



Educação, Intuição e Temporalidade

*Entrevista com o professor
Juliano Casimiro de
Camargo Sampaio*

Pós-doutoramento em Educação (UNICAMP – CORPO-TEMPORALIDADE: a intuição como conhecimento no ensino de teatro), Pós-Doutoramento em (INTENCIONALIDADE E AFETIVIDADE – A paisagem corporal-pessoal nos processos de construção de conhecimento no contexto de experiências corporais-estéticas), Doutor (AS ARTES CÊNICAS E O CONSTRUTIVISMO SEMIÓTICO-CULTURAL EM PSICOLOGIA – diálogos a partir da experiência corporal-estética em Composição Poética Cênica) e Mestre (DRAMATURGIAS CONSENSUAIS – a interação verbal no ato criativo) em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia da USP; Bacharel em Artes Cênicas, pela UNICAMP; é professor adjunto em regime de dedicação exclusiva do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e professor permanente do Mestrado em Letras (Porto Nacional) da mesma universidade. Coordenador do CONAC (Grupo de pesquisa em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento – CNPq/Brasil); presidente do Instituto de Arte e Cultura (UFT); responde como Diretor Artístico-Pedagógico do Eu-Outro Núcleo de Pesquisa Cênica (Tatuí-São Paulo – desde 2010), e como pesquisador do Laboratório de Interação Verbal e Construção de Conhecimento (IP/USP – desde 2008). Desenvolve pesquisas nas fronteiras entre as Artes Cênicas, a Psicologia (Construtivismo Semiótico-Cultural) e a Educação (em uma perspectiva filosófico-cultural), tomando como temas de interesse: Corporeidade, Composição Poética Cênica, Narrativa de Criação, Construção de Conhecimento e Desenvolvimento Afetivo-Cognitivo Humano. É sócio colaborador da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE – GT: Ensino de Dança no Brasil) e membro-representante do Estado do Tocantins junto à Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).

Dialogia: Poderia falar um pouco a respeito de seu percurso acadêmico e, sobretudo, profissional?

Juliano Sampaio: Esse é um tema que não dá para começar na universidade. Recentemente, em artigo ainda por publicar, realizei uma intensa retrospectiva sobre minha formação e as influências atuais da minha atuação profissional. Portanto, o assunto está pulsante em mim. Voltemos ao passado. Comecei aos sete anos um curso de teatro oferecido no SESI-Sorocaba, sob condução de Edméia Pereira. Estudante de escola pública, meu contato com teatro havia acontecido poucas vezes nas excursões escolares. Mas a linguagem já me encantava verdadeiramente. Na primeira oportunidade, lá estava eu “fazendo teatro”. Mas o que isso tem de relação com a questão que se coloca? Vejamos. Meus anos na prática teatral no interior de São Paulo me fizeram perceber que costumeiramente dois grupos de pessoas se envolviam com teatro no interior: 1 – pessoas que não tinham formação específica e atuação profissional, mas que iam tateando saberes sobre a linguagem, mantendo, no mais das vezes, um caráter dito amador para as produções; 2 – pessoas que tentavam a vida profissional nos grandes centros, não eram bem sucedidas e voltavam para o interior, frustradas, geralmente, para fazer um teatro comercial com ínfimo valor artístico, desvinculado das tendências a ele mais contemporâneas etc. . .

Felizmente, pude conviver com um grupo de artistas, no Sesi, que não se enquadravam a nenhum dos dois conjuntos de pessoas que citei agora. Isso me deu um propósito. Estava certo de que queria me formar em uma importante universidade, me graduar em teatro e voltar a trabalhar com e para o interior do Estado. E assim o fiz. Concluí minha graduação em Artes Cênicas na UNICAMP e fui trabalhar com teatro no interior com e para pessoas das cidades do interior. Essa iniciativa dura até hoje. Coordeno o Eu-Outro Núcleo de Pesquisa Cênica, que cria espetáculos para espaços não edificadas para fins teatrais e se apresenta em pequenas e médias cidades do interior de São Paulo, preferencialmente, ainda que façamos também apresentações em grandes centros.

