

Alessandra Baldissarelli Bremm  
Luciana Gruppelli Loponte | Orientadora

# habitar a escola:

minúcias  
de encontros

entre

arte  
e educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alessandra Baldissarelli Bremm

**HABITAR A ESCOLA:**  
minúcias de encontros entre arte e educação

Porto Alegre

2017

Alessandra Baldissarelli Bremm

# HABITAR A ESCOLA: minúcias de encontros entre arte 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: Arte, Linguagem e Currículo  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Gruppelli Loponte

Porto Alegre

2017

### CIP - Catalogação na Publicação

Baldissarelli Bremm, Alessandra

Habitar a escola: minúcias de encontros entre arte e educação / Alessandra Baldissarelli Bremm. -- 2017.

215 f.

Orientadora: 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, 2017.

1. Escola. 2. Arte. 3. Educação. 4. Residência artística. 5. Tempos e espaços. I. Gruppelli Loponte, Luciana, orient. II. Título.

Alessandra Baldissarelli Bremm

# HABITAR A ESCOLA: minúcias de encontros entre arte 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.

Aprovada em 14 de Julho de 2017.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Gruppelli Loponte (PPGEDU/UFRGS) - Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Wanderer (PPGEDU/UFRGS)

---

Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi (UFRGS)

---

Prof. Dr. Alberto D'Ávila Coelho (IFSul)

À amada avó Cezarina Basso Comerlato [*in memoriam*],  
pela sua história como professora da área rural, no  
Município de Caxias do Sul, com toda minha gratidão.

À todos que promovem encontros entre arte, educação  
e escola.

### CIP - Catalogação na Publicação

Baldissarelli Bremm, Alessandra  
Habitar a escola: minúcias de encontros entre  
arte e educação / Alessandra Baldissarelli Bremm. --  
2017.  
215 f.

Orientadora: 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, 2017.

1. Escola. 2. Arte. 3. Educação. 4. Residência  
artística. 5. Tempos e espaços. I. Gruppelli Loponte,  
Luciana, orient. II. Título.

## GRATIDÃO

O mestrado não é *um*, mas é *nós*: é caminhar junto, é estudar muito(s), encontrar, (des)encontrar, é desejar viver junto. É olhar para trás e lembrar que, nesse caminho, muitos estiveram ao meu lado, uns mais perto, outros mais longe, mas sempre ali. À eles, esses outros que me ajudaram a percorrer esse caminho, gratidão:

Gratidão imensa à prof<sup>a</sup> Luciana Gruppelli Loponte, pela paciência, generosidade e atenção em orientar minha caminhada, respeitando meus tempos e por compartilhar tão vivamente seu conhecimento, impulsionando nossas pesquisas e nossos encontros de orientação individual e em grupo. Pelo privilégio de compartilhar sua docência artista, no estágio de docência.

Aos professores Alberto D'Avila Coelho, Clarice Traversini e Cristian Poletti Mossi, pela disponibilidade em contribuir com o meu trabalho e pela intensidade de seus apontamentos na banca de defesa do projeto de qualificação.

Aos colegas do grupo de orientação Carla, Carmen, Daniel, Deborah, Ethiene, Fabiano, Oscar, Taís, e Tathiana, pelo apoio, pelos cafés, pelos ombros amigos e desabafos, pela parceria, acadêmica ou não, que fortaleceu e ajudou a construir cada passo dessa caminhada.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de dedicar-me integralmente à pesquisa, através da concessão de bolsa de estudos (via CAPES), pelos auxílios para apresentação de trabalhos e, principalmente, por oportunizar uma educação pública de qualidade.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu), pelo permanente apoio e diálogo, em todas as ações desenvolvidas, com a coordenação, professores e funcionários.

Às escolas por onde passei desde o início da vida docente, em Caxias do Sul, alunas e alunos, colegas professores, equipes diretivas e funcionários pela oportunidade de (con)vivência e aprendizados frente aos desafios cotidianos e por me apoiarem a seguir meus estudos.

À escola em que esta pesquisa foi realizada, por me permitir habitá-la em toda intensidade das suas minúcias.

À colega professora Karine Storck pela viva parceria que tornou possível a realização desta pesquisa.

À colega e amiga Taís Ritter Dias, pela delicadeza e intensidade de nossas parcerias, nesse feliz encontro do mestrado para a vida.

À professora e colega Carmen Capra, por compartilhar seu conhecimento, inspirando-me a seguir meus estudos desde a graduação e como colega de orientação.

À professora Maria Helena Wagner Rossi, pelo conhecimento, convivência e parcerias que sempre me incentivaram a continuar estudando.

À Carine Turelly, pela convivência, aprendizado e oportunidades de encontros entre arte e educação para além do espaço escolar.

Ao Instituto Bruno Segalla por tornar possíveis as experiências que impulsionaram a realização desta pesquisa.

Aos pais Ilda e Domingos, por acreditarem em mim e investirem sempre em minha educação, apoiando-me, com amor, em todos os momentos.

Ao marido, amigo e sempre parceiro Gustavo, por aventurar-se comigo na mudança à Porto Alegre e pelo apoio em todas as minhas aventuras artístico-educacionais.

Por fim, à todos que contribuíram direta ou indiretamente nesse percurso, engrandecendo o caminhar.

## RESUMO

A pesquisa parte de inquietações docentes cotidianas de uma professora de Arte de escola básica da rede pública, que, ao relacionar seus processos artísticos com questões da docência e com os estudos dos conceitos de “vida como obra de arte” (NIETZSCHE, 2012) e “estética da existência” (FOUCAULT, 2004a), percebe a arte como um modo de pesquisar em educação. Com a realização de uma residência artística em uma escola básica da rede pública de Porto Alegre – RS, buscou-se produzir outros tempos e espaços para problematizar as emergências dos encontros entre arte e escola, a partir da seguinte problemática: De que modos uma residência artística pode vir a problematizar os tempos e os espaços da escola, a partir dos encontros entre arte e educação?. As experiências da residência artística na escola permitiram tensionar, de modo artístico, questões relacionadas ao cotidiano escolar, à docência e seus desafios no mundo contemporâneo. A arte permeou a pesquisa, em sentido expandido, a partir dos referenciais teóricos, como postura diante da vida, bem como, através de produções artísticas desenvolvidas na residência e de trabalhos de artistas que contribuem para pensar as questões emergentes neste trabalho. Os encontros entre arte e escola fizeram emergir questões relacionadas às minúcias da escola, entendidas, aqui, como potências para pensá-la nas seguintes linhas de força: a escola como espaço de alteridade, no(s) outro(s) como estrangeiro(s) e os tempos e os espaços escolares em relação aos tempos da arte. Os modos de fazer pesquisa na escola são relacionados com noções de residência artística, bem como, das pesquisas educacionais baseadas em arte (PEBA), no intuito de salientar a especificidade de uma pesquisa de cunho artístico realizada no campo educativo. Também buscou-se operar na potência dos entremeios, produzindo fissuras entre as fronteiras que delimitam o que é considerado arte e o que é considerado educação. A escola foi pensada como potência de criação em sua multiplicidade de práticas, sem o intuito de realizar diagnósticos ou prescrições. O caráter de troca permeou todas as ações da residência, em que o próprio lugar da pesquisadora&professora&artista esteve em constante movimento na escola, possibilitando afirmar a potência dos espaços “entre” para além de delimitações. No entrecruzamento entre as experiências vividas na residência artística e a escola, afirma-se a potência da arte como um outro tempo e espaço para pensar as relações entre escola, arte e educação no mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Escola. Arte. Educação. Residência artística. Tempos. Espaços.

## ABSTRACT

The research is based on daily teaching concerns of an art teacher from a public elementary school who, by relating her artistic processes to teaching issues and to the studies of the concepts of "life as a work of art" (NIETZSCHE, 2012) and "aesthetics of existence" (FOUCAULT, 2004a), perceives art as a way of researching in education. With the development of an artistic residence in a elementary public school of Porto Alegre - RS, the aim was to try to produce other times and spaces to problematize the emergencies of the encounters between art and school, from the following problematic: In what ways a residence can problematize the times and spaces of the school, from the encounters between art and education?. The experiences of the artistic residence in the school allowed problematize, in an artistic way, questions related to the school routine, teaching and its challenges in the contemporary world. The art permeated the research, in an expanded sense, from the theoretical references, as an attitude to life, as well, through artistic productions developed in the residence and works of artists that contribute to think the emerging issues in this work. The encounters between art and school have raised questions related to the minutiae of the school, understood here as powers to think of it in the following lines of force: the school as a space of alterity, in the other(s) as foreign(s) and the times and the school spaces in relation to the times of art. The ways of doing research in the school are related to notions of artistic residency, as well as of art-based educational research, in order to emphasize the specificity of an artistic research carried out in the educational field. At the same time, we tried to operate on the power of the interstices, producing fissures between the boundaries that delimit what is considered art and what is considered education. The school was conceived as a creative power in its multiplicity of practices, without the intention of performing diagnoses or prescriptions. The character of exchange permeated all the actions of the residence, in which the researcher & teacher & artist's place was in constant movement in the school, making it possible to affirm the potency of spaces "between" beyond delimitations. In the intersection between the experiences lived in the artistic residence and the school, the power of art is affirmed as another time and space to think the relations between school, art and education in the contemporary world.

**Keywords:** School. Art. Education. Artistic residence. Time. Space.

## LISTA DE IMAGENS

**CAPA:** *frame* do vídeo de minúcias – Porto Alegre (imagem capturada no evento de aniversário de 30 anos da escola).

**SUMÁRIO:** sobreposição de imagens do diário de pesquisa da autora.

**CAPA SEÇÃO 1:** colagem a partir de *frames* do vídeo de minúcias – Caxias do Sul, **p.16.**

**Colagem de imagens da instalação “re des cobrir” (2010).** 2º lugar no IV Salão Campus 8 – Cidade das Artes, da Universidade de Caxias do Sul. Trabalho da autora, **p.17.**

**Colagem de imagens da instalação “ponto? de vista” (2013),** integrante da exposição coletiva “Ensaios: procedimentos artísticos”, em Caxias do Sul. Trabalho da autora, **p.19.**

**CAPA SEÇÃO 2:** colagem a partir de imagens dos três trabalhos da autora, integrantes da exposição “Esteticamente Promíscuo” (2014), em Caxias do Sul, **p.29.**

**Colagem de escritos de “inquietações docentes” da autora, p. 30.**

**SANFONA 1:** imagens de trabalhos em andamento durante a residência, **p. 32.**

**CAPA SUBSEÇÃO 2.1:** imagem do trabalho “O tempo passa voando quando saímos da escola” (2014), integrante da exposição “Esteticamente Promíscuo”, em Caxias do Sul. Trabalho da autora, **p.35.**

**Colagem de frames da obra “La flecha de Zenón”, de Jorge Macchi.** Disponível em: <<http://www.jorgemacchi.com/es/obras/252/la-flecha-del-zenon>>. Acesso em: 30 Abril 2017, **p.40.**

**TRANSPARÊNCIA 1:** detalhes da obra “O tempo passa voando quando saímos da escola” (2014), integrante da exposição “Esteticamente Promíscuo”, em Caxias do Sul. Trabalho da autora, **p.41.**

**CAPA SUBSEÇÃO 2.2:** colagem a partir de imagem da obra “A arte não é bonita só por fora” (2014), integrante da exposição “Esteticamente Promíscuo”, em Caxias do Sul. Trabalho da autora, **p.45.**

**Fotografia da obra “A arte não é bonita só por fora” (2014),** integrante da exposição “Esteticamente Promíscuo”, em Caxias do Sul. Trabalho da autora, **p.47.**

**Imagem da obra “Exercícios” de Luis Camnitzer,** integrante da exposição “Educação como matéria-prima” (2016), do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM. Disponível em:<<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoExtra-portugues.pdf>>. Acesso em: 14 Agosto de 2016, **p.48.**

**TRANSPARÊNCIA 2:** imagem da obra “Não é um brinquedo, é uma escultura” (2014), integrante da exposição “Esteticamente Promíscuo”, em Caxias do Sul. Trabalho da autora, **p. 50.**

**Colagem a partir de fotos de performance com estudantes de dança contemporânea** na abertura da exposição “Esteticamente Promíscuo” (2014), em Caxias do Sul. Trabalho da autora, **p.53**.

**CAPA SEÇÃO 3:** *frame* do vídeo de minúcias – Porto Alegre, **p.54**.

**Frame da obra “Between – inventário de pequenas mortes”, de Cao Guimarães.** Disponível em: <<http://www.caoguimaraes.com/obra/between-inventario-de-pequenas-mortes/>>. Acesso em 27 Maio 2017, **p.57**.

**Imagem da obra “Traças, pontos e linhas – Living Animals” (2012), da artista Fábيا Schnoor.** Disponível em: <<http://fabiaschnoor.org/tracas-pontos-e-linhas>> . Acesso em 10 Mar. 2017, **p.63**.

**Colagem a partir de imagem do documento de autorização para realização da pesquisa na escola, p.64.**

**CAPA SUBSEÇÃO 3.1:** fotografia produzida no primeiro dia de pesquisa na escola. Fonte: acervo da autora, **p.69**.

**Colagem a partir de *frame* de vídeo produzido no primeiro dia da pesquisa, p.71.**

**Colagem de imagens de alguns “movimentos inventivos” da escola, p.78.**

**CAPA SUBSEÇÃO 3.2:** fotografia produzida durante trabalho de intervenção com o vídeo de minúcias no pátio da escola, **p.81**.

**Colagem a partir de frames do vídeo “Processando Avaliação”(2014), de Vanessa Priscila da Costa,** produzido para a chamada poética “Isto não é ensino de arte”, Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fTTu25v8OBE>>. Acesso em: 5 Maio de 2017, **p.85**.

**Imagem produzida a partir de fotografia da Sala de Arte** no dia em que foi transformada em sala de “brechó”, **p.86**.

**Fotografia da intervenção do vídeo de minúcias no corredor da escola, p.88.**

**Colagem de frames, do registro em vídeo, da intervenção do vídeo de minúcias no pátio da escola, p.89.**

**Detalhe do livro “Espelho” de Suzy Lee,** retirada do livro da autora “A trilogia da margem”, São Paulo: Cosac Naify, 2012, **p.91**.

**Colagem de frames, do registro em vídeo, da intervenção do vídeo de minúcias pela escola, p.93.**

**CAPA SUBSEÇÃO 3.3:** colagem a partir de fotografia produzida por aluno (imagem superior) e de fotografia de alunas produzindo vídeos (imagem inferior), **p.94**.

**Fotografia da sala de música da escola.** Fonte: acervo da autora, **p. 95**.

**Fotografia de ensaio da banda afro-escolar,** no pátio da escola. Fonte: acervo da autora, **p. 97**.

**Colagem a partir de fotografia do quadro pautado da sala de arte, p. 100.**

**Colagem a partir de fotografias da exposição “Outros ângulos”, p. 105.**

**SANFONA 2:** fotografias produzidas por alunos da turma C13, integrantes da exposição “Outros ângulos”, **p.106**.

**Colagem a partir do caderno de visitas da exposição “Outros ângulos”, p. 107.**

**Fotografia da pauta da reunião de encerramento do ano.** Fonte: acervo da autora, **p. 109**.

**Fotografias da participação da turma C13 na 6ª Mostra de Cinema Olhares da Escola**, com o vídeo “ESCOLA em minúcias”, em novembro de 2016, na Sala Redenção – Cinema Universitário da UFRGS. Fonte: acervo da autora, **p. 112.**

**CAPA SEÇÃO 4:** colagem a partir de materiais e anotações de planejamento da residência na escola, **p. 113.**

**Autorretrato da autora** em reflexo da proteção de plástico utilizada, em dias chuvosos, no pátio da escola, **p. 124.**

**Fotografia de plantas crescendo no ralo do pátio da escola.** Fonte: acervo da autora, **p. 129.**

**CAPA SUBSEÇÃO 4.1:** imagem de barreira formada por cadeiras, durante ocupação de estudantes na UnB. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/brasil/nas-universidades-ocupacoes-mudam-rotina-de-estudantes-20442778>>. Acesso em: 17 Mar. 2017, **p. 130.**

**Colagem a partir de frame do vídeo de minúcias – Caxias do Sul**, **p. 131.**

**Fotografias de protesto e de ocupação dos estudantes secundaristas, em SP.** Disponíveis em:

<<http://brasil.elpais.com/tag/c/b724193e9df6e64e8e8770310e9b8588>>. Acesso em: 24 maio 2016, **p. 136.**

**CAPA SUBSEÇÃO 4.2:** colagem e bordado, a partir de imagens do trabalho de bordado no viveiro da escola, **p. 137.**

**Frame de vídeo do primeiro dia de bordado na escola**, **p. 138.**

**Colagem de imagens produzidas durante o bordado no viveiro na escola**, **p. 139.**

**Colagem de imagens de alunos bordando no viveiro na escola**, **p. 140.**

**Imagem de exposição de bordados produzidos pela turma de EJA na aula de Arte**, **p. 142.**

**Colagem a partir de imagens da obra “Máquina de bordar” (1999), de Lia Menna Barreto.** Disponível em: <<https://liamennabarreto.blogspot.com.br/2007/12/mquina-de-bordar-1999.html>>. Acesso em: 9 Maio 2016, **p. 143.**

**Fotografia de alunos bordando durante atividade de pintura de pallets.** Fonte: acervo da autora, **p. 144.**

**Fotografia de alunos bordando durante atividade de pintura de pallets.** Fonte: acervo da autora, **p. 145.**

**Fotografia de alunos observando a atividade de bordado.** Fonte: acervo da autora, **p. 146.**

**Fotografia de menina bordando durante a aula de Educação Física.** Fonte: acervo da autora, **p. 147.**

**Fotografia de menino bordando.** Fonte: acervo da autora, **p. 148.**

**Fotografia de alunos bordando no viveiro na escola.** Fonte: acervo da autora, **p. 149.**

**Colagem de imagens do rasgo, costura e bordado na tela do viveiro**, **p. 149.**

**CAPA SUBSEÇÃO 4.3:** fotografia de intervenção nas janelas da escola, **p. 150.**

**Detalhe de fotografia da brincadeira de bolhas de sabão, no dia das crianças**, **p. 151.**

**Fotografia de crianças pulando na cama elástica, no dia das crianças.** Fonte: acervo da autora, **p. 152.**

**Colagem de imagens dos alunos da educação infantil participando da ação “bolhas”,** **p. 153.**

**Colagem de imagens do rasgo e costura na rede de proteção do pátio da escola**, **p. 155.**

**Fotografia dos dispositivos criados para a montagem da instalação “bolhas”.** Fonte: acervo da autora, p. 155.

**Fotografia de meninas interagindo com a instalação “bolhas”.** Fonte: acervo da autora, p. 156.

**Fotografia de crianças interagindo com a instalação “bolhas”.** Fonte: acervo da autora, p. 157.

**Fotografia de menino tentando pegar uma “bolha” da instalação “bolhas”.** Fonte: acervo da autora, p. 159.

**Fotografias produzidas durante a ação “bolhas”.** Fonte: acervo da autora, p. 160, 161.

**Frame do vídeo “O Inquilino” (2010), de Cao Guimarães e Rivane Neuenschwander.** Disponível em: <<http://www.caoguimaraes.com/obra/o-inquilino/>>. Acesso em: 24 Abril 2016, p. 163.

**Colagem de imagens de sombras e reflexos da instalação “bolhas”, p. 163.**

**SANFONA 3:** detalhes da instalação “bolhas”, p. 164.

**Detalhe de janela com vidros ausentes.** Fonte: acervo da autora, p. 165.

**Fotografia de intervenção nos vidros da escola.** Fonte: acervo da autora, p. 167.

**Imagem da obra “Através” (1983 – 1989), de Cildo Meireles.** Disponível em: <<http://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-ontemporanea/obras/atraves/>> Acesso em: 26 Abril 2016.p. 168.

**Detalhes de janelas com vidro ausente.** Fonte: acervo da autora, p. 169, 170.

**TRANSPARÊNCIA 3:** colagem de imagens de intervenções da autora e dos alunos nas janelas e vidros da escola, p.171.

**SANFONA 4:** imagens de intervenções da autora e dos alunos nas janelas e vidros da escola, p.173.

**Colagem de imagens de alunos produzindo “vidros” para a intervenção, p. 175.**

**CAPA SUBSEÇÃO 4.4:** fotografia da oficina de encerramento do ano: “Olhar a escola com arte”, p. 176.

**Fotografias da oficina de encerramento do ano: “Olhar a escola com arte”.** Fonte: acervo da autora, p. 177, 178.

**Colagem a partir de imagens dos alunos produzindo fanzines, na oficina de encerramento do ano: “Olhar a escola com arte”, p. 179.**

**CAPA SEÇÃO 5:** fotografia da instalação “bolhas”, p. 180.

**Fotografia da minha contribuição na reunião de encerramento do ano.** Fonte: acervo da autora, p. 190.

**Colagem de imagens de retornos dos alunos, solicitados pela professora de Arte, p. 192.**

**Colagem de imagens de cartas de alunos, que compõem a lembrança da turma C13, juntamente com a professora de Arte, p. 193.**

**Colagem de imagens da carta da professora de Arte, p. 194.**

**SANFONA 5:** frames do vídeo de minúcias – Porto Alegre, p. 215.

# RAÍZES NA ESCOLA



1. apresentação, 16

2. a arte como um outro tempo e espaço para pensar a docência e a escola, 29

2.1 o tempo passa voando quando saímos da escola:

da efemeridade do tempo à presença dos instantes, 35

2.2 a arte não é bonita só por fora: um sentido ampliado da arte, 45

3. as minúcias dos movimentos de presença e intensidade na escola, 54

3.1 "Moça, tu é estrangeira?": sobre a presença do(s) outro(s), 69

3.2 minúcias pela escola: dar a volta para não passar na frente, 81

3.3 minúcias em salas [de aula]: música, pauta e lágrima, 94

4 habitar um outro tempo na escola: a invenção de um andante artista, 113

4.1 (re)ocupar o sentido público da escola: atos de resistência, 130

4.2 bordando outras mudas, cultivando outras bordas, 137

4.3 sobre transparências e horizontes (in)visíveis, 150

4.4 orquestrar um andante artista com os alunos, 176

5. pássaro tempo: ressonâncias de um tempo que passou voando na escola, 180

6. referências, 195

7. anexos, 208

7.1 projeto apresentado para a escola, 208

7.2 termo de concordância apresentado à escola, 213

## sumário



# 1. apresentação



Sempre gostei de prestar atenção às pessoas. Como boa observadora do mundo a arte logo tornou-se uma área de atração na minha vida. Algo que me faz sentir mais viva nesse mundo, algo que está sempre colocando os meus pensamentos em movimento. Assim, na tentativa de juntar esses tempos dedicados às pessoas, às coisas e à arte, percebi na docência uma oportunidade de viver essa relação, escolhendo estudar Licenciatura em Artes Visuais na Universidade de Caxias do Sul – UCS. Mais tarde, com a realização dos estágios de docência<sup>1</sup>, as experiências educativas em escolas e instituições culturais geraram muitos aprendizados e, ao mesmo tempo, muitas inquietações sobre a docência em arte. Essas questões estavam relacionadas não somente com o ensino e a aprendizagem em arte, mas também com toda a complexidade do sistema escolar e os seus desafios no que tange aos aspectos humanos, estruturais, pedagógicos e políticos no mundo contemporâneo. Nesse contexto, pela primeira vez, percebi a arte como um modo de pensar sobre educação, em alusão à expressão utilizada por Luciana Loponte a partir de frase de Canclini (2012): “arte como plataforma para pensar”. Assim sendo, considero importante descrever esse caminho nesta pesquisa, pois ele demonstra as condições de emergência da possibilidade de pensar a arte como um modo de pesquisar em educação.

*Redescobrir* (imagem ao lado) é o nome da instalação composta por uma escultura em cerâmica, vários livros didáticos meus e da minha irmã (que minha mãe havia guardado desde a época escolar), e de uma animação criada com programação. Nesse trabalho, projetei os meus pensamentos sobre a docência em arte: o ensino e a aprendizagem, as descobertas e os prazeres, o começar e o recomeçar e o encantamento e a vontade de compartilhar o que se sabe. Com essa instalação, recebi o prêmio de segundo lugar no *IV Salão Campus 8 – Cidade das Artes*, da Universidade de Caxias do Sul. O salão era realizado anualmente, mas eu nunca havia pensado em participar, pois não pensava em “ser artista e não tinha uma produção

---

<sup>1</sup>O currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UCS (2010) prevê quatro disciplinas de estágio docente: Estágio em Artes Visuais I (criação de projeto de ensino a partir de observações em escola), II (criação de projeto de ensino e experiência de ensino em Ensino Fundamental), III (criação de projeto de ensino e experiência de ensino em Ensino Médio) e IV (criação de projeto de ensino e experiência de ensino em uma instituição não-formal de educação). Fonte: <<https://www.ucs.br/portais/curso159/plano/GRA000252/G/>>. Acesso em: 11 de Jan. de 2017.



regular, a não ser pelo que produzia nas disciplinas chamadas “práticas”, como Escultura e Gravura. Porém, por estar no último ano da faculdade, senti que deveria aproveitar essa última oportunidade de participar.

Voltando ainda um pouco mais no tempo, lembro dos motivos que me levaram a escolher a docência em artes visuais. Após cursar dois anos do Bacharelado em Relações Públicas (cujo ingresso havia se dado devido ao desejo de trabalhar com a organização de eventos) e insatisfeita com o perfil “administrativo” do curso, fui em busca de uma formação que me permitisse criar, algo indispensável na minha vida desde a infância, uma vontade que era materializada em desenhos, escrita, música e na invenção de objetos e eventos. Ao perceber a possibilidade de ser professora, lembro de imaginar-me entrando em sala de aula, interpretando personagens, fazendo da sala de aula, da aula de Arte<sup>2</sup>, um espaço de criação não somente do fazer dos alunos, mas de uma docência como espaço de criação. Essa vontade de criação sempre ajudou-me a movimentar os meus pensamentos sobre docência, uma ideia que, felizmente, encontrei mais tarde, através do trabalho de minha orientadora, Luciana Gruppelli Loponte (2005; 2008), na possibilidade de uma “docência artista não apenas como uma docência em arte, mas um modo de ser docente que seja ele mesmo mais artista [...]” (2005, p. 73). Trata-se de uma docência que “pode ser aquela que assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se” (2008, p.5), ou ainda, “uma docência cujo fim, *felizmente*, é inatingível; baseada na invenção de si mesmo; como prática de liberdade e produzida e fortalecida nas relações de amizade (2005, p. 138 [grifo da autora]).

Após *Redescobrir*, continuei produzindo arte e participando de exposições, mas a possibilidade da arte de pensar sobre a docência reapareceu somente mais tarde, após quatro anos como professora de Arte<sup>3</sup> do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Caxias

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, a palavra “Arte”, quando escrita com inicial maiúscula refere-se ao ensino de Arte, como componente curricular do ensino básico, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996). Na referida lei “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” Arte, porém, o presente trabalho refere-se ao ensino das artes-visuais. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 Abril de 2016.

<sup>3</sup> Estive atuando como professora de Arte na E.M.E.F. Jardelino Ramos, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (cidade na região serrana do Rio Grande do Sul, a 128 km de Porto Alegre) de Janeiro de 2012 a Agosto de 2015, mês em que recebi licença de estudos para dedicar-me integralmente ao mestrado, fixando residência em Porto Alegre. Assim que terminar o mestrado pretendo voltar ao cargo.

do Sul. Um reencontro que foi propulsor desta pesquisa, quando as inquietações docentes tornaram-se matéria de criação artística, de pensamento artístico sobre escola, docência e educação, resultando em objetos artísticos expostos em galeria de arte. Um desses trabalhos é a instalação *ponto? de vista* (imagem abaixo) , produzida em 2013, em que tensionei o encontro entre a mobilidade do pensamento proporcionada pelas tecnologias da informação e a formatação das classes de sala de aula.



Porém, ao ingressar no mestrado, eu ainda não enxergava a potencialidade dessa interface que havia criado como uma possibilidade de pesquisa acadêmica e, devido a essa invisibilidade inicial, escrever as primeiras linhas desta dissertação foi um processo desejado e esperado, mas, acima de tudo, de muita aprendizagem e “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (FOUCAULT, 1990, p.13). Insisto em fazer aparecer esse caminho pessoal nesta escrita, pois, ele é, de certo modo, uma projeção da própria problemática da pesquisa em uma escala pessoal, ou seja, a busca de uma não separação entre o que é da arte, o que é pesquisa e o que é da vida.

Esta pesquisa começou muito antes de eu entrar no mestrado, mas foi somente após valiosas parcerias de trabalho com a orientadora, com os colegas, os professores do programa e da banca de defesa do projeto de pesquisa, que consegui perceber e explorar essa abertura para a possibilidade de pesquisar educação com arte<sup>4</sup>. Seja problematizando as questões educativas na galeria de arte ou na própria escola, o interesse esteve o tempo todo em fazer emergir um espaço de não separação entre arte e educação. Nesse contexto, em um movimento constante entre os estudos do mestrado e as próprias experiências, essa necessidade de trabalhar na interface entre os campos educativo e artístico ficou cada vez mais visível e latente em minha mente e em minha escrita. Acompanhada pelos estudos de Nietzsche e Foucault, aproximei-me da dimensão ético-estética da vida, da arte pensada como exercício de presença, como algo intrínseco à vida. Essa postura exige um comprometimento, uma implicação com o mundo para poder torná-lo seu pelo trabalho sobre si mesmo, como afirma Foucault: “Essa transformação de si por seu próprio saber é, penso, algo bastante próximo da experiência estética. Por que um pintor trabalharia, se ele não é transformado por sua pintura?” (FOUCAULT, 2014, p. 204).

Assim, a arte é entendida, neste trabalho, como uma postura de vida, mais do que um objeto a ser apreciado, ou executado, em consonância com a ideia de “vida como obra de arte” (NIETZSCHE, 2012), como uma necessidade primeira na tarefa incessante de “fazer frente ao absurdo da existência, dando novos sentido e objetivo para o seu cotidiano” (DIAS, 2011, p. 13). Nessa experimentação cotidiana, nesse jogo consigo mesmo e com o mundo, abrem-se possibilidades para criarem-se novas formas de vida, de vida como “vontade criadora”, sendo a arte o “grande estimulante da vida” (NIETZSCHE, 1988). Nesse pano de fundo, e somente a partir desse entendimento, dessa mudança do olhar ao perceber que arte e vida não se separam, a ideia de pensar os processos artísticos como um efetivo modo de pesquisa na escola tornou-se uma possibilidade visível. Se antes a minha vontade era levar as questões e as inquietações educativas para a galeria de arte, agora a potência estava justamente em criar na escola e com a escola, isto é, fazer da escola residência, viver as suas intensidades e desafios e pensar a arte como problematizadora dessa experiência. Voltei-me, então, para a escola como artista em residência, produzindo

---

<sup>4</sup> Essa possibilidade também está inserida em um contexto de emergência de pesquisas em educação baseadas em arte – PEBA, aspecto que será tratado na 4ª seção desse trabalho.

encontros, onde os processos artísticos foram criados pelas emergências das vivências no cotidiano escolar. Tensiono esse encontro através da seguinte problemática:

**De que modos uma residência artística pode vir a problematizar os tempos e os espaços da escola, a partir dos encontros entre arte e educação?**

Neste trabalho, há um desejo latente e constante de pesquisar sobre/na/com a escola. Por mais que tenha sido necessário escolher uma escola específica para realizar esta pesquisa, as produções e as experiências vividas lá foram novamente problematizadas durante a escrita, no intuito de expandir os seus efeitos para além de um espaço físico específico, em direção a uma abordagem mais ampla sobre escola, sobre educação e sobre docência no mundo contemporâneo. Assim, ao mesmo tempo em que escuto e falo sobre a especificidade de uma escola em particular, almejo que essa escrita reverbere para outras escolas, para outros espaços educacionais (ou não), para o pensar sobre educação, arte e vida.

Que escola seria essa? Ao fixar residência em Porto Alegre, após receber *Licença de Estudos*<sup>5</sup> para cursar o mestrado, optei por realizar a pesquisa em uma escola pública da cidade. A escolha da escola não se deu de forma aleatória, mas por uma sintonia de interesses entre a minha proposta e a proposta de mestrado apresentada e defendida em 2015 pela colega da linha de pesquisa Karine Storck. Em sua

---

<sup>5</sup> Em uma dissertação que se dedica a pensar sobre docência, é importante tratar sobre as dificuldades envolvidas, inclusive, no acesso a oportunidades de formação. A licença de estudos está prevista no Estatuto dos Servidores do Município de Caxias do Sul (Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-caxias-do-sul-rs> > Acesso em: 14 Jan. 2017), porém, ela foi-me negada duas vezes, sob alegações de cortes de gastos. Foi somente após tornar o caso público, informando a sua inconsistência, visto que era um direito previsto na lei, que a licença foi concedida.

pesquisa intitulada *COMO VIVER NA ESCOLA: Relações entre arte, educação e docência*<sup>6</sup>, Karine estava em busca de mais vida na escola a partir de “outras possibilidades para o exercício da docência” (STORCK, 2015, p. 5) e, juntas, concordamos que esse projeto seria uma maneira de continuar atuando nessa mesma motivação na escola da rede pública municipal em que ela estava trabalhando. Como professora de Arte na escola em questão, Karine mediou o primeiro contato através da breve apresentação da ideia do projeto na reunião pedagógica. Em seguida, após demonstrado interesse da escola pela proposta, entrei em contato diretamente com a direção para enviar o projeto (Anexo 1). Passadas algumas semanas (após algumas ligações e constatações de dificuldades estruturais na escola que acabaram atrasando a análise do projeto), a diretora informou-me por e-mail sobre o interesse da escola no meu trabalho. O próximo passo foi a autorização da SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, uma etapa que não foi tão tranquila, como explicitarei mais adiante.

Querer habitar com arte o espaço, o tempo e a vida escolar, uma vontade de dispor um outro tempo para pensar na escola estando lá em uma residência artística. No dicionário<sup>7</sup>, encontram-se os seguintes significados para “residência”: “1. Morada habitual num lugar, domicílio; 2. Casa onde se reside, morada; 3. Casa de habitação dada pelo governo, autoridades locais ou corporação, para certos funcionários residirem, enquanto exercerem as suas funções na localidade; 4. Habitação do pároco”. Assim, tratar de residência artística em uma escola significa, em primeira instância, desejar estar presente na escola, envolvida com tudo o que faz parte de seu funcionamento, “habitá-la na agulha de cada instante, em cada agulha instante: e habitar nele tudo o que habitar cede ao habitante”<sup>8</sup>. Habitar a escola, fazendo dela imensidão, fazendo da arte companheira nas cedências e não cedências que emergirem dessa morada. Para fazer de um lugar nossa residência é preciso estar interessado, estar presente, estar disposto a fazer aquele espaço seu, parte da sua própria vida. Essa escolha torna-se compromisso, pois exige uma postura de entrega ao outro (seja ele alguém ou algo, seja pessoa ou escola), sem olhar para as suas faltas, sem projetar no outro o “si mesmo”, em um movimento em que pautar as escolhas torna-se também uma postura ética, política, e estética.

---

<sup>6</sup> STORCK, Karine. Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência. 2014. Projeto de dissertação (Mestrado em Educação). Projeto de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/131033>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

<sup>7</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa on-line. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/>>. Acesso em: 17 Jan. de 2017.

<sup>8</sup> Fragmento adaptado da poesia *Habitar o tempo*, de João Cabral de Melo Neto. A poesia na íntegra é abordada na seção 5. Disponível em: < <http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/o-dar-ver-estetico-no-mutiverso-poetico-da-obra-de-joao-cabral-de-melo-neto>> Acesso em: 05 de Março de 2017.

Uma vontade tão intensa que foi resultado de um percurso que iniciou ali mesmo em uma escola, como aquelas inquietações que insistiam em acompanhar minha docência em arte e que encontraram nos processos artísticos maneiras de serem ouvidas, problematizadas e compartilhadas para ir além de um murmúrio, ou de uma resposta, para ser potência de vida, um dizer sim ao constante devir de criar sentidos próprios para a existência (NIETZSCHE, 2012). Com início em *Redescobrir* (2010) (imagem da página 18), esse percurso artístico-educativo continuou com os trabalhos *Ponto? de vista* (2013) (imagem da página 20) e com os três trabalhos da série que, mais especificamente, ajudou a impulsionar a presente pesquisa: *O tempo passa voando quando não estamos na escola* (imagem da página 36), *A arte não é bonita só por fora* (imagem da página 48) e *Não é um brinquedo, é uma escultura* (2015) (imagem da página 51).

O caminho feito durante o mestrado colocou-me a olhar para essas experiências artísticas com outros olhares, a movimentar o meu pensamento, em um espaço onde não havia como separar os diversos caminhos e escolhas que me trouxeram até aqui. Durante todo o período da pesquisa, o movimento que realizei nunca foi linear, foi sinuoso, cheio de nós (“nós” no sentido de desafio e ao mesmo tempo “nós” de pluralidade). Em um pensar caminhante (NIETZSCHE, 2006), em uma pesquisa que se faz ao caminhar, as inquietações são constantes e vibráteis companheiras, mas a incerteza sobre aonde o trabalho levar-me-ia foi a maior delas. Não que eu estivesse em busca de certezas estáveis, que imobilizariam o meu pensamento, mas era uma incerteza constante, uma “incerteza viva”<sup>9</sup> que me levava a re-inventar-me constantemente, em uma inquietação inventiva, uma força motriz de quem estava longe de querer que algo pudesse ser detectado, legitimado, pois isso não permitiria o caminhar. Junta-se a essa condição uma vontade muito grande de viver a escola em toda a sua complexidade.

Os estudos foucaultianos ajudaram-me a perceber que, ao produzir aqueles objetos artísticos, eu estava transformando as dificuldades em forças motrizes para pensar nas questões que me inquietavam. Um processo no qual a arte tornou-se parceira indissociável, permitindo que as minhas ideias ganhassem fôlego; um respiro; uma brecha que me ajudava a lidar com os desafios do ser docente nos tempos atuais. A

---

<sup>9</sup> Incerteza viva foi o título da 32ª Bienal de São Paulo. Como eixo central da bienal, a noção de incerteza foi escolhida com o intuito de fazer-nos “refletir sobre atuais condições da vida em tempos de mudança contínua e sobre as estratégias oferecidas pela arte contemporânea para acolher ou habitar incertezas. A exposição se propõe a traçar pensamentos cosmológicos, inteligência ambiental e coletiva assim como ecologias naturais e sistêmicas”. Fonte: <http://bienal.org.br/post.php?i=2355> Acesso em: 23/03/2017. A incerteza será abordada diversas vezes no presente trabalho para ajudar a problematizar as relações emergentes das relações entre os processos artísticos contemporâneos e a escola.

vontade de ir além, de pesquisar sobre o que eu estava vivendo não deixava morrer em mim a vontade de defender esse espaço, essa instituição que continua ali, independente do que é falado, escrito ou legislado<sup>10</sup> sobre ela. Durante o período desta pesquisa, a escola foi motivo de muitos debates e acontecimentos sociais e políticos, que reverberaram em atitudes de resistência a partir da arte, em ações micropolíticas de pensamentos que não se encerram em si mesmos.

Em nenhum momento, pensei contentar-me com as situações que me incomodavam. As inquietações só me falavam, a todo momento, sobre a necessidade de buscar na arte modos de mobilizar o pensamento. Uma concepção de arte e de pesquisa que só se tornou possível a partir de um deslocamento daquela percepção moderna de busca de uma verdade, de uma “forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, a uma forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2004a, p.16), para uma postura concentrada no momento presente, em busca da transformação de si, atenta às urgências de nosso tempo. Nessa perspectiva, aquele ingresso tímido e cambaleante no mestrado, onde havia muitas ideias soltas, foi, aos poucos, se transformando em um efetivo trabalho sobre si mesmo (pela orientação, pelos estudos, pela escrita, pela convivência e pela troca com colegas), percebido, hoje, como um exercício de ascese que “produz subjetivações históricas em contínuo movimento, atribui atenção acentuada aos acontecimentos da existência e sobre o modo como o indivíduo pode e deve preparar-se para enfrentá-los” (CANDIOTTO, 2008, p.99-100). Aos poucos, fui compreendendo que o conhecimento é também um desdobramento do cuidado de si, “[...] uma “elaboração ética de si mesmo” [...], que “tem a ver com uma estética da existência”. [...] um espaço de escolha pessoal de existência, que no entanto

---

<sup>10</sup> Especialmente no período em que essa pesquisa foi realizada muito se falou e se legislou sobre escola. Desde o ano passado (2016) no Brasil testemunhamos mudanças políticas que prevêm reformas drásticas na educação, por meio da criação de Medidas Provisórias (MP do Ensino Médio), criação da Base Comum Curricular – BNCC, Projetos de Emenda à Constituição (PEC) e o Programa Escola Sem Partido. Todas essas ações tem gerado grande movimentação por parte de alunos (Ocupações em escolas e faculdades em todo país), e dos arte educadores (representados por instituições como a FAEB- Federação de Arte Educadores do Brasil), devido à falta de diálogo na criação desses documentos que representam retrocessos assustadores para o ensino de arte em nosso país. Como exemplo: na BNCC, utiliza-se a expressão “Artes Integradas” para se referir ao ensino de arte, numa alusão a polivalência do professor, situação que pensávamos estar superada, pelo menos no que tange à legislação. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 05/04/2017. Ao mesmo tempo, o Projeto de Lei “Escola Livre” (em tramitação nos níveis federal, estadual e municipal e aprovado desde maio de 2016 em Alagoas) tenta controlar a atuação de professores em sala de aula, dizendo-se contrário à doutrinação nas escolas. Mas sua proposta fere a liberdade de cátedra dos professores. Disponível em: < <http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 08/02/2017. Um movimento contrário a esse projeto ganhou força em todo o país, chamado de Frente Nacional pela Escola sem Mordada. Disponível em: <http://escolasemmordaca.org.br/>. Acesso em: 19/01/2017.

sempre exige a presença de um outro (um mestre, um professor, um orientador, uma figura de “autoridade”, no sentido mais refinado dessa palavra [...])” (FISCHER, 2015, p.953-954).

Em um alinhavar de ideias, pensamentos e exercícios de conhecimento era latente a vontade e o esforço de pensar as dimensões artísticas e educativas juntas. Um esforço que não foi solitário, muito pelo contrário, mas que foi orquestrado junto a um grupo de pesquisa<sup>11</sup> que caminha e que *artever*sa sobre as relações entre arte contemporânea, educação e formação docente, e que foi determinante para essa caminhada-experiência, onde a relação com outro abre-nos ao que é estrangeiro, “vivendo algo que é ao mesmo tempo atividade e passividade – porque nos deixamos atravessar por outras ideias, por outras sensações, por acontecimentos, disponíveis ao que nisso tudo há de arte, de potência criativa” (FISCHER, 2005, p. 127).

Em consonância com esse *perpetuum mobile*<sup>12</sup> arteversante, pensou-se na relação entre imagem e texto, artes visuais e escrita nesta dissertação. Afinal, esta escrita envolve muito mais do que a superfície da folha, uma vez que, neste trabalho, “escreve-se para transformar-se, e nisto consiste a atividade etopoética da escrita” (ORTEGA, 1999, p. 57). Para o autor, Foucault ensina-nos a olhar de outra forma para esse gesto de escrita como uma escrita de si mesmo, em um gesto de transformação do próprio modo de ser e estar no mundo (FOUCAULT, 2004b). Nessa perspectiva, percebo que também o processo anterior à escrita, nesses dois anos de mestrado, ressoa em cada frase, ajudando a construí-las, a duvidá-las, a movimentá-las. Uma escrita que procura constantemente alinhavar-se às tramas e “cantos das experiências” pedagógicas (LARROSA, 2015) em suas relações com a arte.

---

<sup>11</sup> O grupo ARTEVERSA -Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência, coordenado pela professora Luciana Gruppelli Loponte, da Faculdade de Educação da UFRGS, surge em decorrência de discussões e investigações que têm tido como foco, principalmente, a relação entre arte, experiência estética e formação docente. O grupo está cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ, certificado pela instituição e está organizado em três linhas de pesquisa, que se complementam: Arte e processos de formação docente ; Práticas artísticas contemporâneas, educação e docência; Gênero, artes visuais e educação. (Fonte: <https://www.ufrgs.br/artever> Acesso em: 31.03.2017).

<sup>12</sup> Essa expressão foi usada neste trabalho a partir de referências da música, em que há um movimento e tempo que se repetem. Foi somente depois de incluí-la no trabalho, que encontrei a mesma referência na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol.1 a vol. 5), de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Nas aberturas produzidas nesses outros encontros entre arte e escola, entre processos artísticos e processos educativos, foi produzido um grande volume de anotações, de fotografias e vídeos, todos criados como tentativas de registro daquela experiência tão intensa. Durante os quase quatro meses da residência, por mais que houvesse uma vontade grande de compartilhar cada minuto de tudo o que vivi lá, foi necessário fazer uma espécie de (dolorosa) triagem e analisar como aqueles vestígios da experiência ajudariam-me a responder à problemática da pesquisa. Além disso, ao escrever sobre essa experiência, a escrita aparece também como um ato de criação acadêmica. Todos esses movimentos podem ser considerados como modos de lidar com o tempo. A arte exige um outro tempo para passar-se conosco (LARROSA, 2015; KOHAN, 2014), por isso, pode ser pensada ela mesma como uma duração (BOURRIAUD, 2009), um espaço para colocar as ideias em conversação, abrindo espaço para a experiência. Nessa escrita que busca fazer-se trama com as experiências, algumas referências artísticas são escolhidas para esse alinhar de um trabalho que se faz em camadas, como descreve Mossi:

Trata-se de capturar incorporais resultantes de encontros; Trata-se de compor com fragmentos resultantes da violência que coage o pensamento a pensar; Trata-se de cunhar, de sulcar algo na tensão, na fricção de elementos dispersos; Trata-se de produzir algo a partir do acaso, do improviso, da colagem; Trata-se de buscar possibilidades afirmativas e aumentativas de potência no imprevisto, de desenhar um plano imanente de despersonalização, de impessoalidade, de multiplicidades e de coexistência que se constitui por camadas (MOSSI, 2014, p. 29).

