de qualidade, demonstrando aí a preocupação com uma Educação que vai além da transmissão de informações ou da construção do conhecimento. Corpo de artistas e artesãs/artesãos. Quando é um corpo integrado que planeja e executa a tarefa de educar, a preocupação com as relações humanas, com as relações entre os sujeitos passa a ter mais relevo. É uma maneira de ver a “educação como esse processo de construção dos sujeitos” (FERRARI, 2010, p. 7).

A professora Neusa faz parte dessa mesma época, e também compartilha dessa lembrança do corpo docente. Ela conta:

A gente tinha um processo de integração muito forte no colégio, tá? O colégio era menor e eu acho que era diferente a maneira como a gente constituía a unidade e eu acho que é muito diferente hoje nas instituições. O coletivo era muito forte, o espírito coletivo... A gente ainda era os garotos que amavam os Beatles e os Rolling Stones. (risos) Então era uma geração diferente. Uma geração que tinha causas políticas mais explícitas, mais fortes, então tinha um sentido do coletivo muito forte nisso, né?

Esse “*sentido do coletivo*” de que fala Neusa foi fundamental para as ações realizadas no Colégio naquele período. Ela afirma que elas e eles possuíam sim diferenças e discordâncias entre si, mas que isso era diluído dentro do Corpo, que às vezes a noção de Corpo se sobrepunha à de indivíduo, professora ou professor. “*A gente transitava bem entre todos nós*”. Então Neusa destaca uma questão que ela considera ser um dos grandes problemas da Educação na contemporaneidade:

A desagregação de um corpo docente, que não é corpo docente, né? É cada um correndo em raia própria. Que eu acho que é uma das grandes questões hoje, das competências, os hiper narcisos, né? Os narcisos que são competentes, que falam, publicam muito, escrevem muito, que são todos doutores e pós doutores [...] Mas são solitários.

Neusa conta que na atualidade realiza pesquisas em escolas, projetos com bolsistas que acompanham o cotidiano escolar, e afirma que sempre que encontra experiências com “*alguma ordem de sucesso*”, são sempre práticas em que o espírito de Corpo Docente está

presente.

Tanto Lucy quanto Neusa realçam a importância do Corpo Docente. E não é difícil perceber, pela forma como desenvolvem suas narrativas, pelo tanto que demonstram terem vivido intensamente aqueles tempos, o quanto a história do João XXIII vai se misturando às histórias das duas professoras. Na verdade é possível dizer que as histórias das professoras e dos professores que compunham o Corpo Docente, que trabalhavam entre amigas/amigos e em regime de Dedicção Exclusiva se confundem com a história desta instituição. Pode-se dizer que este grupo de pessoas estava unido por afinidades, concepções, valores e ação educativa dentro do João XXIII, o que lhes causava uma sensação de pertencimento, e lhes imprimia uma identidade de professora/professor *do* Colégio de Aplicação. Eles se sentiam parte do que Anzieu (1993) chama “imaginário grupal”, uma rede de regulamentos, práticas, ritos estabelecidos dentro do grupo. Essa rede corresponde à ideia do Corpo Docente, de pertencimento a este grupo.

Essa rede, que contém os pensamentos, as palavras, as ações, permite ao grupo constituir um espaço interno (que proporciona um sentimento de liberdade na eficiência e que garante a manutenção das trocas intra grupo) e uma temporalidade própria (compreendendo um passado de onde tira sua origem, e um futuro onde projeta cumprir suas metas) (ANZIEU, 1993, p. XVII).

Segundo este autor, um grupo assim constituído é mais do que um agregado humano, é mais que algumas pessoas trabalhando juntas num mesmo ambiente. Um grupo possui relações identificatórias dentro dele mesmo, relações móveis que dão às suas e seus participantes a sensação de pertencimento e de identidade.

Contudo, é importante estarmos

conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p.17).

Segundo Bauman (2005), “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (p. 19). Aqui estamos falando de um período e de um contexto específicos, em que o Corpo Docente desenhava com e em suas partes, uma maneira de perceber seu pertencimento e sua identidade. “Reconhecer-

se numa identidade supõe, então, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento (que pode significar reconhecer-se ligado a um grupo social de referência)” (LOURO, 2007, p. 240).

Se por um lado, havia a forte presença do Corpo Docente fazendo funcionar o Colégio, por outro havia a sobrepujança do papel da diretora no caminhar daquela vida escolar, que representava muitas vezes a cabeça daquele corpo. Lucy afirma: “*you tinha também, pontualmente a direção que estabelecia algumas coisas pontuais [...] No início do ano todo mundo sabia o que ia ser desenvolvido em cada mês, todo mundo sabia que tinha Páscoa, que tinha comemoração cívica...*”. Neusa também comenta sobre a liderança da ex-diretora:

Era o chamado corpo mesmo, [...] era um corpo docente. A Lucy, eu chamava de “Reizinho Mandão”. (risos) A Lucy era o “Reizinho Mandão” [...] Ao mesmo tempo em que ela era dura, ela era instigadora, ela apoiava, ela dava, participava e ajudava a gente a fazer. Essa Oficina aqui, quando rolou, ela ajudou a montar, e fisicamente a gente também ajudava a fazer.

Neusinha comenta que havia um clima em que era possível fazer esse tipo de brincadeira com a diretora, que “*tinha um fundo de verdade*”, mas as relações eram abertas, baseadas em muita cumplicidade e luta comum. Reforça o tempo todo o “*forte grupo agregado, um espírito muito agregado...*”. Conta que montaram a peça “O reizinho mandão”⁷³, adaptada do livro de Ruth Rocha em homenagem à Lucy. Lucy por sua vez, também admite sua autoridade, sua paixão e seu envolvimento nas atividades e projetos que propunha.

Deixa eu só te contar uma coisa... (risos) Eu tenho paixão por aquilo que eu faço, e eu só faço aquilo que eu tenho paixão, tá? [...] Ou você vive intensamente o que você tá fazendo... Não dá pra fazer mais ou menos, tá certo? Então eu acho que isso aí, vamos dizer, fica fácil de você cobrar se você é.

⁷³ No relatório do ano 1979, encontrei referência a uma montagem da peça “O rei de Quase-tudo”, de Eliardo França, e no livro escrito pelo professor Pável ele conta que certa vez ajudou na montagem de “O rei de Quase-tudo” no João XXIII. Não encontrei nenhuma menção a “O reizinho mandão” em nenhum dos anos pesquisados. Creio que possa ter havido alguma confusão por parte da professora em relação às obras. Consultando na internet sobre as duas obras de literatura infantil, encontrei a seguinte crítica ao livro de Eliardo: “No que diz respeito à recente produção de literatura para a infância, ‘O rei de Quase-tudo’ (1974) alinha-se entre obras como as produzidas por Angela Lago, Ziraldo e Eva Furnari, entre outros. Pode ser também comparada a outras obras de literatura infantil brasileira cujo tema é a desmistificação do poder, como ‘O reizinho mandão’, de Ruth Rocha, e ‘Era uma vez um tirano’, de Ana Maria Machado, entre outros”. (Elisabeth Vasconcellos) Disponível em <http://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/258-o-rei-de-quase-tudo.html> (Acesso em 24/10/2014)

Apontando mais fotos Lucy comenta sobre as festas escolares que colocavam o Corpo para se movimentar em conjunto com o alunado:

Corpus Christi esse ano coincidiu com a Páscoa do Colégio, que era uma verdadeira aula de Educação Artística! Por que, como éramos assíduos frequentadores de Ouro Preto, São João Del Rey, então pintava-se o chão no estilo. Então o menino aprendia a mexer com pó de café, aprendia a pintar o pó pra poder fazer colorido. Entendeu? Então ele participava disso, pintava as árvores e se pintavam também (risos), evidentemente, né?

Em alguns momentos da entrevista, a professora Lucy, desmembra o Corpo e começa a dar nomes às suas partes, destacando nelas seu envolvimento com a Arte. Menciona assim uma professora de Português:

Ninguém era obrigado a fazer nada, mas todo mundo participava e eu vou dar o exemplo da Terezinha de Castro, de Português, que ficava enlouquecida (risos) com as chamadas "invenções de moda" da gente. "Ah, mas eu não aguento!" E teve um ano que fizemos um grande desfile, um desfile de 7 de setembro, todas as turmas participaram, uma volta ao Brasil. Então, todas as danças de toda região. Ai a Terezinha pôs a mão na cabeça e disse "O quê que eu faço?" "Você sabe bordar?" "Sei bordar" "Então você vai fazer o standard do Bloco da Coruja de Ouro"! (risos) Então ficou Terezinha lá, colocando paetê... Você imagina um pano azul brilhosíssimo e o paetê todo dourado, era uma coruja e ficou lindíssimo. Você imagina a hora que bateu o sol na Coruja de Ouro, né? (risos) E foi uma maravilha!

Menciona também “Helenice Ciampi, professora de história, cantava no coral da universidade. Então, quando você precisa de alguma coisa, resolvia, tinha quem ensiasse a molecada...”. Começa a falar de Vera Aguiar, mas não chega a falar de qual disciplina ela era e nem sobre suas contribuições na área artística. Recorda-se da doença que a levou, emociona-se e não conclui... (Depois, por telefone ela me disse que Vera era professora de Francês). Menciona a professora Judith, de Inglês: “O primeiro Festival de Música Estudantil foi uma promoção do Inglês. [...] Tinha ali uma professora de Inglês que gostava de música e que fez um festival com todos os outros professores...”.

Depois cita Leila Amaral. “A Leilinha era professora de Matemática, mas a Leilinha era de Teatro, hoje está nas Artes Plásticas...”. Lembro-me bem da professora Leila. Ela me deu aula na 6ª série, no ano de 1982. Confeccionamos na ocasião um livro de matemática organizado por ela, com a participação das alunas e dos alunos das três turmas, que foram divididos em pequenos grupos, cabendo a cada grupo a criação de um capítulo com exercícios de Matemática e algumas ilustrações. Ficamos várias aulas realizando aquele projeto. Teve

concurso de desenho para a capa do livro... Eu fiz as ilustrações do capítulo do meu grupo e ainda tive uma participação especial. Um dia, numa aula, a Leila leu uma redação que eu tinha escrito na aula de Português sobre a história de um caderno de Matemática, e me pediu para publicá-la na introdução do livro. É claro que eu aceitei, e guardo com carinho meu exemplar desse artístico livro, criação coletiva de um grupo de mais ou menos 90 crianças de 12 anos, sob a coordenação de uma professora de Matemática.

Lucy destaca também outra iniciativa no campo da Arte que é muito forte nas minhas lembranças, que era a atuação de professoras de Português na realização de atividades artísticas no Colégio: *“você tinha todo um movimento na área de Português...”*. Ela está se referindo à Oficina Literária, projeto desenvolvido na área de Língua Portuguesa que envolvia a realização de atividades artísticas. *O que era a Oficina Literária, senão a Educação Artística?*”, pergunta Lucy. Porém, não estou certa de que a ex-diretora Lucy quis dizer aquela frase no sentido literal. Penso que ela poderia estar falando de uma aliança entre a Literatura e a Educação Artística, que fez emergir em sua interseção a Oficina Literária. E ao falar da Oficina Literária ela fala do trabalho da professora Neusa Salim Miranda, minha outra entrevistada. Lucy diz: *“Ela era a dona da piscina literária”*. Dá risadas ao contar-nos como os pequeninos chamavam a Oficina Literária. *“Menino, você tem aula de que hoje? (risos) Aí ele abria o sorriso “tem piscina literária”. (risos) Então tá bom, então tá ótimo!”*. Neusa também se diverte quando eu trago essa lembrança e conta: *“Eles falavam que tava na hora da piscina literária. (risos) Aí a gente brincava: Vamos nadar!! Vamos mergulhar nos livros!... (risos) Era verdade, os pequenininhos quando começavam, era piscina literária... (risos)”*.

Tenho fortes lembranças da Oficina Literária. Eu já relatei anteriormente, na parte “Eu, aluna” as atividades que a gente desenvolvia nestas aulas, que realmente convocavam a Arte para a ação, mas *“não era assim, uma Educação Artística no sentido formal”*, explica Neusa, *“[...] Mas que havia uma forte inclinação pra sair e não ficar só com a linguagem verbal, havia. Os meninos desenhavam, os meninos pintavam, eles ilustravam suas histórias...”*.

Lucy inúmeras vezes ressalta esse projeto, afirmando que a Oficina Literária

foi uma coisa muito importante pro Colégio, exatamente no sentido de desenvolver nos meninos um gosto pelo conhecimento, por que cada trabalho na Oficina Literária culminava com a vinda de alguém. Vocês devem ter visto aí o Joel Rufino, o Affonso Romano de Santana, a Marina Colasanti, o Sérgio Buarque...

Assim, ela valoriza o contato da *“meninada”* com pessoas de destaque no cenário da

Literatura, entendendo que isto ajudaria a despertar nelas e neles o gosto por ler, por aprender, por conhecer...

Ao mesmo tempo em que ressalta alguns nomes e suas contribuições ao Colégio na área artística, a professora Lucy volta a falar muitas vezes do Corpo, mencionar a expressão “*todo mundo*”. Apontando um item de um dos relatórios anuais, comenta: “*aqui você tem as comemorações cívicas, então todo mundo trabalhava já pensando... nessas comemorações*”. Mas a professora esclarece como essas comemorações eram feitas. “*Mas você não fazia uma comemoração de engrandecimento. Entendeu? Era uma comemoração de uma maneira diferente*”. Explica que as comemorações cívicas nas festas escolares faziam parte do calendário anual das escolas. E conta que no João XXIII tudo era feito de uma maneira crítica, colocando o alunado para pensar, questionar. “*O João XXIII era vigiadíssimo, né? A nível de Quarta Região*⁷⁴. *Por uma razão muito simples: nós todos tínhamos nos formado na Faculdade de Filosofia, que segundo “a gloriosa”, era o antro da subversão*”. Assim, as/os artistas e arteiras/os tinham que dar um jeito de promover suas artes e manhas para seguirem com seu trabalho. Neusa conta como fazia: “*A gente discutia nas oficinas com os alunos, não assim... A política. Tinha uma pressão política, os militares... Não discutia isso, a gente discutia sobre política da maneira metafórica. Como os livros traziam, e levando isso pra vida deles, né?*”.

As dificuldades impostas pela ditadura militar, o contexto da época certamente tornava o Corpo Docente ainda mais articulado, como peças que se movimentam em conjunto. A professora Lucy sugere que o Corpo Docente fazia muitas vezes seu trabalho numa perspectiva interdisciplinar.

As matérias eram muito ligadas e tinha uma... Aí eu volto a insistir dentro daquilo que eu disse antes. Que era o problema do corpo, né? Corpo é uma coisa muito... É... Por isso que a palavra é Corpo Docente, por que você tem que ter todo mundo... Integrado para que realmente saia... Então você entrava no “café” do Colégio, todo mundo tava discutindo: “não, por que eu vou dar isso” “eu vou dar aquilo”, sabe? E com isso você tinha esse entrosamento. [...] Era na hora do café, era em casa... Exatamente por que éramos também amigos.

Lucy não utiliza o termo interdisciplinaridade, minha interpretação foi que escreveu essa palavra aí. O que ela conta é que as professoras e os professores trabalhavam integrados,

⁷⁴ Quarta Região Militar, que na ocasião tinha sede em Juiz de Fora. No ano de 2008 recebeu a denominação histórica de “Região das Minas do Ouro”. Mais informações no site: <http://www.4rm.eb.mil.br/site/>

e que as ideias surgiam em momentos de encontro dessas pessoas, que se dispunham a discutir e trabalhar em conjunto. Um corpo. Se professoras e professores não se dispuserem a levantarem de suas cadeiras e realmente trabalharem em conjunto, não há corpo. Não há projeto interdisciplinar. Corre-se o risco de cada docente continuar preparando e executando suas aulas solitariamente, mesmo que o tema seja o mesmo da/do colega da outra disciplina.

O interdisciplinar se apresenta como uma prática, e ela envolve o nível individual de abertura, o desenraizamento, e a busca de novas perspectivas. No nível coletivo surge o diálogo, a complementaridade das perspectivas, a reflexão aprofundada que dá origem a novas abordagens de pesquisa ou de ensino. (SALES, 2008, p.296)

Concordando com Sales, penso que a prática realizada no João XXIII de que nos fala a professora Lucy, é sim uma das possibilidades de prática interdisciplinar. Talvez elas e eles não tivessem uma proposta interdisciplinar discutida teoricamente, mas agiam com o que Ana Amália Barbosa chama de “postura”, “atitude interdisciplinar”. A autora conta que sua formação levou-a a fazer um “trabalho interdisciplinar, não tanto por ter sido exposta a propostas interdisciplinares na escola, mas por ter sido exposta a atitudes interdisciplinares e não só na escola” (BARBOSA, 2008, p. 108).

Lucy continua desenhando seu Corpo Docente, mencionando outros nomes ligados à Arte que fizeram a história da Educação Artística no Colégio de Aplicação. Conta que certa vez as professoras de primeira a quarta séries fizeram uma apresentação teatral para suas alunas e seus alunos, em comemoração ao Dia da Criança. Destaca que toda a equipe trabalhou, desde a supervisora, a orientadora e todas as professoras se envolveram. Chega a citar o nome de apenas uma: a professora *“Lúcia Tristão, de libélula! Era uma festa! Então você já pode imaginar a farra que foi pros meninos verem os professores... Vestidos, (risos) apresentando pra eles...”*



Figuras 26 e 27 - Professoras de primeira a quarta séries apresentando um teatro para suas alunas e seus alunos. Comemoração do dia da criança - 1980.

Nesse movimento que foi se dando entre os relatórios, as memórias e as fotos, uma das fotos nos chamou a atenção: um grupo de senhoras apresentou-se para nós. Assim, pude conhecer mais nomes, histórias e rostos ligados ao ensino artístico do João XXIII. Quando ela falou que a foto era de professoras de Artes, pensei que uma delas fosse a professora Ilva Cremonese.

Não, essa é a Dona Didina. O que aconteceu foi o seguinte, dentro dessas coisas malucas, fecharam uma escola em Leopoldina e distribuíram os professores que eram efetivos a seu bel prazer, e vieram para cá alguns professores, e que eu acabei tendo muita sorte porque veio, deixa eu ver se estão todas elas aqui, Dona Didina já era uma senhora de quase 70 anos. [...] Trabalhava com arte. A Wil Berbari trabalhava com arte, a Glória trabalhava com arte. [...] E tinha ainda a Glória Maria, que era uma artista, porque essa aqui trabalhava com, a Glória não, a Glória era uma mulher premiada, pintou quadros...



Figura 24 - Da esquerda para a direita: Herondina Domingues, Wil Berbari e Maria da Glória Fajardo Amorim - 1981.

Lucy vai trazendo mais nomes, e comenta sobre meu colega durante mais de 15 anos no João XXIII, o professor e artista plástico Gerson Esteves Guedes. “O Gerson veio substituindo o Pável na doença do Pável, tá? E depois permanece. Aí ficou o Pável com o Desenho e o Gerson com a Educação Artística, nas séries iniciais”.

Neusa também se recorda de quando o colégio começou a oferecer as séries iniciais, primeira a quarta séries do primeiro grau, e sua participação em discussões com o grupo de Educação Artística. “*Eu me lembro de estar na sala de artes quando começou a criar, com os meninos desenhando, pintando, fazendo cartazes... A gente fazia Semana de Artes, a gente tinha uma Semana de Artes que envolvia Literatura, que envolvia tudo*”. Pável, em seu livro, conta que participou das discussões para implementação da Educação Artística de 1ª a 4ª séries, na criação deste segmento. “Precisando compreender diferentes propostas metodológicas na prática escolar infantil, aceitei, por três anos, participar da equipe de Educação Artística do Colégio João XXIII, que começava um projeto no seu curso primário⁷⁵” (PÁVEL BASTOS, 1987, p. 31). Professor da sétima e da oitava séries discutindo Arte com a professora de Língua Portuguesa e com as pedagogas de primeira a quarta. Um Corpo Docente.

