

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Deborah Vier Fischer

**ESCOLA, ARTISTAS E DOCENTES EM MOVIMENTO:
ENCONTROS *ENTRE* ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO**

Porto Alegre

2014

Deborah Vier Fischer

**ESCOLA, ARTISTAS E DOCENTES EM MOVIMENTO:
ENCONTROS *ENTRE* ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Gruppelli Loponte

Porto Alegre

2014

Deborah Vier Fischer

**ESCOLA, ARTISTAS E DOCENTES EM MOVIMENTO:
ENCONTROS *ENTRE* ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 17 de outubro de 2014.

Prof^a. Dr^a. Luciana Gruppelli Loponte – Orientadora

Prof. Dr. Hélio Custodio Ferverza (PPGAV UFRGS)

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PPGEDUPUCRS)

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Bueno Fischer (PPGEDUUFRGS)

CIP - Catalogação na Publicação

Vier Fischer, Deborah

Escola, artistas e docentes em movimento:
encontros entre arte contemporânea e educação /
Deborah Vier Fischer. -- 2014.
155 f.

Orientador: Luciana Gruppelli Loponte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Arte contemporânea. 2. Educação. 3. Formação
Docente. 4. Docência Artista. I. Gruppelli Loponte,
Luciana, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer, mas... por onde começar?

Foram tantas as pessoas que estiveram comigo durante a feitura desta dissertação, e tantas outras que já têm me acompanhado há algum tempo... Tem também aquelas que chegaram faz pouco e já fazem parte da minha experiência como pesquisadora e como pessoa. Bem, vamos por partes...

Escola

Às “irmãs de sangue”, Neca, Beth e Annete, pela possibilidade de tornar-me professora. Pela confiança, pela aposta de tantos anos, por tudo o que sei, por tudo o que sou.

À Escola Projeto, campo empírico desta pesquisa.

Também à turma lá da Projeto, por seguir junto, por acreditar: professores, funcionários, monitoras, coordenação e direção. Por me fazerem tão bem!

À Jaqueline, Jéssica, Raquel, Tânia e Vanessa, professoras guerreiras, por me desafiarem a querer mais, a pensar mais, a estudar mais.

À Tati, pelo incentivo de sempre, pela garra e pelo *Abstract*.

À Virgínia, Ana e Claudia, por me ouvirem, por suportarem meus delírios, por estarem comigo.

Pesquisa

À Luciana, pela escuta, pela aposta, pela possibilidade de tornar realidade o que foi construído em sonho. Pelas muitas aulas, pelas leituras, por aceitar minha matrícula tantas vezes, por orientar-me neste trabalho. Por acreditar na arte e na docência.

Aos queridos Hélio, Marcos e Rosa, pela leitura atenta, pela potência das suas falas, pela competência como pesquisadores.

Aos meus sujeitos de pesquisa, os artistas visuais André, Antônio, Hélio e Lia e às professoras Andréa, Carla, Graça, Márcia, Michele e Silmara, toda a minha admiração pelo que vocês são, como pessoas e como profissionais. Sem vocês nada disso estaria acontecendo.

Aos amigos da linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação: os que já se foram, os que estão saindo e os que recém chegaram: Patriciane, Daniel, Fabiano (foi e voltou), Neila, Carini, Álvaro, Ethiene, Carla, Karine, Carmen, Vanessa, Oscar, Alberto. Vocês fazem parte de cada linha desta dissertação.

À Inês, pelo prazer do reencontro e pelas coincidências da vida; à Zenilda, pela arte e pelos bons encontros. Pela nossa amizade, gurias!

Ao Miguel, pelos colinhos, pelas risadas, por trazer-nos de volta à infância. Por sorrir diante de nossas calorosas discussões.

Família e amigos outros

Aos queridos lá de casa, meus amores máximos, Newton, Tiago e Rafaela, por entenderem a minha ausência, por formarem junto comigo o grupo dos “4 pescadores”, os Vier Fischer. Sem a estrutura e o suporte de vocês, a vida não teria graça. Valeu Rafinha, pela ajuda nas imagens, pelas muitas ideias, pelas potentes conversas sobre arte! Tiago, por não me deixar envelhecer e por transbordar música e poesia! Ni, meu parceiro maior, que me ensina diariamente a arte da vida!

À Angélica, irmã querida, leitora assídua, pelas conversas de fim de semana, pelas indicações de leituras, minha fonte de inspiração.

À Adriana, minha querida irmã também, pela parceria de sempre. Pelos cuidados comigo.

Aos sobrinhos e sobrinhas (Gabriela, Giovana, Nathália, Pietro e Stéphan), por existirem, por deixarem a vida mais viva.

Aos cunhados Marcelo e Rogério, por estarem sempre por perto.

À Liége e Lygia, cunhada e sogra, pela intensidade de vida, por quererem mais, por serem do jeito que são.

À Dani, comadre e quase irmã, pela inspiração, por encorajar-me a “fazer arte”.

À Góia, amiga, irmã de tempos, professora, pela *alegria na docência*.

Às eternas colegas e amigas, Mônica, Iana, Helena e Ianne, pela arte na escola, pela possibilidade de aprendermos juntas.

À minha mãe, Marli, pela garra de vencer, pela juventude que contagia, pela força, pelo que nos surpreende sempre mais.

Ao meu pai, Francisco, pela infância que deixou em mim, pela alegria e simplicidade, pela aposta na vida, mais do que tudo. Pela manutenção da presença, mesmo diante da ausência. Saudades tuas!

À arte contemporânea e à educação, aos artistas e aos professores, por existirem.

RESUMO

Esta dissertação tem como campo empírico uma determinada escola da rede privada de Porto Alegre, RS (Escola Projeto), que contempla a arte contemporânea em seu currículo e que convida artistas a construir esse trabalho em parceria. Como proposta de investigação, busca olhar para os movimentos que esse modo de pensar a arte provoca em professoras e artistas visuais que se aventuram para, juntos, viverem a escola e a educação, produzindo pensamento e estranhando práticas naturalizadas e acomodadas pelo tempo e pelo uso. Pensar o estranhamento nas práticas docentes, instigadas pelas provocações da arte contemporânea, sugere uma aproximação à noção de discurso, tendo em Michel Foucault o principal referencial teórico. Discurso que emerge a partir de conversas e entrevistas com os sujeitos de pesquisa e que são analisadas dentro do campo discursivo que as envolve, neste caso, arte e educação. Movimentos e discursos interessam a esta pesquisa, pois atuam no sentido de olhar para as práticas tidas como mínimas ou *basiquinhas*, termo usado por um dos sujeitos de pesquisa, e contribuem para pensar na contramão da acomodação e da generalização, tão presentes no modo como a escola vem se constituindo historicamente. Por tratar da arte e da docência, encontrando pontos de encontro e de conflitos entre os fazeres artísticos e pedagógicos, termos como rigor, criação e participação são analisados desde esses dois pontos de vista. Ao olhar para esses encontros, apostando na possibilidade de exercícios de modificação, criação e compartilhamento, ganha força o conceito de *docência artista*, apresentado por Luciana Loponte, na relação com uma *formação docente artista*, termo que nasce nesta pesquisa e que se refere a uma formação contaminada, acompanhada e encharcada pelo contato próximo com a arte contemporânea, capaz de rever as relações mais seguras sobre ensinar e aprender, nas artes e para além delas. Desse modo, mais do que buscar resultados ou apontar soluções, esta dissertação busca realizar apostas: na docência, com suas dúvidas e estranhamentos; na escola, com sua possibilidade de educar sem consolação; na arte contemporânea, com sua abertura para provocar rupturas e para desestabilizar o pensamento. É, portanto, nos encontros *entre* docência, escola e arte contemporânea que esta escrita desenvolve-se, adquire intensidade e potência.

Palavras-chave: Arte Contemporânea. Educação. Docência Artista. Formação Docente.

ABSTRACT

This thesis has as an empirical study a certain private school in Porto Alegre, RS (School Project), which includes contemporary art into its curriculum as well as invites artists to build this partnership work. The bulk of this thesis is devoted to looking at what the moves that this way of thinking art instigate teachers and visual artists who venture to jointly live school and education, reasoning and wondering practices which are naturalized and accommodated by time and use. Thinking strangeness in teaching practices, instigated by contemporary art provocations, suggests an approach to the notion of discourse, having Michel Foucault as the main theoretical framework. Discourse that emerges from conversations and interviews with research subjects that are analyzed within the discursive field that these conversations involve, namely, art and education. Moves and discourses are subjects of interest to this research as they act in order to look at the practices taken as minimal or *rough (basiquinhas)*, a term used by one of the research subjects, and contribute to think against of the grain of accommodation and generalization, as present in the way school has historically constituted. As this thesis discusses art and teaching, finding junction and conflict points between artistic and pedagogical doings, terms such as strictness, creation and participation are analyzed from these two standpoints. When looking at these junctions, focusing on the possibility of modification, creation and sharing exercises, gains strength the concept of *artist teaching profession (docência artista)*, presented by Luciana Loponte, in relation to an *artist teacher training (formação docente artista)*, a term born in this research which refers to an infected training, soaked and accompanied by close contact with contemporary art, able to review the most secure relationships on teaching and learning in the arts and beyond. Thus, more than seeking results or pointing solutions, this thesis aims at investing: in teaching, with its inquiries and strangeness; in school, with its ability to educate without consolation; in contemporary art, with its opening to cause disruptions and to destabilize the thought. It is, therefore, matches between teaching, school and contemporary art that this thesis develops, acquires intensity and power.

Keywords: Contemporary Art. Education. Artist Teaching Profession. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Capa: palavras coletadas nas entrevistas com artistas visuais e professoras	
Figura 1: imagens dos sujeitos de pesquisa, artistas visuais (André Neves, Antônio Augusto Bueno, Hélio Ferverza, Lia Menna Barreto) e professoras (Andréa Coelho Paim, Carla Binfaré, Márcia Pittelkow, Maria da Graça Machado, Michele Hoeveler da Silva, Silmara Helena Zago)	48
Figura 2: Lia Menna Barreto, <i>Diário de uma boneca</i> (1998)	54
Figura 3: Antônio Augusto Bueno, <i>Outono ou nada</i> (2012)	58
Figura 4: Instalação de André Neves, Exposição <i>TOM: o imaginário da paleta à letra</i> (2012)	60
Figura 5: Hélio Ferverza, <i>A função do amanhã</i> (1999)	61
Figura 6: Elcio Rossini “em ação” com os alunos, Escola Projeto (2006)	89
Figura 7: Marcel Duchamp, <i>Fonte</i> (1917)	97
Figura 8: Miriam Tolpolar, artista visual, oficina com professoras da Escola Projeto (2014)	108
Figura 9: Ação educativa para <i>Um Outro Outono</i> , Antônio Augusto Bueno (2013)	118
Figura 10: Imagens Gravetos Armados (anos 2012, 2013, 2014)	124

SUMÁRIO

Para começo de conversa, algumas escolhas amadurecidas pelo tempo	11
1. <i>Confissões</i> de uma pesquisadora em processo	18
2. Aproximações teóricas e metodológicas	27
2.1. Caminhos de pesquisa	31
2.2. Dois tempos da investigação	37
2.3. Convidados para a pesquisa: contatos e apresentações	48
2.4. Artistas visuais e professoras: rastros, registros e aproximações	52
2.5. Do rigor e da criação na arte e na docência	65
3. Experiências compartilhadas <i>entre</i> arte e educação	74
3.1. Provocações da arte contemporânea, desafios e movimentos da docência	86
3.2. Que arte, enfim, entra na escola?	95
3.3. Para pensar uma docência artista ou para inventar a docência	100
4. Contaminações da arte contemporânea e da docência: o artista que quer ser professor	109
4.1. Projeto e Gravetos Armados	111
Para final de conversa, palavras que insistem	125
Referências Bibliográficas	127
Anexos	134

Para começo de conversa, algumas escolhas amadurecidas pelo tempo

Há sempre um silêncio nas palavras. Há sempre um vazio nas imagens. Palavras e imagens se bastam, são elas mesmas, assim como as coisas; mas o mistério está em que, ao mesmo tempo em que habitam o silêncio, elas se abrem de alguma forma inelutável para a significação. E a significação implica algo da ordem do mistério, implica alguém, outrem, aquele que vê, escuta, toca, ouve, experimenta palavras e imagens, muitas vezes na condição de quem chega para transgredir uma ordem, a ordem da materialidade plástica ou sonora. Isso tem a ver plenamente com arte. Isso tem a ver plenamente com educação (FISCHER, 2005a, p. 5).

Esta dissertação começa com as palavras de Fischer, escolhidas “a dedo”, pois envolvem a relação *entre* arte e educação. Interessa a esta investigação buscar entender o mistério que há entre as palavras e as imagens, as palavras e as coisas, o silêncio e a abertura para a significação. Retomando as palavras da autora: “A significação implica algo da ordem do mistério, implica alguém, outrem, aquele que vê, escuta, toca, ouve, experimenta palavras e imagens, muitas vezes na condição de quem chega para transgredir uma ordem, a ordem da materialidade plástica ou sonora.” Nessa busca pelo mistério das coisas ditas, encontro a força para realizar uma pesquisa que envolve a escuta de artistas visuais e professoras de educação básica sobre o trabalho com arte contemporânea na escola. E, nessa escuta, interessa investigar quais as provocações do encontro desse modo de pensar e fazer arte, dita contemporânea, com a educação, em um momento em que se discute tanto sobre os caminhos da escola e da educação, especialmente, através de teses e dissertações de diferentes linhas de pesquisa e também em produções finais de cursos de graduação.

Diversos têm sido os referenciais teóricos e metodológicos empregados nessas pesquisas, mas parece haver um desejo comum de descrever, analisar, compreender ou mesmo tentar mudar a educação escolar moderna, da qual todos nós fazemos parte e na qual temos/tivemos nossa experiência escolar, em que aprendemos as artes do uso da razão e da perspectiva de nos tornarmos cidadãos livres. Meu interesse, nesta pesquisa, não é o de entrar nesse mérito ou nos detalhes dessa discussão. Interessa-me analisar alguns caminhos e possibilidades, não para buscar um pensamento tranquilizador, generalizado e inconsciente, conforme ensina Veyne (2011), ao referir-se ao pensamento de Michel Foucault. Busco o apoio nestes e em outros autores para

pensar a potência da aproximação da arte contemporânea¹ à educação, olhando para a escola e para a docência, em especial, colocando em xeque o que é tido como evidente, o que nos acomoda e nos faz pensar e agir sempre da mesma maneira. Isso se reflete, especialmente, nos modos de dar aula e de conceber o conhecimento como algo estanque e compartimentado.

Para trabalhar com a ideia de movimentar a escola e a docência, tendo na arte contemporânea uma possível parceria, algumas escolhas, muitas perguntas e um punhado de experiências foram sendo recolhidas e escolhidas, ajudando-me a trilhar os caminhos desta pesquisa, que busca pensar que, justamente, por se discutir tanto sobre a escola atual, sobre a sociedade contemporânea e sobre currículo, há a necessidade de problematizar o modo como a escola está constituída, questionando a similaridade das aulas, ministradas sempre da mesma maneira, com os mesmos materiais e as mesmas propostas, independente da formação profissional ou do contexto sociocultural em que o trabalho tenha sido realizado. Essas inquietações têm me afetado como profissional da educação e gerado vários questionamentos, que se transformaram em perguntas de pesquisa. Costa (2005, p. 200) diz que “tais perguntas emergem de uma certa insatisfação, de uma certa instabilidade, de uma dúvida [...]. Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças”.

Foi, especialmente, diante de algumas de minhas indagações, explicitadas a seguir, que busquei inventar um caminho com algumas escolhas a cada momento, a cada parada para conversar com colegas do grupo de pesquisa, com minha orientadora, com colegas da escola, com amigos, educadores ou não, com os artistas visuais que contribuíram para esta investigação e, nessas paradas, percebi um novo encontro com diferentes experiências, vividas, narradas, lembradas. E foi a partir dessas experiências que o trabalho ganhou corpo, foi se modelando, tendo como fio condutor a temática da arte contemporânea no espaço escolar, abrindo brechas e espaços para pensar, perguntar, responder, criar, inventar, reinventar, desinventar a docência e o modo de pensar a escola. No sentido de, quem sabe, reinventar a docência e a escola, reorientando as práticas diárias, termos como estranhamento, desacomodação, insegurança, mal-estar, ganharam força nas falas dos meus colaboradores, artistas

¹ Nesta dissertação, ao citar o termo arte contemporânea, refiro-me especificamente às artes visuais, como uma escolha metodológica, de definição de foco de investigação, não desmerecendo, de forma alguma, as demais formas de expressão artística.

visuais e professoras, cuja potência esteve em fazer o exercício de pensar sobre o próprio pensamento, segundo o que nos provoca Foucault (1990), estranhando o que estamos acostumados a não fazer questão, na escola, na docência, na educação de maneira geral.

Seguem as perguntas que acompanharam esta investigação e que, de alguma forma, foram retomadas em diferentes momentos, a partir de minhas inquietações como docente e como pesquisadora, das escutas aos meus sujeitos de pesquisa e das análises que optei por realizar: Por que parece soar estranho o exercício do estranhamento na educação? Como rever nossas práticas docentes, inspiradas nas provocações da arte contemporânea? Qual o tempo, lugar, espaço para a desacomodação na escola? De que modo a arte contemporânea pode desacomodar nossos modos de pensar e viver na escola?

Pensando nessas perguntas e trazendo para a minha experiência como pesquisadora, vejo em especial a questão do tempo como fundamental para amadurecer e dar corpo às minhas ideias em relação à escrita desta dissertação. Tempo que se faz tão presente nas escolas, nas falas dos professores e nas “grades” curriculares, por um lado tende a pegar-nos de surpresa e a acomodar-nos em relação a nós mesmos. Essa acomodação acaba por impedir que possamos olhar de outro modo e que possamos estranhar o que nos parece tão bem estruturado, mesmo diante de situações que nos mobilizam, mas que acabamos “deixando assim”, por ser mais cômodo ou, talvez, mais fácil. Por outro lado, este mesmo tempo, se olhado com outras lentes, pode apontar para as inquietações e para as complexas problematizações que envolvem, nesta pesquisa em especial, as relações *entre* arte contemporânea e educação e as implicações dessas para a prática pedagógica e para a formação docente, contribuindo para pensar mudanças no modo como está organizado o currículo, mudanças nas condições de trabalho, na gestão de sala de aula e na escola como um todo.

Nesse encontro, se visto com o olhar da inquietude, é possível observar uma relação de forças que vai na contramão da produção de uma identidade ou da reprodução de modelos, que faz falar aquilo que tende a permanecer calado e que está relacionado à ideia de resistência. Resistência não como oposição, mas como força estratégica e luta, segundo o que Foucault (2009b) desafia-nos a pensar, entendendo-a também não como denúncia ou reivindicação de direitos, mas como possibilidade de análise das relações de poder. Poder aqui entendido como algo que se manifesta em

todas as relações. Nessa perspectiva, as resistências dão-se dentro da trama social. O poder apoia-se na própria trama. “A trama se constrói, se altera, se rompe em alguns pontos e se religa depois, ali em outros pontos, a partir desse jogo de relações de força” (VEIGA-NETO, 1995, p. 32).

Trazer a arte contemporânea para esta investigação, aproximando-a da atuação docente, pode ser um modo de pensar essa relação como forma de resistência ao modo como a escola está organizada e à reprodução de suas práticas, olhando-a, talvez, como uma espécie de obra aberta, inacabada, que se constitui, justamente, na resistência ao tido como pronto e naturalizado. Essa discussão pode contribuir para pensar a formação do professor, colocando-o, segundo Clareto; Oliveira (2013), no lugar do novo, da inventividade. Pensar na ideia de inventividade docente como algo em movimento e com força de resistência, impulsionada pela potência do encontro com artistas visuais e professoras, faz parte da proposta desta dissertação, que está apoiada na escuta de narrativas sobre arte contemporânea e educação, coletadas através de entrevistas, conforme será detalhado mais adiante. A investigação busca, a partir dessas histórias pessoais e profissionais, analisar a “coisa dita”, os discursos que se apresentam dentro de um determinado período histórico e em relação a um modo específico de trabalhar com a arte contemporânea dentro da escola, tendo em Michel Foucault o principal aporte teórico. Interessa a este trabalho olhar para o conjunto de enunciados dessas discursividades, buscando, especialmente, aqueles que tiverem uma repercussão mais efetiva para as artes e para a docência e que têm provocado algum movimento no modo de existência da escola, através de formas variadas de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, procurei trabalhar com três situações que estiveram constantemente interligadas: a conversa com artistas e professoras, a análise de alguns enunciados que surgiram com maior intensidade durante essas conversas e a reflexão constante em torno de como a arte contemporânea pode provocar mudanças no modo como a escola está historicamente constituída. Mudanças provocadas, especialmente, pela presença física dos artistas no espaço escolar, com propostas realizadas em parceria com professores² e alunos, provocando-os a pensar de maneiras diversas.

² Uso o termo professores (masculino e plural) e o termo docência para referir a atividade docente de maneira geral. Para fazer referência às profissionais que contribuíram para esta pesquisa, chamo-as de professoras.

Diante dessas palavras iniciais, introduzo a escrita desta dissertação, que teve como questão central investigar *de que modo a arte contemporânea tem produzido movimentos em uma determinada escola da rede privada de Porto Alegre³ e que discursos emergem desse encontro*. Outras questões também fazem parte deste trabalho, por estarem diretamente articuladas à questão principal: *Como produzir pensamento a partir desses movimentos? Como esses discursos vão sendo incorporados na atuação docente? Que provocações podem surgir a partir daí, no modo como a escola historicamente se constitui? O que a arte⁴ e a educação aprendem com essa aproximação? Como pensar uma docência artista, partindo da ideia de uma formação docente artista?*

Docência artista, termo trazido por Loponte (2005)⁵, é tido não como modelo alternativo, nem como prática de boa docência, nem como saída para os problemas da educação, mas como exercício de modificação, criação e ação em compartilhamento. Formação docente artista é um termo que surge nesta investigação e deriva do conceito de docência artista. Está relacionado a uma formação docente contaminada, acompanhada ou desafiada pelo contato muito próximo com o modo de pensar e viver da arte contemporânea e dos artistas que, com suas ideias e provocações, modificam, muitas vezes, as concepções sobre ensinar e aprender, da escola e da docência, nas artes e para além delas.

Refere-se a uma postura de abertura e recepção à arte, aos movimentos e fissuras que nascem dessa relação e desses encontros, com força para movimentar o modo de exercer a docência. Tem a ver com uma formação docente expandida, para além da forma e conteúdo, com potencial de invenção e de criação. Pode dar-se no contato direto com artistas e nas suas vivências dentro do ambiente escolar, conforme as experiências dos sujeitos desta pesquisa, mas também na apreciação de produções em arte, através de imagens digitais, de livros de arte, cópias de imagens ou imagens

³ Refiro-me à Projeto – Escola de 1º Grau Incompleto LTDA, localizada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A Escola Projeto é uma instituição de ensino privada, que nasceu no final de 1988, tendo seu 1º ano letivo em 1989. Iniciou com turmas de Educação Infantil e, aos poucos, foi crescendo junto com seus alunos, ampliando para o Ensino Fundamental I, que atende hoje alunos até o 5º ano (atual currículo de 9 anos). É mantida por três irmãs, Neca, Beth e Annete Baldi, que compartilham, em família, as tarefas de levar adiante o sonho de uma escola e de uma editora, ambas com o mesmo nome: Projeto. Hoje a escola conta com duas sedes: Unidade 1, que atende alunos da Educação Infantil e Unidade 2, que trabalha com alunos do 1º ao 5º ano, tendo um total de 278 alunos (dados de setembro de 2014).

⁴ Nesta dissertação, a palavra arte está relacionada à ideia de arte contemporânea. Como modo de evitar repetições, por vezes, uso o termo arte contemporânea e outras apenas arte.

⁵ Docência artista é um termo que aparece pela primeira vez na tese de doutorado de Luciana Loponte, *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

originais, materiais pedagógicos recebidos em visitas a espaços expositivos, entre tantas outras formas de registro da arte contemporânea a que temos tido contato atualmente.

Importa a disponibilidade e o envolvimento em buscar aproximações à arte, em parceria com a escola, desacomodando certezas, criando condições para sair do instituído, mesmo que, por alguns instantes, pensando sobre modos de produzir movimento na educação, nas artes e para além delas, numa perspectiva de contaminação. Contaminação aqui entendida não como algo da ordem do virótico ou do bacteriológico, mas como algo que se encharca e se infecta de vida e de vontade de criação. Como algo que é da ordem do sensível, que escapa ao endurecimento e que, no caso desta pesquisa, relaciona-se, especialmente, aos encontros *entre* e *com* docentes e artistas.

Feita esta breve introdução, fica o convite para adentrar no mundo da docência e dos artistas para, juntos, aproximarmos-nos da força e da potência da arte contemporânea no espaço escolar, inventando ou produzindo, quem sabe, novos e outros caminhos, atuando na direção de uma docência artista, conforme nos provoca Loponte e de uma formação docente artista, como um desafio desta pesquisa.

Entendo que pensar uma docência artista, apoiada na ideia de uma formação docente artista, alimentada pelos diferentes modos de encontros com artistas e suas maneiras de relacionar-se com a arte, cabe muito bem nesta escrita. Escrita que fala de arte, de educação, de docência, fala da arte na escola, mas não da arte escolarizada e domesticada dos livros didáticos ou das datas comemorativas, menos ainda das meras reproduções e releituras dos “grandes artistas”. Fala de arte contemporânea, de arte como modo de vida, de arte que não se controla, mas se percebe, vive, sente, de arte que desacomoda, pois não aceita mais a linearidade da história da arte ocidental. Arte contemporânea não como uma arte “mais verdadeira”, mas como uma narrativa sobre arte capaz de abalar as estruturas que definem historicamente o que é arte ou o que pode ser reconhecido como tal. Vejo aí um importante ponto de ligação com a escola e com a docência: a possibilidade de atuar a partir de narrativas outras que possam abalar nossas certezas sobre modos de ensinar e aprender, inspiradas nos movimentos da arte contemporânea.

Para compor esta dissertação, encontrei parcerias de professoras-pesquisadoras, que se desafiaram a escrever sobre a arte contemporânea dentro da escola, a partir de referenciais variados, que conversam, de alguma forma, com a

temática escolhida, na medida em que também acreditam e investem nessa possibilidade. Refiro-me às dissertações de Capra (2007), Bonatto (2009), Born (2012), ao projeto de dissertação de Storck (2014)⁶ e à tese de Loponte (2005), já citada anteriormente.

⁶ Carmen Lúcia Capra. *Ensino das artes visuais: experiência estética e prática docente*, dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2007; Mônica Torres Bonatto. *Juntoudeunisso – percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola*, dissertação defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFRGS, 2009; Patriciane Teresinha Born. *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas*, dissertação defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2012 Karine Storck. *Como viver na escola: Relações entre Arte, Educação e Docência*, projeto de dissertação, defendido junto ao programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2014.

1. *Confissões*⁷ de uma pesquisadora em processo

Começo esta seção de trabalho com um resgate à questão central desta pesquisa: *de que modo a arte contemporânea tem produzido movimentos em uma determinada escola da rede privada de Porto Alegre e que discursos emergem desse encontro.*

Destaco as palavras **movimentos** e **discursos** para, em seguida, levantar algumas questões: Por que estas palavras estão grifadas? O que elas interessam a esta investigação? Entendo que elas comunicam-se, conversam entre si, atuam no sentido de ir na contramão da acomodação e da generalização. Vejo, no discurso, a possibilidade de olhar para o que é tido como insignificante, para o resíduo, segundo trazido por Veyne (2011), para aquilo que implica olhar para algo que não havia sido visto, realizando o movimento de, no lugar de desprezar esse resíduo, como algo sem importância, fazer o esforço de explicitar o que ele supõe ou pode levar a pensar.

A análise do discurso e os movimentos que ele provoca em relação ao pensar sobre o que não se costuma pensar, a olhar para o que é tido como mínimo ou sem significância, interessa, sobremaneira, a esta pesquisa, justamente, pelas questões que apresentei anteriormente sobre a urgência de repensar a escola e a docência, abrindo espaços para a dúvida, o estranhamento e a desacomodação. Pensar desse modo sugere o afastamento gradativo da ideia de conhecimento como algo pronto e fechado, como um espelho da realidade, como concepção de um único saber ou modo de pensar. É com Foucault que busco este conceito, especialmente, quando o autor refere a aproximação do discurso à educação, ao dizer que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2013, p. 41). Há, na educação, segundo este autor, uma ritualização da palavra, uma fixação de papéis para os sujeitos

⁷ Uso a palavra confissão como título deste capítulo, de modo algum como algo de cunho religioso, representado pelo sacramento da penitência ou como uma prática religiosa, marcada pela matriz do poder e da produção de verdade. A palavra *confissão*, nesta dissertação, vem inspirada em Clarice Lispector, quando traz, em seu livro *Água Viva* (1998), a ideia de uma liberdade de pensamento capaz de assustar, algo que a deixa solta, sem saber para onde será levada. Refiro-me especificamente ao processo de redesenhar minha investigação, de afastar-me para poder olhar de outro modo para aquilo que me era tão próximo, por fazer parte da minha trajetória profissional e, portanto, por estar intimamente relacionado ao meu modo de pensar e de agir, especialmente como profissional da educação. Vivi de alguma forma essa liberdade, o que contribuiu para realizar minhas escolhas para esta dissertação.

que falam e importa olhar para essas falas, descrevendo-as em sua nudez, buscando, “despojar o acontecimento dos drapeados demasiado amplos que o banalizam e racionalizam” (VEYNE, 2011, p. 17). Algo como um afastamento para olhar de outros modos e um esforço de tornar visível o que, pelo uso e repetição, tornou-se invisível.

Voltando ao título desta seção, *Confissões* de uma pesquisadora em processo, uso o termo *confissão* na perspectiva de expressar a minha relação com a possibilidade de experimentação de uma liberdade de pensamento, de uma soltura em relação a um modo de pensar que tende a acomodar-se com o tempo. Nada tem a ver, portanto, com a ideia de confissão para o cristianismo que, segundo Foucault (2010), estaria relacionada a uma sujeição à verdade e ao princípio da obediência. O autor oferece, em contraponto a essa ideia, o estudo das técnicas da existência na Antiguidade, referindo-se a elas como a busca de uma ética pessoal, como “escolha irreduzível de existência” (GROS, 2010, p. 461). Para explicitar a que me refiro nesta escrita, ao usar o termo confissão, busco a companhia de Lispector quando diz: “vou te fazer uma confissão: estou um pouco assustada. É que não sei aonde me levará esta minha liberdade. Não é arbitrária nem libertina. Mas estou solta” (LISPECTOR, 1998, p. 33). E, ao estar solta, entendo que tenho mais chances de deslocar-me do lugar em que as coisas estão bem definidas, deixando afetar-me pelos fragmentos, pelos resíduos, produzindo pensamento a partir daí.

Esse movimento de liberdade, expresso, ao seu modo, por cada um dos autores, Lispector e Foucault, foi de fundamental importância para a revisão do meu modo de pensar a pesquisa e de analisar os dados coletados, revendo, nessa trajetória, a minha relação com as verdades. Isso porque, desde o início, ao dar a largada nesta investigação, sabia que o meu interesse de pesquisa estava em ouvir diferentes vozes e posições em relação à presença da arte contemporânea num determinado espaço de educação com o qual compartilho muitas das minhas vivências e experiências⁸. Mas foi através das leituras dos meus autores de referência, Foucault, em especial⁹, que compreendi que o que interessava nessas vozes não era tanto uma consciência expressa através da linguagem, como possibilidade de significar algo através de um

⁸ Atuo como coordenadora pedagógica do 3º, 4º e 5º anos da Escola Projeto, campo empírico desta pesquisa, desde 2008, tendo sido professora das diferentes etapas, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, desde o ano de 1990, acompanhando a trajetória desta escola, que foi fundada em 1989.

⁹ Michel Foucault (1987, 1990, 2000, 2005, 2009a, 2009b, 2010, 2013, 2014), Gilles Deleuze (2005, 2010, 2013), Paul Veyne (2011) e estudiosos de sua obra, tais como Sílvio Gallo (2003, 2013), Alfredo Veiga-Neto (1995, 1996, 2006, 2007, 2013), Esther Díaz (2012) e Rosa Maria Bueno Fischer (2001, 2004, 2005a, 2005b, 2012).

sujeito que fala, mas as práticas que atravessavam essas falas. Isso não para buscar uma origem ou antecipações, mas aquilo que poderia ser considerado obstáculo, não para superá-lo ou, simplesmente, atravessá-lo, mas para analisá-lo segundo diferentes possibilidades.

Desse modo, foi preciso, primeiramente, o meu movimento de tentar desprender-me do olhar simplificado das coisas ditas e da sua mera aceitação como se fossem verdades absolutas, buscando encontrar as relações vivas nos discursos, para além da linearidade da explicação e da sucessão de fatos. Fischer (2012, p. 137) diz que “analisar discursos significa em primeiro lugar não ficar no nível apenas das palavras, ou apenas das coisas, muito menos, buscar a bruta e fácil equivalência das palavras e das coisas” e, seguindo com a autora, ao referir-se ao pensamento de Foucault, “trata-se de ver nessas cenas enunciativas o pleno funcionamento do discurso” (FISCHER, 2012, p. 139). E esse funcionamento envolve os enunciados, como uma espécie de murmúrio de uma época, como produção de verdades sobre determinada trama discursiva e também como lugar de dúvida, pergunta, escape, impureza.

Refiro-me aos *ditos*, as falas “*a mais*” que fogem aos poderes e aos saberes dominantes. E escapam ou tornam-se impuros, nesta pesquisa em especial, justamente, pelo exercício dos artistas e das professoras, de olhar para si e para as suas práticas, indagando-as, por vezes estranhando-as e buscando pensar sobre os motivos de optar por esse ou outro modo de atuar. Nesse exercício, colocam em xeque algumas inquietações que colaboram para construir uma história para além da história documentada, trabalhando com a realidade da vida cotidiana escolar, narrada por esses sujeitos, com toda a sua complexidade e seu constante processo de olhar para as práticas como possibilidade de algo em movimento.

Mas, até chegar a este momento de definição dos caminhos de pesquisa, algumas trajetórias fizeram-se presentes. Fazendo uma volta no tempo e olhando para trás, para o passado recente, percebo o quanto passei por um período em que estive mergulhada numa espécie de “cegueira”, que não permitia olhar de modo diferente para aquilo que conhecia tão de perto. Algo que de tão na borda, de tão próximo e de tão presente, não permitia abrir o questionamento ou a dúvida, o que me levou a uma acomodação momentânea, em que basicamente ouvi e reproduzi o que esperava ouvir, especialmente, porque grande parte das entrevistas apontava para o relato detalhado de um trabalho construído e realizado em parceria, tendo, parte dele, contado com a minha participação. Hoje, entendo que este pode ser dos maiores desafios de realizar

uma pesquisa cujo campo de atuação esteja tão próximo ao pesquisador que, de alguma forma, coloca sua vida no trabalho.

Foi necessário um exercício de visibilidade/invisibilidade, dentro/fora, aproximação e afastamento e muitos encontros com meus autores de referência, a fim de que esta pesquisa, de fato, pudesse aproximar-se do que eu buscava inicialmente. Refiro-me aqui à ideia de dentro/fora não na perspectiva da dicotomia, tendo em vista que não haveria sentido nisso. Não há interioridade e exterioridade se consideramos que sujeitos e objetos são efeitos das relações de forças, há a relação entre o de fora e o de dentro, não como oposição, mas como coexistência. O que permanece nessa relação são os constantes movimentos, as idas e vindas, o estranhamento.

Também como trajetória desta investigação e como desafio para rever meus movimentos como pesquisadora, por ocasião da defesa do projeto, duas indicações de leitura foram de fundamental importância: o artigo do filósofo José Américo Pessanha, “Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética”, que aborda a difícil relação com a verdade e com as certezas, que leva muitas vezes à acomodação, e o texto introdutório do livro *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres*, de Michel Foucault, intitulado “Modificações”. Com relação ao primeiro texto, em determinados momentos, tive a nítida impressão de que Pessanha escrevia, direcionando-se a mim, como que me cutucando, especialmente, ao dizer que:

Nós, modernos - alguns até assanhadamente querendo ser pós-modernos -, às vezes não sabemos que somos o que somos, agimos e pensamos da maneira como agimos e pensamos, e valorizamos as coisas que valorizamos, em grande parte porque somos o resultado de uma tradição [...]. Elegemos um discurso como sendo o legítimo, o científico e o verdadeiro. Mas há outros discursos, outras maneiras também racionais de se falar da verdade (PESSANHA, 1997, p. 15-16).

Ao perceber a que se referia o filósofo e seguindo em minhas leituras, entendi o que não poderia fazer nesta pesquisa, mas confesso que meu lado moderno seguiu bem persistente, tanto que, por algum tempo, não permitiu que me afastasse das certezas. Busquei apoio no segundo texto, de Michel Foucault, que me ajudou um tanto mais a entender os perigos de cair na armadilha de pesquisar na perspectiva de acomodação às verdades, tendo o próprio autor exposto o motivo que o fez modificar radicalmente seu projeto de trabalho:

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples [...]. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão do saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1990, p. 13).

Com base nessas ideias e nesses autores, fui, aos poucos, fazendo o exercício de liberar o meu pensamento para pensar diferente do que vinha pensando, deixando aparecer as brechas, os vazios e os escapes que interessavam a esta dissertação. Nessa caminhada, procurei levantar questões de acordo com o que me propus a investigar e que se configuraria, de fato, em relevante material de pesquisa. Junto a esses movimentos, as muitas certezas foram dando lugar a algumas dúvidas e desconfiças, e com elas, uma insegurança diante da possibilidade de ter muitos materiais e de não saber muito bem o que fazer com eles, algo que considerei produtivo, pois, de alguma forma, parecia mostrar uma aproximação ao “descaminho daquele que conhece”. Vivi um tempo de silêncio e de recolhimento, ao mesmo tempo em que provando uma liberdade de pensamento que eu nunca havia experimentado antes, misto de gozo, dúvida, receio e alegria. Uma confusão de sentimentos, talvez contraditórios ou duais que, de alguma forma, foram muito significativos para levar adiante esta pesquisa, traçando outros caminhos e realizando novas escolhas. Escolhas inspiradas nas provocações da arte contemporânea, de rompimento ou questionamento de modelos e de abertura para novas narrativas, o que colaborou para a experimentação de outros modos de olhar para os meus materiais de pesquisa e de transformar esse conhecimento em produção acadêmica. Busquei, com essa atitude, aproximar-me do que sugere Fischer (2005b) em relação à ideia da escrita acadêmica estar ligada a um trabalho de sensibilidade, investindo na capacidade de olhar, escutar, ler, observar e, sobretudo, receber. E foi com esta autora que aprendi também que:

Se deixamos de tomar as coisas enunciadas como palavras referidas a estas ou àquelas coisas, a esta ou àquela verdade, talvez possamos nos abrir a um tipo diferenciado de escuta do outro, das práticas discursivas e não discursivas de que estamos tratando, e então talvez possamos deixar para trás a busca muitas vezes até obsessiva por vozes e verdades 'interiores', abrindo-nos quem sabe aos vazios que circulam entre as palavras, entre muitas coisas ditas, aos murmúrios que continuamente desfazem esses mesmos vazios (FISCHER, 2005b, p. 133).