Nessa escrita produzida a partir de encontros, em uma multiplicidade de experiências que se permeiam em tramas, cada acontecimento na escola abriu “um mundo” de possibilidades e não me cabe encerrá-los em categorias de análise. Ao mesmo tempo, a pesquisa acadêmica necessita de certa organização, por isso, foi um desafio sumariar o trabalho em seções, mas elas foram pensadas como breves espaços de respiro, buscando um movimento fluido entre as ideias, que apresento do seguinte modo:

Na seção 2. *A arte como um outro tempo e espaço para pensar a docência e a escola*, percorro os caminhos que levaram às vontades de aproximação entre a prática artística e o cotidiano escolar, pensando na arte como um modo de problematizar a docência e a escola. Nesse trajeto sinuoso, de movimentos de estranhamento sobre as minhas próprias práticas docentes e artísticas, duas subseções descrevem as condições de emergência de quatro trabalhos artísticos (sendo dois adotados como títulos), que considero como propulsores desta pesquisa, ao mesmo tempo em que procuram realizar uma nova leitura das concepções envolvidas em sua produção, relacionando-os com alguns

conceitos que foram abordados nesta investigação. Na primeira subseção intitulada *O tempo passa voando quando saímos da escola: da efemeridade do tempo à presença dos instantes*, exploro noções de tempo e espaço relacionando-as com o contexto da pesquisa, principalmente a partir de autores como Deleuze (2009, 2013), Deleuze & Guattari (2011), Bachelard (2008) e Skliar (2014), juntamente com um trabalho do artista argentino Jorge Macchi. Na segunda subseção *A arte não é bonita só por fora: um sentido ampliado da arte*, inspirada em Nietzsche (2012), apresento uma noção de arte não desvinculada da vida, ampliando-a para uma não dicotomização das relações entre arte e educação, conversando também com as ideias de Camnitzer (2016), Foucault (2016) e Loponte (2017). Ainda nessa subseção, apresento o trabalho *Não é um brinquedo, é uma escultura*, e, a partir de Nietzsche (2014) descrevo a abertura do pensamento para perceber as verdades como metáforas, e, assim, possibilitar outros pensamentos sobre as relações entre arte e educação.

A noção de minúcias imbricada com os modos de estar e perceber a escola a partir de autores como Gallo (2014) e Bachelard (2008) é apresentada na seção intitulada *3. As minúcias dos movimentos de intensidade e presença na escola*. A partir dessa atenção às minúcias, esboço modos de pesquisa a partir da produção dos vídeos de minúcias (são dois vídeos realizados no âmbito da pesquisa: um produzido em Caxias do Sul na primeira etapa da pesquisa e o segundo, durante a residência em Porto Alegre). Na primeira subseção *3.1 – Moça, tu é estrangeira?: sobre a presença do(s) outro(s)*, abordo a noção de estrangeirismo como uma das emergências dos encontros entre a residência e a escola, com a companhia de autores como Hermann (2014), Kristeva (1994) e Skliar (2014). As relações entre a produção e a intervenção do vídeo de minúcias na escola e fora dela são apresentadas nas subseções: *3.2 Minúcias pela escola: dar a volta para não passar na frente* e *3.3 Minúcias em salas [de aula]: música, pauta e lágrima*.

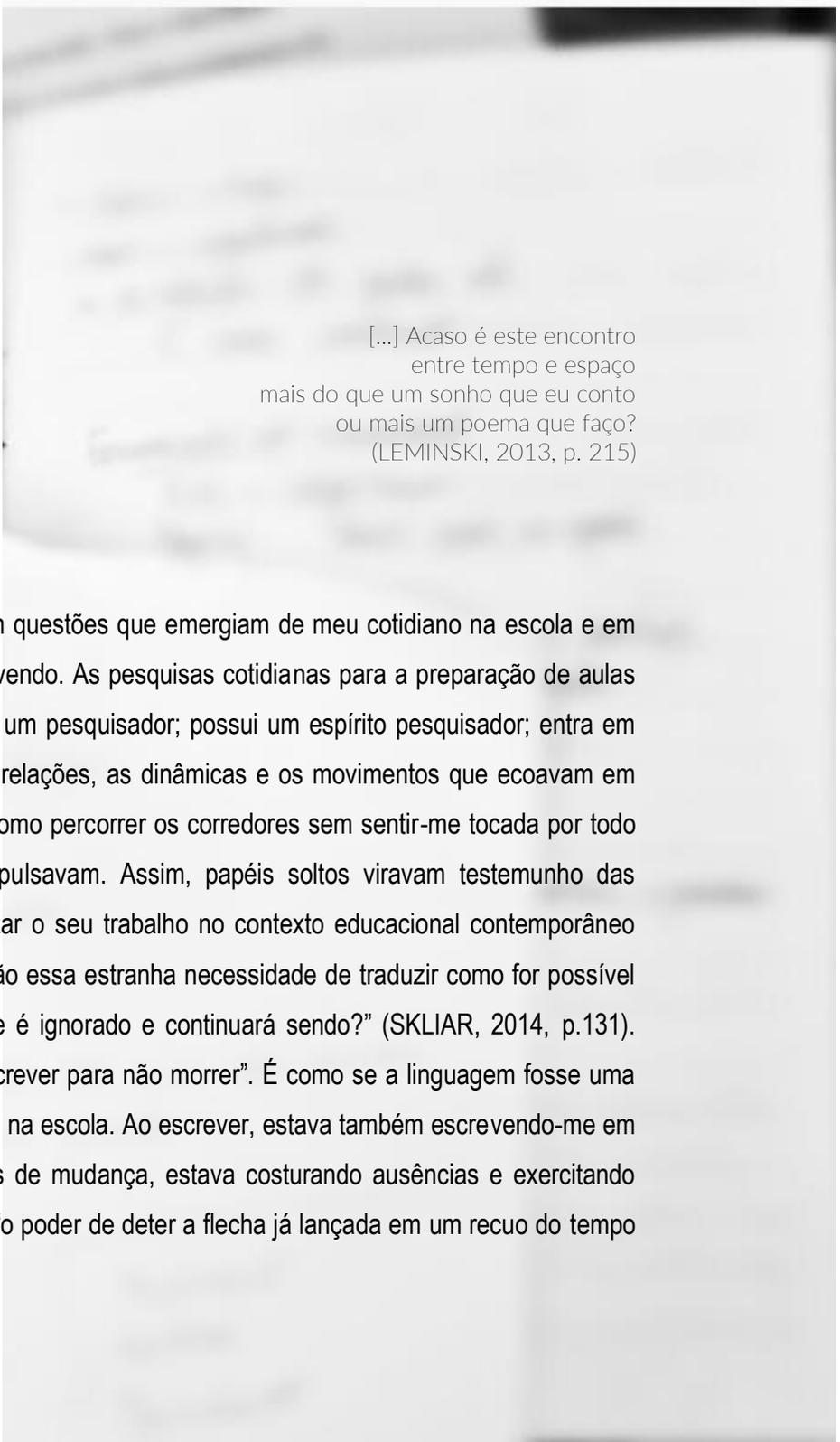
As possibilidades de fazer pesquisa, contemplando a arte como forma de pensar a educação, são problematizadas na seção *4. Habitar um outro tempo na escola: a invenção de um andante artista*, na qual são trazidas algumas contribuições sobre modos de fazer pesquisa educacional baseada em arte (PEBA), bem como experiências de residências artísticas, no intuito de contextualizar as condições que permitiram a realização desta pesquisa, ao mesmo tempo em que se atenta à especificidade dessa investigação. Na subseção *4.1 (Re)Ocupar o sentido público da escola: atos de resistência*, apresento as ocupações estudantis (ocorridas em 2016, durante a escrita da pesquisa), compreendendo-as como movimentos de força política, ética e estética dos estudantes, em diálogo com o meu desejo de habitar/residir na

escola. As três subseções seguintes apresentam ações produzidas com os alunos durante a residência em seu contexto de emergência e implicações com as discussões trazidas nas seções anteriores como tempo, espaço e estrangeiridade. São elas: *4.2 Bordando outras mudas, cultivando outras bordas*, *4.3 Sobre transparências e horizontes (in)visíveis* e *4.4 Orquestrar um andante artista com os alunos*.

A quinta e última seção do trabalho é uma não-conclusão que intitulei *Pássaro tempo: das ressonâncias de um tempo que passou voando na escola*. Nela, retomo as principais linhas de força da pesquisa, procurando sempre salientar a multiplicidade das experiências, e arrisco algumas apostas a partir das possibilidades emergentes da pesquisa.

## 2. a arte como um outro tempo e espaço para pensar a docência e a escola





[...] Acaso é este encontro  
entre tempo e espaço  
mais do que um sonho que eu conto  
ou mais um poema que faço?  
(LEMINSKI, 2013, p. 215)

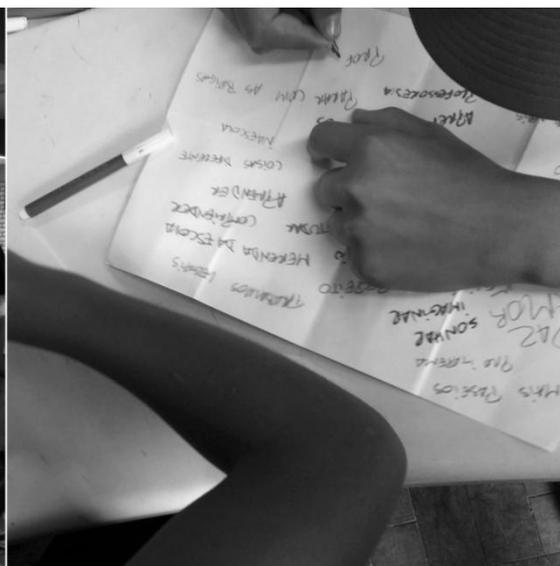
Como professora de Arte, não houve um só dia em que não pensasse em questões que emergiam de meu cotidiano na escola e em como gostaria de ter o tempo necessário para problematizar tudo o que estava vivendo. As pesquisas cotidianas para a preparação de aulas não eram suficientes. Se, como afirma Corazza (2013a, p. 94), “todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa”, eu sentia necessidade de investigar as relações, as dinâmicas e os movimentos que ecoavam em minha prática docente e também na aprendizagem dos meus alunos. Não havia como percorrer os corredores sem sentir-me tocada por todo aquele universo de possibilidades, inquietudes, ruídos e movimentos que ali pulsavam. Assim, papéis soltos viravam testemunho das inquietações de uma professora que vivia as alegrias e as dificuldades de realizar o seu trabalho no contexto educacional contemporâneo brasileiro. Afinal, “O que anima a escrita? O que origina o gesto do escrever, senão essa estranha necessidade de traduzir como for possível aquilo que excede à razão, o que provoca o naufrágio, o que transborda, o que é ignorado e continuará sendo?” (SKLIAR, 2014, p.131). Foucault (2015b, p. 48) inicia o texto *Linguagem ao infinito*, citando Blanchot: “Escrever para não morrer”. É como se a linguagem fosse uma forma de sobrevivência, de resistência àquelas pequenas mortes cotidianas vividas na escola. Ao escrever, estava também escrevendo-me em meio àquilo. Estava criando pequenas pausas, ancorando em palavras vontades de mudança, estava costurando ausências e exercitando espaços vazios (MOSÉ, 2006, p.32). Ainda citando Foucault, era como se tivesse “o poder de deter a flecha já lançada em um recuo do tempo

que é seu espaço próprio” e, nesse espaço próprio, nesse outro tempo, era possível enxergar além do imediato, acreditar em outras possibilidades de ser e estar na escola. Essa escrita que voa sempre acompanhou-me, foi minha amiga desde criança, quando era lembrada pelos colegas de classe como a menina que escrevia mais linhas na atividade de redação. Contudo, foi o exercício de pensá-la como prática artística que me permitiu problematizar de maneira significativa as situações vivenciadas na escola.

Ao ingressar no mestrado, revisei os meus últimos trabalhos artísticos e reconheci neles uma vontade de inventar outras relações entre a arte e a educação. Um certo tipo de reação a um sentimento de inadequação, uma vontade que sempre aparecia quando pensava em produzir arte. Questões relacionadas à experiência docente como professora de arte e como educadora de um museu, além de ressonâncias de diversos trabalhos anteriores que orbitavam na interface entre arte e educação (produção artística, mediação de exposições e criação e implementação de programas educativos) sempre tornavam-se o motivo das minhas produções. Era uma maneira de problematizar situações que instigavam o meu pensamento e que encontravam terreno fértil para novas possibilidades de pensar na arte. Com Foucault (2004a), entendo a problematização como uma elaboração do pensamento, como uma tentativa de movimentar as dificuldades, transformando-as em outra coisa, para além da lamentação, para que possam desacomodar nossas ideias, propor possibilidades e até mesmo novas perguntas.

A potência da arte como pensamento perpassa toda a construção desse trabalho, que não teve um caráter sequencial, um sentido horário, mas que foi acontecendo ao mesmo tempo em que a escola ia acontecendo para mim. Essa iminência, esse algo que está para irromper, esteve presente constantemente durante a residência e foi materializado em palavras, imagens e memórias. Essa materialidade foi problematizada através de processos artísticos, definidos de acordo com o contexto em que emergiam. Ao mesmo tempo em que esses processos artísticos eram produzidos, outras relações estavam sendo construídas na/com a escola, onde as formas de relacionamento envolvidas criavam outros espaços, outros movimentos.

Só pude pensar algumas questões estando fora do tempo da escola, deslocando-as para outro tempo e espaço, que não o escolar. Seria possível, então, agora, fazer esse processo estando na escola? De que modos isso seria possível? Esse andamento foi constituindo, aos poucos, uma concepção de pesquisa, uma concepção de residência artística, próprias de um contexto específico. Um trabalho que só existe,



Na versão impressa da dissertação, essa imagem foi dobrada em formato sanfona.

que só acontece enquanto as pessoas acontecem, um estado de iminência entre a escola e a arte, sem ensaios. Canclini (2012, p.20) ajuda-me a pensar nesse caráter iminente da arte, em que “as obras não simplesmente ‘suspendem’ a realidade, mas se encontram em um momento prévio, quando o real é possível, quando ainda não se desfez. “As obras tratam os fatos como acontecimentos que estão a ponto de ser” (CANCLINI, 2012, p.20) e que, por isso, produzem espaços de outras possibilidades, pois “não se trata de, com o pensamento, significar aquilo que nos acontece, mas de sentir e experienciar o acontecimento. Senti-lo atravessar nosso corpo como um vapor incorporal que nos faça vivenciar nele outras potências, outras velocidades” (MOSSI, 2015, p. 11).

Essa abertura que a arte traz para a pesquisa em educação permite que ela seja pensada em um plano de experimentação, em que “a pesquisa se faz mais sensível às qualidades sensoriais dos fenômenos e situações educativas que se estudam” (VIADDEL, 2006, p. 250), ou seja, a arte permite outras percepções, possibilitando outros modos de viver as experiências, o que é determinante para a realização da residência artística na escola como um modo de fazer pesquisa em educação. Uma possibilidade que se localiza em um contexto de emergência de pesquisas educacionais baseadas em arte (PEBA), que vem sendo campo de estudo para diversos autores, tais como Tom Barone (2012), Elliot Eisner (1998, 2012), Rita Irwin e Belidson Dias (2013), Nicolas Bourriaud (2009a, 2009b), Denzin e Lincoln (2006) e Ricardo Marín Viadel (2006), dentre outros. Algumas dessas referências serão abordadas na quinta seção deste trabalho.

Essa vontade de pesquisar com arte é abordada no decorrer dessas páginas, sempre como um movimentação proveniente de um pensamento que emerge ora do ambiente artístico, ora do ambiente educativo, mas sempre concebendo-se a arte como uma forma de problematizar alguma questão, como um espaço de criação, de invenção de outros modos de habitar o cotidiano escolar. A experiência estética é pensada neste trabalho como um espaço aberto que põe em relação os tempos da escola e da própria arte a partir das emergências dos encontros com as estrangeiridades da pesquisa, com todas aquelas coisas que nos aconteceram e acontecem (LARROSA, 2015), coisas que me fazem querer estar na escola, querer falar e querer produzir sobre elas:

Há algo no que fazemos e no 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 isso é o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura (LARROSA, 2015, p.13).

Nas próximas subseções, descrevo as condições de emergência de três trabalhos artísticos meus, que considero como propulsores desta pesquisa, ao mesmo tempo em que procuro realizar uma nova leitura das concepções envolvidas em sua produção, relacionando-os com alguns conceitos que foram abordados nesta investigação.



**2.1 o tempo passa voando quando saímos da escola:  
da efemeridade do tempo à presença dos instantes**

Quem tem olhos pra ver o tempo?  
[...]  
Eu parei de lutar contra o tempo. Ando exercendo instante.  
Acho que ganhei presença [...].  
(MOSÉ, 2008, p. 21)

A frase título dessa subseção: “*O tempo passa voando quando saímos da escola*” foi dita por um estudante do 7º ano do ensino fundamental, quando estava participando de uma oficina no Instituto Bruno Segalla<sup>13</sup> – IBS, instituição em que trabalhei durante quase três anos como educadora no Projeto Cultural “Onde Estou?”<sup>14</sup>, fazendo-o concomitantemente com o trabalho docente. Pouco antes do horário de voltar para a escola, com a cabeça baixa, ele finalizava um desenho que estava sendo construído em um ambiente possivelmente bem diferente da escola: sala ampla, mesas grandes, acesso a diferentes materiais e a orientação de duas educadoras. Analisando essa situação, percebo o quanto sobre a escola podemos conhecer nessa frase: Que condições permitiram que essa verdade se estabelecesse para esse aluno? De que modos o tempo reside na escola?

Por vezes acreditamos conhecer-nos no tempo, ao passo que se conhece apenas uma série de fixações nos espaços da estabilidade do ser, de um ser que não quer passar no tempo; que no próprio passado, quando sai em busca do tempo perdido, quer “suspender” o vôo do tempo. Em seus mil alvéolos, o espaço retém o tempo comprimido. É essa a função do espaço (BACHELARD, 2008, p. 28).

Se, como afirma Bachelard, a função do espaço é reter o tempo comprimido, como desestabilizar o tempo e espaço da escola, fazê-lo passar voando? Como suspender, mesmo que por alguns instantes, essa compressão? A instalação criada a partir dessa situação (imagem

---

<sup>13</sup> “Criado em 2005 [...] é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), reconhecido como museu pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Busca a construção e o fomento da cultura e da cidadania local, utilizando como referência o patrimônio histórico cultural do escultor e medalhista caxiense Bruno Segalla”. Disponível em: < <http://ibsprogramaeducativo.org/ibs/>>. Acesso em: 19 de Abril de 2017.

<sup>14</sup> “As ações educativas do Projeto Cultural Onde Estou? têm por objetivo propiciar o diálogo das crianças e jovens com o patrimônio cultural da cidade, despertando o sentido de pertencimento da sua moradia no município de Caxias do Sul, de modo a fortalecer a participação e a cidadania”. Disponível em: < <http://ibsprogramaeducativo.org/projeto-onde-estou/>>. Acesso em: 19 de Abril de 2017.

capa essa subseção) brinca com algumas formas físicas tradicionais da escola (cadeiras, classes, quadro negro) dialogando com o peso, a transparência e a leveza de alguns materiais (tule, acrílico, tela de arame). É possível transcender as tantas barreiras encontradas e fazer o tempo passar voando quando estamos na escola? Quando? De que modos?

Meu trabalho na educação formal, na escola, e na educação cultural, no museu, provocou muitas inquietações sobre educação (e tudo que ela envolve). Essas questões dizem respeito às relações entre tempo, espaço e conhecimento e que, ao serem pensadas com arte, movimentaram o pensamento para além do contexto imediato, impulsionando a vontade de ingressar no mestrado. Naquela minha rotina dupla, em que trabalhava meio turno na escola e meio turno no museu, decidi que começaria a anotar frases ditas por alunos que, de alguma forma, me fizessem pensar sobre o processo educativo, sobre arte e sobre escola. Mesmo sem saber o que faria com isso depois, muni-me do olhar e da escuta atenta, bem como da fotografia para registrar esses momentos. Porém, o local em que encontrava espaço e tempo para fazer isso efetivamente acabava sendo sempre o museu. Lá, trabalhávamos sempre em duplas (eu trabalhava com duas colegas professoras), o que permitia que eu tomasse a distância necessária para lançar um outro olhar sobre a cotidianidade. Por mais que a escola fosse o gatilho disparador da vontade de criação, foi o museu que, inicialmente, permitiu colocar em ação minhas ideias. Assim, aos poucos, a observação atenta e o registro das falas de alunos foram desacomodando minha prática docente, fazendo-me pensar nas urgências da educação do tempo presente<sup>15</sup> (na época, não conseguia defini-las como tal, mas sabia que tinha algo ali).

As imagens registradas pelo ato fotográfico, o movimento de vida em torno daqueles momentos de aprendizagem tornaram-se o ponto de partida para a criação de outros modos de ver o que se tornou cotidiano, rotineiro, transparente. Os processos artísticos ajudaram-me no exercício de “fazer aparecer o que está próximo demais de nosso olhar para que possamos ver, o que está aí bem perto de nós, mas que nosso olhar atravessa pra ver outra coisa” (FOUCAULT, 2016, p.69). Foram os ditos dos alunos que me ajudaram a começar a pensar em problematizar certas situações que se tornaram verdades instituídas e inquestionáveis na escola. Porém, isso só foi possível de ser feito fora da

---

<sup>15</sup> Expressão inspirada em estudos do Seminário Avançado: Arte e urgências do presente: imagens na elaboração ética e estética do sujeito. PEC – Programa de Educação Continuada do PPGEduc da UFRGS. Professoras: Rosa Maria Bueno Fischer e Fabiana de Amorim Marcello. 2015/2.

escola, ou melhor, fora do tempo da escola, no museu. Mas, quais seriam esses tempos da escola, ou ainda, de que modos o tempo manifesta-se na escola?

Partindo da noção de tempo inserida na frase dita por aquele aluno, ao questionar-me sobre a temporalidade da escola, procuro ir além de possíveis limites, demarcações específicas, ou de um pensar a escola como “uma organização que responda ao modelo do relógio, engenhosamente construído e elegantemente decorado” (COMENIUS, 1997, p.51). Skliar (2014) me ajuda a pensar que o tempo não é uma concepção fixa ou padronizada, muito menos imutável, visto que a história apresenta-nos diferentes construções humanas criadas para lidar com o movimento do tempo, “o que é a história ou seu relato senão a incapacidade de explicar a duração do assombro, a intensidade do instante? (SKLIAR, 2014, p. 45).

Residir precisa de tempo. Outro tempo.

A escola corre. Escrevo no ônibus. Na escola não dá tempo<sup>16</sup>.

A questão do tempo está enraizada às origens etimológicas da palavra “escola”, do termo *scholé*, que, para os gregos, significava “tempo livre”, isto é, “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um bem comum (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p.9). Nesse sentido, o tempo escolar seria um tempo específico, em que haveria uma certa igualdade entre os alunos, distanciando-os do seu meio social, para dedicarem-se inteiramente ao conhecimento pelo conhecimento, sem a preocupação de atender um mundo exterior à escola. A escola ofereceria um espaço-tempo em suspensão, retirando o aluno de seu “contexto normal” (ibidem, p. 32). Essas ideias são abordadas no livro “Em defesa da escola”, de Jan Masschelein e Maarten Simons, e ajudam-nos a problematizar o

---

<sup>16</sup> Nota do diário de pesquisa, feita em 9 Dez. 2016.

lugar, o formato da escola compreendida como *scholé*. Porém, a ideia do tempo livre tal como os autores apresentam torna-se utópica ao ser transposta para o contexto social brasileiro, onde muitas das questões que envolvem o cotidiano da escola estão relacionadas diretamente ao seu contexto social imediato. Na sua relação com o contexto em que se insere a escola brasileira está “[...] abarcando o que não era considerado sua função em tempos anteriores” (TRAVERSINI, 2011, p.4), ao realizar ações relacionadas com proteção social, ampliação de jornadas, programas governamentais, dentre outras funções que contribuem para a inserção da escola em processos de socialização. Processos que são necessários em meio às urgências sociais da realidade brasileira e que ampliam e alargam o tempo da escola. Assim, ao pensar a escola como *scholé*, gostaria de pensar no seu tempo livre como um tempo de atenção e presença em tudo o que habitar a escola. Um tempo que foi pensado na residência como uma disponibilidade aos instantes e à multiplicidade dos sentidos do que “ser escola” no contexto brasileiro contemporâneo pode significar.

O mal estar docente que me levou a distanciar-me e a tentar lançar outros olhares aos desafios cotidianos na escola persiste e, conforme afirma Veiga-Neto (2003, p.108): “é no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar “crise da escola”. O modelo de escola é o mesmo em um mundo cada vez mais veloz, mais voraz, mais plural. Alia-se a isso um contexto político conturbado e perigosamente propenso a retrocessos assustadores. Também atenta a esse cenário, Clarice Traversini (2011, p. 2-3) propõe o pensar sobre o “desencaixe como forma de existência da escola contemporânea”, como um desafio que nos impulse a “pesquisar *com* e não *sobre* a escola”, para criar “outras caixas”, outras listas, outros modos de vida no espaço escolar” (TRAVERSINI, 2011, p. 12).

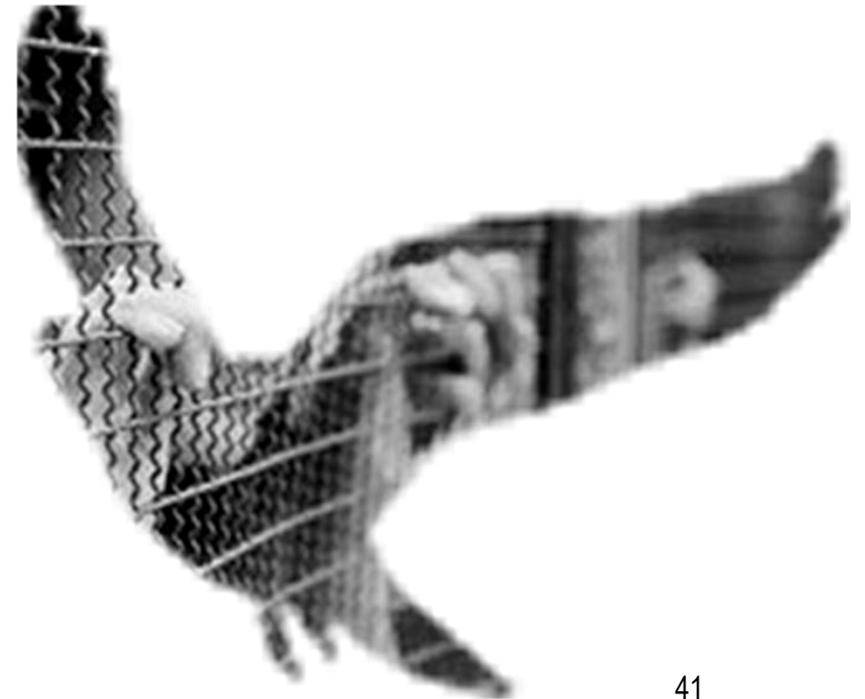
Ao colocar em relação as noções de tempo e espaço na escola a partir da arte, entra-se em uma discussão ampla que há muito vem sendo realizada em diferentes áreas do conhecimento. Os termos “tempo e espaço” permearam toda a pesquisa de modo amplo. Estiveram presentes desde o início, mas ganharam maior atenção, força e relevância na fase final. Por isso, optou-se por usá-los de modo autônomo (“tempo e espaço”) e não como um conceito operativo (tempo/espaço), visto que isso exigiria um maior prazo de desenvolvimento. Tendo ciência da abrangência que essa discussão pode assumir, decidiu-se por fazer um breve recorte, sem deixar de reconhecer a existência de importantes discussões de autores como Deleuze, mas delimitando a escolha e procurando situar o tempo para além de um “a priori” como

pensou Kant (1989). Interessa-me a fluidez do tempo como algo não linear, como o tempo *aión* “[...] que não precisa ser infinito, mas somente ‘infinitamente subdivisível’ [...]” (DELEUZE, 2009, p. 61). Em Deleuze, *aión* refere-se ao tempo que não é cronológico, mas “uma zona indeterminada de fluidez e de fluxo de tempo-espço. “Aion é o tempo do devir [...]” (BOGUE, 2011, p. 26), do vir a ser, das possibilidades. Não desenvolverei a questão da oposição ou não-oposição entre os tempos Cronos e Aión, trazida por Deleuze (2009), mas gostaria de sublinhar o caráter múltiplo que o pensar o tempo *aión* pode trazer para pensar esta pesquisa em termos de aberturas de possibilidades e não de cerceamentos. Se as próprias concepções de tempo e espaço não são fixas, esta pesquisa buscou alinhar-se a uma concepção de tempo que é plural, que acompanha as mudanças e os desafios do mundo contemporâneo, em que “a intensidade dessa vida, em todas e cada uma de suas condições divergentes, não entra num relato fundado no utilitarismo das ações efetivamente realizadas” (SKLIAR, 2014, p. 166).

O artista Jorge Macchi ajuda-nos a pensar nesse jogo entre o tempo “infinitamente subdivisível” e a presença dos instantes com o trabalho “*La flecha de Zenón*”<sup>17</sup> (imagem abaixo), em que a contagem regressiva do começo de um filme atrasa infinitamente o seu início. Presenciamos com a nossa presença finita na infinitude apresentada no vídeo. Nesse trabalho, o tempo é materializado pelos números, que, por sua vez, são subdivididos ao infinito, até desaparecerem diante de nossos olhos. Coloca-se diante de nós a questão do tempo em que o homem insiste em tentar controlar, o que torna nossos dias cada vez mais apressados e a atenção aos instantes cotidianos como forma de fazer-se presente no agora, como afirma Viviane Mosé, com o trecho da poesia *Vida/tempo*, citada na epígrafe dessa seção.



<sup>17</sup> Disponível em: < <http://www.jorgemacchi.com/es/obras/252/la-flecha-del-zenon> >. Acesso em: 30 Abril 2017.



A arte possibilita-nos compreender o tempo em que foi produzida ao mesmo tempo que é atemporal, pois reiventa o tempo constantemente ao permitir-nos observá-la a cada vez com novos olhos, por não existir uma explicação única que encerre as suas possibilidades de relação com o mundo. Pensar o presente é uma característica do contemporâneo, que, segundo Agamben (2010, p. 159), consiste em “uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo”, promovendo um deslocamento entre “urgências” e “intempestividades” que não tem lugar no tempo cronológico, que insere-se neste, mas que o “urge e que o transforma” (ibidem, p. 165). Nessa perspectiva, a residência na escola buscou inserir-se no tempo da escola, ao mesmo tempo em que tomou uma distância, um espaço aberto pela arte, transformando a relação entre tempo e espaço em movimento, em descompasso e exercitando a criação de espaços de possibilidade no presente.

Na escola, somos apresentados desde muito cedo às práticas disciplinares e a dispositivos de controle do tempo e do espaço como modos de habitar a escola que se tornaram base da rotina escolar, os quais Foucault (2005) chama de tempo disciplinar: “1°) Dividir a duração em segmentos, sucessivos ou paralelos,...; 2°) Organizar essas sequências segundo um esquema analítico [...]; 3°) Finalizar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova,...;4°) Estabelecer séries de séries; prescrever a cada um,... os exercícios que lhe convêm; [...]” (p.133-134). Esse tempo controla o corpo, os movimentos, pois é preciso “garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo que possa perturbar ou distrair; trata-se de construir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2005, p.128).

Essas características de controle, de estratificação do tempo e do espaço escolar já fazem parte do imaginário comum sobre o que é ser/estar na escola: classes e alunos organizados em fileiras, aulas em períodos marcados pelo badalar de sinais, o desempenho escolar medido e supervalorizado por números, dentre muitas outras. Porém, a minha experiência docente afiança-me que, para além dessas práticas homogeneizantes, existem professores, equipes diretivas e estudantes produzindo modos de vida que não cabem nessas “grades invisíveis”. Foucault (1995, p. 244-248) afirma que “não há relação de poder sem resistência” e “toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta”, assim, sem ignorar a existência de relações do poder disciplinar e subjetivação envolvidas na ordenação

e no tensionamento entre corpo, tempo e espaço na escola, esta pesquisa situa-se num 'entre', em uma tentativa de operar nas brechas como possibilidades de problematizar modos de (r)existir na escola, em uma postura inventiva em que o "criar é resistir: puros devires, puros acontecimentos sobre um plano de imanência" (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 143), onde a arte aparece como um modo de produzir outras "práticas espaço-temporais"(VEIGA-NETO, 2000, p.5).

Durante a reunião pedagógica me encontro com os projetos de educação integral da escola (a pauta do dia) e fico encantada com a multiplicidade de atividades que acontecem ali. Mas, logo após os professores responsáveis pelos projetos apresentarem seus trabalhos, alguém sempre controla o tempo, pois, por mais que seja maravilhoso conhecer o trabalho dos colegas,

"temos assuntos "burocráticos" para tratar:

*"- Vai ser rápido né?"<sup>18</sup>*

Nesses tempos da escola, a arte é pensada como potência de (cri)ação, pois, como assinala Veiga-Neto (ibidem, p. 4): "é na própria ação que se institui um tempo capaz de ser percebido e de ter algum sentido sobre nós. Dito de outra maneira, o tempo se institui e se organiza pela nossa ação". Assim, sem a intenção de produzir uma nova escola, ou uma verdade sobre um modo da arte de estar na escola, buscou-se produzir aberturas para a multiplicidade de pensamento, na criação de "camadas de tempo coexistentes" (DELEUZE, 2013, p.81). Uma multiplicidade que "[...] não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade) (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 23–24).

---

<sup>18</sup> Nota do diário de pesquisa, realizada em 8 Set. 2016

Nesse contexto, ao tratar de escola neste trabalho refiro-me a um pensamento que parte de uma escola específica, mas que se amplia para uma noção de escolas no plural, para o pensamento sobre a escola, que não é única. Por mais que existam modelos e padrões de estruturas, comportamentos e regras de conduta, “[...] elas não possuem um modelo exterior de si mesmas e é sua cotidianidade, a presença e a ausência dos gestos, das palavras, das relações e das ações, quem a define precária e provisoriamente” (SKLIAR, 2014, p.201). Então, a pergunta que se coloca é: como habitar essa escola “no presente, neste mesmo instante, entre a ideia do homogêneo e a ideia do múltiplo, entre o único e o plural?” (ibidem).

Como se vê, não se trata de olhar para o mundo presente como um uno, propondo ou idealizando um outro para tomar o seu lugar. É justamente por entender a escola como uma construção cotidiana que percebo a possibilidade de pensar a arte como um modo de desestabilizar os tempos escolares, criando outros, para investigar as relações emergentes daí, explorando as potencialidades dessas brechas para pensar sobre educação, arte e escola no tempo presente. Nesse sentido, pensa-se, aqui, a própria arte como possibilidade de um tempo presente, interessado no instante, como “[...] uma duração, uma intensidade, uma possibilidade, uma força ou alguma outra coisa” (KOHAN apud SKLIAR, 2014, p. 166).

Nas expressões populares, o tempo passa voando quando estamos tão envolvidos no instante, que já não nos interessa (ou não nos importa, ou esquecemos de) controlar o tempo. A presença viva no momento é tudo o que nos basta. As imagens (fotografia e vídeo) produzidas durante a residência, foram feitas na tentativa de capturar esses instantes de criação de outros tempos e espaços, tentativa de fixar “para sempre o instante preciso e transitório” (CARTIER-BRESSON, 1971, p.21) que, aqui, tornam-se representações das intensidades que já não são mais, porque “uma vez desaparecidas, não há nenhum esforço sobre a terra que possa fazê-las voltar”(ibidem). O momento em si não volta, mas essa escrita e as imagens inseridas aqui, são uma tentativa de fazer reverberar aqueles instantes para além deles mesmos, para o pensamento ampliado das relações entre arte, escola e educação.

2.2

A ARTE NÃO É BONITA

SÓ POR FORA

um sentido ampliado da arte

*“A arte não é bonita só por fora”* foi a frase dita por uma criança de dez anos para explicar-me o porquê de estar fotografando a arte exposta no museu e não a rua, por exemplo. Ela pôs-me a pensar sobre as tantas verdades sobre arte presentes nessa frase, na escola e na vida, e, então, penso também na necessidade de desmistificar a ideia de que arte é algo distante da vida. Parece que, na escola, o pensar sobre a vida e a própria vida tornam-se duas coisas separadas. Tornou-se automático dicotomizar a relação entre teoria e prática, tornou-se característica do sistema escolar estratificar aspectos da vida, numa separação artificial entre o vivido e o pensado, que “trouxe como consequência que o vivido fosse pensado somente como um conjunto de sensações sem rigor, vãs percepções sem traços de verdade, retalhos de sensibilidade que não podiam ser levados muito a sério. Ao mesmo tempo, circundou o pensado com todos os atributos de validade e verossimilhança, com todas as presunções e pretensões do científico” (SKLIAR, 2014, p.199).

Essa separação tão naturalizada na escola e na vida levou-me a expor os problemas que eram “da ordem escolar” em uma galeria de arte<sup>19</sup>, uma oportunidade de, literalmente, pensar essas questões em outras luzes, ou seja, as questões do campo educativo/escolar estavam sendo expostas fora da escola. Mas a escola (e seus ruídos) continuou lá e continuou em mim, levando-me a seguir essa problematização, essa pesquisa, por outras vias, pelo mestrado. Hoje, percebo que todo esse percurso já era a pesquisa acontecendo, pois estava investigando meios que me permitissem pensar sobre o que estava acontecendo. Um processo em que não havia como separar a arte da vida, elas estavam acontecendo juntas, uma passando pelos poros da outra, numa invenção de modos de lidar com as inquietações escolares. Eu não estava mais em posição contemplativa apenas, estava criando um próprio caminho, que implicava outro posicionamento diante do mundo, pois, como bem afirma Nietzsche, “como fenômeno estético, a existência ainda nos é suportável, e, por meio da arte, nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno” (NIETZSCHE, 2012, p.124).

A residência artística na escola é pensada como uma outra via, um outro desenho criado no mesmo espaço escolar instituído. A arte aparece, neste trabalho, como uma postura diante da vida, que “permite especular sobre conexões que são consideradas inaceitáveis, ilegais,

---

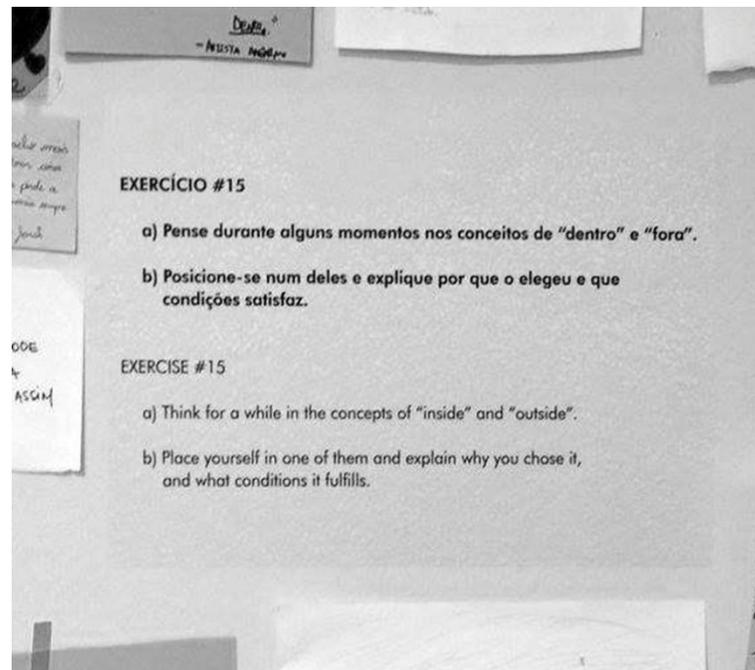
<sup>19</sup> Os três trabalhos: “O tempo passa voando quando saímos da escola”; “A arte não é bonita só por fora” e “Não é um brinquedo, é uma escultura” fizeram parte da exposição coletiva Esteticamente Promíscuo, realizada pela Unidade de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Cultura de Caxias do Sul, na Galeria de Arte do Centro Municipal de Cultura Dr. Henrique Ordovás Filho, de dezembro de 2014 a janeiro de 2015.

ou inconcebíveis em outras metodologias que também tratam com o conhecimento. [...]. É uma forma de questionar os sistemas de ordem estabelecidos, e de construir ordens alternativas” (CAMNITZER, 2016, p. 5, tradução minha).

Na produção do trabalho “A arte não é bonita só por fora” (imagem abaixo), utilizei um cubo de vidro (normalmente utilizado em exposições para proteger um objeto) para escrever a frase do aluno, trocando, em alguns momentos, a ordem das palavras. Talvez a repetição dessas palavras escritas na transparência do vidro estivessem ajudando-me a “devolver densidade a essa atmosfera que, à nossa volta, por toda parte, garante que vejamos as coisas longe de nós” (FOUCAULT, 2016, p.69). A transparência ainda era presente nesse objeto de vidro, mas era atravessada pelas sombras das palavras que se materializam como conteúdo do cubo e, ao mesmo tempo, projetam-se para além dos seus limites. Por mais que fosse um objeto, o que almejava é que o pensamento não ficasse restrito ao cubo, à caixa. Invocando novamente as considerações sobre a aproximação entre arte e educação feitas por Camnitzer, e em consonância com as ideias de Nietzsche e a vida como obra de arte, proponho pensar a arte para além do objeto artístico (e também do sistema institucionalizado da arte), liberando “a arte de suas fronteiras físicas [e institucionais] para entender melhor como funciona com a educação” (CAMNITZER, 2016, p. 6, [tradução minha] [acréscimo meu]).



As artes visuais ajudaram-me a dar forma às inquietações docentes e, ao mesmo tempo em que pensava em meios de trabalhar visualmente aquelas questões, eu estava trabalhando o pensamento, construindo conhecimento e tornando públicas minhas ideias. Os *Exercícios*<sup>20</sup>, de Luis Camnitzer (imagem ao lado), propõem que o público envolva-se com a solução de problemas descritos em passos, como exercícios, compartilhando, expondo as suas respostas, os seus modos de pensar na parede da galeria de arte. Um trabalho que permite não somente encontrar soluções, mas exercitar um ato de explorar as possibilidades do pensamento, uma característica da arte contemporânea, que se insere nesse trabalho:



[...] como um **modo de pensar** que abrange e não exclui outras formas de arte, de épocas, lugares e culturas distintas, [...] para instigar a *docência como campo expandido*<sup>21</sup>, mais **aberta à dúvida** em relação a propostas pedagógicas cristalizadas, à **invenção de práticas educativas contemporâneas ao tempo em que vivemos**, às novas relações entre escola e produção de conhecimento, entre docentes e estudantes com os quais trabalhamos, considerando afinidades inusitadas entre áreas de conhecimento, sem temer as tensões possíveis que possam existir entre arte e docência (LOPONTE, 2017, p.19 [grifos meus]).

<sup>20</sup> Trabalho de Luis Camnitzer para a exposição “Educação como matéria-prima”, do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, com curadoria de Daina Leyton e Felipe Chaimovich, realizada de 27 de fevereiro a 5 de junho de 2016. Disponível em: < <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoExtra-portuques.pdf> >. Acesso em: 14 Agosto de 2016.

<sup>21</sup> Coordenada pela professora Luciana Gruppelli Loponte, a pesquisa “Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética”, concluída em 2016, pretendeu “aprofundar conceitualmente a discussão a respeito de novos modos de pensar a docência e os processos de formação inicial e continuada como campo expandido, capaz de alimentarem-se de provocações oriundas das artes, em especial das artes visuais contemporâneas. No cerne da discussão proposta está o debate entre arte, estética e ética empreendidos a partir da conversação teórica com Nietzsche e Foucault, e sua possível atualização para ações de formação docente que contemplem uma dimensão estética aliada às provocações das artes visuais contemporâneas”. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/arteversal/?page\\_id=77](https://www.ufrgs.br/arteversal/?page_id=77). Acesso em: 9 Fev. 2017.

Assim, ao pensar na interface entre arte e educação, agora para além do objeto artístico, realizar uma residência artística na escola, em outras palavras, “trata [-se] de aprender a habitar o mundo nos termos de uma localização incerta, agitada pelos chamados da mobilidade, da disponibilidade e da flexibilidade” (LUNA, 2017, p. 27 [tradução minha] [acréscimo meu]). Uma aproximação que já havia sido experimentada por mim ao participar, em 2009, como co-curadora no projeto *Coleção Vicinal* do curador chileno Gonzalo Pedraza, que integrava o programa de residências *Artistas em Disponibilidade*, 7ª Bienal do Mercosul – Grito e Escuta, que acontecia em parceria com a Unidade de Artes Visuais da Secretaria Municipal da Cultura de Caxias do Sul (UAV), na qual eu trabalhava como estagiária. Ao escrever sobre o programa, a curadora pedagógica Marina De Caro salienta a importância da postura de disponibilidade dos artistas para atuar em contextos sociais, transgredindo e ampliando os espaços de atuação da arte, indo além da exposição em galerias e espaços expositivos, onde os artistas “ensaiaram uma tradução das duas propostas transcrevendo-as do sistema da arte ao sistema educativo” (DE CARO, 2009, p. 8 [tradução minha]).

Nesse programa de residência, a ideia era traduzir as experiências artísticas “do sistema da arte para o sistema educativo”, o que evidencia uma separação ainda bem delineada entre os dois campos. No entanto, essa participação contribuiu para ampliar o meu olhar sobre as abordagens contemporâneas de pesquisa e produção artística, para além da galeria de arte. O que pretendi com a minha pesquisa foi dar um passo além desse limite, já que “educação e arte são *aspectos de uma mesma atividade* não porque promovem um terceiro campo, mas porque compartilham modos de ser e atuar no mundo” (GONÇALVES, 2014, p. 34).

Sergio Luna (2017, p. 41 [tradução minha]) ao explorar esses entrelugares entre a arte e a educação, questiona-nos: “Se tanto a arte como a educação tem deixado de ser óbvios, se tem visto debilitarem-se as figuras de autoridade que as legitimaram, este momento há de ser a ocasião para explorar sua nova complexidade, sua expansão e descentramento. Onde acontece hoje a educação? Onde está a arte? Em todas as partes e em nenhuma”. Nesse entrelugar, esta pesquisa pretendeu localizar-se, não na criação de um terceiro campo, mas na



iminência dos espaços “entre”, dos espaços criados que não são nem arte, nem educação<sup>22</sup>, mas que movimentam o pensamento sobre ambas como modos de estar no mundo.