Outro aspecto relevante do meu percurso foi a minha necessidade, enquanto criança, de ter mais contato com teatro na educação básica. Lembrando dos meus próprios anseios, escolhi profissionalmente participar de projetos em ONGs e em programas e projetos de escolas públicas (no interior do Estado de São Paulo), tentando criar e potencializar contatos de crianças com a linguagem teatral. Em

pouco tempo já estava com mais de 30 turmas entre trabalhos com ONGs, aulas de teatro em escolas públicas e aulas de teatro em escolas particulares.

A docência em teatro me inquietava muito. Eu não conseguia deixar de pensar na relação entre a experiência que eu tive com teatro na infância e adolescência e o adulto que eu era naquele momento. E essa reflexão sobre o que mobilizava em mim (e nos meus alunos) a experiência em teatro me levou à psicologia. Fiz um longo percurso de formação em psicologia, que envolveu formação em psicanálise (PUC-SP), mestrado, doutorado e pós-doutorado (USP).

Conforme as pesquisas iam avançando me dei conta de que meu verdadeiro objeto de estudos era uma questão, que foi se modificando durante o tempo, mas que em sua essência era a mesma: Qual a função do teatro na educação básica brasileira? E isso me levou a duas questões complementares: 1 – Que naturezas de conhecimentos existem nas experiências teatrais?; 2 – Como se dá o desenvolvimento afetivo-cognitivo de pessoas em experiências teatrais constantes? Mais recentemente, decidi estudar as naturezas de conhecimento do e no fazer teatral na escola, e para tanto, concluí um segundo pós-doutoramento, esse em educação na UNICAMP.

Minha dedicação ao interior do Estado de São Paulo me levou a querer explorar outros lugares fora dos eixos principais de criação, veiculação e experiência teatral. Em uma oportuna chance, abriu um concurso para professor de teatro na Universidade Federal do Tocantins. Eu fiz o concurso e já estou na UFT há mais de 6 anos. Nessa Universidade fundei o Laboratório de Pesquisa e Extensão em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC), cujas informações podem ser obtidas no sítio eletrônico www.conac.net. O CONAC se estrutura como espaço de experimentação de criação cênica, de estudos teóricos e, em 2018, estamos executando um projeto de escola laboratório para o ensino no componente curricular arte. A ideia é tentar reproduzir o mais próximo possível as condições da docência em arte na Educação Básica Pública. Alunos com idades entre 04 e 10 anos são atendidos no projeto. Trata-se de uma experiência tripla: 1 – 240 alunos em 6 turmas fazem aulas de arte (teatro), por mim ministradas; 2 – os 240 alunos discutem comigo um processo de criação de espetáculo teatral para crianças, a ser encenado pelos atores do CONAC; 3 – 40 professores das redes estadual (TO) e municipal (Palmas-TO) de ensino e 20 alunos da licenciatura em teatro da UFT acompanham as atividades de docência e discutem comigo as propostas e resultados. Com a escola laboratório, o principal

objetivo é reestabelecer os laços necessários entre demandas das comunidades, formação continuada de professores e realidade da educação básica.

Duas outras experiências foram bastante relevantes para o caminho profissional que eu segui e que gostaria de indicar aqui. Primeiro, minha atuação no ensino técnico em teatro no Conservatório Dramático e Musical de Tatuí; experiência que me fez fortalecer meu desejo por formar pessoas que trabalhassem séria e profissionalmente com teatro no e para o interior de São Paulo. A segunda experiência é a participação na elaboração do projeto original da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco. Fiquei à época responsável pela elaboração do projeto de difusão cultural da Escola e pela coordenação do setor. Essa segunda experiência me fez entender que mesmo em grandes centros há sempre uma vasta periferia que merece grande atenção. Por desdobramento, comecei a refletir e me interessar por periferias de lugares que já são eles mesmos periféricos, em certos sentidos. E isso tem me movido nos projetos atuais por meio da pergunta: como favorecer deslocamentos entre centro e periferia nos projetos que desenvolvo?

Esse percurso de formação e atuação foi me conduzindo a uma proposta de pesquisa estética que tenha como foco as relações humanas e, sobretudo, a complexidade dos sentimentos humanos. A exploração dessa temática tem sido feita por mim com meus companheiros de trabalho por meio de experimentações em espetáculos intimistas. Atores e públicos próximos, compartilhando humanidade, aspecto que também é primordial nas minhas escolhas e práticas em sala de aula: eu ousou dizer que eu busco formar professores para e pratico, de alguma forma, uma aula igualmente intimista.