A professora Lucy traz-nos uma lista de professoras e professores do João XXIII que atuaram durante a década de 1980, e que de alguma forma deram sua contribuição para o desenvolvimento da Arte no Colégio. Ela finaliza esta lista rememorando o grupo de pedagogas da primeira a quarta séries e mencionando a professora Martha de Melo Araújo que foi minha antecessora nesse segmento:

Como todo mundo fez concurso de primeira à quarta, depois de acordo com a tendência das pessoas, você ia localizando as pessoas[...] então você tinha muita gente formada em Pedagogia...[...] Depois você tinha a Marthinha que era de Educação Artística.

A professora Lucy desenhou pra nós, com o giz de suas lembranças, aquele que foi o seu Corpo Docente. Desvendou-lhes as partes segundo o que ela entende que é o fazer artístico, mencionando muitas professoras e alguns professores, definindo-as/os a partir do seu trabalho com a Arte. Assim, ela destacou a Arte como elemento essencial daquelas realizações coletivas, entendendo-a como um dos fluídos que movimentaram e uniram o seu saudoso Corpo Docente.

7.2. Arte, Educação, Subjetividade

Arte é linguagem impregnada de valores e de vida e, neste sentido, quem com ela se fizer íntimo jamais será pobre

⁷⁵ Corresponde à primeira à quarta séries do primeiro grau.

(AZEVEDO, 1995, p.41).

Durante as narrativas de cada uma das professoras entrevistadas, suas falas vão revelando suas concepções de Educação e de Arte, e podemos dizer que ambas consideram a Arte como forte recurso pedagógico, como auxiliar na formação integral do seu alunado, como ingrediente fundamental nos processos de subjetivação. Entendendo que o sujeito está em constante processo de construção de si, a educação torna-se elemento poderoso nesta construção, podendo ser limitadora ou libertadora, dependendo das práticas nela envolvidas. “Diferentes modos, práticas, ações, discursos, relações que estabelecemos nas nossas histórias fazem de nossas experiências diferentes maneiras de nos tornarmos sujeitos” (FERRARI, 2010, p.9). As duas professoras investem em sujeitos mais sensíveis às potencialidades da Arte, em experiências que levem seu alunado a se formarem de maneira integral. “São as experiências que concretizam as subjetividades e que dão vida aos processos de subjetivação” (p.10).

As duas dão extremo valor à Arte na Educação, e revelam uma concepção de tendência contextualista, onde a Arte serve como auxílio a outros aprendizados, onde se “ênfatiza as consequências instrumentais da arte na educação” (BARBOSA, 1988, p.54). Além disso, as/os contextualistas estão muito interessadas/interessados no contexto onde sua prática se faz, procuram desvendar este “público” que é seu alunado e “endereçar-lhe⁷⁶” uma Educação. “Um programa de arte-educação, segundo os contextualistas, só pode ser estabelecido depois de determinadas as características das crianças sobre as quais este irá funcionar e as necessidades da sociedade em que elas vivem” (idem).

A proposta de divisão do ensino artístico em essencialista e contextualista foi criada por Elliot Eisner, um dos precursores do DBAE⁷⁷. Embora se considere que as tendências sejam móveis, que elas possam se entrelaçar, e gerar outros sentidos, a divisão dicotômica entre essencialismo e contextualismo serve para demarcar determinadas práticas no ensino artístico.

Na divisão proposta por Eisner, a corrente contextualista se propõe a utilizar a Arte como um meio para se atingir objetivos instrumentais não diretamente ligados à arte, mas sim às necessidades dos educandos (contexto psicológico) e da sociedade (contexto social). Já a corrente essencialista

⁷⁶ Utilizo os conceitos de “público” e “endereçamento” discutidos por Elisabeth Ellswort (2001). Não vou me aprofundar no tema de imediato. Farei esta discussão teórica na parte “Encontro com Gopala Deva”.

⁷⁷ Discipline Based Art Education, dos EUA.

entende que a arte educa enquanto arte, trazendo benefícios ao educando próprios e exclusivos da área (EISNER apud FISCH, 2006, p. 162, 163).⁷⁸

Lucy ressalta que é preciso ensinar suas alunas e seus alunos o prazer de realizar bem uma tarefa, ensinar-lhes “*como fazer a apresentação de um bom trabalho*”, cultivar nelas e neles o “*bom gosto*”, e que isto se faz com Arte. Ela defende que a Arte na Educação trará às meninas e aos meninos um melhor desempenho em todos os campos, pois elas e eles desenvolverão o gosto por fazer as coisas bem feitas, bem apresentadas, não só se preocupando em estarem corretas e corretos nos conceitos ou conscientes do aprendizado, mas aproveitando o processo de aprendizagem.

Identifico nesse princípio, o que Dewey (2010) chama estar “artisticamente engajado”. Quando se está artisticamente engajado, não só o resultado ou a conclusão do trabalho interessa. Interessa usufruir o percurso. “O mecânico inteligente, empenhado em sua atividade e interessado em bem executá-la, encontrando satisfação em seu trabalho e cuidando com genuína afeição de seu material e suas ferramentas, está artisticamente engajado” (DEWEY, 2010, p. 62, 63). A experiência do percurso torna-se estética. E uma Educação que se preocupa em ser estética pode ser transformadora.

A experiência estética que a arte proporciona é uma forma de felicidade muito especial por que é transformadora. Ela nos modifica pela emoção que proporciona. Para interagir e apreciar a arte, usamos: experiências anteriores; percepções; habilidades comunicativas, visuais e espaciais; informações; sensibilidade; imaginação. (OLIVEIRA, GARCEZ, 2004, p. 20)

Neusa afirma: “*Eu acho que as artes tinham que arrancar as porteiças e invadir mesmo! Por que eu acho que uma forma de criar um sujeito mais sensível é dar esse toque pra vida. Essa sensibilidade pra isso.*” Essa sensibilidade para a Arte. Ela fala de uma educação do sujeito. Neusa defende a Arte na Educação como um recurso para estimular o aprendizado de suas alunas e seus alunos, e deixa claro que deseja criar sujeitos mais sensíveis com a Educação que oferece. Diz que através da integração entre as artes estabelecida na Oficina Literária, ela foi capaz de consolidar muitos conteúdos, desenvolver o gosto de seu alunado e despertar o interesse pela cultura. E destaca “*Essa mobilização pela arte é fundamental*”.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das

⁷⁸ Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1459/1104> - Acesso 19/12/2014

artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1998, p. 16)

Isto significa conceber a Arte na Educação também como elemento de transformação. Transformação do sujeito. Arte, Educação e Subjetividade dialogando e construindo práticas e discursos.

Lucy atribui à Arte na Escola, o papel daquela que promove a integração. *“Uma coisa que eu acho que tem que acontecer com a Educação Artística é muito nessa linha de montar trabalhos integrados...”* Afirma ela. É o que acontecia naquele período: a Arte atravessando as disciplinas, nas ações de professoras e professores de outras matérias que se dispunham a doar suas aptidões artísticas à Educação, seja nas comemorações cívicas ou religiosas, seja utilizando a Arte em sua própria sala de aula. No caso das festas escolares, quem conduzia o carro era a Direção, apostando em *“um pessoal que tinha paixão pela coisa.”* Paixão pela Arte, e também paixão pelo trabalho em equipe, pelo investimento em sujeitos mais comprometidos com a solidariedade, com a cultura, com o conhecimento, com o fazer bem as coisas. Importante ressaltar que se trata de um determinado período histórico, década de 1980, e que trata-se também de professoras de outras áreas concebendo uma função para a Arte na Escola. Não havia ainda naquele momento, uma/un profissional formada/formado em Artes dentro do Colégio. De qualquer forma, vale o alerta de Ana Amália Barbosa (2008):

O professor é o maestro que constrói a rede de professores e disciplinas para uma prática interdisciplinar, o professor de Arte pode ter um papel muito importante nesta prática mas é preciso cuidado, já que por anos, todos nós da área de artes ouvimos que devemos ser o elo integrador na escola (BARBOSA, p. 109).

É importante que não reduzamos a função da Arte para exclusivamente promover a integração entre as outras disciplinas. Ela deve entrar também como mais uma das disciplinas dentro do projeto interdisciplinar.

Lucy afirma que a Escola deve oferecer a oportunidade do contato com a Arte para suas meninas e meninos, e dá dicas sobre o sujeito que ela deseja formar com a educação na qual acredita. *“Como é que você adquire o gosto pela música clássica? Como é que você adquire o gosto pelo teatro? É indo, é vendo, é participando... Por que se você não tiver essas oportunidades não adianta!”* Ela crê numa Educação que prioriza a presença da Arte, e deseja que suas alunas e seus alunos sejam pessoas que apreciem e fruam a Arte, entendendo a Arte também como tendo valor em si. Isto a aproxima da tendência essencialista, mostrando que

uma divisão totalmente estanque entre essencialismo e contextualismo é inútil e improvável.

Neusa conta que utilizou a Arte na sala de aula graças à sua própria formação, e ela não está falando de sua formação docente no âmbito da Academia, mas de sua formação global, formação enquanto sujeito. *“Eu acho que devo muito da minha formação às artes mesmo, né? No convívio com o teatro, com música, com cinema... Eu trouxe tudo isso pra sala de aula e isso foi um ingrediente vigoroso pra trazer os alunos. O meu ingrediente foi esse, foram as artes.”*

Arte como um ingrediente da Educação. Como forma de “atiçar o desejo” de suas alunas e seus alunos.

porque o ensino implica isso, atiçar desejo, atiçar tesão. Porque se não tiver tesão não tem solução. Então a Oficina fazia isso: atiçava, provocava desejo, dava espaço de protagonismo pros alunos, dava espaço para a voz deles. Eu era uma mediadora desse processo, mas os protagonistas eram eles.

A professora Neusa sugere que realizava uma prática mais dialógica com seu alunado, dando-lhes o que ela chama de *“espaço de protagonismo”*, oportunidade delas/deles atuarem ativamente em sala de aula, e o ingrediente era a Arte. Ana Amália Barbosa, refletindo sobre sua trajetória na educação, também discute essa prática. *“Percebo que o que realmente fica na memória são aqueles momentos de aprendizado nos quais de certa forma o aprendiz toma conta do seu aprendizado, em que as aulas não são apenas expositivas mas participativas, [...]”* (BARBOSA, 2008, p. 108).

No João XXIII o chamado *“espaço de protagonismo”* não se restringia à sala de aula, mas ocorria em outros espaços abertos à participação coletiva. Estou me referindo a projetos e práticas extraclasse realizadas no João XXIII, ações que articulavam filantropia e aprendizado. Trabalhos que tinham seus frutos revertidos para alguma instituição que estava precisando de ajuda, caracterizando uma concepção de Escola para além da Educação.

Lucy, em sua narrativa dá especial destaque a essas ações: *“Uma coisa que eu sempre achava... Sempre achei muito forte no Colégio foram as colaborações, por que cada festa terminava com uma maneira de ajudar um abrigo de velhos, um abrigo de crianças.”* Ao ouvir esta frase, lembrei-me de quando aluna ter participado no Colégio de ações para ajudar o Instituto Maria⁷⁹. Muitas vezes as/os alunas/alunos iam pessoalmente coletar e entregar as doações, compareciam a eventos nas instituições, participavam ativamente daqueles

⁷⁹ O Instituto Maria de Juiz de Fora é uma organização social pública não estatal, sem fins lucrativos de direito privado, instituída sob a forma de associação, que atende em regime sócio educativo, crianças em situação de vulnerabilidade social. Para saber mais, acesse: www.institutomaria.org/

processos. Um dos principais responsáveis por estas campanhas era Edson Pável Bastos.

Este tipo de atividade dentro da Escola faz lembrar Paulo Freire (2005) quando este defende uma Educação dialógica e comprometida com mudança social. É claro que o pensamento de Paulo Freire não pode ser reduzido a um mero “fazer uma campanha beneficente”. Suas reflexões a respeito da Educação e das relações sociais são muito mais complexas do que os efeitos paliativos que este tipo de campanha poderia supor. São questões de fundo. Trago Freire agora para pedir-lhe emprestado o conceito de “palavra”, que ele apresenta como elemento essencial do diálogo (em sua educação dialógica), no sentido de que se busque na palavra, seus elementos constitutivos, que fazem da palavra, também ação. “Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, [...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis. [...] não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2005, p. 89 - 90).

Considero estas atividades realizadas pelo João XXIII como experiências de ação e reflexão. Penso que as alunas e os alunos do João XXIII que tiveram a oportunidade concreta de viver isto, puderam experienciar uma práxis solidária, no sentido em que fala Freire. “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2005, p.107). Falamos aqui de uma Educação do sujeito.

Lucy narra outras ações desta natureza realizadas dentro do Colégio. Por exemplo, quando ela convocou alguns pais com certa condição financeira para colaborarem na compra de um aparelho de surdez para um aluno que tinha este problema, e cuja família não tinha condições de adquirir. *“E eles deram, sem muito tumulto, sem muita...”*. Outro caso que ela conta de forma bem humorada, e com um saudoso sorriso no rosto é o de uma escola rural que numa ocasião o João XXIII ajudou. Vou transcrever o diálogo completo, trazendo minha fala em conjunto com a dela, separadas por aspas. Ela contando e mostrando algumas fotos que trouxe de seu acervo particular:

“Isso aqui é uma coisa interessante também, dentro daquilo que eu comentei com vocês do colégio participar de tudo, tinha uma escola rural da Prefeitura, que tava com o seguinte problema... É, a escola caiu e...”

“Caiu???? Desmoronou????”

“Caiu. E sabe onde é que ela era? Numa garagem de carro de boi, (risos) então a prefeitura de Juiz de Fora não podia fazer a escola porque a divisa era exatamente em cima do terreno da escola, aí não fazia o danado do prefeito da outra nem o de cá, né?”

“Ai meu Deus...”

“Ai resolvemos o problema: o João XXIII vai fazer, né? Feijoada, rifa... Ai nós entramos num acordo, nós demos o material e a prefeitura deu a mão de

obra e inauguramos a Escola Rural de Jacutinga...”

“Que legal!”

“E a turma que mais contribuiu e tal, foi a turma que foi no dia da inauguração. Tinha um ônibus, aí você imagina a farrá que foi, né? Tinha boi na inauguração, (risos) tinha tudo, porque era uma escola rural no sentido amplo da palavra, Escola Rural de Jacutinga.”

Para a professora Lucy, a Escola deve ser um lugar “*em que as pessoas sejam afinadas [...] que as pessoas fiquem muito juntas, e que não fiquem juntas só dentro da Escola, mas que também tenham uma vida fora da Escola*”. Entendendo que esta relação entre as pessoas que “fazem” a Escola, reverberará na Educação que elas promovem, em relação com suas alunas e seus alunos, que também participam do processo. A preocupação com os sujeitos/estudantes é uma constante em suas colocações.

Contando-nos o que para ela foi marcante, deixa transparecer sua própria subjetividade que foi determinante nas curvas dos caminhos que o Colégio foi percorrendo. Sua ligação com a Arte, assim como no caso da professora Neusa, foi fundamental para sua prática. Nas palavras dela:

e aí você liga à própria tendência da gente. Você não pode se esquecer que eu sou uma pessoa ligada à Arte. Sou fundadora do Grupo Divulgação⁸⁰, eu sempre adorei teatro, sempre participei de todas as atividades e muito ligada às artes plásticas. [...] Eu andava com quem? Eu andava com José Alberto Pinho Neves, eu andava com Arlindo Daibert, com Leonino Leão...⁸¹

Num outro momento da entrevista, ela afirma que a presença destes artistas – assim como daqueles da Literatura - nos eventos do Colégio, também contribuiu para a formação daquelas meninas e daqueles meninos. Ela fala de ações que fogem a uma estrutura tradicional de escola, aprisionada em suas grades curriculares e tempos escolares. Ela fala de interações envolvidas na Educação que não se encontram restritas à sala de aula. Menciona situações de aprendizado em vários níveis e instâncias.

Então, essa parte da meninada entrar em contato com pessoas de importância... Então, por exemplo Arlindo Daibert era uma figurinha fácil nos corredores do colégio, tá? Zé Alberto era. Então cada um que vinha e você precisava de um desses, tava todo mundo aí. Zé Luiz ajudou muito a

⁸⁰ O Centro de Estudos Teatrais (CET) – Grupo Divulgação é um núcleo de ensino, pesquisa e extensão em artes cênicas, que se iniciou como um grupo de teatro universitário, nascido em 1966, na antiga Faculdade de Filosofia e Letras. Para saber mais sobre o Grupo Divulgação, consultar o site:

www.ufjf.br/forumdacultura/centro-de-estudos-teatrais-grupo-divulgacao/

⁸¹ Os três eram importantes artistas plásticos no cenário juizforano e posteriormente se tornaram professores do Curso Desenho e Plástica, da UFJF. Dois deles já faleceram: Leão em 1989 e Daibert em 1993.

gente, a Malu⁸² ajudou muito, entendeu?

Neusa também conta de participações de Arlindo Daibert e do professor Afonso Celso Rodrigues em alguns de seus projetos. Conta que tudo era feito "na base da amizade":

O Arlindo Daibert esteve comigo em algum desses momentos, o Arlindo esteve presente às vezes quando eu precisava de uma discussão mais aprofundada sobre linguagem, sobre artes plásticas. Sobre quadrinhos, o Afonso lá do IAD também me ajudava. Então eu chamava essa gente que eu conhecia para me ajudar, pra fazer os livrinhos de poesia, que a gente produzia... O Arlindo fazia capas com recurso de mimeógrafo, (risos) que era "aquelas coisas"... O que a gente tinha era mimeógrafo e aquela coisa bastante precária, mas muito legal mesmo!

A prática de levar pessoas de fora do Colégio a darem sua contribuição ao João XXIII não estava restrita à área de Arte. Em vários eventos em que a escola se organizava de forma diferente, eram criados outros espaços de aprendizado, como vemos, por exemplo nesta fala da Lucy comentando mais uma foto:

Tinha, você vê aqui na Feira de Ciências, você tinha palestras de gente de fora. Tá vendo? O professor Portugal, Valdemir Negrão... O Furtado aqui! O Henrique e o Furtado tinham alunos... Tinham filhos no Colégio. Então a gente normalmente pegava esse pessoal pra dar sua colaboração, tá?⁸³

Neste caso o Corpo Docente se abre, pais participam do processo. Professoras e professores convidados dão sua contribuição. Em mais uma das vezes que ela mencionou "todo mundo", eu perguntei quem era este "todo mundo" e ela me respondeu:

Pais, professores, alunos, funcionários, era um negócio geral. Quer dizer, claro e evidente que você tem pais que não chegam nem na porta do colégio, né? Você tem isso em todos os lugares, né? E você tem alguns que vivem o colégio. Por exemplo, quando entraram as séries iniciais, coincidia muito de eu conhecer a maioria dos pais, que era a minha geração que tava chegando com os filhos na escola. Então isso facilitava muito o trabalho da gente...

Revela-me assim, um Corpo ampliado. Uma concepção de Escola e de Educação atravessada pela sua comunidade, pelas relações entre muitos sujeitos, que são capazes de se agregarem e tornarem-se o Corpo de que tanto fala a professora Lucy. Educação dos sujeitos. Identifico isto como uma Educação Humanista, e novamente lembro-me de "lições"

⁸² José Luiz Ribeiro e Maria Lúcia Campanha da Rocha Ribeiro, ele diretor, ela figurinista, ambos fundadores do Grupo Divulgação/ UFJF.

⁸³ Professores da UFJF.

aprendidas nas leituras de Paulo Freire (2005) e do que ele fala sobre o educador humanista:

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (p. 71)

A “Educação Humanista” é vista aqui no sentido de que o ser humano é o seu centro, seu veículo e seu objetivo. Esta expressão designa “um processo educativo no qual o ensino não se limita à transmissão de informações e ao desenvolvimento de capacidades, mas funda-se no compromisso com o cultivo de princípios éticos e com a formação de um sujeito”. (CARVALHO, 2011).