Esta escrita, então, mostra uma revisão do meu projeto de pesquisa. Está baseada em um referencial teórico que busca ser coerente com a construção metodológica, a ser explicitada a seguir, cujos caminhos foram sendo traçados, justamente, durante o ato de caminhar. Isso porque uma escrita com inspirações foucaultianas pode, no máximo, "ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera *verdade* tornou-se um dia verdadeiro" (VEIGANETO, 2006, p. 87), buscando não mais perguntar ou provar se tal situação é verdadeira, ou reforçá-la como o que "dá certo", mas de que maneira isso tornou-se verdade para um grupo de pessoas ou para uma determinada instituição. Que efeitos de verdade produz ou como essas verdades podem ser alteradas, questionadas, repensadas.

Pensar desse modo modifica radicalmente a trajetória de uma pesquisa, pois implica a desnaturalização do que pensamos, fazemos e acreditamos, criando novas alternativas e perspectivas para a ação e investindo na produção de novas experiências de pensamento. Experiências que surgem, justamente, a partir das tentativas de afastamento a certas familiaridades e do investimento na curiosidade, na inquietação e na interrogação, vivendo o exercício de evitar simples explicações e abrindo espaços para ouvir a palavra dita. Considero importante pontuar, no entanto, que mesmo exercitando o afastamento, investi na perspectiva de trabalho *com* os participantes desta pesquisa, pois, por vezes, afastei-me para olhar como pesquisadora, fazendo movimentos de estranhamento e dúvida e, em outras, estive mergulhada, como professora, como alguém que viveu muitas das práticas narradas pelos artistas e professoras.

É nesse sentido que a palavra *entre* ganha força nesta investigação e que se encontra também no título da dissertação, em itálico, para acentuar o lugar de provisoriedade. O *entre*, que está relacionado a esses movimentos de dentro/fora, de deslocamento do olhar e de abertura de espaços, remete à ideia de meio, de travessia, de algo em processo, que pode ser isso e também aquilo. Algo que não busca o início, o

fim ou a causa, mas discursos *em relação*, discursos móveis e que se constituem de acordo com práticas discursivas e não discursivas no campo da educação e da arte, neste caso, a arte contemporânea. Abrem-se, dessa forma, caminhos para pensar diferente do que se pensa, com possibilidades de escape aos saberes e poderes que nos tornam sujeitos de determinados discursos e da naturalização de verdades. Segundo Deleuze e Guattari:

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início, meio nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 37).

Born (2012)¹⁰ faz companhia ao meu pensamento, especialmente, quando usa a palavra *entre* em sua pesquisa, através do título *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas*. A autora justifica o uso da palavra *entre* da seguinte maneira:

Nesta pesquisa, o uso da palavra inicia o título da dissertação e igualmente habita o título deste capítulo, no qual busco significá-la como, talvez, uma 3ª alternativa: habitar o entremeio de algo, fazer tanto uma coisa quanto outra, no qual aquilo que é “entre” por ser marcado pela instabilidade, se distanciando de possíveis modelos fixos que se encontram nas pontas. O entre pode ser ponte. O entre pode ser trânsito (BORN, 2012, p. 68).

Curiosamente, Bonatto (2009)¹¹ também utiliza a palavra *entre* no título de sua pesquisa: *Juntoudeunisso – percursos entre arte contemporânea e processos e criação cênica na escola*, apontando para a ideia de percursos ou trânsitos móveis, os possíveis caminhos *entre* arte contemporânea e experiências com teatro.

O pensador indiano Homi Bhabha, ao discutir sobre a cultura no mundo “pós”, apresentando o conceito de hibridismo, contribui para pensar o *entre-lugar*, como um movimento exploratório incessante, um espaço intermediário de intervenção no aqui e no agora, no lá e no cá, em todos os lados. O *entre* como fronteira, como o lugar a partir do qual algo está em movimento, a ponte que acompanha para que se possa transitar

¹⁰ Refiro-me à pesquisa *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas*, que propôs investigar a formação e a atuação de professoras artistas que compõem o Ponto de Fuga - Coletivo em Arte, a fim de discutir a respeito das possíveis relações entre docência em arte na Educação Básica e fazer artístico.

¹¹ Mônica Torres Bonatto realizou sua pesquisa investigando sobre o trabalho de teatro com duas turmas de 4ª série da Escola Projeto, Porto Alegre.

para um lado e outro, indo e vindo, alcançando outras margens. Segundo o autor, “a ponte reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 1998, p. 24).

Sem maiores pretensões, nem busca de respostas aos problemas da educação ou à ideia de arte como redentora dos problemas do mundo, arrisco-me a investigar os movimentos que a presença da arte contemporânea provoca na escola, as inquietações que esse modo de pensar e fazer arte produz no espaço escolar. Importa olhar para o *entre*, como espaço de percurso, como lugar provisório de análise de certos discursos, que estão relacionados a uma determinada experiência, que diz respeito a um determinado contexto e que envolve um modo particular de pensar a educação.

O discurso é entendido, nesta pesquisa, como prática, como algo que vai além dos atos de fala, que ultrapassa a simples referência a “coisas” e que é mais do que mera expressão, mais do que letras, palavras e frases. Discurso como mais do que um confronto entre realidade e língua, como mais do que signos para dar sentido às coisas, algo com uma complexidade que lhe é própria, segundo o que nos aponta Fischer (2001). Foucault traz pontualmente essa ideia quando, ao estudar o sujeito em suas relações com os discursos, afirma que “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2014, p. 60). Os discursos são compostos por um conjunto de enunciados que fazem parte de um mesmo sistema de formação (o das artes e o da educação, por exemplo). Eles surgem de regras estabelecidas de acordo com um determinado regime de verdade, dentro de um campo enunciativo. O discurso pedagógico, por exemplo, é uma prática discursiva no sentido dado por Foucault. Não é só uma forma de falar, de dizer algo, mas uma prática que toma corpo nas instituições, através das normalizações das formas pedagógicas de ensinar, do controle dos tempos e espaços e das concepções em relação ao aprender.

Ao referir a noção de discurso, Foucault propõe fazer uma análise arqueológica, buscando “definir relações que estão na própria superfície dos discursos; [...] tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas” (FOUCAULT, 2005, p. 146), ou seja, busca tornar visíveis para desnaturalizar certos discursos, que de tão arraigados a um mesmo conjunto de relações, tornam-se naturalizados. O modo como o pensamento moderno refere-se à arte na escola, por exemplo, como um instrumento de sensibilização, de alimento à criatividade e como um componente essencial da formação humana, é um exemplo de como esses discursos proliferam e são

incorporados às práticas atuais, através de repetidas propostas que pouco ou nada mais fazem além de repetir um mesmo modo de atuação, que envolve a reprodução de técnicas, a cópia e a instrução: faça assim, não faça assado.

Ao examinar um conjunto de discursos sobre a presença da arte contemporânea dentro da escola e as condições de possibilidade para que ela faça parte do cenário pedagógico, analisando seus fluxos e movimentos em relação ao modo como a escola está constituída, abrem-se espaços para pensar: É possível mudar a relação da docência com a ideia de ensinar e aprender a partir das provocações da arte contemporânea? Poderíamos pensar como uma formação docente artista a trajetória do professor não especialista sendo acompanhado e alimentado pelas provocações do modo de ser artista e pelos fazeres da arte contemporânea?

A experiência da Escola Projeto, de aproximação *entre* arte e educação, é o ponto de partida para pulsar a possível relação com o que busquei chamar de formação docente artista, alimentada por uma docência mais viva, mais dinâmica, mais aberta às transformações do mundo atual, contaminada ou encharcada esteticamente de arte. Uma formação que se aproxime da ideia de vida como obra de arte pessoal e de estética da existência (Foucault, 2010), como uma arte de viver a partir da experiência, criando estilos próprios de relacionar-se com a tarefa de ensinar e aprender continuamente.

Desse modo, arte e estética configurar-se-iam como elementos fundamentais para a docência, conforme provoca Loponte (2013), e eu arriscaria a complementar: arte, estética, disponibilidade e movimento para a docência.

2. Aproximações teóricas e metodológicas

Texto quer dizer tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHES, 1987, p. 82-83).

Início este capítulo com uma citação de Barthes, como uma espécie de metáfora a esta produção acadêmica, que foi sendo tecida a cada momento, buscando entrelaçar a trama de alguns conceitos cuidadosamente selecionados à ideia de uma construção aberta, que se constrói enquanto caminhada e que teve percursos variados na sua feitura.

Pensando em entrelaçamento e textura, começo com uma visita a algumas ideias centrais do pensamento de Michel Foucault, principal referencial teórico desta investigação. Procuro mostrar como foi se dando a construção metodológica deste trabalho, justamente, a partir da aproximação lenta e gradativa a este autor, que se dedicou a tratar de questões teóricas, filosóficas e políticas, com complexa amplitude e rigor. Foucault, cujo foco de estudo foi o sujeito, e tendo se dedicado a pensar sobre os três momentos, domínios ou etapas de sua obra, ser-saber, ser-poder e ser-consigo, tem tido sua trajetória de investigação retratada, analisada ou estudada por diversos autores. É preciso que fique claro que essa análise ou categorização é apenas um modo de organização, “inventado” por diversos autores, a partir da análise de sua obra, não tendo sido intenção de Foucault organizar seu pensamento em partes, etapas, fases ou domínios. Certamente, correm-se alguns riscos quando se organiza uma obra tão complexa quanto a de Foucault e, segundo Veiga-Neto (2007, p. 35), “como acontece com qualquer classificação ou periodização, o que se ganha em termos didáticos perde-se em rigor”. Para efeitos desta investigação, trarei como exemplo o modo de organização desses critérios de pensamento, apresentados por dois autores em especial, leitores assíduos de Foucault: Alfredo Veiga-Neto e Esther Díaz.

Veiga-Neto, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, utiliza a proposta de Morey¹², que trabalha com a ideia de dividir o pensamento de Foucault de acordo com uma ontologia do presente, deslocando a pergunta kantiana “quem somos nós”, para uma pergunta apoiada no pensamento de Nietzsche, que nos leva a interrogar “que se passa com nós mesmos?”. Dessa maneira, há um afastamento da necessidade de determinação da verdade das coisas, própria do pensamento moderno, buscando não mais descobrir o que somos, mas como chegamos a ser o que somos, justamente, para podermos questionar, criticar ou contestar o que somos. Assim, o autor, a partir da organização de Morey, apresenta três eixos ou domínios, em que estaria constituída essa ontologia: o *saber (ser-saber)*, a *ação de uns sobre os outros (ser-poder)* e a *ação de cada um consigo próprio (ser-consigo)*, o que estaria também relacionado às três fases ou etapas que buscam sistematizar a obra de Foucault: arqueologia, genealogia e ética.

Num primeiro domínio, o da arqueologia (*ser-saber*), o interesse do filósofo francês estava em estudar o sujeito e suas relações com os discursos. Buscava descobrir “como nos tornamos, na modernidade, o que somos como sujeitos do conhecimento e como assujeitados ao conhecimento” (VEIGA-NETO, 2007, p. 44). Segundo este autor, a arqueologia foucaultiana indica tratar-se de um procedimento de escavação vertical das camadas de discursos já pronunciados, muitas vezes considerados desprezíveis, trazendo à luz fragmentos de ideias ou discursos tidos como esquecidos. Algo como uma análise da história “vista de baixo”, que parte não das grandes narrativas, mas de pequenas partes, narrativas tidas como supostamente insignificantes ou obscuras, abandonando a ideia de totalidade, própria do pensamento moderno. No domínio da genealogia, Foucault ocupou-se de escutar a história em seu funcionamento, sua materialidade não para encontrar uma origem, mas para buscar entender como ou de que maneira determinada prática ou valor surge. A genealogia “mostra que as ‘verdades históricas’ descansam sobre um terreno complexo, contingente e frágil” (VEIGA-NETO, 2007, p. 60). Busca capturar o poder em sua ação minuciosa e constante, provocando rupturas no ponto em que havia continuidades. Nesse ponto, a genealogia aproxima-se da arqueologia. No terceiro domínio, Foucault preocupou-se em investigar como se dava a relação de cada um consigo mesmo,

¹² Miguel Morey é professor de filosofia da Universidade de Barcelona, com especialização em filosofia francesa contemporânea, tendo traduzido diversos livros de Michel Foucault.

entendendo a ética como o modo como o indivíduo constitui-se sujeito moral de suas próprias ações:

A ética, a saber, essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo – só pode ser colocada em movimento como um dos ‘elementos’ de uma ontologia que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos – do ser-saber e o do “ser-poder” – operando simultaneamente (VEIGA-NETO, 2007, p. 82).

Esther Díaz, pesquisadora argentina da obra de Michel Foucault, entende o pensamento do autor como uma ontologia histórica. Segundo a autora, “ontologia, porque se ocupa dos entes, da realidade, do que ocorre. Histórica, porque pensa a partir dos acontecimentos, de dados empíricos, de documentos. Uma ontologia histórica é uma aproximação teórica a certas problematizações de época” (DÍAZ, 2012, p. 1). Esther apresenta a obra de Foucault, dividindo-a também em três etapas, conforme abordado anteriormente:

Em sua primeira etapa, a arqueologia, Foucault procura fazer uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à *verdade* mediante a qual nos constituímos em sujeitos do conhecimento. Em um segundo momento, o genealógico, tenta produzir uma ontologia histórica de nossos modos de sujeição em relação ao campo do *poder* por meio do qual nos constituímos em sujeitos que agem sobre os demais. Na terceira etapa, a ética, pretende elaborar uma ontologia histórica de nossas subjetividades em relação aos questionamentos pelos quais nos convertemos em *agentes morais*. Nas três etapas Foucault se ocupa das formas de subjetivação como produções históricas (DÍAZ, 2012, p.1-2).

Díaz ocupa-se de pensar que a conexão entre os três períodos dá-se no modo como as nossas subjetividades vão sendo historicamente construídas, descobrindo que cada acontecimento, cada discurso, cada sujeito não se esgota, pelo contrário, multiplica-se, abrindo espaços para serem olhados de modos diferentes, entendendo-os no tempo presente e incitando-nos a pensar.

Ao realizar essa breve apresentação, observo o encontro desses dois autores, Veiga-Neto e Esther Díaz, quando percebem a obra de Foucault como uma ontologia, que valoriza o presente e que se propõe a pensar a história a partir dos acontecimentos que nos passam, justamente, para que possamos fazer o exercício filosófico de pensar sobre o próprio pensamento, conforme trazido pelo próprio filósofo francês, ao sugerir que o “trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1990, p.

15). Fischer (2012, p. 48) contribui para refletir sobre a relação entre as três etapas, quando traz a ideia de que mais do que investir nas fases de Foucault, os temas do poder, do sujeito e do saber, o interessante seria “ver como se relacionam esses três grandes conjuntos conceituais em sua obra”, tendo em vista que esses temas perpassam, de alguma forma, toda a obra do autor e referem-se a nós mesmos, à nossa relação com as verdades, com as relações de poder e com o modo como eticamente constituímos sujeitos morais. Dessa forma, Fischer provoca-nos a pensar que o tema foucaultiano tem a ver com as verdades que nos constituem, estamos dentro delas, imersos nelas. Por isso, ao realizar uma investigação, nessa perspectiva, fazemos nossas escolhas, que têm a ver com um modo de discurso em meio a muitos outros, cujos enunciados estão relacionados às relações de saber e poder.

Mesmo concordando com Fischer, sobre a ideia de ver os três temas de Foucault em relação, a escolha realizada para esta investigação mostra-se fortemente contaminada pela aproximação ao estudo da arqueologia, não sem desconsiderar os outros dois, genealogia e ética, que, de alguma forma, também transitam nesta pesquisa. Busco a aproximação à arqueologia por entendê-la como uma possibilidade de olhar para práticas discursivas e não discursivas relacionadas à arte contemporânea e à educação. A análise dessas práticas descreve discursos, compostos por enunciados que vão sendo instaurados a partir de determinadas regularidades e que emergem, tornando visível o que até então permanecia invisível. Ao referir o conceito de práticas discursivas, é importante entendê-las não como meras expressões de ideias, desejos, pensamentos ou imagens, nem mesmo como a competência dada ao sujeito para formular frases, mas como determinadas regras que se fazem presentes dentro de um discurso, por dentro das relações de poder e saber, que se implicam mutuamente e produzem modos de ser sujeito. Isso porque, segundo Foucault, a prática discursiva:

É um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício de função enunciativa (FOUCAULT, 2014 p. 144).

Percorro, neste trabalho, os diferentes saberes relacionados aos discursos de um determinado tempo e lugar, em relação às temáticas em questão e, nessa busca, interessa-me a maneira como a arte contemporânea é referida, na fala de artistas e professoras, em relação à sua presença no espaço escolar, como afeta o modo de

pensar e de agir de uma determinada escola e, conseqüentemente, da docência, que efeitos de verdade produzem e quais práticas depreendem desses discursos.

2.1. Caminhos de pesquisa

*[...] Causava estranhamento. Era algo que inicialmente me incomodava.
(Professora, 11/04/2013)¹³*

*Essa estranheza é o que me interessa.
(Artista visual, 30/04/2013)*

As falas que introduzem este capítulo contribuem, especialmente, para a minha investigação. Dizem respeito à relação nada simples entre as palavras e seus sentidos ou ao quanto uma mesma palavra pode ter usos diferentes, dependendo do lugar de enunciação, do lugar de onde se fala.

A palavra *estranho* e suas derivações (estranhamento, estranheza), como referência ao trabalho com arte contemporânea, enquanto para a docência parece ser motivo de estranhamento, para a arte é o foco de interesse. Ao mesmo tempo em que essa maneira de pensar a arte aparece como incômodo inicial para a professora, é o que move o trabalho da artista, é o que busca em sua produção.

A ideia de estranhamento surge como um ponto forte de análise nesta pesquisa. Ela aparece em diferentes momentos e situações: na minha atuação, quando precisei afastar-me para olhar de outro modo para o que vinha produzindo, por ocasião do projeto de pesquisa; na fala de professoras, como algo que provoca receio, desacomoda ou até mesmo paralisa em determinado momento e também em relação à produção dos artistas, que perseguem ou interessam-se pelo estranhamento para realizar o seu trabalho.

Entendo, a partir dessas observações, que, enquanto para alguns, o estranhamento é tido como algo que causa dúvida, pois desacomoda modos de ser e de pensar até então muito arraigados ou familiarizados, para outros, é o que interessa, é o que alimenta, é o que impulsiona a criação. Isso me leva a pensar o quanto parece

¹³ Os trechos de transcrições de entrevistas aparecem nesta dissertação em itálico, fonte Arial 12, para diferenciar das citações bibliográficas, conforme a fala da professora ao abordar a sua relação inicial com a arte contemporânea na escola.

diffícil o estranhamento chegar à escola ou à docência, o quanto tenta-se fugir dele, ou mesmo negá-lo.

Ao investir na aproximação da arte contemporânea à escola, especialmente, através da atuação docente, acredito que possam emergir mais ações de estranhamento, de dúvidas e de incertezas, potentes para entendermos que as situações de aprendizagem podem dar-se nos intervalos, nos hiatos, nos momentos que não estavam previstos, naquilo que também é novo para o professor, no que não faz parte do seu rol de tarefas e conteúdos pré-determinados, no que não está normalizado. Pensar a partir desse ponto de vista mostra uma aproximação à ideia de relação estética com o mundo na perspectiva da possibilidade de algo instável, mutável e plural, conforme sugere Hermann (2005). Segundo a autora, “o estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado, na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral [...]” (HERMANN, 2005, p. 16). O estético, nessa perspectiva, é da ordem da percepção pelos sentidos, distante da racionalidade e das tentativas de homogeneização.

A estética na sua relação com o estranho, com o que provoca movimento, com a abertura para múltiplas possibilidades, permite uma aproximação ao modo de pensar contemporâneo, em que se faz presente e ganha força a noção de alargamento da compreensão do mundo e em que o caráter restritivo das explicações racionais tende a tornar-se mais frágil.

Pensando na possível fragilidade da razão, das coisas certas e acomodadas, ganha potência a noção de *ditos*, os discursos e suas práticas. Ditos relacionados a uma temática específica ou a uma determinada rede discursiva, usando palavras de Foucault.

Essas práticas, nesta pesquisa, emergem de conversas sobre arte contemporânea e educação, na voz de artistas visuais e professoras de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Professoras que não têm formação específica em artes¹⁴, mas que compartilham e vivem esse trabalho dentro de um mesmo espaço escolar, a Escola Projeto (Porto Alegre), campo empírico desta pesquisa.

¹⁴ As professoras que participaram desta pesquisa têm, em sua maioria, graduação em Pedagogia, sendo duas delas formadas em Educação Física, com formação complementar que habilita para o trabalho como professora regente de Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

A Escola Projeto tem, no seu currículo, a ênfase em arte contemporânea e recebe seus convidados artistas para, com eles, pensar outros modos de fazer arte e educação¹⁵.

Dez pessoas foram convidadas para, juntas, comporem o *corpus* desta pesquisa, seis professoras de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental¹⁶ e quatro artistas visuais¹⁷, todos com alguma relação ou passagem na referida escola. A participação dessas pessoas deu-se através de entrevistas individuais, que tiveram como ponto de partida um instrumento de entrevista elaborado por mim, com algumas questões norteadoras (Anexo A). O fato de ter escolhido dez pessoas para fazerem parte da minha pesquisa tem a ver com um número que considero razoável para levantar dados e para estabelecer conversas e encontros sobre educação e arte, mesmo sabendo que o ideal seria envolver mais pessoas nessa discussão, divulgando ideias e ampliando as possibilidades da arte contemporânea receber mais convites e estar mais presente nos espaços escolares.

Como maneira de oficializar o convite para conversar sobre a aproximação da arte contemporânea com a educação, deixando claras as minhas intenções de pesquisa, foram enviados e-mails a cada um dos convidados, oficializando a parceria e não guardando o anonimato. Ao receber o aceite de todos em relação à participação na pesquisa, enviei novo e-mail, marcando o encontro com cada um deles. O detalhamento do convite encontra-se como anexo (Anexo C) e a apresentação de cada um dos convidados e sua relação com esta pesquisa pode ser conferida a seguir, na seção 2.3. *Convidados para a pesquisa: contatos e apresentações.*

Mesmo partindo de questões norteadoras, entendo que as conversas configuraram-se, na prática, em momentos transbordantes, na medida em que as perguntas pensadas por mim foram ampliadas e, algumas vezes, transformadas em novas questões. Durante os encontros, observei, por parte dos sujeitos de pesquisa, uma espécie de exercício de memória, voltando ao passado para trazer ao presente as experiências vividas em arte e educação. Em outras situações, observei movimentos de

¹⁵ Faz parte do trabalho de formação docente da Escola Projeto a aproximação dos professores à arte contemporânea, realizado através de situações de leituras e manuseio de materiais sobre arte, realização de seminários com artistas e pesquisadores em arte, participação em assessorias e momentos de estudo com artistas visuais, que atuam diretamente na escola, por um período de tempo a cada ano, dando respaldo para que o trabalho com arte contemporânea aconteça. Essa seria a justificativa para o fato das professoras entrevistadas não terem formação específica em artes, como uma opção da direção da escola, conforme será explicitado no decorrer desta pesquisa.

¹⁶ Andréa Coelho Paim, Carla Binfaré, Márcia Pittelkow, Maria da Graça Machado, Michele Hoeveler da Silva e Silmara Helena Zago.

¹⁷ André Neves, Antônio Augusto Bueno, Hélio Custodio Ferverza e Lia Menna Barreto.

pensar sobre o presente, no instante mesmo em que a conversa ia acontecendo, trazendo algumas indagações provocadas pelas perguntas da entrevista, estranhando seu pensamento, suas práticas e suas percepções, especialmente, ao transformá-las em palavras. Em outras palavras, acredito que as práticas podem determinar modos particulares de experiência, algo que vários artistas e professoras mostraram ao referirem-se às situações vividas e que, de alguma forma, produziram algum tipo de modificação na sua atuação profissional.

Abrahão (2006) traz a ideia de que, ao narrar trajetórias e práticas, o profissional tem a qualidade de possibilitar um maior conhecimento de si, algo como outro olhar para o vivido, pela reflexão sobre si e sobre sua profissão, no caso, aqui, a docência e a arte. Algumas dessas indagações, pausas e dúvidas foram retomadas, perguntadas, “esgaçadas” durante as conversas, tendo em vista a ideia de abrir os enunciados no sentido arqueológico trazido por Foucault (2014), sendo analisadas ao longo desta investigação.

Os encontros aconteceram no período entre 9 de abril e 13 de junho de 2013. Com cada convidado, a conversa aconteceu de maneira singular e em tempos diversos, diferenciando-se em termos de maior ou menor aprofundamento das questões trazidas por mim ou provocadas por eles. Também os locais para esses encontros foram variados e escolhidos por cada um, a partir de contatos anteriores realizados através de e-mails, ocorrendo na mesa de uma cafeteria no Mercado Público de Porto Alegre ou no Shopping Praia de Belas, na minha casa ou dentro da própria escola.

As entrevistas foram registradas à mão, por mim, em um caderno de anotações, contendo frases mais significativas ou comentários especiais e também foram gravadas em aparelho de áudio, sendo, posteriormente, transcritas¹⁸. Após a transcrição, foram enviadas aos dez sujeitos de pesquisa para possíveis retomadas, ajustes e correções, tendo em vista a possibilidade de publicar parte delas, se necessário, e entendendo, de acordo com o pesquisador Souza (2006, p. 145), que “num contexto de pesquisa a produção sob suas formas materiais (textos, gravação, ‘*dossiers*’...) pertence primeiro à pessoa que a produziu”. Praticamente todos, de alguma forma, deram algum tipo de retorno ao documento enviado, concordando com ele, solicitando pequenas correções ou informando que o haviam recebido e que leriam com calma em outro momento.

¹⁸ Para o trabalho de transcrição, contei com o apoio da colega e amiga Tânia Mára Gonzalez.

Para a realização da maioria dos encontros, visando a “entrar no clima”, dispus sobre a mesa do local combinado, deixando à disposição dos convidados um conjunto de materiais relacionados ao trabalho com arte na Escola Projeto: documentos, pessoais e do acervo da escola, relacionados ao trabalho com cada um dos artistas participantes da pesquisa, que tiveram sua obra estudada por esta instituição; registros variados (materiais informativos, fôlderes, fotografias, produções dos alunos); registros de reuniões com pais e professores; imagens de encontros com os artistas na escola ou em espaços expositivos, além de lembranças de cada um desses momentos.

Ao conversar com os entrevistados, conhecendo suas percepções sobre a presença da arte contemporânea dentro da escola, coletei uma série de dados que, certamente, interessariam a esta e a muitas outras pesquisas. Foi no momento posterior, de transcrição das entrevistas, ao olhar demoradamente para esse material, que se deu o afastamento necessário para encontrar meu foco de trabalho, minhas perguntas e rever a questão de pesquisa. Assim, foram feitas algumas escolhas dentre as perguntas realizadas, selecionando aquelas que mais interessavam a esta pesquisa.

As questões que busquei analisar estiveram relacionadas às experiências pessoais com arte contemporânea, dentro e fora do espaço escolar; aos principais desafios ou dificuldades desse trabalho dentro da escola; às situações de aprendizagem promovidas por esse trabalho para cada um dos entrevistados, artistas e professoras, observando possíveis mudanças em sua atuação profissional e pessoal; à escolha de uma situação que não esqueceram e ao desafio de pensar que, se pudessem reviver alguma dessas experiências na escola, o que manteriam e o que mudariam. Importante salientar que, ao analisar e selecionar algumas respostas, o meu interesse esteve em olhar para as dúvidas, os estranhamentos, as inseguranças, as reticências, aquilo que escapa ao sentido, à forma ou ao controle, mas também para os movimentos que apontam caminhos já abertos para os encontros *entre* arte contemporânea e educação, tendo em vista a proposta desta investigação, de analisar os movimentos da escola e da docência na aproximação à arte contemporânea.

A escola aqui é entendida como um universo formado por pessoas, com suas vontades e multiplicidades que vão formando redes de ação e de relações coletivas e individuais e, portanto, móveis, passíveis de estranhezas, dúvidas, incômodos e desconfortos. É nesse sentido que trago as frases que abrem esta seção, como uma aposta na estranheza como potência para provocar movimentos e para fazer diferença em relação ao que já existe.

Diante dessa perspectiva, retomo a ideia de que investi na construção desta investigação, a partir de alguns referenciais e questões iniciais, que foram se modificando ao longo do trajeto, na medida em que minhas leituras e análises foram sendo ampliadas. Assim, quem assina a autoria deste trabalho são muitas vozes, olhares e companhias teóricas. Isso porque, ao ouvir diferentes pontos de vista, percebi a possibilidade de novos diálogos e novas relações, para além do simples relato ou resgate de fatos, dando espaço a essas vozes, a essas enunciações que, por sua vez, produzem histórias.

Entendo que fazer pesquisa é um modo de criação, um modo de buscar os próprios caminhos, inventando-os e modificando-os durante o trajeto. De acordo com Nietzsche (2003, p. 115)¹⁹, “criar – essa é a grande redenção do sofrimento, é o que torna a vida mais leve. Mas, para que o criador exista, são deveras necessários o sofrimento e muitas transformações”. Dias colabora para pulsar a ideia de criação para Nietzsche quando diz que “criar é colocar a realidade como devir, isto é, aos olhos do criador não há mundo sensível já realizado onde é preciso se integrar. Criar não é buscar. Não é buscar um lugar ao sol, mas inventar um sol próprio” (DIAS, 2011, p. 65)²⁰. Nessa perspectiva, vou procurando inventar a minha autoria como pesquisadora, através da escrita desta dissertação. Escrita desenhada a partir do que coletei nas entrevistas e dos caminhos que escolhi para a minha trajetória e redesenhada a cada novo encontro com as palavras escritas, ditas e lembradas.

O conceito de criação aparece nesta dissertação com as lentes da arte e da educação e desafia a pensar: Como a criação entra na escola? Ou ainda: É possível pensar em criação dentro da escola? Ou: De que lugar pensa-se a criação para a docência e para os artistas? Essas questões acompanharam a pesquisa e foram problematizadas, buscando articulá-las de acordo com o que foi trazido pelos sujeitos de pesquisa em relação às suas práticas e concepções.

¹⁹ Assim falou Zaratrusta, II, “Nas ilhas bem-aventuradas”.

²⁰ De acordo com Rosa Dias (2001), essa ideia de criação para Nietzsche aparece no texto *Fragmentos Póstumos*, maio-junho de 1888, o qual não foi possível ter acesso para esta investigação.

2.2. Dois tempos da investigação

Para deixar mais clara a minha trajetória investigativa, organizei os meus caminhos metodológicos, identificando, especialmente, dois momentos, eixos ou etapas:

Um primeiro momento, que nomeei de **preparando a pesquisa**, juntei materiais e informações que me ajudassem a levar adiante esta investigação. Em seguida, analisei esse conjunto de materiais que compõe o meu *corpus* empírico, em especial as dez entrevistas com os convidados, alguns registros fotográficos e escritos de cenas do cotidiano escolar com alunos, artistas e professoras. A documentação da escola (materiais do acervo, pastas, documentos, e-mails, atas de reuniões de estudo da equipe pedagógica, Proposta Pedagógica, encadernados com textos e livros teóricos), também foi coletada e analisada, mas como material complementar e ilustrativo de alguma situação trazida pelos entrevistados. Meu interesse central esteve em ouvir, ver, perceber o que vem da arte e da educação, através dos artistas visuais e das professoras, entendendo os discursos em relação, constituindo uma história relacionada a uma prática institucional específica. Busquei, de acordo com Fischer (2012, p. 111), como atitude de pesquisadora, a proposta foucaultiana “de enfrentar pretensos objetos naturais, de tensioná-los, oferecendo-lhes em confronto práticas a ele relacionadas, práticas datadas e raras que os objetivaram e os tornaram isso, objetos naturais”.

Alguns trechos de entrevistas mostram esse movimento de naturalização, típico das práticas educacionais e das relações didático-pedagógicas, enquanto outros apontam para um olhar mais crítico às formas de sujeição, através da pergunta, da dúvida, do questionamento, da desconfiança em relação ao que se apresenta como “objeto natural”. Pesquisar nessa perspectiva, de acordo com Fischer (2012), é, justamente, olhar para como tornamo-nos sujeitos desses discursos e de como algumas verdades vão nos constituindo, tendo em vista pequenas práticas cotidianas que se repetem e ganham força, bem como normas e regras, “investindo naquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais” (FISCHER, 2012, p. 112).

No segundo momento da pesquisa, que optei por chamar de **caminhos de investigação**, de posse das entrevistas transcritas e autorizadas, trabalhei na análise

desses registros, selecionando o que, de fato, interessava à investigação. A partir daí, organizei blocos de assuntos, que, por sua vez, deram origem aos títulos dos capítulos e das seções. As entrevistas, então, não foram usadas em sua totalidade, mas, certamente, multiplicaram-se a partir dos trechos selecionados.

Não tive a preocupação em quantificar esses trechos em relação às falas de um ou outro entrevistado, nem em manter um equilíbrio em relação às falas de artistas e professoras, tendo em vista que, de maneira geral, o interesse das análises esteve voltado ao que foi dito e não a quem disse. Com relação à seleção desses trechos e à forma de usá-los nesta dissertação, entendo que cabe uma observação bem importante, que diz respeito a uma escolha diferenciada em termos do que me propus quando da defesa do projeto de pesquisa, em setembro de 2013. Como optei por trabalhar na análise de discursos sobre arte contemporânea e educação, tendo Foucault como principal referencial teórico, entendi que interessava à pesquisa analisar os discursos que depreendessem das falas, independente de quem estivesse falando. Neste sentido, a aproximação ao conceito de enunciado foi de fundamental importância, porque, de acordo com Deleuze, ao referir-se a Foucault, o enunciado muda conforme refira-se a um sujeito qualquer ou a um determinado autor. “Um mesmo enunciado pode ter várias posições, vários lugares de sujeito” (DELEUZE, 2013, p. 19). Essa ideia ficou evidente quando, por exemplo, professora e artista referiram-se à questão do estranhamento na arte, cada um a partir do seu campo discursivo ou lugar de enunciação, conforme apresentado na abertura desta seção.

Tive, então, o cuidado de olhar para esses ditos, não para buscar uma identidade, o que estaria na contramão do pensamento de Foucault, mas para ouvi-los como um *diz-se*, como uma dispersão das coisas ditas, com posições variáveis, que fazem parte do enunciado e que surgem, nesta investigação, das muitas experiências narradas, descritas e, por vezes, naturalizadas. Para Foucault:

A análise dos enunciados se efetua, pois sem referência a um cogito [...] ela situa-se, de fato, no nível do ‘diz-se’ – isso não deve ser entendido como uma espécie de opinião comum, de representação coletiva que se imporia a todo indivíduo, nem como uma grande voz anônima que falaria necessariamente através dos discursos de cada um; mas como o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas, o domínio do qual certas figuras e certos cruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito falante e podem receber o nome de um autor (FOUCAULT, 2014, p. 150).

Diante disso, uma importante decisão precisou ser tomada, relacionada à ideia de manter ou não os nomes próprios dos meus entrevistados nas situações de análise, tendo em vista que o meu interesse central de pesquisa não estava em um ou em outro sujeito, mas sim nas falas, nos *ditos*, relacionados à arte contemporânea e à educação. E foi mais uma vez em parceria com o pensamento de Foucault (2014, p. 150) que entendi que “não importa quem fala”, mas o que se diz não é dito de qualquer lugar, está dentro de um mesmo campo discursivo e é isso que interessa a esta investigação. Também com Fischer busquei aproximação à ideia de análise do discurso em Foucault, quando a autora diz que:

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual -, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de dispersão e da sua continuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207)

Com apoio nesses autores e buscando coerência com o que me propus investigar, optei por apresentar meus sujeitos de pesquisa, nomeando-os, na seção 2.3. deste mesmo capítulo (Convidados para a pesquisa: contatos e apresentações), levando em consideração o que havia sido conversado com eles, quando da leitura e assinatura do termo de consentimento (Anexo B). Neste termo, explicitiei minhas intenções iniciais para esta investigação, recebendo autorização de todos para a publicação do material de pesquisa, sem guardar o anonimato. Entendi, no entanto, que, para as situações de análise, estaria mais próximo das minhas escolhas teóricas e metodológicas não me ater à identidade do autor, mas apenas citar a sua formação profissional, artista visual ou professora, pois isso, sim, poderia fazer alguma diferença em relação à enunciação. Isso tendo em vista algumas especificidades, em relação à formação propriamente dita e ao modo de olhar para as questões que propus conversar, dentro da rede discursiva que compõe a arte e a educação. Essa decisão, também, pareceu-me estar mais próxima do que tem se discutido hoje em relação à ética na pesquisa e aos cuidados em relação à preservação do anonimato das pessoas que contribuem para os trabalhos acadêmicos. Kramer (2002) contribui para pensar essa situação, um tanto complexa e polêmica, quando aborda sua preocupação em relação às questões de caráter ético que tem enfrentado, no seu caso, especialmente, junto às pesquisas com crianças de diferentes idades, grupos e contextos. A autora entende que o uso de nomes

verdadeiros, ou não, vai além de uma mera decisão arbitrária do pesquisador e de uma explicitação dessa decisão no corpo de seu relatório ou texto. Diz respeito a decisões importantes que poderão ter repercussões futuras, na vida profissional e pessoal de quem se dispõe a colaborar com a pesquisa.

Em algumas situações bem pontuais, no entanto, pelo modo como foram realizadas as conversas, propondo aos entrevistados que comentassem sobre seus encontros envolvendo arte e educação, como profissionais dessas duas áreas, houve a necessidade de referir a autoria, sob pena de descontextualizar determinada fala. Essas falas normalmente estiveram relacionadas a algum conceito ou proposição, quase sempre em referência ao trabalho dos artistas ou a alguma experiência muito pontual. Hélio Ferverza, em especial, por ocupar diferentes posições nesta pesquisa, entre entrevistado e teórico, professor e artista, teve seu nome citado em diferentes passagens, principalmente, quando utilizado como referencial teórico.

Como modo de pensar sobre a relevância da temática desta investigação, recolhi algumas frases, retiradas das transcrições e dos meus registros à mão, que referem, de alguma forma, a potência da conversa com artistas visuais e professoras, e a possibilidade de transbordamento desse encontro para outros meios, que não somente o espaço escolar:

Eu acho ótimo que tenha alguém dentro da escola, que tenha prática de sala de aula e que está, nesse momento, numa outra função, de coordenar o trabalho das professoras, mas que já esteve dentro da sala de aula, de poder levar isso para a universidade, porque é uma vivência que a gente tem aqui dentro e que batalha e luta por nossas vontades e por um trabalho diferente. Isso porque não temos formação nas artes, é com livros, conversando com amigos, com artistas que vêm à escola, com artistas amigos e com colegas, que vamos nos apropriando disso e tentando fazer o melhor, então, o que eu queria comentar é que essa conversa dentro da escola, com a ideia de aproximar artistas e professoras em uma pesquisa acadêmica será um ganho muito grande para a nossa escola e também para outras escolas, lógico, mostrando que é possível esse trabalho. E mostrando o que a gente ganha quando traz a arte para dentro da escola, o que amplia e o que muda nessas crianças, o que mexe com o olhar, com as sensações. (Professora, entrevista realizada em 17/04/13).

Pensando no que diz a professora, em termos de aproximação da arte e da educação, pelas mãos de quem está no espaço da escola e vive a rotina diária escolar, com seus sons, lutas e movimentos, levando essa discussão para o meio acadêmico, amplia a minha responsabilidade como pesquisadora e como alguém que se desafia a falar da arte na escola, pela fala dos entrevistados que não têm, em sua maioria, formação específica em artes. Trago essa questão, no caso das professoras, em especial,

que atuam com turmas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), mas que se movimentam e buscam formas de ampliar sua formação.