[ *Não é um brinquedo, é uma escultura: desacomodar certezas* ]

No final da visita de uma turma de escola pública ao IBS, o grupo de crianças avistou uma escultura *Desvios*, do artista Marcos Olegário, no gramado em frente ao Instituto, e perguntou se poderia vê-la de perto. Mal afirmei que sim e as crianças começaram a correr na direção da escultura. Apenas alguns alunos ficaram me ouvindo falar sobre o trabalho do artista. Em seguida, um dos alunos que tinha ficado para escutar-me, saiu correndo atrás dos colegas (que já estavam prontos para tentar subir na obra) e gritou: - *Não é um brinquedo, é uma escultura!* Sem dar ouvidos ao colega, a turma continuou correndo pela grama, enquanto o menino ficou parado, observando atentamente o trabalho de Marcos.

O trabalho criado a partir da frase (imagem da página 51) joga com as suas palavras, mudando o seu sentido e questionando os lugares aos quais ela aplica-se. Impresso em vinil transparente e pendurado durante a exposição, o trabalho dialoga com a silhueta do expectador, insinuando relações com a sua infância e a sua relação com a arte, com as suas verdades sobre arte. Para a maioria das crianças que correu em direção à obra, aquilo era um brinquedo, essa era a sua verdade. Mas, para aquele menino, o escorregador estranho era outra coisa, era o que chamam de arte. Essas duas visões sobre um mesmo objeto aconteceram em um mesmo instante e isso só foi possível, pois, como lembra Nietzsche (2014), a verdade nada mais é do que uma construção móvel, “[...] uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas, e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível [...]” (NIETZSCHE, 2014, p.66).

---

<sup>22</sup> Aqui, faço referência à expressão criada por Luis Camnitzer: “ni arte ni educación”, que também é título do livro usado como uma das referências desta pesquisa: GRUPO DE EDUCACIÓN DE MATADERO MADRID. Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico. Madrid: Catarata, 2017.

Aquele breve momento, minucioso, do menino interessado no escorregador como um trabalho artístico criou um pequeno espaço que permitiu a mim e a ele pensar de outro modo sobre o que estava diante de nossos olhos. Não tenho como saber o que se passou em seu pensamento enquanto estava observando a obra, com as mãos para trás do corpo, enquanto os seus colegas corriam pela grama. Porém, longe de querer fazer um diagnóstico da escola através dos modos como se relaciona com a arte, interessa-me explorar as minúcias desses outros encontros criados pela arte para o pensamento sobre a própria arte, sobre a escola, sobre a educação e a vida. Talvez isso que se está fazendo seja ora arte, outra ora educação; ou talvez não seja nem uma coisa, nem outra, nem arte, nem educação, mas a potência reside justamente em habitar esse entre, em “pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 353).

Na abertura da exposição onde os dois trabalhos apresentados nessa segunda seção foram expostos, realizei uma performance<sup>23</sup> com alunas de uma escola de dança da cidade (imagem da página 54). Criada em diálogo com as alunas, a performance tensiona a relação de uma pessoa leiga com a dança contemporânea, através da interação com estudantes de dança. A porta de vidro da galeria de arte evidenciou uma fina película transparente entre as posições dos sujeitos que dela participaram. Uma película que, em determinado momento da performance, deixou de tornar-se um limite, abrindo espaço para outras relações entre as artistas e o trabalho, entre as artistas e o público, deslocando as posições, antes fixas, dos participantes da vernissagem. No final da performance não importava mais as delimitações de espaço, mas o entrecruzamento entre as pessoas que estavam ali.

---

<sup>23</sup> Vídeo da performance disponível em: <<https://vimeo.com/169017530>>. Acesso em: 10 Jun. 2017.



### 3. as minúcias dos movimentos de presença e intensidade na escola



Tanto olhando ao microscópio como ao telescópio,  
o poeta vê sempre a mesma coisa  
(BACHELARD, 2008, p. 178).

As minúcias de que trato nesta pesquisa, são as minúcias de escola, no que se refere às coisas mínimas que lá acontecem, mas que nem por isso são insignificantes, pelo contrário, são minuciosidades que engrandecem o processo educativo se olhadas de perto, como afirma Bachelard (2008, p.219) : “a miniatura sabe armazenar a grandeza”. São pormenores que demonstram um olhar cuidadoso ao que, de outra forma, passaria batido no cotidiano apressado. O olhar às minúcias intenta um estado de atenção com o mínimo do cotidiano, daquele mesmo cotidiano que eu vivenciava em minha docência, e que de alguma forma, fazia-me irromper em escrita, em arte. Um estado que permita “alegrar-se espontaneamente com a própria existência (HADOT, 2010, p. 26 [tradução minha]), tendo a arte e a filosofia como formas de reportar-se a essa realidade, ao mesmo tempo que se procura manter um olhar artístico diante da vida. As minúcias são entendidas como aberturas que tornaram possível voltar o olhar para a intensidade da relação entre os processos artísticos e a escola entendida como espaço de alteridade. Assim, um olhar minucioso, atento, perscrutado para as emergências e as rupturas desses encontros entre arte e educação na escola fazem parte da materialidade da pesquisa, que é pensada, aqui, como “obras de vida” (NARDIM, 2011, p.108), tal como defendia Allan Kaprow, artista e professor americano que, ao propor uma nova relação de seus alunos com a arte em suas aulas, procurava encurtar a distância entre arte e vida, cuja linha entre elas “há de ser tão fluida e talvez indistinguível quanto seja possível” (KAPROW, 2016, p.99 [tradução minha]). Com essa fluidez, procurei realizar a pesquisa na escola, começando por uma dedicação aos instantes, às minúcias, olhando de novo ao que parecia que estava desde sempre ali.

No dicionário<sup>24</sup>, encontramos a palavra “minúcia” como:

- mi·nú·ci·a** (latim *minutia*, -ae) substantivo feminino
1. Coisa mínima; bagatela; minuciosidade; insignificância.
  2. Particularidade, minudência.

---

<sup>24</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa on-line. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/>>. Acesso em: 23 Mar. de 2017.

Se a escola, em sua multiplicidade, “está aí, [...] [e] nos desafia a vê-la” (GALLO, 2014, p. 32 [acrécimo meu]), como prestar esse outro olhar para o mesmo? Sílvia Gallo (2014, p.20), em publicação sobre o “mínimo múltiplo comum” da escola, faz-nos perceber as coisas mínimas como possibilidades de pensar o múltiplo e o comum da educação: “quais os efeitos do menor na educação?<sup>25</sup> Nesse projeto de máximas, que papel têm jogado os mínimos? Que fugas, que escapes eles promovem? Enfim, qual a potência do mínimo na educação?” (GALLO, 2014, p.20). Gallo refere-se ao mínimo e menor a partir do par conceitual “maior” e “menor” conforme Deleuze & Guattari (1977,2011), onde o maior estaria relacionado “àquilo que é regulamentado, organizado e, portanto, reconhecido” (GALLO, 2014, p. 24), enquanto que o “menor” estaria para além das regras, pois relaciona-se com os “fluxos livres, com a invenção a todo tempo [...]” (ibidem). Por mais que a intenção não seja a de operar em uma oposição entre o que é da ordem do maior ou do menor na escola, a leitura de Gallo, a partir dos estudos de Deleuze, ajuda-nos a pensar sobre o olhar para as minúcias como potência, como resistência frente a tantas linhas de força maiores que formatam a escola todos os dias.

No vídeo *Between – inventário de pequenas mortes*<sup>26</sup>, (imagem da página 58), Cao Guimarães, artista mineiro, torna monumental minúsculas situações cotidianas, amplificando a sua instância com o zoom câmera: “[...] com delicadeza e calma, retrata situações como uma pluma que flutua pelas nuvens, uma pequena flor que voa no ar até cair dentro do vaso sanitário, uma mosca percorrendo o céu. Trata-se de uma poética que [...] [aguça] a presença de um tempo fluido” (CANTON, 2009b, p. 35 [acrécimo meu]).

---

<sup>25</sup> Sobre esse tema, compartilho a pesquisa de doutorado (em andamento) da colega Debora Vier Fischer: “Estranhar a escola por dentro: cenas escolares como potências de pensamento”.

<sup>26</sup> Disponível em: < <http://www.caoguimaraes.com/obra/between-inventario-de-pequenas-mortes/>>. Acesso em 27 Maio 2017.



Essas micropartículas de vida trazidas no trabalho de Cao representam o movimento desta pesquisa, que foi o desejo de habitar a escola nesses microtempos e espaços, que muitos consideram “menores, particulares, ínfim[o]s, e, bem por isso, de menos importância” (VEIGA-NETO, 2014, p. 7, [acréscimo meu]), buscando potenciá-los pelos processos artísticos. Uma atitude de ir na contramão das “grandiloquências e certezas” (VEIGA-NETO, 2014, p.8) que habitam os discursos pedagógicos, atuando a partir de uma perspectiva artística na escola, na *bordadura das bordas*<sup>27</sup>, atuando como “artistas do efêmero, devotos, artesãos de mutações imprevisíveis... Tecedoras de urdiduras na

extraordinária fragilidade dos assuntos humanos... Mestres e professores somos artistas do trivial. Mas o mínimo não é inferior, nem é o menos valioso: é que a enormidade de uma tarefa, a mesma eternidade, vai construindo-se, trabalhando-se, na fugacidade de cada instante” (RATTERO, 2014, p. 139, [tradução minha]). Mas se entregar ao instante, não é fácil, exige um esforço, um exercício de um novo olhar que faça desses instantes matéria de criação. A atividade da criação artística é um dizer sim à vida (HADOT, 2010), num exercício de presença no mundo, ficcionando a vida para entendê-la (RANCIÈRE, 2009). Esse estar disponível criativamente parece exigir um novo gesto em relação ao tempo e ao outro e, nessa relação, histórias vão sendo construídas pelas emergências e rupturas desse outro encontro entre a arte e a escola.

No intuito de aproximar-me e de registrar essas pequenas histórias cotidianas que muito nos dizem sobre escola produzi os vídeos “minúcias”. São dois vídeos produzidos em duas escolas públicas municipais (uma em Caxias do Sul e outra em Porto Alegre), que evidenciam os atos mínimos que produzem diariamente o que conhecemos como escola. Ao serem expandidos e tornarem-se “tela inteira”, produzem um estranhamento, tornam “estranho aos nossos olhos tudo aquilo que é comum, ao mesmo tempo que torna comum tudo aquilo que consideramos estranho” (GALLO, 2014, p.26). Com essa descrição Sívio Gallo analisa cenas dos filmes o “Veludo Azul” (*Blue velvet*, 1986) e

---

<sup>27</sup> Expressão inspirada no trabalho de bordado na tela do viveiro da escola, realizado durante a residência. Ele será abordado na subseção 5.2.

Coração Selvagem (*Wild at Heart*, 1990) de David Lynch, em que: “O mergulho e a penetração da câmera” (GALLO, 2014, p. 25), transportam-nos a outro mundo: os “*ultracloses* que mostram o pequeno, o efêmero, o mínimo, [e] [...] esse ato mínimo do cotidiano ganha toda a dimensão da tela”(ibidem) e faz-nos pensar sobre essa cotidianidade escolar que está em repetição contínua, articulando um outro olhar a esses pequenos atos cotidianos como possibilidades de estranhamento, de desacomodação dos processos escolares.

Minúcias de escola que eram ampliadas, ganhavam visibilidade pelo enquadramento da tela de meu celular, que acabou sendo um dos principais modos de registro das imagens da pesquisa. A câmera funcionava como uma lupa, o que me permitia prestar um outro olhar diante do familiar e, assim, aquelas minúcias, “porta[s] estreita[s] por excelência, abr[iam] um mundo. O pormenor de uma coisa pode ser o signo de um mundo novo, de um mundo que, como todos os mundos, contém os atributos da grandeza. A miniatura é uma das moradas da grandeza” (BACHELARD, 2008, p. 164, [acréscimos meus]). O grande sai do pequeno, não pela lei lógica de uma dialética dos contrários, mas graças à libertação de todas as obrigações das dimensões, libertação que é a própria característica da atividade de imaginar (BACHELARD, 2008, p. 163), e eu acrescentaria, aqui, do criar. Enquanto eu escolhia o momento de apertar o botão de gravar ou decidia o que deixar de fora do enquadramento, eu estava criando um olhar sobre escola. Mas, ao mesmo tempo, eu queria que a escola falasse por si ou ainda que a vida da escola falasse por si. Assim, se, no primeiro vídeo de minúcias<sup>28</sup> (gravado na escola em Caxias do Sul), procurei criar um ritmo de acordo com a trilha sonora (a música “*zigeunertanz*”, de Friedrich Nietzsche), no segundo vídeo de minúcias, gravado durante a residência em Porto Alegre<sup>29</sup>, deixei a escola fazer-se ouvir, até porque, trata-se de uma escola muito musical, como veremos nas próximas seções.

A linguagem do vídeo foi escolhida, pois sempre me pareceu como um meio mais multidimensional, permitindo um movimento maior de imagens, de relações e de conexões. Atrás da câmera, enquanto filmava, eu colocava-me em miniatura, enquanto as imagens começavam a “crescer, a evadir-se. Retomo a análise de Gallo (2014, p. 28): “[...] se dirigirmos ao cotidiano dos fazeres educativos lentes como aquelas de lynch, capazes de capturar e de destacar o efêmero (o pequeno em termos de tempo) e o mínimo (o pequeno em termos de espaço), a

---

<sup>28</sup> Vídeo minúcias (Caxias do Sul). Disponível em: < <https://vimeo.com/202744956>>. Acesso em: 10 Jun. 2017.

<sup>29</sup> Vídeo minúcias (Porto Alegre). Disponível em: < <https://youtu.be/1P5v9nltG4w>>. Acesso em: 10 Jun. 2017.

alquimia se torna visível. Muitas alquimias aparecem [...] [e] descobrimos que por baixo da superfície da instituição escolar há outro mundo. Há *outros mundos. Muitos mundos*” (GALLO, 2014, p. 28 [acréscimos meus] [grifos do autor]).

Ainda sem nenhuma imagem, escuta-se o som de crianças, desde o fora da escola. Quando a imagem surge, não vemos as crianças, mas vemos um cachorro rondar a entrada da escola. Uma rampa vazia com vista para o horizonte nos aproxima do som, da vida da escola. De repente, o silêncio da biblioteca reina, enquanto pombas residem na escola. O silêncio se transforma em música, que começa com o movimento do recreio, com sombras que denotam presenças, materializadas em palmas. A música torna-se corpórea e, impulsiona o tambor. Uma bolha de sabão suspende o tempo por alguns segundos...<sup>30</sup>

O primeiro vídeo foi produzido durante a primeira etapa da pesquisa (antes da banca de defesa do projeto<sup>31</sup>), na escola em que trabalhava em Caxias do Sul, como um exercício de um outro olhar sobre aquele cotidiano escolar que era parte da minha vida, todos os dias. Um exercício que não começou apenas com o vídeo, mas que teve início naqueles questionamentos e inquietações como docente em sala de aula, passando pelos processos artísticos expostos em exposição de arte, até chegar ao ingresso no mestrado e na ressignificação de todo esse caminho.

---

<sup>30</sup> Descrição parcial do vídeo de minúcias produzido da escola em Porto Alegre.

<sup>31</sup> A banca de defesa do projeto desta pesquisa, intitulado: “Residência artística na escola: arte e educação em relação”, aconteceu no dia 29 Julho de 2016 na Faculdade de Educação da UFRGS.

Em Porto Alegre, na segunda etapa da pesquisa, o primeiro ato foi capturar imagens para produzir um segundo vídeo de minúcias, um problematizador inicial da pesquisa, estando, agora, em uma escola em que nunca havia estado antes. Esse segundo vídeo tornou-se uma estratégia poética para inserir-me naquele espaço, já que, como descreverei na próxima subseção, a entrada foi um pouco mais “estranha”, no sentido de estranhamento causado nesse encontro entre uma pessoa estrangeira, um olhar estrangeiro e a escola. Quando comecei a capturar os vídeos, a maioria das pessoas que frequentava a escola não me conhecia. Então, inevitavelmente, vinham os encontros: de olhares, de expressões, de questionamentos. Assim, o vídeo tornou-se um modo de aproximação mesmo antes de ser editado. Ele foi acontecendo ao mesmo tempo em que a escola ia acontecendo para mim, no passo em que ia conhecendo a escola e o que acontecia pelos seus corredores.

Não apenas a distância física separa os dois vídeos, mas uma distância até a sala de aula. Fui professora de Arte durante três anos e meio na escola de Caxias do Sul e sentia-me completamente à vontade tanto com a equipe diretiva, quanto com colegas e alunos. Assim, foi fácil entrar na escola com uma câmera na mão. Foi fácil também para os alunos, que, entre olhares e sorrisos, vinham perguntar-me se aquele era mais um projeto de arte meu. Ao mesmo tempo, não foi tão fácil entrar com a câmera em sala de aula. Não em qualquer sala de aula. Naquele momento, a amizade com colegas professores que conheciam e tinham afinidade com o meu trabalho - tanto como docente, quanto como artista - foi necessária. Em Porto Alegre, o vídeo de minúcias só entrou em sala de aula depois de finalizado, a partir de um convite da professora de Arte, para dialogar com a produção dos estudantes, o que acabou resultando na produção de um vídeo conjunto com os alunos e posterior exibição no cinema da Sala Redenção da UFRGS. Essas duas situações em que o vídeo de minúcias saiu da zona de aproximação, deixando de ser um instrumento de pesquisa para tornar-se parte da escola serão abordadas individualmente nas subseções 3.2 e 3.3.

Durante a edição do vídeo de minúcias, participei do Seminário Internacional ‘Elogio da Escola’<sup>32</sup>, evento integrante do projeto de mesmo nome e organizado pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O evento foi realizado no Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis, teve a participação de pesquisadores como Prof. Dr. Jan Masschelein (Bélgica), Profa. Dra. Inés Dussel (México), Prof. Dr. Jorge Larrosa (Espanha), e Prof. Dr. Walter Kohan (UERJ), e dedicou-se a problematizar as noções de escola através de

---

<sup>32</sup> Realizado nos dias 10 e 11 de outubro de 2016. Site do projeto: <https://www.elogiodaescolaudesc.com/>. Acesso em: 23 Mar. 2017.

palestras, debates, cursos e uma exposição. Dentre as inúmeras anotações sobre as importantes questões debatidas no evento e que ocupam o meu diário de pesquisa, gostaria de citar o trabalho do professor Maximiliano López (UFJF/MG), na produção do filme “Teoria da Escola”<sup>33</sup>, lançado durante o evento. Ao pesquisar sobre referências do filme, não encontrei informações sobre o trabalho além das contidas na capa do suporte em DVD, por isso, as expressões que usarei neste parágrafo entre aspas, partem das anotações feitas por mim durante o evento. O filme de Maximiliano tem semelhanças com o vídeo de minúcias, a começar pela escolha do título em que em “Teoria” vem do grego ‘TEA’ e refere-se à visão, olhar o mundo, traduzindo a preocupação de Maximiliano em prestar uma escuta, uma espreita ao olhar cotidiano na escola, em “uma maneira de produzir uma presença, e não uma representação” sobre escola. Segundo Maximiliano, é um filme “sobre o ordinário”, em que “as coisas que a escola faz são feitas de um jeito muito, muito simples”. No filme, percebe-se a escola tal qual ela apresenta-se, ao mesmo tempo em que isso é feito de uma forma que apresenta um modo totalmente diferente de olhar para ela. *Teoria da Escola* conversa com os vídeos de minúcias ao desejar estar presente na escola, prestando atenção ao que é “muito, muito simples”, mas que faz da escola o que ela é.

As imagens das minúcias dos encontros entre arte e educação produzidas na escola também aparecem nesse trabalho em fotografias, em descrições, em narrações, como tentativas de “embalsamar os gestos” (BARTHES, 1984), para que possam produzir pensamento, para além do tempo em que aconteceram, para que reverberem. Mas não são apenas registros dos instantes, são imagens em que o olhar artístico está imbricado e essa poesia do olhar artístico inaugura uma outra imagem do mundo. São imagens que estão “sob o signo de um novo ser” (BACHELARD, 2008, p. 13), de um outro modo de ser na escola. Nessa perspectiva, durante a residência, os processos artísticos buscaram produzir essas aberturas, esses outros pontos de partida, para prestar uma escuta atenta, em disponibilidade aos instantes, ao outro e à escola. Os espaços de encontro criados pelos processos artísticos buscaram ampliar a consideração do outro como presença, bem como tensionar os limites impostos pelo cotidiano escolar normatizado.

Jorge Larrosa (2015, p.68) questiona-nos sobre outros modos de colocarmo-nos nos espaços abertos pela experiência ao deixar que ela “nos venha à boca”. Larrosa afirma que necessitamos de “uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a

---

<sup>33</sup> TEORIA DA ESCOLA. Direção e montagem: Maximiliano López. Ideia original: Jorge Larrosa e Maximiliano López. Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora – Núcleo de Estudos de Filosofia, Poética e Educação, 2016. DVD (33,13min).

ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso nos acontece exige de nós”. Experiências que, assim como a vida, dizem respeito às formas com que nos relacionamos com o mundo, com os outros e que encontram na poesia, na arte, uma tentativa de transformar em outra coisa a experiência escolar, como linguagem “[...] transpassada de paixão, capaz de enunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza” (LARROSA, 2015, p. 69). São registros poéticos que aparecem como uma tentativa de dar voz à experiência ao mesmo tempo em que deixam espaço para aberturas, para o talvez, para o que não é, para o que não foi e para o que poderia ser.

A postura de estar disponível aos instantes possibilita o sentimento de participação de uma realidade que transborda os limites do individual, pois demanda uma atenção, uma disponibilidade ao outro. Esse outro é o outro que faz parte do encontro com a escola e com os processos artísticos criados lá. É o outro pensado também como acontecimento, como experiência, com toda a sua singularidade, inevitabilidade e complexidade (HERMANN, 2014). Uma preocupação emergiu durante a residência, explorada neste trabalho a partir do estudo da pesquisadora Nadja Hermann, autora que nos relembra da relação entre ética, estética e educação no mundo contemporâneo, para ampliar a nossa consideração com o outro:

Tal postura exige uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva dada por orientações normativas; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade. Isto articula a dimensão estética que possibilita momentos privilegiados de confronto de nossas crenças, emoções e desejos e nos convida a fazer um movimento em direção ao outro – sobretudo porque a experiência estética atua sobre nossas rígidas estruturas de apropriação, articula-se com as emoções, **desvela o estranho e possibilita que o outro aconteça** (HERMANN, 2014, p. 24, [grifo meu]).

Nesse movimento em direção ao outro, ao adentrar a escola, estando, agora, em uma certa posição que, nem professores, nem estudantes, nem funcionários transitam usualmente, trouxe um certo estado de redescoberta para a pesquisa. Ao mesmo tempo, durante o caminhar, as minhas próprias experiências docentes e até mesmo como estudante de escola pública, ressoavam em meu corpo a partir das minhas memórias e movimentavam-me na busca de outras vias, outras entradas para pensar sobre as minúcias, os instantes, as experiências vividas ali. Agora, estava eu, professora-traça, criando linhas outras, furos outros, traçados outros em outra realidade, em outra folha de papel:

Os furos feitos pelas traças nas páginas de um antigo livro sobre animais foram marcados com pontos, exatamente onde estavam originalmente, em uma nova folha de papel. Esses pontos foram interligados por linhas, sugerindo possíveis percursos das traças e desenhando volumes e planos. Relacionando-se essa nova ocupação gráfica e geométrica à imagem orgânica do animal na página do livro, são criadas outras relações entre estes dois corpos no espaço (SCHNOOR, [s.d.], [s.p.]).

Acolho, aqui, a relação inspiradora feita pelo professor Cristian Poletti Mossi na banca de defesa do projeto de pesquisa que originou esta dissertação. A partir da série “Traças, pontos e linhas – *Living Animals*” (2012), trabalho da artista carioca Fábيا Schnoor (ver imagem abaixo), Cristian ajudou-me a dar ênfase ao caráter inventivo do trabalho, a pensar a residência como a criação de “[...] outros trânsitos, outros percursos, outras entradas não usuais, evidenciando que as coisas [...] são os trajetos que fazemos com e sobre elas e as composições que vamos propondo com outras vidas, com outros objetos, com outros ditos, silêncios e vazios” (MOSSI, 2016, p.1) .



Como uma “traça despretenhosa em sua não-leitura, em seu passeio pelas páginas”(MOSSI, 2016, p1), iniciei a pesquisa na escola. Uma despretenção que é percebida também nas primeiras anotações do diário de campo da residência. Um diário que foi pensado como uma plataforma de escrita e leitura sobre as experiências vividas na escola, e que me ajudou a estabelecer uma conversa comigo mesma e “com os virtuais destinatários do relato”, permitindo que eu pudesse ver as situações da pesquisa em perspectiva (ZABALZA, 2004, p.49). Após o término da residência, revisitá-lo permitiu criar “um

espaço de silêncio para recordar o caminho e vislumbrar as folgas deixadas, [...] e a projetar novos imaginários a luz daquilo que já foi, do que é e do futuro que ainda é incerto, porque não é” (CARRILLO, 2001, p. 51). Nesse sentido, tal como a primeira vez que entramos em uma casa qualquer, a pesquisa/o diário inicia tímido, rascunhado, a lápis, habituando-se ao terreno, ao entorno. Anotações sobre a rotina escolar, horários das aulas, de reuniões, contatos da direção e professores e desenhos tomam as primeiras folhas e os primeiros dias de aproximação com a escola. Uma burocracia necessária para esses primeiros movimentos de encontro com a escola, que, infelizmente, tornaram-se burocráticos demais, no período de autorização da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a realização do projeto. Um início que já estava “carimbado” em uma folha impressa com o meu nome, autorizando-me a realizar a pesquisa, mas que parece ter se perdido nas pilhas de documentos da SMED. Era apenas (e não somente?) uma folha impressa que, pelo caminho tortuoso trilhado para conseguí-la, atestava também que eu era uma estranha ou que o meu projeto era um estranho:

Uma folha impressa com palavras autorizando-me a realizar a pesquisa.

Uma folha impressa com palavras autorizando-me a realizar a pesquisa, a partir de setembro de 2016.

Uma folha impressa com palavras autorizando-me a realizar a pesquisa, a partir de 01 de setembro de 2016.

Uma folha impressa com o meu nome e o nome do meu curso escritos errados,

Uma folha impressa com o logotipo e o carimbo da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, autorizando-me a realizar a pesquisa no turno da tarde, a partir de 01 de setembro de 2016.

*Cuida com cuidado até ser entregue na escola, porque senão tem que começar tudo de novo. Como assim, tudo de novo?*

Ir na SMED. Explicar o meu projeto. Coletar cartas de interesse da escola e de apresentação da universidade.

Levar na SMED. Explicar novamente. *Mas é estágio curricular? Não, é pesquisa. Mas, quantas horas tem o teu projeto?*

Bem, não tenho como saber isso com antecedência.... Imprime e entrega. Leva pra escola. Novo semestre.

Renovar a autorização. Ir na SMED. Explicar o meu projeto. Coletar cartas de interesse da escola e de apresentação da universidade.

Levar na SMED. Explicar novamente, para uma, duas, três pessoas. *Mas o que tu vai fazer mesmo?*

*Olha, tu vai ter que fazer tudo de novo porque não encontramos teu projeto no sistema. Mas, de qualquer forma, começou um novo semestre né?*

*Então tem que fazer tudo de novo.*

Uma folha impressa.



Esse relato poético da experiência burocrática de autorização deflagra uma atenção aos efeitos envolvidos na realização da pesquisa, inserida em um contexto político e social específico. Esses efeitos não são apenas de ordem burocrática, mas que nos falam sobre um sistema de gerenciamento e organização do que deve ou não entrar na escola. Por isso, desde antes mesmo da pesquisa iniciar “oficialmente”, houve uma preocupação em situar os acontecimentos, estando atenta às “[...] práticas [...], para o que elas geram, para sua recepção, para sua expectativa e a escuta do retorno que elas trazem e por que modalidades são apropriadas pelos outros [...]” (VINCENT, 2014, p. 43). Por mais que essa pesquisa não almeje, de modo algum, apresentar algum tipo de receita que salvará a escola de seus problemas, mais ainda em tempos de retrocessos políticos, torna-se necessário descrever, explicitar o caminho produzido, desenhado, perfurado durante a pesquisa, tendo em vista uma atitude (est)ética e política de partilha de mundo em comum (RANCIÈRE, 2009).

Nesse jogo entre o que já conhecemos, o que podemos dizer da escola e o desconhecido, há uma lacuna, um mistério. Esse mistério é a brecha necessária para a criação, “[...] é o que nos permite transitar continuamente da área do conhecimento para a área do desconhecimento como se estreássemos um vídeo-game. Nos permite não somente conhecer o novo, mas des-conhecer e re-conhecer o velho por meio de novas visitas despreziosas” (CAMNITZER, 2017, p.21-22 [tradução minha<sup>34</sup>]). Entre o que entendemos por arte, o que entendemos por educação e por escola, há espaços que podem ser inventados, encontros e relações que podem ser criados. Durante esse jogo entre o conhecer a escola, ao mesmo tempo em que fazia o movimento de desconhecer o que já sabia sobre escolas, encontrei poesia. Minúcias daquele momento de leitura que abria um mundo novo no recreio, o correr das crianças pela rampa da escola quando dava o sinal para irem embora, a música que invadia os corredores, pedindo para entrar nas salas de aula.

A residência, “em sua disponibilidade para”, criou pequenas interfaces entre a pesquisa e a escola, entre as práticas artísticas e a escola. Nessa relação, criou-se também a possibilidade de voltar o olhar para a percepção do meu próprio modo de ser e estar na escola, a partir e além do olhar das pessoas que alí convivem em uma relação aberta com aqueles que não habitam nossas certezas, pois ainda eram os outros, também eram estrangeiros para mim. Estar em posição de disponibilidade abre espaço para encontros. Muitos encontros aconteceram

---

<sup>34</sup> Do original: “[...] Es lo que nos permite transitar continuamente del área del conocimiento al área del desconocimiento como si estrenáramos un juego de vídeo. Nos permite no solamente conocer lo nuevo, sino des-conocer y re-conocer lo viejo por medio de nuevas visitas desprejuiciadas” (CAMNITZER, 2017, p.21-22).

durante a residência, muitos não estão descritos aqui. Alguns foram breves, como rápidos cumprimentos, troca de olhares. Outros abriram espaço para relações um pouco mais longas. Encontros que aconteciam de modo provisório, durante o recreio, no intervalo das aulas e encontros um pouco mais duradouros, com horários marcados, mais especificamente na aula de Arte. Esses encontros colocavam em contato percepções do mundo, de vida, de arte, de escola. Um encontro entre alteridades que pode suspender por algum momento as diferenças, pois abre espaço para um outro tempo, fora do tempo escolar.

[...] por ocupar explicitamente, manifestamente, ostensivamente o lugar da diferença, o estrangeiro lança à identidade do grupo, tanto quanto à sua própria, um desafio que poucos dentre nós estão aptos a aceitar. Desafio de violência: “Não sou como você”. Intrusão: “Faça comigo o mesmo que com você”. Apelo de amor: “Reconheça-me” (KRISTEVA, 1994, p. 48).

Essa disponibilidade marcou o tom, o compasso das ações da residência, quando, como citei anteriormente, não importava mais o que trazia comigo, mas o que deixava passar por mim ao colocar-me efetivamente com o outro. Por experiência própria, sei que, no dia a dia da escola, estamos tão ocupados pelas nossas obrigações que sobra pouco para permitir-nos esse encontro por inteiro. São mais de trinta alunos em uma sala de aula, em cinquenta minutos ou, no máximo, cem minutos semanais.

Foi assim, nesse estado de espírito, de presença, de escuta e de atenção, que iniciei a pesquisa habitando a escola. O caminhar pela escola, que iniciou como um simples processo de reconhecimento, tornou-se um processo artístico. Não se trata apenas do caminhar pelas ruas e arredores da escola, pelos seus corredores, seus pátios, mas um caminhar que produz pensamento, ora partindo das questões educacionais, pedagógicas, do sistema escolar; ora encontrando nos processos artísticos vontade de inventar formas de movimentar, questionar, fazer-se presente naquele espaço. Essa caminhada constante entre espaços físicos e espaços de pensamento foi uma constante durante a residência. Um pulsar iniciava a cada ida à escola e continuava pulsando muito tempo depois. Se não fosse o prédio da escola, nada seria fixo, nada imóvel, nem mesmo os móveis da sala de aula ou o abrir e fechar portas dos armários dos professores. Pulsava ali a vida, o meu corpo, o corpo dos alunos, dos professores e o pensamento. Um pensamento não fixo, móvel, dançante, como comenta Chauí:

O pensamento não pode se fixar num pólo (coisa ou consciência, sujeito ou objeto, visível ou vidente, visível ou invisível, palavra ou silêncio), mas precisa se mover no entre-dois, sendo mais importante o mover-se do que o entre-dois, pois entre-dois poderia fazer supor dois termos positivos separáveis, enquanto o mover-se revela que a experiência e o pensamento são passagem de um termo por dentro do outro, passando pelos poros do outro, cada qual reenviando ao outro sem cessar (CHAUÍ, 2002, p.165).

O deslocamento nesse “entre-dois” de que menciona Chauí marcou o passo do andar durante a pesquisa. Um entre habitado na incerteza como potência constante de criação. Inspirada por Mallarmé e “... os antigos desacordos com o corpo”, Kristeva faz-nos duvidar sempre de tudo e de todos, assim sendo, afirma-nos para cansar do mesmo e “não mais saber exatamente o que se pensa, a não ser que “não é bem isso” (1994, p. 24). Cansar da rotina apressada da escola foi o que me levou a buscar outras perguntas na arte. Perguntas que, agora, são lançadas diretamente na escola para tentar desbotar as certezas que endurecem o seu cotidiano. Um tensionamento entre o familiar e o estranho para produzir espaços outros nesse entre. Um espaço onde também a estranheza “[...] atua como distanciamento temporal, gerando a tensão produtiva com a qual se estabelece a própria situação hermenêutica. Nessa tensão entre familiaridade e estranheza se dá a tarefa hermenêutica da compreensão, que abre um horizonte novo [...]” (HERMANN, 2014, p. 49).

Aquelas minúcias que pareciam pequeninas e insignificantes, aqui, abrem caminhos, engradem instantes, tornam-se matéria de criação, movimentam a produção de outros olhares, promovem estados de disponibilidade ao outro compreendido como alteridade, como escola; *como*. São minúcias que demandaram movimentos diversos, que emergiram em acontecimentos simultâneos e que foram constituindo percursos de pesquisa na escola. Nesse interím, essas minoridades múltiplas trouxeram consigo, nesta escrita, o desafio de transpor a simples categorização que poderia encerrá-los em supostas totalidades. Trata-se de um desafio que encontra na arte, nas imagens, na narração, na escrita poética, a emergência de possibilidades de transcendência. Tal como afirma Nietzsche, a arte não “exclui o interesse, não acalma, não suspende o desejo, nem o instinto, nem a vontade. Ela é antes de mais nada o que intensifica a vida” (DIAS, 2006, p. 197). E é nesse sentido que retomo a necessidade da arte nesta pesquisa, para fazer das minúcias da escola potência de pensamento para além do instituído e que muito do que é deixado de lado, que a “história oficial não sabe o que fazer” (CANTON, 2009b, p. 28), pode ser tomado para nós como potência criativa, para fazer da escola o que queremos dela.

Gostaria de convidar o leitor para, nas próximas subseções, acompanhar-me em alguns percursos desta pesquisa, a partir das situações emergentes de pequenas interfaces entre um olhar artístico e o cotidiano escolar. Esses caminhos vão desde os primeiros encontros criados pelo início da residência na escola, passando pela significativa experiência da entrada em sala de aula; pela apresentação do vídeo de minúcias para os professores, até a exibição no cinema, do vídeo de minúcias produzido conjuntamente com estudantes.

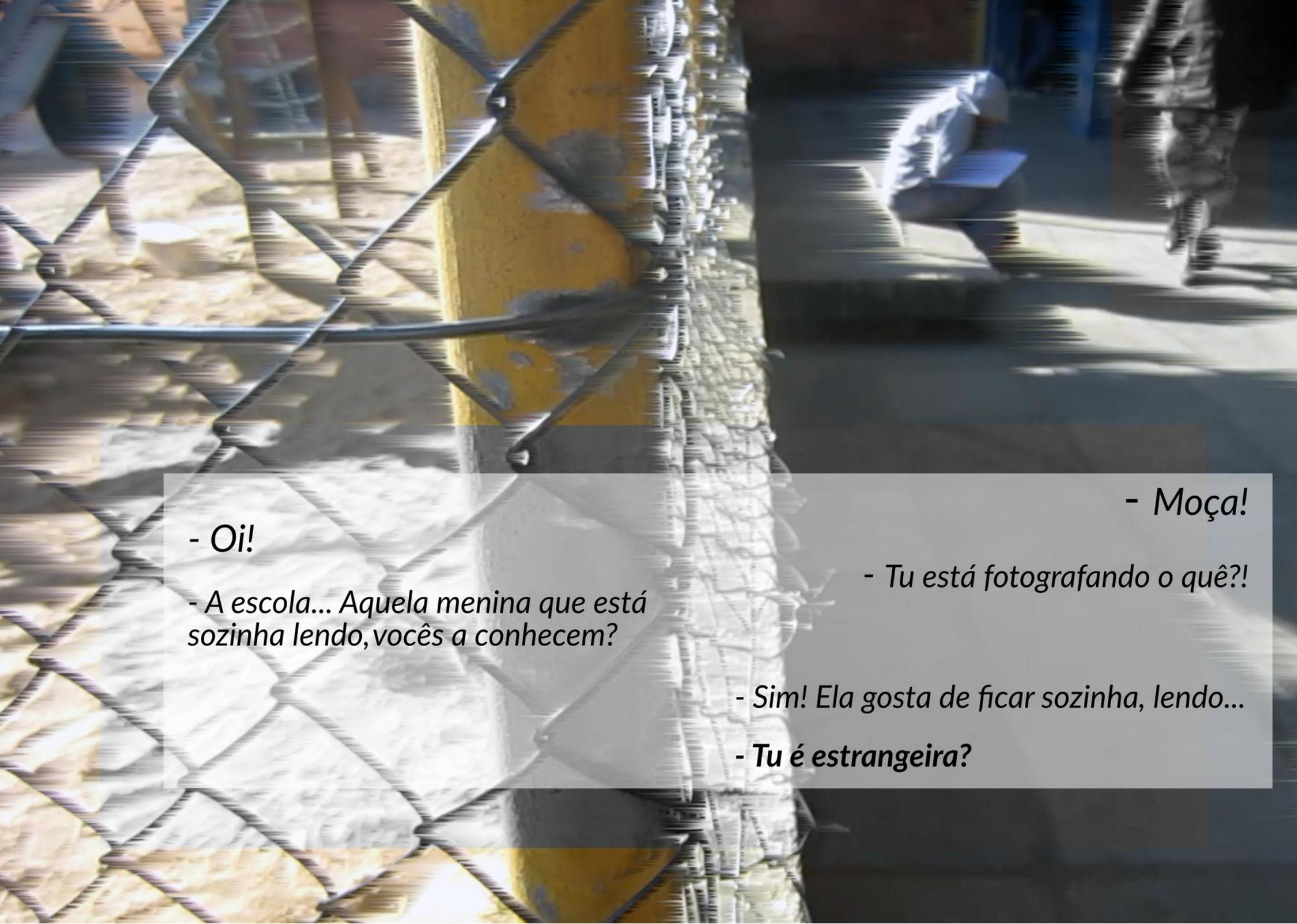


**3.1 "Moça, tu é estrangeira?":  
sobre a presença do(s) outro(s)**

Em um dia em que o sol invadia a escola, era a escola invadida também por uma pessoa desconhecida. Chegou bem na hora do recreio, aquele momento esperado para ver os amigos, para brincar, para não fazer nada, para fazer tudo. Sentindo muitos olhares para si, a pessoa desconhecida caminhava por entre as brincadeiras, observando e sendo observada. Quando o momento deixava - quando a maioria deixava, por um momento, de percebê-la ali - ela fazia algumas capturas de imagens. Isso acontecia de modo a não intimidar ninguém. E, então, quase instantaneamente, a câmera voltava-se para os pés. No meio de todo aquele som de crianças brincando, uma menina estava sentada, sozinha, de capuz na cabeça, lendo um gibi. Posicionada estrategicamente, a desconhecida pensou que a câmera não iria intimidar agora, pois a menina estava totalmente envolvida na sua leitura. Quando a desconhecida apertou o botão “gravar” escutou uma voz<sup>35</sup>:

---

<sup>35</sup> Escrita a partir de registros do diário da pesquisa em junho de 2016.



- Oi!

- A escola... Aquela menina que está sozinha lendo, vocês a conhecem?

- Moça!

- Tu está fotografando o quê?!

- Sim! Ela gosta de ficar sozinha, lendo...

- Tu é estrangeira?

No exato momento descrito na página anterior, caíram por terra todas aquelas preocupações anteriores sobre o “sujeito” que seria assumido por mim na pesquisa. Ingenuidade minha querer ser imperceptível naquele momento. Eu estava presente na escola, as crianças também. Essa postura de escuta foi determinante para a realização desta investigação. Dessa observação atenta, emergiu um grande número de situações, imagens, momentos que, por algum motivo, capturaram-me. Assim, o diário da pesquisa foi muito além da escrita e fez-se em pequenos vídeos, em muitas fotografias e em pequenos desenhos rascunhados. Ao mesmo tempo, determinados momentos passavam de tal forma por mim que o primeiro impulso era a escrita. Uma tentativa de tentar descrever a experiência que tanto havia me tomado. Benjamin (1993) aborda, de maneira muito poética, a figura do narrador, que, para ele, está intimamente ligada à capacidade de ouvir, pois “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las” (BENJAMIN, 1993, p. 205).

Na tentativa de fazer uma “narrativa enviesada<sup>36</sup>” (CANTON, 2009a), ao ouvir as histórias dos encontros aqui contadas, procurei tecê-las com as experiências e os conceitos que impulsionam a pesquisa, na tentativa de conservá-las. Essa conservação não se refere a uma isolamento, em que essas histórias devam ser passadas a diante tal como aconteceram, como afirma Benjamin: “A narrativa [...] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1993, p. 205). São momentos de cumplicidade com o outro, que passaram pela minha experiência, ao mesmo tempo em que me fizeram esquecer de mim mesma, ao deixar germinar as ideias, ao passá-las adiante para que reverberem para além do individual. Momentos que são contados de novo (através de palavras e imagens), em um trabalho artesanal, que passa pela mão (e pelo corpo) do narrador, antes de serem devolvidos

---

<sup>36</sup> Kátia Canton propõe o termo “narrativas enviesadas” para abordar trabalhos de arte que quebram “[...] a sequência cronológica de passado-presente-futuro e o viés do começo-meio-fim, deslocando as estruturas de temporalidade para novos estatutos que, nos recortes e remendos, nos jogos que misturam justaposição, sobreposição e repetição, configuram outras formas de produzir histórias e criar sentidos” (CANTON, 2009b, p. 25), “elas narram, porém, não necessariamente resolvem as próprias tramas” (CANTON, 2009a, p. 15).

para o mundo, para torná-los comuns e que, nesse movimento, na marca da “mão do oleiro na argila do vaso”, conservam-se em outra forma, em outra coisa.

Retomo, aqui, o trabalho *Redescobrir* (imagem da página 18), pois ele faz-me pensar sobre esse movimento de entrada na escola, nos processos envolvidos em deixar-se envolver pelo encontro com o inesperado, ao mesmo tempo em que fazemos relações com o que já sabemos. Bachelard (2008, p. 16) assinala que, em arte, “o não-saber é condição prévia”, não como ignorância, mas como “superação do conhecimento”, ou seja, para criar outras relações com a escola, eu deveria suspender o que já sabia sobre escola, para permitir-me conhecer esse outro espaço. Habitar espaços antes vistos como inabitáveis, os cantos do pensamento, de nossa visão sobre a escola e, para isso, foi preciso fazer-me pequena. Nesse sentido, encolhi-me não para não ser vista, mas para deixar emergir o que minha presença imediata não conseguia enxergar. Assim, suspendeu-se qualquer tipo de julgamento para fazer emergir uma poética da escola. A arte tornou-se esse tempo e espaço em que eu podia encolher-me para enxergar as minúcias da escola, pois “encolher-se pertence à fenomenologia do verbo habitar. Só habita com intensidade aquele que soube se encolher” (BACHELARD, 2008, p. 21).

Ao encolher-me, eu estava descobrindo uma escola, ao mesmo tempo em que estava sendo descoberta por essa escola como uma estrangeira. Uma presença estranha naquele espaço. Estranha em vários âmbitos, a começar pela presença física imediata: mulher, branca, loira, sotaque “de interior”, com uma câmera (vermelha) na mão, ou seja, uma pessoa tão outra que sinaliza que está “a mais” ali (KRISTEVA, 1994, p.11). A partir dessa presença excedente, Julia Kristeva (1994) faz um estudo sobre a condição do estrangeiro, apoiando-se em momentos históricos e pelo pensamento Freudiano. A autora ajuda-me a pensar sobre as diversas presenças estrangeiras que se colocam em nossas vidas, que nos surpreendem, que nos habitam, que turvam a transparência cotidiana, essa estrangeiridade que “[...] começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades” (KRISTEVA, 1994, p.9).

Com essa não transparência, entrei na escola e fui objeto do olhar de muitos. Naquele jogo de olhares meus para escola e olhares da escola para mim, uma pergunta imbricava-se com a problemática da pesquisa, permanecendo pulsante em cada momento, em cada escolha:

“Poderemos viver intimamente, subjetivamente, com os outros, viver os outros, sem ostracismo, mas também sem nivelamento?” (KRISTEVA, 1994, p. 9). Viver as intensidades dessa relação com o outro (seja esse outro escola, pessoa ou a arte) em toda sua especificidade? De certa maneira essa é a pergunta que invade a escola, que perpassa as ações desse espaço dedicado ao processo formativo, que, por sua vez, “só se constitui porque há um outro [...] que nos atrai, nos perturba e nos convoca a acolhê-lo. Tornamo-nos quem somos pela resposta a essa convocação [...]. Assim, a própria ética se constitui nas complexas respostas produzidas pela interação com o outro” (HERMANN, 2014, p.13).