Arte, Educação, Subjetividade. Encerro esta parte convidando a pensar sobre as diversas articulações que foram pensadas entre estas três categorias, a partir do que dizem as memórias da professora Lucy, da professora Neusa, de experiências narradas e de disparos que as entrevistas lançaram sobre a minha própria memória. As conjunções e sobreposições possíveis são inúmeras, os desafios são imensos e inerentes ao ato de educar.

7.3. Arte e Experiência

Arte é linguagem que liberta, [...] que transgride, transforma, indigna e emancipa.
(AZEVEDO, 1995, p. 41)

Enquanto as professoras Lucy e Neusa vão contando sobre o João XXIII, elas vão também “se contando”, narrando casos que elas viveram nas mais diversas situações e na companhia de variadas personagens. O que elas narram, o que elas capturam de suas memórias e dos objetos memoráveis que participaram das entrevistas é o que ficou, o que fez diferença, é o que podemos chamar de experiências.

Larrosa, em uma conferência proferida no Brasil em 2001, faz uma discussão a respeito do conceito de experiência e saber da experiência. O autor faz uma volta à etimologia da palavra experiência em algumas línguas e assim a define como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2001, p. 21). Experiência é uma coisa que nos atravessa, deixando e levando algo. Transformações subjetivas diferentes das coisas que acontecem em nossas vidas e não deixam rastros e não nos modificam. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (idem). E Larrosa afirma isto, listando uma série de razões para que contemporaneamente, cada vez tenhamos menos

experiências: a corrida ensandecida por informação e os desdobramentos que isto traz; a velocidade com que hoje os acontecimentos se dão e desaparecem em seguida; e o excesso de trabalho.

Ele propõe que pensemos a educação “a partir do par *experiência/sentido*” (p. 19), (grifo do autor) e podemos considerar que há experiência quando damos sentido às coisas, ao que nos acontece. Lucy e Neusa trazem em suas narrativas situações que marcaram suas trajetórias, situações que fizeram sentido para cada uma delas, experiências vividas em um outro tempo, em um “outro” João XXIII. Retalhos de História que vou costurando para escrever este trabalho.

As professoras contam sobre um João XXIII que dava espaço para a Experiência acontecer, que possibilitava a Experiência, da maneira como a estamos entendendo. Mas o que nos faz, ao olhar para este passado, identificar ali a possibilidade da Experiência? Lucy não esconde o que fazia do João XXIII uma escola diferenciada e, mais ainda, explicita o seu compromisso de ser uma escola diferente, ao lembrar que ele foi criado para ser um Colégio de Aplicação, Experimentação e Demonstração.

A gente tinha essa... A preocupação de que o Colégio seja um campo de Experimentação. Você só entendia uma escola de Aplicação como um campo de Experimentação, Aplicação e Demonstração, porque é essa a função de um Colégio de Aplicação: é a função de você realmente mostrar aquilo que está fazendo, aquilo que está dando certo, aquilo que tá precisando melhorar, né? Isso é importante. Você não foge a realidade, mas que você tem obrigação de ser melhor eu não tenho a menor dúvida. Acho que essa é a função de um Colégio de Aplicação, a função de ser o melhor.

Não pretendo trazer aqui nenhum juízo de valor, nem legitimar as versões do João XXIII que a entrevistada expõe em sua narrativa. Mas é possível a partir de sua fala, fazer uma conexão entre as palavras Experiência e Experimentação, palavras de origem etimológica comum. Quando ela fala em “*campo de experimentação*”, fala de espaços reais e espaços subjetivos abertos à Experiência. Mais que isso: espaços *criados* para se fazerem experiências pedagógicas e educacionais.

O princípio da Experimentação de um Colégio de Aplicação está muito mais próximo do conceito de Experiência do que de seu outro parente etimológico, o “experimento”, considerado um elemento do *método*, do procedimento metodológico presente na ciência moderna (LARROSA, 2001, p.28). (Grifo do autor). Por isso é importante não confundir. “Se o experimento é genérico, a experiência é singular” (idem). Não se trata de criar uma fórmula e testá-la. A Educação concebida a partir do par *experiência/sentido* privilegia o

conhecimento em detrimento da informação; a calma em vez da velocidade nos acontecimentos; a pausa e o silêncio no lugar do trabalho ininterrupto.

Projetos como a Oficina Literária foram espaços onde os planejamentos puderam ser executados sem pressa, com engajamento artístico, processo em construção. Neusa fala dessas experiências:

Então aqui se desenvolviam essas atividades, almofadinhas no chão, sentado em rodas, né? O livro ia sendo colocado em discussão, e essas atividades iam... E demoravam às vezes um mês, dois meses. Tinha mesmo uma unidade em torno dessas questões todas. Então era mais ou menos isso, né? E isso eu sei que marcou muito os alunos, é impressionante como isso marcou.

Lucy também traz memórias da Oficina Literária. Conta sobre um projeto de intercâmbios artísticos entre o João XXIII e outras escolas, e narra uma experiência que foi marcante para ela.

Fizemos uma experiência de teatro também que era muito legal. Ela era ligada à Oficina Literária, que era: a turma daqui fez uma apresentação para os meninos do Linhares e os meninos do Linhares fizeram uma apresentação pra eles. Então vocês já podem imaginar a diferença que foi a apresentação! Artisticamente foi ótima, mas o tema era muito diferente: enquanto os nossos meninos apresentavam, né, princesas, aquelas frescuradas todas, como só podia acontecer, veio a turma do Linhares e, pá... um assalto e pá... Olha foi uma delícia (risos) porque deu pro professor trabalhar, tá? Porque o que eles apresentaram era uma briga por causa disso e termina de uma maneira positiva, que era os meninos adotando um jardim pra cuidar. Então ninguém podia chegar perto do jardim porque eles queriam que o jardim fosse bonito e tal... Fizeram o maior sucesso, né? Vieram apresentar no Colégio de Aplicação!

Algumas vezes durante a entrevista com a professora Neusa eu citei falas da Lucy em sua entrevista, principalmente quando esta falou sobre a Oficina Literária. Mencionei o caso acima com Neusa, e ela me respondeu que se recordava deste movimento que acontecia através da Oficina: “*Eu me lembro dessas trocas, sim. E não foi só o Linhares*”. Comenta que ainda hoje está em contato com a escola de Linhares, e que tem duas bolsistas fazendo uma pesquisa lá; “*Linhares ainda tem esse projeto, que é o CAIC de Linhares. Ainda tem lá... Nós estamos até investigando esse projeto de teatro no Linhares, por que ele tem um impacto muito positivo na escola até hoje.*” Mas Neusa diz não se recordar especificamente da experiência narrada por Lucy (este caso não a marcou), mas recorda-se de muitas outras.

Ela conta sobre alguns projetos que desenvolveu integrando artes. Narra um que

considera especial, “a gente teve um trabalho que marcou muito, todos os meus alunos quando encontram comigo falam desse trabalho.” Nesse projeto a professora, junto com seu alunado, apreciou e discutiu em conjunto obras de: literatura infantil, pintura contemporânea, pintura renascentista e música clássica:

A gente pegou um livro do Ziraldo,[...] sobre a criação do mundo e ele apresenta no final uma obra do Botticelli⁸⁴, e uma paráfrase dela com um artista contemporâneo⁸⁵. Então nós fomos ao pintor clássico para comparar com a paráfrase, dali eu peguei música clássica da mesma época, então a gente pegou Beethoven...

Destaca também outro projeto em que ela propôs integração entre as artes. Neste ela pegou poemas do escritor juiz-forano Murilo Mendes (1901/1975) e alguns de seus artistas e músicos preferidos. Chegou a realizar trabalhos de campo, como excursões para visitar exposições, dentro do projeto da Oficina:

A gente fazia projetos por exemplo, com o Murilo Mendes e os amigos de Murilo. A gente ia nos pintores, nos músicos que ele apreciava, ia a Mozart, [...] Então a gente ouvia Mozart e ia nos pintores que ele apreciava... Teve uma vez que a gente conciliou isso com uma vinda de uma primeira exposição do Miró no Brasil.

O que as duas professoras narram são experiências vividas por elas, pelo Corpo Docente, em conjunto com suas alunas e seus alunos. Atividades que congregavam Arte, “sentido do coletivo” e ação política e social. A Escola saindo de si mesma. Lucy dá especial destaque a esses feitos:

Então você tem o tempo todo, essa participação grande da meninada, tá? Fazendo essas coisas... Então vamos abraçar o Paraibuna⁸⁶, numa época que o Paraibuna estava um horror. Então vamos entrar na luta pelo meio ambiente! Então vamos nós! (risos) E o João XXIII tinha uma coisa que eu achava muito legal, qualquer "invenção de moda" da cidade, [...] A primeira coisa que eles lembravam era de pedir o João XXIII pra entrar. [...] A gente era chamado absolutamente desde as coisas mais festivas às coisas mais sérias.”

A professora Lucy afirma que neste período o Colégio de Aplicação tinha uma participação intensa na comunidade, o João XXIII participava de experiências para além de seus muros. Quando pergunto à ex-diretora se ela acha que naquela época o Colégio tinha

⁸⁴ Pela descrição do quadro feita pela professora eu deduzi se tratar de “O nascimento de Vênus” (Botticelli, c. 1486).

⁸⁵ Não foi possível saber quem é a/o artista nem a obra.

⁸⁶ Paraibuna é o nome do rio que corta a cidade de Juiz de Fora.

mais visibilidade do que hoje, ela respondeu: *"Eu acho muito difícil comparar, tá? Cada época é uma época, cada momento é um momento, cada valor é um valor. Mas, que tínhamos visibilidade eu não tenho dúvida, tá?"*

Ela conta que o João XXIII era um colégio em que o gosto pela Arte era cultivado de forma coletiva nas festas escolares, em iniciativas de algumas/alguns docentes e no dia a dia escolar: *"a Arte aparecia no meio da coisa..."*. E fala da Experiência com a Arte associando-a a alegria e ao engajamento que ela afirma ter tido seu Corpo Docente. Trago um trecho do diálogo em que conectei suas narrativas com partes da entrevista realizada em 2005. Nossas falas estão separadas por aspas:

"A senhora tem falado aí... Tem um trecho aqui que tem falado em alegria; escola alegre, divertida; engajamento da escola inteira... É mais ou menos isso que a senhora tem contado, né? Assim de envolver os alunos, professores e funcionários, você acha que a Arte... A Arte tava presente... Mas a Arte também foi uma forma de aproximar as pessoas?"
"Claro, claro! Nada é mais importante que a Arte!"
"Oh! Gostei desta frase aí!"
"Por que o negócio é o seguinte: você tem várias nuances em tudo na Arte..."

Lucy exalta a presença da Arte no Colégio, colocando-a como uma experiência diferenciada. *"Nada é mais importante que a Arte"* é a afirmação que revela seu interesse em promover uma educação estética, interesse que também mobilizava a professora Neusa, que conta como trouxe a Arte pra dentro de sua sala de aula:

No colégio eu sempre tive esse desejo de inserir também pela minha formação, pela minha vivência... Eu sempre gostei de arte, sempre gostei de teatro. Vivia num mundo cercado de artistas plásticos (e eu nunca soube nem rabiscar), mas eu sempre fui muito mobilizada, atizada pra isso... Gostava de cinema, de teatro, a gente fazia teatro.

A relação das professoras e dos professores do João XXIII com uma educação que seja estética já foi discutida tanto na parte *Arte e Corpo Docente*, quando Lucy nomeou suas/seus docentes como *"artistas e arteiros"*, quanto em *Arte, Educação, Subjetividade*, quando a experiência estética é colocada como experiência transformadora. E Lucy afirma que se precisaria ser artista e arteira/arteiro, e realmente ver a Educação e a Arte como elementos de transformação, para tentar se proteger do fenômeno que ocorre na Educação nos tempos atuais. As duas professoras falam de uma desumanização da escola na contemporaneidade. Trago primeiro a fala da Lucy.

A desumanização da escola é um problema muito sério. Quando você olha... Eu não to falando escola João XXIII, eu to falando escola de um modo geral, tá? Você tem hoje mil coisas que o professor tem que fazer, por que pra promoção tem que fazer a tese e não sei o quê... Publicar não sei o quê... É muito bonito, mas deixa de fora a coisa essencial que é o aluno... Por que você tem que ter tempo, o tempo pra sentar, o tempo pra conversar, o tempo pra ouvir...

A professora Lucy fala aqui da impossibilidade da Experiência imposta principalmente pela pressa cotidiana que impera hoje nas escolas. Pressa em realizar tal projeto, pressa em se qualificar. O ritmo é acelerado e os tempos escolares cada vez mais compartimentados. Pressa que impede a experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001, p.24)

Neusa também reflete sobre as novas dinâmicas que operam na trajetória docente. Diz que as professoras e os professores hoje não atuam no “*espírito do coletivo*”, não têm mais tempo para dedicar-se a seu alunado. A professora diz que hoje as/os docentes

são estrelas solitárias, que correm em raia própria e sempre na direção de quem vai ganhar o projeto, quem vai construir o projeto, quem vai vencer a concorrência... A gente não tinha isso, a “dona” CAPES⁸⁷ não existia (risos) desse jeito, né? Os primeiros mestrados e doutorados estavam sendo construídos e não tinha esse espírito da nova ordem econômica, da qualidade total, da empresa... [...] Esse tipo de coisa não caracterizava nossa época.

O que vemos infelizmente, é a possibilidade de experiência desaparecendo da vida escolar. Citando Benjamin⁸⁸, Larrosa (2001) afirma que “o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência” (p. 22). Este conceito resume a dinâmica que predomina na escola, e diz respeito ao informar a/o aluna/aluno sobre algo e em seguida verificar se a informação foi apreendida através da coleta da opinião dela/dele sobre tal informação. Configura o par informação/opinião, em outras palavras o par aula/prova. “O

⁸⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Informações no site: <http://www.capes.gov.br/>

⁸⁸ Walter Benjamin problematiza o periodismo em algumas de suas obras.

periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião” (idem).

Voltando a falar de Experiência e não mais da impossibilidade dela, outro autor, que eu não poderia deixar de trazer aqui, que discute as articulações entre Arte e Experiência é John Dewey, autor do clássico *Arte como Experiência*.

O conceito de experiência articula toda a obra filosófica de Dewey, um conceito identificado com a existência individual e social. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo. [...] Experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e ideias. Contudo, a experiência grávida de conhecimento é experiência completa. Uma experiência incompleta nada significa. As experiências incompletas alienam e confundem o universo de significados vitais do ser humano. (BARBOSA, 1998, p.21).

O que Ana Mae Barbosa (1998) está chamando de experiência incompleta, não consumada é para Dewey a experiência sem qualidade estética, sem fruição, estéril, não chega a ser uma experiência. É o que passa sem *nos* passar, sem nos subjetivar, sem gerar sentido. Segundo Dewey, a experiência se dá quando uma obra se conclui de modo satisfatório, quando seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência (DEWEY, 2010, p.110). (Grifo do autor)

Dewey quer trazer a Arte de volta ao viver cotidiano, às coisas do mundo. Ele critica o distanciamento da Arte como “campo separado, onde é isolada da associação com os materiais e objetivos de todas as outras formas de esforço, sujeição e realização humanos” (p.60). Ele considera que isso a enfraquece enquanto experiência humana, lembrando que nos primórdios Arte e vida se misturavam, antes, eram uma coisa só. As artes “faziam parte da vida significativa de comunidades organizadas” (p. 65). Arte *como* Experiência e não dela diferenciada e distanciada.

O autor ressalta a essencialidade da dimensão estética para a consumação da Experiência. A experiência estética, Dewey a chama exclusivamente de Experiência. Ele só concebe a Experiência, seja qual for sua natureza, na medida em que ela tiver qualidade estética, por que é a qualidade estética que unifica o todo e a torna uma experiência completa: “a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa” (DEWEY, 2010, p.114). Para Dewey, toda Experiência é experiência estética, sob este ponto de vista, posso afirmar que

Lucy e Neusa viveram e recontaram pra mim inúmeras experiências, ressaltando nelas toda sua dimensão estética. Arte e Experiência.

As entrevistas com as professoras Lucy Maria Brandão e Neusa Salim Miranda se deram em sucessões de narrativas que compuseram e compõem as histórias e as memórias das entrevistadas. Elas trouxeram à cena sua seleção, o que elas desejaram lembrar, o que elegeram para nos contar. Percebo que as histórias estão sendo recontadas e ressignificadas a partir das experiências que elas foram capazes de lembrar em meio a tantas outras por elas silenciadas. “Quem consegue construir narrativas sobre seu passado, consegue reconstruir uma vida, se submete a uma experiência, através da escolha daquilo que se passou consigo” (SANTOS, 2009, p. 79). Foram dois encontros feitos sem pressa, onde ao tempo foi dado tempo. Falamos de Experiências com a Arte, ouvimos sobre Experiências com a Arte e nos submetemos a uma Experiência naquelas duas tardes no Colégio de Aplicação.

8. O PÁVEL NOS ENSINOU MUITO MAIS DO QUE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA! ELE ENSINOU A GENTE... A SER GENTE!

Os diálogos a seguir são fragmentos de memórias que dizem um pouco da experiência que vivi com o Professor Edson Pável Bastos enquanto aluna do João XXIII, e depois em raros, porém singulares⁸⁹ encontros que tivemos, e, “ao rememorar uma experiência, nosso cérebro nos traz aquilo que fora mais significativo e que nos permitiu refletir, nos causou incômodo, desconforto, prazer, alegria na determinada situação” (AZEVEDO, 2013, p. 42). Ao trazer os diálogos, eu revivo as situações que me marcaram, e percebo nelas vestígios do que me constituiu e ainda vem me constituindo. Memória, narrativa e experiência são categorias que dialogam nesse trabalho, pois ao narrar minhas experiências, minha memória vai selecionando o que interessa narrar e silenciando o que sou incapaz de recordar. Ao rememorar estes diálogos, destaco o quanto Pável me marcou enquanto aluna, e percebo que ele também esteve inesperadamente presente em momentos cruciais da minha trajetória como professora e como pesquisadora no Colégio de Aplicação João XXIII.

⁸⁹ Utilizo o adjetivo singular, por considerar alguns encontros que tive com o professor Pável muito peculiares, como por exemplo quando ele “adivinhou” que eu estava concorrendo a alguma vaga e eu estava justamente concorrendo à vaga de professora de Educação Artística no João XXIII, matéria da qual ele foi meu professor naquele mesmo Colégio.



Figura 29 - Edson Pável Bastos na Páscoa do Colégio de Aplicação João XXIII- 1986.

Insólitas Esquinas

Início de 1983. João XXIII:

*Venise*⁹⁰: *Este ano vamos ter aula com o professor Pável!*

Nati: *Será que ele é mesmo tão especial como falam?*

Venise: *Todo mundo comenta as aulas do meu padrinho! Dizem que alguns alunos até levitam!*

Nati: *???*

Meados de 1983. João XXIII:

Nati: *Hoje eu li a mente do Professor Pável na aula!*

Venise: *Como assim, Nati?*

Nati: *Li, ué! Ele me pediu uma tesoura emprestada, quando a entregava com a lâmina virada pra ele, ele olhou nos meus olhos e eu entendi. Então virei a tesoura e entreguei. Ele me agradeceu com um sorriso.*

Venise: *???*

1984. João XXIII:

Pável: *Eu quero que vocês vão à merda! Merda com todas as letras! eme, é, erre, de, a!*

⁹⁰ Venise Vieira Mendes é professora de Francês do Colégio de Aplicação João XXIII desde 1996. Ela, como eu, estudou no João XXIII de quinta a oitava séries do 1º grau (atuais sexto ao nono ano do Ensino Fundamental). Éramos da mesma classe. Venise é afilhada de Pável.