Pensar nessas falas envolve ouvir e considerar os silêncios, aquilo que não é dito explicitamente, mas que escapa e que se refere, portanto, às relações de poder e à produção de regimes de verdade, ou, segundo Foucault (2000), aos discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros. O fato dessas professoras não terem formação específica em artes e serem convidadas a narrarem suas experiências e suas lutas para que esse trabalho aconteça, foi comentado também na conversa com os artistas visuais que as acompanharam na escola e atuaram junto a elas, o que contribui para uma aproximação à *formação docente artista*. A fala de um dos artistas complementa esse pensamento e reforça a ideia de investir na abertura de um espaço mais amplo de discussão sobre arte contemporânea e educação quando propõe que:

Essa conversa se estenda para outros momentos, inclusive dentro da própria universidade, colocando artistas e professores frente e frente para falar sobre literatura e arte, sobre imagem e palavra, para falar sobre o pensamento artístico na forma mista. (Artista visual, entrevista realizada em 3/05/13).

Percebe-se na fala da professora e do artista algo como uma aposta, a partir da problemática desta pesquisa e possivelmente de várias outras, na possibilidade de que a educação e a arte possam realizar mais encontros, atuar mais próximas e movimentarem-se no sentido de aprender uma com a outra, qualificando essa atuação. Ao ser perguntado sobre o que seria, na sua percepção, um pensamento artístico na forma mista, o artista respondeu:

Você trabalhar de forma mista é trabalhar de forma aberta com aquilo que você está sentindo que vai lhe satisfazer como criador [...] o meu modo de fazer arte, meu pensamento artístico que é de uso da forma mista, não tem a ver com uma série de materiais que me fazem um artista [...] a minha técnica não é usar esses ou aqueles materiais, mas usar aquilo que eu estou sentindo na hora e que vai dar o efeito que eu quero e daí sim, tem a ver com um jeito de pensar e de fazer uso dos materiais, que faz toda a diferença. (Entrevista realizada em 3/05/2013).

Acredito que esse modo de pensamento poderia, quem sabe, povoar nossas escolhas e contribuir para minimizar o sentimento de solidão e desânimo que nós, professores, costumamos viver dentro dos espaços educacionais, escolas em especial, em que atuamos muitas vezes sozinhos, sem parcerias, desafios, desconfortos e incentivo à criação. Além disso, atuamos, em diversas situações, reproduzindo ideias, a

partir das mesmas técnicas e materiais, distante, muitas vezes, do que sentimos, pensamos e acreditamos, movimentando-nos de forma bastante diversa do modo de pensar das artes, que mostra mais abertura e desafia-se a trabalhar na perspectiva do que mobiliza, do que provoca o pensamento e do que permite a criação.

O diferencial desta pesquisa, talvez, resida no fato de que, ao ouvir não somente professoras, mas também artistas visuais, que têm ou tiveram algum trânsito no espaço escolar, possa interferir e modificar, quem sabe, o modo de ensinar e aprender, na arte, mas também para além dela, apontando caminhos para um *trabalho na forma mista*, apoiado na ideia de criação, de sensibilidade e de aproximação a uma atitude docente, conforme sugere Farina (2010). A pesquisadora colabora para colocar em questão os modos como o ensino da arte tem acontecido na escola e aposta na força da formação docente, que, segundo ela, tem a ver com a capacidade de gerar uma atitude docente, na medida em que os professores forem capazes de permitir que as experiências estéticas atuem neles, em suas práticas docentes, se forem capazes de criar algo com elas, de dar alguma forma a elas. A atitude docente teria a ver com:

A forma de ser professor tão plástica quanto a matéria mesma da arte e da cultura que ensinamos. Quer dizer, uma forma docente processual e aberta, fundada na experimentação de nós mesmos em relação àquilo que nos comove (e não só ao que achamos 'bonito'), ao mundo e aos outros, para que possamos oferecer aos nossos alunos e interlocutores na escola e em ambientes de aprendizagem diversos, uma experiência de formação do mesmo calibre (FARINA, 2010. p. 6).

Desse modo, mais do que defender a importância do ensino da arte na escola, apresentando justificativas, por vezes pobres e repetitivas, importa a esta pesquisa que existe a possibilidade de inserir essa temática no currículo da escola e que as narrativas sobre ela, como histórias contadas, com suas dúvidas, estranhamentos, incômodos e incertezas e também com suas certezas, mostram caminhos para buscar formas variadas de ser docente e de pensar a educação. Formas que não desconsideram o que a escola construiu até agora, mas que possibilitam, talvez, tornar visível e trazer à memória o que, historicamente, tentou-se apagar, borrar ou esquecer. Refiro-me ao controle dos corpos, do tempo, das ideias, da possibilidade de criação. Um modo de ser docente alimentado pelas provocações da arte contemporânea, segundo Luciana Loponte, capaz de “desalojar os nossos modos mais seguros com os quais pensamos nossas atividades docentes: planejamentos, metodologias e estratégias de ensino, modos de avaliar e registrar” (LOPONTE, 2013, p. 1).

Sigo com Loponte quando apresenta também suas inquietações diante da imersão da docência em um discurso pedagógico prescritivo e sensato, deixando se impregnar pouco pelas muitas possibilidades da arte contemporânea. Também busco associação à autora quando, através de suas pesquisas, pergunta:

O que professores e professoras da Educação Básica, que atuam em diferentes níveis de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Médio), e em campos disciplinares diversos, e não necessariamente com arte, pode aprender com a arte e a experiência estética para a sua formação continuada docente?"(LOPONTE, 2013, p. 3).

Aqui, cabe um esclarecimento em relação à minha opção por não trazer como problematização, nesta dissertação, o fato do trabalho com arte na Escola Projeto ficar a cargo dos professores regentes, que não possuem formação específica, conforme também apontado por algumas professoras, tendo em vista que acredito que fugiria do tema a que me propus investigar, de encontro da arte contemporânea com a educação, como forma de qualificar o trabalho docente e ampliar a relação da escola com a arte. Registro, no entanto, a título de curiosidade, excertos do que recolhi da Proposta Pedagógica da Escola Projeto, cuja justificativa para essa decisão foi reelaborada recentemente, buscando maior clareza e aprofundamento, fruto de conversas provocadas pela presente investigação, em relação ao trabalho com artes sem a presença do professor especializado:

Os professores da Projeto têm uma relação muito próxima com as Artes Visuais e os eventos da cidade a elas relacionados, o que proporciona segurança, interesse e bom nível de aprofundamento para o desenvolvimento do trabalho na área. Isso se deve a um dos projetos do ano, em todas as séries da escola - o estudo da obra de um artista convidado (Maria Tomazzelli, Eduardo Vieira da Cunha, Lia Menna Barreto, Elcio Rossini, Hélio Fervenza, Lucia Koch e Walmor Corrêa, entre outros, já foram nossos convidados, assim como artistas-ilustradores de livros infantis, com os quais nos envolvemos com maior ou menor profundidade) -, o qual, de alguma forma, tem funcionado também como uma formação importante para os professores, além de cursos (com as prof^{as} Susana Rangel e Sandra Richter, por exemplo), assessorias (vários anos com a artista e prof^a Lucia Koch) e estudos realizados ao longo dos anos de trajetória da escola [...] Assim, ao longo desses 25 anos de escola, o professor regente vem desenvolvendo ele mesmo os trabalhos em sala de aula e visitando galerias de arte e museus com os alunos. Na verdade, entendemos que, mesmo considerando as Séries Iniciais do Fundamental, esse formato estaria adequado, na medida em que preserva ou prioriza a questão do vínculo (quanto menores as crianças, mais seria interessante centrar o trabalho na prof^a regente),

desde que se cuidasse para apoiar e subsidiar a equipe em relação aos aspectos específicos da área [...]. Cabe salientar, no entanto, que não temos a menor pretensão de desconsiderar o trabalho do professor licenciado em Artes Visuais e nem teríamos como. Apenas consideramos que, dentro da nossa proposta, que prevê um trabalho de formação sistemática do professor regente em diferentes áreas do conhecimento ou campos de saberes, a arte ocupa um espaço tão importante quanto as demais áreas e se relaciona com elas de forma bastante intensa, mesmo tendo suas especificidades. Vemos os professores muito envolvidos com esse trabalho, realizando movimentos bem importantes em relação à sua atuação docente. (PROPOSTA PEDAGÓGICA - ESCOLA PROJETO).²¹

Ao ler essa justificativa, observa-se o movimento da escola em investir em formação, alimentando os professores para que o trabalho aconteça para além das simples idas a museus e galerias, que, por mais que sejam importantes, não são suficientes para instrumentalizar o trabalho docente. Precisa mais, precisa planejamento, intenção, discussão, leitura, pesquisa, parceria, perguntas, o quê, de alguma forma parece estar previsto nessa instituição. Por mais que o discurso da escola em relação a esse trabalho reforce o investimento para que ele aconteça e “dê certo”, as entrevistas mostram algumas questões, dúvidas e inseguranças que, talvez, mas não tenho certeza disso, pudessem ser minimizadas se esses profissionais tivessem formação em artes. Afirmo que não tenho certeza, embora tenha acompanhado as discussões sobre o ensino das artes nas escolas, realizado por profissionais da área, que relatam situações de precariedade em relação ao modo como esse trabalho tem sido realizado, além do baixo investimento das escolas, públicas e também privadas, quanto a garantir que essas aulas façam a diferença para os alunos e para os próprios professores, conforme relatado também pelos sujeitos desta pesquisa, que atuam ou transitam/transitaram em diversos espaços de educação.

Normalmente o trabalho com arte nas escolas que eu conheço ou nas que já trabalhei é muito engessado, tem até um planejamento, mas é algo muito engessado, fechado, quadrado. Muito mais pela obrigação de fazer algo, de ter um resultado. (Professora, entrevista realizada em 10/04/2013).

²¹ Na Escola Projeto, que atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), há um professor regente para cada turma, que tem sob sua responsabilidade o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo o ensino de arte, conforme previsto na Lei nº 9.394/96, artigo 26, § 2º: §2º: *O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.* Há, nesta escola, também, professores especializados que atuam nas disciplinas de Educação Física, Língua Inglesa, Teatro, Informática e Música, buscando alguma relação, sempre que possível, com as demais áreas de atuação, em proximidade com as professoras regentes.

Eu acho que a escola que oferece um outro jeito de trabalhar a arte, contemporânea em especial, faz as pessoas envolvidas terem um outro olhar. Não aquela coisa certinha, mais acadêmica: o artista nasceu quando, morreu em... É muito mais do que isso, é um estar perto do artista, aproximar os alunos do que vamos ver e ouvir e possibilitar que seu trabalho possa aguçar o olhar, fazer pensar sobre coisas que nem imaginávamos. (Professora, entrevista realizada em 10/04/2013).

Na maioria dos colégios os alunos só veem arte em livros. A distância do artista para o aluno é muito grande. Ele ainda fica naquele pedestal. (Artista visual, entrevista realizada em 30/04/2013).

A maior parte dos trabalhos que fazem nas escolas é uma releitura. E às vezes, para ser sincero, acho que a releitura nem é o mais importante. Às vezes uma boa imagem pode gerar outros bons exercícios [...] mas ainda em grande parte das escolas o único trabalho artístico que se faz são releituras. (Artista visual, entrevista realizada em 3/05/2013).

Ao trazer esses exemplos, entendo que, para além do acesso a materiais ou recursos para o trabalho, parece que há carência mesmo de formação, de disponibilidade, de estudo e de movimento para que o trabalho aconteça, para ir além da reprodução de modelos, de apelo às datas comemorativas ou mesmo de visitas a espaços expositivos, sem o *a mais*, que faria toda a diferença nesse trabalho. O que se ouve em relação ao trabalho com arte na escola, vindo muitas vezes dos próprios professores de artes, remete à ideia de desânimo, de superficialidade e até mesmo de abandono, num movimento quase que de desistência, o que, certamente, reflete-se também no aluno. O relato de uma das professoras entrevistadas, ao referir-se à sua experiência com arte, dá conta de pensar sobre essa questão:

Pela experiência que já tive em outras escolas, vejo que o trabalho com arte está completamente abandonado. Vejo que está a serviço de outra área, de outros conteúdos. Há ainda muito o trabalho com datas comemorativas e a arte não aparece no currículo, não há previsão de projetos de arte, de conteúdos a serem trabalhados. Ainda nessa faixa etária que a gente trabalha, a ideia é a de trabalhinhos. A professora regente encaminha trabalhinhos para as crianças, não há formação, preparação para esse trabalho. (Professora, entrevista realizada em 11/04/2013).

Entendo que esta temática, do trabalho com arte na escola, pelas mãos do professor especialista ou não, é um assunto amplo e complexo e que vai além da ideia de formação especializada. Relaciona-se ao modo como o ensino da arte nas escolas tem sido pensado em nosso país, a partir de quais referenciais e com que tipo de investimento, de olhar e de formação.

A fala da professora remete ao que tem sido dito frequentemente em relação ao trabalho com arte na escola, aos discursos que predominam em termos do que se tem

feito ou deixado de fazer, às repetições que se mantêm na educação e ficam, na maioria das vezes, no lugar das coisas ditas, sem serem problematizadas ou desacomodadas. Neste sentido, preocupa o fato de pensar que o trabalho com arte na escola possa estar *abandonado*, preocupa olhar para as práticas que se disseminam pelos espaços de educação, como *trabalhinhos*, preocupa o baixo investimento em *formação* e é com base nessas preocupações, resumidas na fala da professora, que proponho outros olhares para a arte na sua relação com a educação. Um olhar para os *trabalhinhos* com olhos de estranhamento, perguntando-se em relação ao que a arte provoca pensar, o que é possível propor aos alunos para além das produções sobre datas comemorativas e das releituras de quadros de artistas “famosos”, quais caminhos percorrer, tendo em vista quais provocações. Que arte, enfim, entra na escola?

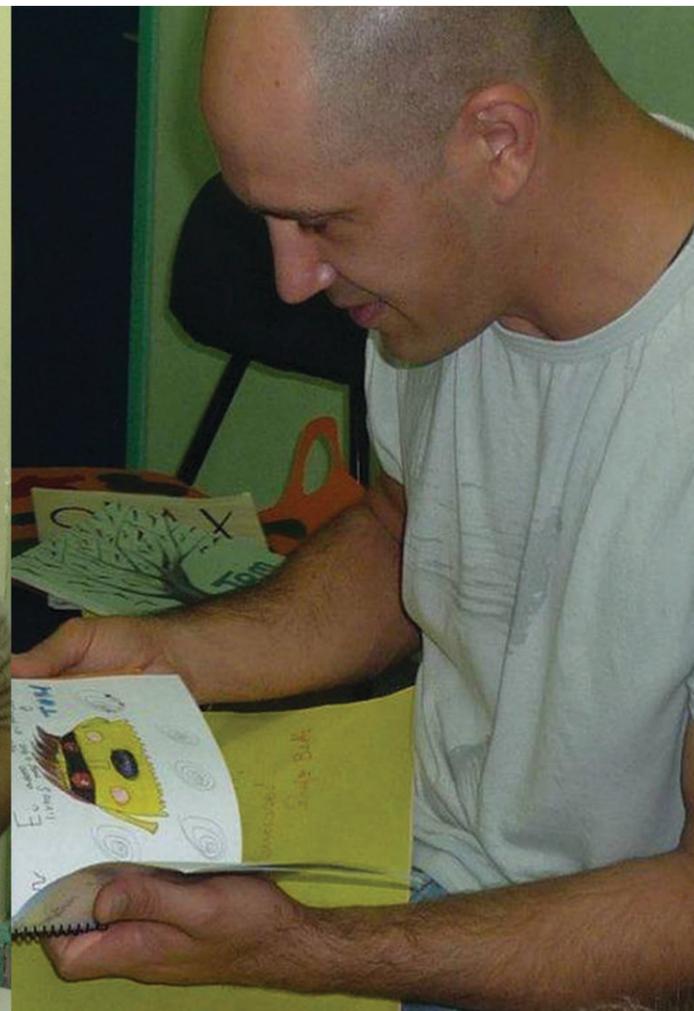
E nessa busca por outros modos de pensar e viver a arte na escola implica percorrer o itinerário de lutas e contradições dos discursos e das práticas pedagógicas, que incluem as diversas formas de arte menos como possibilidade de aproximar-se de uma estética da existência, segundo o que propõe Foucault (2010), ao referir-se à ideia de pensar a arte não como atributo ligado à genialidade ou excelência, mas a pensar a vida como obra de arte. E trazendo para esta pesquisa, implica pensar a docência como obra de arte, tendo na arte a inspiração para uma atuação não conformada com os padrões e regulações da prática pedagógica tradicional, uma docência que busque uma ética pessoal e que atue na direção de afirmar a vida e a liberdade de pensar. Desse modo, a tarefa da docência seria a de permitir modificações, na medida em que a educação passasse a ser uma possibilidade permanentemente aberta a perguntas, dúvidas e inquietações, que revertissem em práticas mais próximas da vida e dos movimentos da arte contemporânea.

Acredito que a temática da presença do professor especialista em artes na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental seguramente renderia um belo trabalho de investigação, mas não é algo que me sinto em condições de discutir nesta pesquisa, sob pena de perder o foco de trabalho, que pretende investir na escuta às provocações da presença da arte contemporânea na educação básica, justamente, para esses dois profissionais, das artes e da educação, que procuro juntar aqui, buscando outros modos de pensar a atuação docente, em especial, para as artes e para além dela, aprendendo com ela.

Nessa busca, proponho pensar na contramão do que tem sido vivido no ensino das artes e relatado brevemente nos trechos de entrevistas, apostando nas muitas

possibilidades dessa aproximação, deixando que as dúvidas e questionamentos funcionem como alavancas para pensar-se mais e agir mais na constituição de um modo artista de ser docente, ou de uma docência artista, conforme sugere Loponte (2005). Uma docência alimentada por uma atitude docente, de acordo com Farina (2010), no exercício de uma formação docente artista, termo que busca força nesta investigação, e que constitui uma tríade que ganha potência para provocar movimentos na educação e no modo de vida da escola.

Ao finalizar este capítulo, em que apresento os caminhos metodológicos, retomo a ideia de que esta escrita, realizada a partir da escolha de referenciais teóricos, da organização e do tratamento do material empírico, deu-se nos mesmos moldes das conversas com os meus convidados, seguindo linhas e trajetórias próprias, através de diferentes formas de linguagem e comunicação, entre e-mails, narrações e gravações, que foram lidas, ouvidas, transcritas, devolvidas, relidas, selecionadas e, aos poucos, foram ganhando corpo, compondo capítulos e conversando ente si. Também conversas com meus sujeitos de pesquisa e com outras professoras da escola, em situações pós-entrevistas, retomando algumas das temáticas desta pesquisa, contribuíram para as minhas reflexões. Pontuo que as escolhas realizadas envolvem o que consegui ver e produzir a partir do que recolhi e compreendi. Busquei construir um caminho, para levantar possibilidades, para funcionar como verdades provisórias, para articular-se com alguns discursos e para provocar conflitos em relação a outros.



ARTISTAS VISUAIS PROFESSORAS



2.3. Convidados para a pesquisa: contatos e apresentações

Este capítulo apresenta brevemente os sujeitos de pesquisa que contribuíram para tornar possível esta dissertação, buscando algumas aproximações entre si e com esta proposta de escrita.

Considero importante deixar registrado que, como realizei essas conversas antes da defesa do meu projeto (2013), as perguntas que constam no documento em anexo (Anexo A) estão relacionadas ao que imaginava pesquisar naquele momento. A partir das relevantes contribuições da banca no momento da defesa do projeto, algumas ideias foram sendo revistas e reelaboradas, bem como a minha questão de investigação, sofrendo ajustes e adequações dentro das escolhas teóricas e dos retornos dados pelos entrevistados, aprimorando o meu trabalho como pesquisadora.

Os retornos dos e-mails aconteceram de forma rápida e carinhosa, havendo a total adesão à proposta de contribuir com esta dissertação, conforme pode ser conferido no Anexo D.

A seguir, como forma de apresentar meus convidados, selecionei alguns dados sobre sua vida profissional, sua relação com o trabalho na Escola Projeto, campo empírico desta pesquisa, e também busquei estabelecer relações sobre as importantes contribuições de sua participação para esta investigação.

Artistas Visuais

André Neves nasceu em Recife/Pernambuco e mora, atualmente em Porto Alegre. É formado em Relações Públicas e estudou Artes Plásticas. Atua como escritor e ilustrador de livros infantis. É arte-educador e promove palestras e oficinas sobre Literatura Infantil e Juvenil. Teve sua obra estudada pela Escola Projeto em 2012, junto com outros convidados, todos ilustradores de livros da Editora Projeto. Em 2013, lançou o livro *Tom*²² e, juntamente com ele, brindou a todos com uma exposição em que mostrou os transbordamentos de seu trabalho como escritor e ilustrador,

²² *Tom*, livro da Editora Projeto, Porto Alegre, lançado em 2012.

apresentando ao público, além das ilustrações do livro, o que não coube nessa produção, mas que fez parte do seu processo de criação artística e literária.

Antônio Augusto Bueno nasceu em Porto Alegre. É artista visual, bacharel em desenho (2004) e escultura (2008), pelo Instituto de Artes/UFRGS e dono do Jabutipê (espaço de arte na Rua Fernando Machado, em Porto Alegre). Tem sido um importante colaborador do trabalho de artes da Escola Projeto, estando disponível para contatos e encontros com os alunos e com os professores, dentro e fora do espaço escolar.

Hélio Custodio Ferverza nasceu em Santana do Livramento/ RS, é artista visual e professor do Instituto de Artes da UFRGS, pai da Julia e da Marina (ex-alunas da Escola Projeto). Concluiu mestrado em artes plásticas pela Université de Sciences Humaines de Estrasburgo, em 1994, e fez doutorado nessa área pela Universidade de Paris I, Panthéon-Sorbonne, França, em 1995. Participou da 30ª Bienal de São Paulo, em 2012. Hélio foi convidado a representar o Brasil na 55ª Bienal de Veneza, que ocorreu no período de 1º de junho a 24 de novembro de 2013. Teve sua obra estudada pela Projeto em 2007, mostrando atenção aos elementos cotidianos, mínimos, e dedicando-se a olhar para o invisível e para os vazios como espaços de criação. Hélio ocupa diferentes posições nesta pesquisa, como entrevistado, professor, artista e teórico. Suas publicações sobre arte influenciaram significativamente a escrita desta dissertação.

Lia Menna Barreto nasceu no Rio de Janeiro. É bacharel em desenho pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mãe da Lara, ex-aluna da Escola Projeto. Teve sua obra estudada pela escola no ano de 2004. Tem uma forte relação com a infância, o cuidado, o afeto e transita entre o limite da natureza-morta e da vida silenciosa ao manipular brinquedos e outros objetos do cotidiano, através de repetidos atos, contando, muitas vezes, com a participação ativa do público para que a obra mantenha-se “viva”.

Professoras

Andréa Coelho Paim é professora há vários anos, acompanhando, desde muito cedo, seus pais na coordenação do PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar) e atuando, junto com eles, neste espaço de Educação Infantil de Porto Alegre, até 2005.

Iniciou seu trabalho como professora da Escola Projeto em 2006, com turmas de Educação Infantil. Atuou de 2008 a 2013 com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental (alunos de 8-9 anos, em média) e, atualmente, é professora de uma turma de 5º ano (alunos de 10-11 anos, em média). É formada em Educação Física e é mãe do Gabriel, que estuda no 3º ano da Escola Projeto.

Professora há 23 anos, dentre eles, há 18 anos na escola Projeto, **Carla Binfaré** atua em turmas de Educação Infantil e, atualmente, com 1º ano do Ensino Fundamental (alunos de 6-7 anos, em média). Formada em Pedagogia, é mãe do Eduardo, ex-aluno da Escola Projeto. Coordena oficinas de artes com alunos de diferentes faixas etárias, no turno vespertino da Projeto. Atua também em outro espaço de ensino privado da cidade.

Márcia Pittelkow é formada em Educação Física. Professora da Projeto desde a sua fundação, está, neste ano de 2014, licenciada por interesse pessoal. Márcia acompanhou o trabalho da escola com todos os artistas entrevistados nesta pesquisa. Trabalhou com alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre 1º, 2º e 3º anos. É mãe da Alice, que foi aluna da Escola Projeto até 2013. Atua em outra escola de ensino privado de Porto Alegre.

Maria da Graça Machado é professora há 28 anos, dentre eles, há 18 anos na Escola Projeto, em turmas de Ensino Fundamental (1º ao 5º anos). Atualmente, atua como regente de uma turma de 2º ano (alunos com 7-8 anos, em média). Mãe da Carolina, é formada em Pedagogia. Dá aulas particulares para alunos de diferentes séries do Ensino Fundamental I (em especial, a partir do 6º ano), no turno inverso ao trabalho na Projeto.

Professora há 11 anos, atuando na Escola Projeto em turmas de Ensino Fundamental, desde que se formou em Pedagogia, **Michele Hoeveler da Silva** trabalha também em outro espaço, com turmas de alunos entre 14 e 18 anos, em um projeto de Assistência Social. Na Projeto, atualmente, ministra aulas para uma turma de 5º ano (alunos de 10-11 anos, em média). É mãe da Victoria, aluna da Educação Infantil da Projeto.

Silmara Helena Zago é professora há 27 anos, dentre eles, há 7 anos na Escola Projeto, atuando em turmas de Ensino Fundamental (1º ao 4º anos). Neste ano de 2014, encontra-se licenciada da escola, morando fora do Brasil, em companhia do seu

esposo, acompanhando-o no pós-doutoramento, na cidade de Lisboa, Portugal. É formada em Pedagogia.

2.4. Artistas visuais e professoras: rastros, registros e aproximações

A escolha das dez pessoas seguiu alguns critérios, como a proximidade física em relação aos possíveis contatos para esta pesquisa, o acompanhamento ou participação de cada uma delas junto ao trabalho realizado pela Escola Projeto, também a relação que estabeleceram entre si esses profissionais, nos momentos de encontros, estudos e planejamentos das proposições realizadas aos e com os alunos, por ocasião do projeto *Estudo da obra de um artista*²³, trabalho que ocorre uma vez a cada dois anos na instituição, no 2º ou no 3º trimestre letivo (de maio a setembro ou de setembro a dezembro). Este trabalho é intercalado com a Bienal do Mercosul²⁴, portanto, em ano de Bienal, não há o trabalho com a obra de um único artista.

²³ O projeto *Estudo da obra de um artista* acontece na Escola Projeto desde 2002, com duração de um trimestre, em média, e configura-se como um espaço de estudo sobre o fazer artístico, contemporâneo em especial, envolvendo especialmente artistas plásticos gaúchos e a análise aprofundada de sua obra, pensando em variadas possibilidades de reflexão e de produção junto aos alunos da Escola Infantil e do Ensino Fundamental. Para que este trabalho aconteça, há um “mergulho” de toda a equipe docente, em relação ao estudo da obra do artista convidado, bem como encontros com o próprio artista, que atua na construção deste projeto junto à escola. Já participaram dessa modalidade de trabalho Maria Tomaselli (2002), Eduardo Vieira da Cunha (2003), Lia Menna Barreto (2004), Elcio Rossini (2006), Lucia Koch (2007), Hélio Ferverza (2008), Walmor Corrêa (2010), André Neves, Laura Castilhos, Cristina Biazetto, Jésus Gaban (edição especial, projeto coletivo - Ilustradores da Editora Projeto - 20 anos/2012), Miriam Tolpolar, neste ano de 2014). Este trabalho acontece, conforme descrito acima, alternado com a Bienal de Artes Visuais do Mercosul, importante exposição de arte na América Latina, que ocorre a cada dois anos na cidade de Porto Alegre e para a qual a Escola Projeto também se engaja, normalmente durante o período de um trimestre escolar (3º trimestre, de setembro a dezembro, data em que ocorre a Bienal). Por uma questão de tempo didático, em ano de Bienal não acontece o projeto *Estudo da obra de um artista*.

²⁴ Para o trabalho com a Bienal, normalmente são eleitos alguns artistas, pelas professoras em parceria com a coordenação, para um estudo mais detalhado da sua obra junto aos alunos, bem como a escolha de um dos espaços expositivos para visita, entendendo que não há como olhar para tudo. Antes, porém, como modo de preparação e de formação ao professor, a escola agenda uma visita mediada com toda a sua equipe a um espaço da Bienal, em um momento de reunião pedagógica, para que todos possam aproximar-se da proposta, conhecer a temática de cada edição, identificar algumas proposições e realizar perguntas, pedir esclarecimentos, enfim, conversar com os mediadores. Não se faz uma discussão explícita ou mais aprofundada com os alunos em relação às questões políticas e econômicas que envolvem a Bienal, especialmente tendo em vista a faixa etária das crianças, mas, sempre que possível, há a abertura para algum comentário ou observação que remeta a essa ideia. Já com a equipe de professores da escola, essas discussões têm acontecido de modo cada vez mais potente, algo que ocorreu especialmente nas duas últimas edições e que, certamente, merece ser olhado mais de perto e problematizado de forma mais efetiva pela escola.

Para o convite às professoras, em especial, para participação nesta pesquisa, tive como critério também o tempo de docência na Escola Projeto e a possibilidade delas terem participado de diversas experiências de encontros com artistas e de aproximação à sua obra, através de formas variadas (apreciação de fôlderes, catálogos, vídeos, imagens virtuais, reproduções, produções originais, visitas a espaços expositivos, contatos com mediadores, participação em formações). A escolha dessas seis professoras também esteve relacionada à ideia de buscar contatos com profissionais que têm atuado, nos últimos anos, em diferentes etapas da escolaridade (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, crianças entre 1 e 11 anos de idade aproximadamente). Considero importante ressaltar que as entrevistas aconteceram no ano de 2013, sendo possível contar com a participação das professoras Márcia Pittelkow e Silmara Zago que, neste momento, encontram-se afastadas temporariamente da escola, por motivos particulares.

Com relação aos artistas convidados, arrisquei-me a buscar focos comuns em relação ao trabalho de cada um deles, alguns pontos de encontro em meio às dissonâncias e deslocamentos trazidos pela produção em arte. Um ponto de encontro na obra dos artistas com quem conversei tem a ver com a inquietude diante da criação e com o rigor em relação ao processo criativo que se torna, no meu ponto de vista, intenso e, ao mesmo tempo, orgânico. Todos, de alguma forma, abordam, em seu trabalho, experiências vividas, unindo diferentes espaços de tempo, testemunhados, sentidos, percebidos e imaginados, aliando questões éticas, políticas e estéticas, numa abordagem experimental, inventiva e criativa. Mostram-se curiosos e abertos ao inusitado e às novas descobertas no fazer artístico, dando vazão às suas ideias e não se deixando capturar pelo que está dado ou tido como pronto.

Como modo de pulsar os termos rigor e criação, trago, como exemplo, um trabalho de Lia Menna Barreto ao trazer para o público 400 bonecas, que compuseram a coleção *Diário de Uma Boneca*, realizada durante um ano e meio, desde o nascimento de sua filha Lara, em 1998. A artista traçou um propósito a ela mesma, de trabalhar todas as noites, com o que restasse de sua energia diária, criando uma boneca, com materiais disponíveis no seu atelier ou em qualquer lugar em que estivesse. Com o passar dos dias, essas bonecas passaram a formar um grupo, tendo, cada uma delas, sua singularidade e diferença. Uma coleção marcada pela persistência da artista em realizar essa tarefa, independente do seu estado de ânimo. Um compromisso da artista

em relação a ela mesma, com duração do tempo de uma boneca. Com esse tipo de trabalho, Lia traz a ideia de algo em processo, de um trabalho que precisa ser alimentado diariamente e que tem, como ponto central, a questão do tempo, da continuidade e do cuidado na relação com o objeto e consigo mesma.

Diz Constança Ritter, em texto retirado do blog da artista (<http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br>), ao referir-se a esta produção de Lia:

Trezentos e sessenta e cinco dias, então, e mais a metade disso para mostrar um trabalho que nasceu junto com a Lara. A Lia disse, a Lara o dia inteiro e de noite a minha boneca. E era assim que fazia: quando a Lara dormia, ela fugia para o atelier e fazia uma boneca com o material que tivesse à mão, panos e trapos, sobras de trabalhos antigos, trabalhos antigos que desfazia e montava de novo, na boneca. E às vezes ela caprichava e a boneca saía linda, às vezes ela caprichava, mas a boneca saía bruta, às vezes ela não tinha a menor paciência e a boneca saía como saía (RITTER, março de 2000).

Também Maria Ivone dos Santos contribui, neste mesmo blog, para pensar a ideia de criação e de persistência em relação a esta obra da artista, através do texto *Efemérides de Lia*:

Lia traçou um propósito que consiste em trabalhar todas as noites, com o que resta de energia do dia, utilizando os materiais disponíveis no seu atelier. Cada noite ela engendra uma boneca. A primeira dama dessa série tece uma ligação com os trabalhos anteriores, pois a pose evoca ainda uma certa narratividade, ao mesmo tempo que introduz uma despreocupação com o acabamento e uma certa precariedade. A criação é o que é... simplesmente a partir desta sobra de tempo que a personifica (SANTOS, julho de 1998).



Fig. 2: Lia Menna Barreto, *Diário de uma boneca*, 1998
(<http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br>)

Observa-se nesses textos a relação com o rigor e a criação, e também com a ideia de estética, presente na produção de Lia. Estética não como algo que agrada, que é belo e que conforta, mas como algo da ordem do pessoal que envolve sentimentos e sentidos que, mesmo tendo sido realizado com envolvimento, pode sair *bruto, lindo* ou de outro jeito. O que importava para a artista nesse trabalho, segundo as autoras, era manter o seu compromisso, *saísse do jeito que saísse*, tendo como referência a sobra do seu tempo diário.

O outro ponto de encontro que localizo na atuação dos artistas, que contribuíram para esta pesquisa, tem a ver com o olhar voltado, de alguma forma, para o reaproveitamento de materiais que a natureza ou o homem descarta, dando-lhes significados variados, transformando aquilo que ninguém vê ou quer, muitas vezes objetos considerados mínimos, em obra de arte. Algo como um retorno ao meio natural, entendendo que as coisas não têm sempre a mesma finalidade ou utilidade, podendo ocupar outros espaços e sentidos, dependendo do que o nosso olhar e a nossa abertura à criação permitirem. Isso tem a ver com o modo como nos relacionamos com as situações cotidianas e com a possibilidade de tratar coisas tidas como simples ou básicas, pequenos documentos, como nos ensina Foucault (2014), como verdadeiros monumentos, introduzindo vida e tornando visível aquilo que o tempo insiste em acomodar. Os quatro artistas com quem conversei, de alguma forma, parecem trazer em suas proposições o reforço à ideia da relação da arte com a natureza e com o que sobra, buscando ampliar os limites da arte e borrar suas fronteiras, criando suas próprias narrativas de protesto e de recolhimento dos restos, encontrando alguns rastros ou marcas durante as suas trajetórias.

A noção de rastro, observada de alguma forma na produção desses artistas, interessa a esta investigação e é entendida como algo mais do que um signo marcado pela vivência eterna e duradoura da memória e da lembrança, conforme nos ensina Gagnebin. No livro *Lembrar, escrever, esquecer* (2009), a autora apresenta um capítulo em que refere a relação histórica da noção de rastro relacionado às marcas da escrita, considerada “o rastro mais duradouro que um homem pode deixar, uma marca capaz de sobreviver à morte de seu autor e de transmitir sua mensagem” (GAGNEBIN, 2009, p. 112). Essa ideia, no entanto, passa a ser abalada pelas movimentações dos séculos XVIII e XIX, em que as fontes escritas passam a não ser consideradas mais como fontes

documentais integrais e confiáveis, mas fragmentos de um passado desconhecido, aleatório, marcado pela fragilidade da criação humana, na aposta no efêmero. Nessa perspectiva, a escrita passa a ser vista não mais como um rastro duradouro ou mais duradouro do que outras marcas da nossa existência.

O rastro passa a ser entendido como fruto do acaso, da negligência, algo que, mesmo tomado como signo, atua fora de toda a intenção de significar, porque “quem deixa rastros não o faz com intenção de transmissão ou de significação, o decifrar dos rastros também é marcado por essa não-intencionalidade” (GAGNEBIN, 2009, p. 113). As práticas artísticas contemporâneas parecem contribuir para a transformação do conceito tradicional de rastro, quando o aproximam dos restos, dos detritos, das sucatas, das “sobras” da natureza, da rua ou de locais de demolição, conforme tem sido percebido na obra de diversos artistas e observado, especialmente, na produção dos artistas que colaboraram para esta pesquisa.

Walter Benjamin (1989), ao referir o poema de Baudelaire²⁵, “O vinho dos trapeiros”²⁶, do livro *As Flores do Mal*, comenta sobre o fato de os poetas encontrarem o seu assunto de trabalho no lixo da sociedade nas ruas, enquanto que os trapeiros recolhem e reúnem o lixo do dia, o que a cidade jogou fora, o que desprezou, esqueceu, destruiu. Fazem uma seleção, observando o que pode ser útil para sua vida. De alguma forma, os dois recolhem coisas da rua, rimas ou objetos deixados por outros. Segundo o autor, ao referir o poema de Baudelaire, o trapeiro é descrito metaforicamente da seguinte forma:

Aqui temos um homem – ele tem de recolher na capital o lixo do dia que passou. Tudo o que a cidade grande jogou fora, tudo o que ela perdeu, tudo o que desprezou, tudo o que destruiu, é reunido e registrado por ele. Compila os anais da devassidão, o cafarnaum da escória, separa as coisas, faz uma seleção inteligente; procede como um avarento com seu tesouro e se detém no entulho que, entre as maxilas da deusa da indústria, vai adotar a forma de objetos úteis ou agradáveis (BENJAMIN, 1989, p. 78).

²⁵ Charles Baudelaire, considerado um dos maiores poetas franceses do século XIX, teve sua obra examinada por Walter Benjamin, que se interessou pelo estudo da história e da modernidade.

²⁶ *Le vin des chiffonniers*, é o título original do poema de Baudelaire, do livro *Fleurs du Mal*, lançado em Paris, em 1857.

O gesto do *chiffonnier* (palavra francesa para designar o trapeiro) tem sido retomado como prática contemporânea, segundo Gagnebin, configurando-se como a nova figura do artista. Segundo a autora, “com aquilo que é jogado fora, rejeitado, esquecido, com esses rastros/restos de uma civilização do desperdício e, ao mesmo tempo, da miséria, trapeiros, poetas e artistas constroem suas coleções, montam suas ‘instalações’, seu pequeno museu para o resto do mundo” (GAGNEBIN, 2009, p. 118).

Trago, como exemplo, uma conversa com Antônio Augusto Bueno, no encontro com alunos de uma turma de 4º ano, em 2012, em que o artista trouxe a ideia de que o que lhe interessa é observar o modo como sua obra interage com o ambiente, com os seres vivos de maneira geral, e que seu foco de atenção está, justamente, em olhar para aquilo que ninguém vê e pegar o que ninguém pega, enfim, aquilo que fica para a decomposição, transformando esse material “descartado” pela natureza em arte. No ato de transformar os gravetos e outros elementos da natureza em obra, eleva-os ao lugar de arte, aguçando nosso olhar para aquilo que não estamos habituados a enxergar e provocando um estranhamento ao que nosso olhar tende a naturalizar, ao que é tido como sobra, como descarte, um modo, portanto, de pensar a ideia de rastro. Ao conversar com o artista, perguntando sobre seu processo de coleta de materiais, Antônio refere que seu trabalho consiste em recolher gravetos com alguma frequência, não todos os dias, mas que está sempre atento aos gravetos: *estou sempre observando, mas nem sempre posso pegá-los naquele momento, depende de para onde estou indo. Às vezes dá vontade de pegar e não posso, depende do trajeto que estou fazendo.* (Entrevista realizada em 9/04/2013). E, em seguida, continua falando sobre a construção do seu trabalho:

Caminho muito e como me desloco da minha casa até o atelier, é uma caminhada de uma hora. Às vezes faço caminhos diferentes, passo pelas praças, pelos parques. Tudo isso faz parte da construção do meu trabalho também. Passar pelo parque Farroupilha, pelo Parcão, pela praça da Hidráulica aqui do DMAE...