Nesse cenário, os questionamentos que invadiam os meus pensamentos durante esse período de redescoberta da escola voltavam-se às relações de alteridade nos tempos e espaços escolares: de que modos a arte pode permitir espaços de encontro que problematizem os modos de ser e estar na escola? Como esses encontros provocados por processos artísticos podem produzir outras relações “entre o si e o outro, sem procurar classificar, categorizar a presença do outro, mas fazendo reverberar em seu próprio modo de ser sua multiplicidade [...]”? (HERMANN, 2014, p. 12).

Por estar em uma escola estranha e, ao mesmo tempo, por ser eu também considerada estranha, estrangeira, para quem já ocupava aquele espaço, a presença do outro como uma questão que interpela a educação ficou visível para mim. Fez-se presença viva na pesquisa e permeou todas as ações da residência. Mas, talvez de modo menos evidente, essa presença está intrínseca em nossos cotidianos como seres humanos, como professores, e também para os estudantes, no momento em que colocamos os pés na escola:

Podemos sair com nosso absurdo cada manhã. Mas, sobretudo, ao sair, não nos esqueçamos de levar conosco esse vazio do absurdo que nos aproxima do outro, apenas roçando-o. Aproxima-nos do outro tão-somente roçando-o, porque entre ele e eu se interpõe o risco, o risco de nosso absurdo, o vazio no qual podemos cair, se, aproximando-nos, o negamos (FERRE, 1998, p.186).

Trata-se de uma presença que toma corpo e posiciona-se diante de nós. E então não é apenas o espaço físico da escola que nos envolve, mas o espaço do corpo do outro, em toda sua especificidade. Nesse contexto, estava eu desejando produzir outros encontros, outros tempos e espaços que permitissem pensar a escola de outra forma que não a normatizada pelos “horários escolares” ou pelo calendário

escolar. Almejava um modo de estar na escola que desse um passo além do instituído, das forças que fixam nossos corpos “nas garras da rotina da monovalência” (KRISTEVA, 1994, p. 14).

Para que que esses encontros sejam possíveis é necessário adotar uma postura aberta ao encontro com os outros que habitam o espaço escolar, não desejando fixá-los em verdades definitivas para aliviar o sentimento de estranheza, mas tornar essa estranheza mais leve, “voltando a ela incessantemente [...], fugir do seu fardo, não pelo nivelamento e pelo esquecimento, mas pela retomada *harmoniosa* das diferenças que ela estabelece e propaga” (KRISTEVA, 1994, p.10).

Na residência, essa permissão de toque ao estranho não se deu somente em relação à minha presença, mas também pelo encontro com a arte em sua entrada não-habitual na escola. Uma arte que não era regida pelo cronograma escolar, que foi sendo feita enquanto a escola acontecia, mas em outro ritmo, outro andamento e, nesse ponto de contato estranho, estamos nos deixando lembrar também de nossa própria estranheira no mundo, estamos sacudindo amarras da cotidianidade que tenta enrijecer-nos, estamos abrindo frestas para ver o mesmo de outros modos e, assim, permitir-nos experimentar outras coisas.

O passo para trás que a arte ajuda-nos a dar é o mesmo passo que nos faz aproximar-nos ou afastar-nos de algo estranho, seja por curiosidade ou por repulsa, o estranho movimenta-nos de alguma forma. Esse movimento outro é potência de vida na escola. Desenredar as estruturas fixas, tornar a escola estranha a cada dia, pode ajudar-nos a lidar com as inquietudes que rondam o ser docente e aí estaremos novamente fazendo das dificuldades forças para a criação e para a resistência, para além de fugas, mas movimentos contínuos.

Assim, percebi, nessa posição de estrangeira, uma potência para permear a residência na escola, fortificando-me justamente “com esse intervalo que o separa dos outros e de si mesmo, dando-lhe um sentimento altivo, não por estar de posse da verdade, mas por relativizar a si próprio e aos demais [...]” (KRISTEVA, 1994, p.14). Esse intervalo breve onde não há um pertencimento a lugar nenhum, “a nenhum tempo”, permite que se criem espaços de invenção. A arte permite que o tempo e o espaço sejam colocados em suspensão em instantes de criação de outros e esse foi o movimento constante durante toda a residência. Uma postura de disponibilidade, “de ser constantemente outro,

ao sabor dos outros e das circunstâncias” (ibidem, p. 16), um nomadismo em meu caminhar dentro da escola, que elevava a potência do estar ali.

Como estrangeira na escola, houve momentos em que o “não pertencer a nada” gerou sentimentos de ansiedade, mas também de liberdade. Se, conforme as palavras do crítico de arte Mario Pedrosa, “a arte é o exercício experimental de liberdade”<sup>37</sup>, ao habitar a escola com arte, eu pude estar em tempos e espaços que talvez não seriam possíveis em outras situações. Essa liberdade foi fundamental como uma “facilidade insensata de inovar” (KRISTEVA, 1994, p. 39), ou seja, de deslocar o pensamento sobre o já conhecido sobre escola e produzir outras relações com aquele espaço. Aqueles momentos de vagar pela escola eram ao mesmo tempo movimento de conflito de memórias do que eu já conhecia sobre escola e, principalmente, de abertura para redescobri-la. Esse estado que não é nem uma coisa, nem outra, esse ser estrangeira na escola, permitiu-me também olhá-la de um certo lugar que não está previsto na organização escolar. Uma especificidade que permitia explorar as relações entre a arte, as pessoas e, efetivamente, prestar atenção a elas. Era, pois, aquele outro tempo acontecendo dentro da escola.

Depois do episódio narrado na abertura dessa subseção, a menina que veio falar comigo acompanhou-me em um *tour* pelas áreas de recreio. Convidou duas amigas para irem junto. Quando expliquei que estava gravando imagens para fazer um vídeo, empolgadas, elas foram falando sobre os seus espaços preferidos e sugerindo-me locais para filmar. As suas palavras iam muito além dos muros da escola, tinha um mundo naquele recreio: a menina concentrada na leitura do seu livro; as meninas falando sobre os seus olhares sobre a escola e as crianças brincando no pátio. Todos esses pequenos tempos e espaços estavam sendo criados dentro da escola, minúcias que anunciavam a produção de outros espaços dentro da escola mesma:

---

<sup>37</sup> Disponível em: <http://www.pstu.org.br/mario-pedrosa-arte-e-revolucao-2/>. Acesso em: 19 Fev. 2017.

As crianças conhecem perfeitamente esses contra-espacos, essas utopias localizadas. É o fundo do jardim, com certeza, é com certeza o celeiro, ou é então – na quinta-feira à tarde – a grande cama dos pais. É nessa grande cama que se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis; é, enfim, o prazer, pois no retorno dos pais, se será punido (FOUCAULT, 2013, p .20).

A escola continuava ali, ainda era uma escola, mas muitas outras experiências estavam acontecendo naquele recreio, outras relações com a escola. Foucault chama de heterotopias “esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam” (FOUCAULT, 2013, p. 432). Mesmo pensando a escola como um espaço real, um topos, há uma facilidade muito presente nas escolas de criar utopias. Era uma utopia aquele ideal moderno, manifestado em planejamentos e objetivos em busca de verdades (e de saber demonstrar essas verdades), que pesava sobre os meus ombros e que me levou a produzir arte fora da escola para tentar entender as situações que eu vivia. Nas reuniões pedagógicas, parecia que estávamos sempre muito distantes da escola, sempre pensando muito à frente do que estava diante de nós. Pensar em heterotopias na escola como uma “possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida” (GALLO, 2015, p. 442) é dar fôlego à escola, é trazê-la de volta para o tempo presente, “ é praticar uma educação orientada para a vida” em uma escola em que “cada um possa ser capaz de pensar e de viver por si mesmo, constituindo-se como sujeito nesse processo” (ibidem, p. 447).

Não me deterei no conceito de heterotopia, mas também não é minha intenção fazer um uso indiscriminado dessa noção tão potente que Foucault traz. Por isso, abordo-a, brevemente, como mais um modo de pensar na potencialidade desses outros espaços acontecendo na escola, como espaços de encontro de relações, de tensionamentos. Mas, como vimos, esses espaços já estão sendo produzidos na escola, independente de nossa presença. Eles estão lá. Se “apesar de nós, estudantes fluem, refluem, confluem... Inventam”<sup>38</sup>, a pergunta é: o que fazemos com isso enquanto professores? De certa forma era essa a pergunta que me inquietava como professora de Arte. Foi essa mesma inquietação que me levou a procurar respostas na produção de objetos artísticos e que estava me movimentando nesse *andante* da pesquisa na escola.

---

<sup>38</sup> Fala de Sílvio Gallo na palestra: Currículo, criação e heterotopias, em abertura do II Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: currículo, criação e heterotopias. UNIVATES, Lajeado – RS, 2017.

Encontrei uma escola em que os movimentos inventivos estão no recreio e entram em sala de aula junto com a professora de arte, em oficinas no contra-turno realizadas através dos vários projetos de educação integral<sup>39</sup>, ressoam pelos corredores no ensaio de dança dos alunos e convidam a comunidade para dentro da escola em eventos como o aniversário de 30 anos da escola e a Mostra Cultural realizada anualmente. Ao realizar uma residência em uma escola, em um contexto em que tantos desafios educacionais, estruturais e sociais rondam-na, é fácil conceber uma imagem estereotipada. Mas esse risco só existe até o primeiro passo dentro da escola. A partir de então, é “só” fazer um movimento mais atento de deixar-se entrar, estar presente na escola, tentar ouvir suas minúcias, que a imagem gasta dá lugar a pequenas experiências cotidianas de poesia, de resistência.



O caminhar pela escola tornou-se processo de criação de pensamento, de vontade de criação, de arte, de procedimentos artísticos. Em certos momentos, o mover-se entre o que me instigava a pensar e a produzir era, sim, inseparável. As duas vias tornavam-se uma só, um mesmo poro. Nesses percursos, a arte é vista como uma nova possibilidade, relacionando-se com a noção nietzscheana da arte como “impulso fundamental do homem” (NIETZSCHE, 2014, p. 68) que, através da arte, busca transpor os limites visíveis “propondo novas transposições,

---

<sup>39</sup> Em 2016 a escola contou com cinco projetos de educação integral: Literatura dramatizada (16 estudantes); Banda Afro Escolar (26 estudantes); Grupo Musical (41 estudantes); Robótica Educacional (22 estudantes); LIAU – Laboratório de Inteligência Ambiental Urbana (24 estudantes) e Laboratório de Aprendizagem. Fonte: Documento interno da escola, cedido pela professora coordenadora dos projetos.

metáforas, metonímias” (ibidem), mostrando “o desejo de dar ao mundo de que dispõe o homem acordado uma forma tão cromaticamente irregular, inconsequentemente incoerente, estimulante e eternamente nova como a do mundo do sonho” (ibidem). Nesse sentido, a abordagem que se adotou nesta pesquisa foi de embaralhar os espaços tradicionalmente concebidos como educacionais e artísticos, numa vontade latente de pensar arte e educação como um modo de perceber o mundo:

Em algum momento desafortunado da história, algum filisteu ou grupo de filisteus que ocupava uma posição de poder decidiu isolar a arte da educação e degradá-la da metadisciplina do conhecimento, como havia sido, à disciplina e artesanato que é hoje. Com isso, conseguiram que, paulatinamente, o acento da atividade artística se concentrasse na produção de objetos, que a sociedade se dividisse em alguns poucos fabricantes e muitos compradores, e que a arte nas escolas fosse considerada um entretenimento de luxo prescindível em lugar de permanecer como uma forma de pensar (CAMNITZER, 2009, p.13).

Na interface entre os processos artísticos e a escola, não houve hierarquia, ou seja, a todo momento, emergiam visibilidades ora da arte para a escola, ora da escola para a arte, para a pesquisadora, para a moça, para a “sora”! Sim, pois assumi diversos papéis durante a pesquisa, sendo a maioria deles escolhida pelos próprios alunos. De estrangeira alvo de olhares desconfiados de todos, aos poucos, passei a conhecida de alguns, a conhecida “de vista” para outros, a estrangeira de novo, em um movimento contínuo de alteridade, um estado de atenção e abertura constante ao desconhecido, ao estranhamento, ao acaso, às minúcias; sentindo-me “parte de uma peça irremediavelmente descomposta, [a] olhar para a imensidão como se nunca tivéssemos deixado de ser crianças, permanecendo em estado de infância” (SKLIAR, 2014, p.149, [acréscimo meu]). Portanto, na presente pesquisa, não há como pensar o desconhecido como um limite, mas como uma distância que se torna potência permanente de “encontro e desencontro com corpos e vozes desconhecidos”(ibidem).

Anterior ao início da pesquisa na escola em Porto Alegre, houve a experiência de levar questões educativas para a esfera artística (galeria de arte), ao mesmo tempo que a esfera artística era levada a pensar sobre educação, resultando em uma exposição coletiva que foi muito importante como problematizadora das questões que me inquietavam na relação entre estudantes e arte dentro e fora da escola, numa vontade de tornar visíveis situações que faziam o processo educativo ganhar força, como ensina Deleuze: “é preciso pegar as coisas para extrair delas visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato

da luz com as coisas” (DELEUZE, 2013, p.124). Nesta pesquisa, o “regime de luz” foi regido pelas emergências dos encontros com a escola e, posteriormente, do encontro dos processos artísticos produzidos na escola com as pessoas que a habitam, incluindo a mim.



3.2 minúcias pela escola:  
dar a volta para não passar na frente

No intuito de desacomodar o cotidiano escolar, o vídeo de minúcias foi exibido em locais inusitados na escola. Em um espaço onde tudo está instituído, falta tempo e fôlego para esse olhar outro. Em 50 minutos, com cerca de 30 alunos, cada um com o seu próprio mundo em todo esse mundo de possibilidades e de impossibilidades que é a escola, de que modos um vídeo sobre as minúcias da escola poderia desacomodar esse movimento contínuo, regrado, cronometrado e ansioso da rotina escolar?

Depois do início da residência, passei um tempo afastada da escola para fazer a edição do vídeo de minúcias. Em meu retorno, conversei com a diretora sobre a ideia de apresentar o vídeo na escola, em um espaço aberto e em um momento que não necessariamente estivesse reservado para isso, pois gostaria que fosse um encontro inusitado. Ela ficou empolgada e, prontamente, reservou aparelho de projeção, tela e caixa de som para a exibição do vídeo no pátio, durante o recreio. Então, agendamos uma data de retorno para que eu pudesse testar o vídeo. No dia agendado, não encontrei a diretora na escola e, após explicar a situação para a vice-diretora, ela sugeriu que eu conversasse com a coordenadora pedagógica para solicitar os aparelhos e efetuar o teste. Até então, minha principal referência para a realização do projeto na escola era a diretora e, devido ao seu cotidiano atribulado, com compromissos que envolviam desde a falta de água na escola até a briga dos alunos no recreio, em vários momentos não consegui contato direto para falar sobre o projeto. Ao apresentar-me para a coordenadora pedagógica fui recebida com muito entusiasmo. Ela logo sugeriu fazer a exibição em uma televisão portátil, pois, no pátio, não daria para ver a projeção e, assim, agendamos uma nova data. A partir desse momento, todas as ideias e as ações que eram pensadas para a residência eram apresentadas, primeiramente, à coordenadora pedagógica e, após parecer da direção, podiam ser desenvolvidas.

[UM DIA PARA FAZER ARTE/ PARA BUSCAR AVALIAÇÕES/PARA A SALA DE  
ARTE VIRAR BRECHÓ]

Data-show reservado para o 3º período. Pessoas saindo da escola com papéis brancos na mão. Adultos acompanhados com crianças. Adultos com papéis brancos na mão. Silêncio. Mais silêncio no olhar das crianças. Um vazio na escola. Fila na secretaria. Procuo alguém. Procuo o projetor. Nos corredores, filas que saem das portas das salas de aula. Na sala de arte, encontro roupas, acessórios, calçados, colares, um brechó. Um rosto conhecido. *O que está acontecendo? Não sabia que era dia de entrega de avaliações! Ora, pois!* Na sala dos professores, será que alguém me ajuda a encontrar o projetor? Um projetor montado e ligado em cima da mesa da sala dos professores. Só a funcionária da limpeza trabalhando no escuro. Penso comigo: Como vão usar o projetor, se o reservei? Procuo a tabela de reservas e não acho. Resolvo sair em busca de uma resposta.

Pergunto para a secretária. Ela me diz para eu ir onde estava! Volto ao ponto zero.

Subo a rampa novamente. Encontro um professor na sala escura mexendo no projetor! Esperança! *-Ah!... não sei! Isso é com coordenadora. Ela que vai usar o projetor daqui a 30 min. Os alunos fizeram uma homenagem do dia do professor.* Explico minhas intenções: preciso de 10 minutos para testar um vídeo. Olho para o computador ligado em cima da mesa. Nada acontece. *Deixa eu ver onde está a coordenadora. Ela está aqui, entregando avaliações! Ah, tu me avisa quando ela puder me atender? Ok, mas vai demorar. Tem todos esses pais na frente.* Fico na fila. Desisto. Vou na secretaria e explico o caso. A diretora chegou agora! Ela, finalmente, deve me ajudar. Bato na porta da sua sala. Noto uma antessala para fazer cópias. Ninguém responde<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Transcrição de registro do diário de pesquisa, em 13 Out. 2016.

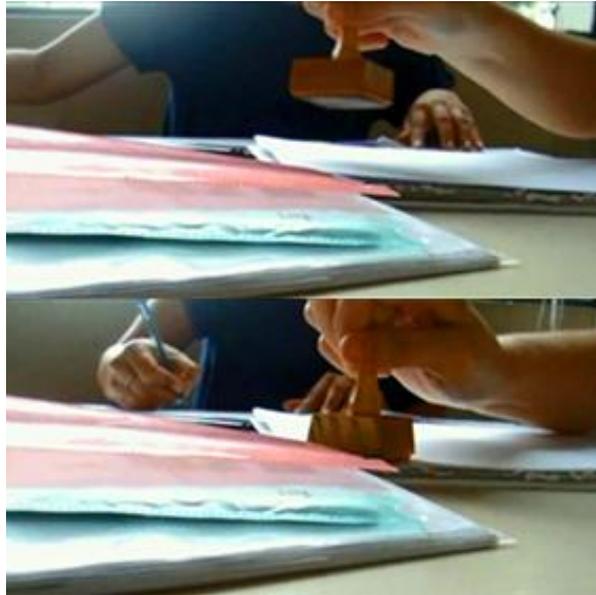
Saí da escola naquele dia com um hiato entre as minhas vontades de invenção e a realidade que acabara de vivenciar ali. Essa situação colocava-me a pensar, mais uma vez, nas minúcias do funcionamento do sistema escolar, nas prioridades que ele mesmo cria e também nas relações que ele estabelece com a comunidade. Eu estava adentrando cada vez mais no ritmo da escola, no mesmo momento em que os pais, familiares, responsáveis entravam naquele espaço em que as crianças e os jovens ficam tanto tempo para saber de resultados: O que se extrai desse tempo da escola? O que se produz?

O texto da página anterior foi transcrito na íntegra do diário da pesquisa. A intenção é simplesmente essa: descrever como aquele dia aconteceu. Descrever um dia em que não houve um encontro entre as pessoas e as coisas para fazer arte, mas que promoveu o encontro entre a escola, os estudantes e a comunidade. Um dia em que uma ação artística foi agendada no mesmo dia da entrega de avaliações: o documento que atesta o aprendizado do aluno e que tem papel central na maquinaria escolar (GALLO, 2015). Era só reparar nos rostos apreensivos de alunos e pais nas filas, aguardando para ver o seu tão esperado resultado, para perceber a dimensão que a avaliação pode ter no processo educativo. Esse (des)encontro entre uma proposta artística e uma proposta avaliativa, coloca-me a pensar sobre o tempo da avaliação inserido no cotidiano escolar, uma relação trabalhada de forma artística no vídeo “Processando Avaliação” (imagem da próxima página<sup>41</sup>), produzido pela colega do grupo de pesquisa *ArteVersa*, Vanessa Costa, que aborda a questão central de sua dissertação de mestrado<sup>42</sup>: a avaliação no ensino de artes visuais:

---

<sup>41</sup> *Frames* do vídeo “Processando Avaliação”, de Vanessa Priscila da Costa em parceria com Karine Storck, produzido para a chamada poética ‘Isto não é ensino de arte’, e exibido na exposição paralela ao IV Artestágios (Fórum de relato das experiências de alunos que realizaram o estágio na graduação em Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS e UERGS). Duração: 2’30, 2014. Vídeo na íntegra disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=fTTu25v8OBE>>. Acesso em: 5 Maio de 2017.

<sup>42</sup> COSTA, Vanessa Priscila da. *Avaliação no ensino de artes visuais: desdobramentos e implicações para a docência*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, UFRGS, 2015.



Ambiente escolar. Ao fundo, ruídos de escola, ruídos de aula. Na sala dos professores, aproveitando um tempo que quase nunca se tem, surge o momento de avaliar os trabalhos realizados nas aulas de arte. Cadernos de chamada. Planilhas para o preenchimento das notas dos alunos. Pilhas e mais pilhas de desenhos. Carimbo. Caneta. Produto. Trabalho em série. No primeiro momento, uma das professoras escreve a palavra “visto” em cada uma das folhas e repassa a mesma para a colega de área. Esta dá um “ok” em seu caderno de chamada. Este aluno fez. Este aluno não fez. Há um detalhe nessa cena: os inúmeros “vistos” escritos a próprio punho são feitos em folhas brancas. Folhas que não nos dizem nada, aparentemente, mas que ao mesmo tempo podem nos fazer pensar sobre o caráter da avaliação no âmbito da escola. Em um segundo momento, o ritmo aumenta. Pilhas de trabalhos bem coloridos, com temática livre. Estereótipos dos mais variados. Agora, a professora deixa de escrever a palavra “visto” e passa a fazer rapidamente a letra ‘V’, como símbolo de que já olhou aquele determinado desenho e o avaliou. Nesse momento, são passados os olhos com tamanha rapidez. Ritmo de trabalho exarcebado. Pausa para a água. No cenário, surge o elemento carimbo. Com ele o processo se torna mais rápido e mais eficiente. O professor não escreve ‘visto’, não assina a letra ‘V’ na folha, agora ele carimba, passa desenho por desenho em um movimento frenético, carimbando para marcar sua presença no trabalho do aluno (COSTA, 2015, p.18-19).

O trabalho aborda de maneira poética “aspectos acerca do que podemos ver quando o assunto é avaliar nas aulas de artes” (COSTA, 2014, p. 19), porém, não entrarei na importante e complexa questão sobre a avaliação no ensino de artes visuais (tão bem abordada na dissertação de Vanessa), mas gostaria de chamar a atenção para o quanto esse vídeo/essa descrição também enfoca a avaliação de modo geral, compreendida como ‘ato’ na escola e como isso repercute para o que entendemos sobre escola. Em meio à necessidade de tantas listas e avaliações que são produzidas e ao mesmo tempo produzem a escola, reflexo de uma sociedade que opera em um sistema de medidas, hierarquias e normatizações, torna-se necessário “multiplicar as listas, inventar outras” (TRAVERSINI, 2011, p. 6), não para fortalecer mecanismos de controle, mas para fazer ver o heterogêneo e a multiplicidade de vida da escola.

No dia da entrega de avaliações, a escola estava trabalhando em outro ritmo, os familiares, pais e responsáveis estavam entrando em sala de aula para saber sobre a vida (escolar) dos jovens e os professores não estavam “dando aulas” nas salas de aula. Era um dia para

subverter os tempos e espaços escolares. Um dia em que a sala de arte havia virado brechó e que, mais tarde, descobri ser ela também um refúgio:



Estamos nos organizando  
para inscrever a turma na Mostra de Cinema.  
A escola chama.  
A vida, os problemas, a organização da escola chama.  
A sala de arte é um refúgio.

Nota do diário da pesquisa, realizada em 07 Nov. 2016.

Em nova data combinada para a exibição do vídeo de minúcias, encontro a coordenadora na escola, que logo pede para dois alunos ajudarem-me a movimentar o móvel com a televisão. O aparelho de DVD deve ser emprestado da biblioteca, pois só tem um na escola. Entre corridas para cá e para lá em busca de aparelhos, cabos, e conexões, conseguimos montar a instalação no corredor do segundo andar. Tivemos um problema com os cabos, o que acabou deixando o vídeo em preto e branco. Ainda assim, ele estava lá e lá ele ficou durante um período-aula de 50 minutos. Bem, não exatamente durante todo o tempo.

### [O RAPTO INUSITADO DE UM VÍDEO INUSITADO]

Eu estava sentada próxima à instalação para poder acompanhar os movimentos em torno dela.

Logo na minha frente, estava a porta de uma sala de aula. Ao tocar o sinal, o professor chega com os alunos, que olham curiosos para mim e para a televisão. O professor pergunta:

- *Você vai usar a televisão? - É que falta apenas uns 5 minutos de um filme para a turma ver... E no corredor ninguém vê mesmo né?*

*- Mas a ideia é essa mesma! O inusitado!*

- *Ah! A ideia é essa... legal!* [...]

E lá se vai a tv pra dentro da sala de aula. Escuto a introdução do filme. A porta abre. O professor pergunta

- *Tu não tem o controle, né?* Respondo que não encontraram o controle.

A porta fecha. Escuto palmas na sala de aula. E eu no corredor. No vazio do corredor.

No vazio cheio. Cheio de som, de luz, de vida<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Nota do diário da pesquisa, realizada em 26 Out. 2016.



Vinte minutos depois, a televisão volta para o corredor. Volta a ser a instalação do minúcias, como se nunca tivesse saído. Vejo uma turma aproximar-se. Estão voltando para a sala de aula. Enquanto a professora pede para eles entrarem, ao mesmo tempo em que “espia” o vídeo, uma aluna exclama: - *Olha! Obra de arte!*, e entra em sala de aula. A partir desse momento, o movimento intensifica-se no corredor. Mais uma turma aparece e alguns alunos ficam um bom tempo olhando o vídeo. Notam a minha presença, perguntam sobre o vídeo ao mesmo tempo em que vejo traços de “vida adolescente” acontecendo no corredor: meninos encarando meninas, meninas arrumando o cabelo; a escola acontecendo nos corredores. Termina o tempo, pois “bate o sinal” para o 3º período. Os dois alunos voltam para ajudar-me a locomover o móvel até o pátio, onde ficará até o recreio. A instalação está pronta novamente. Sento ali perto, à espreita. Nenhum movimento de pessoas à

vista, mas os sons da escola estão sempre ali. Uma turma da educação infantil está voltando da hora do lanche no refeitório, em fila. Uma professora na frente e outra no final da fila. Param na frente da televisão. Dentre várias expressões das crianças, como: - *Olha! É a escola! É aqui! É a Paula lá! É a nossa turma?*, uma chama minha atenção: durante a cena da vista de uma das janelas da escola, uma menina exclama: - *Olha! Dá pra ver o mundo todo da escola!*. Eu, mentalmente, concordo com ela e penso no tanto que existe nessa frase. Dá para ver um mundo da escola, mas também há vários mundos dentro dela. Uns mais visíveis, outros nem tanto. Quando dá para ver o mundo da escola? Que mundos nos dispomos a ver? Nesses mundos da escola, que espaços damos para a vida? Para as inquietações dos alunos? O que escolhemos deixar entrar em sala de aula e o que deixamos de fora?

Pequenos de grande presença  
passam em fila, para lanche;  
Passam pela televisão, titubeiam,  
mas não podem parar para olhar.  
Depois do dever do lanche cumprido,  
a professora guia a fila para, enfim,  
olhar e um paredão de olhinhos  
curiosos acaba de se formar.  
Com o passar do tempo e muitas  
mãos para cá, para lá, mais perto do  
vídeo eles querem chegar.  
Grandes tornam-se quanto mais  
perto da lente da câmera estão.  
Seriam, também, aquelas ditas  
minúcias tornando-se grandes pela  
sua atenção?

[Poesia criada a partir de registros do diário  
da pesquisa, realizados em 26 Out. 2016]



O jogo de palavras e imagens da página anterior ajuda-me a pensar na relação entre o vídeo de minúcias como um procedimento artístico colocado, instalado em um espaço não usual, numa instituição “não pertencente ao campo da arte”. Mesmo estando dentro do seu horário escolar, mais especificamente, no horário do lanche, aqueles estudantes foram levados a fazer uma parada em frente a uma outra possibilidade de estar na escola, de ver a escola. Novamente, recorro à noção de heterotopia cunhada por Foucault, em que a metáfora do espelho auxilia-nos a compreender essa possibilidade de produzir instantes de escolas outras, dentro da própria escola:

O espelho, afinal, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; **é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe**. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe (FOUCAULT, 2013, p.432 [grifos meus]).

Seria a tela com a projeção do vídeo de minúcias um espelho daquelas crianças? Estariam elas produzindo, “do fundo desse espaço virtual”, heterotopias escolares? Uma das principais reações à intervenção do vídeo de minúcias nos corredores e no pátio da escola foi o ato de apontar o dedo para a tela, em seguida, identificando alguém, algo da escola. Às vezes, era um colega, outras vezes, um local e, em outras, a música, mas sempre havia um desejo de reconhecimento de si mesmo, de representação. As imagens foram intencionalmente gravadas sem mostrar o rosto das pessoas, sendo essa, inicialmente, uma precaução de uso de imagem, que acabou se convertendo em uma forma de mostrar o movimento de presença na escola, ora embalado pelas brincadeiras, ora pela música, ora pelo ritmo cotidiano.

A escritora e ilustradora Suzy Lee (2012), conhecida pelos seus livros-imagem, convida-nos a pensar no livro ilustrado como objeto gráfico, como obra de arte, como possibilidade de diálogo. Em análise da sua construção do livro “Espelho”, a autora pensa a dobra central do

livro como possibilidade de explorar a ideia de espelhamento (imagem abaixo). Para a autora, em algum momento do livro, há uma ruptura para além da margem central, quando as imagens da realidade e da ilusão (reflexo) “são lançadas e rebatidas e a distinção se turva” (LEE, 2012, p. 33), a personagem aventura-se no “entre” imagens, no entre ficção e realidade, em que não era mais uma coisa ou outra, mas um “entre coisas”: “muita coisa acontece no “entre coisas”. Entre ilusão e realidade, entre dia e noite, o momento logo após acordar, ou pouco antes de cair no sono... O que é interessante é o “entre” que está longe de nossa percepção” (LEE, 2012, p. 40). Ao utilizar os limites físicos das margens do livro como construção da história, Lee pode colaborar para o pensar na potencialidade da criação de espaços de encontro na escola para além das margens do já instituído. Para borrar os limites, possibilitando a criação de brechas nesse “entre coisas”, nesses outros tempos espaços, que nos ajudem a movimentar o pensamento sobre o que acontece na escola.



Enquanto movíamos a televisão pelas rampas da escola (fazendo um barulho muito alto), eu pensava nos movimentos (e na falta de) que aquela ação poderia gerar na escola. Afinal, aquela televisão colocada no pátio, era também um objeto estranho, assim como eu, na escola. Mas, aos poucos, fui percebendo que essa estranheira, paulatinamente, ia dando lugar a outra coisa:

Faltam 10 minutos para o recreio. Sento no banco, próximo à televisão. Ninguém ao redor, ninguém no pátio. Um adolescente passa por mim. Sorri. Deita no banco para assistir o vídeo.

Após alguns instantes pergunta:

- *Tu estava aonde quando eles se apresentaram?*

- *Como é o teu nome?*

- *Ah! Foi tu que fez aquilo na tela do viveiro?*

Ele sorri.

Levanta-se para ver o vídeo de perto<sup>44</sup>.

Dá o sinal para o recreio. Conforme o pátio vai sendo “preenchido”, alguns estudantes dão a volta para não passar na frente da televisão. Funcionários da cozinha vêm ver: - *É de sábado? – Do aniversário da escola?* Perguntam-me isso, pois inseri algumas imagens gravadas no evento de comemoração dos 30 anos da escola<sup>45</sup>, ocasião em que havia uma empresa contratada para fazer a filmagem do evento. Enquanto explico que se trata de um projeto de arte, noto uma menina dançando em frente à instalação.

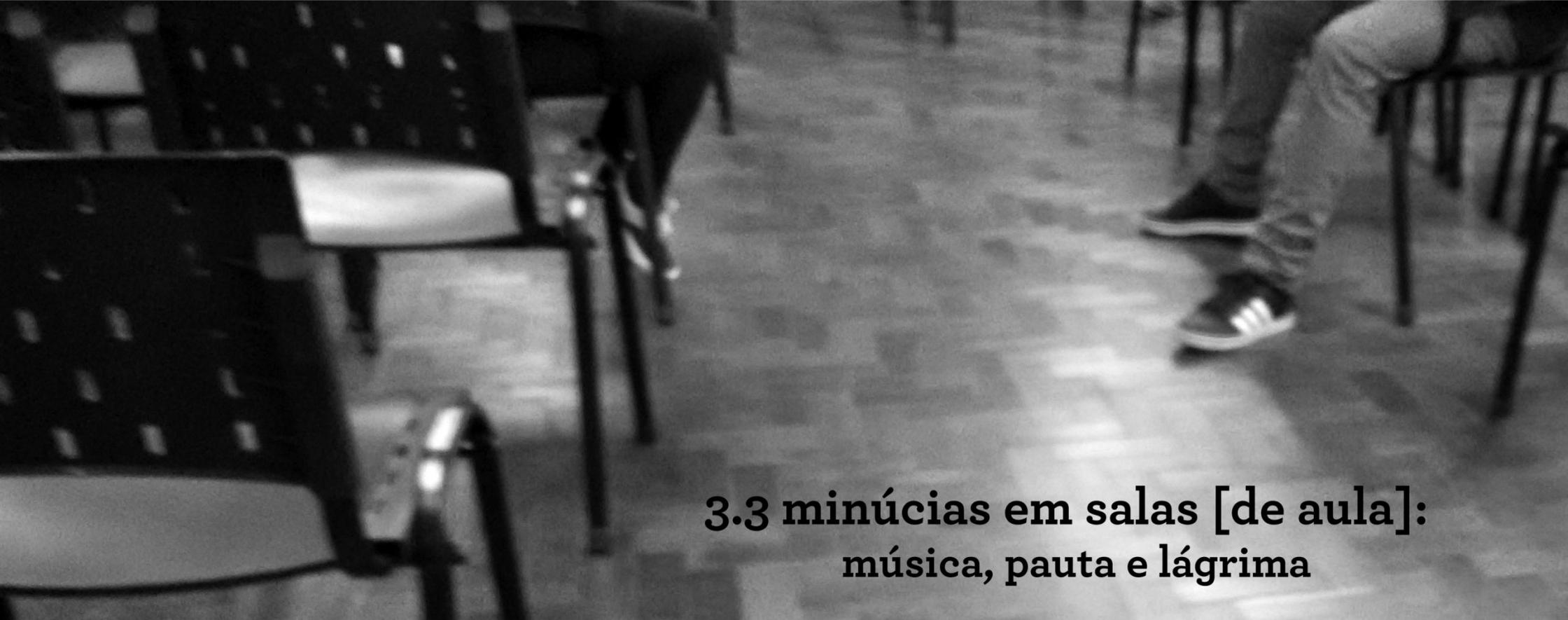
---

<sup>44</sup> Transcrição de vídeo, realizado em 26 Out. 2016. A cena descrita corresponde à imagem da capa dessa subseção.

<sup>45</sup> Uma coincidência feliz: a escola comemorou seus 30 anos menos de um mês antes de eu completar a mesma idade.

A partir do recreio, ficou muito difícil ouvir qualquer comentário que pudesse ser feito sobre o vídeo. Por mais que tenha tido a preocupação de gravar esse momento em áudio e vídeo, o som da escola falava mais alto. Por essa razão, ao rever as gravações, foquei a atenção aos movimentos do corpo, nas expressões no rosto, no tempo que as pessoas escolhiam permanecer no vídeo ou ainda no fato de muitos terem simplesmente ignorado aquela presença. As imagens abaixo contam um pouco dessa relação de presença, de ausência, de corporeidade, entre o vídeo e a escola.





**3.3 minúcias em salas [de aula]:  
música, pauta e lágrima**



## [A SALA DE CIÊNCIAS VIROU SALA DE MÚSICA]

[...] É tanto o que aconteceu até então, que preciso de escrever, registrar. Procuo a biblioteca, que voltou a ser biblioteca e não mais sala de dança. Em meio ao silêncio, escuto o som de pombas, que também residem na escola. Seu canto discreto me envolve aos poucos e começo a escrever. Quando estou totalmente envolvida na escrita, outro som me arranca daquele momento. Escuto flautas, escuto um piano! Uma música que me agarra e me arrasta para fora da biblioteca, enebriando meu corpo. Explodo em um sorriso! A música vem da Sala de Ciências! E a Sala de Ciências virou Sala de Música, do Grupo de Música da Escola. Sim! A música embala as manhãs e as tardes, em contraturno, dos alunos que escolhem isso para seus dias, faz parte dos projetos de educação integral da escola. Junta-se a mim um aluno que espia da porta. Logo mais, duas professoras param pelo caminho para observar. Outro aluno passa dançando no corredor. ENCANTO!<sup>46</sup>



<sup>46</sup> Nota do diário de pesquisa, realizada em 8 Set. 2016.

A partir do momento descrito anteriormente, não me contive e, quando a música parou por uns instantes, perguntei se podia filmar. A professora perguntou quem eu era e, então, autorizou. Fiquei um bom tempo ali, sendo levada pelo ritmo da música daquelas crianças. Todos estavam concentrados na música, marcando o tempo com os pés: prá lá e pra cá. Volta e meia, alguns olhos fugiam e encontravam-me, mas não mudavam a expressão. Quem ditava o tempo e o espaço, naquela sala, era a música. Era outra prática artística produzindo outros modos de ser e um outro tempo de encontro na escola.

*A escola ganhou um piano!<sup>47</sup>*

Saí da sala com os meus pés envoltos naquela melodia. A música que estava sendo feita pelos estudantes naquela sala ressoava pelos corredores e parecia movimentar a escola de outro jeito, em outro ritmo. Com certeza, movimentava o meu pensamento: se música é movimento e é tempo, qual era a música dos outros espaços da escola onde aquela música não chegava? Se movimento é percepção de mundo, que passa pela corporalidade, que música se faz em sala de aula? O que permitiu que aquela sala de ciências se tornasse uma sala de música? De que modos orquestram-se as múltiplas sonoridades de uma escola sem homogeneizá-la?

Talvez as crianças que estavam naquela sala de música não estivessem lá por obrigação, talvez desejassem habitar a escola com música? Analiso essa relação de forma poética, pensando a música não somente como produto artístico, mas como um modo de ser e estar, que tem os seus tempos e espaços regidos por andamentos próprios, por compassos, por pausas, por silêncios. A escola como instituição educativa, por sua vez tem o seu próprio ritmo, no andamento das aulas, no saber das disciplinas. Movimentos são regidos pela avaliação, pela obtenção de resultados, talvez, por isso, aquela música não ressoava em toda a escola, ia esmaecendo conforme chegava perto das outras salas de aula, aparecendo novamente somente quando há um tempo definido para isso, como a Mostra Cultural, uma homenagem para os professores, o aniversário da escola ou o encerramento do ano. Pergunto: Como transformar a sonoridade da escola em música? Como fazer ressoar esse movimento da aula de música para toda a escola? Será que ela já não ressoa?

---

<sup>47</sup> Frase dita por uma professora ao passar na frente da sala do Grupo de Música da Escola. Nota do diário da pesquisa, realizada em 08 Set. 2016.

*A escola está muito musical!*<sup>48</sup>

Talvez as questões colocadas no parágrafo anterior nunca sejam respondidas e talvez não devam ser respondidas, mas apenas revisitadas, para movimentar o pensamento, afinal, se “a escola está muito musical” é sinal que existem ressonâncias. Ao mesmo tempo, a banda Afro-escolar, um dos projetos de educação integral da escola, não tem uma sala de ensaio específica para os seus ensaios, como o grupo musical da escola. Durante a residência, em diversos momentos, eu encontrava professores e alunos no pátio do recreio, em roda, entoando os seus batusques, a sua percussão. Uma batida que, na trilha sonora do vídeo de minúcias, foi mesclada com a música do Grupo de Música da escola.



<sup>48</sup> Frase dita por uma professora antes da apresentação do Grupo de Música da Escola, na reunião de apresentação dos Projetos de Educação Integral. Nota do diário da pesquisa, realizada em 08 Set. 2016.

Para Wassily Kandinsky (1866-1944), importante pintor russo, a arte não era “um meio de escapar às insuportáveis tensões e desarmonias, tornando-se, pelo contrário, a única via suscetível de abrir perspectivas novas neste mundo cheio de contradições e contra-sensos” (DÜCHTING, 2005, p.11). Nessa perspectiva, em suas pinturas, Kandinsky evocava relações entre cor e forma, entre música e emoções, para criar uma outra experiência entre o público e a sua obra, tal como podemos perceber em sua descrição de um pôr do sol em sua cidade natal:

O Sol derrete toda a cidade de Moscovo, reduzindo-a a uma mancha que tal como uma trombeta, põe todo o interior, toda a alma em vibração. Não, não é esta uniformidade vermelha o momento mais belo! É apenas o acorde final da sinfonia que confere a cada cor o paroxismo da vida, que faz ressoar e que arrebatava toda a cidade de Moscovo como o fortíssimo de uma orquestra gigantesca (DÜCHTING, 2005, p. 7).

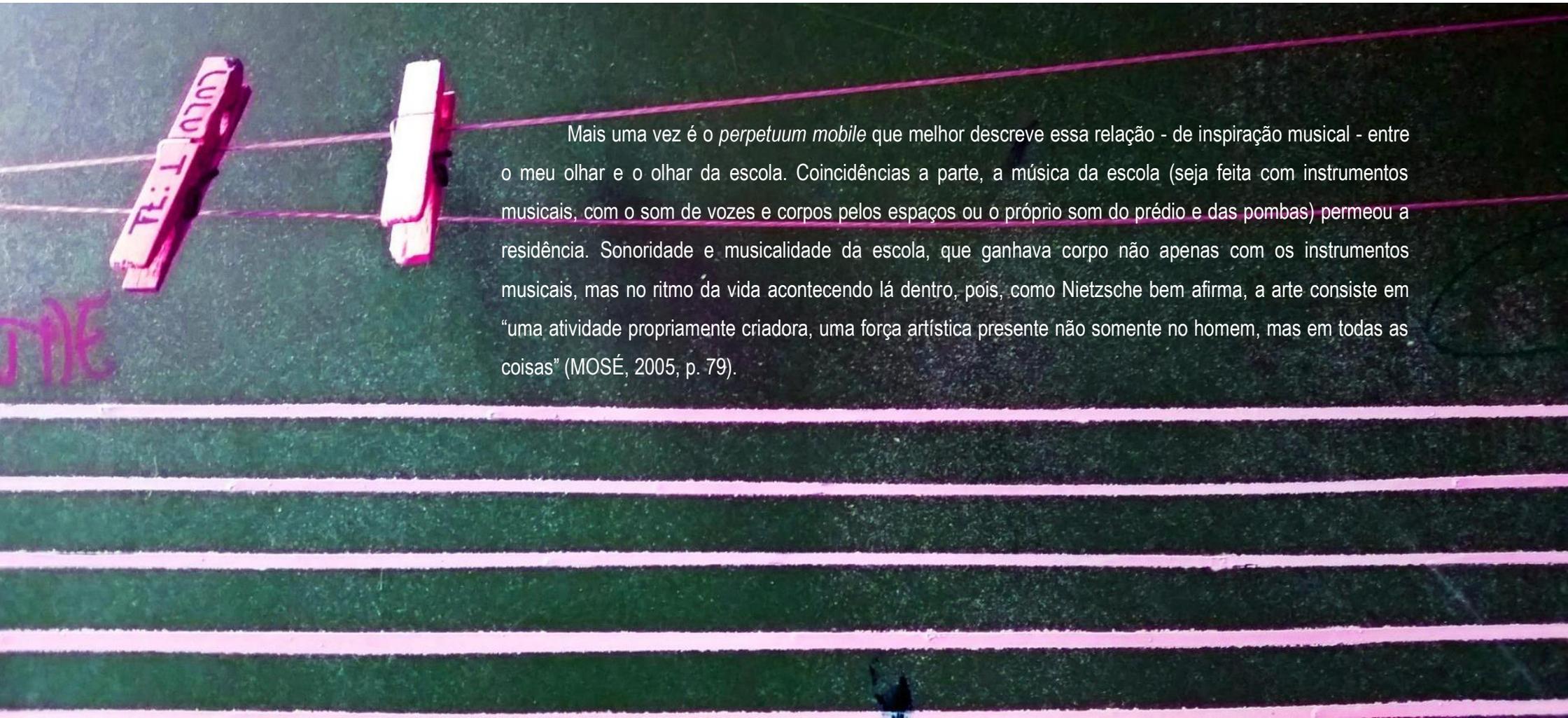
Esse olhar musical de Kandinsky sobre a visualidade do mundo, onde “as aproximações à música são [...] as mais férteis de ensinamentos” (KANDINSKY, 1997, p. 49), faz-me pensar sobre a escola como musicalidade. Foi um privilégio residir com arte em uma escola que já tem a arte acontecendo e permeando os seus espaços. Além disso, durante a residência, alguns movimentos buscaram ampliar essa sonoridade da escola para além dos espaços instituídos, para além da noção de música como a conhecemos, para uma noção de arte ampliada em que da reunião ao som de pombas, ao recreio em que eu não conseguia escutar claramente a opinião dos estudantes sobre o vídeo de minúcias, a escola pulsava em sonoridade, mas, para ouvi-la, “é preciso ter “orelhas pequenas” para ouvir músicas inauditas e captar as harmonias mais delicadas [...]” (LARROSA, 2009 p. 29). Dos breves espaços de silêncio daquele dia da entrega de avaliações ao silêncio dos estudantes quando um dos colegas foi convidado a sair da sala, a escola estava se fazendo. Tal como o compositor escreve nota a nota, sinal por sinal na partitura, pensando na harmonia ou possível desarmonia de sua obra, estávamos nós: professores, estudantes, funcionários, equipe diretiva, pais, responsáveis e comunidade, escrevendo o que é, ou de que modos pode-se fazer escola. É essa dimensão inventiva da escola, advinda de uma perspectiva não-fixa diante da vida, que permitiu, por exemplo, que a biblioteca se tornasse sala de dança por alguns instantes.