Dialogia: Qual a sua perspectiva diante da Educação no Brasil em suas mais variadas dimensões? Você acredita que a médio prazo a nossa Educação possa alcançar níveis mais desejáveis em relação a outros países?

Juliano Sampaio: Enquanto operarmos segundo um modelo tecnicista de educação, que, antes de formar para a vida, busca formar para o mercado de trabalho, não acredito que teremos significativas mudanças. Modelo esse que deriva, em grande medida, do regime militar, com sua bandeira de formação de capital humano para o desenvolvimento econômico, ou seja, para o mercado de trabalho.

Às vezes creio que o senso comum acredita que apenas maiores investimentos financeiros em educação seriam suficientes para mudar o mapa atual da formação no Brasil. Claro que a ampliação dos investimentos é urgente, mas se a permanência de uma pessoa no espaço escolar representar e funcionar descolada da vida cotidiana, realmente acho que tendemos a piorar as coisas com o tempo, independente dos valores investidos.

A especialização cada vez mais presente na educação básica, inclusive segundo o modelo em implementação no atual governo, tende a desviar ainda mais o foco da educação e a retroceder em alguns aspectos quanto aos avanços conquistados já no final da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dizer que um jovem com seus 14 ou 15 anos já tem plena consciência da área em que quer atuar é ser, para dizer pouco, inocente. Além do que, se constrói, ou melhor, se reafirma com essa proposta a ideia de que não é a pessoa o foco da formação, senão o profissional que ela será um dia. Infelizmente, essa ideia não está muito distante da inapropriada pergunta que costumeiramente se faz às crianças: “O que você quer ser quando crescer?”. Pergunta que deixa ver a descrença na criança como alguém que já é; que deve se voltar prioritariamente para isto que ela já é; e que desabilita a infância enquanto uma categoria social.

Não raramente nos deparamos com discursos da mesma ordem sobre a formação de professores. É comum que se espere que a educação continuada dê conta daquilo que a formação inicial não consegue abarcar, ainda que deva fazê-lo. Ou ainda, que são as pós-graduações que devem formar pesquisadores e não, outra vez, a formação inicial.

Leopoldo Waizbort, em seu texto “Glosa sobre a universidade, a formação e as disciplinas do saber, por ocasião de um concurso universitário”, vai além, e afirma que a formação básica no Brasil passou da deformação (formação do especialista) para a diplomação em massa. Quanto à formação de professores, especificamente, ainda temos a cultura universitária se sobrepondo à cultura escolar. Poucos são os casos em que percebemos projetos de cursos de licenciatura que tomam a realidade da escola, realidade concreta, não aquela idealizada, como ponto de origem das propostas de formação. É como se a Escola devesse se adequar à universidade e não o inverso, ou, o que seria ainda melhor, achar lugares de convergências e cooperação para a melhoria de ambas.

Durante os últimos anos, a partir de projetos de alguns orientandos e de meu pós-doutoramento em educação, analisei Projetos Políticos Pedagógicos de

Licenciaturas das Universidades Federais Brasileiras. Foi assustador confirmar que ainda trabalhamos na formação de professores segundo um modelo que acrescenta à formação do bacharelado algumas disciplinas tidas como pedagógicas. E que a articulação dos conhecimentos específicos da área e a prática docente acontece, na maioria dos casos, apenas nos estágios supervisionados.

Ainda estamos operando a prática docente como se ela seguisse a lógica simplista do ensino de conteúdos. Associada à perspectiva conteudista, encontramos, para piorar a situação, a formação como adestramento: instrumentalização e disciplina do corpo. E mesmo com tudo isso, e talvez essa observação pareça muito romântica, não advogo pela falência da Escola. Contra essa tempestade de que falei, ainda existem zonas de resistência. E, nós, formadores de professores, devemos encontrar nossos caminhos para fortalecer essas zonas que já existem e possibilitar a criação de outras. É de dentro da prática educativa, do espaço escolar, claro, com apoios de diferentes ordens provenientes de instancias externas à escola, que a mudança será possível. Não acredito no contrário.