Fig. 3: Antônio Augusto Bueno, *Outono ou nada*, 2012
(Projeto *Gravetos Armados*)
(www.flickr.com/photos/antonioaugustobueno)

Coincidentemente ou não, encontrei registrado em uma rede social do artista, exatamente no momento em que escrevia este capítulo, a seguinte frase: “*chegando no Jabutipê com novo fardo de gravetos, um bom dia de coleta pensando em um novo trabalho.*” (26/06/2014).

Recentemente, em novo encontro do artista com alunos na escola, Antônio reforçou a ideia de olhar para essas sobras como modo de arte, observando que objetos da natureza têm formas que permitem encaixes perfeitos, trazem informações que podem ser aproveitadas, desde que o olhar atento a esses materiais permita tal proeza.

Lia Menna Barreto, ao trabalhar com sobras e restos do seu atelier, produzindo bonecas ou os seus “Nadas” (1983), colabora para entender esse modo contemporâneo de relacionar-se com os materiais, valorizando o quê, em outros tempos, poderia ser considerado lixo, produtos sem utilidade. Os “Nadas”, objetos criados com sobras de materiais, foram lembrados pela artista durante a nossa conversa, quando foi solicitada a comentar sobre o que lhe vinha à mente ao lembrar o trabalho realizado pela escola em relação à sua obra, no ano de 2004:

[...] não esqueço dos Nadas que eu vi, uns trabalhos antiquíssimos que eu tinha feito, e que de repente estavam ali. (Entrevista realizada em 30/04/2013).

Considero importante ressaltar que a ideia de rastro no trabalho com arte, que busco pulsar, tem a ver com uma atitude ou escolha em relação ao modo como o artista pensa seu trabalho e estabelece sua relação com a arte, tendo, muitas vezes, na sobra, a matéria-prima para a sua produção. Lia ocupa-se de diversos materiais, comprados ou coletados, para, com eles, realizar operações de montagem e desmontagem, retirando-os do lugar da formalidade e recolocando-os em outros planos de representação.

Acredito que André Neves também poderia aproximar-se da atitude do *chiffonnier*, especialmente, ao preparar o lançamento do seu livro *Tom* (Editora Projeto, 2012), que inspirou a exposição *TOM: o imaginário da paleta à letra*. A exposição ocupou algumas salas do Centro Cultural CEEE Erico Verissimo, localizado no centro de Porto Alegre, nos meses de outubro a dezembro de 2012. Para esse trabalho, André precisou dar vazão às suas muitas ideias, que transbordaram para além da escritura e foram mostradas ao público em um espaço expositivo composto por esculturas, pinturas, instalações, fotografias, sonoridades e registros escritos. Durante quatro meses, ele fechou-se em seu apartamento/atelier, produzindo, de próprio punho, objetos que buscavam dar conta de seus desejos mais profundos. Objetos garimpados nas ruas da cidade, os *rastros* da civilização, os restos deixados pela população, que foram sendo transformados em instalações, a partir de sua coleção de sonhos, de sua necessidade de criar para além das palavras que foram registradas no livro. Pôs a “mão na massa”, escreveu sua história com lápis e papel, com caneta e computador, mas também com entalhe na madeira que já parecia sem utilidade, com parafusos e pregos, com tintas e pincéis. Aprendeu as artes da marcenaria e, ao juntar com as artes das palavras e das imagens, compôs uma mostra sonora em que os sons do vazio e do silêncio mesclaram-se ao movimento imaginário dos pássaros e aos ruídos da natureza, transformados em poesia pelas mãos do artista. Nas páginas finais do seu livro, André comenta sobre a produção em arte e sobre o desafio de dar vazão a tantas ideias e organizá-las em uma única produção:

Um livro não termina... Um livro tem sempre mais do que cabe nele, são outras palavras, imagens, sons, que ficaram por fora. Essa mistura de coisas que sinto não entra nos livros que faço: às vezes nem mesmo consigo criá-las. Dar forma, cor e volume a essa fantasia é um sonho (NEVES, 2012, p. 42).



Fig. 4: Instalação de André Neves para a Exposição *TOM: o imaginário da paleta à letra*, 2012
(blog: confabulandoimagens.blogspot.com.br)

Ainda pensando na aproximação à ideia do *chiffonnier* e trazendo-a para esta pesquisa, registro algo que anotei durante o Seminário de Pesquisa em Artes Visuais²⁷, em um encontro com Hélio Ferverza. Na ocasião, o artista citou seu trabalho *A construção do ontem*, presente na Trigésima Bienal de São Paulo (2012), que faz eco com a obra *A função do amanhã*, apresentada na II Bienal do Mercosul, de 1999.

A obra *A função do amanhã* surgiu a partir de questionamentos de Ferverza (2003) em relação às questões de visibilidade/invisibilidade, lugar e espaço, representação, mercado e cultura. Foi realizada em um galpão do DPREC (Departamento de Portos, Rios e Canais), em Porto Alegre, lugar esvaziado de sua atividade original e transformado em espaço expositivo. Esse espaço serviu de base para muitas reflexões do artista sobre como se daria esse trabalho, tendo em vista a ideia de manter alguma relação com a alteração que o local estaria sofrendo, algo como um memorial relativo ao trabalho desenvolvido anteriormente.

²⁷ Refiro-me ao evento que ocorreu em 27 de novembro de 2012, na Pinacoteca do Instituto de Artes da UFRGS, intitulado *Formas da Apresentação: percurso e temporalidade, o trabalho de Hélio Ferverza na XXX Bienal de São Paulo* e que contou com a mediação de André Severo (curador adjunto da Bienal de São Paulo).

Assim, a cada nova visita realizada ao galpão, recolheu objetos que restavam do local em transformação e construiu uma espécie de mesa-balcão, laqueada na cor vermelha, quadrada, de quatro metros de lado por noventa centímetros de altura. Sobre ela, foram colocados os objetos recolhidos, embrulhados com papel celofane nas cores vermelho, laranja e amarelo, dando ar de coisa nova, de algo a ser ofertado como surpresa, proporcionando, através do brilho e do reflexo desse papel, diferentes níveis reflexivos e aguçando a curiosidade através do jogo de mostrar e esconder.

Neste trabalho, o artista parece ter atuado entre diversos tempos, num movimento de vai-e-vem, conforme ele mesmo referiu (Ferverenza, 2003): o tempo presente, em que se dedicou a pensar sua participação na Bienal; o tempo passado, do armazém do Cais do Porto, com suas histórias e memórias; o tempo futuro, ao referir a ideia do amanhã: “que outras funções poderiam *amanhã* desempenhar esses objetos? Que função desempenharia a noção mesma de *amanhã*?” (FERVENZA, 2003, p. 26); e o tempo afetivo que buscou, de algum modo, reunir esses mundos, não deixando que eles se apagassem ou fossem esquecidos, pelo menos naqueles momentos em que esteve envolvido com essa produção. Dessa forma, valorizou os rastros, entendendo o que de mais forte ou potente teria cada um deles, não tanto como exercício de memória, mas como a importância deles na relação com o lugar de onde vieram. Segundo Hélio:

Esses objetos recolhidos em minhas visitas ao local, antes de sua limpeza e modificações arquitetônicas, estavam destinados ao lixo ou ao ferro-velho. Como pude posteriormente constatar, em nenhuma das instâncias implicadas cogitou-se em utilizá-las para uma outra finalidade. Eram objetos em processo de perda (FERVENZA, 2003, p. 25).

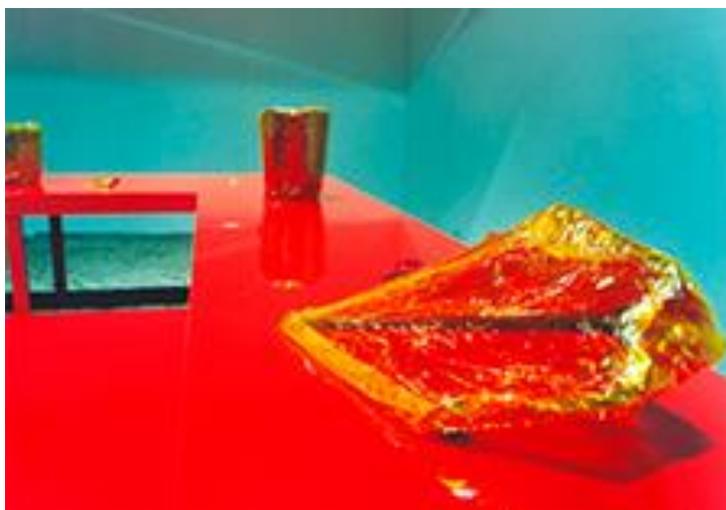


Fig. 5: Hélio Ferverenza, *A função do amanhã*, 1999
(<http://heliofervenza.net/arquivo/pontuacoes/index.htm>)

Ao usar materiais de demolição, restos, sobras de um determinado local, objetos em *processo de perda*, de acordo com o autor, dando-lhes outros sentidos e funções, realiza exercícios de tempo e de deslocamento em relação ao que havia ali antes, àquilo que o local abrigou, mas que passou a configurar-se como algo fugidio, vendo, nesse movimento, uma forma de abordar a relação entre o visível/invisível. Segundo o artista, “o que antes era invisível torna-se visível, mesmo que este invisível estivesse inscrito na visibilidade do espaço artístico” (FERVENZA, 2003, p. 37).

Pensar dessa forma sugere ver esse material não como elemento de demolição, mas como ideia de desmontagem, de algo simbólico e não mais funcional e, conforme Hélio, este é o momento em que o artista entende que a linguagem não dá conta de tudo, que não funciona simplesmente como expressão de um pensamento. É o momento de busca de outras formas de cobrir os vácuos, de falar sobre a obra, de ouvir o que se tem a dizer sobre ela, como um depoimento contra as certezas e a associação de sentidos. Segundo o artista e professor:

Tudo é artifício criado por nós, são explicações do real, a realidade que a gente inventa. O sentido que a gente cria. Linguagens são artificiais. Tudo é inventado. A arte precisa se reinventar o tempo inteiro. Essa é uma boa contribuição da arte contemporânea. A da reinvenção da linguagem constantemente. (Entrevista realizada em 9/05/2013).

Ao conversar com Fervenza sobre seu trabalho e buscando relações com a escola e o currículo, dois termos foram trazidos à reflexão: montagem e desmontagem. Para o artista, a ideia de desmontagem caberia bem na educação, o currículo poderia ser pensado como montagem e desmontagem, como algo em processo. Segundo ele:

Tem coisas que não abandonamos e não há nada de errado nisso, desde que possamos romper com algumas tradições do passado. (Entrevista realizada em 9/05/2013).

Com certeza, algo que a escola poderia aprender a fazer de forma mais efetiva não para negar o que foi feito até agora, mas para trabalhar a partir do que já existe, entendendo juntamente com o modo de pensar dos artistas que algumas coisas podem ser olhadas de outras maneiras e podem ser questionadas, estranhadas e revistas. Um modo de fazer isso, talvez, pudesse ser o de olhar para o currículo escolar como algo em rede, que se produz a partir de, através de narrativas variadas, num movimento constante, capaz de olhar para as situações corriqueiras, os restos ou sobras que nos

passam diariamente, não para descartá-las, mas para problematizá-las, valorizando a produção e o processo, mais do que o resultado final. Acredito que esse trabalho proposto pelo artista, de “garimpagem” do local abandonado, buscando ao mesmo tempo manter a relação com o local e dar-lhe outra configuração, um novo olhar, aproxima-se da ideia de rastro, de algo que está ali, no nosso caminho, restos de um tempo e espaço, que sobram da vida e da história e que são reapresentados a nós como possibilidade de criação.

Pensar a ideia de rastro na educação e na atuação docente também é foco desta pesquisa. A aproximação à atitude do *chiffonnier* parece contribuir para o exercício de trabalhar com os resíduos do mundo atual, para o que existe, olhando-os como possibilidade de serem percebidos de outros modos e de serem inseridos em outros contextos. Trazer essa ideia para as situações educacionais sugere olhar para o que sobra na sala de aula, nas aulas de arte e em outras situações de aprendizagem, como potência de modificação do pensamento e de abertura para inventar outros usos para o que a escola costuma não considerar ou tende a tratar como sem importância. Coloca-se em xeque, nessa perspectiva, o questionamento à ideia tradicional de originalidade e de criação, numa aproximação ao pensamento contemporâneo, conforme a fala de alguns artistas, ao referirem sobre o desafio de trabalhar na perspectiva de criar a partir do que já existe:

[...] Eu gosto de trabalhar com coisas que tenham um significado, que já venham com alguma informação. Assim, posso transformar, gosto de interferir nos objetos. Algo como transformar uma boneca em cascas de boneca... Gosto desse tipo de coisa, é algo que me interessa. (Artista visual, entrevista realizada em 30/04/2013).

[...] nesse caso de trabalhar com gravetos, com folhas secas, com materiais da natureza, eu noto que, quando converso, muitas pessoas dizem: eu não imaginava que poderia criar algum trabalho artístico com materiais que fazem parte da natureza e que muitas vezes são descartados. Que a gente passa todos os dias por ele e não se dá conta que um graveto pode ser uma linha e uma folha pode ser a mancha de uma pintura, então, coisas que as pessoas não valorizam, veem como lixo pode ser material para um trabalho. E, por exemplo, se não tivesse sido recolocado como trabalho artístico numa sala de exposições, ele estaria no lixo ou numa lareira, né? (Artista visual, entrevista realizada em 9/04/2013).

Pensar dessa forma sugere o entendimento de que o trabalho com arte na escola implica ir além da simples reprodução do que o artista propõe. Sugere partir das provocações do artista e do que já foi colocado em prática, para inventar, criar e abrir

brechas para outras possibilidades, tendo a aproximação ao processo de produção do artista, em termos de algumas ideias centrais e conceitos com os quais ele trabalha como ponto de partida para provocar desdobramentos.

Acredito que os professores e a escola, de maneira geral, se tiverem oportunidade de aproximação a esse modo de pensar, percebendo o processo como o lugar da criação, talvez possam entender que é possível rever o trabalho docente tantas vezes quantas julgarem necessário, fazendo ajustes para além do que foi planejado ou preparado, olhando para as produções atuais e voltando a elas, numa perspectiva de montagem/desmontagem, segundo o que Ferverza propõe, nas artes e para além delas.

Creio que isso se torne possível na atuação docente, desde que o professor olhe para suas aulas e para o seu grupo de alunos e veja as possibilidades de encaixes ou desencaixes, quando planeja situações em que os alunos possam olhar para as sobras como lugar de criação. As sobras, nesse caso, podem ser entendidas como as situações que não saíram como o previsto, como as aulas que aconteceram a partir do que mobilizou sensivelmente os alunos, como algo que ganhou força e foi se transformando, não cabendo mais no planejamento do professor.

Trago, como exemplo, uma conversa em momento de reunião com uma professora da escola, em que tive a sensação de entender como a docência pode transformar-se em momento de experimentação e de criação e de como nosso olhar para os rastros, as sobras, as coisas tidas como mínimas ou “menos importantes”, pode funcionar como propulsoras de movimento na atuação docente e na educação de maneira geral.

Conversávamos, eu e a professora, sobre os tempos curriculares e sobre como os alunos, a cada ano, chegam-nos diferentes e o quanto precisamos estar atentos, como escola, para não atropelarmos o processo de cada um deles, deixando espaços vazios para que apareça aquilo que não pensamos, não planejamos e não temos como controlar, mas que é extremamente importante que apareça. Diante disso, a professora abre o caderno e mostra sua planilha de planejamento semanal, toda riscada, com itens anulados e com muitas flechas indicando a troca de lugar de algumas propostas e de momentos que estavam pensados para serem realizados e não o foram, ou pelo menos não foram realizados do mesmo modo como pensados, inicialmente, no mesmo tempo ou com as mesmas provocações. Diz a professora: “quando tu verias o meu

planejamento deste jeito? Eu, que sempre fui tão organizada... O que acontece com a minha turma hoje, não cabe no meu planejamento. Os alunos me surpreendem. Assuntos que eu não havia pensado em abordar chegam para mim a todo o momento, às vezes coisas muito básicas, coisas da vida, cotidianas, que até então não eram trabalhadas na escola, assim como em outros momentos, assuntos que pensei precisar de menos tempo para trabalhar, rendem muitas horas de conversas e elaborações.” Olhei para ela e disse: “acho que estamos recentemente aprendendo a ser professores, estamos reinventando a docência e, quem sabe, aprendendo a viver uma docência artista.” E segui pensando: “que bom que os alunos nos surpreendem, sinal de que há espaço na escola para a *estranheza*, conforme nos ensinam os artistas com quem conversei”. Parece que estamos entendendo como fazer da docência um espaço de criação, de participação e de colaboração, com a possibilidade de perceber que a arte está aí, ao alcance de todos e que ela existe nas situações mais simples do cotidiano. Uma docência que aproxime as pessoas da possibilidade de viver a arte e a criação plenamente, na sala de aula, na reunião com a coordenação, no encontro com colegas. Pensar desse modo sugere, de acordo com Gallo (2013, p. 137):

Uma educação aberta ao acontecimento, atenta ao que ocorre na sala de aula e que se dá ao capricho de se permitir “furar” um planejamento ou um cronograma para aproveitar a emergência de algo não planejado que acontece em um dado momento. Uma educação que se permite ouvir as crianças e se colocar em diálogo, para produzir com elas uma relação pedagógica significativa.

2.5. Do rigor e da criação na arte e na docência

Ao buscar relações entre as ideias de criação e rigor, apostando nas sobras como material de produção e nos movimentos de montagem e desmontagem para os artistas, encontro também, nas professoras que entrevistei, alguns desses movimentos, na medida em que frequentemente desacomodam-se para pensar modos de dar aulas mais próximas do pensamento contemporâneo, do momento de vida dos seus alunos, permitindo-se “furar” o que estava previsto, em nome de algo que possa ser mais significativo para si e para seus alunos. Atuam, na maioria das vezes, de forma rigorosa, sem necessariamente serem rígidas e isso faz toda a diferença para pensar em parceria

com os artistas e com a arte contemporânea. Veiga-Neto e Lopes contribuem para pulsar a ideia de rigor e rigidez na educação, quando dizem que:

Muitas vezes usadas indistintamente, vale a pena matizar as possíveis diferenças entre rigor e rigidez. Rigor aponta para tenacidade, persistência, obstinação, preocupação com a exatidão (mesmo sabendo que não é alcançável). Rigidez aponta para o estado daquilo que não cede à flexão ou à pressão, que é duro, inflexível, intransigente (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 109).

Apostemos, então, no rigor da docência, pensando na aproximação ao rigor dos artistas que contribuíram para esta pesquisa, conforme análises realizadas anteriormente. Um rigor que permite que as aulas possam ser repensadas e reinventadas não ao acaso, mas a partir de proposições e de planejamentos que valorizam a criação e que abrem caminhos para que os alunos aprendam de maneiras variadas, a partir de problematizações diversas, nas artes e também para outras áreas. A fala de uma professora sugere pensar nessa direção, ao referir o que costuma levar em consideração ao planejar suas aulas e os projetos de trabalho e como se relaciona, atualmente, com o que não estava previsto:

Acho importante deixar espaços vazios, espaços para o inesperado e ficar tranquila com isso. Hoje entendo que não preciso amarrar tudo o tempo todo, acho que era isso que me deixava tensa e deixava a aula tensa. A preocupação de ter que dar conta de tudo, de controlar tudo, de nada escapar, isso é muito ruim para a arte, por exemplo, fica tudo muito engessado, não precisa e nem é favorável. Acho que vai contra a ideia de arte. Precisamos, sim, ter clareza e segurança do que a gente quer, do que a gente faz. E daí vai tendo a cara da gente. (Professora, entrevista realizada em 11/04/2013).

Percebo na fala da professora quando comenta o quanto costumava ficar tensa diante da necessidade de achar que poderia dar conta de tudo e de ter a falsa convicção de que poderia controlar tudo, a noção de rigidez, de algo que se torna duro, “engessado” e que vai na contramão da ideia de uma docência artista e da aproximação ao modo de pensar dos artistas contemporâneos. Essa rigidez refere-se a um discurso sobre o modo de ser docente bastante comum nos espaços de educação de maneira geral, públicos e privados, em que a tensão diante da tarefa de educar pode levar ao engessamento das formas de ensinar e aprender. Os espaços vazios, referidos em sua fala, tão caros à arte contemporânea, situam-se como raridade em grande parte da atuação docente.

De acordo com essa mesma professora, na continuidade de nossa conversa, especialmente, em relação às aulas de artes, costuma haver *um receio de que dê errado, que suje, que gaste muito material, de que saia do controle*. Essa fala remete a práticas que privilegiam a limpeza, a organização e o controle dos corpos diante da pobreza de materiais e de ideias que se repetem ano após ano. Dizem respeito ao modo de pensar moderno em que, segundo Capra (2007, p. 29), “ordenar – categorizar ou classificar – leva à repetição compulsória de enquadrar toda e qualquer circunstância no seu lugar certo, sem hesitação”. Ainda de acordo com Capra, a carência de subsídios para o ensino de arte nos primeiros anos do Ensino Fundamental “contribui para que os professores recorram a propostas mais direcionadas à técnica em si ou a um fazer livre sobre um tema, práticas que se mostram em desacordo com a pós-modernidade em arte/educação” (CAPRA, 2007, p. 161). Essas são também formas de engessamento, de pobreza da formação docente, que revertem em aulas sempre iguais e sem nenhuma relação com a possibilidade de ações que visem à criação e ao imprevisto.

Outra professora, ao comentar sobre a sua prática, contribui também para pensar a importância do planejamento das aulas de artes e de outras disciplinas ou campos de saberes como algo flexível e possível de ser modificado durante a caminhada. Diz a professora:

Ufa! Tem tantos momentos em que temos que ser criativos, quase o dia inteiro! Por exemplo, tu planejas uma aula, chega na escola, não tem mais determinado material. Hoje, por exemplo, ficamos sem internet, ia usá-la para uma audição de música dentro do estudo do maestro Tiago Flores²⁸, sobre a Primavera de Vivaldi. Daí, fui em busca de um cd para ouvir com os alunos e o professor de música estava usando. Rapidamente fomos para a sala de música, pegamos os xilofones e fizemos uma aula de produção musical, a partir da melodia que eu pretendia trabalhar com os alunos. Ou seja, a aula não deixou de acontecer e acho até que saiu melhor do que eu havia pensado inicialmente, usamos a criatividade e a aula aconteceu. Este é um exemplo do quanto o professor tem que ser ágil e buscar saídas para os imprevistos, para o que não saiu de acordo com o planejado e o quanto muitas vezes a aula acontece, de fato, nessas situações. (Entrevista realizada em 13/06/2013).

Na continuidade dessa conversa, ao comentar sobre o fato de ver o planejamento e seu trabalho de maneira geral como algo vivo, a professora diz que: *se ele estivesse engessado, penso que estaria doente. É um trabalho vivo e bem maleável.*

²⁸ Referência ao projeto de estudo do músico, que ocorre, anualmente, na escola, normalmente no 2º trimestre letivo e que teve como convidado em 2013, o maestro Tiago Flores.

Tem que ser assim, se não dá de um jeito, pode dar de outro. Ainda em referência ao trabalho com arte na escola, e pensando o quanto envolve estudo, preparação, persistência e, ao mesmo tempo, permite movimentos, possibilitando o transbordamento para outras áreas, trago novamente a fala da professora, quando comenta:

Hoje, após tantos anos de trabalho e encontros com artistas, entendo que arte é criatividade e que ela se mostra também em outras áreas. Quase o dia inteiro há situações em sala de aula em que preciso criar, inventar, improvisar, na matemática, na música, na escrita [...] cada vez busco que as crianças criem mais e “cerco” menos os alunos. Entendo que cada um se expressa de um jeito [...] recuo um pouco e fico mais acompanhando o trabalho a partir de uma ideia geral ou proposição, que busco ter clareza para trazer aos meus alunos, que estudo e tento me aproximar, mas depois me afasto, deixando que o trabalho se abra para muitas possibilidades. (Entrevista realizada em 13/06/13).

Observo aproximação à ideia de criação nessas falas, assim como percebo a ideia de montagem e desmontagem, abordada por Fervenza, quando a professora refere que estuda, prepara-se para as aulas, busca ter clareza, planeja suas proposições, mas depois afasta-se para que os alunos possam mostrar suas formas de apropriação a determinado conteúdo ou situação pedagógica. Consegue, com isso, “cercar” menos os alunos e olhar de outro lugar.

Isso leva a pensar que, de fato, as noções de criação, invenção e improvisação, típicas do pensamento das artes, cabem muito bem na educação, tanto que permitem a possibilidade de entender que não há necessidade de cercar os alunos e nem achar que há de ter-se o controle de tudo, o que, na verdade, não existe, mesmo que historicamente tenhamos aprendido, como professores, algumas de nossas tarefas mais caras: controlar, vigiar, cercar, disciplinar, enfim, exercer o poder de forma permanente e exaustiva, conforme refere Foucault (1987).

Pensar a docência como espaço de criação e como movimento de montagem e desmontagem sugere uma atuação que poderia ser considerada, levando em conta a sequência de falas da professora, como dentro/fora, algo que ocorre no espaço *entre*, em que o professor desloca-se de um ponto a outro, de propositor a observador, investindo nos espaços vazios, no que está *entre* o que ele estudou, planejou e propôs e o que os alunos realizaram. É no meio o ponto em que se encontram as ferramentas para compor, montar, desmontar, experimentar, fazer e desfazer.

Ao comentar sobre o papel do professor junto ao trabalho com a obra do artista estudado pela Escola Projeto, um dos artistas entrevistados traz algo que parece combinar com essa ideia, algo como uma contaminação, quando diz que:

O professor é o meio e está no meio [...] a ele cabe a tarefa de coordenar o trabalho, precisa entender a obra do artista para poder passar ou propor algo aos alunos. Os professores são os intermediários [...]. (Artista visual, entrevista realizada em 30/04/2013).

E a criação na escola, nesse caso, com o professor ocupando o lugar de passagem, o meio, tem mais chance de acontecer se for entendida como algo que se estabelece no *entre-espaço* entre o fazer pedagógico e o fazer artístico, considerando essas duas atuações como potentes e possíveis de complementarem-se. Algo que não está definido *a priori*, mas que surge de uma ideia, que vai ganhando corpo a partir de provocações, de questionamentos, de problematizações iniciais trazidas pelos professores em relação ao trabalho de determinado artista ou de um grupo deles não para ensinar *como fazer*, como um discurso prescritivo, mas como uma alavanca para pensar a produção em arte, a partir do que já foi pensado, elaborado, produzido.

Trago, aqui, mais um trecho de entrevista que parece colaborar com a ideia do professor como o intermediário, como um lugar de passagem, de movimento, a partir de uma ideia inicial, que ganha corpo e expande-se, algumas vezes não cabendo mais no plano de aula docente.

[...] O trabalho com arte é essa coisa que faz a gente sair do lugar, de ver as crianças discutindo e pensando soluções e a possibilidade de se expressar mesmo. Algo que não tem como prever, não há como controlar os resultados, cada momento é um. Claro, a gente vem com um roteiro, mas ali, na hora, acontecem os inesperados que são muito ricos. (Professora, entrevista realizada em 22/04/2013).

Luis Camnitzer, artista, pedagogo e curador pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul, em entrevista à Revista *Nova Escola*, diz que aproximamos os artistas da docência e, aqui, no caso, o fazer artístico do pedagógico, quando há o entendimento de que a educação não se limita a transmitir dados, mas a gerar especulações por parte dos estudantes. Segundo o autor:

As informações e os exercícios dados pelo professor deveriam equivaler à obra do artista. Quem vai a uma exposição ou quem frequenta uma sala de aula deveria ter sempre a sensação de ter participado de um processo criativo memorável e sair dali se sentindo preparado para inventar os próprios meios (CAMNITZER, 2007, p. 3).

Camnitzer também contribui para perceber a arte na escola como um modo de pensar em que o professor desloca-se do lugar de quem detém o saber para, junto com o aluno, equipar-se para ser criador ou inventor de possibilidades, ocupando um lugar de provisoriedade e, portanto, o lugar *entre*.

Entendo que, aqui, cabe um cuidado ou olhar desconfiado em relação à noção de criação que varia, dependendo do modo como a olhamos, pensamos ou referimos. Isso porque a criação para a escola, de maneira geral, parece dar-se a partir de lugares ou perspectivas diferentes do que para o artista, especialmente, pelo fato do artista criar a partir do domínio de técnicas, linguagens e das escolhas que realiza, tendo em vista esse conhecimento específico. Pensando dessa maneira, nem tudo pode ser considerado criação, propostas muito abertas, por exemplo, sem o domínio da linguagem das artes, podem estar mais próximas das experimentações, dos jogos lúdicos de juntar materiais e de dar-lhes sentido, nome ou formas, o que não significa estarem num nível menor do que o da criação, mas diferentes. Pereira contribui com essa reflexão, quando diz que:

A criação somente terá consistência se ancorada em uma matéria expressiva operada com rigor. A livre-expressão é um exemplo da operação imprópria da matéria expressiva quando o sujeito dá vazão à atividade criadora sem a necessária competência no trato do material ou da linguagem que emprega. Apoiado numa suposta espontaneidade, ele mais faz catarse do que cria (PEREIRA, 2012, p. 189).

Alguns artistas com quem conversei também trouxeram a ideia de que a criação não é um processo simples e de que se torna complexo distinguir entre o que é reprodução de um trabalho e o que é, de fato, criação, mas concordam que o rigor seria um dos critérios para defini-la. Penso que, no espaço escolar, no trabalho conduzido, muitas vezes, por professores que não são artistas, na escolaridade básica, em especial, muitas das proposições podem estar mais no nível mesmo da aproximação aos materiais e da livre-expressão, no entanto, outras, tanto as conduzidas pelo olhar do artista, como aquelas em que os professores estudam, elegem os conteúdos de

determinada linguagem e as formas de propor o trabalho, acompanham, aproximam e afastam-se, atuando com rigor e persistência, poderiam estar mais próximas do que seria possível chamar de criação. A possibilidade de criação na escola foi narrada por alguns dos entrevistados, conforme o que segue:

Acho que a ideia de criação é pensar para além do que o artista propõe. Pegar alguns elementos da sua obra e desdobrar [...] a questão é a abordagem do trabalho com arte de maneira geral. (Artista visual, entrevista realizada em 9/05/13).

Isso é que é o legal do trabalho com a escola, entender que o olhar do outro cria, independente do que o artista pensou e, no meu caso, há uma criação a partir das linhas abstratas, as pessoas vão vendo formas, criando suas histórias. (Artista visual, entrevista realizada em 9/04/2013).

[...] Eu acredito nesse planejamento para pensar a criação, não no que a gente vai fazer detalhadamente, mas oferecer algumas possibilidades, ter materiais à mão e, na hora, decidir junto como será o trabalho. Sempre tem o que surge no momento, tem os desdobramentos, mas tem um pré-pensamento que está ali, como uma base, mas que deve ir além. (Professora, entrevista realizada em 17/04/2013).

Falas como essas contribuem para pensar na perspectiva da arte propriamente dita, da invenção a partir de uma proposição, olhando para o processo mais do que para o material ou a reprodução de modelos. Isso remete ao importante desafio de quem se dedica a investir no trabalho com arte na escola, neste caso, o professor, e sugere a aproximação à ideia de criação. Implica encarar a arte como encontro, como ação que necessita do intercâmbio e do rigor para acontecer, para produzir experiência e diferentes modos de aprender.

Encontros como esses convidam para pensar a criação de acordo com o que Nietzsche sugere, apoiado na maneira dos artistas viverem essa ideia, como um tipo de fazer que não se esgota em um único ato, nem em muitos atos. De acordo com Nietzsche “aquilo a que chamais mundo, é preciso, primeiro, que seja criado por vós” (NIETZSCHE, 2003, p. 114). A noção de criar, para Nietzsche, segundo Dias (2011), está relacionada a uma vontade intensa de vir-a-ser, crescer, dar forma e, como tal, envolve uma atuação potente e afirmativa em relação à vida. Ao fazer o exercício de pensar a criação na aproximação à educação, encontro um importante desafio, que é a questão do tempo. O tempo alargado para a produção do artista, limitado e enxuto para a produção na escola, que leva a esgotar-se, na maioria das vezes, em uma única aula

semanal, instiga-me a perguntar: Como desafiar a escola a aproximar-se de atos de criação, considerando a questão do tempo e a possibilidade de produzir a partir da obra dos artistas? Por que insistimos, como docentes, na ideia de que a produção em arte precisa de tempo definido para acabar, ou melhor, por que a nossa tendência em achar que é possível pensar em criação em apenas um período de aula? Por que é tão difícil, para a escola e para a docência, trabalhar em uma mesma proposta por diversas vezes, dias, semanas, olhando-a de diversas formas, com diferentes lentes e com algum afastamento, para poder estranhá-la, refazê-la, destruí-la, se for o caso?

É com Nietzsche que aprendo que no criar está também o destruir, não por insatisfação ou teimosia, mas pela intensa necessidade da criação, algo que também aprendemos com os artistas.

Antes de finalizar este capítulo, apresento mais um ponto em comum que envolve grande parte dos meus entrevistados e que considero relevante levar em conta. Matematicamente pensando, sete deles, entre professoras e artistas, são pais e dessas, seis têm ou tiveram seus filhos como alunos da Escola Projeto. Inclusive os *pais artistas*, Lia Menna Barreto e Hélio Fervenza, tiveram a sua obra estudada em anos em que suas filhas por lá estiveram, o que reforça a ideia de que as vozes desta pesquisa vieram de diferentes lugares em relação a uma determinada prática, dentro de um tempo e contexto nos quais todos, de alguma forma, estão ou estiveram inseridos. Uma fala de Lia parece exemplificar essas muitas relações que a pesquisa proporcionou, justamente, pelos diversos lugares pelos quais os sujeitos transitaram/transitam, mostrando, de alguma forma, a importância da arte ser olhada na escola, como estudo, como objeto de investigação, de aprofundamento e de estranhamento a algo que lhe é familiar:

*Talvez a minha filha não soubesse de tudo o que eu fazia na época e passou a conhecer o meu trabalho através da escola. Em casa é uma coisa e na escola é outra e receber uma informação sobre o trabalho da mãe, na escola, é bem diferente. **Vou estudar minha mãe, é algo bem estranho talvez.** (Artista visual, entrevista realizada em 30/04/2013). [grifos meus].*

Por opção metodológica não me detive, nesta pesquisa, em aprofundar essa questão dos pais e sua relação com a arte contemporânea e com a escola, sob pena de perder o foco de investigação, embora estivesse, inicialmente, bastante tentada a

trabalhar nessa perspectiva, ouvindo adultos e também as crianças em relação a essa temática.

Ao finalizar esta dissertação e após receber as considerações da banca, pretendo enviá-la a todos os envolvidos (artistas e professoras), bem como divulgá-la na Escola Projeto, não somente às professoras que contribuíram diretamente para que esta escrita fosse possível, mas também às demais pessoas que, de alguma forma, dela participaram, às quais chamarei aqui de “equipe”. Devolver aos participantes algo que contou com a sua participação, acredito que tenha a ver com um modo de trabalho colaborativo e entendo que o exercício de aprender a fazer pesquisa acadêmica vivenciado por mim, mas em companhia de muitas pessoas, contribui para perceber a educação como uma constante e necessária reconstrução de experiências pessoais e de reflexão sobre modos mais ou menos acomodados de agir diante da complexidade do cotidiano escolar.

3. Experiências compartilhadas *entre arte e educação*

Existiria a possibilidade de que fôssemos arte neste instante? Haveria a possibilidade de pensar que seria arte o gesto de levantar hoje pela manhã, sentir o cheiro do café, de abrir a janela? Mas, também, por que não caminhar pela rua, observar o verde da grama na praça, escutar alguém que assobia sentado num de seus bancos e a cidade onde ele se encontra? Haveria a possibilidade de que fosse arte mesmo um gesto ou um estado de indefinição? (Ferverenza, 2010, p. 02).²⁹

Esta investigação é movimentada pela ideia de que o conhecimento é produzido, não está pronto, é inventado na caminhada e, nessa perspectiva, valoriza o encontro da arte com a vida e da vida como vontade de potência. Vontade de potência entendida como referência ao que Nietzsche traz, como afirmação de vida e de pensamento ativo. Segundo o autor, “onde há vida também há vontade; mas não vontade de vida, senão – é o que te ensino – vontade de poder!” (NIETZSCHE, 2003, p. 146). Rosa Dias, ao referir-se a esse conceito, a partir das ideias do autor, diz que “a vida, como vontade de potência, como eterno superar-se, é antes de tudo, atividade criadora e como tal é alguma coisa que quer expandir sua força, crescer, gerar mais vida” (DIAS, 2011, p. 34). Dizer que vida é vontade de potência é dizer que todo tipo de vida, manifestação ou movimento é uma relação de forças ou de combate, que tem caráter de expansão, crescimento, superação e que se manifesta diante de resistências, sendo, portanto, contrária ao instinto de conservação e ao caráter de permanência.

Aceitar o convite para praticar a arte da vida significa olhar para a nossa existência como obra de arte, valorizando as coisas mínimas, as nossas escolhas e vontades e a capacidade que temos de criar a partir dessas escolhas. Referir a vontade de potência e sua relação com a arte da vida sugere, nesta pesquisa, olhar para o encontro *entre* docência e arte contemporânea e sua potência para afastar ou minimizar a relação que a escola costuma ter com a ideia de essência como permanência, abrindo espaços para mudanças e movimentos. Vontade de potência ou vontade de criação entendida também como contraposição à noção de vontade de

²⁹ O trecho escolhido para dar início a esta escrita, foi retirado do livro *Transposições do Deserto* (FERVENZA, 2010, p. 0,2), publicação bilíngue (português/espanhol) realizada como forma de registro, através da palavra, de uma proposição realizada pelo artista Hélio Ferverenza, em 2003, nas cidades de Sant’Ana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), dentro das atividades e publicações do “Projeto Areal”, coordenado por Maria Helena Bernardes e André Severo.

verdade do homem moderno e, em se tratando desta pesquisa, tão cara aos espaços de educação.

Acredito que, ao aproximar a escola da arte e dos artistas, temos, como professores, mais chances de encontros com nossas possibilidades criadoras, o que significa pensar numa abertura para outros modos de agir e de ensinar, estranhando e problematizando muitas de nossas práticas atuais.

O título deste capítulo “Experiências compartilhadas *entre* arte e educação” apresenta um dos conceitos que interessa sobremaneira a esta investigação: experiência. A noção de experiência aqui é entendida não como um conceito que se fecha em relação ao “que é?”, mas no sentido da palavra mesmo, como algo que indetermina um campo de realidade. Nem todas as situações sensibilizam-nos ou produzem em nós algo tão forte que possa provocar alguma alteração em nosso modo de viver e de agir. Muitas vezes, na escola, vivemos situações, como professores ou como alunos, que não afetam nossas vidas e nossas aprendizagens, não agregam nada à nossa trajetória pessoal, estudantil ou profissional. Isso nos passa diariamente. São situações repletas de informações, por vezes vazias, mecânicas e marcadas pela repetição.