Um cuidado que procurei ter durante toda a pesquisa foi o estado de abertura para a percepção da escola em sua “multiplicidade de acontecimentos” (FISCHER, 2012, p. 102). Uma postura que evita generalizações, atenta às coisas “[...] como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e num espaço muito específicos” (ibidem, p.101). Ao mesmo tempo em que estava atenta a essa especificidade dos acontecimentos cotidianos, o movimento de inserção de uma perspectiva inventiva sobre as “pequenas lutas cotidianas” escolares foi constante, atuando num jogo de forças entre o que faz da escola o que ela é, ao mesmo tempo movimentando essas estruturas a partir da problematização artística. Um trabalho de “investigar e expor aqueles espaços não óbvios, aqueles vazios (ou seja, aquilo que fica para além do óbvio, do já dito, do já sobejamente conhecido e nomeado)” (ibidem, p. 106), para, a partir da produção artística, descontinuar e tensionar os acontecimentos estáveis, em um movimento de inspiração foucaultiana que muito assemelha-se a um modo artístico de operar sobre o cotidiano.

A produção sobre esses espaços vazios permite desmanchar objetos naturalizados. A partir daí, falar de escola, falar do outro torna-se uma grande responsabilidade, pois o modo como nomeamos as coisas, os modos como falamos sobre elas, constituem-nas (FISCHER, 2012) e, nessa perspectiva, questiono: O que escolhemos falar sobre escola? Qual é o nosso comprometimento com a criação de um discurso sobre escola?

Durante a residência, houve o cuidado de não preencher todas as brechas, lacunas e vazios tensionados pela prática artística, pois, de outro modo, eu estaria reproduzindo um modelo de atuação categórica, colocando as coisas em caixas, classificando-as conforme o já sabido sobre escola. Um cuidado que permitiu que a multiplicidade de imagens dos encontros entre os processos artísticos e a escola pudesse tornar-se “riqueza e variedade, na exata medida em que nos abrimos sensivelmente a recebê-las nessa condição, a condição de fatos ao mesmo tempo óbvios e inesperados, cotidianos e excepcionais; na medida em que não os procuramos para comprovar o que já sabemos ; na medida em que fizemos a tentativa de nos despir do que já sabemos e que nos oferece terra firme para todas as explicações” (FISCHER, 2012, p.106).

Ao abrir-me para a escola em sua complexidade, tentei fazer um movimento de tornar estranho o que parecia óbvio, distanciando-me do já sabido para explorar as potências da escola em sua estranheza. Kristeva (1994, p.11) faz uma analogia que muito agrada-me ao citar as peças de Bach para evocar um sentido para essa estranheza que ela chama de “Tocata e fuga para o estrangeiro”: uma estranheza “reconhecida e pungente, uma vez que transcendida, suavizada, disseminada, inscrita num jogo novo em formação, sem finalidade, sem limites, sem fim. Estranheza levemente tocada e que já vai se afastando (KRISTEVA, 1994, p. 11). Uma noção de estrangeirismo que é tocada para lembrar-nos de nossa própria postura diante do outro e uma fuga, um afastamento que não nos permita limitar essa brecha, mas que provoque o movimento contínuo, perpétuo, entre nós e o outro.



Mais uma vez é o *perpetuum mobile* que melhor descreve essa relação - de inspiração musical - entre o meu olhar e o olhar da escola. Coincidências a parte, a música da escola (seja feita com instrumentos musicais, com o som de vozes e corpos pelos espaços ou o próprio som do prédio e das pombas) permeou a residência. Sonoridade e musicalidade da escola, que ganhava corpo não apenas com os instrumentos musicais, mas no ritmo da vida acontecendo lá dentro, pois, como Nietzsche bem afirma, a arte consiste em “uma atividade propriamente criadora, uma força artística presente não somente no homem, mas em todas as coisas” (MOSE, 2005, p. 79).

“Nós”<sup>49</sup>

[Michelle Cavalcanti]

*Nós que tanto sonhamos  
Já não estamos sós  
Hoje o sonho embalamos  
De fazer do canto a nossa voz*

*Nós que acreditamos  
Coisas que alegria faz  
Alto e forte cantamos  
Sim, tudo que eu quero eu sou capaz*

*E eu vou cantar essa canção de paz  
E vou te dar minha canção de amor  
Plantar, colher o que o futuro traz  
Sonhando eu vou aonde for*

---

<sup>49</sup> Letra de música do Grupo de Música da escola, composta pela professora regente do grupo e utilizada como uma das trilhas sonoras no vídeo de minúcias da residência artística em Porto Alegre. A captação do áudio foi realizada no evento de aniversário da escola, ocasião em que essa música foi cantada por professores e alunos, juntos.

## [SALA DE AULA]

A entrada em sala de aula é um aspecto que diferencia a produção e o resultado final dos dois vídeos de minúcias, uma questão que denota a minha familiaridade com a escola em Caxias do Sul e a estrangeiridade da minha presença na escola em Porto Alegre. Além disso, a entrada em sala de aula ganhou um aspecto amplo durante a residência, pois aconteceu ao mesmo tempo em que aquela minha presença estranha foi dando lugar a alguém conhecido, como pode ser visto na conversa que tive com aquele estudante que se deitou no banco para ver o vídeo.

Além de “passear” pelos corredores da escola, o vídeo de minúcias entrou em outras cinco salas da escola durante a residência. Início falando sobre a entrada na sala de aula de duas turmas a convite da professora de Arte, que estava trabalhando sobre cinema, com estudantes do terceiro ciclo<sup>50</sup> (adolescentes de 12 a 14 anos). A ideia era que eu apresentasse o vídeo, comentando a sua concepção e produção. Posteriormente, a proposta de trabalho com os alunos foi pensada em conjunto com a professora e, de modo amplo, consistiu em um diálogo entre a minha produção e produções dos alunos em fotografia e vídeo, em um primeiro momento. Na segunda etapa, a turma C13, que estava trabalhando com cinema, produziu, em grupos, pequenos vídeos que dialogassem com cenas que os estudantes haviam escolhido do meu vídeo de minúcias. A mesma proposta foi feita para a segunda turma, a C12, porém com fotografia. Um trabalho que foi sendo realizado em etapas, já que não podíamos simplesmente deixar as turmas “espalhadas” pela escola para fotografar e filmar. Assim, eu tive a oportunidade de sair pela escola com os grupos, enquanto a professora de Arte ficava em sala de aula, salvando e organizando no computador as fotografias e os vídeos que haviam sido produzidos. Foi muito bom poder acompanhar os estudantes enquanto escolhiam espaços e situações para serem registrados. Uma situação em que eu podia aproveitar um outro tempo com os estudantes, para além do espaço da sala de aula. Um tempo

---

<sup>50</sup> A escola está organizada em ciclos de aprendizagem de três anos cada, no Ensino Fundamental de nove anos: ciclo I (A): com alunos de seis a oito anos, ciclo II (B): discentes de nove e onze anos de idade e o ciclo III (C): estudantes de doze a quatorze anos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, no artigo 23, explicita algumas formas de organização do currículo. No sistema seriado o aluno é aprovado ou reprovado no final de cada ano de ensino a depender do seu aprendizado. A LDB traz outras possibilidades como períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em 24 Abril de 2016.

que me lembrou daquela falta de tempo que me inquietava como docente. No caminho, íamos conversando sobre diferentes ângulos, sobre enquadramento, sobre espaços que não costumam ser explorados, sobre visões de escola. Os vídeos e fotos eram feitos com celulares e câmeras dos alunos, bem como com câmeras e celulares emprestados por mim e pela professora de Arte.

Duas alunas querem fazer fotos no parquinho cuja entrada se dá pela sala de aula da educação infantil. Depois de tiradas as fotos, ao nos despedirmos da turma, a professora comenta:

*- Podia fazer o trabalho com a minha turma também né?.”<sup>51</sup>*

Após esse período de captura, tivemos uma aula de leitura de imagem, onde, juntos, íamos apontando as potencialidades de cada vídeo e fotografia produzido pelos grupos, bem como similaridades ou diferenças com a minha produção, além de questões técnicas e artísticas, como a ausência de falas no vídeo, a busca de outros espaços da escola, que não fosse a sala de aula, a escolha de enquadramentos que capturam detalhes não-óbvios da escola, dentre outras questões que colocavam em relação diferentes maneiras de olhar para escola como espaço da experiência, que, segundo Larrosa, “é esse modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho do real” (LARROSA, 2008, p. 186-187).

Como se vê na descrição apresentada, o vídeo de minúcias entrou em sala de aula a partir de um planejamento, atendendo a especificidade do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, a proposta desenvolvida reverberou para além do espaço imediato, já que ambos os trabalhos acabaram irrompendo em ações fora do espaço da sala de aula. Eram outros encontros sendo produzidos pela residência. O trabalho com a turma C13 culminou na produção de um vídeo conjunto, onde criou-se um diálogo entre nossos olhares sobre a escola. Esse vídeo foi inscrito na “6ª Mostra Olhares da Escola”, exibido na Sala Redenção – Cinema Universitário da UFRGS, sobre o qual tratarei mais adiante. As fotografias da turma C12 transformaram-se em uma exposição no saguão/pátio da escola.

---

<sup>51</sup> Nota do diário de pesquisa, em 04 Nov. 2016.

Essas duas ações contribuíram para ampliar as relações entre os estudantes, a pesquisa, a escola e a comunidade. A exposição do olhar dos estudantes sobre a escola, juntamente com o meu, foi um momento significativo em que estávamos criando, juntos, um outro espaço para o pensamento dentro da escola. Além disso, a exposição foi montada em espaços de circulação na escola, espaços, onde, num dia habitual, as pessoas não parariam para observar, não prestariam esse outro tempo para olhar para a escola. O nome, o formato e a curadoria da exposição foram escolhidos juntamente com os estudantes em uma votação que aconteceu em sala de aula, em um dia tenso, em que não foi fácil estabelecer uma comunicação com a turma:

Entrar em sala de aula. Aguardar. Ir para o lugar. Começar. Interromper. Ouvir a professora falar. Esperar comprometimento. Ficar sozinha com a turma. Segurar o giz. Iniciar votação. Sou professora. As coisas andam; desandam. A conversa continua. Alguns alunos pedem colaboração dos colegas. Um menino ignora a minha fala. Comunico à professora que estava aguardando fora da sala de aula. O menino é convidado a se retirar. A turma fica em completo silêncio. Me sinto incomodada com a situação, quem não? Falo sobre “ouvir o outro”. Continuo a votação. Um aluno diz: – *Ah, então dá pra ficar em silêncio?* (para não participar da votação). Afirmo que sim, mas que a ideia era que houvesse o envolvimento de toda a turma. Começo a falar sobre os materiais para a exposição e escuto: – *“Sora”, tu é rica?* Falo sobre pesquisa. Sobre aluguel!?. Voltamos à votação. Parece que agora tenho atenção. Consigo terminar a votação<sup>52</sup>.

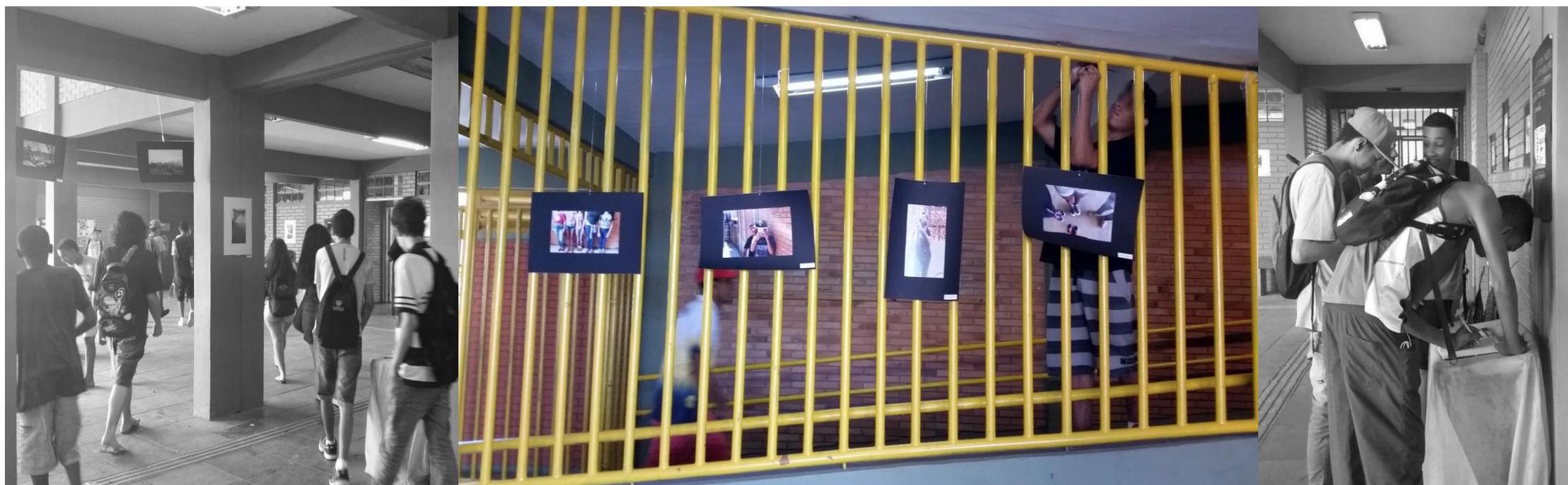
Esse dia estabeleceu um encontro intenso entre a Alessandra artista e a Alessandra professora. Um dia que me colocou de frente para uma situação que é muito comum na docência, o estar com o outro. Foi somente após estabelecer uma espécie de vínculo de confiança com a turma (ao falar de questões pessoais), que pude ser ouvida naquele dia. Para Skliar (2014, p.148), esse modelo em que: “alguém fala, alguém

---

<sup>52</sup> Nota do diário da pesquisa, em 05 Dez. 2016.

escuta – ou alguém explica, alguém compreende: isso já não é o suficiente”; não foi suficiente naquele dia e isso estava muito claro na fala daquele estudante que, no meio de uma conversa sobre arte, perguntou-me se “eu era rica”, uma “irrupção que pode mudar o pulso da terra, um gesto [que] nos faz rever o já conhecido” (ibidem, p. 150 [acréscimo meu]). Ao “sair de mim”, do roteiro estabelecido para a aula e expor-me ao olhar daquele aluno, ele passou a escutar-me. A atenção desejada naquele momento tornou-se corpo, desestimando “qualquer ideia ou vestígio de normalidade, de hábito, do encolhimento de ombros que significa que *as coisas são assim mesmo*” (SKLIAR, 2014, p. 149 [grifo do autor]). Aquela aula desestabilizou o andamento do tempo da aula, deslocando o que era desconhecido e o que era próximo, provocando estados de “presenças vivas” em sala de aula.

A exposição “Outros ângulos” foi montada por mim (com ajuda da minha sobrinha) e três alunos voluntários da turma C12. A exposição ficou montada até o último dia letivo e, após esse período, as fotografias ficaram disponíveis para a escola. A seguir apresento algumas imagens da montagem da exposição, algumas fotografias feitas pelos alunos e alguns dados do caderno de registro de visitas da exposição.





Na versão impressa da dissertação, essa imagem foi dobrada em formato sanfona.

Adorei, achei muito legal e bem interessante. Achei muito legal e muito interessante.

ACATHEIR  
OBRATELHO

~~MARCA~~ MERA  
SLA  
SLA

PARABENS PELO TRABALHO QUE LEM DO CABA DE ARTE DE BOU

MARCA  
EU AMEI X

LINDO ATIMO  
COMENTARIO  
Tr Legal  
Legal

Muito legal em toda lugar que me interessou  
Muito lindo  
MUITO LEGAL

MARTA VIDAL - 151131216  
Eclipse nullo 151131216  
Gabriel  
NEVITZ  
Saca o dem

DIREÇÃO  
aluno  
12  
1324

Moravillase a separação!  
Muito legal!  
Muito legal em toda lugar que me interessou  
Muito lindo!

UNÇÃO/  
TURMA  
C23  
C23  
Professora  
Professora  
Professora  
12 Prof.  
Professora  
Professora  
C23  
BR2  
B22  
B22  
B22  
B23  
B23  
B23  
S1K  
A32  
A32

COMENTARIO  
Jc. 17!!!  
WTF! Fuck life  
excelel  
Muito legal!  
Lindo!  
Maravilhoso!  
Lindo! Parabéns!  
Shar Sustrak!  
Quindo!  
@: iniciat. Va' seja + 1620  
WTF! SHOW!  
lindo maravilhoso  
lindo da mais  
ADOREI.  
LINDO  
Lindo  
Sauda  
WTF! KAWAIIU  
Don Lindo!!!  
AMEI!  
MUITO BEM  
MUITO LEGAL

OS

EU AMO A ESCOLA  
UM COCO  
LOVING

~~721~~ 431  
132

JÁ AVE  
MORAVILLA  
miliera

COMENTARIO  
Parabéns pela trapa  
dos e similitudade!

LEGAL  
LEGAL

LEGAL

PARABENS  
LEGAL

GABRIEL

Trabalho  
Moravillase a  
Parabéns!

linda  
LINDO  
LINDO  
B13  
B13

Um obra muito  
interessante  
muito boa e legal  
vada. LINDO

Criativo e interessante.  
achei que pegou coisas  
de repente voto.

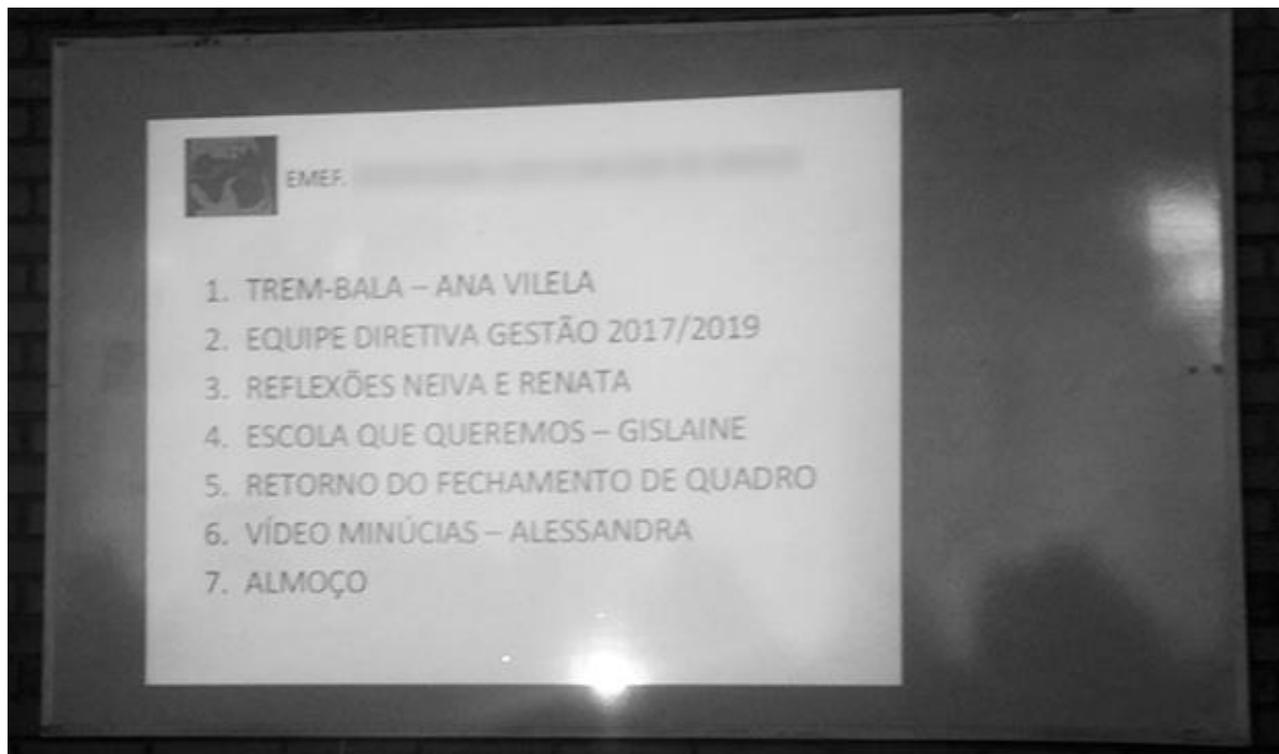
## [SALA DE REUNIÃO]

O vídeo de minúcias também entrou em uma determinada sala que é usualmente utilizada na escola para ações que não se encaixam no formato tradicional de aula. A última sala de que trato nessa seção é a “sala de multimeios”, o espaço usado para a realização de exposições, reuniões, apresentações de teatro, dentre outras. Nessa sala, aconteceu a última reunião de professores do ano, realizada no dia 10 de dezembro de 2016, um sábado pela manhã, para qual fui convidada para apresentar o vídeo e falar sobre as ações que estava desenvolvendo na escola. Fiquei muito feliz ao ser convidada para fazer parte da pauta da reunião (imagem da próxima página), um evento oficial, em que poderia, pela primeira vez durante a residência, falar com todos os professores sobre o meu projeto.

Durante a exibição do vídeo de minúcias na reunião, notei que uma professora saiu da sala às pressas, mas, no momento, não dei muita atenção. No final da reunião, a mesma professora veio cumprimentar-me, dizendo que precisou sair da sala, pois estava em prantos, muito emocionada com o que viu. Não lembro exatamente das suas palavras, já que a sua emoção também causou emoção em mim, mas lembro que ela comentou algo sobre as imagens dos pés das crianças e sobre como o vídeo mostra a grande responsabilidade da escola com aquelas vidas. Depois desse depoimento, além de ficar muito feliz por ter ajudado a encurtar aquela distância entre escola e vida que a colega Karine Storck aborda em sua pesquisa, fiquei pensando também que essa situação, esse momento tão verdadeiro (em que *as minúcias viraram pauta, e então vieram as lágrimas*) só pode acontecer quando o vídeo de minúcias entrou oficialmente na pauta da reunião, pois, antes disso, nenhum dos professores havia comentado algo.

O vídeo precisou estar previsto para tornar-se pertencente à escola, como pude perceber após a reunião na solicitação da equipe diretiva para que eu disponibilizasse o vídeo para ser usado em momentos de formação da escola. A partir daquele dia, em diversos outros momentos, recebi retornos carinhosos dos professores sobre o vídeo e sobre o trabalho que estava desenvolvendo na escola, sobre como eles não têm tempo para prestar atenção “no mundo todo da escola”, nos movimentos invisíveis que acontecem diariamente para além dos

cronogramas e planos de ensino. Esses retornos fizeram-me atentar para o fato que, mais do que promover o vídeo ou a minha presença na escola, os encontros que emergiam dessas situações estavam criando tempos e espaços para pensar a escola dentro da própria escola.



*Oi Alessandra, não pude estar presente no Judith no sábado quando mostrastes o vídeo, mas tive oportunidade de assisti-lo ontem e queria te parabenizar. Acho que ficou delicado, sensível e cheio da arte que nos falta na escola!!!*<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Mensagem enviada por professora da escola via rede social em 16 Dez. 2016.

## [SALA DE CINEMA]

Encontro com a turma lá. Espero lá. Uma certa ansiedade. Nosso filme no cinema. Na tela grande. Quando a turma chega, um sorriso largo chega no meu rosto: - *Que bom ver vocês aqui!* Aguardamos outras escolas, pois fomos os primeiros a chegar. - *Quais são?* Me perguntam. Suspense. Vai atrasar. A professora de Arte conversa sobre os modos de “habitar” um cinema. Muitos comem e bebem. Separar. Deixar a platéia mais “cheia” para as fotos. Outras escolas chegam. - *Oi “sora”!* Um menino de outra escola me cumprimenta. Os alunos, e somente eles, são chamados a falar sobre os vídeos. Nós somos os últimos. Quatro estudantes falam sobre o processo. No microfone. Se atrapalham. São provocados por alunos de outra escola. Risadas. Adolescência em evidência. Último filme a passar: - *É o nosso!* Alguém exclama. Olhares fixos na tela. Muita alegria e palmas ao verem seus nomes nos créditos. Comentários? - *Eu passei, comecei a ver as coisas pequenas.* - *Muito emocionante gurias, parabéns!* Brinde de refrigerante na saída do cinema. - *Ah sora! Você não volta com nós (até a escola)?* - *“Cê” vai levar os vídeos (que gravei durante a mostra) pra a gente ver né? (colocando a cabeça pra fora do ônibus).* - Vou sim!<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Nota do diário de pesquisa, em 06 Dez. 2016.

O trecho narrado anteriormente descreve o dia em que as minúcias da escola foram para a sala de cinema. Da conversa entre os vídeos produzidos pelos estudantes da turma C13 e o vídeo de minúcias foi criado um terceiro vídeo intitulado pelos alunos como “Escola em Minúcias”<sup>55</sup>. Por proposição da professora de Arte, essa produção conjunta foi inscrita na 6ª Mostra Olhares da Escola<sup>56</sup>, um evento organizado pelo Programa de Alfabetização Audiovisual<sup>57</sup>, criado em parceria entre as Secretarias Municipais de Cultura e de Educação, o Ministério da Educação/SEB e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação. O evento aconteceu no período de seis a nove de novembro de 2016, na Sala Redenção – Cinema Universitário da UFRGS.

Antes da exibição dos vídeos, os alunos eram convidados a falarem sobre o trabalho. Quatro alunos foram escolhidos pela professora para falarem sobre a produção. Mesmo um pouco atrapalhados (acredito que pela situação de exposição, de ter que falar no microfone, em frente a colegas e jovens de outras escolas), eles falaram sobre o encontro entre um trabalho que já estava sendo desenvolvido na aula de Arte e um outro olhar para a escola, já que “*estavam acontecendo uns vídeos pelo colégio, pela Alessandra [...]*”, na fala de uma das estudantes.

Como descrevi no diário, fiquei muito feliz em encontrar a turma fora do ambiente escolar, pois sei como pode ser difícil aproveitar essas oportunidades de aprendizado fora da sala de aula. Por mais que essa não tenha sido a primeira vez que a turma esteve na Sala de Cinema Redenção<sup>58</sup>, pela minha experiência em escola, sei que, às vezes, existe muita vontade da parte da direção e dos professores, mas não da parte dos alunos. Outras vezes, não há verba para pagar a locomoção. As minúcias da escola passaram pela tela dos celulares, das

---

<sup>55</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/FUp5Vv94dgU>. Acesso em: 10 Jun. 2017.

<sup>56</sup> Olhares da Escola é uma mostra dos trabalhos audiovisuais e de fotografia desenvolvidos por alunos das redes públicas de ensino de Porto Alegre durante o ano letivo de 2016.

<sup>57</sup> “O Programa de Alfabetização Audiovisual é um conjunto de ações realizadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com as Secretarias Municipais da Cultura e da Educação de Porto Alegre, financiadas pelo Ministério da Educação - Programa Mais Educação – que tem como objetivo principal a aproximação de estudantes e educadores da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre com o audiovisual. O projeto trabalha sobre a alfabetização em mídias, promovendo o acesso, a reflexão e a produção sobre os conteúdos ao afirmar a importância da democratização do audiovisual e da sua inserção nos ambientes educacionais enquanto linguagem”. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/difusaocultural/projeto.php?id=157/>>. Acesso em: 10 Dez. 2016.

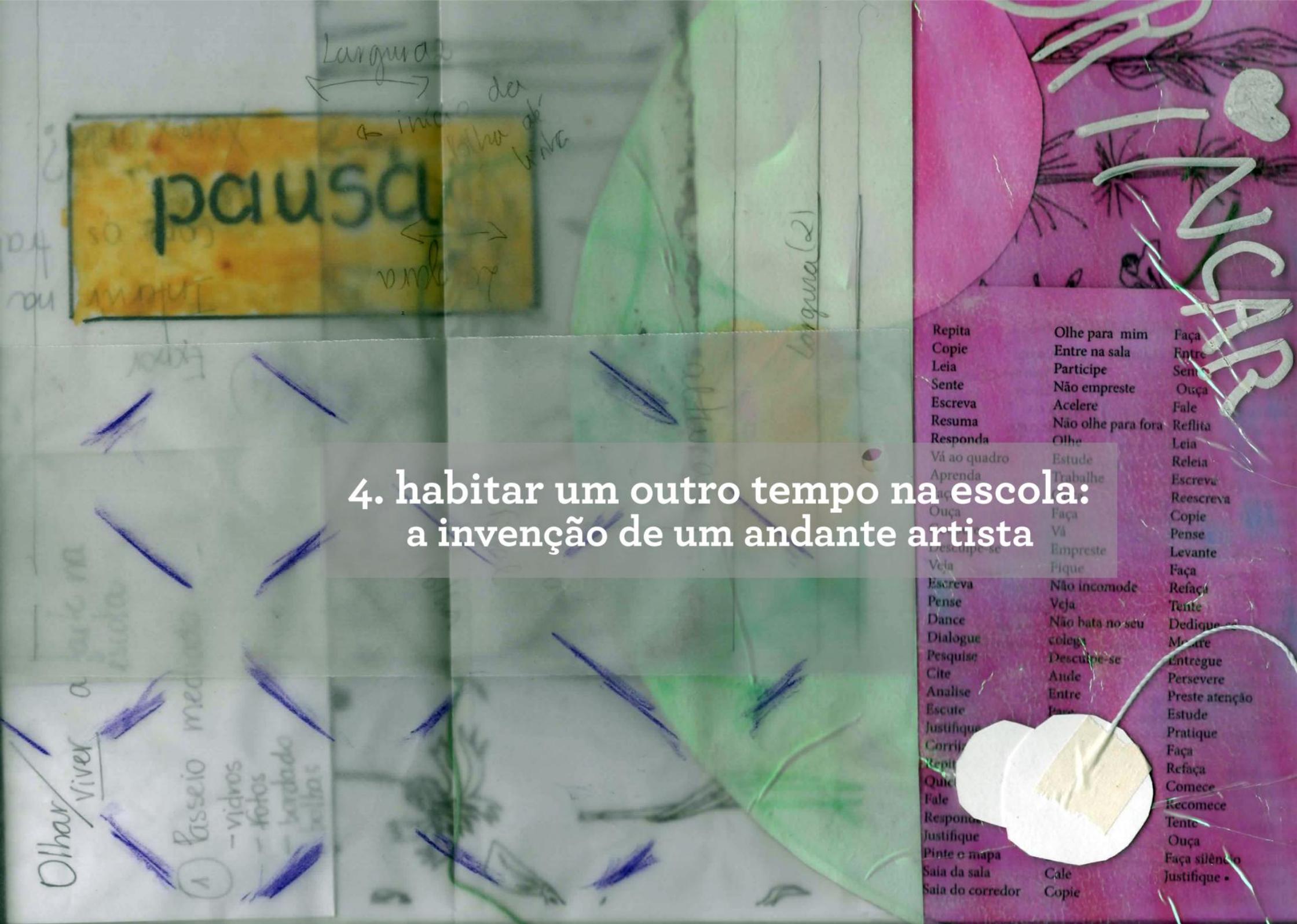
<sup>58</sup>

câmeras fotográficas, “pegaram o ônibus” e chegaram à tela do cinema. O encanto era visível no rosto dos alunos, principalmente, ao verem os seus nomes nos créditos, quando acabaram “quebrando” o silêncio da sala. Nessa ocasião, os alunos haviam recebido transporte gratuito, a partir do resultado do seu trabalho, pois foram selecionados para fazerem parte da mostra. Uma conquista.

A residência propôs habitar, ocupar um espaço específico em um modo de imersão que provoca deslocamentos “entre o que vemos e o que nos olha”, tal como indica o filósofo francês Georges Didi-Huberman (2010). Nesse dia, o deslocamento foi além do espaço físico da escola e tornou possível que aqueles estudantes também habitassem um outro modo de fazer escola. Naquela sala de cinema, as imagens da escola capturadas pelos alunos eram ampliadas, a tela grande transformava-as em outro tempo e espaço para o aprendizado, pois “as imagens – as coisas visuais – são sempre já lugares: elas só aparecem como paradoxos em ato nos quais as coordenadas espaciais se rompem, se *abrem* a nós e acabam por se abrir em nós, para nos abrir e com isso nos incorporar” (DIDI-HUBERMAN, p. 247, [grifo do autor]).



#### 4. habitar um outro tempo na escola: a invenção de um andante artista



- |                  |                        |                |
|------------------|------------------------|----------------|
| Repita           | Olhe para mim          | Faça           |
| Copie            | Entre na sala          | Entre          |
| Leia             | Participe              | Sente          |
| Sente            | Não empreste           | Ouçã           |
| Escreva          | Acelere                | Fale           |
| Resuma           | Não olhe para fora     | Refleta        |
| Responda         | Olhe                   | Leia           |
| Vá ao quadro     | Estude                 | Releia         |
| Aprenda          | Trabalhe               | Escreva        |
| ouça             | Faça                   | Reescreva      |
| Desdobre-se      | Vá                     | Copie          |
| Vela             | Empreste               | Pense          |
| Escreva          | Fique                  | Levante        |
| Pense            | Não incomode           | Faça           |
| Dance            | Veja                   | Refaça         |
| Dialogue         | Não bata no seu colega | Tente          |
| Pesquise         | Desculpe-se            | Dedique-se     |
| Cite             | Ande                   | Mestre         |
| Análise          | Entre                  | Entregue       |
| Escute           | Repita                 | Persevere      |
| Justifique       | Quite                  | Preste atenção |
| Corrija          | Fale                   | Estude         |
| Repita           | Responda               | Pratique       |
| Quite            | Justifique             | Faça           |
| Fale             | Pinte o mapa           | Refaça         |
| Responda         | Saia da sala           | Comece         |
| Justifique       | Saia do corredor       | Recomece       |
| Pinte o mapa     |                        | Tente          |
| Saia da sala     | Cale                   | Ouçã           |
| Saia do corredor | Copie                  | Faça silêncio  |
|                  |                        | Justifique     |

## Habitar o tempo

João Cabral de Melo Neto

Para não matar seu tempo, imaginou:  
vivê-lo enquanto ele ocorre, ao vivo;  
no instante finíssimo em que ocorre,  
em ponta de agulha e porém acessível;  
viver seu tempo: para o que ir viver  
num deserto literal ou de alpendres;  
em ermos, que não distraiam de viver  
a agulha de um só instante, plenamente.  
Plenamente: vivendo-o de dentro dele;  
habitá-lo, na agulha de cada instante,  
em cada agulha instante: e habitar nele  
tudo o que habitar cede ao habitante.  
E de volta de ir habitar seu tempo:  
ele corre vazio, o tal tempo ao vivo;  
e como além de vazio, transparente,  
o instante a habitar passa invisível.  
Portanto: para não matá-lo, matá-lo;  
matar o tempo, enchendo-o de coisas;  
em vez do deserto, ir viver nas ruas  
onde o enchem e o matam as pessoas;  
pois como o tempo ocorre transparente  
e só ganha corpo e cor com seu miolo  
(o que não passou do que lhe passou),  
para habitá-lo: só no passado, morto.

A poesia *Habitar o tempo*, de João Cabral de Melo Neto, toca diretamente em muitas questões importantes desta pesquisa. Os modos de pensar essa estadia na escola como uma forma de residí-la, de habitá-la com arte, não estavam prontos desde o início, mas foi algo que foi aparecendo aos poucos, no dia-a-dia na escola, nas diversas relações produzidas *em tudo o que habitar cede ao habitante*. A ideia das coisas fazendo-se foi muito presente durante a pesquisa, exatamente por isso, foi preciso não ter medo de trabalhar com rascunhos, com esboços, tal como acontece com o próprio processo de criação artística. Desse modo, a incerteza tornou-se uma potência de criação, sendo a principal regente desse habitar a escola. Na residência, o sentido de habitar não se referiu apenas a um espaço de moradia, mas se ampliou para um espaço de cultivo, de vida. Habitamos relações, formas de estar no mundo, construções cotidianas em que “ambos os modos de construir - construir como cultivar, em latim, colere, cultura, e construir como edificar construções, aedificare - estão contidos no sentido próprio de bauen, isto é, no habitar” (HEIDEGGER, 2002, p.127).

Nas cedências e não cedências desse modo artista de estar na escola, foi-se construindo um modo de andar, um *andante* que procurava tornar visíveis as transparências dos instantes, fazendo-os ganhar corpo no presente, na presença na escola. A partir da problemática da pesquisa muitos outros questionamentos foram surgindo durante a residência:

Como pensar esse “meio do caminho” dos processos artísticos como agentes de potência de criação na escola?

Ao desejar habitar a escola “de dentro, na agulha de cada instante”, como criar essa trama entre as diversas camadas envolvidas nesse outro encontro entre arte e educação?

Na linguagem musical, *andamento* refere-se ao grau de velocidade em que uma composição é tocada. Ele “aparece com indicações no início de uma peça mas, às vezes, no decorrer da mesma” (BONNA, 1996, p.21). Um desses graus de andamento é o *andante*, que aqui diz respeito a um modo de movimentar-se em corpo e em pensamento durante a pesquisa na escola. Um modo que foi pensado desde a criação do projeto de pesquisa e que foi se modificando conforme o próprio caminhar, numa relação em que o pensamento fazia-se corpo o tempo inteiro. Nadja Hermann nos lembra que em Nietzsche:

O próprio pensar se realiza numa correlação de forças “de todos os impulsos que nos constituem (1988, v.12, p.26), portanto, a consciência é conduzida pelo fio condutor do corpo, que não se limita a ser a sede das paixões, como supôs a tradição. Isso acarreta múltiplas consequências para os modos como interpretamos os acontecimentos mais diversos, pois eles estão ligados à nossa conservação, ao modo como sentimos e como somos afetados, sem um ponto fixo de referência para interpretação (HERMANN, 2014, p.74).

Durante a residência na escola houve um deslocamento constante, deslocamento do caminhar pela escola, do olhar, do pensamento, de ideias, de (in)certezas. Um deslocamento iniciado pelo caminho até a escola (eram de 30 a 40 minutos de ônibus) e que permaneceu pelo estranhamento causado pela minha presença estrangeira. Deslocamento presente também no cotidiano escolar, na movimentação de estudantes, professores, funcionários pelos tempos e espaços escolares. Uma mobilidade constante que ajudava a desestabilizar o já conhecido, o já instituído sobre fazer escola, fazer arte, fazer pesquisa.

Novamente, recorro a Nietzsche (1998, p. 108) ao destacar a importância das “inversões das perspectivas e valorações costumeiras”, para não rebaixar o corpóreo e os afetos a uma ilusão, pois “[...] existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um “conhecer” perspectivo e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso “conceito” dela, nossa “objetividade” (NIETZSCHE, 1998. p.109 [grifos do autor]). Assim, a movimentação de ideias gerada por esse múltiplo caminhar pela escola, como um espaço que “nos chama para fora de nós mesmos” (BACHELARD, 2008, p. 30), marcou o passo desse modo andante de fazer pesquisa, em que a diversidade de perspectivas foi considerada como potencialidade, como matéria de criação, para além de uma “vontade de verdade” (NIETZSCHE, 2012, p. 209), que estancaria as possibilidades em busca de estabilidade.

Um dos desafios de realizar uma pesquisa que tem a arte como um modo de olhar para as coisas é justamente a invenção de um modo de pesquisar que contemple a especificidade dos processos envolvidos na investigação, ao mesmo tempo em que não deixa de prestar atenção ao rigor indispensável a uma pesquisa acadêmica. Invenção é entendida aqui como “a potência que a cognição possui de diferir de si mesma” (KASTRUP, 2016, p. 3), em um processo móvel de pensamento sobre o próprio pensamento. Assim, a incerteza que ronda os passos da pesquisa não paralisa o andar, mas dá lugar a uma incerteza viva, que faz “emergir atitudes de engajamento e participação que procuram originar estratégias de construção de um mundo comum”(KASTRUP, 2016, p. 3). Essas estratégias, nesta pesquisa, encontram a arte como potencial de invenção na escola. Afinal, a incerteza torna-se, aqui, matéria propulsora de invenção já que, durante a residência, tudo esteve por acontecer, por fazer, o que é um grande desafio e ao mesmo tempo uma potencialidade, já que foram justamente aquelas forças reguladoras da escola, que expulsam “a diversidade, a singularidade e a diferença” (HERMANN, 2014, p. 76), que me levaram a buscar nos processos artísticos outros tempos para pensar sobre as inquietações docentes.

Para fazer pesquisa nesse estado de não fixidez é necessário uma certa liberdade inventiva nos procedimentos de investigação, o que aproxima a pesquisa em educação das artes, fazendo surgir questionamentos: “Quais as palavras e imagens para o indizível de nossas pesquisas em educação? Que novas formas, que “novas líras” teremos que inventar para tratar das questões que nos inquietam e que não cabem na linguagem pretensamente “verdadeira” e “científica?” (COELHO; LOPONTE, 2015, p. 3317).

Elliot Eisner, importante professor e pesquisador americano na área da arte e educação, foi o precursor das Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (PEBA)<sup>59</sup> nos Estados Unidos nas décadas de 1970 e 1980. Eisner deu início à abertura de novas possibilidades de pesquisa, que, segundo ele “pode adotar os modos que imitam as formas das artes e humanidades ou as das ciências naturais e sociais. Suas formas de representação de dados estão abertas à invenção” (EISNER, 1997, p.8, [tradução minha]). Esse processo de abertura para a produção de arte como um modo de fazer pesquisa gerou novas formas de pesquisar a educação que problematizam e expandem as margens da pesquisa acadêmica hegemônica, aproximando a investigação do ato criativo, conforme explica Belidson Dias (2013, p.23): “O convite ao

---

<sup>59</sup> Essas pesquisas assumem diferentes nomenclaturas de acordo com o seu contexto de emergência e linha de trabalho dos pesquisadores. Além de PEBA, há ainda IBA (Investigações Baseadas em Arte) e PBA (Pesquisas Baseadas em Arte).

leitor, nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseado no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo”.

Ao descrever dois estudos sobre escola, publicados em 1968<sup>60</sup>, em que dois alunos seus dedicaram um ano a observar a Escola Laboratório da Universidade de Chicago, fundada por John Dewey, em 1896, resultando num livro composto artisticamente, Eisner ressalta a sua importância “(...) não somente – talvez nem mesmo principalmente – por suas intuições, já que elas foram significativas, mas também pelo seu método: **introduzir-se na escola e procurar ver o que lá havia**. [...]. O que [...] esses trabalhos expuseram foi **outra forma de tentar compreender o mundo da educação, ou, se não o mundo da educação, uma pequena parte dele**<sup>61</sup>” (EISNER, 1998, p. 30-31 [tradução minha] [grifos meus]). Esse trabalho descrito por Eisner denota uma preocupação em ouvir a escola, atentando para o processo educativo como principal interesse de pesquisa. No entanto, a postura adotada na escola foi a de apenas observar o que lá acontecia, uma característica da pesquisa de campo tradicional.

A *A/r/tografia* é outra metodologia de pesquisa em educação feita por artistas, educadores e pesquisadores, tendo daí derivado o nome: Artist (artista), Researcher (pesquisador) e Teacher (professor). Criada por Rita Irwin, professora da Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica, UBC, no Canadá, essa tríade da *A/r/tografia* relaciona-se de forma que essas figuras confundem-se e mesclam-se, sendo o pesquisador visto como “locais de investigação”, onde o sujeito e a própria pesquisa estão sempre em “estado de criação” (IRWIN, 2013, p. 28) e onde as suas práticas tornam-se “ocasiões para a produção de conhecimento” (ibidem, p. 29). Ao mesmo tempo em que a *A/r/tografia* tenta mesclar os limites dos papéis do pesquisador, ela delimita-o como artista. Isso fica muito claro na afirmação que os pesquisadores, nessa perspectiva, **“são artistas e educadores, mas podem também ser artistas-educadores** e estão preocupados sobre como as suas intervenções afetam os outros e a si mesmos” (IRWIN, 2013, p. 32, [grifo meu]).

---

<sup>60</sup> “Life in Classroom”, de Philip Jackson e “Complexities of an urban Classroom”, de Louis Smith y William Geoffrey, em (EISNER, 1998, p. 30-31).

<sup>61</sup> Texto original: “(...) no sólo – quizás ni siquiera principalmente – por sus intuiciones, aunque éstas fueran significativas, sino también por su método: introducirse em la escuela y procurar ver lo que había. [...]. Lo que [...] esos trabajos exponían era otra forma de intentar comprender el mundo de la educación, o, si no el mundo de la educación, una pequeña parte de él”.

Durante a residência, assumi diferentes papéis. Nem sempre fui artista na escola e esse é um acontecimento que diz muito sobre o caráter múltiplo da escola e sobre a possibilidade de qualquer pessoa ter esse olhar artista diante de seu cotidiano e não apenas um privilégio de artistas e artistas-educadores, como defende a *A/r/tografia*. Mais do que afirmar um local de pesquisa ou do pesquisador, interessaram-me os espaços de encontro produzidos entre as pessoas envolvidas na residência, “no encontro fortuito, na relação dinâmica de uma proposição artística com outras formações, artísticas ou não” (BOURRIAUD, 2009a, p.29-30), onde a relação gerada entre a arte e o intercâmbio humano é considerada como objeto em si, de acordo com as palavras de Nicolas Bourriaud (2009b), uma das referências da *A/r/tografia*.

“Residência artística” é um termo originado no campo artístico, que leva o “artístico” no nome, e que se refere a um modo bem específico de fazer arte em um determinado local. Não realizei uma residência em uma instituição artística, ou envolvida em interesses artísticos institucionais, por isso, ao adotar esse termo para tratar de uma experiência que buscou esmaecer as fronteiras do que é do campo da arte ou da educação, é importante apontar para as especificidades da residência que foi desenvolvida na escola, não no intuito de categorizar uma ou outra experiência como uma “verdadeira residência”, mas para descrever as práticas que nos fizeram escolher esse modo de ser e estar na escola. Ao inserir-me na produção de uma interface entre arte e educação em uma escola, de certa forma, produzo uma tensão entre esses campos, tornando-se necessário problematizar também esse encontro/desencontro em meu trabalho, o que incide diretamente na escolha ou não de um termo do campo da arte para designar o modo de estar na escola durante a pesquisa.