Venise: O que deu no padrinho?

Nati: Acho que ele pirou!

Fim dos anos 1980, descendo o calçadão da rua Halfeld:

Nati: Oi, Professor Pável! Sinto muitas saudades das suas aulas! São algumas das minhas melhores lembranças do João XXIII!

Pável: Também sinto saudades daquele tempo!

Início de 1995, subindo o calçadão da rua Halfeld:

Nati: Professor Pável! Quantos anos!

Pável: Oi, Nati! Me diga uma coisa. A que você está concorrendo?

Nati: Uai! Como você sabe que estou concorrendo a alguma coisa??

Pável: !!!

Nati: Eu estou concorrendo a uma vaga de professora de Educação Artística no João XXIII.

Pável: Você vai passar...

Nati: !!

1996. João XXIII:

Márcia⁹¹: Nati, o Pável morreu.

2006. João XXIII:

Nati: Vamos fazer nesse espaço uma galeria de Arte, Venise! Será muito legal o Colégio ter uma!

Venise: Muito boa idéia!

Nati: E vai chamar “Professor Édson Pável Bastos”!

Venise: É, Nati, o Pável nos ensinou muito mais do que Educação Artística! Ele ensinou a gente... a ser gente!

2012. Casa, à noite:

Nati: Ai meu Deus! Não sei mais se é esse o meu tema de pesquisa para o Mestrado!

Luís⁹²: ??

Nati: A Carol⁹³ falou que o anteprojeto que eu tinha escrito no ano passado sobre o TIL é muito melhor que este sobre o Ensino de Artes Visuais do João XXIII!

Luís: Não pensa nisso agora. Dorme.

2012. Casa, na manhã seguinte:

Nati: Sonhei a noite inteira com o Professor Pável...

Luís: Como foi o sonho?

Nati: Não me lembro, mas acordei com a sensação de que estou no caminho certo quanto ao tema que quero pesquisar, e que eu vou ser aprovada na seleção do Mestrado...

Luís: !!

“Insólitas esquinas” foi um dos primeiros textos que escrevi para esta pesquisa, e

⁹¹ Márcia Cristina de Sousa Saraiva é funcionária da Secretaria do Colégio João XXIII desde o ano de 1980 até os dias atuais.

⁹² Luís Felipe de Souza Carbogim é meu marido.

⁹³ Carolina dos Santos Bezerra é professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII desde o ano de 2010. Os dois anteprojetos que escrevi, um 2011 e outro em 2012, foram lidos por ela a meu pedido.

recebeu inicialmente o título de “Professor Pável, um capítulo à parte”. Fez parte das primeiras coisas que entreguei para o meu orientador ler, ainda no primeiro trimestre do mestrado, quando mal tinha iniciado a pesquisa documental. Ali o texto se concretizou, mas já pensava em escrevê-lo desde que fui aprovada.

Achei que era tudo. Pensei que o pequeno texto fosse suficiente para dizer quem foi este educador. Na verdade aquilo era uma espécie de homenagem ao grande mestre que tive enquanto aluna do João XXIII. Um professor que me marcara, não exatamente por ter sido professor de Educação Artística, o que acabou se tornando minha opção profissional. Mas foi marcante de uma maneira muito mais profunda, mais integral... Ouso dizer, mais espiritual. Não marcou tanto o que aprendi com ele a respeito de técnicas artísticas, ou sobre artistas. É claro que foi importante, mas disso eu pouco me recordo. Sinto que o Pável me ensinou sobre convivência, sobre respeito, sobre generosidade. Sinto que aprendi com ele a ser uma pessoa melhor, mais solidária e mais preocupada com a/o outra/o, aprendizados que trouxe para minha sala de aula. Assim o pequeno texto memorial fez parte do texto da Qualificação.

A banca, que leu todo meu trabalho cuidadosamente, trouxe o “capítulo à parte” à discussão. Foi então que tive a sorte de ser alertada pela professora Leda⁹⁴, de que este poderia ser apenas o anúncio de um capítulo à parte. Ela disse: “[...] o professor aqui é o deflagrador, e ele tá esquecido. Inclusive você disse que é um capítulo à parte, e eu fiquei esperando que esse capítulo aparecesse!! [...]” Confesso que na hora não dei conta da profundidade do que ela dissera. Só com o tempo e com a continuidade da pesquisa é que enxerguei que o professor Edson Pável Bastos foi sim um capítulo extremamente importante, não só na minha história, mas na história do ensino artístico no João XXIII, e que ele não poderia ficar à parte. Decidi que na minha dissertação seu trabalho de educador iria ser lembrado, e aquele “capítulo à parte” se renomeou “Insólitas esquinas”, tornando-se uma espécie de epígrafe desta parte do texto.

8.1. Em busca do tesouro escondido

Quando iniciei a pesquisa documental procurei no livro de 1983, documentos sobre o projeto de Educação Artística que vivi quando fui aluna do professor Pável, na sétima série⁹⁵.

⁹⁴ Leda Maria de Barros Guimarães, professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, membro da banca de qualificação e de defesa da minha dissertação.

⁹⁵ A sétima série do 1º grau corresponde ao atual 8º ano do Ensino Fundamental. Nesta parte do texto, por tratar do período de 1978 a 1987, todas as vezes que eu mencionar uma série escolar, será referente ao antigo primeiro grau, vigente naquele período.

Talvez tenha sido a primeira coisa que procurei ao abrir os livros verdes de capa dura e escrita dourada. Os relatórios a partir de 1983 estão organizados por Departamento, trazendo as realizações do mesmo, seguidas das realizações individuais de cada professora e professor. É o ano que tem menos circulares anexadas. Fui então ao Departamento de Ciências⁹⁶, onde o professor era alocado. No item 1 desse Departamento, “*Relatório de Atividades de 1983*”, aparece “*II Encontro de Educação para a Yoga (Rio de Janeiro)*”, com os nomes do Pável e da Ilva como participantes, sem detalhamento algum. Nas “*Atividades Individuais*” do Pável aparece uma vasta lista de realizações, a maior do Departamento⁹⁷, mas nenhuma menção a algum projeto de Educação Artística com as sétimas séries, nem a respeito do “*II Encontro de Educação para a Yoga*” em que ele aparece como participante do departamento. Nas atividades da professora Ilva Cremonese está registrado: “*Encontro com os estagiários de Educação Artística para mostrar os objetivos e resultados das experiências de yoga.*” A princípio esses itens não me chamaram a atenção. Não tenho lembrança alguma da professora Ilva. Não sei se tive algum contato com ela enquanto aluna do João XXIII. Não enxerguei relação alguma entre os itens e minhas saudosas aulas de Educação Artística. Fiquei convencida de que o Pável não havia feito registro a respeito daquela experiência com a sétima série. Inclusive afirmei isso para a professora Lucy em sua entrevista. Conteí que não havia menção ao projeto que tanto marcara minha vida escolar, e ela chegou a suspeitar que o Pável pudesse não ter feito o relatório por ter precisado tirar licença-saúde no final do ano⁹⁸.

Continuei minha investigação nos livros. Através de circulares bimestrais emitidas pela diretora informando aos pais e ao professorado as médias das turmas em cada disciplina, foi possível descobrir que entre 1978 e 1982 a disciplina representativa do ensino artístico no segundo segmento do então 1º grau era o Desenho Geométrico, na sétima e na oitava série. Fora essas circulares, não há documento algum onde são mencionadas as disciplinas curriculares. De 1983 a 1985 o Desenho Geométrico só aparece na oitava série, e volta a fazer parte da grade da sétima em 1986 e 1987. Isto coincide com a memória que tenho do Pável, em seu primeiro dia de aula na nossa classe, anunciando o projeto que substituiria as aulas de Desenho Geométrico da sétima série por aulas de Educação Artística. Além de 1983 a 1985, em mais três anos o Desenho não aparece em uma ou outra turma de sétima ou oitava série,

⁹⁶ Nessa época o Colégio era dividido em três departamentos: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; Ciências. A partir de 1996 até a atualidade, o Colégio passou a ter cinco departamentos: Letras e Artes, Educação Física, Ciências Humanas; Ciências Naturais e Matemática.

⁹⁷ Enquanto a lista de atividades do Pável apresenta oito itens, as das/dos outras/outras professoras/professores têm uma média de 3 itens.

⁹⁸ O professor Pável precisou tirar licença –saúde algumas vezes antes da aposentadoria em 1986, para tratar do câncer que o levou em 1996.

em um ou outro bimestre⁹⁹. Provavelmente as aulas desta disciplina foram substituídas por aulas de Educação Artística, dentro do mesmo projeto realizado pelo professor Pável com a minha turma em 1983. O que me leva a dizer isso são minhas memórias de ex-aluna, pois não é possível confirmar o fato através de nenhum documento encontrado. A Educação Artística não é mencionada nestas circulares. Ela não aparece no quadro de médias pelo fato de, na época, ela ser considerada uma atividade educativa e não uma disciplina, e por isso não valia nota. Já discuti na parte *Um pouco da trajetória do ensino artístico no Brasil*, o longo percurso de legitimação percorrido pelo ensino artístico em nosso país até a sanção da LDB 5692/71, vigente no período investigado.

Debate interessante este travado com arquivos. Dificilmente eles respondem nossas questões de forma direta ou sem dificuldades. Busco informações sobre o ensino artístico do João XXIII, mas nos documentos ele está quase invisível, a não ser pela visibilidade do Desenho, que era disciplina obrigatória avaliada por nota naquela grade curricular. Eu afirmo que tinha a Educação Artística em forma de projeto naquele período dos anos 1980. A ex-diretora Lucy afirma que tinha a Economia Doméstica. *“De quinta a oitava você tinha a Economia Doméstica, mas também com esse veio de artes. Também, as senhoras de Leopoldina, ela eram muito habilidosas sabe? Faziam coisas muito bonitas!”* Mas, são registros das nossas memórias, minha e da professora Lucy. Fora isso, onde estão as evidências? Onde se escondem os indícios? Sigo otimista em busca de algum rastro.

Certo dia estava almoçando num restaurante com minha família e avistei um rapaz (agora um senhor grisalho, esbelto e jovial) que eu pensava ter sido estagiário do Pável na minha classe em 1983. Seu nome é José Paulo, mas o Pável nos apresentou como Coronel, e era assim que me lembro de o chamar. Sempre o vi na rua, ao longo desses trinta anos, e sempre nos cumprimentamos. Mas já havia algum tempo que eu não o via, e considerei aquele encontro uma sorte. Não hesitei. Fui contar a ele sobre minha pesquisa. Neste momento ele se apresentou como Gopala Deva, nome que recebera em uma iniciação espiritual. Fiquei sabendo ali que ele é atualmente professor e dono de uma Academia de Yoga. Conversamos brevemente. Entre outras coisas, perguntei a ele se o Curso que tinha feito era Educação Artística, e ele disse que era Comunicação Social. Estranhei, pois ele acompanhava as aulas de Educação Artística. Percebendo minha reação, ele explicou que seu trabalho com o Pável era na área de yoga. Despedi-me dele confusa sobre minhas memórias do projeto de Educação Artística de 1983.

⁹⁹ (1980 – 7A; 1981 – 7A, 7C e 8A; 1982 – 7A, 7B e 8C)

Prossigui com minha busca de informações sobre o projeto. Conversei sobre a pesquisa com a funcionária Márcia, a mesma que me deu a notícia da morte do Pável, na esperança de descobrir algo com ela. E eu estava certa, ela pôde mesmo contribuir. Mandou-me procurar a Romilda¹⁰⁰, funcionária do setor de limpeza do Colégio, cuja irmã trabalhara na casa do Pável. Romilda, interessada no sucesso da pesquisa, presenteou-me com o livro publicado¹⁰¹ por Pável, no ano de 1987. Encontrei escrito em seu currículo na contracapa que ele “durante cinco anos desenvolveu no Colégio João XXIII, uma proposta: ‘Meditação e Criatividade no Projeto de Vida’ [...]”. Iniciei a leitura do livro, e logo no começo ele comenta sobre o projeto. Conta como surgiu a ideia do livro, a convite do Instituto Maria:

A FUNALFA¹⁰² planejava a “Semana do Livro e das Bibliotecas de 1987”. Participando do evento, o Departamento Editorial do Instituto Maria tomou, “a priori”, inédita decisão! Fazer na ocasião, o lançamento de um livro. Anunciou título e nome do autor: CASOS DO PROFESSOR PÁVEL: REFLEXÕES DE VIDA. Os amigos se empolgaram e a decisão foi confirmada. Restava, agora, informar ao autor, até então alheio a tudo. (PÁVEL BASTOS, 1987, p. 13-14)

Após o “susto” pela tarefa que lhe foi incumbida, ele decidiu se empenhar para realizá-la no exíguo tempo que possuía. Assim, narrando em terceira pessoa, mas falando dele próprio, ele diz que sua memória “o levou ao Colégio João XXIII, lembrando a proposta ‘Meditação e Criatividade no Projeto de Vida’, que agitava as sétimas séries, provocando questionamentos” (p. 14). Nos documentos nada encontrei exatamente com esse título, mas tive certeza de se tratar do projeto que participei.

No mês de setembro de 2014, solicitei à atual Direção do Colégio, trazer os livros verdes de capa dura para consultar em minha casa, pedido que foi prontamente concedido mediante a assinatura de um documento onde me comprometi a responsabilizar-me totalmente pelo material e devolvê-lo tão logo acabasse minha pesquisa. Isto me permitiu uma análise bem mais minuciosa e tranquila de todo o material, inclusive, dando as necessárias pausas na consulta quando os primeiros sinais de reação alérgica se manifestavam. E apesar da máscara

¹⁰⁰ Quando contei pra Romilda, que estava fazendo uma pesquisa sobre o Pável, no dia seguinte ela me presenteou com o livro que ele publicou em 1987. Romilda dos Santos é funcionária do setor de limpeza no João XXIII desde 1986. Foi contemporânea do Pável em seu primeiro ano de João XXIII e último dele. A irmã de Romilda, falecida há quatro anos, trabalhou na casa do Pável durante mais de trinta anos, até a morte dele em 1996.

¹⁰¹ “Casos do Prof. Pável: reflexões de vida”, 1987, Instituto Maria – Departamento Editorial.

¹⁰² A Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage - FUNALFA foi instituída através da lei 5.471, em 14 de setembro de 1978, e se tornou a primeira fundação municipal responsável por cultura a ser criada no Estado de Minas Gerais. Para mais informações acesse http://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/

e dos óculos, algumas vezes eles se manifestaram. Resolvi reler cuidadosamente todo o material, e comecei pelo relatório de 1983. Nenhuma novidade. Decidi então folhear os anexos daquele ano página por página, numa derradeira busca por indícios do projeto do Pável. Foi então que, “perdido” entre os documentos¹⁰³ do item “*Participação na Comunidade*” (anexo 14), deparei-me com o seguinte documento anexado, que vou reproduzir parcialmente:

*ESTUDO PARA COMPLEMENTAR CLASSE EXPERIMENTAL
(7C, em 1983)*

Em 1983 percebemos a necessidade de complementar, no próximo ano, a proposta de uma experiência com os alunos de uma turma, que, até agora, propunha atividades conjugando YOGA e CRIATIVIDADE. [...]

Nas aulas de YOGA-CRIATIVIDADE os alunos haviam concluído que a busca do universo era a busca do próprio homem. Como, agora, desenvolver a ciência, num atual processo de expansão, num processo de crescimento do próprio homem? [...]

Um grupo de alunos da sétima série C integrou-se ao estudo chegando mesmo a direcionar propostas e debates, que foram levados à classe.

Tentaremos, diante disto, elaborar uma minuta de adendo ao processo executado em 1983, YOGA e CRIATIVIDADE para uma nova proposta, mais ampla: abrangendo: O HOMEM, SUA ENERGIA CRIATIVA E SUA INTEGRAÇÃO NO PROJETO UNIVERSO.

Juiz de Fora novembro de 1983

Edson Pável Bastos

Quase “caí pra trás” quando encontrei esses escritos. A sétima série C era a minha turma! Fiz parte de um projeto experimental de Yoga, e não tinha a menor ideia! E afirmo que isso foi possível por eu ter o privilégio de ter estudado num Colégio de Aplicação, com espaços abertos às experimentações que as/os professoras/professores desejassem propor. De repente tudo começou a fazer sentido. O encontro com Gopala Deva. A memória tão singular que trago daquelas aulas. Memórias emocionais, sensoriais, subjetivas. Lembranças de momentos compartilhados com colegas de uma maneira que só acontecia ali. Momentos de diálogo que não aconteciam em nenhum outro espaço escolar. Começo a me lembrar de debates sobre o universo e sobre a vida humana que tivemos nas aulas. Aquele não foi um projeto qualquer e, não acontecia com todas as turmas. O texto indica que foi um projeto piloto, ele chama minha turma de classe experimental. Começo a farejar o mapa do tesouro, e a palavra yoga, antes invisível, passa para o centro.

Conforme apontado no documento, o projeto teve continuidade no ano seguinte, e

¹⁰³ A maioria são cartas de agradecimentos de outras instituições ao João XXIII, por cursos ou palestras dadas por professoras e professores do Colégio de Aplicação.

aparece na Lista de Anexos do livro de 1984. O item 16 tem o seguinte título: “*Primeiro Encontro ‘Yoga, Arte e Educação’*”, e no 17 lê-se “*Projeto Yoga e Criatividade*”. No entanto, estão anexadas apenas três cartas, uma elogiando o “Projeto Yoga e Criatividade” e duas cartas de agradecimento ao citado Encontro, que foi realizado pelo Colégio de Aplicação em parceria com a 10ª Delegacia Regional de Ensino – 10ª DRE/JF. Nenhum folder ou relatório sobre o Encontro está anexado e nenhum texto com o título “Projeto Yoga e Criatividade” foi encontrado. Nem fora da ordem, pois examinei os anexos um por um. Nas atividades do Departamento de Ciências, o item 8 traz o título “*Yoga e Criatividade num Projeto de Vida*”, mas sem detalhamento algum. Este título é praticamente o mesmo encontrado no livro do Pável, com a substituição da palavra Meditação por Yoga. E volta a aparecer nos “*projetos desenvolvidos*” pelo Departamento de Ciências no livro de 1985. Nos relatórios dos dois anos, são as únicas menções ao projeto, e nenhum outro documento além do texto do Pável supracitado sobre a experiência com a minha turma e das cartas foi encontrado. Só pode tratar-se do mesmo projeto, e a razão daquela troca de palavras tornou-se para mim um mistério. No livro do Pável é dito que ele desenvolveu o referido projeto no João XXIII durante cinco anos. Somam seis, os anos em que verificamos o “desaparecimento” da aula de Desenho de algumas turmas de sétima e oitava séries. Fiz uma busca minuciosa e detalhada em todos os livros, de 1978 a 1987, na esperança de encontrar mais algum documento que trouxesse informações sobre o projeto. Fiz isso, pois em alguns livros, encontrei documentos anexados em anos errados, e acreditei na sorte de encontrar algo mais. Mas foi em vão. Mais nenhuma menção ao projeto do professor Pável.

A primeira carta do anexo 16 de 1984 é do Departamento de Desenho do curso de Educação Artística da UFJF, dirigida ao Colégio e à 10ª DRE. Traz a assinatura do então chefe Afonso Celso Rodrigues, de duas professoras deste Departamento e um professor do Departamento de Matemática. Data de 18 de dezembro de 1984. As palavras são de grande exaltação ao Projeto e ao professor que o realiza, destacando o João XXIII em sua função de Colégio de Aplicação, Experimentação e Demonstração: importante campo de estágio das/dos estudantes do curso de Educação Artística. Reproduzo-a parcialmente a seguir:

[...] Sabendo da grande importância em nossos dias da Yoga; e que a Arte, em seu amplo aspecto, é toda e qualquer projeção da expressão interior e ainda, ser a Educação um processo de autodescoberta dos valores intrínsecos do ser humano; reforçamos assim nossos cumprimentos à tal iniciativa.