*Dialogia: Arte e Educação é um entrelaçamento que poderia ser perfeito.
Qual sua posição diante disso?*

Juliano Sampaio: Se não se tiver clareza de porque a arte está inserida na educação, acho difícil que cheguemos a esse entrelaçamento perfeito. Em um dos componentes curriculares sobre minha responsabilidade na Licenciatura em Teatro da UFT, costumo perguntar aos discentes: Por que ensinar teatro na escola? Algo que não me surpreende mais, ainda que me incomode muito, é que a resposta tende a ser “porque a arte melhora as pessoas”, “porque com arte o mundo se torna melhor”; ou, a que para mim é a pior das três respostas, “porque as crianças precisam conhecer o teatro”.

Há uma inocência que envolve o tema de que a arte nela mesma já é benéfica à formação da pessoa, ou melhor, que é sempre uma experiência com valência positiva. Será mesmo? Pensemos quantas pessoas que tiveram contato com alguma das linguagens no espaço escolar e que hoje não a suportam. Ou ainda quantas vezes, em nome de atividades artísticas, soubemos, fizemos ou vimos atividades absurdas, como colar esponja de aço como cabelo de meninos e meninos desenhados em papéis para comemorar o dia da consciência negra etc.

Em um Dossiê da revista *Teatro: criação e construção de conhecimento*, levantei esse tema com uma questão que para mim é essencial e que, se naquela ocasião se relacionava diretamente com o ensino de teatro, pode-se facilmente expandi-la para a docência das outras linguagens artísticas: “Que metodologia para que teatro [arte] em que escola?”. Essa que deveria ser uma das questões fundamentais da discussão sobre a inserção da arte e das linguagens artísticas no ambiente escolar, quase nunca assume lugar de relevância nas práticas, discursos e pesquisas sobre o tema.

Venho me empenhando cada vez mais em investigar “quais as funções do ensino de arte, em especial, no meu caso, de teatro e dança, na educação básica brasileira?”. É recorrente que se pense as metodologias de ensino das linguagens específicas desvinculadas das estéticas que deram origem a elas. Ninguém cria um método para o ensino de algo sem ter em mente o que vem a ser este mesmo algo. Em arte isso implica dizer que se reconhecem estéticas que pertencem à linguagem e uma gama muito grande de coisas que não se enquadram ao que se reconhece como determinada linguagem.

Ao menos, já demos significativos passos para o campo da arte na educação ao deixar de considerar a arte enquanto atividade para integrar o conjunto de áreas de conhecimento. Mas ainda é bastante raro que uma escola tenha em seu quadro de professores, docentes de todas as linguagens artísticas especialistas formados nas respectivas linguagens.

Outro desencaixe se vê entre as proposições dos documentos oficiais em relação ao ensino de arte e as condições e realidades de atuação profissional. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as artes visuais e a música como eixos de trabalho para o objetivo maior da educação infantil: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, por exemplo. Vejam que o documento não considera as quatro linguagens como essenciais, apenas duas, tampouco a arte como campo de saber; as artes visuais e a música configuram eixos de trabalho, na mesma direção de identidade e autonomia, por exemplo. Teatro e dança aparecem diluídos no eixo de trabalho intitulado movimento.

O modelo triangular: fazer, apreciar, refletir, é a base da arte na educação no Brasil. Mas a indicação não passa disso: fazer pra quê? Apreciar o quê e pra quê? Refletir sobre o quê, de que ponto de vista, com que finalidade? São questões costumeiramente secundárias. De modo geral, são jogadas fora as especificidades de cada linguagem e da arte como todo como campo de exploração de si e do

mundo. O mundo tende a ganhar cada vez mais espaço nas discussões sobre a inserção da arte na escola. Mas a pessoa ainda recebe atenção precária.

Por exemplo, o psicólogo genético Heinz Werner já comprovou em seus estudos que o aparecimento dos jogos dramáticos na infância tende a marcar um momento de declínio das transformações fantásticas de objetos e de partes do corpo. Para o psicólogo esse declínio tem significativas implicações negativas para a capacidade de abstração e da sensibilidade da pessoa em relação ao mundo. Ainda que isso já esteja bastante claro nas pesquisas do autor, os professores de teatro seguem ignorando esse tipo de situação e tendem a incentivar cada vez mais os jogos dramáticos, que tendem aos problemas da pessoa com o mundo, deixando de lado os jogos de transformações fantásticas de objetos, que podem ser amplamente explorados no contexto das aulas de arte.