O conceito de residência artística, tal como a conhecemos, deriva da adaptação ao português do termo *Artist in Residence – AiR*, e remete à criação e à expansão das colônias de artistas, nos arredores da cidade de Nova York, no início do século XX, nos Estados Unidos, parte de um cenário mais amplo, conforme explica Betina Rupp (2017, p. 63): “como reflexo de um período próspero economicamente, [quando] diversas iniciativas em prol da cultura e das artes foram promovidas por meio de mecenato” [impulsionando a criação de] “estruturas de apoio à pesquisa e produção artística” (RUPP, 2017, p.63 [acréscimo meus]).

No Brasil, a noção de residência artística é mais recente, sendo a Aldeia de Arcozelo, criada em 1965, no Vale do Paraíba, uma das primeiras iniciativas a aproximar-se do formato atual. A partir da década de 1990, outras iniciativas começaram a aparecer com o

desenvolvimento de programas e bolsas de intercâmbio (RUPP, 2017), que foram se espalhando pelo país e pelo mundo, configurando residências artísticas como:

[...] espaços específicos de criação artística, que se convertem em **lugares de trocas** e reconhecimento, nos quais os artistas/criadores, com seus trabalhos/intervenções recuperam a **complexidade e a diversidade**, o significado e o valor das **relações entre arte e vida**. Nesse sentido, pensar sobre processos de criação, em deslocamento, como forma contemporânea de produção, na qual **conceitos como participação, troca e vida coletiva se tornam peças fundamentais em uma estratégia de atuar**. A residência é, nessa perspectiva, um instrumento de transformação ao promover o estabelecimento de relações mais amplas, do que aquelas que se oferecem no ambiente escolar e mesmo em determinados circuitos de atuação ao mesmo tempo em que permite apontar alguns dos conflitos e contradições da relação entre arte e seus espaços, incluindo os de formação, como a escola (MORAES, 2009, p. 18 [grifos meus]).

Para Canclini (2012, p. 24), essa vontade de borrar os limites do campo artístico, ao “intersectar-se com outros”, torna-se “arte *pós-autônoma*”, que, segundo ele, refere-se “ao processo das últimas décadas no qual aumentam os deslocamentos das práticas artísticas baseadas em *objetos* a práticas baseadas em *contextos* até chegar a *inserir as obras* [...] [em] *formas de participação social onde parece diluir-se a diferença estética*. [...] são as novas posições atribuídas ao que chamamos arte que estão arrancando-a de sua experiência paradoxal de encapsulação-transgressão” (CANCLINI, 2012, p. 24-25 [grifos do autor] [acréscimo meu]). Considero a entrada da arte na escola nesta pesquisa como uma outra posição atribuída ao que chamamos de arte. A arte produzida na escola, durante a residência, não teve o intuito de ser levada a uma galeria de arte, não almejou ir além de seu próprio tempo e espaço de produção, mas foi criada como um exercício de um outro tipo de presença na escola a partir da emergência de relações produzidas pelo processo artístico.

Esse deslocamento das práticas artísticas de objetos a contextos, citado por Canclini, coincide com um panorama maior de crescimento do interesse de instituições artísticas pelo âmbito educativo da arte, que começou a delinear-se:

[...] no começo da década de 1990 quando alguns artistas passaram a fazer novas abordagens da arte envolvendo colaboração, ação coletiva, diálogo como formato, engajamento com órgãos e grupos ativistas, formação de coletivos de arte-etc, situações de convívio, estruturas relacionais, novas formas de vida e um sem fim de propostas que ora tentavam estabelecer micro-unidades de interação humana no âmbito da arte, ora encenavam novas formas de arte através de estruturas e ações micro-tópicas no campo da vida (GONÇALVES, 2014, p.93).

A partir desse deslocamento, houve uma emergência de ações que procuravam ampliar essas relações, como “o incremento dos departamentos educativos de instituições culturais, o envolvimento de artistas em programas educativos e curadoria, e a criação de escolas, [...] que afirmaram esse “novo” foco de interesse e modo de operar de artistas e curadores no contexto contemporâneo”(GONÇALVES, 2014, p. 93). Um marcante exemplo dessa mudança é o projeto pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul, com a criação da curadoria pedagógica, estreada pelo artista uruguaio Luis Camnitzer e pensada como “[...] um complexo sistema de ações e estratégias que [...] transbordam a exposição” (HELGUERA; HOFF, 2011, p.116).

No contexto artístico, as práticas relacionais da arte, a partir dos anos 90, têm buscado estreitar a distância entre arte e vida, incluindo-se, aí, experiências educacionais, cujo objetivo era a ênfase na participação e não na produção de um objeto artístico (BISHOP, 2012). Insere-se, nesse contexto, a ideia de “estética relacional”, proposta por Nicolas Bourriaud (2009a), em que a arte é vista como um interstício social, ou seja, “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico, autônomo e privado” (BOURRIAUD, 2009a, p.19). Nessa perspectiva, a arte contemporânea apresenta-se como um tempo e espaço disponível, diferente daquele ideal estético modernista, priorizando novas formas, novos encontros entre as ideias, entre as pessoas, como “um encontro fortuito duradouro” (ibidem, p.27). Para o autor, “a essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre os sujeitos; cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito (ibidem, p. 30).

O artista gaúcho Hélio Ferverza, em seu trabalho “Transposições do Deserto” (2003) explora as relações entre as fronteiras do Brasil e Uruguai (região em que viveu), a partir das relações entre os moradores de ambos os lados. O artista propôs uma troca entre professoras de geografia dos dois países, que “proferiram em suas línguas respectivas, aulas sobre o deserto” (FERVENZA, 2006, p. 89). No artigo, citado Hélio não se refere a essa experiência como uma residência artística, mas, em uma entrevista<sup>62</sup>, o artista fala várias vezes sobre a

---

<sup>62</sup> Conheci o trabalho de Hélio a partir de entrevista concedida para a pesquisa de mestrado da colega Deborah Vier Fischer : FISCHER, Deborah Vier. Escola, artistas e docentes em movimento : encontros entre arte contemporânea e educação, 2014. Dissertação de mestrado. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10183/108011>>. Acesso em: 22 Set. 2016.

potencialidade das residências artísticas em escolas: “Algo como artistas dentro da escola, pensando algo em conjunto, fazendo um acordo, um pacto com escola” (FERVENZA, 2013, p. 3).

Hélio desenvolveu seu trabalho em escolas, como espaços não instituídos da arte, pois a sua fala parte do campo artístico. A sua entrada na escola não tem semelhanças com o meu trabalho, visto que o artista levou uma proposta pronta para a escola, enquanto que, durante a minha pesquisa, tudo foi sendo construído a partir da escola. Posso afirmar que levei comigo uma vontade de escuta muito grande, uma vontade de estar lá, produzir, problematizar a partir do vivido lá. Durante a residência, um certo tipo de *pacto* foi necessário para que a pesquisa se desenvolvesse (como as permissões e as cartas de aceite do projeto), mas, ao mesmo tempo, a residência estava lá para problematizar a própria escola. A proposta de Hélio assemelha-se ao meu projeto no que tange a um interesse pela escola, mas me faz pensar na potencialidade e na especificidade de uma pesquisa que almejou **fazer-se na escola, do início ao fim**. Essa diferença fica ainda mais evidente em seu artigo sobre “os limites da arte e do mundo”, em que Hélio problematiza a sua relação com as escolas em que realizou o trabalho, nos fala sobre acolhida e sobre uma reinvenção do papel do artista que, ao chegar na escola, não tem mais as referências do campo artístico:

Ao chegar às escolas, as diretoras perguntavam quem era eu e o que de fato fazia, se era um geógrafo, pesquisador ou pedagogo. Expliquei-lhes que era um artista, e que participava de um projeto cujo interesse era inscrever-se em situações ou desenvolver atividades em lugares não destinados às apresentações artísticas, quer dizer, fora dos circuitos artísticos. Elas prontamente aceitaram minhas explicações. Mas o perturbador para mim foi a percepção simultânea de que se, por um lado, o projeto havia criado vida própria e ele não dependia mais de mim, por outro, ao enunciar minha condição de artista, e era preciso fazê-lo, a posição a partir da qual isso era enunciado tornava-se ao mesmo tempo *vazia*. Ela não correspondia mais a uma imagem nem a uma função dada do artista. Era preciso então produzir outras (FERVENZA, 2006, p. 90).

Após a criação dos primeiros projetos de intervenção, a minha presença estava simbolizada naqueles pequenos espaços estranhos criados, ainda que incompletos. Essa presença-ausente ficava evidente, quando, ao voltar para a escola, eu recebia alguns retornos da equipe diretiva sobre algumas reações de estudantes sobre algumas intervenções. De qualquer forma, eu não estava interessada em manter ou em produzir imagens sobre a figura do artista, o que me interessava era a relação das pessoas com aqueles espaços criados pelo meu trabalho e

pela minha presença na escola, seja como *artista*, como *moça*, como *estrangeira*, como *professora*, como “*sora*”, como *professora nova*, como *professora de bolhas*, como um *entre*:

Eu no corredor, esperando a professora de Arte, para entrar em sala de aula, quando percebo uma professora, que fica me olhando, por uns instantes, até que cumprimento-a:

- *Oi!*

- *Oi, tudo bem?* [Ela continua me olhando...]

Eu: - *Estou esperando a professora...*

Ela: - *Ah, sim! Eu te olhei e te achei muito nova para ser mãe de aluno e muito velha para ser aluna.*

*Estava entre essas opções!*

[rimos]<sup>63</sup>

Durante a pesquisa, essa preocupação com a minha posição assumiu uma perspectiva inventiva que permeou toda a residência. Nada era fixo e, por isso, a minha própria posição na escola mudava conforme o contexto em que me encontrava. Durante a residência, fui muitas e essa multiplicidade foi necessária em uma pesquisa de abordagem artística na escola. Afinal, se minha vontade é pesquisar outras formas de pensar sobre escola, não poderia querer encaixar-me ao já instituído.

Essa vontade de “pensar de outros modos” sobre a escola nasceu de inquietações que hoje percebo serem ressonâncias de formação alinhada ao “projeto moderno [que] constituiu-se em torno da construção de um método ‘universal’ para a produção do conhecimento” (GALLO,2006, p.556 [acréscimo meu]) e de onde emergiram determinados modelos de produção e reprodução de conhecimento, em uma

---

<sup>63</sup> Nota do diário da pesquisa, de 25 Nov. 2016.

“lógica disciplinar” que “busca, a um só tempo, de uma objetividade e de uma universalidade do conhecimento, para que o mesmo possa ser reconhecido como válido e verdadeiro (ibidem, p. 556). Nesse contexto, a escola teria um papel determinante como “[...] a instituição capaz de mais efetivamente executar o projeto de instaurar uma nova ordem social e de proceder à produção desse novo personagem, carregado de racionalidade e cada vez mais responsável por si mesmo. [...] A escola [...] logo passou a funcionar como a principal maquinaria capaz de produzir um novo tipo de indivíduos para um mundo [...]” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.10). Nesse panorama, se o projeto moderno produziu generalizações, “que nos embaralham a visão” (GALLO, 2006, p. 300), essa pesquisa propôs, de dentro da escola, em imersão, habitá-la nas minúcias, na contra-corrente dos atos homogeneizantes, na escuta e observação atenta.



Muito já foi dito e escrito sobre a dimensão disciplinar modernista da instituição escolar, no entanto, não foi o objetivo desta pesquisa analisar de que forma isso aparece no cotidiano da escola. Sem negar a importância dos pressupostos modernistas em um contexto histórico mais amplo, mas, ao mesmo tempo, ao desejar “pensar de outro modo” a escola, buscou-se:

[...] desterritorializar o pensamento, isso é, arrancar o pensamento da dimensão do pensável em que ele se encontra e lançá-lo em busca de outras dimensões. Assim, o “pensar de outro modo” é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil – mas, ao mesmo tempo, mais excitante –, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro (VEIGANETO; LOPES, 2010, p.13).

Nessa perspectiva do “pensar de outro modo” aos poucos, aquela necessidade de definir um lugar estável de onde falar foi abrindo espaço para uma atuação que se constrói justamente nessa diluição das fronteiras do ser professora, do ser artista e do ser pesquisadora. Troca-se o hífen pelo “e”, nesse entre-lugar, “no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.25), numa fluidez entre os três papéis, em uma tensão permanente, mas “[n]uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (ibidem [acréscimo meu]). Uma postura híbrida que permitiu agir de forma que as particularidades de cada lugar potencializassem a pesquisa. Essa hibridez foi fundamental para abrir espaços de invenção de outras formas de ser e estar na escola, visto que, de acordo com Foucault (2004b, p. 296 [acréscimos meus]), os movimentos dessa pesquisa foram pensados “contra a ideia de necessidades universais na existência humana”, indo em direção aos “espaço[s] de liberdade [que] podemos ainda desfrutar e como muitas mudanças podem ainda ser feitas”.

Certa manhã estava na sala dos professores aguardando a hora da reunião pedagógica, a qual fui convidada a presenciar pela colega professora de Arte. Um aluno bate na porta e logo a abre perguntando: - *A professora Alessandra está aí?* - *Sim!* Respondo prontamente. E observo a real professora Alessandra se levantar. Ora! Não sou eu também professora naquele lugar?<sup>64</sup>

Esses espaços de liberdade que Foucault aborda, aproximam-se dos anseios de Allan Kaprow, um dos criadores dos *happenings*<sup>65</sup> como procedimentos artísticos que “nos convidam a postergar por um momento essas boas maneiras e participar inteiramente da natureza real da arte e (isso espero) da vida” (KAPROW, 2016, p. 62 [tradução minha]), ele propunha uma nova relação de seus alunos com a arte em suas aulas e fora delas. Nessa perspectiva, Kaprow defendia a ideia da residência artística como *dispositivo educacional*, ideia que aparece de forma inspiradora no registro de uma conversa<sup>66</sup> entre Kaprow e Robert Filliou na publicação *Teaching and learning as performing arts*, “uma das primeiras obras críticas a discutir sobre as relações entre arte e educação no âmbito da arte” (GONÇALVES, 2014, p. 65):

Filliou: A última vez [que conversamos], lembro que falamos do seu projeto que tem a ver com ter **artistas disponíveis nas escolas**, compartilhando sua experiência quando estão, efetivamente, trabalhando nas escolas.

[...]

Kaprow: Eu tenho pensado sobre esse problema. Deixe-me retomar, por um momento, a ideia de arte fora da sala de aula. A ideia deriva simplesmente da prática de artistas que estão trabalhando nesse momento no mundo...[...]. Esse me parece um modelo maravilhoso para a ideia de escola, porque toda comunidade ao redor da escola tem obviamente, todo um mundo de interesses comunitários que não correspondem à [ideia de] escola.

---

<sup>64</sup> Nota do diário da pesquisa, realizada em 08 Set. 2016.

<sup>65</sup> “Los happenings son, em pocas palabras, actos que ocurren. [...] Su forma es abierta y fluida; no se persigue ningún objetivo obvio y, em consecuencia, nada se obtiene de ellos salvo la seguridad de haber presenciado cierto número de sucesos con una atención mayor de la habitual. Su existencia se limita a una actuación única o sólo unas pocas, luego desaparecen para siempre siendo substituidos por otros nuevos” (KAPROW, 2016, p.59-60).

<sup>66</sup> FILLIOU, Robert. *Teaching and learning as performing arts*. Koeln-New York: Verlag Gebr Koenig, 1970. Texto traduzido e disponibilizado em seção especial da dissertação de mestrado de Mônica Hoff Gonçalves. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/115180>> . Acesso em: 15 Março de 2017.

[...]

Kaprow: **As escolas [...] estabeleceriam esse artista em particular como artista-em-residência [...]. [...].** [Eles] poderiam vir para fazer qualquer coisa que quisessem numa forma não-categorizada. Seu único requisito além de fazer sua arte deveria ser o de se disponibilizarem de alguma forma aos artistas-professores nas escolas primárias e também, ocasionalmente, trazer a sua arte [seu processo de criação] para as crianças das escolas primárias. As crianças teriam a chance, assim como os professores, de estarem sempre em contato com novas possibilidades existentes. Estes [processos] podem [...] trazer uma situação muito viva que imediatamente, em cada caso, [irá] emanar novas possibilidades dentro da comunidade. (GONÇALVES, 2014, p. 83-90 [grifos meus] [acréscimos meus]).

Na proposta de Kaprow, os artistas estariam disponíveis nas escolas atuando diretamente, e até conjuntamente, com os professores, como propositores de novas possibilidades de ação dentro da escola e da comunidade. Essa é uma ideia muito potente, mas, relacionando-a com o trabalho que desenvolvi, novamente é uma abordagem que parte de um olhar do campo artístico *para* o campo educativo, onde os artistas *levariam* a sua arte e os seus processos de criação para estudantes e professores que teriam a *chance* de entrar em contato com esse outro mundo, que não é o mundo da escola. Kaprow traz uma proposta extremamente potente, independente do campo que emerge. Mas, relacionando-a à minha pesquisa, percebo, mais uma vez, a especificidade de um olhar artista que emergiu do campo educativo, da docência em uma escola, e que, após fazer o exercício de levar as questões educativas para o campo artístico, percebeu a potência de problematizá-las na própria escola.

Um projeto que teria uma abordagem um pouco mais próxima da que propus em minha pesquisa é o Programa Mais Cultura nas Escolas, que foi criado em 2013 (atualmente desativado) em parceria entre Ministério da Cultura (MinC) e Ministério da Educação (MEC). O programa previa o desenvolvimento de residências artísticas em escolas “com a finalidade de fomentar ações que *promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas [...] e experiências culturais* em curso nas comunidades locais e nos múltiplos territórios” (Manual do programa). O programa era voltado para a atuação de “artistas, grupos e mestres de cultura popular e tradicional, arte educadores, cinemas, pontos de cultura, museus, bibliotecas e outras iniciativas culturais [que poderão] elaborar projetos *em parceria* com escolas públicas em todo o

país, *dialogando com seus projetos pedagógicos [...]*<sup>67</sup>. Esse programa visava à criação de projetos conjuntos com as escolas, a partir de suas realidades sociais e educacionais, promovendo o encontro do trabalho de artistas com os trabalhos das escolas.

Esses diferentes projetos de residências artísticas têm em comum a arte entrando de outras formas em instituições educativas<sup>68</sup>. No entanto, neste trabalho, a residência ocupou um espaço que não pode ser fixado em apenas um dos campos, como residência artística, ou residência pedagógica, visto que tal escolha anularia todos os exercícios de desconstrução dos limites entre arte, educação e vida, efetuados durante a pesquisa na escola e na própria escrita dessa dissertação. Nesse sentido, em alguns momentos, aproprio-me do termo residência com o cuidado de localizar essa escolha, mas sem o compromisso de ter que corresponder à determinada caracterização de tal atividade, pelo contrário, no intuito de potencializar tudo o que ela pode mobilizar como um modo outro de se habitar a escola.

Se, como vimos no decorrer dessa seção, a especificidade dessa residência artística está em sua relação com a escola, com os encontros que então aconteceram e, mais ainda, se a ideia para a sua realização partiu do espaço escolar, mais especificamente, das inquietações das relações entre arte, educação e vida na escola, penso que, reside aí a importância de voltar a esse espaço, pensando na arte como um outro tempo para viajar para além dos portos-seguros do que conhecemos sobre escola, para encontrar “outros continentes no mundo do teto fendido”, como afirma Bachelard (2008, p.152):

Mas voltemos a devaneios mais curtos, solicitados pelo detalhe das coisas, por traços do real à primeira vista insignificantes. Quantas vezes não se tem mencionado que Leonardo da Vinci aconselhava os pintores com falta de inspiração diante da natureza a contemplarem com olhos sonhadores as fissuras de uma velha parede? Não haverá um plano de universo nas linhas que o tempo desenha na velha muralha? Quem já não viu, em algumas linhas que aparecem num teto, o mapa do novo continente? O poeta sabe tudo isso. Mas, para expressar à sua maneira o que são esses universos criados pelo acaso nos confins de um desenho e de um devaneio, ele vai habitá-los. Encontra um canto onde permanecer nesse mundo do teto fendido (BACHELARD, 2008, p. 152).

---

<sup>67</sup> Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/funarte/mais-cultura-nas-escolas-pode-beneficiar-cerca-de-34-mil-escolas/#ixzz49zEJLENM> Acesso em: 27 Março 2017

<sup>68</sup> “Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais. *É preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça*” Carmen Lucia Capra, minha colega doutoranda na mesma linha de pesquisa, realizou duas residências artísticas em universidades nas cidades de Pelotas (RS) e Belém (PA) buscando problematizar efeitos produzidos por certas formas de operar com a arte na licenciatura em artes visuais (Pesquisa em andamento).





## 4.1 (re)ocupar o sentido público da escola: atos de resistência

## [ISSO NÃO É UMA OCUPAÇÃO]

Sonhei com a ocupação das escolas. Sonhei que estava escrevendo uma poesia sobre. Não lembro das palavras, só sei que eu estava feliz! Estou feliz com o meu pensamento ocupado por tanta vida na escola. Residência, ocupação, morada, fazer meu, cuidar. Ué? Mas a vontade não era de sair da escola correndo quando desse o sinal? Afinal, "o tempo passa voando quando saímos da escola!". Espera! É essa potência da ocupação que me encanta. O que faz esses alunos quererem estar presentes na escola, cuidando dela, criando nela, vivendo algo para além do individual, do institucionalizado, do esperado? As reivindicações são muito claras e nobres, mas, mais nobre ainda é ver essa gurizada lutando pelo que é seu, pelo coletivo, dando um show de democracia e de posicionamento ético, estético e político diante da vida. Algo que era, muitas vezes, desacreditado e motivo de lamento em tantos intervalos na sala dos professores. Algo que é maior do que qualquer "conteúdo programático" a ser cumprido até o final do trimestre. Talvez esse meu sonho seja meu cérebro extasiado revivendo aquele desejo de uma professora de escola básica que ansiava em ver no olhar e nas ações dos seus alunos o mesmo amor que invadia suas aulas, suas lutas cotidianas, acontecendo e tomando proporções que transbordam palavras.

O sonho relatado na página anterior foi sonho meu, sonho que tive no dia 21 de Maio de 2016. Acordei precisando compartilhar com o mundo (o que fiz através de postagem em rede social) uma situação que estava me inquietando. Junto com o relato, inseri um vídeo (imagem da página anterior), onde vê-se vultos de pés de estudantes saltando as escadas enquanto toca o sinal. Esse trecho faz parte do primeiro vídeo de minúcias, produzido em Caxias do Sul.

As ocupações escolares representaram um movimento inesperado e grandioso de força política dos estudantes. Por isso, não houve como ficar indiferente a essa situação, ao tratar-se de uma pesquisa que desejeu também estar na escola, residí-la, ocupá-la de alguma forma. Além disso, por acontecerem durante a escrita desta dissertação (mais especificamente, da escrita do projeto de pesquisa), as ressonâncias na escrita e no pensamento sobre escola foram inevitáveis. Por mais que o meu trabalho não tenha sido desenvolvido em uma escola ocupada, penso: *Ora*, eu quero residir na escola, os alunos querem ocupá-las! E muitos pensamentos sobre educação, arte, estética, ética e política ocuparam a minha mente. No dicionário encontramos o seguinte significado para a palavra ocupar:

**OCUPAR**<sup>69</sup> (o-cu-par) (latim occupo, -are) verbo transitivo.

[...] 5. Estar instalado em determinado lugar. = HABITAR, INSTALAR-SE, MORAR ≠ DESOCUPAR [...].

No total, cerca de 158 escolas<sup>70</sup> no estado do Rio Grande do Sul foram ocupadas em 2016. Ao escrever essas linhas, enquanto pensava em outros modos de estar na escola, eu testemunhava a grande movimentação em torno da ocupação de escolas brasileiras por estudantes. Um movimento que teve início em novembro de 2015 em São Paulo, contra a reestruturação da rede estadual de ensino<sup>71</sup>. Os

---

<sup>69</sup> Definição das palavra "ocupar" no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa on-line (grifos meus). Disponível em: < <http://www.priberam.pt/>>. Acesso em: 04 Jun. de 2016.

<sup>70</sup> Número de escolas ocupadas até 01/06/2016 segundo informações do *Movimento Ocupa Tudo RS* em sua página do Facebook, onde é possível acompanhar a adesão de novas escolas aos movimentos de ocupação. O número de escolas ocupadas em todo estado foi crescendo continuamente desde o início do movimento, em maio desse ano em Porto Alegre. Disponível em: < <https://www.facebook.com/ocupatudo/posts/727187960754127> > . Acesso em: 16 Jun. 2016.

<sup>71</sup> Anunciada em setembro de 2015, previa o fechamento de 93 escolas, além da imposição de apenas um dos ciclos para 754 escolas, o que afetaria 311 mil alunos e 74 mil professores. A ideia do governo do estado era dividir a escola em ciclos, separando os alunos em diferentes unidades: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A pressão decorrente das ocupações levou o governo estadual a suspender a medida em 4 de dezembro e, aos poucos, as escolas foram desocupadas. Disponível em: < <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-que-restou-das-ocupacoes-nas-escolas-em-sao-paulo/>>. Acesso em 03 de Jun. de 2016.

estudantes de São Paulo, por sua vez, agiram inspirados pelo “movimento dos pinguins”<sup>72</sup> realizado por estudantes secundaristas chilenos, que, em 2006, “maciçamente mobilizados em nível nacional [...], entraram em greve, tomaram as escolas, organizaram assembleias e saíram em passeatas, gritando palavras de ordem que sintetizavam um discurso político há muito tempo ausente do cenário estudantil chileno” (ZIBAS, 2008, p.199). As manifestações de São Paulo motivaram ações em outros estados, inclusive no Rio Grande do Sul, onde, após professores estaduais entrarem em greve (no início de maio de 2016, em protesto contra o parcelamento dos salários do funcionalismo gaúcho e contra o descumprimento do piso salarial nacional da educação), escolas públicas estaduais começaram a ser ocupadas, inicialmente, em Porto Alegre e, aos poucos, espalhando-se por todo o estado. A causa não era mais somente dos professores. Foram 158 escolas ocupadas pelos próprios alunos, que contaram com o apoio de professores, de outras entidades estudantis e de pessoas da comunidade, que colaboraram com doações de alimentos, mantimentos, doando aulas, propondo debates, oficinas e apresentações. A escola ainda existia, mas o modo como acontecia havia mudado. Os estudantes estavam criando outros modos e tempos de ocupar, de estar, de ser na escola. Com rotinas de organização e pautas bem definidas, as informações de funcionamento das escolas eram periodicamente divulgadas através das redes sociais, blogs e até rádios online. Como exemplo, cito alguns itens da pauta do movimento –Ocupa IE<sup>73</sup> do Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre:

Somos contra a PL 44-16 (estadual) e 555 (federal), por entregar as responsabilidades do Estado em manter políticas públicas, como Educação, Saúde, Cultura, Esporte, Meio-ambiente, para empresas privadas (mantidas com o dinheiro público). (...).

- Não aceitamos mais as más condições físicas pelas quais temos que passar com as condições insalubres das escolas (...).

- Queremos acesso a cultura e atividades culturais em nossas escolas (...)

- Declaramos apoio à greve dos professores (...).

- Não abrimos mão da garantia de continuidade participativa dxs alunxs sobre qualquer ação que diga respeito as escolas e o ensino público.

- A escola deve ser um espaço que nos ensine a pensar, porém somos ensinados a obedecer e decorar. O projeto escola sem partido inviabiliza qualquer aula de historia, sociologia, filosofia, geografia, entre outras. Mas nos traz de volta aos tempos de

---

<sup>72</sup> Para saber mais sobre o movimento estudantil chileno recomendo o documentário A revolta dos pinguins: —O documentário de Carlos Pronzato é o registro da luta dos estudantes secundaristas chilenos contra o sistema. Disponível em: <<https://vimeo.com/147965063>> . Acesso em: 04 Jun. 2016.

<sup>73</sup> Pauta completa disponível em: <[https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=970276733086764&id=969520846495686](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=970276733086764&id=969520846495686)>. Acesso em: 04 Jun. de 2016.

censura que tínhamos durante o regime militar e as trevas do pensamento. Sofremos profundamente com as heranças deixadas por este período, por isso precisamos de uma reforma no nosso modelo de ensino (Comunidade – Ocupa IE, no Facebook, 2016).

No final de 2016 diversas universidades também foram ocupadas em posicionamento contrário à Proposta de Emenda Constitucional<sup>74</sup> que restringe por vinte anos o orçamento da União dedicado à educação e saúde, bem como contra a Medida Provisória de reforma do Ensino Médio que provoca retrocessos gigantescos, como privilegiar determinadas áreas do conhecimento e permitir que qualquer pessoa com “notório saber” exerça a docência. São medidas impositórias, que ignoram o trabalho de professores, pesquisadores e que acusam a existência de um governo arbitrário e não–democrático.

Muito se tem falado sobre a escola. Ao longo do tempo, diferentes opiniões e teorizações construíram certas verdades sobre ela que são repetidas, proferidas. Ao acompanhar toda essa iniciativa e organização dos estudantes brasileiros, lembrei de um fragmento de um texto de Carlos Skliar: “[...] resta alguma coisa mais por dizer na educação? Alguma coisa para dizer e decidir que não insista mais em diagnosticar nem em atirar lascas de promessas vazias? Alguma coisa para dizer e decidir que não assuma nem o tom nostálgico de um passado incomovível nem a melodia utópica que apaga de uma vez este presente inadiável?” (SKLIAR, 2014, p. 191). Os estudantes respondem a Skliar. Resta muito a dizer sobre educação, sobre escola, e não são utopias, pois são as vozes dos estudantes que, ao fazerem da escola a sua morada, dizem muito mais do que poderiam dizer através de qualquer trabalho escolar. Além disso, a forma como muitos protestos organizados pelos alunos foram definidos tem relação direta com práticas artísticas (intervenções na rua, intervenções nas escolas e em espaços públicos, etc.). Nelas, reside uma potência que, esperançosamente, não será silenciada, mas estudada e debatida, pois já faz parte da

---

<sup>74</sup> A PEC 55/2016 foi aprovada em outubro de 2016 e congela os investimentos em educação e saúde no país por 20 anos. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>>. Acesso em: 08 Fev. 2017. A MPV 746/2016 foi sancionada no Senado no dia 16/02/2017 sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso em: 13 Março 2017.

história, tal como a noção foucaultiana de que “a história torna-se história daquilo que os homens chamaram as verdades e de suas lutas em torno dessas verdades” (VEYNE, 2008, p.268). São lutas que criaram novos territórios de pensamento sobre escola, sobre educação:

Ocupar é criar território. [...] É território porque é feito de gente, ocupando e inventando a vida, a vida que ainda está por vir, imprevisível, porque ainda não foi inventada. O qualquer um pode fazer isso. Isso é micropolítica. Política menor, política das minorias. É a criação de “linhas de fuga”, pelas quais se escapa, inventando... novas subjetividades, novas formas de vida. [...] O que os estudantes estão ocupando não são os prédios das instituições educacionais, eles estão ocupando a educação, reinventando formas de fazer, outros currículos, outras relevâncias, outros interesses, outras formas de posicionar os corpos e fazer política. Não é desejo de “Revolução”. Não é sonho de outro mundo, um outro mundo único, para colocar no lugar do deposto, para tomar o lugar do Estado, seguindo a lógica do ‘ou isto ou aquilo’. Isentos das crenças no movimento dialético da luta de classes que impulsiona a história, os jovens vão lá e criam territórios de mundos por vir, conectando-se de maneiras imprevisíveis. Sem oposição termo a termo, é escapar e criar (ASPIS, 2017, p. 9-10)<sup>75</sup>.

O quanto de convivência, de coletividade, de ética, de estética e de atitude política esses alunos estão aprendendo em meio à invenção de novas práticas cotidianas na escola? Com as ocupações, os estudantes ajudam a responder e a repensar algumas perguntas que vinham sendo feitas e repetidas por muito tempo, na educação básica, como as feitas por Viviané Mosé: “por que o presente das crianças na escola não é também um exercício de cidadania, de respeito a si mesmas, à vida e ao outro? Por que a escola não é um espaço democrático, de produção de conhecimentos, de debates, de criação? Em vez disso, tem sido um presídio de alunos, um depósito de conteúdos impostos sem muito sentido, um desrespeito aos saberes que os alunos já trazem, um lugar onde as crianças não têm direito a voz” (MOSÉ, 2015, p.47). As ocupações realizadas pelos alunos também respondem por si mesmas às questões de Mosé, na medida em que são “a vida sendo exercida no presente”, “o exercício de cidadania”, “o respeito a si mesmos, a vida e ao outro”, “um espaço democrático, de produção de conhecimentos, de debates e de criação”. Com a sua atitude, os estudantes fizeram-se ouvir, criaram “máquinas de guerra” “que não seriam definidas de modo

---

<sup>75</sup> A Revista ETD-Educação Temática Digital disponibiliza um dossiê sobre o tema. Intitulado: *(Des)ocupar é resistir?*, os textos traçam “diálogos com as Políticas Educacionais e as Mobilizações Estudantis na contemporaneidade, em especial, os movimentos relacionados às ocupações das escolas públicas; às construções discursivas sobre políticas educacionais relacionadas às propostas de escolas sem partido, às questões de gênero, religião e laicidade no ensino público, bem como os sentidos e as potencialidades que se desdobram dos verbos ocupar e resistir quando apropriados por esses movimentos em seus processos de aprendizagem e produções de subjetividades”. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1333/showToc>>. Acesso em: 20 Maio 2017.

algum pela guerra, mas por uma certa maneira de ocupar, de preencher o espaço-tempo, ou de inventar novos espaços-tempos: “os movimentos revolucionários [...], mas também os movimentos artísticos são máquinas de guerra” (DELEUZE, 2013, p. 216).



Nas ocupações, a educação estava acontecendo de outra forma na escola. A escola estava sendo reinventada pelos alunos e, como já foi expresso aqui, invenção tem a ver com criação, com arte. Deleuze sublinha: “a arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha. Mas o povo não pode se ocupar de arte. Como poderia criar para si e criar a si próprio em meio a abomináveis sofrimentos? Quando um povo se cria, é por seus próprios meios, mas de maneira a reencontrar algo da arte [...] ou de maneira que a arte reencontre o que lhe faltava” (DELEUZE, 2013, p. 219). Ao escrever sobre o tema da 27ª Bienal de São Paulo: *Como viver junto* (inspirado em seminários ministrados por Roland Barthes no Collège de France em 1976 e 1977), a curadora Lisette Lagnado enfoca essa aproximação entre a arte contemporânea, as práticas políticas e a vida cotidiana: “Operar na dimensão social e dar uma resposta pública aos acontecimentos políticos são características das práticas artísticas contemporâneas. Chega-se a um impasse conhecido: quando o artista coloca seu talento a serviço do ambiente, participando da configuração da vida cotidiana, qual a diferença residual entre arte e vida, representação e realidade?” (LAGNADO, 2006, p.16). Então, não estaria aí, nessa atitude dos alunos, aquela tão desejada não separação entre arte, educação e vida?



**4.2 bordando  
outras mudas,**



**cultivando  
outras bordas**

O trabalho começa solitário, empolgado, mas comigo só. A professora se interessa em saber do meu interesse pelo viveiro. Como começar? Doando minha flor preferida ao viveiro. Uma flor (astromélia) bordada em um plástico transparente para ser aplicada na porta do viveiro. Toca o sinal. Aos poucos olhares curiosos vão se aproximando. Vão se transformando numa nova parede do viveiro. Todos querendo saber o que era aquilo: *tu está costurando? Minha vó borda!*

*Demora pra desenhar? Como tu sabe fazer isso? Quantos anos tu tem?*<sup>76</sup>



<sup>76</sup> Nota do diário de pesquisa, em 24 Out. 2016.

Uma das primeiras “salas” que adentrei na escola não foi bem uma sala de aula, mas um viveiro de plantas da escola. Um primeiro espaço ocupado por mim como um espaço para organizar-me para a pesquisa, para as ações que desenvolveria no dia, para pensar nas minhas relações com a escola enquanto criava, enquanto cuidava. Era um espaço onde eu cultivava ações que não tinham relação direta com o cultivo de plantas, mas, de certa forma, eu estava plantando algo ali dentro, estava cultivando desejos de habitar com arte a escola. A escola pensada como um espaço a ser ocupado com arte, com vida, com cuidado com o outro.



O espaço do viveiro não esteve desde sempre na escola, foi criado no início de 2016. Escolheu-se o lugar e ergueram-se as suas paredes, que não são como as paredes de tijolos do resto da escola, são paredes transparentes, que deixam entrar a luz do sol, que deixam ver o que está dentro daquele pequeno mundo dentro da escola. As paredes do viveiro são um outro tipo de borda, outra margem entre um espaço dentro e fora. O viveiro é, em si, um outro espaço dentro da escola, que permite ir além da sala de aula. Para que eu pudesse bordar na tela da porta do viveiro, ela, necessariamente, precisava estar aberta, uma condição que, por si só, produziu um espaço de encontros. Quando a diretora levou-me naquele passeio para conhecer a escola, aquele “*canto disputado, pois é um dos poucos locais que bate sol*” (palavras da diretora) havia sido transformado, há pouco tempo, em um local de cultivo de mudas, parte de um projeto de educação integral, chamado

Laboratório de Inteligência para o Ambiente Urbano (Liau). O viveiro fica aberto no recreio durante dois dias da semana e foi, assim, que conheci a professora responsável pelo projeto.

Desde o meu primeiro dia na escola, uma das questões visuais que mais havia chamado a minha atenção eram as texturas e os padrões de formas da escola: linhas retas, cruzadas, grades, redes, telas, texturas do chão, das paredes, das janelas, enfim, a manifestação de um tipo de geometria utilitária do espaço escolar. Assim, ao olhar mais de perto para aquela tela do viveiro (sombrite), logo percebi a possibilidade de fazer um bordado, hobby que tenho desde os meus quinze anos. Aquele lugar como espaço de cultivo, cativou-me. Amo plantas e a ideia de começar o trabalho doando uma flor bordada, plantando uma ideia, uma outra presença, semeando um bordado no viveiro, pareceu-me uma ideia potente para a primeira in(ter)venção na escola. A professora responsável pelo LIAU ficou muito empolgada com a ideia e combinamos que iniciaria o projeto em um dos recreios em que o viveiro estivesse aberto.

Durante o bordado, no momento mesmo em que acontecia a escola, aconteciam também outras pequenas relações entre os alunos que escolhiam bordar e a tela, entre eles e o aprender a manusear a agulha e a linha, entre pares que escolhiam bordar juntos, entre eles e a escola. Nessa relação, uma das questões que mais pulsava em todos os momentos de bordado era justamente o tempo. Bordar exige um tempo pausado, medido a cada vai e vem da agulha, não tem como ser rápido demais, nem devagar demais. As plantas, a arte e o bordado têm uma lentidão envolvida, levam tempo para constituir-se. Enquanto isso, a escola ia acontecendo no badalar dos sinais.



Como já vimos, a escrita no diário permite uma outra experiência com o tempo, tal como os poetas citados neste trabalho, que constroem outro tempo em suas poesias. Aquele “espaço de silêncio aberto” pelo diário (CARRILLO, 2001) na terceira seção desse trabalho, de certa forma, traduzia o espaço do bordado na escola, que adquiriu um sentido amplo não apenas sobre o seu processo, mas, principalmente, sobre o estar na escola, sobre o silêncio envolvido no gesto de bordar, sobre escolhas (estar bordando ao invés de estar no recreio ou na aula de educação física, por exemplo), sobre tempo. Esse tempo da bordadura depende do tempo clima, dessa incerteza que anda com o andar das nuvens e a intensidade do sol. Um desafio que:

[...] atravessa as mudanças climáticas de modo sintomático, mas que sobretudo é ahistórico e inerente ao homem como operar acontecimental [...]. Uma urgente necessidade de lidar com uma incerteza que não é passageira, mas que se efetua como nutriente indispensável de vida e criação. Uma necessidade irrefutável que exige a invenção permanente de modos de combate e de composição com a incerteza e não contra ela, forçando à variação contínua dos modos de pensar e agir, cujos (anti)-métodos justo habitam a incerteza como plano primordial simpoiético, capaz de impedir que a percepção se torne hábito, se cristalize e que, pelo contrário, sempre seja re-inventada e diferida em novas matrizes (CLIMACOM, 2016, p.5) .

Durante a experiência de bordado no viveiro da escola, estavam em jogo muitas incertezas: as mudas cresciam de acordo com o clima ao mesmo tempo em que o bordado era sendo construído pelos estudantes que, voluntariamente, dispuseram-se a bordar. As suas histórias ao encontrarem-se com o bordado e comigo ditavam a intensidade da linha, que passava pacientemente de um lado ao outro da tela. Uma relação que ia, ponto a ponto, desenhando com fios novas plantas. Essas plantas, por sua vez, só puderam “nascer” ali, porque havia outro tempo disponível. Em meio a incertezas potenciais que tensionavam as variáveis, que pressionavam ou não a linha do bordado contra a tela; que regavam as mudas do viveiro, fossem elas de matéria orgânica e plantadas na terra ou feitas de linha colorida ou ainda fossem plantadas no chão de escola, o bordado adquiriu um caráter poético-estético-político ao tornar-se um ato de resistência ao cotidiano escolar apressado, um exercício de alteridade, um outro espaço próprio dentro da escola.

Os trabalhos de bordado criados pelas turmas de EJA e expostos na tela de proteção do segundo andar (imagem abaixo), respondem-me que a sala de aula também é lugar de experimentação de outro tempo e espaço, em trabalho da professora de Arte a partir da apresentação do trabalho de Bispo do Rosário<sup>77</sup>, em que cada aluno representou "seu mundo" em desenho e depois bordou.

A artista gaúcha Lia Menna Barreto tem um trabalho de bordado híbrido em que mescla materiais convencionais de bordado com outros inusitados como objetos de plástico e flores artificiais, criando bordados "fakes" como ela mesmo chama. Reaciono esse seu encontro entre materiais inusitados, com o encontro produzido na escola e com o próprio ato de bordar em um local/material que não é destinado ao bordado, mas que, justamente por isso, torna-se potente para pensar o encontro entre as práticas artísticas e a escola. Esse mesmo encontro potencial entre materiais inusitados aparece em outro trabalho seu, intitulado *Máquina de bordar*, onde o cultivo de grãos de milho entre tecidos é o que borda; onde a planta vira fio, atravessa a trama do tecido e permanece, mesmo depois de morta:



Quando em funcionamento, este sistema de produção de bordado requer cuidado diário. As sementes de milho colocadas sobre fralda úmida, dentro das bandejas, são regadas; com o passar dos dias, as sementes brotam e as raízes iniciam o bordado. Duas semanas depois, plantas e raízes desenvolvidas, inicia-se o processo de secagem. As bandejas deixam de receber água. Seca, a parte bordada é retirada da bandeja e armazenada ao lado. Começa um novo bordado, mais um pedaço de fralda sai do rolo e é umedecido para receber sementes de milho dentro da bandeja (BARRETO, 1999, [s.p.]).

---

<sup>77</sup> O artista sergipano Arthur Bispo do Rosário (1909-1989), construiu sua obra durante o período em que esteve internado na Colônia psiquiátrica Juliano Moreira no Rio de Janeiro, onde viveu em reclusão por cerca de 50 anos. Hoje é considerado um dos grandes artistas brasileiros, mas sua obra só foi reconhecida no início dos anos 1980. Sua obra é composta de objetos como miniaturas, escritos e vestimentas que tem bordado como característica principal. Disponível em: <<http://museubispodorosario.com/>>. Acesso em: 9 Maio 2017.



O trabalho de bordado acontecia durante três dias da semana, às vezes na parte da manhã, às vezes na parte da tarde. Não havia um horário previamente estipulado para que ele acontecesse. Como narrei no início dessa subseção, o trabalho iniciou um pouco antes de um recreio, comigo só. Aos poucos, algumas crianças que estavam no intervalo da oficina de música foram se aproximando, perguntando sobre o que estava fazendo, sobre questões pessoais, sobre como se bordava, até que, quando perguntei se alguém queria bordar, todos levantaram a mão. A movimentação foi tanta, que, só depois, analisando a gravação em vídeo que fiz desse primeiro dia, é que percebi que a diretora esteve dentro do viveiro, vindo conferir o que estava acontecendo. Confesso que não esperava que o bordado pudesse gerar tanto interesse como gerou, tendo em vista o caráter minucioso desse fazer em um mundo em que tudo está disponível imediatamente on-line. Talvez seja esse mesmo o motivo que as coisas feitas nesse outro tempo, pela mão, ponto a ponto, tornem-se potentes, como um espaço de irrupção de outro modo de estar no mundo, na escola:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.25)

O bordado na tela do viveiro foi se transformando em ponto de encontro. Inicialmente, um encontro com o estranho, com o inesperado que provocou, que fez surgir perguntas e cuja resposta trouxe a possibilidade de ouvir o outro. O ato de bordar foi alinhavando-se como um encontro em que era possível ouvir, efetivamente, o outro, sem nos perdermos em nossas próprias mesmices, num genuíno ato de conversar (SKLIAR, 2014). Ao ouvir as “histórias de bordado” dos estudantes que vinham bordar comigo, eu acabava conhecendo um pouco sobre as suas vidas e sobre os seus pensamentos sobre escola. Ao mesmo tempo, houve momentos em que entre mim, a tela do bordado e a pessoa que estava bordando comigo, havia apenas o bordado e o silêncio, ou ainda o bordado e “a conversa com as amigas que observavam a outra bordar”. Também houve um momento em que o bordado não interessava mais, em que o que chamava atenção era a minha câmera fotográfica, o que transformava aquele espaço de bordado em uma breve aula de fotografia; ou ainda o momento em que uma menina que estava bordando e me contando que, às vezes, era ela mesma que costurava as suas roupas, foi interrompida para ser informada que um menino queria falar com ela.