Por outro lado, há situações que causam impactos em relação à nossa maneira de pensar e de viver a vida, algo que é da ordem do singular, regido pela incerteza, pelo que não é possível antecipar ou controlar, algo que não pode ser objetivado, pois é único e particular, não havendo como ser vivido por outra pessoa da mesma maneira. Segundo Foucault (2010), a experiência atua como uma espécie de ferramenta de trabalho sobre si, como exercício de movimento de pensamento. De acordo com O’Leary (2008), ao se referir a Foucault e seus livros-experiência, a experiência refere-se a algo que nos arranca de nós mesmos e deixa-nos diferentes do que éramos; também situações experimentais que nos levam a testar nossos próprios limites e que atuam na perspectiva da transformação pessoal. O filósofo francês contribui para pensar a vivência de uma experiência como possibilidade de resistência, questionando as verdades históricas e abrindo frentes de criação de novas formas de pensamento. Ainda segundo O’Leary, Foucault não refere um significado único para o conceito de experiência, mas chama a atenção para as formas de percepção que ela torna possível e que contribuem para gerar modos de ver, perceber e sentir.

Busco também em Larrosa uma aproximação à noção de experiência, mesmo entendendo a impossibilidade de conceituá-la, pois escapa à linguagem, tendo em vista que é da ordem do vivido e da singularidade. Segundo o autor, a experiência:

Ultrapassa imediatamente a qualquer conceito, porque excede qualquer ideia que trate de determiná-la. A experiência seria precisamente o indeterminado da vida, esse passar do que nos passa quando não sabemos o que nos passa, essas afecções que nos levam a questionar o que já sabemos, o que já queremos, tudo o que se deixa submeter sem dificuldades a medida do que já somos (LARROSA, 2004, p. 331).

A experiência como algo que nos afeta e faz agir e pensar diferente é algo que talvez falte no modo como o trabalho escolar está instituído, ainda mais em tempos atuais, de excesso de informações superficiais e de falta de tempo e oportunidades para que a experiência aconteça. Entendo que os artistas, ao serem convidados a adentrarem no espaço escolar, mostrando diferentes modos de pensar e fazer arte, colaboram para que a docência atue com atitudes mais propositivas do que controladoras e mais desafiadoras do que limitadoras, possibilitando atuações para além da mera reprodução de informação ou do excesso de opinião e mais próximas, portanto, da noção de experiência. Encontro em Larrosa a força para pulsar essa ideia nos encontros *entre* arte e educação:

É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. E é verdade que, a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas características comuns (LARROSA, 2014, p. 12).

O autor comenta sobre a experiência relacionar-se a uma categoria livre, como um oco ou intervalo, uma quebra ou interrupção, uma surpresa ou ponto cego, que não temos como saber o que e como nos acontece, porque “não depende de nós, nem de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade” (LARROSA, 2014, p. 12). Por isso, entende que não há como pedagogizar, nem didatizar, nem programar a experiência. Ela pertence aos fundamentos da vida e não a técnicas, práticas ou metodologias. Ainda segundo Larrosa:

Há algo que fazemos e que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta à sua própria abertura (LARROSA, 2014, p. 13).

Com Foucault, encontro força para olhar para a nossa experiência presente não como confissão de verdades, mas como possibilidade de algo em permanente movimento, produzindo ou inventando novos modos de vida e transformando a vivência em pensamento, para além da pura ação. Observei a aproximação ao conceito de experiência trazido por Foucault em muitos momentos das entrevistas com meus sujeitos desta pesquisa, especialmente, quando foram convidados a contarem sobre alguma vivência marcante com arte na escola e o que e como fariam, caso tivessem a oportunidade de reviver essa experiência, o que manteriam e o que fariam diferente. Tanto as professoras quanto os artistas, ao contarem suas histórias, unindo a arte à educação, mais do que explicar sobre esse trabalho, buscaram compartilhar algumas passagens que fazem parte de suas experiências pessoais e profissionais e que não foram esquecidas, provavelmente pela intensidade do vivido.

Algumas situações consideradas mínimas, o *basiquinho*, conforme trazido por uma professora, ganharam importância nesta pesquisa, que segue o desejo de Foucault (2014) de investigar os mínimos documentos relativos a determinadas práticas, os rastros talvez, olhando-os como documentos transformados em monumentos. Ao ser perguntada sobre o que faria diferente, se pudesse reviver alguma experiência com arte junto aos seus alunos, a professora responde, entre reticências:

Ai, que difícil... uma coisa que me marcou, que eu gostei muito, nem é tão incrível assim... é basiquinho, foi um encontro, eu estava entrando na escola, foi uma experiência muito legal para mim, pois era a primeira vez que eu tinha contato com alguém assim. Foi o Eduardo Vieira da Cunha, que ele fez uma oficina lá na sala de artes, ele fez umas pinturas, uns quadros que depois ficaram para a escola. Ai, eu achei tão legal, o jeito dele explicar, eu estava encantada, era a minha primeira turma, o meu primeiro ano na escola, e a gente fica meio tensa. As crianças estavam mega centradas, participando da pintura e ele explicava o que ele usava de sombra, por que ele usava aquela cor e ele explicava por onde ele começava a pintura [...] acho que aquele foi um momento legal que eu veria de novo. Sei lá como veria de novo, mas acho que veria de outra forma. Acho que hoje eu faria muito mais perguntas a ele, do que só acompanhar e assistir como fiz na época. (Entrevista realizada em 13/05/13).

A palavra *basiquinho*, referida pela professora, está relacionada à sua trajetória em relação ao trabalho com os artistas e com a arte dentro da escola, mostrando como é algo que pode ser aprendido, aprimorado, ampliado, mas que marca, toca, fica, de alguma forma na sua experiência de vida. Remete também à ideia de que pode ser estranho e novo em determinado momento, e básico ou familiar em outro, pois está no lugar do movimento, do desafio, do pensar e agir de modo diferente, a partir das provocações que vão sendo realizadas a cada situação.

Isso está relacionado, acredito, à ideia dos deslocamentos da experiência docente, que vai sendo qualificada ou modificada, na medida em que novos desafios se impõem, mas não sem perder a energia e a valorização a essas ações tidas como mínimas ou *basiquinhas*, e que marcaram significativamente a trajetória da professora. Falas como essas parecem dizer-nos que, para além do que a escola tradicionalmente insiste em pontuar, sobre o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, produzindo aprendizagens em série, existe algo que está *entre* o saber e o não saber, que não há como controlar e que abre as brechas para fazer emergir o que escapa, nas pequenas ações do dia-a-dia, no *basiquinho* mesmo.

Poderia buscar alguma relação com a ideia de rastro, trazida por Gagnebin (2009) ao referir-se à atitude dos artistas contemporâneos, que olham para os restos do mundo e, com eles, realizam a sua produção? Também os professores poderiam aprender com essa atitude, valorizando as coisas mínimas e elevando-as ao lugar de arte e de criação? Entendo que talvez resida nessa relação *basiquinha* o encantamento da professora com o artista, ao compartilhar o seu processo de criação, como algo que, mesmo após tantos anos de trabalho, mantém-se aceso na memória desses encontros. Trata-se de olhar para as práticas discursivas e não discursivas, que fazem parte do discurso pedagógico. De acordo com Fischer:

Para Foucault, descrever práticas discursivas e não discursivas em torno de um objeto ou tema tem a ver com um trabalho dedicado e pormenorizado de investigar e expor aqueles espaços não óbvios, aqueles vazios (ou seja, aquilo que fica além do óbvio, do já dito, do já sobrejamente conhecido e nomeado) que se localizam em torno de nossos objetos, aquilo que, em certa época histórica, está virtualmente posto para que tais e tais objetivações ocorram. Esse “virtualmente posto” diz respeito, a meu ver, aos regimes de verdade de uma época, e que, como num pontilhado pouco definido, estão ali, não como determinação mecânica, mas como condição de possibilidade para que certas enunciações sejam aceitas (FISCHER, 2012, p. 106).

Pensar em relação a essas práticas colabora para entender que a experiência vivida mostra um modo de pensamento e o compartilhamento dessa experiência, no caso desta investigação, permite *esgaçar*³⁰ algumas convenções sobre a escola, a arte e a docência, abrindo espaços para que a escuta de discursos considerados inquestionáveis ou mínimos possam ganhar força, através da indagação e do questionamento às relações de saber e poder.

Observei, por exemplo, diante das falas dos entrevistados, dois movimentos que interessam a esta investigação: da docência, que se move a passos lentos para provocar movimento, segundo o que foi trazido por algumas professoras ao narrarem suas experiências em diferentes espaços e momentos de sua formação; dos artistas que, “acostumados” à movimentação e à criação, não escondem sua surpresa ao depararem-se com atuações docentes que tão pouco permitem a criação e são marcadas pelo controle do tempo, das ações e das ideias dos alunos. O comentário de um dos artistas, ao abordar a experiência que teve em uma das suas idas a uma determinada escola, revela essa inquietação, quando diz que:

Acho que isso (o fato do aluno dizer que não sabe desenhar) acontece em um determinado momento que eu não sei qual é a faixa etária, mas acho que a escola deveria ter um cuidado para não cortar isso, que se o desenho é, desde o início, uma maneira de se expressar, pode continuar a vida inteira, mesmo que a pessoa não venha a ser um artista, mas que tenha também no desenho uma forma de se expressar [...] parece que há essa necessidade da escola de cortar a liberdade que existia antes e depois deixa de existir. E eu acho uma pena que isso aconteça. (Artista visual, entrevista realizada no dia 9/04/2013).

Falas desse tipo colaboram para esta investigação que se propõe a ouvir o que se diz, o que se produz, o que se mostra, deixando aparecer os enunciados que compõem os discursos sobre a presença da arte dentro do espaço escolar, analisando-os em conversa com diferentes autores, não para buscar interpretações de significados, nem a ideia de vasculhar os não ditos, como se houvesse algo ali, escondido, à espreita. Isso porque, de acordo com Fischer, seguindo o pensamento de Foucault, não há nada

³⁰Segundo o dicionário Houaiss, o termo *esgaçar* ou *esgarçar* diz respeito à ideia de rasgar, desfilar, reduzir a fragmentos, desfazer, rachar. Para esta pesquisa, uso a palavra *esgaçar*, buscando uma aproximação ao termo *rachar*, no sentido foucaultiano, de abrir as palavras, as frases, as proposições, as coisas, e, aqui, no caso, as convenções, extraindo as evidências necessárias para que o enunciado torne-se visível.

por trás do discurso, mas “há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento” (FISCHER, 2001, p.198). A fala do artista, fazendo questão em relação a algo que é tido como “natural” na educação, é um modo de tornar visível o que é tido como invisível, justamente, pela mera reprodução das falas e das ações, que acabam por não as questionar, nem olhá-las com outras lentes. Neste sentido, retomando o trecho da entrevista, é comum ouvirmos afirmações mais ou menos assim, em diferentes espaços escolares: a Escola Infantil é o espaço para a criança desenhar, depois, o desenho não é mais tão necessário à criança, ou, não há mais tempo para o desenho quando a criança passa a frequentar a Escola Fundamental. Uma das professoras entrevistadas, ao referir-se ao desenho, assim como a outras linguagens das artes, lamentou o fato de a arte na escola estar, muitas vezes, a serviço das outras áreas, como forma de ilustração de algum trabalho, não como investimento na produção artística, no estudo de determinada linguagem, nos conceitos envolvidos, na apreciação de diversos modos de uso dessa linguagem e na experimentação de diferentes técnicas na busca por caminhos individuais de criação.

Pensar o modo como a arte mostra-se na escola reforça a ideia de que o discurso pedagógico, na perspectiva de Foucault, é tido como uma prática discursiva. É uma prática que se mostra nas instituições e apresenta-se de formas variadas, no modo de falar e referir-se, produzindo regimes de verdade, através das formas pedagógicas de ensinar, da organização de tempos e espaços, do modo como o currículo é pensado. Segundo o autor, “em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2013, p. 8-9). Trabalhar na análise desses discursos sugere olhar com atenção para as práticas discursivas e não discursivas relacionadas, nesta pesquisa, à presença da arte contemporânea no espaço escolar, não sem considerar os saberes e os poderes que mantêm ou modificam a apropriação do discurso, neste caso, dentro do sistema educacional.

Os sujeitos de pesquisa, artistas visuais e professoras, ao trazerem suas impressões e vivências sobre arte e educação, contribuíram para que eu pudesse compreender como a arte, contemporânea em especial, tem entrado na escola, com que roupagem ou com quais referenciais e como esse modo de pensar e viver a arte poderia

passar a fazer parte do modo de ser e de pensar da escola, numa atitude de contaminação e de “encharcamento”, expressão que ouvi recentemente em uma palestra com o músico Gelson Oliveira (informação verbal)³¹, quando falava de sua relação com a arte e com a música, de maneira especial. Segundo ele, o encharcamento tem a ver com uma intensidade da relação, que não permite mais que a arte possa deixar a sua vida. Ela passa, então, a estar intrinsecamente ligada ao seu modo de atuação. Algo a ver com a ideia de estética e de vida como obra de arte, numa alusão ao pensamento de Foucault? Acredito que sim, entendendo estética, aqui, como um modo de vida, como a própria existência. E, parafrasando Nietzsche, no seu aforismo *O que aprendemos com os artistas*³², podemos buscar alguma aproximação à ideia de sermos os *poetas autores de nossas vidas*, tendo, nos encontros da docência com os artistas e da arte com a educação, grandes possibilidades de atitudes estéticas e de encharcamento, conduzindo-nos a um modo de vida artista, conforme citado por Luciana Loponte, “não sem dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos” (LOPONTE, 2013, p. 9).

Pereira (2011) contribui para pulsar o conceito de atitude estética, entendendo-a não como relação de dominação entre o artista e o mundo que o cerca, mas como criação de uma zona de possibilidades e de potência, não uma postura ativa ou passiva diante do objeto ou acontecimento, mas, de fato, uma atitude de disponibilidade e de potencialidade de criação.

As palavras disponibilidade e potencialidade interessam de maneira especial a esta pesquisa, porque, ao fazer a análise das entrevistas, observei situações de trânsito dos meus entrevistados, professoras em especial, alternando entre práticas mais “transgressoras”, de alargamento das ideias e das ações, com maior disponibilidade

³¹ Registro realizado por mim, durante encontro de Gelson Oliveira com professores e pais da Escola Projeto, em maio de 2014, por ocasião da preparação da equipe para o estudo da obra deste músico.

³² Diz Nietzsche no aforismo 299, do livro *A gaia ciência*, 2001, p. 202: “O que devemos aprender com os artistas – De que meio dispomos para tornar as coisas belas, atraentes, desejáveis para nós, quando elas não o são? (...) Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa para vê-las ainda – ou ver as coisas de soslaio e como em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas.”

para pensar modos variados de atuação como docentes e com maior potencial para a criação, com outras em que se percebem modos de subjetivação, de acomodação às regras, às imposições e às hierarquizações, fazendo por ter que fazer, não por interesse ou desafio à sua atuação. Às vezes, observei essas duas situações em uma mesma fala, o que mostra o quanto os discursos estão para além da simples referência às coisas ditas, às palavras e às frases. Os discursos colocam em funcionamento práticas concretas, que estão vivas e sempre relacionadas a relações de poder e saber. Um exemplo disso tem a ver com o comentário de uma professora diante do trabalho a partir da obra de artistas considerados mais “desafiadores” em termos de propostas e concepções:

Muitas vezes relutei, empurrei com a barriga, protelei a aula de artes daquela semana, mas sempre acabava achando um caminho. Parecia que precisava de mais tempo para vencer as barreiras do medo de não saber, de não dar conta, mas depois que eu trazia as propostas para as crianças, elas iam embora. (Professora, entrevista realizada em 11/04/2013).

Situações como a que foi descrita pela professora, de dúvidas, de receios, de não saber por onde deslocar-se diante de algo tido como novo ou desafiador, de medo de não dar conta, de “empurrar com a barriga”, dizem respeito à vida na escola, à docência e à relação com a arte, não somente a arte como matéria, como conteúdo, mas também à sensibilidade aos saberes outros, que acompanham a docência e que colaboram para pensar a arte de ensinar. Saberes relacionados ao que vai além do professor como sujeito do conhecimento, como aquele que “domina” os signos da matéria ou como um artista nas artes das matérias, segundo Zordan (2005). Saberes que dizem respeito ao olhar do professor para a sensibilidade em relação ao que os alunos trazem, aos saberes que o tempo de duração de uma aula proporciona, aos saberes dos movimentos dos corpos dos alunos e do que o currículo prevê para determinada etapa da escolaridade. Saberes que possibilitem aulas como encontros sobre matérias, sobre produções nas diferentes áreas, orientadas ou mediadas pelos professores, mas também saberes que proporcionem o encontro com “sensações que funcionem como obras de arte” (ZORDAN, 2005, p. 264).

Nessa perspectiva e retomando a ideia de atitude estética trazida por Pereira, lanço mais uma indagação à minha investigação, que, certamente, não será respondida a pleno, devido à sua complexidade, mas que contribui para movimentar o pensamento das artes e da educação: Como pensar uma aula de arte ou como pensar uma aula em

que a docência possa confundir-se com a matéria, deixando de ser somente sujeito do conhecimento e inundando-se de vida, inundando também aos que vieram à escola para aprender?

A própria professora mostra, na continuidade de sua fala, que os alunos “vão embora”. Ao comentar sobre tal afirmação, explica que vê os alunos abertos para as propostas, o que faz com que ela também se mostre mais aberta e menos receosa. Esse receio em relação às proposições em artes foi referido na fala de um dos artistas, ao comentar sobre o desafio inicial da escola diante do seu trabalho:

O que era um problema para a escola era o fato do meu trabalho não partir de um lugar sequencial, ou seja, ele ia se resolvendo a partir de questões que iam surgindo. (Entrevista realizada em 9/05/2013).

De fato, esse modo não linear de pensar parece soar estranho à educação, historicamente acostumada a pensar de modo sequencial, do mais fácil ao mais complexo, do micro ao macro, tendo as respostas e soluções o mais à mão possível, justamente, para evitar o estranhamento e o receio de não saber.

Diante de tudo isso, mais uma vez vejo na força da arte e da educação a possibilidade de colocar em movimento a ideia de pensar de outros modos, de acomodar-se ou não às convenções, de inundar-se de vida e de vontade de potência, saindo da pura racionalidade e atuando na criação de paisagens provisórias, em que o que vem a seguir pode ser criado ou inventado na própria sequência. Vergara e Gogan (2011, p. 2) contribuem para pensar a relação *entre* arte e educação, quando dizem, referindo-se a uma fala de Luiz Camnitzer que, “de fato, educação e arte não são coisas diferentes, mas sim diferentes aspectos de uma única atividade”. Ou seja, segundo os autores, ambas atuam como práticas experimentais, em funcionamentos que estão em constante movimento dentro e fora de um mesmo processo. Atuam, portanto, *entre*, no espaço de travessia, transitando entre situações mais ou menos desafiadoras. Isso justifica a opção de conversar com artistas e professoras sobre a arte contemporânea na escola, não como conteúdo, mas como campo expandido de inúmeras possibilidades.

A noção de campo expandido é tida, nesta investigação, como uma expressão apresentada num primeiro momento por Krauss (2008), ao referir-se à ampliação da noção de escultura, em referência ao movimento da arte, a partir dos anos 60, em

especial. Em seu artigo, publicado originalmente em 1979, Krauss traz como questionamento o quanto o conceito de escultura tornou-se maleável e elástico, distante da possibilidade de uma categorização fixa e universal³³. Segundo a crítica de arte, mais do que categorias ditas universais, palavras como pintura, escultura, desenho, fotografia, remetem a um grupo de singularidades, que alargam as convenções, reinventando e expandindo antigas noções sobre o que pode configurar-se como um objeto ou ação artística, conforme citado no projeto de pesquisa *Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética*, do qual faço parte³⁴.

O termo *expandido* tem sido utilizado, desde então, em relação a algumas propostas de exposições, como a mostra *Horizonte Expandido*, realizada no espaço do Santander Cultural, em Porto Alegre, no ano de 2010, contendo trabalhos produzidos por diferentes artistas, tendo como foco o princípio de “encontro”:

Não apenas entre público e obras, mas entre público e artistas presentes na exposição, sendo privilegiadas obras e documentos que oportunizam a percepção do artista como um sujeito próximo no tempo e no espaço, uma presença viva na sala de exposição – de quem o público poderá ouvir a voz, ver a face ou ler um manuscrito (SEVERO; BERNARDES, 2010, p. 18).

Hoff, ao comentar sobre essa exposição, registra a ideia de que Horizonte Expandido apresenta-se como “um encontro alargado no espaço e no tempo. Um encontro, poderíamos afirmar, com forte capital pedagógico” (HOFF, 2010, p. 53). Segundo Mônica, nessa mostra o que está posto é a experiência humana. Ao referir-se à experiência, a autora cita Larrosa (2002) que traz este conceito como um território de passagem, algo que produz afetos, inscreve algumas marcas e deixa alguns vestígios, efeitos.

³³ Segundo Rosalind Krauss, “nos últimos 10 anos coisas realmente surpreendentes têm recebido a denominação de escultura: corredores estreitos com monitores de TV ao fundo; grandes fotografias documentando caminhadas campestres; espelhos dispostos em ângulos inusitados em quartos comuns; linhas provisórias traçadas no deserto. Parece que nenhuma dessas tentativas, bastante heterogêneas, poderia reivindicar o direito de explicar a categoria escultura. Isto é, a não ser que o conceito dessa categoria possa se tornar infinitamente maleável” (KRAUSS, 2008, p.129).

³⁴ Projeto de pesquisa, financiado pelo CNPQ, de autoria de Loponte, intitulado *Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética*, que aborda discussões que têm sido problematizadas pela autora nos últimos anos, sobre arte contemporânea e formação docente inicial e continuada.

Helguera, curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, também desloca esse conceito da arte, trazendo-o para a educação, na perspectiva da pedagogia como campo expandido:

No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo (HELGUERA, 2011, p. 12).

Seguindo na esteira dos diversos usos da palavra *expandido*, Luciana Loponte analisa a ideia de docência como campo expandido, discutindo, junto ao seu grupo de pesquisa, modos de pensar a docência, alimentada pelas provocações da arte contemporânea. Uma docência que atue como ato de criação, como ferramenta para conhecer e reinventar o mundo, tendo na arte muito mais do que um saber de acesso a poucos, mas um modo de encontro alargado pela relação com a educação.

Pensar na docência como campo expandido sugere aproximação a uma docência artista e à formação docente artista, na medida em que se ambas relacionam-se não à busca de essências ou modelos de atuação, mas a ações contínuas que têm, na aproximação *entre* arte e educação, a força para questionar a similaridade das aulas e para pensar a atuação docente com sensibilidade e potência para fazer diferença na vida das pessoas e para, quem sabe, transbordar para além do vivido na escola. A fala de uma professora, ao finalizar a sua entrevista, sugere aproximação a esse modo de pensar:

Queria ainda dizer que acredito que as coisas feitas na escola podem virar objeto de arte, pois passam a ocupar um lugar de destaque na vida das pessoas, muitas delas não sendo, portanto, esquecidas. (Entrevista realizada em 10/04/2013).

Percebo nessa fala algo como uma aposta na educação e na possibilidade dela ter força para extrapolar os saberes técnicos e lineares das matérias a serem ensinadas pela escola. Pensar a produção escolar em arte como mais que objeto decorativo, mas como algo que possa ocupar um lugar de destaque para as pessoas, sugere a

possibilidade de dar uma virada no modo como a arte tem entrado na escola, aproximando-se da ideia de uma estética da existência e de vida como obra de arte, conforme nos ensina Foucault em suas diversas publicações. Mostra, de alguma forma, que a escola está “viva”, que se mantém como prática inacabada e, como tal, pode sempre nos surpreender. Storck (2014) contribui com essa ideia, ao propor a investigação de práticas que remetam a uma escola “viva”, que atue na aproximação a uma educação mais artista e menos formatada, que aposte na flexibilidade para viver na e com a escola. Quem sabe dessa forma a arte possa fazer parte da vida da escola e fora dela, ocupando nossas casas, nossas relações e nossos modos de pensar e agir como docentes e, mais ainda, como pessoas?

3.1. Provoações da arte contemporânea, desafios e movimentos da docência

Arte contemporânea, que é a arte que transborda, que é expressão, que é uma vivência, arte que pode ser uma vivência daquele momento, que não precisa ser algo para mostrar. Até pode ser algo para mostrar, mas acho que é algo muito mais para sentir [...] ai é difícil definir, é difícil falar de arte contemporânea. É expressão e sentimento, para mim é isso, tanto para quem faz, quanto para quem aprecia. (Professora, entrevista realizada em 13/06/2013).

Esta seção surge, especialmente, da análise das respostas das professoras em relação a uma determinada pergunta, realizada durante as entrevistas: **Algum artista ou proposição em arte mexeu de maneira especial com você, dentro do trabalho que a Escola Projeto tem realizado a cada ano (encontro com artistas, visitas a exposições, idas a Bienais)? Comente sobre isso.**

Ao referirem suas vivências nos encontros com os artistas na escola e nos estudos sobre arte, as professoras lembraram e contaram diversas situações que tiveram a ver com sua trajetória como docentes, algumas delas, inclusive, tão marcantes, que foram repetidas por diversas pessoas, cada uma ao seu modo. Essas repetições chamaram a minha atenção e fizeram com que eu aguçasse meu olhar, transformando essas passagens em tema desta seção de trabalho que, juntamente com minhas indagações, contribuíram para examinar a produção desses discursos, dessas

falas “a mais”, que estão além da mera reprodução da linguagem e que fazem parte de uma mesma formação discursiva, no caso, relacionada à presença da arte contemporânea na escola.

Nas páginas a seguir, trago alguns registros relacionados a uma experiência das professoras com o artista Elcio Rossini³⁵, na Escola Projeto, no ano de 2006, lembradas por praticamente todas as professoras com quem conversei. Ao longo deste texto, algumas palavras, frases ou expressões foram sublinhadas por mim, pela potência dessas falas em relação ao que me propus a investigar nesta dissertação, realizando algumas análises, olhando, especialmente, para a produção do discurso e buscando aproximações às ideias de docência artista e formação docente artista.

Algo que não esqueço no trabalho envolvendo o estudo da obra do artista Elcio Rossini foi a expressão corporal. Não era algo que eu estivesse acostumada. [...] nós estivemos imersas no trabalho, sem medo de perder o controle, já que o que contava era o momento da produção. Ele mostrou que as artes plásticas se expandem para outras áreas, no caso, em especial, para o teatro. Isso influenciou meu jeito de pensar a arte, de dar aulas e de me relacionar com o corpo, me marcou mesmo de forma especial. (Professora, entrevista realizada no dia 13/05/13). [grifos meus].

[...] Entramos no universo da arte. A reunião aquela com o Elcio foi um exemplo, quando ele fez a performance com as roupas, do quanto ainda podemos estranhar coisas na escola, o quanto há coisas diferentes a serem pensadas e vividas. (Professora, entrevista realizada em 11/04/2013). [grifos meus].

As situações referidas pelas professoras dizem respeito a um momento de reunião de professores, direção e coordenação pedagógica com o artista Elcio Rossini como preparação para o estudo de sua obra, em que ele realizou uma *performance*, acompanhado de uma colega sua, também artista. A tarefa consistia em realizar trocas de roupa, durante um período de tempo (o tempo que durasse a reunião, portanto, uma hora), fazendo diferentes composições, a partir de um universo muito variado de peças do vestuário, acessórios e objetos que estavam à disposição deles.

³⁵ Elcio Rossini é doutor em Poéticas Visuais pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFRGS. 2004. Mestre em Poéticas Visuais pelo mesmo programa. É diretor teatral e cenógrafo. Destaca-se pelos seus trabalhos com performances. Teve sua obra estudada pela Escola Projeto em 2006.

A *performance* realizada para os professores foi filmada e mostrada aos alunos, em um momento posterior, sendo recebida com total disposição e naturalidade, e muitas ideias surgiram a partir dessa proposta, que inclusive foi vivenciada pelas crianças, inventando outras possibilidades de vestuário, para além do que estava disponível na escola³⁶, através de construção de peças e acessórios com materiais variados (chapéus de papel, capas de plástico, máscaras...).

Outra professora também referiu esse mesmo encontro com o artista Elcio Rossini. Seu relato parece dar conta de mostrar o quanto, de fato, a experiência com arte na escola provoca deslocamentos. O artista passa, em algumas situações, a ser atuante e os alunos, acompanhados de seus professores, assumem o lugar de propositores.

O que me chamou muito a atenção, porque chamou a atenção das crianças, dos pais e também do artista, foi um trabalho que era do Elcio, sobre experiências com objetos e o corpo. Realizei com meus alunos, junto com a Adri, que era minha paralela, massagem com bolinhas de tênis e essa massagem foi além das bolinhas. Tivemos a ideia de cada criança criar seu kit de massagem, guardando em um saquinho de TNT, o que considerava importante para realizar essa tarefa. Tinha penas, canudos para fazer ventinho nos colegas, rolos de cabelo, aqueles de enrolar os cabelos de vovó, entre outros objetos. No dia dos pais, combinamos de convidá-los a virem à escola para receberem massagem e para relaxar. E cada aluno, tinha seu saquinho para fazer massagem no seu pai. E no dia do encontro com o Elcio, a gente combinou de fazer massagem no artista, mas não sabíamos se ele iria aceitar, poderia dizer que não, até em função do tempo curto de ficar na escola e de conversar com outras turmas. Quando uma criança propôs a massagem a ele, contando que eles tinham montado esses kits, para nossa surpresa, o Elcio se deitou no chão do pátio e aí uma criança foi, ele chamou outras e se deixou massagear pelos alunos com seus materiais. Quando vimos, tinham várias crianças em cima dele, massageando seu corpo. Essa ideia do kit de massagem foi ampliada, a partir das bolinhas de tênis. Então isso me marca, de saber que foi além do que eu tinha pensando e além do que as crianças tinham pensado e tenho certeza que surpreendeu também ao artista, porque foi uma arte de sentir. Tanto ele sentindo a massagem, quanto as crianças sentindo o fazer a massagem, esse prazer de se dar. (Professora, entrevista realizada em 13/06/13). [grifos meus].

³⁶ Há, na Escola Projeto, uma sala de teatro, com armários contendo figurinos e acessórios de diferentes tipos, utilizados nas aulas de teatro e também em momentos de trabalho com as professoras regentes (propostas de dramatização, filmagens, contação de histórias).



Fig. 6: Elcio Rossini “em ação” com os alunos, Escola Projeto, 2006 (acervo da escola)

Ainda em relação a Elcio Rossini, cabe mencionar a dissertação de mestrado de Bonatto (2009), que se refere, justamente, ao trabalho com este artista na Escola Projeto. Com relação ao momento de reunião com Elcio, também vivenciado por ela, na época como professora de teatro das turmas do Fundamental I, a pesquisadora narra o que viu, sentiu e viveu, transformando em palavras essa experiência:

As trocas de roupas se sucediam e aos poucos a exposição dos corpos quase que parecia não trazer incômodo. Ganhou espaço a curiosidade pelo jogo de combinações e pelos efeitos que cada composição provocaria no corpo dos *performers*. Com risos tímidos os espectadores pontuavam as ações realizadas. Desfilavam de um corpo para outro e de volta, uma calça com três pernas, o pala feito com flores de plástico, um manto de folhas, o vestido da avó, um pião de lata sutiã-máscara-chapéu, plástico, papel, o avesso, o direito, vestir-se, desvestir-se, travestir-se. A roupa cobria o corpo que recheava a roupa que inspirava o corpo que se despia enquanto era espiado por nós (BONATTO, 2009, p. 68).

A pesquisadora, ao relatar detalhadamente essa atividade, diz que ela configurou-se como algo da ordem do acontecimento e não da pura representação, “em que as fronteiras entre realidade e ficção não resistem e tombam por um breve espaço de tempo” e completa essa ideia, dizendo que:

Nós, os professores, por um momento estrangeiros em nosso próprio território, guardamos, além de nossas descritíveis e indescritíveis impressões, um registro concreto do que vimos (BONATTO, 2009, p. 69).

Neste ponto da minha escrita, e retomando a ideia de estarmos, pelo menos por algum momento, estrangeiros em nossos territórios, chamo a atenção para as falas das professoras, da pesquisadora Bonatto e, de alguma forma, minhas também, que levam a pensar sobre o pouco que estamos acostumados a estranhar, sobre o pouco que vivemos situações que causam estranhamento, provavelmente pelo fato de que nossas experiências com educação pouco contribuem para desacomodar nossas certezas.

Destaco nessas falas, por exemplo, mais uma vez a questão do estranhamento a que os relatos referem-se ou da timidez e do incômodo diante da exposição dos corpos, também a desacomodação diante do novo, do que não estamos acostumados e da surpresa da professora diante da disponibilidade do artista em deitar-se no chão e deixar as crianças brincarem com seu corpo, algo que muitos professores provavelmente não se disponibilizariam. Isso possivelmente tem a ver com as práticas de vigilância e de disciplinamento de corpos a que estamos historicamente submetidos e que me leva a pensar sobre as nossas práticas pedagógicas, que acabam, na maioria das vezes, por objetivar, controlar e enclausurar. Pensar dessa forma remete aos discursos que constituem as nossas práticas como profissionais da educação, marcadas pelas poucas oportunidades de situações que nos desestabilizam e provocam a viver o estranhamento, ainda mais quando nos referimos às questões do corpo e das fronteiras entre o que a escola estabelece como verdadeiro e o que, de fato, faria diferença para as nossas vidas e para nossos alunos.

Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências (FOUCAULT, 2009b, p. 27).

À escola cabe, tradicionalmente, organizar o saber, “arrumá-lo” de maneira que nada escape, que todas as perguntas sejam respondidas, que tudo funcione dentro do previsto e do esperado para aquela fatia de tempo. Ela atua para que nosso corpo aquiete-se, que não deixe vir à tona as discontinuidades que nos constituem como sujeitos a cada momento. O que Elcio trouxe proporcionou um rompimento, mesmo que momentâneo, com essa ideia tão cara à educação. Ideia que está representada nos

depoimentos das professoras que, acredito, tenham a ver com enunciados, murmúrios que compõem os discursos sobre a presença da arte contemporânea e sua repercussão para a docência: *não era algo que eu estivesse acostumada; sem medo de perder o controle; fiquei sem graça; era tudo muito novo para todos; aos poucos a exposição dos corpos quase que parecia não trazer incômodo; com risos tímidos; poderia dizer que não, até em função do tempo curto de ficar na escola; para nossa surpresa, o Elcio se deitou no chão do pátio...*

Também a percepção das professoras em relação ao que movimenta o modo de atuação pessoal e profissional, essa maneira de fazer e viver arte, chamada contemporânea: *isso influenciou meu jeito de pensar a arte; o quanto ainda podemos estranhar coisas na escola, o quanto há coisas diferentes a serem pensadas e vividas.*

Aqui, caberia perguntar: Por que as proposições de Elcio Rossini mexeram tanto com as professoras, a ponto de serem narradas por praticamente todas e de maneira tão intensa? O que há de tão diferente ou “estranho” na obra de Elcio, e também de Lia, Hélio e de outros artistas, que marca tão profundamente o modo de ser docente, não permitindo mais atuar da mesma maneira a partir dessa vivência? Algumas respostas parecem ajudar a pensar sobre isso.

Não esqueço do Elcio Rossini, porque ele mexe com a coisa do corpo, a arte efêmera. Ele me fez ver coisas, imaginar, aprender e viver muito diferente. Passou do que eu imaginava. Eu sabia, conhecia, ouvia, tinha visto muita coisa dele, mas agora eu adoro! É um cara que mexe muito comigo, com as coisas que eu acredito em relação à arte. (Professora, entrevista realizada em 10/04/13). [grifos meus].

E continua: *“foi com ele que aprendi mais sobre o que era arte efêmera, entendi que uma coisa pode começar e terminar, ter um fim, terminar ali, a obra é enquanto acontece”*. Diz outra professora: *“É muito arte contemporânea seu trabalho e ele apresentou de uma maneira que não dá para esquecer [...] ele mostrou que tirar a roupa é arte, foi algo muito dinâmico. (Entrevista realizada no dia 13/05/13). [grifos meus].*

Acredito que experiências desse tipo dentro da escola marcam de forma tão intensa as professoras porque mostram que é possível pensar em outros modos de dar aulas e de relacionar-se com a arte. Elas contribuem para entender que “tirar a roupa pode ser um gesto de arte”, um gesto de liberdade de movimento e de pensamento. Elas provam, de alguma forma, que as coisas escapam, sim, que não há como controlar tudo, que não precisamos de verdades eternas, até porque, de fato,

elas não existem e que faz parte da aprendizagem conviver com o novo, o diferente, o imprevisível. Podemos pensar no “tirar a roupa como um gesto de arte” como uma metáfora à ideia de que só viveremos a arte ou deixaremos que ela entre em nossas vidas se conseguirmos nos despir do jeito tradicional de pensar a educação, se vestirmos outras “roupas pedagógicas ou educacionais”, se olharmos de outros modos, se realizarmos outras combinações, conforme nos mostrou Elcio com sua *performance*.

Situações como essas contribuem para entender que temos muito a viver e aprender e que é possível e também necessário que possamos apostar em mudanças significativas na maneira como a escola e a docência têm se constituído, saindo do lugar de imobilidade e atuando em movimentos provisórios, com investimento mais no processo, no *enquanto*, do que no produto final, como nos ensinam os artistas e de acordo com a fala da professora de que “a obra é enquanto acontece”. Nessa perspectiva, desafio-me a pensar: E a aula, é também enquanto acontece? E a docência, pode ser pensada de forma efêmera? E novamente: É possível pensar a aula como uma obra de arte?

Ao comentar sobre a *performance* realizada por Elcio Rossini na escola e pensando em como esse tipo de trabalho pode mover a escola e a docência, Bonatto diz:

A partir do encontro com Rossini se abriu um outro tempo, primeiro para o grupo de professores e depois para as crianças. Fomos apresentados a algo novo, rompendo o perigoso isolamento que, muitas vezes, envolve as práticas escolares, restringindo-as ao programado, premeditado e previsível (BONATTO, 2009, p. 71).

Concordo com a autora em relação ao novo e à inauguração de um outro tempo, em especial, para os professores que participaram dessa experiência. Também outras experiências foram narradas pelas professoras e pelos artistas, todas relacionadas à ideia de que algo vem se modificando na escola e na maneira dos professores olharem para as proposições em arte e planejarem suas aulas, a cada novo encontro de formação. Praticamente todos os artistas com quem conversei trouxeram sua percepção em relação a essa questão:

Acho que nesse trabalho junto à escola, algo moveu, alguma coisa aconteceu – ampliou-se a capacidade de linguagem, de articulação, de signos, a capacidade de acrescentar – isso para todos! (Artista visual, entrevista realizada em 9/05/2013).

Acho que sempre muda, sempre muda mesmo. Não tem como não. Acho que há algo de uma sensibilidade diferente. Uma experiência sensível e as pessoas têm consciência que estão estudando a obra de um artista e o que eu acho que mais marca a todos é o jeito como esse artista é estudado. O artista vai na escola, é um jeito de estudar em que todos “pegam na massa”. (Artista visual, entrevista realizada em 30/04/2013).

Eu acho que todo mundo aprende e algo muda na vida da pessoa. O ato de você se aproximar da arte é um ato de aprendizagem. De qualquer forma, mesmo o professor não tendo experiência artística de formação, ele deve tentar experimentar isso junto com suas crianças, pois ele terá um enriquecimento. Na medida em que a criança se sensibiliza, o professor também se sensibilizará, com certeza, e isso faz toda a diferença. (Artista visual, entrevista realizada em 3/05/2013).

Observo que essas falas dialogam com a proposta desta investigação, pois colaboram para pensar algumas práticas relacionadas a como a arte entra na escola, como é sentida, percebida, narrada e trabalhada. Buscam perceber o que pode mudar na atuação dessas pessoas, o “a mais” a partir dessas provocações e o que faz pensar a partir daí, analisando práticas discursivas e não discursivas “pelas quais possamos descrever não objetos naturalizados, mas antes os caminhos pelos quais determinados temas, sujeitos, situações, no campo educacional, foram historicamente objetivados” (FISCHER, 2012, p.111).