Gostaríamos de deixar aqui registrada uma Moção de Apoio às experiências que o Professor Edson Pável Bastos vem realizando no Colégio João XXIII,

concretizando toda teoria a respeito do conjunto Yoga – Arte – Educação. Na certeza de que, trabalhando com o ensino superior, esperamos destas instituições todo o embasamento e operacionalização do ensino através da arte, para as nossas crianças e jovens e que só assim poderão se desenvolver integralmente.

O Departamento de Desenho inicia a carta ressaltando a *“importância em nossos dias da Yoga”*. Essas palavras fazem crer que durante aqueles anos Juiz de Fora deveria estar vivendo um momento de efervescência da prática do yoga, um reconhecimento de seus benefícios. Quem assina a carta, assina-a em nome do Curso de Educação Artística da Universidade Federal de Juiz de Fora, uma autoridade institucional, o que a torna um discurso de validação. Isto remete ao que Foucault (1999) chama de *“discurso verdadeiro [...] pronunciado por quem de direito”* (p.15). Não é qualquer carta, mas uma carta do curso de Graduação em Educação Artística reconhecendo o trabalho do Colégio de Aplicação, ambos pertencentes à mesma Instituição, a Universidade Federal de Juiz de Fora. Em seguida a carta explicita uma concepção de Arte e de Educação que permitem o diálogo com o Yoga em sua formulação. A Arte é valorizada como expressão, o que está coerente com o contexto da época.

Com relação à *Educação Artística*, que foi incluída no currículo escolar pela Lei 5692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista (FERRAZ; FUSARI, 1993a, p.15-16). (Grifo das autoras).

Mais ao final, a carta faz uma incitação ao trabalho com a Arte na Educação. Afirma que a Universidade espera de instituições como o João XXIII *“todo o embasamento e operacionalização do ensino através da arte [...]”,* o que revela profunda identificação com a proposta de *“Educação pela Arte”*, difundida no Brasil a partir das ideias de Herbert Read. Este autor baseia-se na tese que ele traduz de Platão de que *“A arte deve ser a base da educação”* (READ, 2001, p.1).

A segunda e terceira cartas são da Academia de Hatha- Yoga, assinadas pela sua proprietária Maria de Lourdes Picorelli Assis e por alunas e alunos de Yoga. Contém grandes elogios ao Encontro. *“[...] Gostaríamos de parabenizá-los pelo brilhantismo do evento, o que muito veio nos enriquecer, abrindo-nos novos horizontes em prol de uma educação mais*

harmonizada e humana. Que do trabalho semeado brotem bons frutos, para benefício de todos.”

Resolvi transcrever estes trechos, por acreditar que eles revelam uma ideia da importância e do reconhecimento que tiveram o professor Pável e os projetos por ele realizados. As cartas se tornam ainda mais significativas quando reconhecemos que são praticamente os únicos documentos que dizem alguma coisa a respeito do Projeto desenvolvido pelo Pável naquele período.

Consultei e reconsultei os dezesseis livros verdes de capa dura e escrita dourada, e acabei me convencendo de que eles não tinham mais o que me dizer sobre o projeto “Meditação e Criatividade no Projeto de Vida” ou “Yoga e Criatividade num Projeto de Vida”. Arquivos são assim mesmo, repletos de lacunas, de descontinuidades. Dizem de memórias e esquecimentos, lembranças e silêncios.

A constituição dos conjuntos de documentos que compõem um arquivo implica, necessariamente, diversos *processos seletivos*. Quando os pesquisadores examinam os documentos de um arquivo, esse conjunto concreto e particular de itens é o resultado final de uma grande seleção. O que “resta” em um arquivo resulta, diretamente, de pessoas que definem certos materiais – e não outros – como aqueles “que vale a pena guardar” (CASTRO, 2008, p.29). (Grifo do autor).

Nesse dossiê o projeto não teve seu espaço. Não há o mapa, embora haja o tesouro. Por isso mesmo não me dei por satisfeita. Pensei em Gopala Deva. Talvez ele pudesse narrar para mim suas memórias do projeto do Pável. Decidi procurá-lo...

8.2. Encontro com Gopala Deva

Marquei a entrevista com Gopala Deva pelo facebook. Ele me recebeu em sua Academia de Yoga, no dia 12 de dezembro de 2014, pela manhã. Cheguei atrasada, afobadíssima, e ele serenamente me aguardava sentado no sofá. Após alguns minutos começamos. Levei para mostrar-lhe um dos livros verdes, o referente ao ano de 1980, onde há algumas fotos de um evento. Numa delas Gopala aparece sentado ao lado de alunos do João XXIII e um professor do Curso de Educação Artística. Noutra estão o professor Pável e a então diretora Lucy.



Figura 30 - Da esquerda para a direita: Luís Antônio da Cunha (professor da Licenciatura em Educação Artística), alunos do João XXIII e Gopala Deva - 1984.



Figura 31 - Lucy Maria Brandão e Edson Pável Bastos - 1984.

Divertiu-se ao ver sua imagem passados trinta anos, parecido com seus filhos, hoje com idade próxima da que ele tinha na época. Enviei-lhe uma cópia. E ao contrário do que esperei, ele, a princípio, não se lembrou do que tratava aquele encontro, mas reconheceu várias pessoas presentes na foto. Pelo livro de 1980 não é possível saber do que se trata, pois está faltando uma página do relatório. Do item 4 passa para o item 7, do *Anexo 2* para o *Anexo 10*. Não há qualquer indicação nas fotos que sinalizem algo. Porém, ligando os fatos, numa conversa posterior que tive com Gopala, ele concluiu que aquelas fotos são do I Encontro Yoga, Arte e Educação, que ocorreu em 1984. Mais um erro encontrado na organização dos arquivos. Mostrei-lhe também o livro escrito pelo Pável, que eu acabara de reler.

Gopala começou contando como conheceu o professor Pável. Para minha surpresa, ele não foi estagiário do Pável, como sempre pensei desde a época. Ele era jornalista na ocasião, e queria fazer uma matéria sobre educação. *“Eu fui até o Pável para que ele me desse uma matéria, [...] porque eu queria fazer uma matéria com educação. A educação, os processos que tem a ver com a educação em si”*¹⁰⁴. Gopala, buscava alguém que tivesse uma proposta de educação que não fosse formal, tradicional. Então, sua primeira professora de yoga, a *“dona Lurdinha Picorelli”*¹⁰⁵ sugeriu o nome do Pável.

Interessante notar que, apesar do Pável trabalhar dentro de um colégio de moldes tradicionais¹⁰⁶, seu trabalho é reconhecido como um tipo de educação não formal. Graças à

¹⁰⁴ Tudo que foi extraído da transcrição da entrevista de Gopala Deva, tanto falas dele quanto do Pável, estão escritas em itálico para diferenciar das demais citações e do texto corrido.

¹⁰⁵ Maria de Lourdes Picorelli Assis, citada anteriormente.

¹⁰⁶ O que chamo aqui de “moldes tradicionais” refere-se à estrutura da escola moderna, que é seriada (sequencial), e progressiva (hierárquica). “O sistema educacional que hoje consideramos tradicional teve sua origem no final do século XIX [...] Sequencialidade e hierarquização foram as duas categorias em torno das quais organizou-se a atividade escolar” (TEDESCO, 2007, p. 25).

concepção de educação na qual ele acreditava, e por atuar num colégio de Aplicação, Experimentação e Demonstração, ele teve possibilidade de realizar suas pesquisas. Por este ponto de vista, o João XXIII pode ser considerado um colégio não tradicional, pois permitia, dentro de seu tempo escolar, sem interferir em sua estrutura, fazer arranjos que subvertiam a grade curricular. Para minha turma ele disse no primeiro dia de aula na sétima série que aquele era oficialmente o espaço do Desenho Geométrico, mas que a Direção do João XXIII o tinha autorizado a dar aulas de Educação Artística, contando que ele desse todo o programa de Desenho na oitava série. Este acordo com a Direção delata que o projeto do Pável, apesar de ser realizado dentro da sua disciplina, o Desenho, faz parte de um projeto de escola, que investe no seu caráter de Experimentação. A Oficina Literária é um outro exemplo de projeto que explorou as potencialidades do Colégio de Aplicação. Dentro de uma determinada concepção de escola, Pável pôde desenvolver um projeto que até hoje podemos considerar como incomum e até mesmo revolucionário dentro do processo educativo.

Gopala encaminhou-se ao João XXIII para pedir a matéria ao professor. Ao fazer-lhe a proposta, ele conta que Pável respondeu: *“Te dou a matéria sim. Estou desenvolvendo um projeto aqui. Mas eu te dou depois que você vier assistir uma aula”*. Pável não queria apenas falar sobre sua experiência a Gopala, queria que ele participasse dela. E foi como tudo começou. Gopala conta que imediatamente se identificou com o Pável, suas propostas, sua prática. E continuou acompanhando o projeto que marcou sua vida e também a minha. Aos poucos foi se inserindo mais, começando a participar das aulas, dos planejamentos, das avaliações, de todo o processo, passando efetivamente a fazer parte dele. Desta forma, a entrevista que desejava fazer, rendeu-lhe cerca de três ou quatro anos de convivência com o Pável e de atuação no projeto *“Yoga e Criatividade no Projeto de Vida”*¹⁰⁷, o que certamente foi fundamental no processo de subjetivação que constituiu e continua constituindo Gopala Deva.

Experiência ímpar poder ouvir alguém falando com tal propriedade do projeto que tanto procurei nos registros do Colégio. E tão pouco encontrei nesta busca. Eu não imaginava que a participação do “Coronel” tinha sido tão intensa e tão duradoura. Eu pensava que ele tinha sido um estagiário, como tantos outros e outras com quem convivi enquanto aluna do Colégio de Aplicação. Eu me lembrava que ele tinha ficado em minha classe praticamente o ano todo, mas não sabia que era um acompanhamento voluntário e que sua participação nas aulas do Pável tinha durado todo esse tempo. Sorte existir uma memória viva daquele tempo. Memória

¹⁰⁷ Segundo Gopala Deva, o nome do Projeto era este. Ele, como eu, não tem ideia de por que no livro do Pável está escrito *“Meditação e Criatividade no projeto de vida”*. O mistério da mudança de termos se manteve.

do outro lado da experiência, lado do Pável, do planejamento, dos objetivos. Experiência agora ressignificada por que recontada.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, s/p).¹⁰⁸

Gopala conta que o projeto com yoga já existia antes dele chegar ao João XXIII. “*Ele e a Sônia*¹⁰⁹ já tinham instalado lá no João XXIII esse projeto há dois anos”, mas esta já estava saindo no ano em que ele entrou. Pela experiência que ele tinha na área de yoga, e também como professor de teatro, pôde também contribuir nas aulas do Pável.

A gente começou a conversar e eu comecei a participar do planejamento das aulas. Com o tempo, eu passei a planejar as aulas junto com ele. Isso foi durante um bom tempo. Mais ou menos um ano ou um ano e meio ficamos nesse processo. Eu comecei como ouvinte essa primeira vez. Então, uns seis meses, mais ou menos, eu já estava atuando dentro da aula.

Seu envolvimento foi tanto, que chegou a substituir o Pável em suas ausências por motivo de doença. Ele então narra como participou e se envolveu em cursos realizados por Pável através da Delegacia Regional de Ensino, em Juiz de Fora e em outras localidades, o que revela o caráter de demonstração do Colégio.

Então, ele dava cursos de reciclagens para determinados professores da rede Estadual. E eu participava e dava aula também nesses cursos. E logo depois, eu não sei se ele chegou a fazer parte da Delegacia de Ensino, mas fazia atividades dentro da Delegacia de Ensino. Fazia atividades de integração, reciclagem para os chefes de setores na Delegacia e eu também dava aula. Porque ele sempre me pegava e falava para eu montar alguma coisa para a gente apresentar. Por exemplo: “tem um grupo de Educação Artística que vem fazer um curso em Juiz de Fora”. Tinham sempre cursos de reciclagem, anualmente tinha em diversas áreas aqui em Juiz de Fora e eu dava uma parte das aulas. Que era a parte de criatividade ou a parte de didática que, era de acordo com o projeto, uma coisa muito diferente do que era feito.

¹⁰⁸ Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102 Acesso em 29/01/2014

¹⁰⁹ Sônia Engel Pinto, orientadora educacional do Colégio de Aplicação e professora de Psicologia da Educação, na Faculdade de Educação da UFJF.

Comenta sobre a amizade de Pável e Lucy, “*A gente viajava junto. Nós três. Ela era muito amiga dele*”. Isto me fez perguntar se ele também se tornou amigo do Pável, e ele me respondeu prontamente com um sorriso saudoso: “*Claro! Antes de tudo, éramos muito amigos.*”

A partir dali ele começou a falar especificamente sobre as aulas do projeto e sobre o que de diferente acontecia ali.

O que acontecia no Colégio era uma coisa que hoje não existe. Eu me lembro, que, por exemplo, ainda hoje soa estranho, mas não se discutia isso dentro do projeto. [...] A gente não discutia se era ou não possível o processo telepático. A gente discutia em como utilizar o processo telepático para ajudar.

Ele coloca a telepatia como uma coisa dada, indiscutível. Conta algumas situações em que testemunhou processos telepáticos acontecendo na sala de aula. “*A gente sentava divididos em grupos e ficávamos olhando uns para os outros dentro dos olhos. De repente a gente via escorrendo lágrimas nos olhos. Não de choro compulsivo, mas de emoção*”. Ele explica que a emoção era em função da comunicação estabelecida entre as/os participantes. Fico impressionada com o que escuto, e ao mesmo tempo me sinto integrada ao que ele narra. Lembro-me de casos de comunicação telepática narrados no livro do Pável, inclusive com uma aluna dele da década de 1980 que hoje é professora de Inglês do João XXIII: Vera Lúcia Krepker de Oliveira. No final do livro tem uma parte com depoimentos de ex-alunas e ex-alunos. No segundo depoimento, Vera reclama que a bronca que Pável deu em um grupo de alunos que se desconcentrara do trabalho a atrapalhou em sua atividade. Mas Pável não dera a bronca oralmente, ele apenas tinha feito uma cara brava para os meninos, e somente eles viram a cara brava. Ela jurou que ouvira o Pável esbravejar. Pável admitiu que ficara muito bravo e que dera uma bronca mentalmente, e disse que o que ela “deve ter ‘ouvido’ foi o ruído mental do meu protesto” (PÁVEL BASTOS, 1987, p. 158), e conclui o depoimento dizendo “Desta aula nos ficou uma preocupação: temos que vigiar e controlar até nossos pensamentos” (idem). Além disto, identifico pelo menos duas lembranças presentes em “Insólitas esquinas” como experiências que agora nomeio como telepáticas. Uma em sala de aula e outra no Calçadão, em frente ao prédio em que Pável morava. Pensei em contar a Gopala minhas memórias que naquele momento berraram, mas deixei pra depois. Não consegui interrompê-lo e ele prosseguiu:

E direcionar de forma construtiva essa capacidade que a gente tem de gerar energia, que é o processo telepático, que é quando você emite determinadas energias, para determinado objetivo... Que tem a ver com a essência do yoga. Tem tudo a ver com o yoga.

Ele destaca que o yoga pode ser uma importante ferramenta para a educação. “*Na verdade, yoga ensina. [...] Quando você pega os instrumentos que a yoga te oferece para trabalhar a educação*”, pode-se obter excelentes resultados, por que segundo ele, o yoga é essa busca por si mesmo, é o trilhar de caminhos que levam o indivíduo a desvendar a si próprio, totalmente em acordo com a concepção de Educação anunciada pelo chefe do Departamento de Desenho em sua carta ao Pável, a Educação como “*um processo de autodescoberta dos valores intrínsecos do ser humano*”.

Neste momento eu reitero que fiquei muito surpresa quando ele falou que trabalhava na área do yoga com o Pável, pois eu jamais ouvi alguém falar sobre yoga naquelas aulas de Educação Artística. Nem a Lucy mencionou nada em sua entrevista. Recordo-me sempre que as aulas eram muito diferentes das outras que eu tinha. Quando puxei pela memória, quando pretendi narrar meu período de estudante do João XXIII na parte intitulada “Eu, aluna”, não fui capaz de me lembrar das atividades em si, mas da emoção, da integração com as/os colegas, da sensação de crescimento que as aulas me proporcionavam. E estas minhas memórias se identificam com as narrativas de Gopala: “*Nos depoimentos, [...] alunos que falavam que se emocionaram porque parecia que quando olhava para o outro, ele respondia, sem que o outro falasse nada com ele. Mas ele sabia que o outro tinha respondido, sem que trocassem nenhuma palavra.*”

Gopala enfatiza a presença do processo telepático nas aulas, e o denomina como uma emissão de energia, afirmando que isto tem também relação com o espiritismo. “*O yoga trabalha com algumas coisas que convergem com algumas coisas do espiritismo, que é a parte que você lida com a energia.*” E comenta sobre a relação do Pável com esta religião. “*Ele era espírita, ali do Instituto Maria, ele vem de uma família de espíritas e ele tinha um trabalho lá*”. Mas Gopala faz questão de frisar que, apesar da relação dele com o yoga e do Pável com o espiritismo, jamais foi objetivo do projeto difundir nenhum dos dois caminhos. Eles utilizavam técnicas aprendidas em suas práticas, com o objetivo de educar o ser humano integral.

A gente nunca fez por proselitismo. Nunca houve uma questão propriamente religiosa, no sentido de querer doutrinar para alguma religião. Era uma

coisa que você buscava crescimento e realização da pessoa como humano. De ampliar esses horizontes dentro de um processo de educação real. Desvinculado da educação formal. Usando a criatividade que faz parte de uma das funções do homem e que permite o progresso.

Gopala não traz mais vezes o espiritismo durante sua narrativa, enquanto o yoga, que se encontra no título do projeto e no centro das ocupações dele, muitas vezes é mencionado. Fica muito claro na citação acima, o que eles queriam com as aulas. Era mesmo ajudar a libertar as pessoas dos condicionamentos a que são expostas durante suas vidas, ajudar as pessoas a se autoconhecerem, a desenvolverem a sua criatividade, a progredirem como humanos. Há um investimento no sujeito. Pável e Gopala acreditam que suas alunas e seus alunos trazem dentro de si marcas que foram adquirindo durante suas vidas, marcas que resultam de renúncias, opressões, convenções. Na verdade eles consideram que o ser humano de forma geral se constitui assim, em meio a vários eventos alheios à sua vontade e disposição.

Diante deste “público”, eles então “endereçam” um tipo de aula e de Educação a esse alunado que eles creem ter pela frente, buscando transformações que eles julgam serem fundamentais para o crescimento humano. Utilizo-me para discutir isto, do conceito de “modos de endereçamento”¹¹⁰, trazido por Elizabeth Ellsworth (2001) dos estudos do Cinema para os estudos da Educação. Trata-se grosso modo, da questão de considerarmos que todo filme é direcionado a um determinado público, assim como todo currículo (entendido de forma ampla) é direcionado a um determinado tipo de alunado.

Os dois educadores investiam em suas alunas e seus alunos buscando um “voltar-se a si mesmo”, o autoconhecimento através do yoga. Valiam-se de uma prática dialógica, o que Gopala diz ter mobilizado aquelas alunas e aqueles alunos que menos se adaptavam à estrutura mais tradicional do Colégio. *“Eu lembro que as turmas que o pessoal mais “detestava” no João XXIII. [...] Aquelas que os professores mais reclamavam, as menos bem vistas no colégio, eram aquelas que melhor respondiam e assumiam o projeto.”* De certa forma, ele sugere que eles endereçavam sua prática principalmente a este perfil de estudante, e faz uma crítica à educação formal que impede as alunas e os alunos mais criativas/criativos de desenvolverem sua criatividade.