Outro aspecto relevante é que mesmo os professores de arte seguem presos a um padrão epistemológico que tem a inteligência como foco, com trabalhos que primem pela resolução de conflitos pelo encontro de respostas alternativas a questões cotidianas. Henri Bergson tem uma obra completa que nos faz pensar em outras naturezas de conhecimento, entre eles, e principalmente, o conhecimento intuitivo, que, diferente do que se pensa, pode ser, segundo o autor, expandido em presença e potência no nosso cotidiano; o filósofo deixa claro em suas obras que não há contexto melhor para esse tipo de exploração e desenvolvimento do que as artes.

Poderíamos ainda pensar as funções tidas como mentais (mas que já se sabe que não o são exclusivamente): percepção, memória, imaginação etc. Essa última com ampla produção teórica e de análises de práticas na psicologia cultural, por exemplo. Todo o discurso sobre esses aspectos do desenvolvimento humano segue sendo tratados de modo raso por muitos teóricos da área. E o senso comum de que basta fazer arte, ver arte e falar sobre arte para se ter bons “resultados” ganha cada vez mais força. Claro que existe uma celeuma histórica entre a arte e a psicologia. O distanciamento foi importante historicamente para a constituição da arte como campo de saber próprio, em si, digamos. Mas passou da hora de se acabar com esse tipo de distanciamento. Bem menos raras são as aproximações com a filosofia. Mas, devo dizer, pelo que tenho visto, sempre circulando por um grupo de teóricos específicos e de mesma matriz teórica e metateórica.

Outro documento oficial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Arte, estabelece sete objetivos gerais para o ensino de arte, sendo

apenas um relacionado com a pessoa: aprender a expressar-se em arte; todos os outros estão associados a experimentação de materiais, conhecimento histórico e social sobre a arte, artistas e movimentos artísticos. Evidentemente que esses conteúdos são importantes para a formação holística da pessoa, mas me parece bastante redutor em relação ao que poderia ser o ensino de arte no Brasil.

Como venho afirmando nos meus trabalhos, é necessário devolver a pessoa para ela mesma, permitir que experimente a alteridade de si para si mesma, que possa ampliar sua capacidade de atribuir sentidos às coisas do mundo sem, necessariamente, atrelá-los aos significados cognitivos, explorar sua corporeidade, no sentido da fenomenologia de Merleau-Ponty (para referenciar apenas com um autor), e não há melhor contexto para tudo isso do que a arte. E não adianta dizer que o foco está no processo e não no resultado, se processo é sempre processo para algo, e se não se tem certeza do que vem a ser esse algo; ou se se toma este algo como a obra de arte (produto). Talvez estejamos dando um passo adiante com uma indicação específica da Base Nacional Comum Curricular: o documento traz claramente a necessidade da dimensão da estesia nas experiências do componente curricular arte. “Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (p. 193).” Meu problema está em não se entender, pelo menos é o que eu venho advogando sobre, que todas as outras dimensões deveriam estar postas em função dessa. Ou seja, criar, criticar, expressar, fruir e refletir deveriam ser os caminhos pelos quais é possível verdadeiramente se valer das especificidades das linguagens artísticas para ampliar a dimensão estesiológica da vida. Este é para mim o verdadeiro motivo de se inserir a arte como área de conhecimento na educação. Todos os outros são estratégias metodológicas, procedimentais, como queiramos, para se chegar a esse fim: ser protagonista em seu processo pessoal de conhecer a si mesmo, a natureza e o mundo, como constitutivos de um processo de coevolução. Um leitor atento vai perceber que quando a BNCC trata das competências específicas de arte para o Ensino Fundamental, a pessoa desaparece, ao menos é ocultada, e a grande valia recai sobre a historicidade e a sociedade, infelizmente.

Mas veja, eu sou otimista em relação a mudanças possíveis, do contrário já teria desistido no caminho. Tenho alguns bons parceiros, da arte, da educação, da filosofia e da psicologia, que tem me feito ver a importância de manter a linha de

trabalho que sigo como uma das zonas de resistência a partir da qual e de outras semelhantes algum cenário futuro diferente e melhor possa ser aventado.

Dialogia: Quais são as maiores dificuldades que encontra em seu universo educacional?