### [A LINHA E A LIXA. O BORDADO E O MARTELO]

Uma tarde de vento, de chuva que à recém tinha dado trégua. Uma tarde para transformar a escola. De um lado, alunos ansiosos para fazer algo e o seu barulho de não estar fazendo nada. De outro lado, a lentidão e o silêncio do bordado. Mas o bordado não era o principal objetivo da tarde. Ele estava guardado na [minha] mochila. Ao acariciar o trabalho feito até então, alguns meninos puxam papo: - *Foi tu que fez?* - *Tu vai fazer?* - *Dá pra fazer?* - *Eu quero!* - *Eu também!* ALEGRIA. Um “rodízio” de querer bordar continua na tarde ventosa, enquanto as lixas<sup>78</sup> dão o tom musical. Parece chuva? Sim, mas ela não vem. Alguns bordam e dialogam com os colegas... Vários se aproximam curiosos. Quase todos se arriscam a tentar. Câmeras nos filmam, mas dessa vez não são as minhas. O som do martelo e da madeira ressoam num ritmo diferente da agulha que vai e vem, construindo, lentamente a visão dos alunos. E o vento continua, soprando vida na escola. Alguém pergunta: - *Como é o nome disso mesmo? É bordado!*<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Nesse dia aconteceu na escola a oficina de confecção de móveis com *pallets*. Uma das ações integrantes do projeto “Horta Viva” organizado pelos alunos do Colégio Farroupilha com apoio da Prefeitura de Porto Alegre, que tinha como objetivo revitalizar um terreno abandonado da escola. Outras ações desse projeto aconteceram em outros momentos durante a residência (plantio de mudas, grafite no muro, produção de placas de sinalização), e proporcionou também, um outro modo de habitar o espaço escolar.

<sup>79</sup> Nota do diário da pesquisa, realizada em 27 Out. 2016.



Esse espaço único de relação entre pessoas como uma experiência artística é resultado da ampliação dos campos de atuação da arte para além do atelier e da galeria de arte, possibilitando que práticas artísticas tornem-se “modos de”, mais que objetos a serem expostos, criando um espaço “parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos” (BOURRIAUD, 2009a, p.9). Bourriaud (ibidem, p.18), ao desenvolver a teoria da forma relacional, apresenta uma noção de arte em que “[...] as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escala escolhida pelo artista”. Nessa perspectiva, a arte apresenta-se como uma “duração a ser experimentada” (BOURRIAUD, 2009a, p. 19). Foi justamente essa a minha postura durante todo o período de produção do bordado. Ao chegar na escola, procurava a professora responsável para pegar a chave do viveiro e ficava lá, bordando, enquanto os períodos escolares iam passando, enquanto o sinal ia tocando, enquanto o sol ia se movendo. Nessa duração, alguns estudantes olhavam de longe, outros chegavam mais perto e, após descobrir o que era, iam embora, já outros ficavam por ali, observando, pedindo para aprender, errando e insistindo, errando e desistindo, enjoando e indo embora. O bordado tornou-se um espaço múltiplo:

Primeiro, reconhecemos o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno. [...] Segundo, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Terceiro, reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nessa interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre em processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de estórias-até-agora (MASSEY, 2008, p.29).

Dois estudantes tiveram uma relação um pouco mais duradoura com o bordado. A primeira foi uma menina que preferiu bordar ao invés de participar da aula de educação física. Afirmando que não gostava da aula, ela concentrou-se intensamente no bordado, sentando de costas para os colegas que jogavam vôlei e ali ficou, por todo o período da aula. Enquanto o professor de Educação Física contava em voz alta, estávamos nós falando de pontos de bordado. Ela foi me perguntando sobre a técnica, mostrei algumas imagens de bordados em objetos, em cercas; mostrei o trabalho de alguns artistas. Em determinado momento ela perguntou-me se havia como bordar palavras, pois queria bordar a palavra paz. Ao questioná-la sobre o motivo da escolha da palavra, com o som de apitos ao fundo, ela respondeu dizendo que aquele era um espaço em que se sentia em paz. Como a aula estava terminando, e, com isso, o nosso tempo juntas também,



combinamos que ela retornaria em outro momento para “bordar paz”. Devido aos desencontros entre nossos tempos, quem acabou bordando a paz fui eu, mas, ao encontrá-la no recreio, fiz questão que ela soubesse que a sua paz estava lá.

Nessas relações com o outro, o bordado foi se transformando em um jogo “[...] entre ficção e realidade até que ambas se confundam uma na outra. A apresentação de um “outro mundo” traz uma radical estranheza, que nos surpreende. Essa surpresa de outro modo de ser provoca vertigem, confronta-nos com algo desconhecido [...]” (HERMANN, 2014, p. 12). Na relação descrita anteriormente, gostaria de dar ênfase à surpresa que aquela menina causou em mim. Enquanto eu “bordava a sua paz”, fiquei pensando nos motivos que a levaram a sentar lá comigo, aquela estrangeira. Fiquei pensando nos espaços da escola em que talvez ela não tivesse paz, fiquei pensando...



Esse espaço do bordado como um processo artístico tornou-se também um espaço do processo de abertura ao outro, expôs o processo de alteridade (HERMANN, 2014), expondo-o de maneira singela, delicada, tal como o próprio ato de bordar. Rosana Palazyan, artista carioca que também trabalha com bordado, afirmou, em uma entrevista: “A delicadeza é uma coisa muito forte e que está faltando nas relações humanas. Você pode falar de qualquer assunto, com toda força possível, sendo delicado. As pessoas confundem, às vezes, delicadeza com fraqueza. Mas precisa muita coragem pra ser delicado” (transcrição de depoimento de vídeo em seu blog)<sup>80</sup>. Essa afirmação leva-me a escrever sobre um segundo encontro mais duradouro com o bordado, um encontro que durou o “desabrochar de uma flor bordada”. Também durante uma aula de educação física, um menino aproximou-se interessado em bordar. Ele ficou alguns momentos aprendendo o processo na parte do bordado que já estava em andamento, mas logo começou a fazer outra flor, em outro lado da tela do viveiro. Na sua flor, ele ficou do início ao fim. Em um momento, pediu ajuda para um amigo, mas só. Aquele menino cultivou algo ali.

---

<sup>80</sup> Disponível em: <http://rosanapalazyan.blogspot.com.br/>. Acesso em: 23 Out. 2016.



No processo do bordado que perdurou até o último dia da residência, em duas ocasiões, houve ações inesperadas na tela do viveiro, que foi rasgada bem próximo ao bordado. Ninguém soube dizer quando ou quem havia feito aquilo, mas penso que isso não era relevante. Esse gesto dizia-me que o espaço do viveiro e o trabalho que estava sendo desenvolvido estavam sendo percebidos e que talvez fosse uma resposta ao nosso ato de intervir naquele espaço. Para continuar essa conversa anônima, costurei o espaço rasgado. Recebi uma nova resposta alguns dias depois, com mais um rasgo, agora menor. Depois de costurá-lo, a conversa terminou ali.



## 4.3 sobre transparências e horizontes (in)visíveis



A transparência é uma característica recorrente em minha poética pessoal. Nessa subseção, descrevo duas intervenções que têm a transparência como metáfora do jogo de forças, entre o que pensamos ser visível ou invisível na escola, mas que a constitui de qualquer forma. A partir do trabalho de intervenção em vidros quebrados da escola e da produção de uma intervenção inspirada em bolhas de sabão, emergem as minúcias das relações entre encontros.



### [O ELOGIO DAS BOLHAS DE SABÃO]

Algumas pessoas referem-se às bolhas de sabão como adjetivo para presenças marcantes demais, como algo que incomoda, como “muito enfeite”, algo que parece ferir o olhar ao refletir demais o brilho do sol. A bolha cativa-me em primeira instância pela transparência e fluidez. Transparência que é ao mesmo tempo visível e que, ainda por cima (e por todos “os lados” da sua superfície esférica), espelha e distorce as formas do mundo, transformando-as em outra coisa. Essa outra coisa criada na superfície da bolha vai flutuando conforme o vento, flui, esvanece e leva sempre consigo uma tensão do desaparecer. Ela não esmaece, simplesmente desaparece, em um movimento que os nossos olhos não são capazes de captar. Algo como os instantes da vida que, de tão intensos, parecem que não nos permitem piscar, com medo de que passem, de que desapareçam, de que não estejam mais lá.

*Olha! É a professora de bolhas!*<sup>81</sup>

Não por acaso, as bolhas de sabão apareceram na pesquisa em um dia em que havia muita intensidade, muita diversão acontecendo na escola: o dia das crianças. Um dia estipulado no calendário escolar como dia para brincar com brinquedos infláveis e outras brincadeiras. Diversão que, no dia-a-dia da escola, é direcionada às crianças da educação infantil e delimitada pelo espaço do “parquinho”, ou do recreio.

As bolhas reapareceram em outro dia festivo, o aniversário de trinta anos da escola, quando, em uma das apresentações de dança dos alunos, uma menina parecia parar o tempo ao soprar aqueles instantes de vida durante a apresentação (imagem usada como capa deste trabalho). Não sei se a menina que fazia as bolhas teve a ideia por si mesma ou se foi ideia dos professores que organizaram as apresentações, mas aquele gesto, que parecia só mais um detalhe para “encher os olhos”, fez-me pensar novamente nos instantes e nos pequenos gestos que dão um tom inventivo à rotina escolar. A efemeridade tão viva das bolhas de sabão, capaz de encantar, mesmo que apenas um instante, é a intensidade que procurei ouvir em todos os momentos da escola. Naquele andante artista, o meu olhar procurava suspender por alguns instantes o que acontecia, não para tirar as coisas do seu contexto, mas para deixar emergir a poesia a partir da pequenez, das minúcias do cotidiano.

A exceção, aqueles dias atípicos no calendário escolar, foi a força motriz para a produção de instalação<sup>82</sup> permanente ao ar livre no pátio da escola, mas que estava sujeita à ação do tempo. A partir de folhas de acetato transparente e papel nacarado (papel translúcido, semelhante ao celofane, utilizado usualmente como embalagem de presente e na confecção de cestas), construí diversos tamanhos de “bolhas” bidimensionais para serem penduradas na rede de proteção de um dos pátios da



<sup>81</sup> Frase de aluna da Educação Infantil, referindo-se a mim. Nota do diário da pesquisa realizada em 25 Nov. 2016.

<sup>82</sup> Vídeo da instalação disponível em: <https://youtu.be/rcn8GAI5tq8>. Acesso em: 10 Jun. 2017.

escola, o mesmo espaço em que as crianças estavam brincando com as bolhas no dia das crianças. Um espaço de pouca circulação, que servia “de caminho” para o laboratório de informática. Um lugar da escola que “tem todo o céu como terraço (BACHELARD, 2008, p. 68) e que também é usado pelos alunos para namoro, para ações consideradas pela direção como marginais, proibidas. As próprias redes que delimitam o espaço são negligenciadas, estando rasgadas.

Como a ideia da instalação aconteceu a partir da ação das crianças, eu queria que a sua construção envolvesse também a sua participação. Então, entrei em contato com a professora da educação infantil e expliquei a ideia, que foi aceita imediatamente. Em determinada tarde, entrei em sala de aula para conversar com as crianças sobre escola. Após apresentar-me constatei (dessa vez, sem surpresas) que elas haviam notado a minha presença pela escola. Durante essa conversa, eu ia anotando no quadro os substantivos utilizados por elas para referirem-se à escola, juntamente com os seus desejos. Eu queria conhecer a escola pelo olhar das crianças, uma ideia que surgiu da frase: “*Olha! Dá pra ver o mundo todo da escola*” dita por um aluno da educação infantil enquanto assistia ao vídeo de minúcias. Essa frase foi escrita numa das bolhas. O próximo passo, era que as crianças, que estavam em fase de alfabetização, escreveriam as suas palavras sobre a escola nas bolhas produzidas por mim, mas, sem antes treinar no quadro, uma ideia da professora da turma, já que, “na bolha”, não haveria como apagar possíveis erros. Durante a escrita, a professora precisou acalmá-los, pois todos queriam escrever mais de uma vez. Penso que isso deva-se ao fato de tratar-se de uma escrita com uma caneta especial e, em uma bolha!

A terceira etapa do trabalho consistia em uma ação em dois tempos (duas datas), no espaço onde a instalação seria montada. No primeiro tempo, cada criança recebeu um pote de fazer bolhas de sabão de verdade (!) e poderia brincar livremente (com a supervisão da professora), pelo espaço da futura instalação. A ideia inicial constituía-se em andar pela escola, fazendo bolhas de sabão, mas a professora não achou que fosse



uma boa ideia, então mudei a estratégia. Novamente, era uma forma de fazer um outro percurso dentro da escola, mas a organização e a necessidade de controle não permitiu que acontecesse, pois os alunos faziam muito barulho. Então, as crianças foram, em fila, para a área da ação, comigo na frente e a professora da turma no final da fila. O segundo tempo foi realizado uma semana depois, quando a instalação já estava pronta e as crianças puderam novamente brincar de bolha de sabão, mas, agora, com as suas bolhas, os seus desejos, os seus pensamentos sobre escola, movimentando-se, também, no ar.

Ao todo, foram dezesseis bolhas penduradas. Como não havia na escola uma escada que alcançasse a rede superior de proteção, tive que inventar um mecanismo para prender as “bolhas”. Ele consistia em uma pedrinha presa em uma latinha de metal (latinha de bala). O fio de nylon era passado pela abertura da latinha, preso com fita crepe e, então, arremessado para cima contra a rede. Era como se eu estivesse pescando nuvens no céu. Durante minha “pescaria”, eu observava os olhares curiosos de estudantes e professores. Poucos vinham perguntar-me o que estava fazendo. Os encontros começaram a acontecer após as primeiras “bolhas” serem penduradas. A instalação foi sendo montada aos poucos e, aos poucos, iam acontecendo outros encontros entre a escola, a arte e eu. Transcrevo a seguir o registro escrito dos dois últimos dias de trabalho de montagem da instalação, pois, além de ajudarem a compartilhar a experiência, eles demonstram muito mais que os modos de produção do trabalho:

### [ 30 Nov. 2016 – UM DIA PARA PENDURAR BOLHAS NA ESCOLA ]

Um dia com sol e muito vento. Checo a previsão do tempo antes de sair. Não vai chover essa semana, que bom! Preparo o material, o boné, e vou. 30 minutos depois escuto as vozes, os sons, e os não –silêncios da escola. - *A porta está aberta sora!* Avisa Sílvio, o porteiro da escola. Antes de começar, passo na sala dos professores para reservar o data-show para a aula de sexta [atividade sobre o minúcias], mas é na direção que devo ir. Na direção, não tem ninguém. No meio do caminho encontro a coordenadora e conversamos sobre ideias de outras ações. Volto ao “canto das bolhas”, separo-as por tamanho e quando me viro para pegar o “gabarito” que planejei em casa, escuto um barulho. Olho para trás e vejo as bolhas e meus materiais voando. O vento está forte! Para testar minha tática, vou num [outro] canto mais escondido, o canto das “ilegalidades” onde as crianças se encontram no recreio. Testo um sistema para pendurar as bolhas na rede superior. Não dá certo. Tento 1, 2, 3 vezes, e nada. Vou dar uma

volta para tentar pensar em algo. Recomeço, simplifico. O projeto que trouxe de casa fica para trás. Ao pendurar a primeira bolha fico muito feliz. Fotografo, filmo, quero registrar. Será que vai durar? E o vento forte, novamente, me faz duvidar. Como pude esquecer do fator vento?? Vento que, tantas vezes, me gelou em dias quentes! Que me fez lembrá-lo ao escrever palavras sobre a escola nas bolhas. Que me fez pensar em pendurar coisas. Bateu um leve desespero. E se não der certo? Reclamarão do barulho “de raio” que sai da bolha? Penso em tirá-la. Tento tirá-la, mas não consigo. Ela já está lá. Deixo-a. E fico imaginando o que vão pensar. Assim segui. Bolha aqui, bolha ali. Um professor passa, não olha. Outra professora me cumprimenta, mas não vê. Seu Vanderlei, um dos encarregados da manutenção física da escola, se aproxima para me trazer a escada. Uma aula de educação física na área coberta começa com o rosto espantado de uma aluna perguntando para a colega: - *O que é isso?* . Mais alguns olhares fugidios e tímidos durante a aula e só. Não há como competir com a educação física. A aula e os sons dela acabam, mas não completamente. Está perto da hora do recreio. Volto a ouvir as bolhas. Aos poucos a escola aumenta o volume, o corpo, a vida. Faço uma pausa pra observar. Os pequenos de dentro do parquinho me questionam sobre as SUAS bolhas: - *“Cadê” a minha bolha?* - *Quando você vai dar aula de novo?* Fico tão feliz e leve



na companhia deles que peço para tirar uma *selfie*. Dentre gritos dos colegas chamando, trocamos mais algumas palavras. Olhares curiosos se aproximam receosos... Sou uma boa leitora labial. Um menino pergunta: - *Será que ela joga?* (o fio de nylon para pendurar as bolhas). Afirmo que sim com a cabeça. Ele refaz a pergunta diretamente pra mim. Mais alguns meninos se juntam e se aproximam para perguntar: - *O que é isso?* Respondo: - *É arte!* - *Aaah... com que turma?*. Perguntam se gostaram: - *Sim! Bem bonito!* Escuto atrás de mim: - *“Soraaa”!* *“Soraaaa”!* Da grade do parquinho. - *VOAR!!* Um menino lê. Outros dois riem dele. - *Voa né veadinho?* Tudo é festa! Tento



transmitir meu apoio com o olhar. Meninas passam correndo, se enroscam no fio de nylon (um menino pergunta se é nylon) e pisam no dispositivo que criei para jogar o fio de nylon. A minha alegria diminui um pouco. Secretamente torço para o recreio se esvaír. O sol queima. E se vai. Aos poucos. Sento no banco para comer um lanche e descansar. É o meu recreio agora. E o intervalo da aula de música também. Um grupo de crianças perguntam meu nome. De novo, e de novo! Encontram minha xará. As meninas me defendem enquanto peço para os meninos não mexerem na instalação em andamento. E lá se vai meu dispositivo pro chão de novo. Sozinha novamente, olho para cima. Vejo um rasgo na rede. Vou costurar. Uso a escada do Seu Vanderlei. Do último degrau da escada, vejo a escola de um outro ângulo. Suspiro. Uma rajada de vento leva meu boné. - *Acho que por hoje tudo já se deu, né?* Desço, recolho, limpo, guardo. E no caminho da saída, cabiscaixa escuto: - *Oi sora, tudo bem?* Era um adolescente, não lembro bem quem. Sorrio.





[01 Dez. 2016 – O PRIMEIRO DIA DO ÚLTIMO MÊS DO ANO E DA RESIDÊNCIA]

Um novo mês. O último do ano. Da residência. Carrego a mochila com tudo o que levei e não levei ontem. Nenhuma bolha caiu de ontem para hoje, mas a maior está, literalmente, por um fio. Confesso que à noite quando ouço o vento fico pensando se elas vão resistir. Uma professora se aproxima pra dizer que vários alunos comentaram sobre o trabalho: - *Tem muita coisa aí que está faltando na escola. Amizade, por exemplo.* Ela diz que tem sim, e ri. Diz que está muito bonito. Alguns alunos observam de longe. Outra professora se aproxima com um

SORRISÃO: - *Que lindo! Lindo demais! De lá em cima, nossa! - Eu sou a professora do teatro [eu lembro dela] e estamos fazendo moscas! Eu olhei esse material reluzindo e achei perfeito! Explico como fiz as bolhas. - Se precisar de ajuda é só me avisar. - Que dias você vem? Qual é o seu nome mesmo? O meu é Márcia. Parabéns! Seu Vanderlei aparece, se aproxima devagar com sorriso de canto e cabeça baixa. Me diz que várias pessoas perguntaram sobre as bolhas para ele e ele não soube dizer. - Da onde tu é? Pergunta. - Você está fazendo esse trabalho só na nossa escola? - Ah, tá bom! Agora eu vou saber explicar. É que sou aposentado. Moro perto da escola. Fui caminhoneiro e entregava carros na serra, em Caxias [do Sul – minha cidade natal]. - Mas minha família é toda de Santa Catarina. Eu ajudei a construir a ponte na frente da UERJ no Rio [de Janeiro]. - Acho que no fim do ano que vem eu paro. Aí vou curtir a vida com a minha família. Só peço que Deus me dê saúde. Qualquer coisa que tu precisar, me avisa, tá? A funcionária da cozinha vem com o rodo empurrando a água pro meu lado. Dá um passo e olha para a bolha. Dá outro passo e tenta ler. Olho para ela e ela pergunta: - Do que é feito esse material? Explico... - Ficou bem bonito, reluzindo no sol. Tenho que empurrar a água porque não tem ralo na cozinha. Tu vê, né? Que coisa! Chamaram o cara das fechaduras e depois não tinha dinheiro ou peças. E fazer o cara vir até aqui? "Tá loco"... [Sai].*

Como se vê, foram dois dias intensos, resultando em um dos trabalhos que mais promoveu encontros interessados e inusitados. Eu poderia relacionar o que aconteceu nesses dois dias com praticamente tudo o que busquei problematizar até aqui. As tentativas e os erros da primeira bolha a ser pendurada na escola ressoavam naqueles pensamentos sobre o *redescobrir* a docência em meio às pequenas lutas cotidianas. Cada passo na minha pequena luta para montar o trabalho pode dialogar com os movimentos de criação e recriação cotidianos produzidos pela equipe diretiva que se desdobra pra ver a escola dar certo; por professores, por funcionários e alunos, dentro da escola, mas que, muitas vezes, não são visíveis, ficam trancados em salas: de aula, de reuniões, de cinema. Às vezes, eles conseguem sair<sup>83</sup>, juntam-se a bonitos e potentes encontros de professores, apresentações de alunos, mostras culturais, comemorações da escola e da comunidade. Outras vezes, tantas energias são gastas na produção de reprodução de dispositivos, ações que não dão certo, ou que não são valorizadas, que são pisadas, que caem no chão. Mas sempre tem o sorriso de um aluno ao cumprimentar-te, ao dizer que está feliz em te ver. Mesmo que eles não

---

<sup>83</sup> Refiro-me aqui à ações como: O 2º Seminário Integrado das Escolas dos Altos do Partenon, no dia 10/10/2016, ocasião em que alguns professores da escola apresentaram seus projetos e os grupos de música e de dança da escola também se apresentaram; à Mostra Cultural da Escola, no dia 15/09/2016 e o evento do aniversário de trinta anos da escola, no dia 22/10/2016, ambos abertos à comunidade.

digam nada, os olhares dizem, a sua escrita diz, os seus trabalhos dizem, o seu corpo fala no silêncio, no barulho, na música e na ausência. E, se aparecerem rasgos na escola, que sejam rasgos artísticos, que possam fazer-nos olhar além do mesmo, que nos façam olhar com curiosidade os cantos, as minúcias, para encontrar grandezas que reluzem, que se expandem para além do imediato.





- Alessandra! Olha! Olha!.

- "Soraa"!! Olha a minha bolha!..<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Expressões das crianças durante a ação das bolhas. Transcrição de registro em vídeo.

Essa ação realizada com os alunos da educação infantil atuou como um breve contra-fluxo do andamento da escola. Uma espécie de contraconduta, não no sentido de uma revolta, mas no sentido pensado por Foucault (2008, p. 266): “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros”, em uma ação conjunta com os alunos que buscou movimentar algumas forças que homogeneizam a escola. Uma ação efêmera, tal como as bolhas que aceitam sumir aos poucos, um momento em que a transitoriedade das nuvens no céu encontra-se com as múltiplas presenças da arte, sendo feita por aquelas crianças: com as suas ideias transcritas (com tanto esforço) em palavras, com noções de escola que não são fixas, que são estrangeiras, que são passageiras e que estavam agora suspensas na escola, ao sabor do movimento, do vento.

Os dois tempos dessa ação foram gravados em vídeo, o único modo de registrar o movimento, uma das principais características desse trabalho. Mas também foram feitas muitas fotografias em que, cada “clique” era uma tentativa de capturar um instante único da relação entre as crianças e as bolhas, as bolhas e o vento, as bolhas e o céu, as bolhas e a rede de proteção, ou ainda as bolhas e a escola; todas expressões de movimento. Para Kristeva (1994, p.44), a potência da não fixidez, de uma estranheza constante, que nos faz olhar sempre de outro modo para as coisas, encontra-se nos artistas e eu acrescentaria nas



crianças: “uma estranheza assim, sem dúvida, é uma arte de viver para os *happy few* ou artistas. E para os outros? Penso no momento em que chegamos a nos considerar como não-essenciais, simples passantes, retendo do passado somente o jogo... Uma estranha maneira de ser feliz, de nos sentirmos imponderáveis, aéreos, tão leves que bastaria um nada para nos fazer voar. Fantasmagoria efêmera? Ou perpétua? (KRISTEVA, 1994, p44).

A produção dessa instalação fez emergir uma outra relação com o silêncio na escola: o silêncio de estar “sozinha” na escola com o ruído dos alunos ao fundo; o silêncio que gritava quando as bolhas eram sacudidas pelo vento. O barulho das bolhas fazia todo o silêncio e não –silêncio da escola invadir-me. Os espaços da escola transformavam-se em corpos sonoros, em espaços infinitos, em possibilidades: “O silêncio eterno desses espaços infinitos me apavora”, como afirma Pascal (1984, p. 91) ou ainda, inunda-nos em toda a sua grandeza, como diz Bachelard (2008, p. 60):

Com que arte o escritor aborda primeiro o absoluto do silêncio, a imensidade dos espaços do silêncio! Nada sugere como o silêncio o sentimento dos espaços ilimitados. Penetrei nesses espaços. Os ruídos colorem a extensão e dão-lhe uma espécie de corpo sonoro. A ausência deles a abandona em toda a sua pureza; e a sensação do vasto, do profundo, do ilimitado nos acontece no silêncio. Ela me invadiu e, durante alguns minutos, confundi-me com essa grandeza [...] (BACHELARD, 2008, p.60).

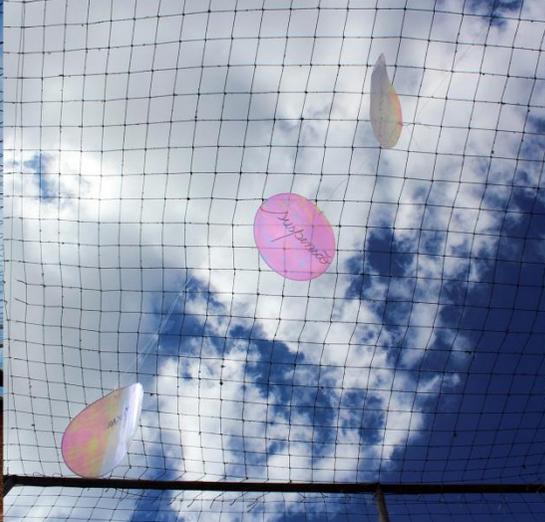
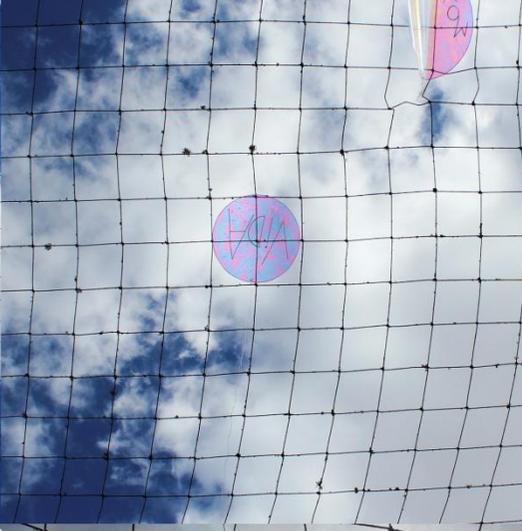
A instalação e a ação fizeram da escola leveza, em instantes em que as grandes seguranças foram levadas ao céu azul (BACHELARD, 2008). Um céu que talvez não estivesse visível através das redes, mesmo estando desde sempre aí. Essa ação permitiu estabelecer um encontro entre a poética daquelas crianças com os processos artísticos, em um modo de fazer corpo com o todo da escola não fixa, mas como um espaço “que se desloca [...] nos sopros do tempo” e que esteja “realmente aberta ao vento de outro tempo” (BACHELARD, 2008, p. 68-69).

No filme *O inquilino* (2010), (imagem ao lado), dos artistas mineiros Cao Guimarães e Rivane Neuenschwander, encontramos “[...] uma bolha de sabão que examina as salas vazias de uma casa em reforma. Em suspensão permanente, sem nunca estourar, a bolha flutua de uma sala a outra, investigando cantos vazios e paredes destruídas. Todas as janelas estão fechadas, não há saída”<sup>85</sup> (imagem ao lado). Essa tensão permanente entre a leveza e a fragilidade da bolha e a sua iminência prendem-nos ao filme, na espera de que, a qualquer momento, aquela bolha vá estourar. Ao mesmo tempo, a bolha flutua em um espaço fechado, movimentando as imagens da casa, vistas através da sua transparência colorida. Por mais que a ideia de criar o trabalho “bolhas” tenha sido a de representação num plano bidimensional, depois de penduradas, as “bolhas” estavam ao devir do tempo, do vento, da escola. Ao estarem suspensas, essas bolhas bidimensionais movimentavam aqueles desejos e ideias das crianças, que, juntamente com as minhas, constituíam um outro modo de olhar para a escola e para além da escola, para o horizonte da escola. Na instalação, quando as bolhas movimentavam-se, refletiam a luz do sol para outros espaços nos arredores e para dentro da escola. Seus reflexos e sombras ampliavam o olhar, faziam surgir outras minúcias.



<sup>85</sup> Disponível em: <http://www.caoquimaraes.com/obra/o-inquilino/> Acesso em: 24 Abril 2016.

Na versão impressa da dissertação, essa imagem foi dobrada em formato sanfona.



## [ATRAVESSAR VIDROS]

Pergunto eu: - *O que aconteceu com o vidro que estava aqui?*

Uma aluna responde: - *Ah! Foi aquele menino lá que sentava aqui do lado e foi tirando a massinha aos poucos. Quando viu o vidro soltou e caiu na cabeça de um guri lá em baixo! Ele teve que fazer pontos!*

Outra menina: - *Sim! Agora ele está de castigo. Fizeram ele pedir desculpas. Acho que ele não pensava que ia cair na cabeça de alguém*<sup>86</sup>.

Ao chegar à escola os seus desenhos e as suas texturas capturaram-me de imediato. Mas um enquadramento em especial dominava o meu olhar para o prédio da escola: as janelas quadriculadas. Antes mesmo de chegar à quadra da escola, enxerga-se, de longe, pequenos quadrados que refletem a luz do sol. Entre esses quadrados, há vários espaços escuros, buracos que não refletem a luz, mas a absorvem. Uma quantidade enorme de vidros quebrados.

O diálogo que abre essa subseção aconteceu em um dia em que acompanhei dois estudantes espanhóis em intercâmbio no Brasil, que visitavam a escola, outros dois estrangeiros que entraram em sala de aula. Enquanto eles conversavam com a turma, eu aproveitei para olhar a sala de aula por dentro. Sentei-me em um dos lugares vagos, entre duas alunas, bem ao lado da janela. Essa captura do olhar que aqueles vidros quebrados causaram em mim, levou-



---

<sup>86</sup> Nota do diário da pesquisa, realizada em 28 Out. 2016.

me a pensar em um trabalho de intervenção nas janelas da escola. O que os vidros quebrados e os vidros ausentes nos dizem sobre a escola?

A materialidade do vidro também é algo muito presente em minha história familiar. O meu pai trabalha em um comércio de vasilhames de vidro usados, que compra de reciclagens e de catadores de lixo. Classifica-as conforme o “tipo”: garrafas de vinho são lavadas e revendidas para indústrias de bebidas; vidros de conserva são revendidos para pequenas indústrias alimentícias; e o que não pode ser revendido é transformado em cacos de vidro e revendidos para indústrias de garrafões, que os inserem na produção de produtos reciclados. Desde pequena, eu circulo pelo espaço da empresa, um terreno ao ar-livre, “pisando em cacos”. Na adolescência, passei um tempo trabalhando com o meu pai e aproveitava para trabalhar com vidro também, passando tardes explorando aqueles rejeitos transparentes, inventando-lhes novas funções, transformando-os em outra coisa. Talvez por isso eu tenha a referência da transparência tão presente em meu trabalho artístico e talvez aí resida uma parcela de incomodação com os vidros quebrados da escola, pois, por estarem quebrados, eles tinham a sua funcionalidade interrompida, gritando a sua presença transparente, a sua visibilidade, que se tornava também uma visibilidade sobre a escola.

Na escola, as linhas geométricas, as grades, as texturas, os enquadramentos delineiam o espaço escolar, ao mesmo tempo em que a vista, o horizonte anunciam “um mundo todo”, já que a escola situa-se no alto de um morro, o que garante uma visão panorâmica da cidade de Porto Alegre. Nos primeiros contatos com a escola, ao perceber a existência daquela vista privilegiada, eu ia de janela em janela, observando, através daquele enquadramento, o que estava no horizonte da escola. Durante a residência, escutei alguns professores comentando sobre como gostariam de estudar com “uma vista dessas”. Para Bachelard, “a vista diz muitas coisas de uma vez. O ser não se vê. Talvez se escute. O ser não se desenha. Não está *cercado* pelo nada” (2008, p. 218 [grifo do autor]), assim, aqueles vidros ausentes fizeram-me pensar em movimentar os limites, em produzir pequenos vazios entre o dentro e o fora da escola. Ao mesmo tempo produzia pequenos deslocamentos da posição do estudante como alguém que se faz, que se desenha somente no espaço escolar. Um projeto em que o *entre* mobilizava a relação entre interior e exterior, que precisa estar livre do “geometrismo reforçado em que os limites constituem barreiras” (BACHELARD, 2008, p.219) se quiser prestar atenção às sutilezas. Pensando os horizontes como ideias, como movimentar pensamentos para além dos limites do tempo e espaço da sala de aula?



As múltiplas relações entre a (in)visibilidade de espaços e de limites aparecem na instalação “Através” (1983 – 1989), do artista brasileiro Cildo Meireles<sup>87</sup>. A partir do uso de diversos materiais que são usados como barreiras<sup>88</sup>, ao mesmo tempo em que nos permitem esse olhar “através”, Cildo propõe uma experiência conceitual e sensorial com o seu trabalho:

---

<sup>87</sup> 1948; reside e trabalha no Rio de Janeiro. Cildo Meireles é reconhecido como um dos mais importantes artistas brasileiros contemporâneos.

<sup>88</sup> “A instalação com área aproximada de 225m<sup>2</sup>. É composta por: redes de pesca, voal, vidro blindado, cercas de pasto, papel vegetal, venezianas, cercas de jardim, portões de madeira, grades de prisão, treliças de madeira, cercas de ferro, aquário, peixes transparentes, redes para quadra de tênis, estacas de metal, arame farpado, correntes, telas de galinheiro, cordões para proteção de obras em museus, bola de celofane e cacos de vidro” (MATOS, 2014, p.241). O trabalho está localizado no Instituto Inhotim, em Brumadinho, Minas Gerais.

Trata-se de uma coleção de materiais e objetos utilizados comumente para criar barreiras, com os mais diferentes tipos de usos e cargas psicológicas: de uma cortina de chuveiro a uma grade de prisão, passando por materiais de origem doméstica, industrial, institucional. Sempre em dupla, os elementos se organizam com rigor geométrico sobre um chão de vidro estilhaçado, oferecendo diferentes tipos de transparência para os olhos, que à distancia penetra a estrutura. O convite é que o corpo experimente de perto esta estrutura, descobrindo e deixando para trás novas barreiras. Com sua conformação labiríntica e experiência sensorial de descoberta, *Através* e seus obstáculos aludem às barreiras da vida e ao nosso desejo, nem sempre claro, de superá-las (INHOTIM, [s.d.], [s.p.]).

Em *“através”*, (imagem abaixo) Cildo Meireles cria um espaço de jogo com as possibilidades entre limites, desestabilizando certezas. Ao adentrarmos a instalação, a cada passo que dermos, teremos outra perspectiva que atravessará a materialidade dos objetos que se colocam em nossa vista. No centro do trabalho, chama a atenção uma grande esfera de papel celofane amassado, o único objeto redondo no espaço.



Porém, “se pensarmos no papel celofane [...] [em sua materialidade] ele é talvez o elemento de maior transparência do trabalho. Mas ao ser amassado para compor a instalação, esse ponto simbólico de energia e luz (de alta densidade) torna-se o mais opaco no conjunto” (MATOS,2014, p. 228 [acréscimo meu]).

Nessa perspectiva, para além de uma relação de oposição, o que propus foi habitar aquele espaço das janelas com arte, explorando as possibilidades de movimentação sobre o pensar “o dentro” e “o fora” da escola e da sala de aula, indo além da busca de um sentido que poderia encerrá-las, mas em direção a uma abertura que a arte poderia possibilitar (BACHELARD, 2008).

Ao pensar a poética das janelas, desses vidros ausentes ou quebrados, a intenção foi viver a imagem poética em um “devir de ser que é uma consciência da *inquietação do ser*” (BACHELARD, 2008, p. 223 [grifo do autor]). Essa inquietação que não era só minha, mas é daquele estudante, que, dia após dia, por algum motivo, foi extraindo pequenos pedaços do vidro, da escola, até que o seu gesto se ampliasse para além do espaço da sala de aula. Um gesto que, literalmente, deixou marcas na escola e em outra pessoa.



O trabalho consistiu em produzir “vidros” de acetato transparente que seriam trabalhados artisticamente (através de desenho), de forma a dialogarem com a paisagem exterior. Uma ideia bastante trabalhosa, não só pela quantidade de vidros que estavam quebrados, mas pela ideia de prestar atenção ao horizonte de cada vidro quebrado, para o que a moldura da janela estava enquadrando ou ainda, para o que estava tapando, já que, em algumas janelas, devido à falta de vidros, foram improvisados pequenos tapumes de papelão, que tampavam o vento, a chuva, a vista.

Ao apresentar a minha ideia para a coordenadora pedagógica da escola, ela demonstrou empolgação e logo sugeriu que a atividade fosse desenvolvida em sala de aula com a professora de Artes. Aceitei a sugestão como uma oportunidade de desenvolver uma atividade diretamente com estudantes em sala de aula, agora, como proponente e não mais como “artista convidada” (como foi a situação do vídeo de minúcias). A professora de Arte aceitou prontamente a ideia e, de imediato sugeriu a turma B33 para realizar a proposta. Entrando em sala de aula, vi-me novamente professora. Esperando para ser ouvida, escrevendo orientações no quadro, “passando nas classes” para atender os estudantes individualmente. Em cerca de três semanas, em duas aulas semanais, os alunos desenharam os seus vidros e puderam também interferir nos que eu havia criado previamente, pois havia previsto que o tempo em aula seria curto. Durante o desenhar dos alunos, pude pensar o outro, conhecer um pouco dos seus interesses, da sua relação com a escola. A próxima etapa consistiu na instalação



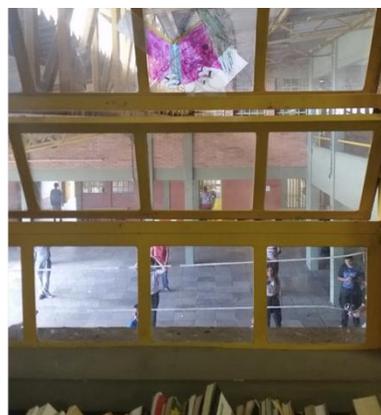
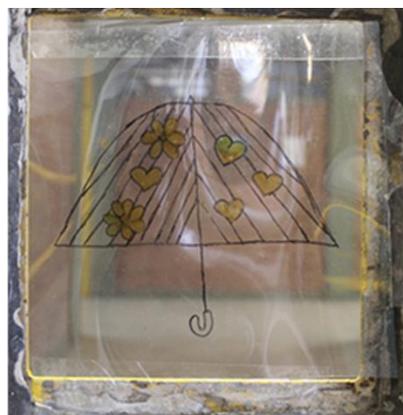
Na versão física da dissertação, essa página foi impressa em transparência.



dos vidros pela escola, o que foi feito por mim, em horários e datas alternados, conforme a minha disponibilidade na escola. Esse foi um trabalho que não teve um encerramento, pois, em meu retorno à escola, eu sempre encontrava os nossos vidros caídos, soltos, ausentes. Então, ia repondo. Depois de instalar os primeiros vidros, conversei com a turma pedindo que cuidassem dos nossos vidros, que prestassem atenção às reações dos colegas e que me contassem depois. Como eu estava muito envolvida com diversas ações simultâneas na escola (término da instalação das bolhas, montagem da exposição dos alunos, finalização do bordado), acabei não conseguindo retornar à turma. Nosso reencontro aconteceu na última semana de aula da escola, com a oficina organizada por mim e pela professora de Arte, que será abordada na próxima subseção.

Essa intervenção nos vidros quebrados da escola tornou-se também um modo de tornar opaca a transparência de um modo de relacionar-se com a escola como espaço físico, como espaço público e como um espaço comum de alteridade, pois “só há comum porque há diferenças. Porque somos diferentes, porque não somos os mesmos, podemos produzir projetos comuns, podemos construir comunidades, viver juntos. Não negando aquilo que somos, mas afirmando nossas diferenças. Somos diferentes e estamos juntos” (GALLO, 2014, p. 32). Essa diferença que habita um mesmo espaço está na escola, na sala de aula e ficou visível na escolha do tema da produção de cada aluno, no modo como desenhava, no trabalho feito sozinho ou em grupo.

Em alguns momentos durante a residência, ouvi de alguns professores sobre o fato de os estudantes não se sentirem pertencentes à cidade de Porto Alegre, referindo-se ao deslocamento até o centro da cidade, como o “ir à Porto Alegre”. Nessas relações entre transparências e opacidades, entre o que está dentro e o que está fora da linguagem, da relação com os estudantes e de uma concepção de escola, esse trabalho começou pelas mãos dos alunos em sala de aula e, aos poucos, foi sendo inserido no todo da escola, também buscou-se sobrepor, embaçar, borrar possíveis fronteiras entre a figura do artista, do professor e também sobre “o que é da escola”, “o que é do bairro” e “o que é da cidade”.



Na versão impressa da dissertação, essa imagem foi dobrada em formato sanfona.

Durante a pintura dos vidros,  
havia uma certa ânsia por pintar todo o desenho,  
de preencher tudo com cor<sup>89</sup>.

A transparência visível daqueles vidros rachados ou a ausência dos espaços vazios dos vidros que não estavam mais lá, punham-me a pensar no que ainda é visível e o que se torna invisível na escola, para quem a habita. A janela é sempre uma moldura, uma abertura para o exterior, e do exterior para o interior de algum espaço. Na relação entre esses espaços, há o vidro, uma transparência visível que torna possível ver o que está em jogo nessa relação. Porém, o que faz a relação acontecer é o olhar de quem olha e pergunto-me: tendo aquele mesmo horizonte disponível todos os dias, como se manifestavam os horizontes da/sobre a escola?. Bachelard (2008) movimentava essa relação com o mundo pensada a partir da superfície do vidro: “O poeta, como tantos outros, sonha atrás da vidraça. Mas no próprio vidro descobre uma pequena irregularidade que vai propagar a irregularidade do universo. [...]. O mundo exterior, em sua unanimidade, transformou-se num meio maleável à vontade diante desse único objeto duro e cortante, verdadeiro ovo filosófico que os menores movimentos de teu rosto fazem girar através do espaço” (BACHELARD, 2008, p. 165).

Nesse trabalho, não consegui fotografar todas as aulas. Era novamente o tempo apressado, cronometrado, regendo o andamento das coisas. Foram aulas intensas, em que dava para perceber o envolvimento e o prazer dos estudantes, que demonstravam insatisfação com o término das aulas. O sinal de término da aula sempre tocava, mas antes dele, aqueles 50 minutos eram nossos. Então, como fazer a aula andar em outro tempo estando inserida no sistema escolar?. Skliar (2014, p. 202) relaciona a figura do professor com o tempo:

---

<sup>89</sup> Nota do diário de pesquisa, realizada em 4 Nov. 2016.



Talvez uma das questões mais interessantes – e por isso mais preocupante, a mais complexa – seja a de entender o educador como aquele que dá tempo aos demais - tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se sumeter à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas (SKLIAR, 2014, p. 202).



O desafio está em criar microtempos e espaços dentro da sala de aula (ou fora dela) que permitam ao estudante e ao professor usufruírem o tempo no próprio andamento da atividade ou da inatividade, conforme a proposta. Nesse sentido, talvez a criação dos vidros tenha permitido esses breves momentos de tempos não urgentes, entre os estudantes e o seu desenho, entre as professoras e os estudantes, entre aquela aula e o todo da escola. Ao mesmo tempo, o relógio, o tempo *kronos*, estava por ali, rondando, esperando para “tocar o sinal”, para encerrar bruscamente aquela duração. No final, todos tínhamos prazos para cumprir, últimas avaliações a fazer, intervenções a terminar, um calendário escolar para acompanhar.



Eu chegando na porta da sala de aula:

- Oi Alessandra! Quanto tempo! Tu veio!<sup>90</sup>



---

<sup>90</sup> Nota do diário de pesquisa, realizada em 28 Nov. 2016.



**4.4 orquestrar  
um andante artista  
com os alunos**

Se, no andante da quarta seção deste trabalho, descrevi alguns movimentos de invenção que fizeram a pesquisa ganhar corpo, nessa seção, a intenção é tratar sobre um modo de realizar esse mesmo movimento com os estudantes. Uma possibilidade que surgiu com a proposta da criação de uma oficina, juntamente com a professora de Arte (em conversas por e-mail) para a última semana de aula do ano.

Como pode ser visto na escrita deste trabalho, durante a residência, houve diversos momentos em que a minha presença e os meus trabalhos provocaram algum tipo de aproximação, de contato com os “habitantes da escola”, criando espaços onde “o estranhamento promovido pela experiência estética tem condições privilegiadas de estimular o reconhecimento da alteridade”(HERMANN, 2014, p. 131). Nesses espaços criados pela prática artística, foram produzidas diversas fissuras, pequenas tensões, entre diferentes visões sobre escola, sobre arte, sobre educação, sobre vida.