Porque quando você engessa uma pessoa na educação formal, que na verdade, é uma deseducação, aqueles que mais têm condições, que mais querem e que mais são “vivos por dentro”, são os que menos vão se adaptar, são os mais rebeldes e são os que mais se dão mal na escola.

¹¹⁰ Este conceito é amplamente discutido em ELLSWORTH, 2001. (Ver Referências Bibliográficas).

Ellsworth (2001) afirma que: “Não existe nenhum ajuste exato entre endereço e resposta, o que nos faz concluir que não há como garantir a resposta a um determinado modo de endereçamento” (p. 42). Mesmo quando a educação é dialógica. Isto por que também o diálogo

é ele próprio, uma relação socialmente construída e politicamente interessada. [...] As regras e os movimentos e as virtudes do diálogo, considerado como uma forma de pedagogia, não são neutros – eles oferecem “lugares” muito particulares às professoras e estudantes no interior de redes de poder, desejo e conhecimento (p. 65 – 66). (Grifo da autora).

E por isso haverá sempre em toda prática educativa, em toda forma de Educação, uma “*diferença* entre endereçamento e resposta” (idem) (grifo da autora). Ellsworth (2001) considera esta diferença o grande trunfo do endereçamento, o poder do qual professoras e professores podem se valer para explorar este “volátil entre-espaço” (p.50) que possuem os modos de endereçamento.

O que pode um professor fazer com o espaço momentoso e volátil da diferença ou “desajuste” entre, de um lado, quem um currículo pensa que seus estudantes são ou deveriam ser, e de outro, a forma como os estudantes realmente usam o endereçamento de um currículo para constituírem a si próprios e para agir sobre a história e na história? (2001, p.43).

A narrativa de Gopala, assim como minhas memórias fazem crer que eles souberam explorar bem o “entre-espaço” e alcançar boa parte dos objetivos que eles idealizaram. As “respostas” dadas pelas alunas e pelos alunos em sala de aula revelam os acertos do endereçamento por eles elaborado.

Quando você oferece qualquer coisa para uma pessoa que é algo que ela sente que é proveitoso para ela, sem a parte pejorativa da palavra... Quando ela sente que aquilo é importante para ela, ela te devolve com respeito, com atenção. Não existia problema de indisciplina nas nossas turmas.

O entrevistado narra cuidadosamente aquela experiência, dando especial destaque ao caráter de libertação que eles empreendiam à sua prática educativa. “*A gente é criado dentro de moldes. Aí você usa diversos instrumentos para que você vá liberando a pessoa desses moldes, dessas travas, desses bloqueios para que ela possa se expressar livremente.*” Utiliza

as palavras “expressar livremente” com muita frequência, referindo-se, a meu ver, a um estado de plenitude em que o ser humano é capaz de alcançar a autoconfiança e a autocompreensão, e se sentir à vontade para dizer o que pensa e ser criativa/criativo, sem medo de ser censurada/censurado. Em vários momentos ele dá especial ênfase à questão da expressão, sem no entanto se referir a uma prática “gratuita”, sem objetivo. Segundo Dewey (2010), “Nem toda atividade de dentro pra fora é da natureza da expressão” (p.147). “Descarregar é livrar-se de algo, descartá-lo; expressar é ficar com a turbulência, levá-la adiante em seu desenvolvimento, elaborá-la até sua conclusão” (p. 148-149). A expressão assim vista implica crescimento.

Antes de a gente colocar qualquer técnica, guache, giz de cera ou colagem, seja a técnica que for, na área de pintura, na área de educação artística, a gente trabalhava intensamente a expressão, e mostrava slides, os artistas desconstruindo a forma, aquelas formas de expressão mais abstratas possíveis.

Lembra que eu tracei que você tem que voltar a você? Que é a meditação. A gente fazia uma experiência em determinado ponto do projeto, que a gente entrava num processo meditativo. Ou seja, num relaxamento... Porque existem etapas, técnicas para você ir galgando. [...] A pessoa relaxava. Entrava num estado de consciência e a gente oferecia um material para que ela se expressasse de qualquer forma.

As atividades artísticas eram antecedidas por técnicas de yoga e meditação, numa forma de preparação para o ato criativo, com o objetivo de alcançar outros patamares na formação de seu alunado, que ultrapassam o ensino das artes. Isso demonstra que aquelas eram aulas que aconteciam sem pressa, sem busca acelerada, mas no tempo das alunas e dos alunos. Apesar de dizer que elas e eles poderiam se expressar “de qualquer forma”, não parece vigorar uma prática totalmente espontaneísta¹¹¹, pois ele afirma: “A gente ensinava as técnicas de guache, carvão, giz de cera. A gente chegava a trabalhar com teatro, movimentação de corpo. Porque era uma aula de educação artística em si.”

O professor Pável era um homem que estava inserido no seu tempo, filho de seu contexto histórico. Em plena era da educação tecnocrata, ele ensinava técnicas artísticas e

¹¹¹ As práticas espontaneístas valem-se da crença de que basta oferecer os materiais artísticos às alunas e aos alunos, que elas/eles espontaneamente se desenvolverão, “aprenderão fazendo”, sem a necessidade da interferência da/do professora/professor. As/os mais radicais inclusive condenam esta interferência, considerando-a nociva ao desenvolvimento da criança.

fazia planejamentos¹¹² passo a passo de suas aulas, em direção aos objetivos almejados; como a Lei de 1971 exigiu e a práxis validou. Mas a própria Lei propõe sua “parcela humanista e humanizadora”, quando valoriza a livre-expressão¹¹³ e o processo em detrimento do produto, pensamentos herdados do modernismo e que se faziam presentes na prática pedagógica de Pável e Gopala. “*Porque o importante não é a peça de arte. É a capacidade de criá-la*”. O importante não era o produto artístico final, mas a produção dele. Os processos criativos envolvidos na ação de se criar um objeto artístico. Para isso eles realizavam uma longa preparação, na tentativa de levar seu alunado a se expressar através da Arte.

O objetivo do projeto seria a arte, os meios artísticos. E para você ter alguém que produz arte, para você ter arte, você tem que ter alguém criativo para fazer uma peça de arte [...] Para você ter uma pessoa criativa, você primeiro precisa ter uma pessoa que é capaz de se expressar livremente. [...] Pra você se expressar livremente, você tem que estar livre, se libertar dos condicionamentos, das amarras, dos preconceitos, daquilo que a gente carrega ao longo do tempo, seja nos moldes em que a gente foi inserido, sejam as travas, os bloqueios que a gente vai assumindo ao longo da vida.

Neste momento ele coloca a Arte como objetivo do projeto. No entanto em outros ele diz que ela é “*uma desculpa*”, “*um gancho*” para a Educação se concretizar. Na citação acima, penso que ele está falando que o objetivo é o ato criativo, como expressão da libertação e emancipação do ser humano. Ele diz que buscavam “*crecimento e realização da pessoa como humano. [...] ampliar esses horizontes dentro de um processo de educação real*”, utilizando técnicas de yoga como preparação para o ato criativo. Ato criativo como expressão daquele crescimento e daquela realização, da educação que Gopala chama de “*real*”.

Podemos identificar na prática realizada por Pável e Gopala, assim como naquelas defendidas pelas professoras Lucy e Neusa, guardadas as diferenças, uma tendência à concepção contextualista do ensino de arte, ou seja, a arte servindo de instrumento à Educação. A fala de Gopala a seguir é um exemplo emblemático desta concepção:

Então, a desculpa era a arte. A educação artística. Que era o gancho para você trabalhar a educação. [...] O objetivo era educar no sentido verdadeiro

¹¹² Gopala afirma que eles planejavam tudo antecipadamente, mas que muitas vezes mudavam os rumos durante o processo, que trazia ele próprio, desvios nos caminhos.

¹¹³ “A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na Educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada” (BARBOSA apud DAY, 2008, p.30).

da palavra. Mas você tinha que ter um ponto, uma âncora, que era a educação artística, as artes. Mas antes de qualquer coisa, a gente visava criatividade. Mas a criatividade não se limita à arte. Na verdade, você não torna ninguém criativo. Você estimula que a pessoa encontre os caminhos para exercitar e aprimorar essa criatividade dela, mas você não torna ninguém criativo. Nisso, se lançava mão, no meu caso específico, a parte de teatro que eu dava aula, e do yoga que a gente convergia isso nas práticas lá, visando isso [a educação].

As/os contextualistas defendem que é necessário descortinar as características de seu alunado, conhecendo e articulando suas necessidades individuais e sociais, sendo que há aquelas/aqueles que enfatizam as necessidades psicológicas e outras/outros que se importam mais com as necessidades sociais. Considero que Pável e Gopala ficavam quase no meio do caminho, um pouco mais próximos da primeira opção, mas a educação que propunham parecia se preocupar tanto com as necessidades psicológicas quanto sociais das/dos alunas/alunos:

Os primeiros em geral, estão centrados no desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, na percepção, na catarse, na auto-realização, na estruturação mental dos símbolos nos mecanismos internos do jogo simbólico.

Já aqueles mais engajados na reflexão social irão procurar desenvolver um processo de exploração das relações sociais e modelos alternativos de comportamento social (LANIER, apud BARBOSA, 1988, p.54).

Gopala conta que Pável e ele combatiam a educação extremamente tecnocrata que vigorava naquele período histórico. Realizavam uma educação humanista e engajada na transformação do homem. *“Isso é educação! Isso não é formação técnica!”* Destaca ele enquanto segue com sua narrativa.

Read (2001), analisando a tese de Platão mencionada anteriormente de que “a arte deve ser a base da educação” (p.1), afirma que o filósofo grego foi mal interpretado em virtude da má compreensão de sua concepção tanto de Arte quanto de Educação. Quanto à Arte ele diz que é mais fácil chegar a um consenso se a trouxermos para o mundo dos fenômenos naturais, tornando-a sujeita às mensurações das leis científicas (p.2). Já em relação ao objetivo da educação, diz que há pelo menos “duas possibilidades irreconciliáveis: 1) o homem deveria ser educado para se tornar o que é; 2) ele deveria ser educado para se tornar o que não é” (p. 2). O próprio Read explica que no primeiro caso pressupõe-se um indivíduo que nasce com certas potencialidades inatas que devem ser reconhecidas e desenvolvidas; e no segundo, que

as idiossincrasias devem ser todas eliminadas, a não ser que estejam em acordo “com um certo ideal de caráter determinado pelas tradições da sociedade da qual o indivíduo, involuntariamente, tornou-se membro” (idem). Nos dois casos pressupõe-se uma essência, o que está em consonância com uma concepção moderna de sujeito. Esta “essência” deve ser estimulada ou massacrada, de acordo com a educação que se empreende. A primeira se enquadra em uma concepção mais democrática e a segunda mais autoritária. Discutindo esses paradoxos, Read chega a uma síntese, e propõe: “O objetivo da educação, [...] só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo” (READ, 2001, p. 6). De qualquer forma, segundo Read e Platão, “A base da educação deve ser a Arte”. A Arte não só deve estar presente, como sua presença é central, seja para desvendar, seja para transformar a essência humana. A narrativa de Gopala revela o tempo todo a preocupação com a emancipação do indivíduo em si e na sua relação com a/outro/o. Utilizando a máxima atribuída a Sócrates, ele resume o projeto “Yoga e Criatividade no Projeto de Vida”:

“Conhece-te a ti mesmo”. A base de tudo é isso. É educação. Esse era o projeto que a gente tinha. Levar a pessoa a ser capaz de se conhecer um pouco mais, ter uma capacidade crítica diante de si e, conseqüentemente, com a sociedade e o meio com que te envolve. Se você é capaz de ter uma posição crítica diante de si, consciente, diretamente você vai ter uma posição crítica com relação à sociedade, à cultura na qual você está inserido. Isso é educação. Aí você gera um agente transformador.

Vou fazer aqui um parêntese para trazer Foucault (1988, 2010 a) e suas problematizações a respeito deste tema. O autor problematiza exatamente isto como nossa herança moderna, este investimento no autoconhecimento. Para ele “voltar-se a si mesmo”, “conhecer-se a si mesmo” é uma busca por um discurso verdadeiro, como se fosse buscar uma verdade neste processo. Na fala do Gopala, há este investimento no sujeito, a educação é entendida exatamente como essa ação de buscar no sujeito um "verdadeiro" conhecimento, que aparece ligado diretamente a um posicionamento crítico, que vai ser capaz de transformar não somente este sujeito mas a sociedade. E ele define isso como "educação". Pode-se dizer que há, em última análise, um entendimento de educação como investimento no sujeito. O conhecer-se a si mesmo é uma prática de si. Não creio que Pável e Gopala procuravam com suas aulas desvendar uma verdade “única e essencial”. Parece-me sim, que eles buscavam realmente que cada aluna e aluno se encontrasse com suas próprias verdades, que poderiam e

deveriam ser mutáveis, mas para cada uma e cada um seriam genuínas. Assim teriam condições de fazerem suas escolhas e trilharem seus próprios caminhos, “livres” dos condicionamentos e das amarras impostas pelo viver cotidiano.

Apesar de Gopala quase¹¹⁴ não mencionar autoras/autores ou teóricas/teóricos que possam ter inspirado ou influenciado a prática dos dois, é possível identificar referências que dialogam com a sua narrativa. Novamente é possível trazer Read, quando este define a liberdade como “um estado do ser com características positivas, características a serem desenvolvidas em toda sua autossuficiência” (READ, 2001, p. 7) e a partir do que ele diz sobre o processo educativo: “A educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de *integração*, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social” (p.6) (Grifo do autor).

Outro autor que dialoga com a prática dos dois educadores é Paulo Freire em sua crítica à educação bancária:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p. 77). (Grifo do autor).

Pável e Gopala não pareciam preocupados em “depositar” conhecimentos em suas alunas e seus alunos, mas provocar a reflexão e o crescimento através das atividades que propunham. Era uma busca da emancipação da própria humanidade, o que podemos verificar nas palavras do Pável em seu texto a respeito da experiência com a sétima série C em 1983:

Tentaremos, diante disto, elaborar uma minuta de adendo ao processo executado em 1983, YOGA e CRIATIVIDADE para uma nova proposta, mais ampla: abrangendo: O HOMEM, SUA ENERGIA CRIATIVA E SUA INTEGRAÇÃO NO PROJETO UNIVERSO. (PÁVEL BASTOS, 1983, Relatório do C. A. João XXIII).

Refletindo sobre tudo isto, a prática e principalmente o pensamento do Pável, com o qual Gopala se identificou logo ao primeiro encontro com o professor, sinto que o meu pensamento se desassossega. Volto a refletir sobre minha trajetória como professora, sobre

¹¹⁴ A única teórica citada por Gopala durante toda sua fala foi Maria Montessori, de quem ele falou rapidamente quando comentava o clima de “partilha” que havia nas aulas do Pável. “*Na Montessori você tem os objetos, os instrumentos de transformação não têm um dono. Eles são do grupo*”.

meus erros e acertos, minhas esperanças e desesperanças. Vai ficando cada vez mais claro o que realmente foi o diferencial do Pável em minha formação. Sei que uma parte do que sou e do que acredito eu devo a ele e à experiência que compartilhei em suas aulas, e que agora sou capaz de lembrar graças às palavras ditas com suavidade e saudade por Gopala Deva.

O trabalho docente desenvolvido pelo Pável deixou marcas em mim e em muitas e muitos estudantes que tiveram o privilégio de tê-lo como professor. O projeto foi uma experiência num sentido profundo, como aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca (LARROSA, 2001, p.21), nos faz atribuir sentido ao que vivemos e vivenciamos. E eu atuei como sujeito da experiência, tornando-me um “território de passagem [...] que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 19). Afetos, marcas, vestígios, efeitos que eu trouxe pra minha vida e minha prática pedagógica, desenvolvida ali, naquele mesmo espaço (que hoje é outro) em que fui sua aluna.

A experiência também marcou Gopala Deva, que passou a fazer parte do projeto e tornou-se seu discípulo *“ele foi meu mestre na área educacional. A gente logo se identificou. Ele me ensinou muito e eu pude contribuir também muito com isso.”* Conta que o discurso e a prática do professor lhe serviram de exemplo e inspiração, mas afirma também que o processo foi de uma grande troca entre eles, *“guardadas as devidas proporções, é claro!”* Gopala destaca o caráter profundamente humano que habitava a personalidade do Pável, realçando ainda mais sua generosidade e sua sabedoria.

O Pável era uma pessoa humanista, um humanitário, uma pessoa que visava o bem comum. Eu me lembro que às vezes eu ia ao apartamento que ele tinha na rua Halfeld em que atendia as pessoas o dia todo. Às vezes, alunos dele. Sempre recebendo uma pessoa com alguma dificuldade, ouvindo sem ser intrometido, sem ser dono da verdade. Ele passava 95% do tempo dele servindo aos outros. Essa que é a verdade. Eu não o conheci mais novo. Mas desde que eu o conheci, era 95% do tempo prestando serviço para os outros.

Recordo-me muito bem disto, deste perfil solidário que o Pável possuía. Em seu livro ele conta algumas situações em que ajudou pessoas: “D. Eva, hospitalizada em estado de coma, dava nítida impressão de estar alheia [...]. Participava eu da assistência que lhe era prestada pela família” (PÁVEL BASTOS, 1987, p. 57), e quando incentivou pessoas a encontrarem suas próprias respostas às dúvidas que as assombravam: “Há algum tempo, lá em casa, na rua Halfeld, uma jovem, ex-aluna, levou-me seu namorado, desejoso de orientação”

(p. 109). Lembro-me também das campanhas beneficentes dirigidas por ele, que participei no João XXIII. Pável era um educador no sentido amplo da palavra, preocupado com o bem-estar, com o crescimento e a formação integral de suas alunas e seus alunos.

Mas, segundo o próprio Pável em seu livro, nem sempre foi assim. Ele conta que no início de sua carreira no magistério, sua concepção de educação era completamente outra. Diz que “exercia sua tarefa com inflexibilidade e zelo, preocupado com os excelentes resultados que exigia, desejoso de uma estatística com gráficos de eficiência” (PÁVEL BASTOS, 1987, p. 164). Gopala também fala sobre isto. Conta que certa vez o Pável lhe disse: *“Olha, você vê aí essas aulas que eu estou dando, falando isso tudo sobre educação. [...] Mas eu já fui um professor exatamente ao contrário de tudo em que eu acredito hoje”*.

Ele destaca que sua preocupação girava muito mais em torno dos resultados relativos à sua disciplina, à apreensão de seus conteúdos do que com a formação humana de seu alunado. Ao longo do capítulo 28, intitulado “Meu professor de Didática”, ele narra como se transformou no educador que eu e Gopala conhecemos. Conta que uma situação corriqueira em sala de aula provocou-lhe como que um “despertar”. O professor a quem ele se refere no título era um menino de 12 anos de idade, seu aluno na sexta série na Academia¹¹⁵, quando ele lá lecionava Matemática. Conta que o referido aluno, inteligente e de futuro promissor, começou a parecer inseguro e a cair no rendimento escolar. Isso incomodou Pável, e uma das razões foi por baixar a média da turma. Então certo dia, após um erro do menino, o professor enfaticamente mandou-lhe que o esperasse fora da classe para uma conversa. Lá fora, antes que Pável pudesse falar, o menino tomou a iniciativa: “Graças a Deus alguém me chama. Alguém quer me ouvir, não importa a razão... Professor, por favor, o senhor quer ser meu pai?” (PÁVEL BASTOS, 1987, p. 165) Pável conta que sentiu as pernas fraquejarem, uma mudança radical acontecia em sua alma. Aquela experiência o arrancou de si mesmo, o fez girar em torno de tudo o que ele acreditava e mostrou a ele outra perspectiva, outra possibilidade, outro modo de se relacionar, de se subjetivar. É a formação docente que nunca se esgota, continua formando e se transformando ao longo da docência. Pável percebeu de repente que ele jamais ouvira realmente suas alunas e seus alunos, jamais estabelecera ou permitira diálogos. “E foi assim... Despertado, levantei-me depressa e agradei. Que educador convincente! Tão jovem e fez-me ver que o alicerce da educação é o Amor” (idem).