Pensando na questão das práticas, volto mais uma vez à ideia de estranhamento, observando-o pelo menos a partir de dois lugares nesta pesquisa, ambos potentes de força, pois atuam para provocar o movimento do pensamento e a possibilidade de abrir novos caminhos para a docência e para a educação: do lugar de espanto e surpresa diante do novo, daquilo que não faz parte do rol de procedimentos a que o docente está acostumado, como observado, por exemplo, nos relatos sobre a *performance* do Elcio, e do lugar de quem estranha o que lhe é próximo e familiar. Do lugar de quem se abre para ver que o que sempre fez pode ser pensado e proposto de outras formas, a partir de outros lugares e com a potência para atuar nos acasos e nas meticolosidades, nas pequenas situações cotidianas, dando-lhes visibilidades.

Os artistas contemporâneos, pela sua maneira como se relacionam com as questões do presente, da vida e do cotidiano, certamente, contribuem com a educação, na medida em que mostram que se aprende sem *medo de perder o controle*, nos meios, nos espaços *entre* o que existe e o que está para ser inventado ou criado. Sílvia Gallo

colabora para pensar a relação *entre* ensinar e aprender, provocando-nos sobre o árduo e repetido trabalho dos professores, ao dizer que:

A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações [...]. Lançamos nossas sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou mesmo a alguma coisa... (GALLO, 2003, p. 103).

Veiga-Neto reforça a importância da docência no espaço escolar, no sentido da possibilidade de movimentar o pensamento, quando diz que: “o que interessa é saber como vemos as coisas, de que maneiras falamos sobre as coisas, propondo pensar a escola como o lugar – sendo o docente a figura central – onde os comportamentos podem ser pensados, desmontados e compreendidos” (VEIGA-NETO, 1996. P. 171).

Entendo que a fala de uma professora faz eco a essa ideia de Veiga-Neto, quando diz, referindo-se ao que tem aprendido no trabalho com arte na escola:

Acho que a gente aprende muito com a arte nesse sentido [...] se estamos atentas, convivendo, vendo, fazendo relação com a arte contemporânea, que está presente na nossa vida, a cada dia, não tem como a gente dar as mesmas aulas, ver e pensar do mesmo jeito. E eu gosto muito, a arte é tão intensa, movimenta com tantas coisas da gente, que não tem como ficarmos do mesmo jeito. (Professora, entrevista realizada em 17/04/2013).

Ao olhar para as provocações da arte e os movimentos da docência, retomo a questão que levantei anteriormente, sobre o motivo de determinadas proposições em arte mexerem mais com as professoras do que outras. Considero que há um aspecto de fundamental importância que precisa ser abordado de modo mais explícito a esta altura da investigação. Diz respeito a que arte contemporânea tem sido referida nesta pesquisa, ou que arte contemporânea entra na escola. Isso tendo em vista a expansão desse conceito e os movimentos ao longo dos tempos, não sendo possível, hoje em dia, ter uma definição única e completa desse modo de pensar a arte.

Oiticica Filho (2009) apresenta uma entrevista com Hélio Oiticica, realizada em 1965, por ocasião da Bienal de São Paulo, em que o artista afirma a ideia de uma mudança na concepção de arte. Segundo Hélio, os conceitos de arte como atitude fixa,

contemplativa, acabaram. O ato, o fazer-se, o precário é que tomam sentido nessa nova narrativa sobre arte (contemporânea). A arte para Oiticica, de acordo com esse registro, relaciona-se com a ideia de uma criação para a vida, regida por estados criativos que se sucedem, algo como um incentivo à vida, uma predisposição para vivências criativas. As orientações artísticas, nessa perspectiva, apresentam-se de formas muito distintas, embora evidenciem ou aproximem-se a algo em comum: representam, de alguma maneira, tentativas de unir a arte às coisas do mundo, à natureza, ao cenário urbano e à tecnologia. As produções contemporâneas movem-se em diferentes linguagens e direções. Transitam entre a dança, música, pintura, teatro, escultura, literatura, fotografia, cinema, *performance*, desafiando o que era tido como fixo ou habitual no pensamento moderno e colocando em questão a própria definição de arte.

3.2. Que arte, enfim, entra na escola?

Ao falar sobre arte contemporânea, termos como efemeridade e arte conceitual foram abordados por praticamente todos os entrevistados. Por parte dos artistas que identificam, em suas produções, esse modo de pensar a arte. Por parte das professoras que, mesmo não tendo formação específica, arriscam-se em buscar aproximações teóricas, ainda que breves, a partir das experiências vividas com os artistas na escola, com as visitas a espaços expositivos, com as leituras e momentos de formação com a equipe da escola, que contribuem para que o trabalho torne-se possível. Alguns trechos de entrevistas parecem mostrar essas aproximações conceituais:

Esse trabalho tinha a ver com a ideia de efemeridade, acho que foi a 1ª vez que me dei conta de que a obra acontecia enquanto instante e o registro era muito mais do momento, da vivência. (Professora, entrevista realizada em 13/06/2013).

Arte para mim é contexto. Na hora em que o urinol do Duchamp, por exemplo, foi parar dentro do museu, ele virou arte [...] ele quebrou os paradigmas da arte naquele momento. A entrada do urinol é o movimento de entrada de um outro jeito de pensar a arte. (Artista visual, entrevista realizada em 30/04/2013).

Eu nunca gostei de dar aula com materiais iguais, com as coisas muito certinhas [...] eu sempre gostei de outras coisas. Fui muito de procurar materiais que já estavam aí, para modificá-los, então isso acaba fechando com esses outros olhares, com esses artistas, artistas contemporâneos, de arte conceitual. (Professora, entrevista realizada em 10/04/2013).

Talvez algo que tenha assustado inicialmente foi o fato do meu trabalho ser conceitual e isso foi algo de exclusão durante muito tempo, não pela escola, mas de maneira geral, pois dava um estatuto, por outro lado, ficava de fora do discurso sobre a arte, tipo, “não se mexe nisso” [...] quando vi as crianças e a forma como elas abordaram meu trabalho, fiquei impressionado, vi que elas entraram no trabalho. Era interpretação, mas era também o trabalho delas, brincadeiras de esconderijo, mostrar/esconder, criar com papéis. Algo do universo infantil e escolar. (Artista visual, entrevista realizada em 9/05/2013).

Todas essas falas, de alguma forma, referem à ideia de uma arte menos voltada para interpretações e mais aberta à investigação e à experimentação. Sugerem e chegam a ser verbalizadas aproximações à arte conceitual, um movimento da arte moderna que mudou radicalmente a narrativa sobre arte que predominava até os anos 60, aproximadamente, em que prevalecia “a questão de conteúdos (formas, cores, visões, interpretações da realidade, maneira ou estilo)” (CAUQUELIN, 2005, p. 9). Foi uma época de muita turbulência no cenário artístico, com a entrada de uma concepção livre dos limites tradicionais que incidiam sobre o modo de pensar a arte naquele período.

A arte conceitual desafiou os princípios básicos da arte dita moderna: os objetos para serem olhados e o ato da contemplação. Mudou o jeito de olhar para a arte, saindo do lugar de arte enquanto pura morfologia, permitindo falar outra linguagem, segundo Kosuth³⁷ (2006), em seu texto *A arte depois da filosofia*. Esse movimento, de acordo com Wood (2002), acabou sendo o divisor de águas entre o pensamento moderno e o pós-moderno, que hoje chamamos de arte contemporânea.

A arte conceitual, nascida nesse período, através da iniciativa de diferentes artistas teve como predecessora os *readymades* de Marcel Duchamp, conforme citado no trecho de entrevista com artista. Duchamp ocupou-se de “recolher objetos que não haviam sido elaborados originalmente como objetos de arte, mas sim como coisas comuns e utilitárias – transpondo-os então do seu contexto usual para um ambiente

³⁷ Nascido em 1945, na cidade de Toledo, estado de Ohio, Joseph Kosuth dedicou-se, na 2ª metade dos anos 60, ao estudo filosófico da natureza ontológica da arte. Consagrou-se como uma referência à ideia de arte conceitual.

inteiramente estranho: o contexto da arte” (WOOD, 2002, p. 11). Alguns dos primeiros *readymades* de Duchamp foram a *Roda de bicicleta* (1913) e um suporte de metal para garrafas (*Suporte para Garrafas*, 1914), seguidos, anos mais tarde, da polêmica *Fonte* (1917), um urinol que o artista teria comprado em uma loja de ferragens e submetido à escultura, exposta em uma exposição em Nova York, assinada com o pseudônimo R. Mutt.

De acordo com Wood (2002), essa obra foi rejeitada pelo júri do museu, do qual o próprio Duchamp fazia parte como membro do comitê, sob a alegação de que se tratava de uma obra “imoral” ou “simplesmente” uma peça de banheiro.



Fig. 7: Marcel, Duchamp, *Fonte*, 1917
(www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain)

Com seus *readymades*, Duchamp inaugurou um jeito de pensar a arte que valoriza “não mais a habilidade, não mais o estilo – apenas ‘signos’, ou seja, um sistema de indicadores que delimitam os locais” (CAUQUELIN, 2005, P. 93). Segundo essa perspectiva, o que dá valor estético ao objeto e eleva-o à obra é o lugar em que ele está exposto e o que se diz dele, sua função e não mais a sua forma, como acontecia no pensamento moderno. Segundo Kosuth (2006), Duchamp, com sua *Fonte*, priorizou a potência do artista como ser pensante e não mais como criador manual. Para o autor, de acordo com esse modo de pensar, o caminho da arte seria apresentá-la na forma de proposição dentro do contexto da arte, como uma espécie de comentário sobre arte.

Neste mesmo texto, *Arte depois da filosofia*, Joseph Kosuth expõe a ideia de separação entre arte e estética, partindo da concepção tradicional de estética, voltada para o *belo* e o *gosto*, em oposição à estética como percepção das coisas do mundo em geral, algo mais próximo do pensamento contemporâneo, conforme é possível observar nas contribuições dos artistas para esta pesquisa.

Fazendo relação dessas falas com o que busquei pulsar nesta brevíssima retomada histórica, considero importante pontuar a questão trazida por um dos artistas em relação à ideia da arte conceitual configurar-se como um fator de exclusão, num primeiro momento, e que tem a ver, provavelmente, com o incômodo que essa maneira de pensar a arte provoca, pois desacomoda as certezas e a relação apaziguadora com os modos de expressão artística que dominaram o sistema das artes até bem pouco tempo e que deixavam muito claro o lugar do artista e o lugar do público, o que hoje parece ocorrer com menor frequência. O artista conceitual mescla-se ao espectador que, por sua vez, é parte fundamental no modo de pensar e viver a arte. Borram-se as fronteiras e os lugares tornam-se móveis, o que leva a pensar: afinal, quem é o autor? Essa discussão faz eco ao que foi trazido por Foucault (2009a), em seu texto *O que é um autor?*, publicado em 1969, quando proferiu a aula que recebeu como título *A ordem do discurso*, em que abordou sobre a questão da literatura e sua relação forte e sólida com a ideia de autoria. Os estudos do filósofo francês contribuíram para olhar para a escrita contemporânea de outro modo, como um novo princípio ético, que é o da indiferença relativa ao autor, um princípio que não marca a escrita como resultado, mas como prática, algo que estaria sempre em vias de ser refeita, transgredida, invertida, ou repensada. Nessa perspectiva, o sujeito (autor) estaria sempre a desaparecer. Essa ideia remete ao conceito de discurso em Foucault, pois se relaciona à dispersão das coisas ditas, no sentido de que não importa quem fala, importa o que é dito, o que é falado, importa o dizer em relação a uma determinada rede discursiva.

Ao comentar sobre o trabalho dos artistas “conceituais” na escola, as professoras trouxeram aspectos importantes que se referem aos desafios, às desacomodações, às estranhezas e aos incômodos que as mobilizaram a olhar de outro modo para o que estavam acostumadas a fazer, “tendo que se virar”, segundo diz uma delas, já que não havia como garantir o que aconteceria no momento seguinte:

A primeira coisa que me veio à mente, porque me mobilizou, me causou uma certa estranheza, foi o trabalho da Lia, com aquelas lagartixas, aqueles bichos, aqueles elementos seriados que ela fez mil coisas [...] eu lembro que me mobilizou bastante. (Professora, entrevista realizada em 22/04/2013).

Hélio Ferverza também proporcionou que pensássemos diferente sobre arte [...] e eu acho que não é à toa que esses artistas nos marcaram tanto, pois mexeram com situações nossas, que nos desestruturaram, nos desafiaram, fizeram a gente ter que se virar para levar o trabalho adiante. (Entrevista realizada em 11/04/2013).

E é com Hélio Ferverza que encontro parceria para pensar que, de fato, esse modo de arte proporciona desafios que “extravassam constantemente as práticas artísticas tradicionais ou o espaço de uma concepção circunscrita da arte [...] produzem movimentos, um deslocamento constante, evitando posições fixas e o isolamento de outras atividades e conhecimentos” (FERVENZA, 2005, p. 83). Creio que essa ideia combina muito bem com o que busco pulsar em relação a uma formação docente artista, baseada na produção de movimentos, no deslocamento de posições, na vivência de estranhezas como possibilidade de criação e no encontro com diversas atividades e conhecimentos.

Voltando à pergunta: Que arte entra na escola? Penso que é também a arte da pintura, do desenho, do tridimensional, de linguagens tidas como mais “tradicionais” e que se mantêm dessa forma. Se entendermos a escola como o espaço de aprendizagens, é necessário que professores e alunos sejam alimentados com todo o tipo de manifestação, desde as mais tradicionais às mais contemporâneas, que elas possam transitar juntas, que possam ser olhadas de diferentes maneiras, e dissecadas, questionadas, analisadas.

Isso para provocar o movimento do pensamento e o exercício do estranhamento diante dessas diferentes histórias ou narrativas da arte. Pensar desse modo contribui para um olhar mais aberto, mais curioso e mais desestabilizador para a arte e para as suas diferentes formas de manifestação e aproxima-se, talvez, do que poderia ser um modo contemporâneo de relacionar-se com a educação.

Há também, pensando em que arte para a escola e para a docência, o movimento das Bienais, que tende a apresentar diferentes modos de relação com a arte contemporânea, que aparece de forma cada vez mais processual e mais distante do que se poderia convencionar como arte em outros momentos (proposições em vídeos,

fotografias, registros escritos, *performances*). Tudo isso, acredito, cabe na escola, em momentos e proporções diversas, mas interessa na medida em que contribui para desestabilizar nossas verdades em relação à vida e ao mundo. Segundo um dos artistas entrevistados:

A arte contemporânea é muito mais ampla do que isso (arte dos museus, arte com tinta...), ela se relaciona com a vida. Acho que ela é o clímax de tudo, ela consegue unir tudo, ciência, arte, vida, usamos um pouco de tudo para expressar o pensamento [...] as diferentes linguagens que é uma arte do todo. Palavras, desenhos, colagens, tudo se une na composição artística contemporânea. O máximo da arte contemporânea é a possibilidade de usar a técnica mista, que permite pegar materiais que a gente tem e misturar com outros, criando o que não existe a partir do que existe. Isso é trabalhar na perspectiva da arte contemporânea. Bispo do Rosário é um exemplo de que se pode criar a partir do que se tem. Uma produção tão bem estruturada em contraponto com o que era a sua vida. (Entrevista realizada em 3/05/2013).

3.3. Para pensar uma docência artista ou para inventar a docência

Começo com algumas indagações, que retomam ou reúnem, de alguma forma, o que tenho perguntado e tentado movimentar até aqui: Que formação docente é possível pensar na escola com a aproximação a esse modo de pensar e viver a arte, chamado arte contemporânea? Como potencializar a docência?

Dedico-me, nesta seção, a realizar algumas análises sobre a formação docente, a partir dos materiais coletados nas entrevistas, buscando aproximação à ideia de uma formação docente artista, expressão que busco pulsar nesta pesquisa e que pretende ser ampliada nas linhas a seguir.

Em diferentes momentos das entrevistas, professoras e artistas referiram a importância dos estudos sobre arte, das leituras e das formações realizadas na escola, bem como da participação em atividades oferecidas por outros espaços de arte da cidade (cursos, encontros, visitas mediadas). Todas essas ações, de alguma forma, parecem contribuir para a aproximação da arte contemporânea à vida das pessoas e à possibilidade de alguma modificação nos modos de pensar e de olhar para a sua atuação pessoal e profissional. O trecho a seguir, parece colaborar para movimentar essa ideia:

Acho que nós só vamos conseguir trabalhar mesmo com a arte contemporânea se tivermos fazendo isso na nossa vida, como pessoa. Acho que a formação, a relação com a arte não separa o professor da pessoa. (Professora, entrevista realizada em 17/04/2013).

Essa fala trouxe-me à lembrança a ideia de arte como vida, *lifelikeart*, conforme termo apresentado por Kaprow³⁸, que nos desafia a entender que arte e vida não se separam, atuam em intensa relação e colaboram para viver experiências em que entram em jogo o fazer, o sentir, o pensar, o desfazer... Pensar desse modo nos aproxima de outras formas de relação com o mundo e com nossas certezas, revendo-as e estranhando-as, como profissionais e também como pessoas. Isso nos aproxima da ideia de uma relação ético-estética com a vida que, segundo Hermann, está relacionada a uma invenção de si, na medida em que permite “uma relação mais frouxa e flexível em relação às regras de conduta e deixando um espaço aberto para a imaginação criativa” (HERMANN, 2005, p. 93). Espaço que se potencializa, acredito, quando o professor deixa-se contaminar pela arte, de modo que ela passe a não ser somente mais um ponto a cumprir na sua carga horária ou mais um item do currículo escolar.

A mesma professora, na continuação da entrevista, aponta para os desafios da formação docente em arte, ao comentar sobre como percebe que muitos de seus colegas, não se referindo somente à Escola Projeto, mas como docentes de maneira geral, não possuem essa atitude de contaminação da arte em sua vida:

[...] Eu acho que falta um pouco ao professor regente, que é o professor das séries iniciais, acho que falta uma busca por si, acho que a nossa escola estimula, faz recomendações de exposições, publica, traz a arte até nós, a gente é motivado para isso, mas ainda vejo um movimento muito pequeno dos professores para aproveitarem mais essas oportunidades [...] então eu acho que, às vezes, ainda fica como um projeto a mais para ser cumprido. Eu acho que esse é um desafio. (Entrevista realizada em 17/04/2013).

Ao dar continuidade à entrevista, visando ampliar essa questão trazida pela professora e abrir a enunciação, busquei ouvi-la em relação ao que imaginava ser

³⁸ Allan Kaprow, americano, foi artista e professor (1927- 2006). Destacou-se no painel da arte contemporânea pelo pioneirismo na exploração dos *happenings* enquanto expressão artística de vanguarda. Sua obra caracterizou-se pela inclusão do espectador como participante e colaborador, instituindo o seu trabalho no que se poderia chamar de uma estética colaborativa, procurando brechas para que vida e arte se encontrassem.

possível para ampliar a relação dos professores com a arte. Segundo a professora, o mais importante seria:

[...] O envolvimento, porque às vezes a pessoa vai por obrigação a uma Bienal, por exemplo, quantas vezes a gente precisa ir num mesmo pavilhão para se aproximar daquelas proposições, para preparar materiais de estudo com os alunos, além da própria visita. Veja a exposição agora na Fundação Iberê Camargo, do William Kentridge³⁹, ou seja, há uma quantidade de informações, que não se esgota em uma visita. A gente conversa com os colegas e vê que muitos não foram ainda, então eu não sei como mais poderíamos pensar para que as pessoas ficassem mais tocadas e mais envolvidas com a arte, talvez reformular o currículo do Brasil inteiro, priorizando mais as artes, talvez só assim. O que mais chama a atenção é que muitas dessas exposições são de graça, elas ficam muito tempo na cidade e ainda assim as pessoas não aproveitam. Não tiram um tempo para a arte. (Entrevista realizada em 17/04/2013).

As referências trazidas pela professora colaboram para entender que o trabalho de formação docente não é simples e, certamente, não se esgota através de situações esporádicas. É uma parte muito importante para produzir movimento na maneira de viver a educação e a docência, mas para que essa formação ocorra de modo a provocar modificações significativas precisa de uma docência viva, aberta para olhar para os projetos em arte, por exemplo, não como uma tarefa a mais, mas como uma possibilidade de construir outros modos de estruturar o pensamento, com vontade e coragem para vencer os desafios de construir novas formas de vida, de docência, de escola e de sociedade.

E para que isso aconteça, é importante *uma busca por si*, de acordo com a professora e acredito que também *uma busca para si*. Uma busca que necessita ser acreditada como potente para a vida de cada sujeito e que reflita, de alguma forma, na sua atuação profissional. Que respingue na educação e contribua para reconsiderar o lugar da arte nos currículos escolares, que, muitas vezes, tende a ser reduzido em termos de horas, minimizado em termos de importância e substituído por alguma área tida como “mais fundamental para a formação do aluno”, conforme tem acontecido, especialmente, no currículo dos anos seguintes, Ensino Fundamental II e mais ainda no Ensino Médio.

³⁹ Exposição de nome *Fortuna*, que ocorreu na Fundação Iberê Camargo em Porto Alegre, de março a maio de 2013.

Entendo também a fala da professora em relação ao que tem sido vivido por grande parte dos docentes brasileiros, que mesmo diante de ofertas variadas de formação, promovidas por ações educativas de espaços de arte e por eventos⁴⁰, parecem não se deixar tocar pela arte e pelo desafio de perceber-se como alguém em constante movimento e aprendizagem. Ao referir que as pessoas não tiram tempo para a arte e não se mostram tocadas ou envolvidas por ela, a professora parece sugerir que falta a esses profissionais a atitude de encharcamento, já referida anteriormente, que faz com que a arte passe a acompanhar a vida da pessoa em todos os sentidos. Farina (2010), ao comentar sobre a ideia de que a criação para o professor deveria dar-se na sua própria docência, refere que as formas de ser professor estariam relacionadas ao que o torna hábil para compor, inventar, transformar. E isso tem a ver com tempo, tem a ver com disponibilidade, com envolvimento, com experiência e tem a ver com buscar *para si*: a formação, a necessidade de olhar de modo diferente para o que julga conhecer, a maior ou menor disponibilidade para desacomodar os saberes, para deixar-se tocar por situações que coloquem em xeque as certezas e as verdades sobre ser professor, sobre ensinar e aprender, sobre currículo, sobre o movimento dos alunos na sala de aula, sobre planejamento. As reflexões da professora sugerem uma aproximação também ao que Larrosa propõe quando, ao abordar a noção de experiência, não encontrando palavras suficientes para conceituá-la, passa a analisar o que destrói a experiência, ou seja, as faltas e os excessos que vivemos atualmente: falta de tempo para olhar, escutar, sentir e excesso de opiniões, juízos, repetições. Isso porque, segundo o autor, a experiência relaciona-se a “falar sobre o que nos acontece, aprender com lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2004, p. 160).

Ainda em relação à fala da professora, encontro em Farina o apoio para pensar a aposta nos encontros *entre* arte e educação quando a autora diz que o contato do professor com propostas de arte contemporânea:

⁴⁰ Refiro-me aos eventos de formação de professores que ocorrem através de ações educativas em museus, fundações e espaços culturais de diferentes cidades do Brasil: em Porto Alegre, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS, a Fundação Iberê Camargo e o Santander Cultural, também oficinas de formação de professores e visitas mediadas a espaços da Bienal do Mercosul, que ocorre a cada dois anos; em São Paulo, o programa educativo da Bienal, que ocorre anualmente; em Minas Gerais (Brumadinho), as visitas guiadas ao Centro de Arte Contemporânea Inhotim e às ações do Inhotim Escola; no Rio de Janeiro, o projeto educativo do MAM RIO (Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro) e do MAR (Museu de Arte do Rio); em Curitiba, o trabalho do MON (Museu Oscar Niemeyer, de Curitiba), somente para citar algumas dessas iniciativas.

Pode transtocar sua sensibilidade, promovendo experiências estéticas que podem servir de material reflexivo para a produção individual e coletiva de referências teórico-estéticas para sua própria prática docente, assim como ativar nele o desejo de compartilhar essa ordem de experiências com seus alunos, comunidade escolar e ambientes de aprendizagem que participe (FARINA, 2010, p. 7).

Ideias como essas remetem à possibilidade de pensar sobre a linha feiticeira, conforme aponta Deleuze (2010), ao referir-se a Foucault. Um modo de pensar que envolve uma conversão do olhar e, nesta pesquisa em especial, um olhar de outras maneiras para as relações que envolvem práticas pedagógicas instituídas, nas artes e para além delas (currículos estanques, atividades repetitivas e muitas vezes superficiais, modos de dar aulas sempre iguais, disciplinas compartimentadas, reprodução de modelos, controle dos corpos e do tempo).

Trata-se, pois, de um movimento complexo, que envolve a articulação de muitas ações, pois de acordo com Mosé (2014), as pessoas são complexas, a vida é complexa, o que justifica o fato do raciocínio não poder ser linear, em oposição ao que temos historicamente aprendido na escola. Segundo a autora, cabe à educação, especialmente, através da formação de sua equipe docente, formar um corpo vigoroso, alimentado pela complexidade da vida, “aberto a mudanças, capaz de se relacionar com o entorno, a comunidade, a cidade, enfim, com o mundo” (MOSÉ, 2014, p. 72).

Retomo, aqui, apoiada nessas ideias, a noção de formação docente artista que envolve, de acordo com o que busco pulsar, a possibilidade de aproximar os docentes das questões que movem a vida e dos desafios da sociedade, das questões humanas, sociais, políticas, culturais. Algo como um estímulo para leituras de mundo com toda a sua complexidade, atuando como autores ou protagonistas dessa história. E aí entra a relação com a arte contemporânea e com os artistas, na medida em que propõem, através de suas obras e modos de pensar, um diálogo intenso em torno da ideia de aproximação indissociável entre arte e vida, entre criação como processo, entre atuação colaborativa, tendo na participação do público a possibilidade da obra realizar-se.

Em encontro recente com o artista Vik Muniz, durante evento de abertura da exposição *O tamanho do mundo*, no espaço do Santander Cultural⁴¹, tive a oportunidade de reforçar a crença na formação docente, alimentada pelos questionamentos da arte contemporânea, em relação à ideia de real e de verdadeiro, como uma derrubada ao que é tido como senso comum e, de acordo com o artista “uma forma de pensar a partir da falência das evidências” (informação verbal). E ao comentar sobre o trabalho com arte na escola, Vik disse; “é chata a arte que fica tentando ensinar. Arte é ambiente, é situação para pensar, não aprendemos arte na escola para sermos artistas, mas para sermos nós mesmos” (informação verbal).

Falas como essas colaboram para estranhar nossas práticas escolares, não somente na arte, mas nas diferentes áreas ou campos de saberes e abrem a possibilidade de pensar diferente sobre o próprio pensamento, questionando o que até então era tido como evidente.

Retomo aqui a proposição de Farina (2010), quando diz que a criação deve dar-se na própria docência, na medida em que o professor deixe-se contaminar pelos movimentos do pensar e pela ideia de questionar e ir além do que está posto, compondo, inventando, transformando a docência.

Para pulsar a ideia de inventar a docência, expressão presente no título desta seção, com o olhar para práticas individuais e coletivas, também ações em compartilhamento, trago trechos de falas de algumas professoras que remetem à noção de formação docente artista, envolvendo experiências vividas por elas na escola, através de assessoria em arte, como a que foi realizada pela professora e artista Lucia Koch⁴², no período de 2004 a 2007, e de outras situações de formação, que ocorrem a cada ano, com ou sem a presença de artistas.

⁴¹ Exposição que aconteceu de 21 de maio a 10 de agosto de 2014 e que teve seu evento de abertura, para convidados, no dia 20 de maio deste ano. De acordo com Canongia (2014), Vik Muniz tem se destacado na cena mundial por apresentar proposições que colocam em jogo a ideia de duplo sentido, tendo em cenas e objetos do cotidiano a indeterminação entre falso e verdadeiro, real e simulacro, irracionalidade e lógica.

⁴² Lucia Koch nasceu em Porto Alegre/RS. Tem bacharelado e licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS/1989. Concluiu o mestrado em Artes Visuais pela UFRGS, em 2000, e o doutorado em Poéticas Visuais, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), com orientação de Carlos Fajardo, em 2004. É artista multimídia, escultora, fotógrafa. Atualmente, vive em São Paulo e ministra aulas no curso de artes plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado (Faap). Desde meados dos anos 1990, Lucia Koch trabalha com intervenções em espaços expositivos, explorando a incidência e a percepção da luz e os fenômenos daí resultantes: cores, nuances, sombras, refração, projeção. Em suas obras, a luz deve ser entendida como elemento que interfere na percepção e na interação do homem com o ambiente.

Lucia me fez entender que a ideia não era reproduzir o trabalho do artista, mas explorar possibilidades para além dele. Surpreender o artista a partir do seu próprio trabalho e mostrar às crianças que elas poderiam ser os artistas no lugar do artista. Aprendi que arte é experiência, é arte o que dá certo e o que não dá. (Professora, entrevista realizada em 3/06/13).

Essa possibilidade de fazer junto com o artista é algo que faz toda a diferença. Muda também para nós, professores, a nossa percepção, a visão que temos dessa arte (contemporânea), que parece uma coisa que está longe, mas não, está aqui, o artista está aqui, conosco, trabalhando com gravetos, no caso do Antônio, com material recolhido das ruas. Então, eu acredito sempre que o contato com eles é fundamental, o Antônio Bueno, a Lucia Koch, o Walmor Correa, o Carlos (Carusto Camargo). (Professora, entrevista realizada em 17/04/2013).

Eu acho que o trabalho de formação que fizemos com a Lucia foi importantíssimo. Aprendi a olhar de outra forma para a arte e para a docência [...] ela não nos engessou [...] mesmo num espaço com tempos definidos, com planilha curricular, ela não desconsiderou isso, fez uso disso a favor do trabalho com arte. Foi exatamente isso que contribuiu para Lucia ampliar nosso olhar, ela nos ensinou a realizar inúmeras leituras e a trilhar/acompanhar o olhar das crianças. (Professora, entrevista realizada 22/04/2013).

Essas falas reforçam a ideia de que arte e educação podem realizar encontros potentes, que é sempre possível modificar os modos de ver e pensar e que a arte contemporânea está mais próxima da docência do que se possa imaginar. Isso aparece em diferentes trechos das entrevistas:

É arte o que dá certo e o que não dá. Aqui poderíamos pensar também que é aula o que julgamos que não deu certo e o que avaliamos que deu.

Muda também para nós, professores, a nossa percepção, a visão que temos dessa arte (contemporânea), que parece uma coisa que está longe, mas não, está aqui. Podemos, a partir dessa fala, expandir para outras situações que julgamos inatingíveis ou tão distantes na atuação docente, como a possibilidade de fugir da similaridade das aulas, dos discursos atuais em relação à situação da educação brasileira e da indisciplina dos alunos.

Mesmo num espaço com tempos definidos, com planilha curricular, ela não desconsiderou isso, fez uso disso a favor do trabalho com arte. Também este trecho colabora para movimentar a ideia de que, mesmo na escola organizada por tempos, séries, disciplinas, que é basicamente o que temos hoje como realidade educacional no

Brasil, é possível pensar o trabalho com arte. Trabalho possível desde que haja alguma flexibilidade e questionamento em relação à fragmentação dos saberes, aos conteúdos isolados e à prisão ao tempo *chronos*, tempo fixo da aula, tempo determinado, tempo da consecutividade, normalmente com exatos cinquenta minutos, entre início, meio e fim.

Uma das questões trazidas pelas professoras refere, justamente, à preocupação com o tempo na escola, o tempo da produção, o momento de colocar o ponto final. A fala a seguir mostra algumas inquietações nesse sentido:

Um aspecto em relação ao qual tenho refletido e me mobiliza é em relação há quanto tempo a criança fica trabalhando no mesmo material, debruçada na mesma produção. Não sei se a gente não apressa muito, sabe? Quando dar o ponto final? A gente ouviu muito, dos relatos que os artistas fazem em relação a essa questão, da duração do tempo da produção e da dificuldade de acabar. E na escola? Acho que isso é o que mais me toca, a coisa do tempo, do processo. As crianças inventam, se mobilizam, buscam materiais, precisam de tempo para isso. A arte contemporânea propicia muito isso. Então a minha questão é: quanto tempo dura uma produção? Quando parar? Será que não acabamos apressando a produção em nome de um currículo, em termos do que se espera de uma escola, ainda mais nesse mundo de hoje, em que tudo já é tão rápido? (Professora, entrevista em 22/04/013).

Essa preocupação é também dos artistas, quando se veem diante do prazo de entrega de sua obra, que muitas vezes pode ser o limite para a finalização do trabalho, a interrupção de um processo. Cattani (1993) comenta que o artista contemporâneo elabora suas próprias regras, muitas vezes arbitrárias e únicas, e depois as segue ou abandona, criando novas, de maneira sucessiva. De acordo com a autora, isso permanece até que determinados limites são impostos. E esses limites podem ser estabelecidos pelo próprio artista ou por fatores externos, como prazo de entrega, orçamento ou delimitação de espaço.

Trago essa questão para pensar sobre como os desafios do tempo não são exclusivos dos docentes diante das suas inúmeras tarefas dentro da escola. Eles acompanham também a arte e os fazeres dos artistas, com a diferença de que o tempo da arte é alargado e dedicado a uma determinada produção, enquanto que o tempo da escola é compartimentado, fragmentado, controlado e separado pelas duras fronteiras das muitas disciplinas e de seus conteúdos, que, na maioria das vezes, não se encontram e menos ainda se comunicam.

Pohlmann (2005, p. 87), ao referir-se à aprendizagem em arte e comentar sobre o seu próprio trabalho como artista e como professora artista, diz que “em algum ponto

do caminho, a desorganização e o imprevisível dançam conosco, produzindo erros, tensões, energias que vão e vêm. Há um revezamento de forças que nos puxam e desacomodam”.

Esse modo de pensar contribui para a aproximação à ideia de uma formação docente que se movimenta para perguntar mais, estranhar suas práticas e contribuir para que “experiências singulares aconteçam no cotidiano da escola e produzam outras escolas e outros processos educativos” (GALLO, 2013, p. 138). Quem sabe assim, também outros tempos escolares possam emergir: tempo do pensamento, da produção e da criação, um tempo expandido para além da aula de arte, um tempo com potencial para produzir aprendizagem e pensamento.

E, ao rever suas práticas, ao modo dos artistas, entendendo a importância do caráter de novidade e de imprevisibilidade, a dimensão pedagógica tem mais chance de ser vista e vivida como prática estética, em que ganha corpo e potência a vontade de fazer e de pensar para além da norma, do estabelecido e do que está tradicionalmente instituído. Parafraseando Fischer (2005, p. 5), “*isso tem a ver plenamente com arte. Isso tem a ver plenamente com educação*”.



Fig. 8: Oficina de gravura com professores, coordenada por Miriam Tolpolar, em agosto/2014, como parte da preparação dos docentes para o estudo da obra da artista, a ser realizado no 3º trimestre deste ano (acervo da escola)

4. Contaminações da arte contemporânea e da educação: o artista que quer ser professor

Este capítulo dedica-se a olhar para a arte e para a docência como potência de encontro e como possibilidade de provocar movimentos na escola e na atuação de professores e também de artistas. Surge a partir de uma experiência vivida na e com a escola, envolvendo um artista (Antônio Augusto Bueno) e algumas professoras⁴³. Trabalho que iniciou tímido e foi ganhando corpo, espaço e parceria, chegando ao que seria possível chamar de trabalho participativo. De alguma forma, enxergo “vivos” alguns dos conceitos ou termos que busquei pulsar nesta investigação, como a noção de rastro e a atitude de *chiffonnier*, na atuação do artista, dos alunos e das professoras, também a noção de docência artista e de formação docente artista, de atitude estética e atitude docente, de experiência. Entendo que eles estão entrelaçados através da narração de uma prática que envolve pensar sobre uma determinada estética, que, por sua vez, diz respeito a um modo muito singular de olhar para a arte na escola e que está relacionada à possibilidade de tornar visível a ideia de que se pode fazer algo diferente na escola e de que se pode fazer diferença na vida de alunos e dos professores e, neste caso, também dos artistas.

A ideia de participação é muito cara à arte contemporânea e tem sido assunto para produção de diversos artistas, a partir dos anos 60, em especial, com o chamado movimento neoconcreto. Este movimento surgiu em oposição ao racionalismo presente no movimento concreto que predominava no Brasil neste período, em que a arte era vista como significação em relação a ela própria, algo concreto como o jogo de cores, linhas e superfícies. Os neoconcretos⁴⁴, em oposição a essa ideia, buscavam “a integração de aspectos expressivos e orgânicos ao pensamento da obra” (MACIEL, 2009, p. 143). Veras (2012, p. 167), ao referir-se a esse movimento no Brasil, que passou pelas contribuições anteriores de artistas internacionais como Mondrian, Malevich e também Duchamp, entre outros, diz que a “pintura, liberada da intenção representativa, tendia a abandonar a superfície e se realizar no espaço, aproximando-

⁴³ Professoras que participaram desta experiência: Michele Hoeveler da Silva, em 2012; Silmara Helena Zago, em 2012 e 2013; Jaqueline Barbieri Pieretti, em 2013 e 2014; Raquel Silveira de Oliveira, em 2014; Tânia Mára Gonzalez, em 2014.

⁴⁴ Grupo formado por pintores, escultores e poetas, dentre eles destaque: Lygia Clark, Franz Weissmann, Amílcar de Castro, Hélio Oiticica, Lygia Pape, Ferreira Gullar, Reynaldo Jardim e Theon Spanudis.

se da escultura, enquanto essa, livre da figura, da massa e da base, já não se parecia em nada com o que até então tinha sido”. Entendo que essa ideia aproxima-se do conceito de campo expandido, apresentado por Krauss (2008), em que diversos artistas assumiram uma posição que já não cabia mais como modernista. De acordo com a autora, houve uma ruptura histórica no campo das artes e da arquitetura e uma transformação no campo cultural, marcando o que tem sido convencionado de pós-modernismo. Algo como uma cisão importante que marcou e mostrou diferença na concepção sobre obra de arte e sobre arte de maneira geral.

Ricardo Basbaum⁴⁵ é uma referência atual em relação ao modo de pensar do movimento neoconcreto, na medida em que tem como princípio de trabalho a preocupação com o sujeito que recebe a obra, entendendo que ela não está pronta antes desse encontro. Segundo Maciel, a obra de Basbaum teria forte influência de Lygia Clark e Hélio Oiticica, na medida em que para eles “a obra passa a existir a partir do momento em que se dá a relação com o *participador*⁴⁶– o artista é o propositor de uma experiência que aproxima, de maneira indissociável, arte e vida” (MACIEL, 2009, p. 144).

Basbaum cria uma obra em processo, que ativa a possibilidade de situações participativas e essas vão sendo alimentadas durante a sua realização, a partir da produção de pensamento sobre ele. E, ao referir-se a essas proposições, afirma que elas apresentam inúmeras possibilidades de funcionamento, algo com regularidades, porém com o cultivo de abertura permanente em relação ao imprevisto, aos efeitos indiretos e não lineares. A experiência artística, segundo a perspectiva de trabalho de Basbaum (2009), parte de um objeto físico, que dá início à experiência sensorial, invisível, mas com tempo definido e com temática ampla, formando redes visíveis (algo que é do sensorial e da experimentação, relacionado à arte e à vida). Essa experiência torna-se pública e concreta, através de diferentes formas de registro e documentação, realizadas pelos próprios participantes. De acordo com o artista, existe um plano de trabalho, na medida em que há previsão, apresentação da proposta, agendamentos, ideias iniciais e alguns “combinados”, bem como escolha de materiais para “dar a

⁴⁵ Artista multimídia, professor, curador e crítico de arte. Vive e trabalha no Rio de Janeiro. Possui diversas publicações sobre arte contemporânea em revistas no Brasil e no exterior. Sua obra está apoiada na produção de Hélio Oiticica e Lygia Clark, artistas que mantiveram um intenso diálogo em relação à ideia de participação do público.