Juliano Sampaio: A formação superior, com certeza, e o desgaste dos colegas da educação básica, não sem motivos, claro. O primeiro dos problemas já indiquei em resposta anterior. Vou ampliar a discussão um pouco aqui. Mas antes, quero me atentar para o segundo ponto: professores da educação básica.

A rotina a que estão submetidos os professores da educação básica abre pouquíssimo espaço para a qualificação continuada, a prática artística dos docentes e a pesquisa. Professores de arte, no mais das vezes, deixam de criar, de ter projetos estéticos e poéticos pessoais. Evidentemente que a rotina escolar, de que já falei, dificulta a manutenção das atividades pessoais de criação artística. Mas também há certa ideia de que professor de arte não precisa ser artista. Concordo que não o precise ser como profissão principal, digamos. Mas não acho que seja possível ensinar arte sem ser um conhecedor profundo da linguagem. Não se trata de discorrer sobre experiências de outros sobre e com arte. Isso faz parte do componente curricular arte: mas a feitura, em certa medida, é essencial.

Tenho afirmado que o professor de arte precisa ter uma formação inicial e continuada com grande volume de experiências artísticas para que possa operar sua aula com arte e não transferir para os alunos da educação básica essa ânsia pela criação. O que quero dizer é que a arte é a área de conhecimento e ao mesmo tempo o mais adequado método de ensino nesse campo. Mas só ensina em e com arte alguém que tenha manejo com a linguagem. E manejo com a linguagem exige experiência.

Não sou favorável a criação de novos rótulos bem comuns na nossa contemporaneidade como professor-artista; pesquisador-artista-docente. Acho que se trata simplesmente de uma carreira profissional como outra qualquer. E a carreira é a de professor de arte. Agora, as exigências dessa carreira é que precisam ser repensadas. Entendo o movimento histórico das propostas de nomenclaturas para a função, mas não acho que proponham avanços significativos para a solvência dos conflitos entre formação, rotina escolar e atuação profissional.

Se queremos mudanças expressivas, creio que está mais do que na hora de professores de arte na escola terem parte de seu tempo destinados para ateliês de criação, que, se podem participar outras pessoas, deveria ser um espaço prioritário para desenvolvimento da poética pessoal do próprio professor.

Quanto à formação, enquanto, como já aponte antes, conhecimentos específicos da linguagem e conteúdos pedagógicos só se associarem, e de modo abrupto, no estágio supervisionado, não acho que avançaremos com essa questão. A Resolução CNE/CP 2/2015 (Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno) já prevê que aos alunos devem ser ofertadas possibilidades de contato pedagógico anteriormente ao Estágio Pedagógico. Fato que raramente se realiza nas Licenciaturas, a não ser por projetos especiais não previstos em seus Projetos Político-Pedagógicos de Curso. Por fim, não se deve fechar os olhos para uma realidade avassaladora. A legislação exige que as quatro linguagens sejam ofertadas em algum momento da educação básica; professores não possuem mais formação polivalente; as escolas só contam com um ou dois professores de linguagens diferentes (quando contam com algum) e, portanto, atuam de modo polivalente.

Formação e prática profissional, nos parâmetros que temos hoje de capital humano nas escolas, são absolutamente discrepantes. Não estou afirmando a necessidade da volta à formação polivalente, mas também não dá para ignorar que se resolveu uma ponta do problema, a formação superior em linguagem específica, sem solucionar a outra, a atuação do professor de modo polivalente no componente curricular arte.

Dialogia: Que mensagem enviaria, nos dias de hoje, para alunos e professores do Brasil?

Juliano Sampaio: Descubramos perto de nós, na nossa vizinhança, quais são as zonas de resistência no campo da Educação. Entendamos como podemos fortalecer e ampliar essas zonas. Criemos as nossas próprias. Pensemos a política no seu sentido mais amplo, por meio de associações, representações legais, federações etc., mas atentemos, sobretudo, para a micropolítica: aquela que pode trazer transformações pontuais ou mais duradouras nos nossos contextos imediatos. Reflitamos sobre o porquê de sermos professores. Quais histórias sobre a educação você gostaria de ter para contar em uma

roda de amigos daqui uns 10 anos? E o que você tem feito para que essas histórias sejam possíveis? E, antes de mais nada, sejamos parceiros e não concorrentes. Isso tem aniquilado muitas almas que poderiam fazer grande diferença se não fossem os empecilhos em forma de gente.