Termino então esta parte trazendo a concepção de educador escrita pelo próprio

¹¹⁵ Academia de Comércio - Colégio Cristo Redentor de Juiz de Fora. Para saber mais consulte o site: <http://www.academia.com.br/#>

professor Pável:

Todo educador é, por excelência, um agente dos processos de mudança, transformação e crescimento. Deve, por isto, ter uma personalidade participativa, desenvolvimentista, elevada, construtora e consciente da realidade.

Todo educador é, também, um agente da utopia, um ativista da esperança, um homem do presente, capaz de enfrentar os desafios e viver as expectativas do futuro.

Se nos submetemos aos mecanismos sistematizados, desprezando a vida real, corremos o risco de provocar uma aprendizagem mecanizada, passiva, capaz de embotar a criatividade, inibir a criticidade e eliminar a sensibilidade, transformando crianças ou jovens em pessoas conformistas.

A educação deve provocar inquietações, capazes de gerar integração e fortalecer a fraternidade, sendo um recurso para o exercício pleno da vida e um estímulo ao respeito pela dignidade humana (PÁVEL BASTOS, 1987, p.163-164).

8.3. Intenso percurso

Nos livros verdes de capa dura, em todos os anos em que foi possível saber da produção individual de cada professora e professor, a lista de atividades do Pável sempre se destacou. Durante os anos de 1982 a 1984, ele proferiu inúmeras palestras, participou de encontros e ministrou vários cursos para professoras e professores de um grande número de escolas de Juiz de Fora e região. No relatório de 1982 não há registros de atividades individuais, mas há um item no relatório geral intitulado “*Palestras do Professor Pável*”. Estão listados onze encontros onde ele proferiu palestras. Em 1983 estão listadas dez palestras além do item 8 de suas “*Atividades Individuais*” que diz: “*Visitas a obras assistenciais, palestras e trabalhos desenvolvidos com alunos da sétima e oitava séries*”, o que eleva o volume de atividades a um número impossível de ser conhecido. No ano de 1984, as atividades realizadas pelo professor Pável chegam ao surpreendente número de vinte e nove, fazendo com que seu relatório seja o único do Colégio a ser dividido por meses. Os temas giram em torno de orientação educacional, saúde, fundamentos da educação, psicologia, natureza, educação especial...¹¹⁶ Através destes relatórios vemos como Pável era um professor versátil, engajado e bastante atuante no Colégio de Aplicação.

O primeiro relatório em que aparecem nomes de professoras e professores ligados a

¹¹⁶ Vale a pena citar os títulos de algumas palestras para mostrar a diversidade de temas: “A Educação, a saúde e o desenvolvimento”; “A Educação deve responder às expectativas da realidade”; “Uma visão histórica mostrando a Vida como forma pedagógica de Aprendizagem”; “Preocupações dos Pais diante das necessidades dos filhos”; “O aluno em estado de abandono – Como agir a Escola?”; “Pedagogia Moderna existe?”; “Plantas Nativas e Sobrevivência”. Não há anexos referentes a nenhuma das palestras proferidas entre 1982 e 1984.

alguma atividade é o de 1981. No item 11- “*Participação de representantes do Colégio em Encontros e Seminários*”, está registrado o “*IV Congresso Estadual de Orientação Educacional*”, mas não é mencionado o local onde ele aconteceu. Neste congresso Pável proferiu uma palestra cujo título era “*Como anda a Educação hoje?*” (Anexo 20), que vale a pena destacar aqui, não só por ser a única entre tantas palestras proferidas em que há a possibilidade de se conhecer um pouco de seu conteúdo, mas também pela qualidade e relevância deste conteúdo. No anexo 20 encontra-se todo o planejamento da palestra, dividido em duas partes. Este planejamento revela muito do que era o professor Pável na prática, suas concepções e sua forma de educar.

A primeira parte se inicia por um texto com ilustrações extraído do clássico *O Pequeno Príncipe*, de Saint Exúpery. É a parte em que o menino desenha uma jiboia digerindo um elefante e ninguém compreende seu desenho, o que o faz afirmar: “*Foi assim que abandonei aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor.*”

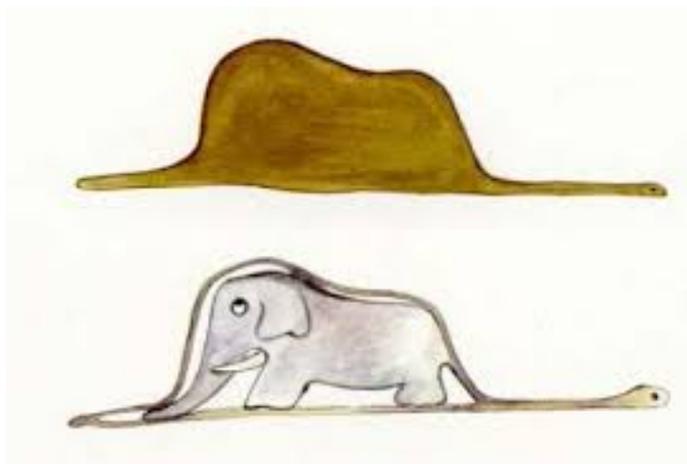


Figura 32 - Ilustração do livro *O Pequeno Príncipe*.

Em seguida, ele traz dois recortes de jornais, do ano de 1981, em que são feitas críticas ao ensino da época. Os títulos são bastante sugestivos: “*Ex-Ministro acusa ensino brasileiro de inibir a criatividade das crianças*” (*Jornal do Brasil*, 22/7/81); “*Pesquisa adverte: o ensino atual emburrece*” (*Jornal do Brasil*, 12/7/81¹¹⁷);

O tema das duas reportagens, assim como o trecho da fábula de Saint Exúpery tratam do tema da criatividade na infância. Nos três casos os adultos são acusados de atrapalharem o desenvolvimento das crianças por inibirem a criatividade delas.

Encerra a primeira parte apresentando uma extensa bibliografia sugerida “*para uma análise da criatividade na Educação de 1º e 2º graus.*” A segunda parte da palestra começa

¹¹⁷ Os recortes estão nos anexos.

com a exibição do audiovisual produzido pelo professor intitulado “*A Escola*”. No planejamento encontramos a transcrição de um trecho do vídeo, que reproduz parcialmente:

PRECISAMOS E PODEMOS REAGIR! A VIDA DE NOSSOS JOVENS COBRA-NOS O COMPROMISSO DE EDUCADORES.

Educar: é uma ação contínua, onde a função do mestre é propiciar oportunidades para a experimentação e a descoberta.

O professor só cresce, só se dignifica, quando os seus alunos crescem junto com ele.

Crescer é assumir a intimidade da vida. É irradiá-la, na busca evolutiva. [...]

Não pode mais a educação reduzir-se ao ensino formalizado. É preciso educar-se em profundidade. É preciso cultivar a criatividade humana. Dilatar as descobertas pessoais, oferecendo-se permanentes produtos de ação, movimento, crescimento e mudança. [...]

Educar é missão.

É a expressão do potencial criativo do professor incentivando o potencial criativo dos seus alunos.

Educar é despertar.

É alimentar, na vontade despertada, novas vontades, sempre acrescidas pela descoberta.

Educar é dispender esforços.

É amar.

Amar é ser disponível.

Pável declara abertamente sua concepção de educador como missionário, como aquele que deve promover transformações e motivar o crescimento, a auto-realização, a evolução de sua aluna e seu aluno. Demonstra com suas palavras no que ele acreditava, por qual tipo de educação lutava. Define o que é Educação e conseqüentemente propõe um modelo de escola e de professora/professor.

Parece-me inegável toda a condição e a competência do professor Pável para proferir palestra de tal natureza. Mas é importante destacar aqui que trata-se de uma palestra de um professor *do* Colégio de Aplicação, proferida para professoras e professores de outras escolas. Ser professor do João XXIII, e tudo que isso representa, autoriza-o a dizer “o que é educar”, dentro de um Congresso Estadual sobre Orientação Educacional. Ele fala em seu nome, apresentando a concepção de Educação que foi construindo durante sua prática, e também em nome do Colégio de Aplicação. Seu discurso é um discurso de autoridade (FOUCAULT, 1999).

Concluindo a palestra, Pável coloca questões para serem refletidas individualmente e em conjunto entre as/os ouvintes. Questões como “O que somos?”; “Quem são nossos alunos?”; “Por que somos educadores?” Pável demonstra originalidade e inteligência ao bolar sua palestra, o que nos faz pensar em quanto mais poderíamos apreender deste educador se

tivéssemos mais registros de seus projetos, palestras e cursos ministrados.

No relatório do ano de 1985, diferentemente dos anos anteriores, em que as listas de realizações individuais do professor Pável eram longuíssimas, nas “*Atividades Individuais*” deste ano somente aparece os seguintes dizeres: “*Professor de Desenho, Didática Especial de Artes Plásticas e Prática de Ensino com Estágio Supervisionado. Coordenador do projeto: ‘Ioga¹¹⁸ e Criatividade – Um Projeto de Vida*’.” É claro que o que isto representa não é pouco, mas se compararmos com a produção realizada por ele até ali, veremos que houve uma redução drástica em suas realizações. É sabido que Pável ficou doente ainda enquanto dava aulas no João XXIII, e que por isso precisou recorrer a algumas licenças-saúde. A ex-diretora Lucy, em sua entrevista não soube precisar o ano, mas confirmou as licenças tiradas por Pável, quando perguntei a ela se ela se recordava de um projeto de Educação Artística nas aulas de Desenho Geométrico.

Recordo, mas foi o ano que o Pável adoeceu, não? [...] É, mas realmente era uma coisa extra, era uma atividade extra, tá? É que ele não apresentou relatório, se não estaria aqui. [...] Ele adoeceu mais pro final do ano, então por isso ele não deve ter apresentado o relatório (BRANDÃO, 2013, informação verbal).

1986 foi o último ano que Pável trabalhou no João XXIII. Novamente o formato dos relatórios da Lucy são alterados e não há neste modelo relatório das atividades individuais. Por isso não foi possível saber se ele voltou a ministrar palestras e cursos em outras escolas, como fez nos anos anteriores. Mas uma descoberta foi fundamental! O relatório de 1986 tem o título “*Anexos*”, e o primeiro anexo é “*Projetos elaborados e desenvolvidos pelos professores do Colégio de Aplicação*.” O projeto “Yoga e Criatividade” não está entre eles. Estão listados nove projetos, dos quais quatro receberam financiamento e cinco não. Dentre os que não receberam financiamento, o oitavo da lista encontramos “*A natureza como recurso pedagógico de educação e desenvolvimento integral do homem*”. O título me chamou a atenção. Folheei o livro com o objetivo de ler este projeto, e tive a sorte de ele ser o primeiro anexo. Qual não foi minha felicidade ao ler os nomes das/dos responsáveis pela execução do projeto: professor Sérgio Marcos de Ávila Negri, professora Maria das Graças Oliveira e professor Édson Pável Bastos! Fui aluna da professora e dos dois professores nos anos em que estudei no João XXIII. De formas diferentes, desenvolvi especial apreço pelos dois últimos.

Encontrar este projeto escrito, registrado, com suas justificativas, estratégias e

¹¹⁸ Transcrevi exatamente como se encontra no relatório, desta vez ioga iniciada com a letra “i”. Em outros relatórios ela está escrita com “y”.

objetivos foi uma grande descoberta para mim. Não consegui registros escritos do Projeto “Yoga e Criatividade”, mas encontrei outro tesouro, que talvez traga o que faltava mencionar sobre a filosofia de vida do educador Edson Pável Bastos: sua estreita relação com a natureza. E posso dizer que não cheguei a ficar surpresa ao ler o nome do Pável associado a um projeto daquela natureza. Literalmente “natureza”: Ele inicia o capítulo 23 de seu livro com os seguintes dizeres: “Nasci encantado pela natureza. As montanhas, as cascatas, o verde ou as cores variadas que lhe fazem harmonia, sempre atraíram meu espírito. Tudo me irradiava beleza” (PÁVEL BASTOS, 1987, p. 131). Neste capítulo ele conta como, através do contato com a natureza ele desenvolveu sua percepção e sua sensibilidade. Ele narra um acontecimento dramático no qual ele descobriu que atrás de “tanta vida escondia uma vida maior” (idem). Ele percebeu que toda a natureza está conectada, envolvida pela mesma energia vital. Mais que isso, descobriu-se parte desta energia. Deu-se conta de que a vida, toda forma de vida acontece na sua relação com o ambiente, assim como afirma John Dewey (2010):

A vida se dá em um meio ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele. Nenhuma criatura vive meramente sob sua pele; seus órgãos subcutâneos são meios de ligação com o que está além de sua estrutura corporal, e ao qual, para viver, ela precisa adaptar-se, através da acomodação e da defesa, mas também da conquista (p.74-75). (Grifo do autor)

Como no projeto escrito não consta uma bibliografia¹¹⁹, não foi possível saber quais autores ou referências podem ter influenciado o trabalho da professora e dos professores. Mas foi possível dialogar com alguns princípios traçados por John Dewey, em seu livro *Arte como Experiência*, principalmente nos três primeiros capítulos, quando ele discute profundamente a relação da criatura viva com a natureza que a circunda. Dewey trata, entre outros assuntos, da relação parental que o ser humano tem com os outros animais.

A natureza da experiência é determinada pelas condições essenciais da vida. Embora o ser humano seja diferente das aves e das feras, compartilha funções vitais básicas com elas e tem de fazer os mesmos ajustes basais, se quiser levar adiante o processo de viver” (DEWEY, 2010, p.74).

Ter condições de perceber isto nos dá a possibilidade de buscar entendimento sobre nós mesmas/mesmos através do conhecimento sobre a natureza, em relação com ela. Mas

¹¹⁹ Vários projetos que fazem parte dos anexos do livro de 1986 estão apresentados no mesmo formato, dentro de um formulário proposto pela UFJF, sem um campo específico para bibliografia.

admitindo também o que nos diferencia. “A contribuição distintiva do homem é a consciência das relações encontradas na natureza. Através da consciência, ele converte as relações de causa e efeito encontradas na natureza em relações de meio e consequência” (idem, p. 92).

É possível, assim, refletir sobre o ser humano e a sociedade a partir da observação atenta das relações estabelecidas por outras espécies de seres vivos. Parece ser o caso desta atividade prevista para o projeto:

1. Observação de apiários; pesquisa para ordenar a vida no apiário; dinâmica para estabelecer comparações do esquema social do trabalho das abelhas com o do homem; definir metas para a sobrevivência das abelhas e dos homens. Estabelecer as regras usadas e definir as etapas de uma pesquisa. (Relatório 1986 – C. A. João XXIII, s/p)

Esta é apenas uma entre as atividades de observação e interação com a natureza que são propostas no projeto, que tem como objetivo principal promover o crescimento do alunado através do contato com a natureza, utilizando-a como recurso pedagógico “para despertar o interesse ecológico e científico dos alunos de 5ª a 8ª série” (1986). Os outros objetivos giram em torno de questões de saúde, vestuário, alimentação, economia. Discussões promovidas na experiência vivida em contato com o meio ambiente que as/os circunda. “A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada. É uma transformação da interação em participação e comunicação” (DEWEY, 2010, p.88, 89).

Acredito que este projeto tenha sido muito interessante, pois vivemos um período em que cada vez mais estamos envolvidos pela vida urbana e pelos ditames da indústria de massa, e nos afastando dos conhecimentos da natureza. Mesmo em 1986 isto já era uma dinâmica em pleno funcionamento, o que podemos verificar lendo a justificativa do projeto “A natureza como recurso pedagógico de educação e desenvolvimento integral do homem”, que diz: “O homem ainda desconhece o mundo em que vive. Submete-se aos produtos sintéticos, se alimenta mal, se veste mal, se descuida de sua saúde e de seu bem estar em razão desta desinformação”. Infelizmente não temos como saber, através dos documentos preservados, se o projeto foi totalmente executado, se teve continuidade nos anos seguintes já sem a presença do Pável, e que frutos ele rendeu.

Para finalizar, trago ao conhecimento de minhas leitoras e meus leitores, o currículo resumido que encontramos na contracapa do livro escrito por ele em 1987. Talvez este currículo possa refletir um pouco da extensão do trabalho realizado por Edson Pável Bastos:

O AUTOR

EDSON PÁVEL BASTOS

- Trinta e um anos de magistério iniciado na Academia de Comércio – Colégio Cristo Redentor

- Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde se aposentou, recentemente:

* No Colégio de Aplicação João XXIII, lecionou Desenho e Educação Artística

* Na Faculdade de Educação, lecionou Didática de Desenho, Educação Artística e de Artes Plásticas, com respectivos estágios supervisionados – para os cursos de Licenciatura.

* Para o Curso de Pedagogia, lecionou Metodologia de Comunicação e Expressão em Educação Artística.

- Professor do Sistema Estadual de Educação, onde exerceu funções na 10ª Delegacia Regional de Ensino. Permanece no Colégio Estadual Sebastião Patrus de Sousa, como professor de Educação Artística, desde 1962.

- Durante cinco anos, desenvolveu no Colégio João XXIII, uma proposta: “Meditação e Criatividade no projeto de Vida”, agora aplicada na Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa.

- Participação nas equipes de professores que atuaram na Ação Comunitária e nas Licenciaturas de 1º grau do Campus Avançado da Universidade Federal de Juiz de Fora – Tefé, Amazonas.

- Administração de cursos e participação docente na Campanha nacional de Educandários da Comunidade.

- Membro da Diretoria do Instituto Maria, entidade de promoção do menor carente, de Juiz de Fora (MG).

Deitando os olhos pela trajetória do professor, que ultrapassa em muito estes pequenos relances colhidos em poucos anos da década de 1980, e nas linhas que representam seu currículo, percebemos que seu perfil de professor de Educação Artística era apenas uma das facetas do multieducador que foi Edson Pável Bastos. Pável marcou toda uma geração de alunas e alunos que estudaram no Colégio de Aplicação durante os anos 1980. Possivelmente seu projeto mais significativo tenha sido “Yoga e criatividade num Projeto de Vida”. Afirmo isto por ter estado lá, por manter contato com pessoas que também estiveram, sem o menor receio de, neste caso, estar sendo laudatória. Pável foi um professor especial que o João XXIII teve o privilégio de ter durante 21 anos. Gopala, em sua entrevista reforça minha afirmativa: “Ele era muito querido, ele trabalhava para o outro e com uma compreensão do homem que poucos têm” (GOPALA DEVA, 2014, informação verbal).

Termino então, o capítulo dedicado ao meu mestre, e acredito, de tantas/tantos outras/outras, lembrando a frase dita pela minha velha amiga Venise: “o Pável nos ensinou muito mais do que Educação Artística! Ele ensinou a gente... a ser gente!”

ÚLTIMAS PALAVRAS

E agora? Que palavras dizer na tentativa de terminar uma escrita que insiste em querer não ter fim? Quais palavras serão dignas de se tornarem as últimas de um texto tão intensamente vivo e ao mesmo tempo tão doloroso de se concluir. A pesquisa não acabou, ela pulsa dentro de mim num misto de saudade e tensão por não querer me libertar. Trago um João XXIII que não mais existe, mas que está aqui, clamando por se mostrar, desejoso de se reinventar. Não cheguei a muitas conclusões, nem sei se em algum momento quis obtê-las. Reencontrei o Colégio que me constituiu, a História que me subjetivou. Quis acertar as contas comigo mesma e com a trajetória que tracei como professora de Artes dessa instituição. Mas não encontrei alívio algum, na busca por palavras o que consigo dizer é: e agora?