⁴⁶ Termo usado por Hélio Oiticica para pensar o espectador como parte da obra.

largada”. No entanto, há também um processo que não pode ser domesticado, controlado ou desviado de sua complexidade, mas cultivado em sua intensidade e singularidade próprias.

Mas por que trago para esta dissertação a breve discussão sobre neoconcretismo e sobre o trabalho de Basbaum, Clark e Oiticica? Porque identifiquei, no que trago a seguir, alguns pontos em comum com a ideia de arte participativa, mesmo que a proposta inicial não tivesse sido essa. O modo como os encontros com o artista Antônio Augusto Bueno foram se dando, levam a pensar sobre um trabalho que não nasceu participativo, mas que se tornou assim, devido ao interesse e disponibilidade de todas as partes (escola, artista, docentes, alunos) para que pudesse ser pensando dessa forma. Como ele iniciou em 2012 e tem fortes perspectivas de seguir acontecendo, organizei o registro do trabalho em cinco momentos, que compõem a seção 4.1. Projeto e Gravetos Armados, numa alusão ao nome da escola e ao projeto do artista, que leva o nome *Gravetos Armados: Gravetos Armados, Gravetos Armados novo encontro, Gravetos Armados mais uma vez, Gravetos Armados encontros mais? e Imagens Gravetos Armados (anos 2012, 2013, 2014)*.

4.1. Projeto e Gravetos Armados

Gravetos Armados (ano 2012)

A parceria com Antônio Augusto Bueno iniciou em 2012, com a ida de duas turmas de 4º ano da escola a uma exposição de obras suas no porão do Paço Municipal, prédio da Prefeitura Municipal, chamada *Gravetos Armados*. O artista foi convidado pela escola para um encontro com os alunos no espaço expositivo, em que ouviu perguntas, respondeu algumas delas e desafiou as crianças a comentarem sobre sua produção.

Como preparação para o encontro e para as propostas que se seguiram, houve um mergulho das professoras e dos alunos no estudo da obra de Antônio, através de visitas ao seu blog, site, materiais de divulgação de exposições, reportagens de jornal e da internet. Todos, alunos e professoras, de alguma forma foram instigados a ampliar

sua relação com a arte, o que seguramente contribuiu para os encontros e situações que se sucederam.

No momento do encontro no Paço Municipal, Antônio contou aos alunos sobre seu processo de criação, falou sobre o *Projeto Gravetos Armados*⁴⁷ e sobre seu trabalho de coletar objetos da natureza, transformando-os em arte. Perguntou o que as crianças haviam percebido em relação ao seu trabalho e ouviu sugestões delas sobre como dar continuidade ao projeto. Elas propuseram a busca de outros locais da cidade para expor suas produções, também em espaços abertos, e sugeriram novas possibilidades de junção dos materiais coletados.

Antônio mostrou-se interessado nas ideias e afirmou que iria aproveitá-las. Sugeriu que os alunos olhassem para o seu entorno, buscando coletar o que a natureza descarta, que procurassem um local para a construção de suas figuras com os gravetos e que fizessem também suas experimentações. Falou sobre a ideia de unir gravetos, deixando aparecer a marca dessa união, como uma mancha, que funcionaria como um desenho, uma marca nos objetos da natureza. Comentou que seu trabalho acontece em situações como a que ele e os alunos estavam vivenciando ali, naquele espaço e momento. Contou que seu interesse estava em ver como esses objetos interagem com o ambiente, com os seres vivos de maneira geral. Disse ainda que seu interesse está em olhar para aquilo que ninguém vê, pegar o que ninguém costuma pegar, enfim, aquilo que fica para a decomposição. Falou que se via como um coletor de coisas descartadas e que, para ele, os gravetos eram como linhas, como desenhos da natureza.

Antônio Augusto finalizou o encontro comentando sobre o cuidado com a busca à perfeição, dizendo que ela não existe, o que existe é o processo, a expressão de cada um, a cada momento. Ficou combinado, nesse dia, que os alunos fariam experimentações na escola e que novos contatos com o artista⁴⁸ poderiam ser feitos, a fim de que ele conhecesse as produções realizadas a partir desse encontro.

⁴⁷ O Projeto *Gravetos Armados* é de autoria de Antônio Augusto Bueno, existe desde 2010 e tem sido apresentado a partir de diferentes intervenções e em espaços variados do estado e de fora dele (na entrada do antigo Solar Conde de Porto Alegre, atual sede do IAB RS, no MAC RS, na Galeria Iberê Camargo, no Museu Histórico de Santa Catarina, no Paço Municipal de Porto Alegre, na sede do espaço de arte Jabutipê, na entrada da Usina do Gasômetro, na Casa de Cultura Mário Quintana, somente para citar alguns). O projeto recebeu duas indicações na categoria escultura do Prêmio Açorianos de Artes Plásticas de 2012 e 2013.

⁴⁸ Contatos feitos por telefone e, especialmente, por e-mail.

De volta à escola, muitas foram as conversas que resultaram na ideia de experimentar a coleta de elementos da natureza para a construção de uma produção coletiva, a ser realizada no pátio da escola. Nos dias que se seguiram, alunos e professoras buscaram esses materiais no seu entorno e nos caminhos que percorreram diariamente nos trajetos de ida e volta à escola. Juntaram seus achados, agrupando-os, construindo e desconstruindo figuras e formas. Decidiram coletivamente sobre como fazer uma produção de cada turma, contando com a contribuição dos alunos. Combinaram entre si sobre a ideia do registro fotográfico a cada momento, desde o planejamento até a execução do trabalho. Preocuparam-se em marcar o processo, de alguma forma, tendo em vista a efemeridade do material, que vai se modificando em contato com o ambiente natural e com o espaço de circulação intensa de alunos das diferentes turmas (pátio da escola). Várias foram as experimentações e decisões a cada momento, até que a “obra” recebesse o toque final, que seria dado em parceria e colaboração com o Antônio, conforme combinado por e-mail enviado pela coordenação. Alguns dos e-mails que fizeram parte da construção desse trabalho estão descritos nesta seção, embora o registro completo desse modo de narrativa e comunicação esteja detalhado no Anexo E.

No dia agendado, Antônio esteve na escola pela primeira vez, participando da instalação da produção feita por cada turma, dando algumas sugestões, experimentando possibilidades e apreciando os resultados. Ficou sabendo, em conversa informal, sobre o processo de construção dos trabalhos, o que foi planejado inicialmente, como foram tomadas as decisões a cada momento, as tentativas realizadas, os ajustes necessários, as junções com fita adesiva e fios de nylon, bem como o uso de outros materiais, além de gravetos: sementes, folhas, grãos, flores, troncos de árvore. Mais uma vez, em um curto período de tempo, artista, professoras e alunos estiveram juntos, unidos, próximos, sentados no chão do pátio da escola, conversando sobre arte e sobre possibilidades de criação, numa perspectiva de pensarmos: Afinal, quem é o artista? Segue e-mail com retorno de Antônio sobre essa experiência:

Dia 5 de julho de 2012

Oi Deborah

Gostei muito de ter ido à Escola, de ver os trabalhos das duas turmas e o relato de como foi a coleta do material e a elaboração. Foi uma satisfação muito grande. Muito obrigado pelas fotos. Gostaria de saber se posso colocá-las na internet. Quero atualizar meu blog e gostaria de colocar as fotos dos encontros com a Escola, já que o retorno foi muito gratificante e para mim já faz parte do Projeto Gravetos Armados, que como comentei está ainda se desenvolvendo em diferentes locais.

Muito obrigado. Um abraço, AA

Gravetos Armados novo encontro (ano 2013)

Neste ano (2013), novo convite de parceria foi feito ao Antônio, através da participação em um encontro com alunos durante uma aula de artes do 4º ano, com o objetivo de conversar sobre seu trabalho, ao mesmo tempo em que acompanhando a construção de esculturas com gravetos e outros materiais da natureza, coletados dentro e fora da escola. Mais uma vez, houve uma atuação em colaboração e cada um, à sua maneira, teve a oportunidade de ampliar suas concepções em relação aos *Gravetos Armados*, à noção de tridimensional, à concepção expandida de escultura e às experimentações a partir de objetos cotidianos. Nesse encontro, ao experimentarem alternativas e discutirem sobre o trabalho, alunos e professoras foram provocados pelo artista a refletirem sobre o momento em que o objeto torna-se arte, ou seja, quando ele é graveto e quando a produção artística eleva-o ao lugar de arte.

Acredito que situações desse tipo levem os alunos à realização de muitas experimentações e à aproximação à noção de atos de criação, pois, apesar de terem uma intenção, a de explorar as propriedades dos materiais e suas múltiplas possibilidades, não ficam presos a uma ideia inicial, pelo contrário, abrem-se para o novo, para o inesperado e para aquilo que não há como controlar, o que estaria ligado à ideia de arte contemporânea. A fala de um aluno, durante a construção de seu trabalho, parece ajudar a pulsar esse modo de pensar. Essa fala foi lembrada também por Antônio, durante a entrevista: *“decidi abandonar o meu objetivo inicial, de construir um boneco com os gravetos, porque acho mais legal ir montando e desmontando, vendo o que*

vai surgindo. Assim, não preciso ficar preso a uma ideia e acho que vou conseguir um resultado mais interessante, usando mais materiais e mais ideias” (informação verbal)⁴⁹.

Antônio Augusto Bueno, ao deixar a escola naquele mesmo dia 18 de março, enviou um e-mail agradecendo a possibilidade de mais um momento em parceria com alunos e professoras e informou que havia saído inspirado para montar sua nova exposição, na Casa de Cultura Mario Quintana, chamada *Circulando linhas*. Junto ao e-mail, anexou uma fotografia sua, em um momento de criação, pedindo que fosse mostrada às turmas de 4º ano.

Aqui, cabe uma importante indagação que conversa com a minha pesquisa, na medida em que toca na questão das práticas, como docentes e como artistas, e de como elas podem ser revisitadas e reinventadas, pensando nas relações éticas e estéticas que se estabelecem e nas aprendizagens para cada um dos envolvidos. Seria o caso de refletir sobre: Como o convite a viver uma experiência artística e estética pode mudar o jeito de ser e de pensar da escola? E dos professores? E dos artistas? O que cada um leva dessa relação?

Respondo, trazendo mais um exemplo de como o campo da arte e da educação pode ser expandido, através do trânsito entre um e outro e de um com o outro, desde que haja interesse e disponibilidade de ambas as partes para que isso aconteça. Alguns meses após a vinda de Antônio Bueno à escola (junho), recebi um e-mail dele, falando sobre uma nova exposição em seu atelier, que aconteceria no mês de agosto e que se chamaria *Um Outro Outono* (Anexo F). Segundo o artista, este seria seu novo trabalho, dentro do projeto *Gravetos Armados*. Antônio convidou a escola para participar dessa proposição, compondo uma ação educativa, a ser registrada, posteriormente, por mim, a partir da visita das duas turmas de 4º ano ao seu espaço expositivo. O registro, presencial e por escrito, seria postado no blog do artista⁵⁰. Segue o e-mail:

⁴⁹ Anotações realizadas por mim, em março de 2013, durante a realização da oficina com materiais da natureza.

⁵⁰ Link para acesso ao trabalho *Um Outro Outono*, no Jabutipê: <http://www.umoutrooutono.wordpress.com/>.

Dia 18 de junho de 2013.

Oi Deborah. Tudo bem? Olha só: estou preparando um novo trabalho que vai se chamar "*Um Outro Outono*". Desde o início do outono tenho ido numa praça e lá fotografado, desenhado e recolhido folhas que levei no final de semana para o Jabutipê. Tenho assim acompanhado a transformação da praça com o cair das folhas em diferentes horas do dia.

No sábado coloquei no pátio dos fundos do Jabutipê, criando assim um grande tapete/piscina... isso foi registrado em vídeo. Vou mostrar esse trabalho primeiro no próprio Jabutipê e também virtualmente num blog. O projeto conta também com um texto do Luís Filipe Bueno, meu irmão, um vídeo da ação captado e editado pelo Eduardo Montelli e trilha sonora do Bebeto Alves.

Em vários momentos, lembrei de ti e dos encontros e bate-papos com os alunos da Projeto. Queria saber se vocês também querem fazer parte do trabalho? Marcando assim um encontro na época da exposição que será no final de agosto.

No blog terá aqueles botões superiores com:

Texto + fotos praça + fotos pátio + desenhos + vídeo + música

E se vocês toparem, + ação educativa, que poderia contar com fotos do nosso encontro e um texto teu sobre a experiência. O que achas? Eu gostaria muito. Fico aguardando para fechar a ideia e colocar no ar o blog, release e tudo mais... Um grande abraço, AA

Contatei as professoras, que aceitaram o convite e partiram para os preparativos com os alunos, buscando mais informações sobre esse novo trabalho, levantando hipóteses sobre como poderiam participar e aguardando o dia da visita, agendada via e-mail. Algumas questões práticas tiveram que ser pensadas neste momento, tendo em vista a realização da saída de campo⁵¹ com os alunos.

O convite de Antônio Bueno mexeu de forma especial com a equipe do 4º ano. Dessa vez, mais do que nunca, o imprevisível seria o que levaria o trabalho a realizar-se. Como a intenção era a de fazer uma ação educativa no momento mesmo da visita, podíamos pensar algumas possibilidades, levantar ideias com os alunos, mas não havia como prever ou controlar essa atuação. Não havia como didatizar a experiência, usando palavras de Larrosa (2014), pelo menos não naquele momento!

Curiosidade, expectativa e estranhamento. Palavras fortes que acompanharam essa proposta, pela sua abertura e pela novidade que se instaurou na escola. Ao dar retorno para Antônio, aceitando o desafio de participar do seu trabalho, ele respondeu: "Se tiveres outras ideias fica bem à vontade. O trabalho é nosso" (21/06/2013). O fato

⁵¹ É tarefa do professor, em parceria com a coordenação da escola, pensar o planejamento das saídas, prevendo datas, tempo aproximado da realização da atividade, número de pais acompanhantes (em torno de um ou dois por turma, normalmente), valor do transporte, bilhete às famílias, além do trabalho em sala de aula, preparando os alunos para essa atividade, através do mergulho no universo do artista, mas com a possibilidade de deixar espaços vazios para que os imprevistos possam acontecer.

de o artista inserir-nos em seu trabalho, afirmando que ele seria “nosso”, provocou nas pessoas envolvidas um olhar diferenciado para a proposta, de quem estaria em algum momento dentro de um processo, olhando-o de fora no momento seguinte. Também a minha atuação, como responsável pelo registro da ação, seria a de um dentro/fora.

Olhar desse modo para uma proposta com esse calibre, leva-nos a pensar com Basbaum (2009), quando afirma que a arte possui um componente pedagógico, que tem a ver com a formação e a construção de subjetividade, e que o contato com o público e a possibilidade de participação, já se configuram como situações singulares. Chama a atenção a essa questão, direcionando-se aos sistemas educativos, ao dizer que “trata-se de um processo que não deve ser domesticado, simplificado, mas sim cultivado em sua intensidade e singularidade próprias” (BASBAUM, 2009, p. 66).

Pensar a partir da afirmação de que “o trabalho é nosso”, sugere a ponte e o caminho que aproxima a arte da educação. Caminho que não deve ser simplificado, pois corre o risco de perder a complexidade. Sugere o *entre*, que pulsa nesta pesquisa, esse lugar vazio, que pode ser habitado momentaneamente, pois se refere a um lugar de passagem, que diz muito para um trabalho na perspectiva da participação. Segundo Basbaum (2009, p. 66), ao referir-se à ideia de trabalho participativo, o momento mais interessante “seria aquele em que se tornam indiscerníveis os limites dos sistemas educacionais e processos artísticos, sem que se saiba se está em um ou outro campo”. Isso de alguma forma esteve garantido na proposta de trabalho sugerida por Antônio Augusto Bueno. Pensar desse modo sugere entender que a arte não está no artista ou na obra, mas no encontro *entre* quem propõe e quem participa, de alguma forma, da sua realização, portanto, *entre* o artista e o público.

A ação educativa para *Um Outro Outono* constituiu-se da apreciação do vídeo da exposição, uma conversa com o artista e a descida ao pátio do Jabutipê com os alunos, para sentir e viver a experiência de caminhar sobre o tapete de folhas, arrecadadas por Antônio durante alguns meses, compondo o *seu* outono. Os olhares, os movimentos, as perguntas, o manuseio das folhas, galhos, sementes, foram fotografados, filmados e registrados por mim, pelo artista e pelas professoras. O barulho das folhas, já em processo de composição e dos galhos, ao serem pisoteados, produziam sons que acompanharam a trajetória dos alunos e aguçaram a sua curiosidade. Não demorou muito para que começassem a coletar esses materiais, pedindo ao artista para levá-los consigo.



Fig. 9: Alunos brincando com folhas coletadas no pátio do Jabutipê, diante de vídeo da exposição, durante a ação educativa para *Um Outro Outono*, agosto de 2013 (Acervo de Antônio Augusto Bueno)

Levar um pouco do *Um Outro Outono* para a casa foi o mote para uma produção que sucedeu a visita. Como registro dessa experiência, cada aluno foi desafiado a fazer um registro, utilizando os materiais coletados, registro que procurasse mostrar o que haviam vivido. Alguns alunos produziram poemas, outros realizaram produções plásticas, outros ainda escreveram narrativas sobre o seu próprio outono. Essas produções foram, posteriormente, entregues ao Antônio, em combinação com os alunos, como forma de deixar marcado o registro da ação. O texto produzido por mim, após a ação educativa, encontra-se no Anexo G e também no blog do artista.

A proposição de Antônio Augusto Bueno, com o convite à escola para participar de *Um Outro Outono*, e também as idas e vindas do artista à escola e da escola aos espaços de arte, combina também, em alguma medida, com a ideia de residência artística, sugerida por alguns artistas, por ocasião das entrevistas.

Residência, segundo esses artistas, no sentido de que há uma imersão da escola em relação ao trabalho do artista e uma entrega dos artistas à escola, que os acolhe e recebe, por mais de uma vez, para pensar o trabalho e para colocá-lo em prática. Algo como artistas em residência, artistas *com* a escola, pensando junto, fazendo um trabalho participativo.

O trabalho de estudo do artista que a escola faz é algo muito intenso, não vivi mais nada igual. Foi uma coisa única. E também foi muito intenso, porque foram duas semanas de trabalho com os alunos, todos os dias. É diferente de um dia que tu vais para falar sobre o teu trabalho. Foi uma convivência com a escola mesmo, uma troca. (Artista visual, entrevista realizada em 30/04/13).

[...] eu acho que faz diferença para a escola. É uma ideia que funciona, algo que poderia acontecer também em outros espaços. O viés é o contato, a porta de entrada, o que tem de diferente aqui é que o artista é convidado e faz uma intervenção na escola. Algo como artistas em residência, artistas dentro da escola, pensando algo em conjunto, fazendo um acordo, um pacto com a escola. (Artista visual, entrevista realizada em 9/05/2013).

O termo residências artísticas remete às experiências a que temos tido a oportunidade de acompanhar, especialmente, em relação ao Projeto Pedagógico da Bienal do Mercosul. De acordo com essa proposta, alguns artistas são convidados a participarem ativamente do sistema educativo, mais especificamente desde a 7ª edição (2009), realizando proposições em determinadas cidades ou locais de Porto Alegre e de diversas comunidades do estado do Rio Grande do Sul. O objetivo das residências artísticas, na perspectiva do projeto educativo da Bienal, é o de inserir projetos artísticos dentro do sistema educativo e incentivar o encontro entre práticas artísticas e não artísticas, partindo da escuta às necessidades das comunidades onde os artistas estão inseridos. Essa é uma ideia que merece ser pulsada junto às escolas, tendo em vista a forte relação que se estabelece entre o artista e a comunidade envolvida, com o objetivo de produção conjunta e como convivência efetiva da arte com a educação.

Unindo a possibilidade de residência artística na escola à noção de docência artista, como uma docência reinventada pelos professores, no contato com os artistas e com materiais que provoquem diversos modos de produção, vejo a aproximação a uma formação docente artista, num híbrido desses movimentos que colaboram para que a docência contamine-se de arte. Arte entendida, aqui, como fenômeno estético, como modo de vida. Uma formação docente artista, então, alimentada pela estética da vida, na aproximação com os movimentos da arte contemporânea.

Gravetos Armados mais uma vez (ano 2014)

Neste ano de 2014, mais uma vez, Antônio foi convidado a participar de uma oficina com alunos do 4º ano, por ocasião do estudo sobre as possibilidades do tridimensional. Ao fazer o contato com o artista, para combinarmos a atividade, perguntei a ele se tinha alguma sugestão para este ano, pensando na ideia de ser um momento diferente em termos de proposição, não tanto para os alunos, que são novos nesta série, mas para as professoras, pela possibilidade de formação conjunta. Antônio sugeriu que as construções com materiais da natureza fossem realizadas em pequenos grupos, já que no 1º ano havia sido coletiva e, no ano passado, individuais. Pensar outras modalidades de trabalho, mesmo partindo de uma mesma proposta, é algo que a docência poderia fazer mais uso, estar mais atenta, pois muda radicalmente a possibilidade de experimentar e de produzir com alguém ou individualmente. O trabalho participativo, no caso dessa proposta em especial, envolve o outro como participante, envolve a negociação de ideias, a vontade de engajamento a algo que é de todos ou de alguns, a resolução de problemas.

Diante de muitos materiais expostos sobre as mesas da sala de artes, os alunos foram convidados por Antônio para produzirem duas esculturas, uma de cada grupo, que seriam, posteriormente, expostas em algum local da escola, a ser escolhido por eles. A proposta era a de acompanhar essas produções durante a realização da oficina e após, ao serem expostas em locais de muito acesso e em contato com as variações de temperatura e clima, no caso de estarem na parte externa da escola. Uma das preocupações dos alunos, desde o início, esteve voltada a como manter essas produções, como garantir que não se estragassem, desmontassem ou que ninguém mexesse? Antônio buscava explicar que o interessante desse trabalho estava, justamente, na possibilidade dele ir se modificando, pela ação do tempo ou das pessoas, e que, certamente, isso aconteceria, pela efemeridade do material, que, por ser natural, logo entraria em processo de decomposição e também pela sua fragilidade, por unir-se um ao outro pelas suas formas, buscando encaixes possíveis e o mínimo de materiais externos a eles (cola, fita adesiva, barbantes, fios de nylon).

Um parêntese nessa altura da descrição do trabalho com o artista parece ser de fundamental importância. Enxergo nessa preocupação dos alunos com a duração da

produção, da necessidade de algo que precisa manter-se, que não pode ser mexido ou modificado, a forte presença do pensamento moderno, em que as coisas feitas na escola envolvendo as aulas de arte, especialmente, precisam ser limpas, organizadas e preferencialmente intocáveis. Uma arte somente de ver, de contemplar, conforme já analisado anteriormente, em que cada coisa tem o seu lugar, cada linguagem tem suas verdades absolutas e encerram-se em si mesmas. Isso me leva mais uma vez a reforçar a ideia de que as concepções sobre arte na escola variam, são escorregadias, móveis. Alternam-se, numa mesma aula ou momento, entre atuações mais próximas do modo de pensar contemporâneo e outras, em que são reforçados modos de ver, no lugar de sentir, viver, perceber-se parte do trabalho. Tudo isso importa a esta investigação, tudo isso tem a ver com docência e com formação. É desse real que me ocupo ao pensar este trabalho, com todas as suas nuances.

(Fecha parênteses, voltam-se às produções com Antônio).

Feitas as produções em grupos, escolhidos os lugares da escola para “instalá-las”, com o apoio e a experiência do artista para deixá-las minimamente seguras, restaram olhares curiosos das demais pessoas da escola, adultos e crianças, que não viveram essa experiência, mas que se interessaram em conhecê-la. Cartazes indicativos dessa atividade foram produzidos pelos alunos, com pedidos, claro, para que as produções fossem olhadas com cuidado (Por favor, não mexer!).

No final dessa atividade, Antônio contou que os trabalhos dos alunos, realizados pelas turmas de 2013, por ocasião da ação educativa para *Um Outro Outono*, seriam levados para o Rio de Janeiro, para compor a sua exposição nesta cidade, no espaço expositivo do Canto da Carambola, bairro Santa Teresa. Entendo essa ação como ideia de campo expandido, que não cabe mais somente na escola ou no atelier do artista, que ganha espaço, ganha corpo, ganha vida, borra fronteiras.

Gravetos Armados encontros mais?

Acredito que a parceria estabelecida com o artista não finaliza. De alguma forma, passamos a fazer parte da trajetória artística de Antônio Augusto Bueno, assim como o artista passou a fazer parte da vida de cada aluno, das professoras e da escola,

como espaço que se abre para aprender com o imprevisto, com o inusitado e com a criação, entendendo que os encontros *entre* arte e educação são potentes e atualizam-se constantemente.

Pensar dessa maneira poderia sugerir aproximação à ideia de atitude estética, no sentido de uma postura, uma disposição e uma abertura à atuação? Segundo Pereira; Farina (2013), a atitude estética distancia-se da ordem da premeditação, da antecipação racional do que está por vir, atuando como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo.

Busco, com a trajetória dos *Gravetos Armados*, pensar sobre como o encontro *entre* arte contemporânea e educação movimenta a escola, a docência, a coordenação pedagógica, os demais funcionários, os artistas, os alunos, as famílias. Transborda no sentido de que não cabe em um só ato ou em uma só instância, pede e precisa mais. Sugere disponibilidade, vontade e abertura para acontecer. Configura-se, nessa perspectiva, numa atitude estética diante da vida, da arte e da docência. O trabalho deixa de ser do artista e passa a ser “nosso”, acontece em colaboração, com trânsito em relação às noções de saber e poder.

Situações como essas sugerem boas maneiras de pensar como se dão essas relações e o quanto o deslocamento do lugar e do papel do artista e do espectador acontece de maneira efetiva. Criam-se múltiplas direções e possibilidades e, com elas, ganha força e importância a parceria da arte com os processos pedagógicos e com a vida que pulsa incessantemente, aproximando-se, acredito, da ideia de criação.

No final da entrevista com Antônio Augusto Bueno, a notícia que, imediatamente, dá título a este capítulo:

Uma coisa disso tudo é que com todo esse envolvimento, eu acabei pedindo reingresso na UFRGS para a licenciatura, porque o meu contato com os alunos nesses encontros sempre foi muito pelo meu trabalho como artista, mas nunca soube preparar uma aula, não tenho essa prática. É muito bacana e é verdade, muda a maneira de pensar e de produzir. (Entrevista realizada em 9/04/2014).

Finalizo, entendendo que, especialmente, os encontros *entre* arte contemporânea e educação são capazes de criar esse tipo de situação, em que o artista volta a estudar para ser professor, “contaminado” pelas experiências escolares e as professoras, que não têm formação específica, movimentam-se para trazer a arte para as suas vidas e para a formação, aproximando, desse modo, artistas e docentes.

Aproximações que se dão, conforme já referido, não sem desvios, curvas e contradições, mas em movimento para produzir pensamento e para pensar uma educação também mais “artista”.

O conjunto de imagens fotográficas a seguir (figura 10), intitulado *Imagens Gravetos Armados (anos 2012, 2013, 2014)*, mostra momentos dessa experiência, que vem sendo reeditada a cada ano, constituindo a parceria escola, artista e professoras.



IMAGENS GRAVETOS ARMADOS (ANOS 2012, 2013, 2014)



Para final de conversa, palavras que insistem

Docência artista, formação docente, formação docente artista, experiência, escola, educação, arte contemporânea, professores, artistas, atitude estética, atitude docente. Medos, receios, estranhamentos, criação, rigor, rastros, participação. Palavras que foram ditas, repetidas, enunciadas tantas vezes durante a escrita desta dissertação. Corro o risco de tornar-me repetitiva, mas não importa, arrisco-me.

Repito essas palavras, replico-as, pois elas insistem, pela força, pela potência e pela vontade de serem olhadas e vividas na escola, na docência, na arte.

Ao finalizar esta investigação, não tenho dados numéricos, não tenho conclusões. Tenho ideias, tenho suposições, faço minhas apostas. Aposto na docência com todas as suas dúvidas, mais ainda na docência capaz de estranhar a si mesma e de afastar-se da familiaridade das coisas ditas e feitas, mesmo que por breves instantes. Aposto na escola, ainda que com toda a sua incompletude, invisto na possibilidade de educar sem consolação. Aposto na arte com toda a sua abertura para provocar rupturas, para desestabilizar o pensamento e para fazer-me seguir apostando na escola e na docência.

Ao lançar minhas apostas, sei dos riscos que corro, e concordo com Loponte (2005, p. 189) quando diz que a formação docente é “o grande ‘nó’ a ser desenredado se queremos que a arte ocupe um lugar de maior destaque na educação”. Ciente disso, procurei movimentar-me na análise de modos de atuação que tivessem, nos encontros e na parceria *entre* docentes e artistas, a possibilidade de uma formação docente, aberta às transformações do mundo contemporâneo e à participação mais ativa das pessoas nela envolvidas.

Nessa busca, encontrei alguns movimentos evidenciados pelas professoras entrevistadas, professoras sem formação específica em artes, mas que, com suas lutas, movimentos e estranhamentos, aproximam-se da noção de docência artista, sugerida por Loponte (2005). Professoras que atuam, escavando espaços e ações, a partir do que vivem, do que estudam, do que julgam saber. Não se omitem ao falar de suas dúvidas, receios e inseguranças. Muitas vezes desacomodam suas práticas e referem a estranheza em relação ao que a arte contemporânea provoca. Por vezes, deixam assim, desistem ou buscam soluções rápidas para questões complexas e, muitas vezes, sem respostas.

Transitam, dessa forma, no espaço *entre* práticas que evidenciam saberes que mostram e justapõem temáticas e outras, que provocam o pensamento a inventar modos de atuação, olhando singularmente para a sua travessia.

Uma docência que se apresenta sem receita de boa atuação, mas que dá a pensar a favor dela ou contra ela, como nos constituímos docentes.

Uma docência que, de uma forma ou de outra, parece lutar por formas de sujeição que não a submetam à perda de subjetividade.

Pensar dessa maneira amplia a importância de trazer a arte contemporânea para dentro da escola, para o ambiente da sala de aula, pois sugere convocar professores e também seus alunos a olharem para acontecimentos mínimos, muitas vezes esquecidos, desafiando-os e convidando-os a desnaturalizar o olhar e a problematizar os saberes tornados verdadeiros em determinado tempo ou lugar.

Como mais uma colaboração desta pesquisa, considero importante destacar que acredito que a docência artista aconteça *em companhia de*, no diálogo *com* e na atuação *em* equipes, de colegas, coordenação, direção, artistas, alunos, enfim, da escola como espaço de interação e de abertura para ações educativas, reinventando modos de pensar a educação e os processos de formação. Modos que buscam, mais do que respostas, a habilidade de levantar questões e de mantê-las em suspenso, vivas, pulsantes. Algo tão potente quanto o estranhamento das professoras diante da *performance* de Elcio Rossini e da intensidade da professora ao exclamar: *Isso é muito arte contemporânea!*

Referências Bibliográficas

- BARTHES, Roland. *O Prazer do texto*. São Paulo, Perspectiva, 1987.
- BASBAUM, Ricardo. Você gostaria de participar de uma experiência artística? In: CARO, Marina de (orgs.). *Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009, p. 60-75.
- BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994 – (Obras escolhidas v. 1).
- _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge de capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989 – (Obras escolhidas v. 3).
- BHABHA, Homi K. Locais da Cultura. In: _____. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 19–42.
- BONATTO, Mônica Torres. *Juntoudeunisso – percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola*. Porto Alegre, RS. UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFRGS, 2009.
- BORN, Patriciane Teresinha. *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em 1º/07/2014.
- CAMNITZER, Luis. Todos deveriam ser artistas. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Abril, setembro 2007, ed. 205.
- Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/luis-camnitzer-todos-deveriam-ser-artistas-610098.shtml>. Acesso em 26/06/2014.
- CANONGIA, Ligia. O tamanho do mundo. In: MUNIZ, Vik. *O tamanho do mundo*. Rio de Janeiro: Imago Escritório de Arte, 2014, p. 14. (Catálogo da exposição, Santander Cultural, Porto Alegre, maio a agosto de 2014).
- CAPRA, Carmen Lúcia. *Ensino das artes visuais: experiência estética e prática docente*. Porto Alegre, RS. UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2007.

CATTANI, Icleia. Repetição/Criação. In: *Repetere*. Porto Alegre, 1993. (Catálogo de exposição, Solar dos Câmara, abril a maio de 1993).

CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine de. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze & Educação*, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 141-169.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: ____; BUJES, M. I. (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 199-214.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

____. *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

____; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: _____. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*, vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: ed. 34, 1995, p. 11-37.

DIAS, Rosa. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 23-82.

DÍAZ, Esther. *A filosofia de Michel Foucault*. São Paulo: UNESP, 2012.

EIZIRIK, Marisa; COMERLATO, Denise. *A escola (in)visível: jogos de poder/saber/verdade*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

FARINA, Cynthia. Políticas do sensível no corpo docente. Arte, filosofia e formação continuada de professores. *Revista Thema*, v. 7, p. 1-18, 2010.

FERVENZA, Hélio. *Transposições do Deserto*. Porto Alegre, 2010. Apoio Museu Murillo La Greca, CNPQ.

____. Limites da arte e do mundo: apresentações, inscrições, indeterminações. *Revista do programa de pós-graduação em artes visuais – ECA USP, ARS (São Paulo)*, vol. 4, nº 8, 2006, p. 83-92.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202006000200008>. Acesso em 27/07/2014.

____. Considerações da arte que não se parece com arte. *Porto Arte – Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS, 2005, p. 72-83.

____. *O + é deserto*. São Paulo: Escrituras, 2003.

FILHO, Hélio Oiticica; VIEIRA, Ingrid. *Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009, p. 34–37.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. Arte, Criação e Aprendizagem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 30, n. 2, Editorial, p. 5, jul./dez., 2005a.

_____. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b, p. 117 – 140.

_____; VEIGA-NETO, Alfredo José. Foucault, um diálogo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 29, n. 1, p. 7–25, jan/jun. 2004. Texto disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25416/14742>. Acesso em 18/06/2014.

_____. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa* (CEDES). [online]. 2001, vol. 114, p. 197-223. Texto disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em 20/06/2014.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. O que é um autor? In: _____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Ditos e Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense, 2009a, p. 264-198.

_____. *Microfísica do Poder*. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. In: _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: 34, 2009, p. 107–118.

GALLO, Sílvio. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJP, 2013, p. 123-140.

_____. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 455-494.

HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HOFF, Mônica. Horizonte em espiral ou o oxímoro perfeito. In: SEVERO, André; BERNARDES, Maria Helena. *Horizonte Expandido*. Porto Alegre: NAU produtora, 2010, p. 52-55.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KOSUTH, Joseph. Arte Depois da Filosofia. In: FERREIRA, Glória (org). *Escritos de artistas. Anos 60/70*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, julho/2002, p. 41-59.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. In: CAVALCANTI, Ana, TAVORA, Maria Luisa (org.). *Arte & Ensaios*. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2008, p. 128 - 137.

Disponível em:

http://www.deboraludwig.com.br/arquivos/krauss_aesculturanoCampoAmpliado.pdf. Acesso em 5/06/2014.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002, p. 20-28.

_____ (org.). *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/EducationPolicyAnalysisArchives*, v.

21, p. 1-22, 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/wiew/1145>. Acesso em 5/06/2014.

_____. Projeto de pesquisa *Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino e Currículo. CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital Chamada Universal – MCTI/CNPq Nº 14/2013. Maio de 2013.

_____. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, nº 43, p. 35-55, jun. 2006.

_____. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre, RS, UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

MACIEL, Katia. Ricardo Basbaum: a geometria do conceito e a participação comunicacional. In: COSTA, Luiz Cláudio da (org.). *Dispositivos de registro na arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, FAPERJ, 2009, p. 143-150.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 48-79.

MOSE, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NEVES, André. *Tom*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 202 - § 299.

O'LEARY, Timothy. *Foucault, Experience, Literature*. *Foucault Studies*, nº 5, p. 5-25, jan. 2008. Tradução de Lisa Gertrut Becker. Disponível em:

http://www0.hku.hk/philodep/dep/TO_FoucstuArt2008.pdf. Acesso em 25/09/2013.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, vol.23, nº 1, p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-3072012000100012&lng=pt. Acesso em 12/05/2014.

_____.; FARINA Cynthia. Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência do atual. In: SALES, José Albio Moreira; FELDENS, Dinamara Garcia (orgs). *Arte e filosofia*

na formação de experiências formativas contemporâneas. Fortaleza: Ed. UECE, 2012, p. 18-25

_____. Contribuições para entender a Experiência Estética. *Revista Lusófona de Educação*, América do Norte, 18, dez. 2011, p. 111-123. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566/1990>. Acesso em 12/05/2014.

PESSANHA, José Américo. FILOSOFIA E MODERNIDADE: racionalidade, imaginação e ética. *Educação & Realidade*. Porto Alegre (RS), v. 22, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 1997.

POHLMANN, Angela Raffin. A percepção do tempo na criação plástica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 30, n. 2, p.71-92, jul./dez. 2005

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PROJETO, janeiro de 2002, 120 p. Disponível no site: www.escolaprojeto.com.br. Acesso em 12/05/2014.

SEVERO, André; BERNARDES, Maria Helena. *Horizonte Expandido*. Porto Alegre: NAU produtora, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

STORCK, Karine. *COMO VIVER NA ESCOLA: Relações entre arte, educação e docência*. Projeto de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações Educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJP, 2013, p. 105-122.

_____. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

_____ (org.). A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez., 1996.

_____. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VERAS, Eduardo. *Seja faça experimente – Enunciados imperativos na arte contemporânea (anos 2000)*. Porto Alegre, RS, UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, UFRGS, 2012. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72684/000884873>. Acesso em 23/08/2014.

VERGARA, Luis Guilherme; GOGAN, Jessica. *Reconfigurações do público: arte, pedagogia e participação. Reflexões gerais*. Publicação digital. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), 2011, p. 1-11. Disponível em: mamrio.com.br. Acesso em 12/05/2014.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WOOD, Paul. *Arte Conceitual*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. *Educação & Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 30, n. 2, p.261-272, jul./dez. 2005.

Sites/links consultados

confabulandoimagens.blogspot.com.br

www.escolaprojeto.com

www.flickr.com/photos/antonioaugustobueno

www.heliofervenza.net

www.jabutipe.com.br

lia-mennabarreto.blogspot.com.br

www.luciakoch.com

www.muvi.advant.com.br/artistas/h/helio_ferverenza/helio_ferverenza.html

Anexos

Anexo A – Instrumentos de entrevista – Conversas com professoras e artistas visuais (as questões que não estão em negrito dizem respeito a perguntas ou comentários feitos por mim aos entrevistados, buscando abrir a questão ou esclarecer/complementar a pergunta)

Conversa com professoras

- **Fale sobre sua relação com arte contemporânea e educação.** Como a arte contemporânea chega até você? Como você se sente em relação às propostas em arte contemporânea?
- **Comente sobre sua experiência com os artistas dentro da escola e/ou em espaços de arte.** Como se dá esse encontro, em sua opinião?
- **Acha possível pensar que a docência aprende com o contato com os artistas e com suas proposições em arte? Em que medida? E os artistas, você acha que eles aprendem também no contato com os professores e com a escola?**
- **Para você, quais são os maiores desafios ou dificuldades em relação ao trabalho com arte contemporânea no espaço escolar?** Quais as maiores dificuldades ao propor esse tipo de trabalho aos alunos?
- **Algum artista ou proposição em arte mexeu de maneira especial com você, dentro do trabalho que a escola Projeto tem realizado a cada ano (encontro com artistas, visitas a exposições, idas a Bienais)? Comente sobre isso.** Alguma situação que tenha contribuído para você repensar o seu jeito de dar aula?
- **Para você, qual a importância dos registros em arte contemporânea? Como pensa esse trabalho e qual a participação dos alunos na sua realização?**
- **Se você pudesse reviver uma experiência com arte junto aos seus alunos, qual seria? O que faria diferente? Por quê?**
- **Gostaria de realizar mais algum comentário?**

Conversa com artistas

- **Quando você lembra o trabalho realizado pela escola Projeto em relação à sua obra, o que lhe vem à mente? O que não dá para esquecer?**
- **Para você, quais os efeitos dessa experiência para a formação das pessoas envolvidas (alunos e professores) e também para o seu trabalho? Acha possível afirmar que há aprendizagem? Por parte de quem?**
- **Você tem recebido convites para visitar outras escolas e/ou tem tido notícias sobre como o seu trabalho entra nas escolas? Como tem sido? Há essa disponibilidade de sua parte?**
- **Numa próxima ida à escola Projeto, para um encontro ou produção com os alunos e professores, o que você faria diferente?**
- **Sua arte mudou a partir dessa experiência junto à escola? Em que medida?**
- **Quais são os artistas com quem você costuma dialogar? Em que medida eles influenciam a sua produção artística? Tanto em relação aos aspectos teóricos da arte quanto à produção em si, em termos de técnicas, temáticas, formas de registro e proposições de maneira geral.**
- **Gostaria de realizar mais algum comentário?**

Pergunta realizada somente para professoras e artistas que têm filhos ou filhas em idade escolar, investigando sobre experiências com arte contemporânea na escola (Andréa, Carla, Graça, Hélio, Lia, Márcia e Michele)

- **Como vocês, como pais, veem ou percebem o trabalho com arte contemporânea na escola? O que esse tipo de trabalho provoca ou produz em seus(suas) filhos(as)? Você acha que muda alguma coisa na vida do(a) seu(sua) filho(a) o fato de ter tido essa experiência na escola? Comente.**

Anexo B - Termo de consentimento informado

Termo de consentimento informado

A formação continuada docente é um grande desafio para Universidades e Faculdades de Educação e pensar a escola como espaço de constante movimento também o é. Este projeto de pesquisa vem ao encontro dessa ideia, na medida em que propõe a conversa e o contato com artistas visuais e professoras para pensarem sobre a potência do encontro entre arte contemporânea e educação, a partir da proposta de um convite à experiência artística e estética. A questão central de pesquisa, que faz parte da construção de dissertação de mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação da UFRGS é pensar *de que modo o encontro entre artistas e professores, através das proposições em arte contemporânea, em especial, pode contribuir para ampliar as relações entre arte e educação e o que transborda a partir daí, o que cada uma aprende nessa relação intensa e movente.* Para este trabalho, que parte da experiência da escola Projeto com artistas e professores, pensando juntos o trabalho com arte contemporânea, busca-se realizar encontros pessoais com um grupo de 4 artistas e 6 professoras que tiveram/têm essa experiência junto à escola, a partir uma entrevista semi-estruturada envolvendo a temática da pesquisa. As conversas serão gravadas e transcritas, sendo posteriormente enviadas para conferência de todos os participantes, antes de sua utilização na pesquisa. Esses registros, aliados ao resgate de alguma documentação fotográfica sobre produções realizadas na escola em momentos anteriores e/ou mesmo durante o atual encontro, bem como alguma produção escrita (presencial ou virtual), se houver concordância de ambas as partes, certamente servirão como importantes fontes de subsídio para as futuras análises da pesquisa. Solicita-se a autorização para a utilização de nomes dos sujeitos de pesquisa e algumas informações sobre sua atuação profissional, não guardando o anonimato, tendo em vista que são também dados fundamentais para a escrita da pesquisa, que aborda a relação entre sujeitos, entre arte e vida. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

A pesquisadora responsável por esta investigação é Deborah Vier Fischer, sob a orientação da Professora Doutora Luciana Gruppelli Loponte (Faculdade de Educação), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ela se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posterior a ela, através do telefone (51) 9611 1694, ou através do e-mail deborahvfischer@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

Anexo C – Modelo de e-mail enviado aos dez convidados para esta pesquisa (4 artistas visuais e 6 professoras), no período entre 28 de fevereiro e 26 de março de 2013

Data: _____ Prezado(a) _____

Estou, neste momento, num profundo mergulho em leituras e reflexões que farão parte do meu projeto de pesquisa para a redação de uma futura dissertação de mestrado, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dentro da linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação, sob a orientação da professora Luciana Gruppelli aproximando a arte contemporânea do espaço escolar e analisando os possíveis fluxos provocados pela potência desses encontros e seus transbordamentos e descontinuidades, para os docentes e também para os artistas, trabalhando na perspectiva de vivências de experiências artísticas e estéticas. Algo como buscar responder a seguinte questão: o que docentes e artistas aprendem com essa aproximação? O que a arte pode ensinar para a escola e o que a escola ensina para a arte? O que muda no trabalho de cada um de vocês essa proximidade e como isso reverte para a sua atuação profissional?

Como sei de sua relação com um importante trabalho realizado nesse sentido, dentro da escola Projeto, em que atuo como coordenadora pedagógica, gostaria de convidá-lo(a) a participar de minha pesquisa, como sujeito de minha investigação, a ser realizada através de conversas informais e da realização de uma entrevista presencial, na qual coletarei dados para a minha dissertação. Nesta entrevista buscarei conhecer um pouco mais sobre suas ideias em relação à arte contemporânea e à educação, sobre o que muda(ou) em sua atuação o fato de você se envolver em produções que unem essas duas instâncias de trabalho, bem como autores que dialogam com suas concepções sobre arte e educação. Aguardo seu retorno em relação ao convite realizado, colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos e/ou para o agendamento de nossos encontros, no caso de você aceitar ser parte fundamental de minha pesquisa. Informo que pretendo realizar as entrevistas, se possível, ainda no 1º semestre deste ano.

Grande abraço. Atenciosamente

Deborah Vier Fischer

Anexo D – Retorno dos e-mails enviados, contendo o dia e horário de recebimento, via correio eletrônico

Michele Hoeveler da Silva, às 23:21, do dia 28/02:

28 de fev

Siiiiiiim! Vou adorar! Conta comigo!!!!

Enviado pelo meu Windows Phone

Carla Binfaré, às 09:21, do dia 1º/03:

cbinfo@terra.com.br

1 de mar

Prezada Deborah

É com imenso prazer que quero participar, espero contribuir com o que for possível.

Bjs Carla

Lia Menna Barreto, às 09:31, do dia 1º/03:

liammb@gmail.com

1 de mar

Prezada Deborah,

Seria um grande prazer responder suas entrevistas, mas devido a minha disponibilidade de tempo seria mais confortável q elas fossem feitas via e-mail. Teria algum problema p vc? Abraço Lia

E mais adiante, após meu retorno, em relação à possibilidade de fazermos o contato por e-mail, ou até mesmo por *skype*, Lia envia novo e-mail:

Lia Menna Barreto, às 17h30, do dia 8/03:

Querida Deborah, podemos combinar um encontro ao vivo e depois o restante fazermos por mail, o q vc acha? P mim foi emocionante ter tido a experiência na Projeto com vcs, vou amar recordar, grande beijo,Lia

Hélio Ferverza, às 17:19, do dia 1º/03:

contato@helioferenza.net

1 de mar

Prezada Deborah,

Obrigado pelo convite para participar de tua pesquisa.

Achei muito bom o projeto. São perguntas fundamentais que surgem e se transformam todos os dias. Pode contar comigo.

Um grande abraço, Hélio

Silmara Helena Zago, às 14:42, dia 2/03:

silmarazago@hotmail.com

2 de mar

Oi Deborah! É claro que aceito o seu convite!!!!

Com certeza é um assunto que me provoca. Sil

PS: quando quiser conversar, me avise.

Antônio Augusto Bueno, às 13:08, do dia 3/03:

antonioaugustobueno@yahoo.com.br

3 de mar

Oi Deborah. Que bacana! Será um prazer. Estou à tua disposição. É só dizer qdo queres começar. Vou gostar muito!

Logo envio o material que fiz sobre a exposição Gravetos Armados no Porão da Prefeitura com a bela visita da Escola Projeto.

Um grande abraço, AA.

Andréa Coelho Paim, às 11:35, do dia 4/03:

deiap@portoweb.com.br

4 de mar

Claro que sim! Pode contar comigo!!! Bjs, Déia

Maria da Graça Machado, às 14:46, do dia 4/03:

mariadagraca.machado@bol.com.br

4 de mar

Deborah,

é com enorme alegria que recebo este importante convite. Será um prazer contribuir com teu trabalho e tuas reflexões. Conta comigo! Abraço, Graça

André Neves, às 08h20, do dia 6/03:

confabulagem@gmail.com

6 de mar

Claro Deborah, quando quiser. Obrigado

Abraços

Márcia Pittelkow, às 16h03, do dia 26/03:

marcia.pittelkow@gmail.com

26 de mar

Puxa, será uma honra!!!

Estou à disposição,

Márcia

Anexo E - Contatos, através de e-mails, entre o artista Antônio Augusto Bueno e coordenação da Escola Projeto, por ocasião das atividades em parceria com o artista, tendo em vista o Projeto Gravetos Armados (anos 2012, 2013 e 2014)

2012

Dia 6 de junho de 2012.

Olá Antônio, conforme conversamos, seguem confirmações dos encontros com as turmas de 4º ano aqui da escola, no Porão do Paço Municipal, após visita à exposição *Gravetos Armados*.

Turma 41 – professora Silmara + um pai ou mãe da turma: 23 alunos – dia 18/6, 2ª feira, às 10h (alunos chegarão às 9h para a visita à exposição)

Turma 42 – professora Michele + um pai ou mãe da turma: 24 alunos – dia 22/6, 6ª feira, às 10h (alunos tb chegarão às 9h para visita à exposição)

Aproveito para agradecer, mais uma vez, em meu nome e em nome do pessoal da escola, a gentileza e a disponibilidade em participar desse momento com nossos alunos.

Abraço Deborah

Dia 26 de junho de 2012.

Prezada Deborah

Fiquei muito contente com a visita das turmas na exposição "Gravetos Armados", no Porão da Prefeitura. Foram momentos incríveis... Muito bacana mesmo! Parabéns por esse trabalho maravilhoso. Gostaria muito de ter aquelas fotos da turma... Qdo tiveres um tempinho, por favor, me envia.

Att, Antônio Augusto

Dia 27 de junho de 2012.

Antônio, hoje de manhã uma das turmas de 4º ano montou uma instalação no pátio da escola, a partir de materiais da natureza que os alunos coletaram dentro e fora da escola. Como não sei quanto tempo ela ficará "de pé", tendo em vista que é um espaço de muita circulação de alunos, envio fotos do momento de produção da turma. A outra turma de 4º ano deve montar o seu trabalho na semana que vem. Mando e-mail avisando, caso tenhas interesse em acompanhar essa produção e dar a tua contribuição, conforme havia sido comentado durante a visita à exposição. Se quiseres passar por aqui para dar uma olhada, é só chegar. Fica à vontade.

Abraço

Deborah

Dia 28 de junho de 2012.

Oi Deborah

Incrível o trabalho dos alunos!!! Fiquei muito feliz vendo as fotos!!! Vou querer ir até aí para ver de perto. Qdo a outra turma fizer o trabalho me avisa que vou com certeza. Muito Obrigado. Um abraço, AA

Dia 28 de junho de 2012.

Oi Antônio, na 2ª feira, dia 2/7, se não chover será a vez da turma 41 preparar o trabalho. Será em torno das 10h30 às 12h. Se der, aparece por aqui. Caso contrário, envio as fotos depois. Segue o endereço da escola (...)

Abraço Deborah

Dia 2 de julho de 2012.

Que ótimo, Deborah!

Ainda bem que não está chovendo. Estou saindo de casa. Até logo mais.

Um abraço, AA

Dia 3 de julho de 2012.

Oi Antônio, ficamos todos muito felizes com a tua presença aqui na escola. Seguem fotos.

Obrigada pela tua disponibilidade e atenção.

Abraço Deborah

Dia 5 de julho de 2012

Oi Deborah

Gostei muito de ter ido à Escola, de ver os trabalhos das duas turmas e o relato de como foi a coleta do material e a elaboração. Foi uma satisfação muito grande. Muito obrigado pelas fotos. Gostaria de saber se posso colocá-las na internet. Quero atualizar meu blog e gostaria de colocar as fotos dos encontros com a Escola, já que o retorno foi muito gratificante e para mim já faz parte do Projeto Gravetos Armados, que como comentei está ainda se desenvolvendo em diferentes locais.

Muito obrigado.

Um abraço, AA

Dia 6 de julho de 2012.

Ficamos muito contentes e orgulhosas com a ideia de termos imagens do trabalho da nossa escola no teu blog e, de alguma forma, fazermos parte deste teu projeto. Somos teus seguidores, então. Ando com vontade de escrever sobre esse trabalho envolvendo a escola e a tua obra, autorizas? Tenho estudado sobre o conceito de transpedagogia, apresentado por Pablo Helguera para a Bienal do ano passado e penso que esse tipo de proposta, que une o pedagógico e a criação em arte, tem tudo a ver com o que temos vivenciado por aqui com esse trabalho.

Seguimos em contato.

O registro dos encontros contigo no Paço Municipal e na escola estão postados no nosso site. Abraço Deborah

Dia 17 de julho de 2012.

Oi Deborah. Desculpe a demora na resposta, mas estive envolvido com a montagem e abertura da nova exposição no Jabutipê (o meu atelier <http://www.jabutipe.com.br>). Fiquei muito feliz em saber que queres escrever sobre meu trabalho. Será uma honra. Estou à tua disposição para qualquer coisa no desenvolvimento do teu trabalho.

Um abraço, AA

Dia 17 de julho de 2012.

Antônio, obrigada pelo retorno. Estou montando uma espécie de “diário” do trabalho do 4º ano a partir do momento em que agendamos a ida à exposição, o encontro contigo no Paço Municipal e os transbordamentos a partir daí, o que os alunos levaram da tua experiência, dos encontros contigo, da apreciação de tua obra e da possibilidade de criação coletiva na escola, refletindo sobre a oportunidade que tiveram de viver uma experiência artística e estética.

Sobre o teu novo trabalho com as folhas de plátano, está muito bacana. Fiquei super a fim de ver de perto. Vou dar uma passada por aí nesta semana.

Abração, Deborah

2013

Dia 6 de março de 2013.

Bom dia, Antônio

Tudo bem? Como estão os preparativos para a nova exposição no Jabutipê? Fiz propaganda por aqui sobre a produção do Beбето Alves, que já teve sua obra estudada pela escola, e estamos combinando de dar uma chegada aí para apreciá-la e, quem sabe, agendar a visita para uma ou outra turma (turmas de 5º ano estão estudando sobre fotografia, talvez fosse bacana essa visita).

Mas o motivo maior desse contato tem a ver com um convite muito especial que gostaria de te fazer, em nome das professoras do 4º ano – Silmara e Jaqueline, em meu nome e da direção: os alunos do 4º ano estudam o tridimensional neste 1º período do ano e, a exemplo do ano passado, estamos iniciando um olhar para a tua obra, em especial os Gravetos Armados, que no ano passado rendeu um estudo muito legal e culminou com a ida das 2 turmas à exposição, o encontro contigo e a tua carinhosa visita à escola.

Gostaríamos de reeditar o encontro contigo aqui na escola neste ano, para uma conversa informal sobre teu trabalho como um todo e com um olhar especial para o tridimensional, através do conjunto de trabalhos envolvendo os Gravetos Armados. O que achas? Terias interesse e disponibilidade? Seria um momento com as 2 turmas de 4º ano (36 alunos), ou com cada uma delas (18 alunos por turma), se quiseres algo mais próximo, isso de acordo com tua disponibilidade, no turno da manhã, se possível na semana de 18 a 22 de março, em dia e horário de tua preferência, dentro do período de aula dos alunos (7h30 às 12h15) – algo em torno de 1 hora de bate-papo, no máximo.

É um convite, fica bem à vontade em aceitá-lo ou não, mas não resisti em tentar mais esse contato contigo, sabendo o quanto tu tens contribuído para o trabalho da escola, direta ou indiretamente, através de tuas belas proposições em arte. Eu, então, sou totalmente suspeita, pois tenho estudado sobre isso e cada vez mais tenho me envolvido com essas questões.

Aguardo, então, teu retorno. Abraço

Deborah

Dia 6 de março de 2013.

Oi Deborah.

Que legal! Adorei o convite! Será um prazer ir novamente aí na Escola.

Anexei o material de registro da exposição "Gravetos Armados" no Porão da Prefeitura que tinha te falado no outro e-mail. As vistas das turmas e o contato com a gurizada foram para mim um dos pontos altos da exposição.

Sobre a exposição do Bebeto estamos terminando a montagem. Tenho certeza que ele receberá a turma com muita satisfação.

Estou enviando o e-mail pelo "gmail" que ainda não estou muito familiarizado, pois estou mais acostumado com o "yahoo". Espero que a mensagem chegue bem.

Um grande abraço, AA

Dia 18 de março de 2013.

Antônio, só escrevo para te dizer mais uma vez: muito obrigada pela intensidade do momento.

Valeu por mais essa. Depois te mando as fotos.

Abraço, Deborah

Dia 18 de março de 2013.

Oi Deborah.

Mais uma vez foi muito bom para mim o contato e o carinho dos alunos de vocês.

Depois li com toda a calma os cartões de cada um. Fiquei muito feliz. Um abraço meu para eles.

Qdo der me envia as fotos do encontro, pois quero colocar no meu material do processo do Gravetos Armados.

Um grande abraço, AA

Dia 19 de março de 2013.

Antônio querido. Que alegria esse teu retorno. As esculturas estão expostas nos mais diversos locais da escola (os alunos optaram por provocar o olhar das pessoas da escola para os gravetos, "instalando-os" dentro de estantes, em cima de armários, na beirada da janela, "plantados" no chão do pátio, enfim, por tudo). Muito bacana!!

Seguem fotos do momento de produção contigo e da exposição na escola. Tb já enviei esse material para o site da escola.

Valeu! Abraço, Deborah

Dia 20 de março de 2013.

Oi Deborah!

Muito obrigado por enviar as fotos. Que belo registro!

Gostei muito da ideia deles de colocarem os trabalhos nos diferentes locais da escola. Mais um sinal de grande criatividade.

Anexei aqui uma foto daquele mesmo dia. Saí da Projeto e fui para a Casa de Cultura continuar meu trabalho com cipós. A boa energia da gurizada foi inspiradora.

Um grande abraço, AA

Dia 18 de junho de 2013.

Oi Deborah. Tudo bem? Olha só: estou preparando um novo trabalho que vai se chamar "*Um Outro Outono*". Desde o início do outono tenho ido numa praça e lá fotografado, desenhado e recolhido folhas que levei no final de semana para o Jabutipê. Tenho assim acompanhado a transformação da praça com o cair das folhas em diferentes horas do dia.

No sábado coloquei no pátio dos fundos do Jabutipê, criando assim um grande tapete/piscina... isso foi registrado em vídeo. Vou mostrar esse trabalho primeiro no próprio Jabutipê e também virtualmente num blog. O projeto conta também com um texto do Luís Filipe Bueno, meu irmão, um vídeo da ação captado e editado pelo Eduardo Montelli e trilha sonora do Bebeto Alves.

Em vários momentos, lembrei de ti e dos encontros e bate-papos com os alunos da Projeto. Queria saber se vocês também querem fazer parte do trabalho? Marcando assim um encontro na época da exposição que será no final de agosto.

No blog terá aqueles botões superiores com:

Texto + fotos praça + fotos pátio + desenhos + vídeo + música

E se vocês toparem, + ação educativa, que poderia contar com fotos do nosso encontro e um texto teu sobre a experiência. O que achas? Eu gostaria muito. Fico aguardando para fechar a ideia e colocar no ar o blog, release e tudo mais... Um grande abraço, AA

Dia 19 de junho de 2013.

Nossa! Que chique! Acabei de falar com a Silmara e a Jaqueline, professoras do 4º ano (aqueles alunos com quem trabalhaste na vinda à escola) e elas acharam o máximo essa ideia. Topamos, claro!!!

Agora, algumas dúvidas:

A ideia é levarmos as crianças no Jabutipê, é isso?

Tens já a data precisa para nos organizarmos por aqui? Sugiro que sejam em 2 dias ou 2 horários diferentes, um para cada turma,

Lá haveria uma conversa contigo e a apreciação/vivência dos alunos em relação a essa experiência? O texto nasceria dessa atividade com os alunos e contigo?

Temos uma aluna cadeirante na turma da Silmara, lembra? Posso ver com o pai dela de tentar descer as escadas, segurando-a por trás. Não tens acessibilidade no Jabutipê, né? Qtas perguntas... aguardo retornos.

Abraços muito felizes pela bela oportunidade de mais um encontro. Deborah

Dia 21 de junho de 2013.

Oi Deborah, Que bom que vocês gostaram da ideia!

A exposição será do dia 24 de agosto a 14 de setembro. Eu pensei em a visita da escola ser nesse período. Pode ser em dois dias ou no mesmo em horários diferentes (a critério de vocês), como acharem melhor.

Infelizmente o Jabutipê não tem acessibilidade. Espero que dê para resolver isso.

Acho que o projeto "*Um Outro Outono*" finalizará com o teu texto sobre como foram os nossos encontros. Pretendo ir colocando todo o material no blog, assim os alunos poderão consultar antes mesmo da visita à exposição e depois a própria visita e teu texto. O que achas? Espero que gostes. Se tiveres outras ideias fica bem à vontade. O trabalho é nosso. Um grande abraço, AA

Dia 21 de junho de 2013.

Antônio, estamos adorando tudo por aqui.

Vou ver a nossa agenda e te mando possibilidades de horário/dia para combinarmos.

Vou me puxar para fazer o texto, pode deixar! Depois te mando para aprovação ou para revisões, se achares necessário.

Sobre acessibilidade, tranquilo, já conversamos com os pais da aluna e combinamos algumas possibilidades. Vai dar tudo certo! Sobre o trabalho ser nosso, nossa, é um orgulho só! Posso contar isso no meu projeto de pesquisa? Tem tudo a ver com os transbordamentos que busco investigar.

Grande abraço e mais uma vez obrigada pela oportunidade.

Deborah

Dia 27 de agosto de 2013.

Oi Antônio, escrevo para deixarmos combinada a visita dos alunos do 4º ano ao Jabutipê:

Dia 4 de setembro, 4ª feira, das 9h às 10h para a turma 41 – profª Silmara e das 10h às 11h para a turma 42 – profª Jaqueline.

Pode ser assim? Talvez o encontro não dure uma hora, mas acho bom deixarmos assim, daí os alunos têm tempo de circular pelo espaço, descer até o pátio e conversar contigo sobre esse trabalho, que tal? aguardo retorno.

Abraço, Deborah

Dia 28 de agosto de 2013.

combinado deborah !

quarta que vem nos vemos !

vai ser legal !

grande abraço, aa

Dia 5 de setembro de 2013.

Oi deborah. tudo legal? ontem estava ótimo! gostei muito! é sempre muito bom o encontro com a gurizada ...

olha só : estou com problema no meu e-mail yahoo então qdo fores enviar as fotos e teu texto por favor envia para esse aqui, o gmal [,antonioaugustobueno@gmail.com](mailto:antonioaugustobueno@gmail.com) sem pressa ..., mas fiquei pensando que podias ter enviado alguma imagem e eu como não vi...não posso te dar o retorno.

também posso passar aí na projeto e levar um pendrive...

como ficar melhor para ti

quando atualizar o blog com o material vou dar uma reforçada na divulgação.

bom... era isso ... mais uma vez, muito obrigado pela parceria.

um grande abraço, aa

Dia 6 de setembro de 2013.

Antônio, tb adoramos o encontro, foi muito bacana. Acho que enviarei o texto em seguida (ainda hoje). Estou fazendo ainda alguns ajustes e quero pedir a opinião das profes tb. Envio amanhã as fotos para o gmail, ok? Abraço e obrigada por tudo.
Deborah

Dia 6 de setembro de 2013.

Segue para veres que tal o texto da ação educativa para Um outro outono. Podes dar sugestões – fica bem à vontade, é tudo “nosso”.

Abraço
Deborah

Dia 6 de setembro de 2013.

oi deborah, gostei muito! muito mesmo! valeu!

estou muito contente. dia 4, quarta-feira, foi ótimo! não vou esquecer.

acabei de ler o que escreveste e fiquei muito feliz com tuas palavras! vou reler outras vezes...vendo as fotos, registros de um belo encontro.

anexei aqui uma das poucas fotos que tirei com as mãos das crianças segurando as folhas em frente à projeção de um trecho do texto do luís filipe que não poderia ser mais significativa.

cheguei agora da faced e já estou saindo de novo...no final de semana coloco no blog. e daí te envio o link novamente.

muito obrigado pela parceria e manda um abraço para todos os pequenos parceiros do "um outro outono"

um grande abraço, aa

2014

Dia 31 de março de 2014.

Oi Antônio, tudo bem? Vi que tem exposição nova no Jabutipê, com a temática do tempo. Que super! Vou dar uma passada por lá qq dia desses, daí, se quiseres, deixo as produções dos alunos do ano passado para ti, fruto da visita ao Um Outro Outono.

Olha só, o que achas de fazer uma participação especial por aqui novamente neste ano, com as turmas de 4º ano, que estão trabalhando com tridimensional? As profes lembraram o teu nome e eu, é claro, assinei embaixo. Pensamos de tu vires aqui para uma oficina com os alunos ou mesmo irmos até o Jabutipê para colocarmos todos a “mão na massa” e produzir algo envolvendo objetos da natureza na construção tridimensional. Temos neste ano a ideia de mostrar aos alunos o qto o tridimensional é amplo, o qto diferentes materiais podem gerar construções tridimensionais, até mesmo o papel, que aparentemente é tido como bidimensional. Isso tudo dentro da ideia de campo expandido, de que um determinado conceito, escultura, por exemplo, é muito mais do que cabe em palavras. Se tiveres interesse e disponibilidade, me avisa, que armamos mais essa parceria.

Temos hj 3 turmas de 4º ano, com 16 alunos cada, então, poderíamos marcar 3 momentos de encontros, com um tempo de aproximadamente 1 hora cada, que tal?

Se topares, podemos combinar datas e horários, bem como o lugar (Projeto ou Jabutipê – não sei se terias espaço para todos no atelier) e a proposta de trabalho, aberta às tuas considerações. Fico no aguardo do teu retorno. Fica bem à vontade para aceitar o convite ou não. Vamos conversando. Grande abraço e parabéns pelo novo trabalho.
Deborah

Dia 3 de abril de 2014.

Oi Deborah. que legal, é claro que topo!

estou em dívida contigo, sempre lembrando da projeto e dos trabalhos que os alunos fizeram..., mas ando na corrida.

amanhã vou para caxias, mas semana que vem dou um pulo aí ...

as novidades são muitas, queria te contar pessoalmente, mas como já disse isso antes, já vou dando uma palhinha por aqui ...

uma é que um projeto sobre o jabutipê passou no fumproarte ... então entre algumas atividades vai haver um livro dos seis anos e claro que as visitas da projeto estarão lá ... estou muito contente.... outra é que agora no início de maio levarei o "um outro outono" para o rio dentro de um projeto de portas abertas em santa tereza ... mais uma vez muito contente por nossa parceria continuar e assim vai indo ... também estou dando aula para crianças de 5 a 8 anos na sapato florido da ccmq, está sendo uma experiência e tanto... na volta de caxias escrevo mais e combinamos qdo vou até aí ... abs, aa

Dia 3 de abril de 2014.

Que maravilha! Qta coisa boa, nossa, fiquei muito feliz. Olha só, sabe que podes contar comigo e com a escola sempre, né? É só falar, pedir, somos parceiros.

Pensei o seguinte: Se tu me avisas com alguma antecedência o dia em que vem na escola, posso organizar um encontro informal teu com as 3 turmas, para conversar sobre teu trabalho de coleta e de construção de tridimensionais com objetos da natureza (só que precisa ser de manhã). Os alunos já estão olhando teus materiais e coletarão coisas da natureza entre a semana que vem e a outra, assim, se tu pudesses já conversariam um pouquinho contigo e deixaríamos de fazer as oficinas neste ano, já que estás tão ocupado. O que achas? Me avisa. Só não estou na escola na 3ª feira de manhã. A melhor manhã para nós seria na 5ª feira, a partir das 10h30 (consigo juntar as 3 turmas por aqui). Pode ser na semana que vem ou na outra (10 ou 17/4). Se não der, sem problemas, vamos nos falando.

Feliz, feliz tb por saber que "estás" professor (tenho escrito sobre isso na minha dissertação -tem um capítulo mais ou menos assim: "*professoras (não) artistas e o artista que quer ser professor: contaminações da docência e da arte*", que tal? O que achas? Grande abraço, Deborah

Dia 8 de abril de 2014.

Oi Deborah. que legal! fiquei curioso para ler esse teu capítulo. acho que é + ou - o que está acontecendo comigo.

anexei aqui um pdf com várias montagens, ainda estou organizando mas já dá para ter uma ideia, além do que está na internet.

vamos combinar uma ida aí, só não posso nas quartas e quintas de manhã, mas nas outras, beleza! posso ir em mais de uma para pegar todas as turmas. é só me avisar. contente com essa nova parceria! abs, aa

Dia 14 de abril de 2014.

Seguem algumas fotos (turma 43, professora Tânia). Tb algumas das produções finais, já "instaladas" pela escola. Valeu mais uma vez, Antônio!

Tua visita será divulgada na fanpage da escola e tb no nosso site, ok? Abração, nossa manhã ficou mais quente e mais criativa com a tua presença. Deborah

Dia 14 de abril de 2014.

Pô Deborah, que legal! gostei muito, mais uma vez. foi incrível! ainda estou sob o impacto da manhã de hoje. cheguei em casa e fiquei vendo os trabalhos dos alunos do ano passado / "um outro outono" incríveis! vou levar comigo para o rio. assim como a cópia com o teu texto. chegaram no momento certo, renovando o trabalho em um outro outono nas vésperas de viagem. gosto muito de nossa parceria. valeu! também vou divulgar as fotos.

um grande abraço, AA

Anexo F – Release *Um Outro Outono* (Antônio Augusto Bueno)

Um Outro Outono

Antônio Augusto Bueno

Trabalho experimental realizado durante o outono de 2013

Abertura 24 de agosto | sábado | das 19h às 22h

Visitação aos sábados até o dia 14 de setembro | das 15h às 19h

Jabutipê | Rua Fernando Machado, 195 | Centro Histórico de Porto Alegre

www.jabutipe.com.br

Desde o início deste outono de 2013, **Antônio Augusto Bueno** tem frequentado diariamente a Praça Gustavo Langsch, bairro Bela Vista, em diferentes horas do dia. Essa prática diária conta com o registro fotográfico das árvores e recantos da praça marcando a sua transformação com o passar da estação. Além das fotos, desenhos de observação e coletas de folhas foram aos poucos sendo feitos.

Próximo ao final da estação essas folhas foram transpostas para o pátio dos fundos do Jabutipê, nas mediações do Alto da Bronze. Essa ação foi registrada em vídeo por **Eduardo Montelli** e conta com trilha musical de **Bebeto Alves** e texto de **Luís Filipe Bueno**. A **Escola Projeto** também entra em parceria com uma ação educativa que acontecerá com alunos da 4ª série.

Esse trabalho experimental de Antônio Augusto será mostrado em um primeiro momento no Espaço Expositivo do **Jabutipê** também disponível virtualmente no blog www.umoutrooutono.wordpress.com. Texto + fotos da praça + fotos do pátio + desenhos + vídeo + música + ação educativa propõem um “*Um Outro Outono*”. Como diz Luís Filipe: “*Vejam bem: até poderia ser um outro mês, uma outra estação, Um Outro Outono. A alteridade possível, no entanto, não me deixa desviar do fato irrecusável de que é sempre agora. Um novo outono colocado defronte do espelho de todos aqueles outros outonos passados.*”

Esse trabalho dá continuidade a uma série onde Antônio Augusto realiza desenhos tridimensionais construídos com material orgânico recolhido em suas caminhadas pelas ruas, praças e parques de Porto Alegre como o trabalho ainda em desenvolvimento “Gravetos Armados” que foi indicado ao VI e VII Prêmio Açorianos de Artes Plásticas, na categoria Escultura.

Anexo G – Texto que compõe a ação educativa para *Um Outro Outono* (setembro de 2013)

O outono múltiplo de Antônio



Um convite.

Para ver, sentir, conhecer, *Um Outro Outono*.

O outono que se apresenta a nós, gaúchos, com todas as cores e intensidades da estação, que é múltipla, que é um pouquinho de quase tudo. Antônio nos convoca, no entanto, a conhecer *Um Outro Outono*, o seu outono, com todas as lembranças e recordações do seu tempo de infância. Um outono que vai e volta em sua memória e que se renova, a cada novo outono, após tantos outonos passados, sempre novos, sempre diferentes e, ainda assim, outonos.

Ao convidar a escola Projeto para a ação educativa, trazendo crianças ao seu espaço, Antônio propõe a ideia de compartilhar o seu trabalho, buscando conhecer ainda outras impressões sobre o outono, para além das que já se fazem presentes na exposição: a impressão de quem escreve, de quem fotografa, de quem desenha, de quem compõe e, agora com as crianças, a impressão de quem vê nas folhas, hoje em decomposição, no pátio do Jabutipê, a possibilidade de brincar, de fazer poesia e de escolher, uma dentre tantas, para levar para a escola como um prêmio, um troféu, uma fonte de inspiração para alguma produção sobre o outono que mora dentro de cada um. As folhas escolhidas, uma a uma, farão parte de uma produção individual, que

mostre a relação dos alunos com essa estação, dando continuidade, assim, ao projeto de Antônio/outono.

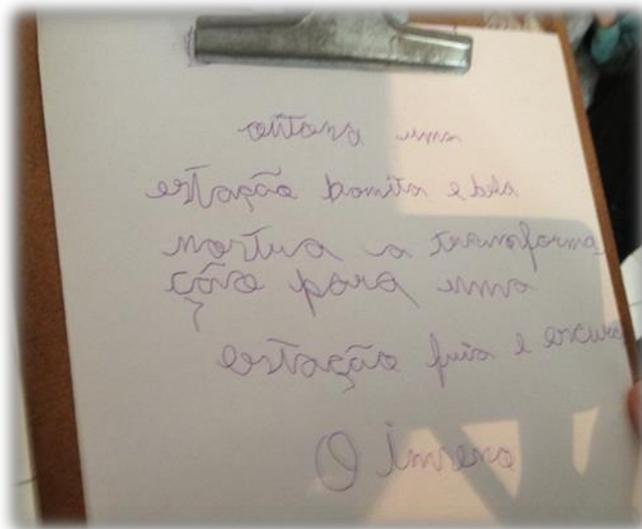


As escolhas revelam a nossa relação estética com a vida. Pensar em estética, ao referir o trabalho de Antônio Augusto Bueno, remete a pensarmos outros modos de vida, em que a valorização do instante e dos pequenos detalhes do dia a dia ganha intensidade e potência. Antônio afirma essa relação estética com a vida ao dizer às crianças, por exemplo, que o que lhe interessa é ampliar o olhar para aquilo que não costumamos ver, olhar para a natureza, entendendo-a em relação, em movimento, em trânsito. Temos, assim, a ideia de ciclo, de algo que se desenha a partir de diversos modos de ver e perceber. Antônio trouxe a praça de sua infância para dentro do seu espaço de exposição e recriou-a, abrindo a possibilidade de nós, visitantes, podermos também entrar nessa criação ou recriação de nossas praças reais ou imaginárias.

Dia 4 de setembro de 2013. Lindo dia de sol, chegada ao Jabutipê. Olhares atentos, curiosidade. Uma grande roda se forma, Antônio comenta sobre seu trabalho. Rapidamente surgem perguntas, que vão sendo respondidas como numa conversa de amigos. Os alunos, com suas pranchetas, papel e lápis, registram um pouco de tudo o que ouvem. Desenham essa conversa, em linhas marcadas pela palavra.

Antônio circula pela sala de exposição com os alunos, acompanhando-os, curioso também em relação às impressões de seus convidados. Juntos, agora, desenham outros tantos outonos. Maria Teresa rascunha breves linhas, ali mesmo, no

instante da visita, do que sugere ser um poema, em que nos traz pistas de sua relação com as estações.



Outono uma estação bonita e bela mostra a transformação para uma estação fria e escura – o inverno.

Já Manuela encontra-se diante de uma frase de Antônio, que parece tê-la tocado de forma especial. Não vacila em copiá-la junto ao seu material de registro: *desde o início deste outono tive como costume ir praticamente todos os dias nessa praça. fotos, desenhos, pensamentos... uma nova experiência, Um Outro Outono...*



Maria Eduarda concentra-se no exercício de desenhar o que se encontra “servido” sobre a mesa do Jabutipê, que Antônio recolheu em suas caminhadas pela praça: sementes e frutos.



Antônio gosta, assim, de tudo um pouco e da parceria com várias pessoas e nós, da escola Projeto, também. A mistura de impressões contribui para compor o trabalho do artista e para ampliar a relação das crianças com a arte e com a vida, com a arte e com a natureza, com a vida e com a natureza. Antônio sabe disso e abre as portas do seu atelier para que entrem pelo menos mais alguns trinta e cinco jeitos diferentes de pensar, sentir e perceber o outono e a vida que pulsa incessantemente.

As crianças, por sua vez, ao se deslocarem pelo espaço expositivo e penetrarem no universo de Antônio ou do outono, percebendo a mestiçagem presente nessa proposição, sentem-se em casa, atuam como se estivessem também coletando suas folhas de plátano, movimentando-as em suas caminhadas pelo pátio do Jabutipê, como se desenhassem com o corpo, modificando o espaço e dando-lhe novos ares, novas cores, novos sabores e novas palavras.



Soltam seus corpos, caminham em meio às folhas, antes secas do outono e agora úmidas do inverno, recriam sua relação com o espaço e com a estação. Levam-nos a pensar: é outono ou é Antônio? Levam-nos a perguntar: é de plátano? E os abacates? Fazem parte da obra ou são comida de passarinho? Dá para pegar algumas folhas? Outono é também azul? E a música é triste porque o outono é triste? Levam-nos a entender que Antônio traz a força que pulsa nas ações cotidianas de quem olha para a vida e acredita nela, de quem vê nas mínimas situações a possibilidade de experimentar novos modos de pensar a arte. E as crianças sabem disso tão bem quanto o artista. Relacionam-se com a arte assim como brincam, interagem e vivem a vida: intensamente e sem a pretensão de ter que explicá-la ou controlá-la. Antônio e outono, uma dupla que se multiplica e reduplica a cada vez que é visitada e experimentada. Ao multiplicar, amplia, transpassa, transforma, produz movimento de pensamento, produz ação, ação educativa.



Agradeço, em nome da escola Projeto e das professoras Silmara Zago e Jaqueline Pieretti, das turmas 41 e 42, a oportunidade ímpar de fazer parte desta ação, proporcionando aos nossos alunos a vivência de uma experiência artística e estética, que certamente transbordará para novas ações dentro do espaço escolar, dando continuidade à parceria já estabelecida com Antônio Augusto Bueno.

Deborah Vier Fischer
Coordenadora Pedagógica da Escola Projeto
Porto Alegre, 6 de setembro de 2013.