Sei que a relevância do papel exercido pela Arte na História do Colégio de Aplicação João XXIII veio a tona nessa investigação, dentro do recorte feito a partir dos livros verdes de capa dura e escrita dourada, que delinearam os caminhos trilhados entre os anos de 1978 a 1987. Ao iniciar as consultas fui sendo invadida pela atmosfera dos meus tempos de aluna, deparei-me com emoções que não previ ao planejar fazer a pesquisa. Palavras e fotos trazendo memórias e contando histórias de pessoas, lugares, momentos, e muitas árvores frondosas que não existem mais. Sensações trazidas para os diálogos com as bolsistas, que enquanto alunas do Colégio no período da pesquisa documental, trouxeram também suas impressões, curiosidades, comparações e alegrias, ao dividir comigo tão ativamente o início da caminhada. Foi se desvelando para elas e para mim, um Colégio que é outro, mas ainda o mesmo...

Muitas emoções e memórias também foram despertadas nas três entrevistas que realizei com personagens que fizeram parte da história do ensino artístico do Colégio: Lucy Maria Brandão, Neusa Salim Miranda e Gopala Deva. Testemunhas de um tempo que eu também vivi, e saborosamente com elas e ele revivi.

Para a escrita sobre as origens do Colégio foi fundamental o estudo da transcrição da entrevista realizada no ano de 2005 com Murílio de Avellar Hingel e Lucy. Por acaso eu a havia guardado, pensando em escrever um texto teatral. Não fui capaz de suspeitar o papel no qual ela futuramente atuaria. E foi graças às longas narrativas do primeiro diretor do João XXIII que foi possível reconstituir parte importante daquele início de caminhada do Colégio, tempo este do qual não fiz parte, passos dados no tão conturbado cenário político e social da década de 1960.

Digo que o que mais se destacou para mim nessa pesquisa foi o espírito de união das pessoas que participaram da História do Colégio de Aplicação João XXIII e o papel

fundamental que exerceu a Arte em todo esse processo. Nas narrativas, desde a do professor Murílio, passando por Lucy até chegar a Neusa, o “amor à camisa” ou o “espírito do coletivo” são expressões sempre presentes, como inerentes ao trabalho realizado no João XXIII. O professor e, principalmente as duas professoras destacaram algumas vezes a Arte como um dos elementos que incrementavam aquelas relações, o que também pertence às minhas memórias do "Joãozinho", que visito em momentos de suspensão e saudosismo.

Importante também dizer que a pesquisa permitiu-me reconhecer a extrema importância do Desenho Geométrico e da Economia Doméstica na História do ensino artístico do Brasil e especificamente na História do João XXIII. Muitas vezes vemos o passado sendo esquecido, a História sendo apagada, uma obsessão pelo novo interrompendo processos no seu incessante movimento de ruptura. “Além da falta de conhecimento teórico que dificulta a ação e a avaliação da prática, a falta de conhecimento histórico é responsável pela ansiedade do novo que domina grande parte dos melhores professores de arte no Brasil” (BARBOSA, 2002, p. 36).

Ao relembrar as aulas do Pável e da Neusinha, experiências no campo da Arte, e também rememorar, quando o Colégio inteiro se juntava pra realizar várias atividades artísticas, percebo que a Arte esteve profundamente presente na minha constituição/formação. Essa afirmação me faz pensar na potência que a Arte pode ter dentro de uma escola, que extrapola suas funções enquanto disciplina curricular. Não se trata de desvalorizar toda a luta pelo reconhecimento da área de Arte como área de conhecimento e consequentemente como disciplina curricular. Luta da qual sempre compartilhei, e que considero legítima e necessária. Mas estou falando de uma outra faceta, tão poderosa e tão profunda, que é seu potencial de atuar também de forma transversal dentro da Educação Escolar, além de ser um forte recurso pedagógico no estudo de outras disciplinas. "Segundo Eisner, refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a *cognição*. Cognição é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente" (BARBOSA, 2005, p. 12). (Grifo da autora). A Arte é, assim, valioso elemento na construção do conhecimento, e portanto, de fundamental importância na Educação Escolar. As professoras e os professores do João XXIII pareciam saber disso, mesmo não sendo profissionais especificamente da área de Arte, que se fazia presente e fortemente colada ao espírito de união em torno daquele “Joãozinho”, hoje "João".

Juntando o material e o imaterial que essa pesquisa me trouxe, admitindo a mudança no ritmo da minha respiração enquanto realizei a pesquisa, assumo que todo o trabalho foi feito através das lentes de uma pesquisadora saudosa e emocionada. A professora que necessitou

dar um passo atrás para problematizar sua prática, inadvertidamente tropeçou nela mesma, trinta e poucos anos antes, aluna apaixonada, extremamente envolvida com as atividades artísticas, cem por cento vestida com a camisa do colégio, não só a de uniforme...

Quero terminar dizendo que tive grande prazer na realização desta pesquisa, as descobertas e produções que fiz, as lembranças que o caminho me trouxe, as dúvidas que surgiram e as que permaneceram. Por permitir-me duvidar das certezas, fui capaz de aproveitar as potencialidades dos inesperados encontros que tive durante o caminho. E assim foi se dando minha escrita, assim foi se dando minha pesquisa. Desconfiando das certezas definitivas, obrigando-me a admitir a incerteza e a dúvida. (LOURO, 2007, p. 238). Fui produzindo a pesquisa a partir do campo, durante o caminhar.

Chego então às minhas últimas palavras que são "finais que consideram" e não "considerações finais". Caminho construído no caminhar, lembranças que são memórias, História que são histórias. Capas duras repletas de molezas, escritas douradas que não apenas reluzem, documentam e hierarquizam. Encontros ao acaso que vêm mais que ao caso. Arte mote, pesquisa viva... E assim, arremato o que se tornou o meu livro multicolor de capa transparente e escrita implicada.

REFERÊNCIAS

AGENDA ESCOLAR do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, referente ao ano letivo de 2013. Juiz de Fora, 2013.

ALBINO, Lia Cupertino Duarte. **A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino.** 2012. Disponível em <http://www.iesp-rn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%F3dulo%205/LITERATURA%20INFANTO-JUVENIL/Texto%202%20-%20literatura_infantil%20no%20Brasil.pdf> Acesso em 21 out. 2014

ANZIEU, Didier. **O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal.** Tradução Anette Fuks e Hélio Gurovitz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

AZEVEDO, Elder dos Santos. A narrativa da experiência de uma possível participação política das famílias no cotidiano escolar. In: FERRARI, A. (Org.) **A Potencialidade do Conceito de Experiência para a Educação.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Sobre a dramaticidade no Ensino de Arte: em busca de um currículo reconstrutivista. In: PIMENTEL, L. G. (Org.) **Som, Gesto, Forma e Cor: dimensões da Arte e seu ensino.** Belo Horizonte: C/Arte, 1995.

_____. Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências. 5f. Recife, 2005 (mimeo). In: DAY, Eliane. **O currículo de Artes no contexto escolar atual: um estudo com professores do Colégio Elias Moreira.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e Prática da Educação Artística.** 1995

BARBOSA, Ana Mae **Arte-educação: conflitos/acertos.** 1988

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2008 a.

_____. As Mutações do Conceito e da Prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2008 b.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

BASTOS, Maria Helena Camara; GARCIA, Tania Elisa Morales. **Leituras de formação - Noções de Vida Doméstica (1879):** Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras. 1998. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_historia/Trabalho/10_11_33_leituras_de_formacao.pdf Acesso em 07 out. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, Vol. 2 nº 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em <<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BRANDÃO HINGEL, Lucy Maria. **Relatórios anuais do Colégio de Aplicação João XXIII**, 1978 a 1987.

_____ Entrevista [Nov. 2013] Entrevistadora: Maria da Natividade Ramalho Borba. Juiz de Fora, 2013. 1 arquivo .mp3 (120 min.).

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A herança humanista; a passagem para um sentido mais abrangente da educação. **Revista Educação**, São Paulo, 2011. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/155/artigo234734-1.asp>>. Acesso em 18 fev. 2014

CASTRO, Celso. **Pesquisando em arquivos**. RJ: Jorge Zahar Ed., 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores; tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, V. 23, n. 1-2, s/p., jan.-dez., 1997. Disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 29 jan. 2014.

CUSTÓDIO, José Paulo de Oliveira (Gopala Deva). Entrevista [Dez. 2014] Entrevistadora: Maria da Natividade Ramalho Borba. Juiz de Fora, 2014. 1 arquivo .mp3 (90 min.).

DAY, Eliane. **O currículo de Artes no contexto escolar atual:** um estudo com professores do Colégio Elias Moreira. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINALI, Wesley. **O que vocês fizeram está fora de um padrão aceitável...** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAGED, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 1994.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Organização e Tradução) **Nunca fomos**

humanos – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

FERRARI, Anderson. Apresentação: Sujeitos, Subjetividades e Educação. In: FERRARI, Anderson. (Org.) **Sujeitos, Subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

_____. Apresentação: o Conceito de Experiência e sua Potencialidade para a Educação. In: FERRARI, Anderson. (Org.) **A Potencialidade do Conceito de Experiência para a Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993a.

_____. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993b.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a reforma universitária de 1968. **Ciência & Tecnologia**, São Carlos, n.5, 2004. Disponível em http://www.uniara.com.br/graduacao/jornalismo/jornalismo_cientifico/artigo-aditaduramilitareareformauniversitariade1968.asp. Acesso em 14 out. 2014.

FISCH, Carolina Betioli Ribeiro. A epistemologia do ensino da arte frente aos parâmetros curriculares nacionais: confluências e oposições conceituais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 9 (1), p. 159-182, 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1459/1104> - Acesso em 19 dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **A Microfísica do Poder; organização e revisão Roberto Machado**. São Paulo: Graal, 2009.

_____. **A hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 3a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 a.

_____. **Ética, Sexualidade, política; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 b.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. A construção de caminhos por/pela experiência. In: FERRARI, Anderson. (Org.) **A Potencialidade do Conceito de Experiência para a Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPARETTO JÚNIOR, Antônio. **Micro-História**. s/d. Disponível em <http://www.infoescola.com/historia/micro-historia/>. Acesso em 24 nov. 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**; tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Ed. Artes médicas. 1998.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**; tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HINGEL, Murílio de Avellar. Entrevista [2005]. (Transcrição). Entrevistadores Anderson Ferrari e Juanito Alexandre Vieira. Juiz de Fora, 2005.

HOUAISS. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 2.0a. São Paulo: Objetiva, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Leituras SME. N 4, julho 2001, Campinas.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque; SILVA, José Cláudio Sooma. **A História da Educação e os Desafios de investigar outros presentes**: algumas aproximações. Rio de Janeiro, s/ data.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, Pesquisar, Escrever... **Educação, Sociedades e Culturas**. Porto Alegre, n. 25, p. 235-245, 2007. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina25.htm>. Acesso em: 05 out. 2013

MACHADO, Rosilene Beatriz; FLORES, Cláudia Regina. **História de um ensino de desenho**: reflexões metodológicas. In: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática, 2011, Recife. Anais eletrônicos... Recife: 2011. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/294.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

MARINHO, Jessica; VIANNA, Jessica; BARBOSA, Karoline Francisca; REIS, Marília; LIMA, Mariana Britto de. **A importância do desenho geométrico no ensino básico e técnico de nível médio**. In: I Jornada de Iniciação Científica e Extensão do Instituto Federal de Tocantins, 2010, Palmas. Anais eletrônicos... Palmas. Disponível em: www.ifto.edu.br/jornadacientifica/wp.../06 -A-IMPORTÂNCIA-DO.pdf. Acesso em: 13 jan. 2015.

MARTINS, Miriam Celeste. Conceitos e Terminologia. Aquecendo uma transformação; atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

MATTOS, Zaine Simas. Aprendendo a ser Pesquisadora: Experiência como Processos de Subjetivação. In: FERRARI, A. (Org.) **A Potencialidade do Conceito de Experiência para a Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: no que podemos aprender com – e a partir de- um filme. In: COSTA, Maria Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Org.) **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas

fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MIRANDA, Neusa Salim. Entrevista [Mai. 2014] Entrevistadora: Maria da Natividade Ramalho Borba. Juiz de Fora, 2014. 1 arquivo .mp3 (114 min.).

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.hhm Acesso em: 21 ago. 2007.

OLIVEIRA, Clézio Lemes de. **Importância do Desenho Geométrico**. Universidade Católica de Brasília. Brasília 2005. Disponível em <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/ClezioLemesdeOliveira.pdf> Acesso em 08 out. 2014

OLIVEIRA, Jô; GARCEZ, Lucília. **Explicando a Arte: uma iniciação para entender e apreciar as Artes Visuais**; Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

PÁVEL BASTOS, Edson. **Casos do prof. Pável: reflexões de vida**; Juiz de Fora: Instituto Maria Departamento Editorial, 1987.

PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?:** novas diretrizes para a pesquisa educacional; tradução Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**; tradução Valter Lellis Siqueira. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SALES, Heloísa Margarido. Inter-relação de Conhecimentos: o projeto interdisciplinar nos anos de 1970. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SANTOS, Raphaela Souza dos. **Entre Lembranças e Silêncios** – Memórias de Mulheres Alunas de EJA. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FACED, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SILVA, Lidiani Rodrigues Campelo et al. **Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO– EDUCERE – III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: PUC PR, 2009. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf . Acesso em: 24 fev. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

ANEXOS

Domingo, 12/7/81 □ JORNAL DO BRASIL

Pesquisa adverte: o ensino atual emburrece

Regis Farr

UM mesmo teste de percepção visual foi aplicado a crianças das primeira, segunda, terceira e quarta séries de seis colégios do Rio, escolhidos por amostragem. Para os pesquisadores, o resultado foi simplesmente surpreendente: quanto mais adiantados os alunos, mais insatisfatórias as soluções. Em outro teste, as crianças foram solicitadas a representar em desenhos os problemas dados, fazendo as contas ao lado. O grau de dificuldade em desenhar a história cresceu de série para série.

Essas situações levam à conclusão de que na escola não se pensa: seguem-se trilhas preconcebidas. Ou, por outra: o ensino, da forma pela qual é praticado, não dá oportunidade ao aluno de desenvolver sua intuição e capacidade criativa, além de desprezar sua inteligência e vida real. Provocando uma aprendizagem mecanizada, a escola forma uma criança passiva, teledidática, sem espontaneidade, capaz, quando muito, de copiar o professor, mas sem iniciativa para resolver novas situações e descobrir as coisas por ela própria.

Testes e comentários são de uma equipe do GEPEM — Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática — que, por dois anos, desenvolveu trabalho em três escolas particulares do Rio, representantes do universo de escolas primárias da cidade. No mês que vem, a pesquisa será apresentada na 33ª reunião da Comissão Internacional de Estudos e Aperfeiçoamento no Ensino da Matemática, em Palanzenza, Itália.

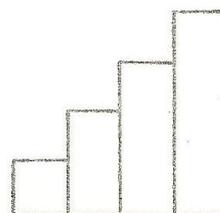
Quanto mais adiantado, pior

“O mundo colorido é mais bonito” fazia parte de testes de diferentes níveis, com questões sobre algoritmos e situações-problema, apresentados a turmas de primeira, segunda, terceira e quarta séries primárias das três escolas experimentais e das três de controle. Tratava-se de uma questão que, além de depender da percepção visual, abrangia ainda uma certa codificação.

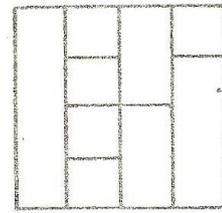
Com exceção de duas escolas — onde os índices se igualaram na primeira e na quarta séries — zero — os acertos caíram nas séries mais adiantadas. Em um colégio, por exemplo,

enquanto 88,4% das crianças de primeira série responderam a contento, apenas 20,8% da quarta atingiram o objetivo; já em outro, o percentual de acerto caiu de 47,6% na primeira para 3,3% na quarta série.

De início, os pesquisadores acreditavam que a causa desta queda significava apenas a falta de interesse das crianças por questões dessa natureza, julgadas, talvez, por demais infantis. Quando verificaram não ser esta a razão, sugeriram às professoras o incentivo do desenvolvimento da percepção visual e, em testes aplicados mais tarde, os resultados foram melhores.



“O mundo colorido é mais bonito. Você também vai colorir cada barrinha de cor diferente”



“Descubra na parede, onde estão representadas essas barrinhas. E pinte igualzinho”

Os índices de acertos

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Colégio A	8 %	9 %	3 %	0 %
Colégio B	88,4 %	53,5 %	31,5 %	20,8 %
Colégio C	0 %	11,1 %	10,3 %	0 %
Colégio D	47,6 %	17,9 %	6,3 %	3,3 %
Colégio E	0 %	0 %	0 %	0 %
Colégio F	40,9 %	19,3 %	8,5 %	11,1 %

Ex-Ministro acusa ensino brasileiro de inibir a criatividade das crianças

Regis Farr

São Bernardo do Campo — “A escola pública do país está impedindo a criança de desenvolver suas capacidades criativa e imaginativa e, preocupada em transmitir a cultura que considera certa, domestica os alunos e os transforma em pessoas conformistas”, disse o professor Paulo de Tarso, Ministro da Educação em 1963, no 2º Simposio de Educação Pré-Escolar, que tem como tema central a educação da criança de famílias de baixa renda.

Paulo de Tarso exemplificou com um fato ocorrido com uma de suas sobrinhas, aos quatro anos de idade. A menina perguntou-lhe o que era poesia e ele tentou explicar. Logo a seguir, ao ver uma borboleta, o tio propôs-lhe que fizesse uma poesia e a menina prontamente disse: “A borboleta está dançando porque voar é a sua dança”. “Hoje”, frisou o ex-Ministro, “ela sabe apenas que quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral”.

GRACINHA É CULTURA

Em todo o país, apenas cerca de um milhão (4%) dos 23 milhões de crianças em idade pré-escolar — até os seis anos — são atendidas formalmente pela escola, aí incluídas as creches da rede particular, de acordo com dados do professor Antônio Albuquerque, representante do Ministro da Educação. Para Paulo de Tarso — “eu não tive nada nas escassas verbas do Ministério para o pré-escolar” — ao enfatizar este tipo de educação, o sistema educacional do país está apenas descobrindo o ovo de Colombo.

— Finalmente descobriu-se que o homem não nasce aos sete anos e que a criança, do nascimento aos seis anos, tem inteligência, sociabilidade, uma motricidade a ser desenvolvida e deve ser preparada para entrar no sistema formal de educação. Existe toda uma cultura pré-escolar e os professores não devem tentar nem tentar mudar, a partir de seus conceitos e preconceitos, o grau de criatividade e de espontaneidade de seus alunos.

A cultura da criança é composta, segundo ele, de todas as atitudes que os adultos chamam de “gracinhas”, e como nesta idade ela ainda não tem conceitos, entra em contato facilmente com a linguagem poética. Notando que Flavel

observou seus próprios filhos no desenvolvimento de suas teorias educacionais, Paulo de Tarso narrou um fato ocorrido com um de seus netos, aos cinco anos.

Passávamos por uma laveira e ele perguntou-me: “Vovô, por que só os pobres é que têm casa rasgada?” Trata-se, evidentemente, de uma pura imagem poética, pois a quem ocorreria chamar laveira casa rasgada? É isto que eu chamo de cultura pré-escolar, que é antropológica e domina toda uma simbologia.

O ex-Ministro defende a consideração, pela escola, desta cultura da criança, de sua realidade, e lembrou que o professor desta criança, em sua idade mais receptiva, deve ter senso crítico para saber respeitar o que seu aluno traz de casa e de dentro de si, e deve saber estimular suas manifestações ao nível de infantilidade, o que normalmente ocorre.

— Não quero dizer que o professor deve submeter-se a esta cultura pré-escolar, mas o que deveria existir é uma síntese entre estas duas realidades, estas duas culturas, a do professor e a do aluno. Hoje, a escola oficial está exercendo a tarefa de multiplicar a cultura dominante, passando aos alunos a cultura “certa”. Ora, cultura é algo dinâmico, em mutação, e cada classe tem a sua cultura.