Na oficina que intitulamos “Olhar a escola com arte”, a proposta foi realizar uma caminhada artística pela escola com alunos de duas turmas. Tratava-se de um encerramento do ano e da pesquisa na última semana de aulas. Uma semana em que todos os professores fizeram propostas outras que não a aula tradicional. Uma caminhada com arte que procurou produzir deslocamentos daquele “[...] conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; [...] que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades [...]” (FOUCAULT, 2005 p.125). Assim, a caminhada com arte pela escola buscou um outro tipo de andamento, uma aula/oficina em que os alunos poderiam movimentar-se, aprender com o espaço da escola e com as intervenções artísticas que haviam sido feitas durante a residência.

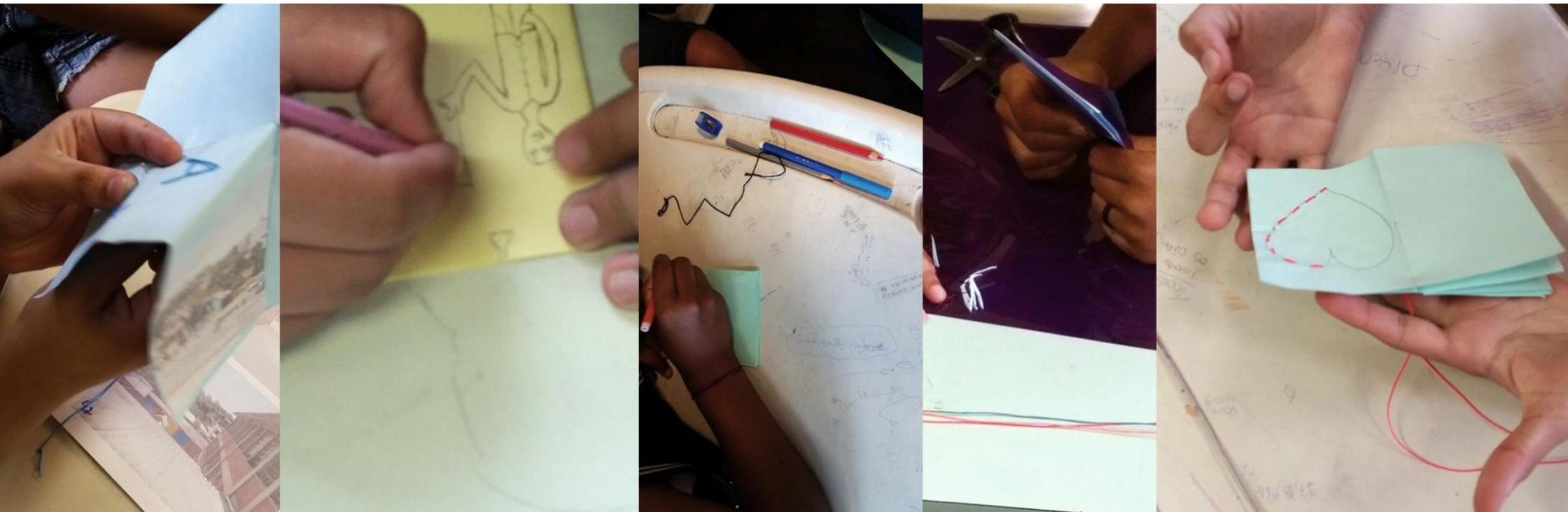


Ao sairmos da sala de aula, nem todos os alunos estavam interessados em efetivamente aproximar-se da proposta. Enquanto andávamos pelos corredores, eu ia falando sobre o processo de produção das intervenções, fazendo questionamentos, mas foram poucos os alunos que dialogaram. Seria por estarmos no final do ano? Seria pela oportunidade de estarem mais próximos de seus amigos, cuja companhia interessava bem mais? Eu poderia questionar-me sobre o que eu quisesse, que nunca descobriria. Mas o que mudaria descobrir? Importava que estavam ali, experimentando outro tipo de presença diante da escola. Hermann (2014, p. 23) afirma, a partir das considerações de Honneth, que a ética da ação (e do dever) tende a ser acompanhada de uma “redução categorial do campo da realidade; porque, com a pressão de agora de maneira moralmente adequada e ‘responsável’, já não é possível apreender com sua diversificação interna nem a outra pessoa nem ao mundo inteiro” (HERMANN, 2014, p. 23). Não quero afirmar com isso que a escola deve abolir as obrigações e os deveres de seu currículo, mas que a arte pode criar espaços de abertura, brechas para perceber as coisas de um modo que não seria possível no cotidiano apressado e burocrático da escola. Assim, aquele “andante artista” foi uma experimentação de outro modo de vivenciar as possibilidades cotidianas. Um andante artista que se fez em instantes e que compôs outras relações com a escola: escola compreendida como um “tempo livre” não-utópico, mas presente.



Em toda a escola tem partes da escola!<sup>91</sup>

De volta à sala de aula, na segunda etapa da oficina, a ideia era produzir fanzines a partir da sua relação com a caminhada. Para isso, os alunos puderam trabalhar em grupos e usar materiais referentes aos trabalhos expostos na escola (linhas, transparências, fotos impressas, etc.). Nos fanzines, aparecem desde descrições visuais sobre a caminhada, até manifestações políticas. A atividade gerou um bom envolvimento da turma, mas, infelizmente não pode ser concluída no tempo disponibilizado pela escola (duas horas-aula). Como eu queria muito registrar as produções dos alunos, mas não haveria tempo para escaneá-las, assim, resolvi filmar<sup>92</sup> os alunos fazendo o movimento de folhear as páginas dos seus fanzines. Um movimento simples, mas que também ajudou a valorizar a potência daquele momento de produção em que os alunos estavam falando sobre arte, política e escola.



<sup>91</sup> Nota do diário da pesquisa. Frase de aluna durante a caminhada pela escola. Realizada em 19 Dez. 2016.

<sup>92</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/xwZwyTwFld0>. Acesso em: 10 Jun. 2017.



5. pássaro tempo:  
ressonâncias de um tempo que passou voando na escola

O tempo passa voando  
quando saímos da escola.

O tempo passa.  
Passar o tempo.  
Pássaro tempo.

Ao chegar às últimas páginas deste trabalho, sinto-me como se estivesse na sala de aula da escola, com o sinal prestes “a bater”. Estou tão envolvida em meu desenho pelas páginas que não quero ter que parar. A professora passa avisando que é hora de dar os toques finais, de entregar o trabalho, mas como finalizar um trabalho que não tem fim? Que pode sempre ser melhorado, repensado?

O mestrado foi um período único em minha vida, foi um privilégio poder dedicar-me integralmente à pesquisa acadêmica, estudando questões que me ajudaram a pensar sobre aquelas inquietações docentes que me levaram a realizar esta pesquisa. Foram estudos intensos sobre esse “mundo todo” que é a escola, o processo educativo e a docência, potencializados por um modo artista de ser. Habitei não somente a escola, mas a vida acadêmica, os processos de pesquisa, de compartilhamento de experiências, de convivências em um grupo que privilegia a troca, a ajuda mútua, o respeito e a parceria (acadêmica ou não). Essa imersão tornou viva a possibilidade de arriscar novas experiências sem temer as errâncias, pelo contrário, impulsionando-me “a sair de meu quarto”, transformando os desafios em potências de pensamento, como nos diz Blanchot (1984, p. 136- 137): “Bastam-nos alguns passos para sair de nosso quarto, alguns anos para sair de nossa vida” que a “errância, o fato de estarmos a caminho sem poder jamais nos deter, transformam o finito em infinito” (BLANCHOT, 1984, p. 136-137). Assim, nesse trajeto sinuoso e cheio de “nós” no sentido de um caminhar conjunto, aos poucos, eu fui construindo o meu próprio caminho, olhando para trás e ao mesmo tempo visualizando outros horizontes, sentindo-me mais segura para escrever com as próprias mãos uma outra história sobre os encontros entre a docência, a escola e a arte.

Se concordamos com Foucault e pensamos que todo o conhecimento é provisório e parcial, se “as verdades são desse mundo” e estão sempre em constituição, essa pesquisa não procurou estabelecer um estatuto sobre um outro modo de estar na escola, mas se configurou permanentemente. Se a própria escrita é um constante devir, sempre inacabado (DELEUZE, 1997), o que me resta é tentar compor com as palavras tentativas de expressar o processo tão intenso que foi esta pesquisa, que não termina aqui. Assim sendo, essa não é, de forma alguma, uma conclusão, pois não há como concluir este trabalho. Quanto mais tempo trabalho nele, mais ele abre-se, expande-se. Por isso, prefiro abordar possíveis ressonâncias desta pesquisa, desse habitar a escola com arte, ressonâncias de tanta vida que passou por aqui. Nesse sentido, com essa última seção, pretendo apontar para possíveis voos que podem ser alçados a partir desta pesquisa, mas que dizem respeito sempre ao meu olhar como pesquisadora, professora, artista e que, por isso, podem e devem ser repensados pelo leitor, quanto ao seu interesse e à pertinência.

Esta pesquisa tentou produzir modos de pesquisar que buscam romper com a rigidez de possíveis certezas estáveis, e, nesse processo, o movimento de possibilidades aberto tornou-a um desafio constante. A residência artística foi pensada como uma outra possível interface entre arte e educação, ao mesmo tempo em que problematiza e expande as margens da pesquisa acadêmica operando na dissolução das fronteiras, fazendo emergir outras zonas de contato:

Nesta zona de contato entre arte e educação, ao autoquestionar-se e discutir-se mutuamente, se descobrem em uma tarefa comum de expor e facilitar algumas condições de conhecimento abertas a vários níveis, e nas posições de sujeito-objeto, o professor e o aluno, os educadores e os públicos são reversíveis, questionando a ideia de que a produção de conhecimento só compete aos primeiros da lista. (LUNA, 2017, p. 41-42 [tradução minha]).

Ao mesmo tempo em que eu fui sendo “descoberta” na escola do primeiro ao último dia da pesquisa, também a escola ia abrindo inúmeras possibilidades para mim. Se, conforme Larrosa (2002, p. 26): “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe”, ao realizar esta pesquisa, posso afirmar que me coloquei em situação de constante exposição: “ex-posição. Com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (ibidem), ao habitar a escola também habitei as fronteiras da pesquisa acadêmica, uma pesquisa que pensa a arte como um outro modo de estar na escola.

Nessa mesma linha, a própria dissertação configura-se como um outro tempo e espaço de experimentação na pesquisa acadêmica, ao tentar explorar outros modos de relação entre imagem e texto, em uma tentativa de transmitir um pouco do que foi aquela intensa experiência. Se, com Deleuze (2013, p. 60), entendemos que “perceber é subtrair da imagem o que não nos interessa, sempre há *menos* na nossa percepção [...], [pois] estamos tão repletos de imagens que já não vemos as imagens que nos chegam do exterior por si mesmas” ([grifo do autor] [acréscimo meu]), convido o leitor para, em algumas páginas deste trabalho, fazer um movimento de disponibilidade para as imagens. Deixemos de lado, por um momento, o que as palavras dizem sobre elas, não para fazer juízo de valor entre “as palavras e as imagens”, já que ambas são “irredutíveis uma [...] [à outra]: por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações [...]” (FOUCAULT, 2007, p.12 [acréscimo meu]), mas para que possamos exercitar o olhar para elas de um outro modo também dentro desta dissertação.

Nos entremeios do(s) eu(s) e a escola, a arte e a escola, a arte e a educação, “todos nós”, em nossos muitos e múltiplos encontros, produzimos muitas relações de contato, de tensão, de dúvida, de reconhecimento, de fuga, de estranhamento, enfim, de vida. Em meio a tudo isso, procurei traçar um caminho que me ajudasse a responder, ou pelo menos a chegar perto de possíveis respostas para a problemática da pesquisa, que retomo aqui:

### **De que modos uma residência artística pode vir a problematizar os tempos e os espaços da escola, a partir dos encontros entre arte e educação?**

Nunca terei como medir os efeitos da residência na escola, mas penso que, na perspectiva que foi adotada aqui, isso não é relevante. Ao mesmo tempo, considero um compromisso com a escola, que tanto é “usada” em discursos de todo tipo, propor algumas questões emergentes da pesquisa e que podem nos ajudar a pensá-la em meio aos desafios do mundo contemporâneo. Cada linha escrita a partir dessa experiência procurou demonstrar a intensidade e a multiplicidade do que significa fazer escola, estar na escola, vivê-la de dentro. Uma pesquisa que não tentou produzir outra escola, muito menos desistir dela: “não se trata de um outro mundo, de um mundo além do mundo, mas *deste* mundo, o nosso mundo, ‘o melhor dos mundos’ (ou ainda o ‘outro do mundo’, para retomar a expressão utilizada por Blanchot)” (LEVY,

2011, p.100), ou seja, de habitar em intensidade essa escola que está aí, para movimentar as suas estruturas e fazer emergir a vida que ali pulsa. Não houve o intuito de buscar algo ou de encontrar algo, mas de movimentar o que parecia estar fixo, sejam olhares, aulas, dúvidas, pensamentos, ações, tempos ou espaços. Se entendo que o que pesquiso é algo que ainda não compreendo muito bem, tanto que é exposto em forma de pergunta, é esperado que as coisas apresentem-se, de início, de forma ainda enevoada, estranha, estrangeira. E, segundo Corazza (2013b), é aí que reside a potência da pesquisa:

Penso, que só dessa maneira “estranhadora”, conseguimos propor e praticar um dar-o-que-pensar, um dar-o-que-interrogar, um dar-o-que-se-inquietar. [...] O que mais nos resta, para continuar em movimento, vivendo movido com paixões alegres, trabalhando com élan vital? Se imitar, copiar, fazer decalque, chafurdar nos clichês, repetir o mesmo não funciona mais, [...] só nos resta artista, não é mesmo? Se não, você para, como educador, se burocratiza, torna-se cansado, triste, pesado, grave, senta, chora, culpa os outros... (CORAZZA, 2013b, p.3-5).

A estrangeiridade tão potente para a pesquisa tornou-se presente na própria relação com a escola, e acabou sendo uma das principais linhas de força do trabalho. Por mais que, na escrita, ela apareça com mais ênfase em uma das seções (o que se tornou um movimento necessário devido ao formato da pesquisa acadêmica), de certa forma, ela permeia todas as ações, pensamentos e encontros da residência e da escrita. Tendo como companhia autores como Hermann (2014), Kristeva (1994) e Skliar (2014), na tarefa de aproximar-me de uma noção tão potente para pensar a educação, aos poucos, fui percebendo a escola em uma perspectiva das relações humanas, sociais, nas relações e nos encontros que se faziam corpo na escola, nas relações com o espaço físico e com o tempo que rege essas relações, ou seja, a alteridade percebida de um modo expandido, que considere eticamente o outro. Para isso, Kristeva (1994) ajuda-nos a pensar em meios de suverter o individualismo moderno, fazendo-nos perceber que somos estrangeiros para nós mesmos, para tornar possíveis modos de coexistência: “[...] a partir do momento em que o cidadão-indivíduo cessa de se considerar unido e glorioso para descobrir as suas incoerências e os seus abismos, em suma, as suas “estranhezas”, que a questão volta a se colocar: não mais a de acolhida do estrangeiro no interior de um sistema que o anula, mas **a coabitação desses estrangeiros que todos nós reconhecemos ser** (KRISTEVA, 1994, p.10 [grifo meu]).

Essa também é uma preocupação de Hermann (2014), que relaciona as questões éticas de alteridade à educação, em “uma educação ético-estética que diminua essa espécie de “abismo metafísico entre o eu e o outro” (HERMANN, 2014, p. 12). Assim, na pesquisa, houve uma preocupação de manter uma postura de entrega ao outro (seja esse outro estudante, professor, funcionário, escola), procurando reconhecer a potência de vida em cada um, sem olhar para as suas faltas, sem projetar-me neles. Nessa perspectiva, no intuito de promover espaços de encontro entre estrangeiridades, os trabalhos de arte foram produzidos na escola. Mas eles não foram transpostos para o espaço escolar, eles emergiram dali, tomaram a própria escola como matéria de invenção. Somou-se a isso os próprios movimentos inventivos dos estudantes, que, ao interagirem com os trabalhos, também propunham outros modos de olhar para a escola, para a arte. Assim, nessa trama, nesse entrecruzamento entre a arte e a escola, aos poucos, foram sendo criados outros tempos e espaços para pensar, uma característica da arte, como explica Deleuze (1997, p. 78): “é como se alguns caminhos virtuais se colassem ao caminho real, que assim recebe deles novos traçados, novas trajetórias. Um mapa de virtualidades, traçado pela arte, se superpõe ao mapa real cujos percursos ela transforma” (DELEUZE, 1997, p.78). Um andante artista que não buscou criar espaços externos, mas que adentrou os espaços e os tempos da escola, que percorreu a escola em seus corredores, no recreio, na aula de educação física, na reunião pedagógica, na sala dos professores, nas ações de educação integral, na hora do almoço e no cinema. Um andante incerto, seja em relação à pesquisa, aos trabalhos artísticos e aos acontecimentos da escola, mas foi uma incerteza criativa, que buscava nos desafios a força propulsora de criação. Também a escrita foi o registro de um processo gradual de experimentação e trabalho sobre si mesmo: exercícios de modificação, ruptura, transgressão e elaboração de outros modos de ser, na vida, na docência e também na arte. Um modo de “[...] habitar os limites que constituem a abertura iminente à multiplicidade das vozes [...]” (LUNA, 2017, p. 36 [tradução minha]).

Nessas zonas de contato, as emergências que foram configurando a pesquisa na escola assim se fizeram, pois eu estava me inserindo na escola, mas sem estar sob a regência desse tempo. Questiono-me: se eu fosse professora nessa mesma escola, teria sido possível realizar esse trabalho? Provavelmente, não. Foi esse o motivo que me levou a procurar a arte como parceira de pensamento, ainda lá em 2015, quando produzi os trabalhos que, mais tarde, fizeram-me perceber possíveis motes de pesquisa. Justamente por saber do desafio que seria realizar esse tipo de trabalho estando na posição de professora que tenho que agradecer a parceria da então professora de Arte da escola e

colega do grupo de pesquisa, Karine Storck, que, dentro das suas possibilidades, não mediu esforços para que grande parte das ações da pesquisa acontecesse com seus alunos. O trabalho em sala de aula só pode acontecer de forma tão intensa pelo potente trabalho que ela desenvolve e pelo seu apoio. Além disso, as conversas, via e-mail, *whatsapp*, nos períodos de folga entre aulas, nas caronas até a escola, foram fundamentais para constituir os entremeios desta pesquisa. Tal dedicação só confirma toda a sua vontade de vida na escola e além dela.

Nesse contexto, foi um privilégio poder transitar pela escola, atenta às minúcias, aos acontecimentos, desprovida de qualquer necessidade de apontar verdades, pelo contrário, aberta a todo movimento que a minha presença e a arte como estrangeiras pudessem causar. Das emergências desse encontro, surgiram outras inquietações, que foram expostas aqui não para serem julgadas, mas para serem problematizadas, expandindo o seu alcance para além de um contexto específico, mas para os debates sobre o que fazer escola, fazer pesquisa, fazer arte no campo da educação na contemporaneidade.

Não posso ignorar que muitas expectativas foram frustradas, algumas aparecem neste trabalho e eu poderia fazer uma lista das ideias que ficaram para trás, mas, ao mesmo tempo, também tenho uma lista de ideias para outros projetos que surgiram desse encontro com a escola, os quais foram sugeridos por professores durante a residência. Portanto não há como deixar que o peso dos desafios fixem-nos no mesmo lugar, impedindo-nos que nos movamos. Frente aos desafios, sempre aparecia alguma pessoa, palavra ou situação que me fazia lembrar o motivo de estar fazendo isso. Era a vida chamando. Hoje, seis meses depois da minha última visita à escola, ainda recebo mensagens de carinho de professores e da equipe diretiva da escola

A residência artística na escola como um modo de pesquisar com arte fez emergir diversas interfaces de encontros, microespaços de possibilidade na escola. Esses outros tempos e espaços estiveram intimamente ligados a minha relação de pesquisadora, de professora, de artista, como um corpo/território na pesquisa, já que partia de mim a vontade de criação desses espaços/intervenções/durações (LOPONTE; COELHO, 2015). A partir das outras margens, bordas produzidas durante a pesquisa, inspirada em Nietzsche, a partir de Loponte (2008), questiono: O que o artista pode aprender com a escola e o que a escola pode aprender com o artista?

Parafraseando a Nietzsche, acredito que a docência pode aprender muito com as artistas. De que artistas afinal falava o filósofo no aforismo 299 (“O que devemos aprender com os artistas”) de *A gaia ciência?* Enquanto em *O nascimento da tragédia* Nietzsche voltava seu olhar para a tragédia grega antes de Eurípedes e para a música de Wagner, em *A gaia ciência* ele se dirige ao artista de teatro a quem, principalmente, devemos ser gratos por aprendermos a arte de nos pôr em cena a nós mesmos (LOPONTE, 2008, p.7).

Se, neste trabalho, a arte foi pensada como uma postura diante da vida, da vida como obra de arte, o que escola pensada nessa perspectiva pôde aprender com a residência? Ao mesmo tempo, em uma via de mão dupla, o que pude aprender com a escola, na condição de pesquisadora, artista e professora? Ao tentar responder essa pergunta, passam por minha memória imagens das experiências que tive nesses quatro meses de residência na escola. Durante a pesquisa, em meio às inúmeras inquietações que todo aquele movimento de vida gerava, eu me perguntava sobre como minha pesquisa se inseria naquele contexto. E isso fazia cada momento tornar-se ainda mais intenso, visto que, ao prestar atenção naquelas minúcias dos instantes, diversas possibilidades de experimentação abriam-se e as minúcias passavam a ser grandezas.

A arte como tempo e espaço de deslocamento permite que coloquemos o nosso pensamento sempre em movimento, não nos deixando estagnar no ritmo do cotidiano apressado e vicioso da vida, da escola, fazendo-nos questionar as nossas aparentes convicções. Esse movimento de experimentação contínua é uma das coisas que nós (professores, estudantes, escola e seres humanos) podemos aprender com os artistas, para os quais a “arte que se assume como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito do artista sobre si” (LOPONTE, 2008, p. 7). Esse trabalho árduo e *perpetuum* (reportando-me aqui, uma última vez ao trabalho do grupo de pesquisa ARTEVERSA, citado ainda na apresentação) sobre si mesmo é uma das grandes aprendizagens desse caminho que percorri em experimentação “estética da existência” (FOUCAULT, 2004).

Se essa pesquisa não se encerra nela mesma, já vejo despontando no horizonte algumas possibilidades de pesquisa que emergiram dessa experiência e que não tiveram o tempo necessário para serem desenvolvidas com profundidade. A lista de possibilidades de trabalho durante a residência não foi esgotada e eu confesso que foi difícil finalizar a residência na escola depois de tanto envolvimento. Assim, manifesto, desde já, o desejo de continuar pesquisando nessa interface tão potente desses modos artistas de produzir outros encontros na

escola e *com* a escola. Os processos e as práticas realizados durante a pesquisa apontam para outros modos possíveis de pensar a docência. Por isso, a Alessandra professora voltará para a sala de aula com outros olhares, ainda mais inquietantes do que os que a trouxeram até aqui. Voltará para uma docência que seja artista (LOPONTE, 2005), em que a arte não se configure somente como um campo do saber, mas como um modo de ser docente. Uma postura docente que aceita os rascunhos da sua prática, pensando-os como base para outras criações. Um modo de vida que é regido pelo andamento contínuo, sem início, nem fim, mas que se permite fazer grandezas dos instantes, fazer da vida e da docência obra de arte. Toda potência de vida que emergiu dos encontros propostos por essa pesquisa estão presentes na escola, por isso, torna-se necessário e urgente prestar um olhar estrangeiro à escola, para habitá-la desde as suas minúcias, atentos ao reverberar de suas grandezas. Nesse desafio, a arte pode ser uma grande aliada, desde que seja ela também “estrangeira”, que não busque somente ocupar espaços de mera reprodução, decoração, mas que desacomode nossos pensamentos, nossos modos de ser, de fazer escola. Tudo isso, eu pude aprender com a escola. E sei que ainda posso aprender muito mais, pois a escola também não é fixa, ela produz-se no nosso andar cotidiano como professores, alunos, pais, funcionários, equipe diretiva, artistas convidados, dentre tantas outras vidas que vão compondo essa grande orquestra a que nomeamos escola.

Como um último movimento de conversa com as experiências que tive durante a residência, a seguir, descrevo um episódio que simboliza, de certo modo, essa relação de troca entre a escola e o artista. Uma breve história que me permite dizer que “deixei meu tijolinho para a escola”. Na última reunião do ano de 2016, após a apresentação da nova equipe gestora da escola, da apresentação do vídeo de minúcias, dentre outras atividades programadas, a última ação prevista era que cada professor escrevesse em um “tijolinho de papel” a sua contribuição para a escola. Essa atividade foi criada a partir de um texto de Paulo Freire:

**A Escola é:** o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima: Coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de conviver com pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, **nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.** Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela. Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz<sup>93</sup>.

Assim que cada professor ia escrevendo em seu tijolo, eles iam sendo colados para formar uma “parede coletiva” - em um cartaz que ficaria durante todo o ano na sala dos professores. Como eu não era professora “oficial” da escola, fiquei observando a atividade. A coordenadora pedagógica olhou-me sorrindo e, sem falar nada, entregou-me “um tijolinho” e uma caneta. Eu, bem feliz, logo escrevi um ARTE bem grande e rodeei-o com as palavras: “outros modos de:”, habitar, pesquisar, ver, ser, lutar, sentir, criar, pensar e olhar. Eu queria que aquele “mundo” aberto pela residência coubesse naquele tijolinho, assim como eu queria que esse tijolo não ficasse na parede, frio, indiferente, como nos diz Paulo Freire. Acho que é por isso que a maioria das ações da residência envolvia movimento físico. Mas, o meu tijolinho estava lá, junto com todos os outros, fazendo parte da escola, construindo a escola. Aquele pequeno-grande gesto da coordenadora, convidando-me a “contribuir com um tijolinho para a escola”, disse-me que algo aconteceu lá, durante a residência. As lágrimas da professora enquanto assistia ao vídeo de minúcias também disse algo no nível do indizível. A presença e a participação daqueles tantos estudantes nas ações que propus

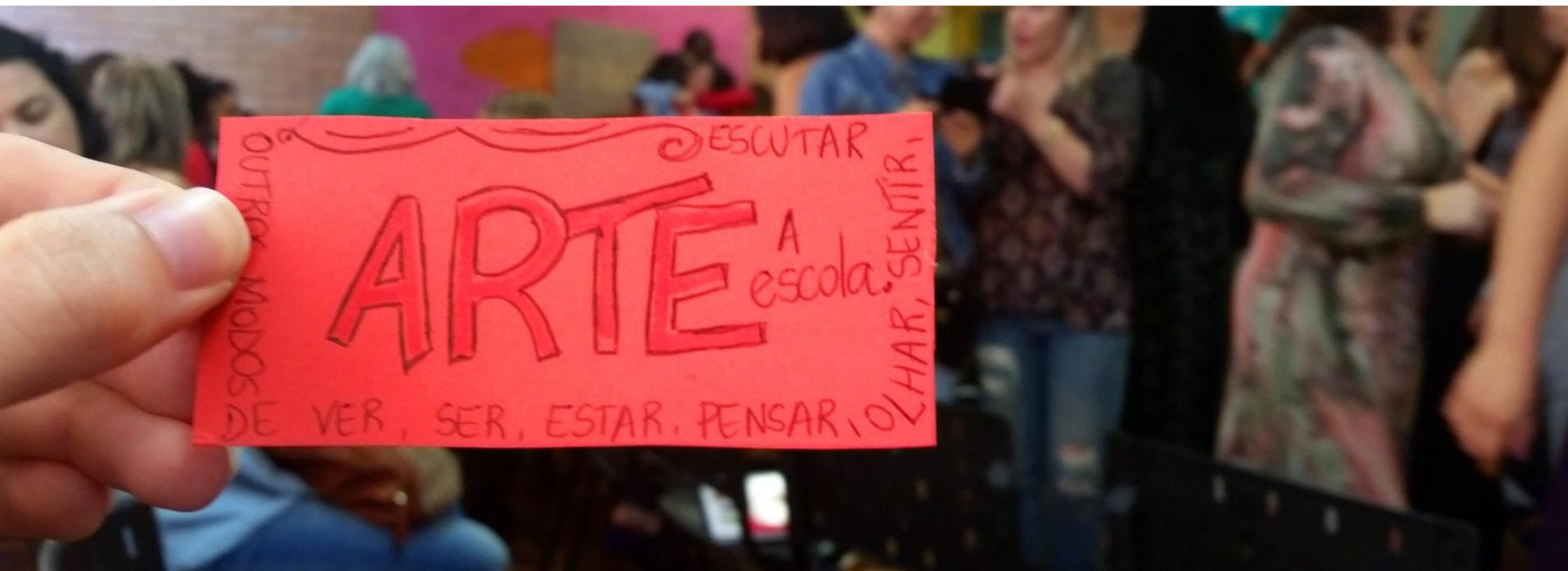
---

<sup>93</sup> Grifos meus. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/porta/artigo.asp?artigo=1600>. Acesso em: 30 Maio 2017.

na escola, também me falaram, talvez não diretamente sobre aprendizados, mas sobre movimentos de criação, de relações entre as pessoas, de vida.

Pensar os *outros* da educação é a possibilidade de conversar com qualquer um e estar atentos, ao mesmo tempo, à singularidade. Depois de tudo, o público se resolve através dos gestos cotidianos, infinitas ações mínimas, experiências pequenas, do interior de algumas escolas que tentam, o tempo todo, fazer a si mesmas, dando as boas-vindas aos novos e reinventando seus modos de oferecer signos aos demais. A qualquer um e a cada um. (SKLIAR, 2014, p. 202)

O espaço criado pela arte neste trabalho nada mais foi do que um tempo para dedicar uma atenção ao outro. E, como sublinha Skliar, essa é a principal tarefa e desafio da educação. Esse trabalho inseriu-se na tentativa de produzir outros tempos e espaços na escola que nos



permitissem essa conversação com o outro, seja estudante, professor, escola, funcionário ou arte. Essas fissuras fazem-nos perceber a potência das minúcias que emergem desse estado de atenção e que, muitas vezes, não temos como perceber em meio a tantas exigências que nos rondam como professores, gestores, como habitantes da escola. Nessa perspectiva, para que a arte e a educação produzam zonas de contato, é preciso que criem situações em que “os tempos e espaços sejam negociáveis, abertos à mediação, ao conflito e ao acordo [...]” (LUNA, 2017, p.41 [tradução minha]). Assim, as questões apresentadas aqui apontam para possíveis modos de produzir pequenas brechas, fissuras no ritmo da escola, para criar microespaços e tempos em que possamos realmente tornarmo-nos estrangeiros de nós mesmos e da escola (KRISTEVA, 1994), encolher-nos para fazer emergir as grandezas (BACHELARD, 2008) do que é “fazer escola” e sairmos de nós mesmos em direção ao outro (SKLIAR, 2014) e à multiplicidade da escola. Para isso, encontramos na arte, em um modo artista de habitar a escola, em uma docência artista (LOPONTE, 2005), fazemos dos desafios cotidianos propulsores de criação, de movimento de experimentação, de trabalho de si sobre o próprio pensamento.

Nessa perspectiva, entendendo a pesquisa também como um processo de criação contínuo, nesse *pássaro* tempo que remete a uma conclusão, finalizo essa escrita, sem concluir, trazendo as frases de agradecimento de professores e dos estudantes da turma C13, que me foram entregues como uma lembrança da turma, como possíveis gestos ampliadores dessa experiência, para que este trabalho alce voo e possa provocar outras inquietações artistas nos pensamentos sobre os processos educativos na grandeza de suas minúcias e em toda a sua complexidade. Para Larrosa (2002, p.27): “a palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. [...] a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo”, assim, posso afirmar que, nessa travessia da residência, do mestrado e da pesquisa, “chego do outro lado” engrandecida e agradecida por tudo o que aprendi.

Olá! Lembramos e com carinho!

Nosso vidros quebrados não são mais os mesmos!

Algumas bolhas ainda sobrevoam a pracinha dos menores! Gratos pelo vídeo! #Sucesso!!!!<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> Mensagem enviada por professora da escola via rede social em 6 Abril 2017.

Trabalhar com equipamentos  
Fotográficos  
PELA PRIMEIRA VEZ NA  
VIDA DAS BOLSAS, COM A ELABORAÇÃO DE  
UMA EXERCÍCIO ~~DE~~ VOTABILIDADE.

Ver a escola de um jeito  
diferente do que eu via todos os dias.  
Por que o mundo tem  
coisas diferentes que devem ser  
tudo diferente no mundo.  
Foi muito  
Legal ter aula com a Professora Alessandra.  
Dizer as coisas com  
outros ângulos e penso melhor quando eu sou tirar foto  
eu fico assim lá mais este ângulo mata muito bom foi vi-  
vou mania. Um beijo e obrigada por ter participado das  
nessas aulas!!

Eu acho legal por que da deu um  
contato presente muito diferente de  
que a gente tá trabalhando com  
a sala. Foi legal por que tem um  
entre gente de teste né da mostrar  
pra gente, entre ~~o~~ gente de teste  
bata né é isso.

FUI SEM  
UM PRASEN TER ELA NAS ATIVIDADE QUE VOIS VAMOS TER NO COLÉGIO  
EU VOU PARTICIPAR RESPEITAR POR QUE ELA NÃO VEIO DE LONGE PRA  
SER DESDESENTADA POR ISSO EU VOU ME COMPORTAR E APRENDER  
MAIS COISAS QUE EU NEM PENSAVA. E PESSO DESCUPE PELA  
MEU MAU COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA.  
Bom com esse trabalho que a Alessandra sugeriu para nossa escola, eu acho  
bem interessante porque isso nos fez ver as mínimas coisas da nossa escola e  
coisas que não prestamos a atenção, não percebiamos e depois desse trabalho isso  
mudou! Mas não só por isso, porque eu acho bem importante a nossa escola fazer  
trabalhos diferentes e ter outros ângulos em relação a escola, e eu acho que na  
minha opinião a Alessandra deveria continuar a fazer mais trabalhos novos com  
as escolas!

Quando quiser nos visitar, agora estamos com 40 horas de projeto  
e mil ideias na cabeça “pro” cotidiano e recital 2017. Grande abraço!<sup>95</sup>

<sup>95</sup> Mensagem enviada por professora da escola via rede social em 29 Maio 2017.

TRABALHAR EM EQUIPE

OBRIGADO PELO INCLIVEL TRABALHO

PEQUENOS DA ESCOLA

AJUDAR na Escola DE um modo Melhor...

Tua vida a grade Para Sempre

O BRIGRADO PELA MINUCIAS PELO TUDO

não fosse você não

teria video algum foi bom

POR SUAS MINUCIAS TODOS NOS AGRADECEMOS

por chegar no Colégio

É nos mostra que a Escola tem

necessários são os momentos de respiro, de apreciações,  
de alegrias, de simplicidade, de  
humildade e de partilhas.

É PRECISO QUEBRAR PARAR O DENTRO DO  
TEMPO TEMPO TEMPO URGENTE

DO COTIDIANO  
ESCOLAR.

QUE AS TROÇAS E EXPERIÊNCIAS  
POR VIDAS SAUDÁVEIS E FELIZES  
NO ESPAÇO ESCOLAR NUNCA  
TERMINEM.  
KARINE  
dez/2016

## 6. REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: \_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó (SC): Argos, 2010, p. 55-73.
- ARTEVERSA. **Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência**. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/artevera/>>. Acesso em: 9 Fev. 2017.
- ASPIS, Renata Lima. **Minorias e territórios: ocupações**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 19, p. 63-74, mar. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647856>>. Acesso em: 20 Maio 2017.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARONE, Tom; EISNER, Elliot. **Arts Based Research**. Los Angeles: SAGE, 2012.
- BARRETO Lia Menna. **Máquina de bordar (1999)**. Disponível em: <https://lia-mennabarreto.blogspot.com.br/2007/12/mquina-de-bordar-1999.html>. Acesso em: 9 Maio 2016.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política**. [Obras Escolhidas]. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 197-221.
- 32ª BIENAL DE SÃO PAULO. **Incerteza Viva**. São Paulo: Fundação Bienal, 2016. Disponível em: <http://bienal.org.br/post.php?i=2355> Acesso em: 23 Mar. 2017
- BISHOP, Claire. **Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship**. – 1st [edition]. London: Verso, 2012.
- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. 13 ed. Lisboa: Relógio D'Água, 1984.
- BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIM, A. C.; MARQUES, D.; DIAS, S. O. (Orgs.). **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas, SP: ALB, 2011.
- BONA, Pasquale. **Método completo de divisão musical**. São Paulo :Irmãos Vitale, 1996.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 05 Abril 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 05 Abril 2017.

CAMNITZER, Luis.; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. (Org.). **Educação para a arte/ arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

\_\_\_\_\_. **Arte y Pedagogia**. Portal esferapública. Disponível em: <<http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>>. Acesso em: 23 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Ni arte ni educación. In: GRUPO DE EDUCACIÓN DE MATADERO MADRID. **Ni arte ni educación**: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico. Madrid: Catarata, 2017. P. 19-25.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A Sociedade sem Relato**: Antropologia e Estética da Iminência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

CANDIOTTO, Cesar. **Subjetividade e verdade no último Foucault**. Trans/Form/Ação. 2008, vol.31, n.1, pp. 87-103

CANTON, Kátia. **Narrativas enviesadas**. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2009a. [Coleção temas da arte contemporânea].

\_\_\_\_\_. **Tempo e memória**. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2009b. [Coleção temas da arte contemporânea].

CARDONETTI, Vivien K.; OLIVEIRA, Marilda O. de. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda O.; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. 2ed. ver. e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 51-73.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais**. *É preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, UFRGS, 2017. No prelo.

CARRILLO, Isabel. **Dibujar espacios de pensamiento y diálogo**. Cuadernos de Pedagogía, n. 305, 2001. P. 50-54. Disponível em: < [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/dibujar-espacios-pensamiento-dialogo/id/38113667.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/dibujar-espacios-pensamiento-dialogo/id/38113667.html)>. Acesso em: 19 Set. 2016.

CARTIER-BRESSON, Henri. "O momento decisivo". In: **Fotografia e Jornalismo**. Bacellar, Mário Clark (org.). São Paulo, Escola de Comunicações e Artes (USP), 1971, p.19-26.

CAVALCANTI, Michelle. **Nós**. Composição musical, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COELHO, Alberto. D. A. ; LOPONTE, Luciana Gruppelli . Arte como plataforma para pensar em metodologias de pesquisa em educação. In: **Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2015, Santa Maria, RS. 24º Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria, RS: UFSM, 2015. v. 1. p. 3310-3322. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015>>. Acesso em: 10 Set. 2016.

COMENIUS, Juan Amos. **Didática Magna**. México: Porrúa, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Artistagens, escrita e pós-curriculo**: bate-papo com Sandra Corazza. Revista do Diferê - ISSN 2179 6505, v. 3, n.5, jun/2013b. Disponível em: < <http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/Entrevista%20Corazza.pdf>>. Acesso em: 23 Agosto de 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2007.

COSTA, Vanessa Priscila da. **Avaliação no ensino de artes visuais**: desdobramentos e implicações para a docência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, UFRGS, 2015. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/131009>>. Acesso em: 5 Maio de 2017.

DE CARO, Marina (org.); GALLARDO, Ana ...[et al.]. **Micropolis experimentais**: traduções da arte para a educação; Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2014.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche e a “fisiologia da arte”. In. **Nietzsche e os gregos**: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V (pp. 195-204). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

**DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/>>. Acesso em: 04 Jun. de 2016.

DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa Educacional baseada em arte**: a / r/tografia /. Santa Maria: UFSM, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DÜCHTING, Hajo. **Kandinsky**: a revolução da pintura. Colonia: Tachen, 2005.

EISNER, Elliot. **The promises and perils of alternative forms of data representation**. Educational Researcher, v. 26(6), p. 4–20, ag. 1997. Disponível em: <[http://www.jstor.org/stable/1176961?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1176961?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 31 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **El ojo ilustrado**: indagação qualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. *Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica*. In: : \_\_\_\_\_. ; LARROSA, Jorge. (Orgs.) . **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 180-192.

FERVENZA, Helio. **Limites da arte e do mundo**: apresentações, inscrições, indeterminações. ARS (São Paulo), São Paulo , v. 4, n. 8, p. 84-93, 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-53202006000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202006000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Maio 2017.

FISCHER, Deborah Vier. **Escola, artistas e docentes em movimento** : encontros entre arte contemporânea e educação, 2014. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/108011>. Acesso em: 22 Set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estranhar a escola por dentro**: cenas escolares como potências de pensamento. 2017. Projeto de tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *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, 2005. p.117-140.

\_\_\_\_\_. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2012.

\_\_\_\_\_. **Arte, pensamento e criação de si em Michel Foucault**: breve ensaio. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 945-955, set./dez. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo. Martins Fontes. 2004a.

\_\_\_\_\_. Verdade, poder e si mesmo. In: \_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**: Ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b p. 294-300.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Da amizade como modo de vida. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p.349-353.

\_\_\_\_\_. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **A coragem da verdade**. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. Outros espaços. In.: FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. A linguagem ao infinito. In: \_\_\_\_\_. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b. p. 48-60.

\_\_\_\_\_. **O Belo Perigo**. Rio de Janeiro: Ed. Autêntica, 2016.

GALLO, Sílvio. **Modernidade/pós-modernidade**: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, Dec. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300009>.

\_\_\_\_\_. mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice. (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 20-33.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola *com* Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. (Org.). **Repensar a educação**: 40 anos após Vigiar e Punir. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2015, v. , p. 427-449.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Porto Alegre (RS): PPGAV/UFRGS, 2014.

GUIMARÃES, Cao. **Cao Guimarães | Cineasta e Artista Plástico**. Disponível em: [www.caoquimaraes.com](http://www.caoquimaraes.com). Acesso em: 27 Maio 2017.

HADOT, Pierre. La presencia es la única diosa que adoro. In: **No te olvides de vivir**. Goethe y la tradición de los ejercicios espirituales. Trad. De María Cuicurelle Miquel. Madrid: Siruela, 2010, p. 17-50.

HEIDEGGER, Martin. Construir, Habitar, Pensar. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio e Conferências**. (trad.) Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes. 2a ed. 2002.

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

HERMANN, Nadja. **Ética & educação** – Outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

KAPROW, Allan. **Entre el arte y la vida**: ensaios sobre el happening. Barcelona: Alpha Decay, 2016.

KASTRUP, Virgínia. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, Jochen; PRATES, Valquiria (Orgs.). **Incerteza viva**: processos artísticos e pedagógicos – 32ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p.3-32.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAGNADO, Lisette; PEDROSA, Adriano. 27a. BIENAL DE SÃO PAULO. **Como Viver Junto** : Guia. São Paulo : Fundação Bienal, 2006.

LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de (orgs.) **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. (jan/fev/mar/abr) 2002, nº 19. p.20-28.

\_\_\_\_\_. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.) **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 185-193.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEE, Suzy. **A trilogia da margem** [o livro-imagem segundo Suzy Lee]. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEVY, Tatiana. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre (RS): PPGEDU/UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Arte e estética da docência**: conversas com Nietzsche e Foucault. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_arte/Trabalho/01\\_39\\_55\\_ARTE\\_E\\_ESTETICA\\_DA\\_DOCENCIA\\_CONVE\\_RSAS\\_COM\\_NIETZSCHE\\_E\\_FOUCA.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_39_55_ARTE_E_ESTETICA_DA_DOCENCIA_CONVE_RSAS_COM_NIETZSCHE_E_FOUCA.pdf). Acesso em 10/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Tudo isso que chamamos de formação estética**: ressonâncias para a docência. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429-452, jun. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000200429&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200429&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Maio 2017.

LUNA, Sergio Martínez. 'Ni/ni': 'entrelugares' del arte y la educación. In: GRUPO DE EDUCACIÓN DE MATADERO MADRID. **Ni arte ni educación**: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico. Madrid: Catarata, 2017. P. 27-43.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2008.

MATOS, Diego Moreira. **Cildo Meireles** – espaço, modos de usar. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) São Paulo (SP): FAUUSP/USP, 2014.

MEIRELLES, Cildo. **Através**. Disponível em: < <http://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/atraves/>> Acesso em: 26 Abril 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA CULTURA. **Programa Mais Cultura nas Escolas**: Guia. Brasília: MinC, 2013. Disponível em: < <http://www.cultura.gov.br/maisculturnasescolas>>. Acesso em: 20 maio 2016.

MODERNO MAM EXTRA Nº5. São Paulo: **Revista Trimestral do Museu de Arte Moderna de São Paulo**, 2016.

MORAES, Marcos Jose Santos de. **Residência artística**: ambientes de formação, criação e difusão. 2009. Tese (Doutorado em Projeto, Espaço e Cultura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-29042010-093532/pt-br.php>>. Acesso em: 29 Abril 2017.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Toda Palavra**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pensamento chão**: poemas em prosa e verso. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

\_\_\_\_\_. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MOSSI, Cristian Poletti. **Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições**. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é?. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de pesquisa Educação e Artes) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Santa Maria, 2014.

\_\_\_\_\_. **Uma pesquisa sem-órgãos**: imagens, escrituras, sobrejustaposições. In: In: 24º Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2015, Santa Maria, RS. 24º Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria, RS: UFSM, 2015. v. 1. p. 3353-3367. Disponível em: < <http://anpap.org.br/anais/2015>>. Acesso em: 10 Set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer sobre projeto de dissertação de Alessandra Baldissarelli Bremm**. 29/07/2016. UFRGS/PPGEdu.

NARDIM, Thaise. **As atividades de Allan Kaprow**: artes de agir, obras de viver. In: Revista Valise, Porto Alegre, v.1, n. 1, ano 1, julho de 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/19892>>. Acesso em: 30 maio de 2016.

NETO, João Cabral de Melo. **Habitar o tempo**. Disponível em: < <http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/o-dar-ver-estetico-no-mutiverso-poetico-da-obra-de-joao-cabral-de-melo-neto>> Acesso em: 05 de Março de 2017

NIETZSCHE, Friedrich. Fragmentos póstumos, maio-junho de 1888. In: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*. Edição crítica organizada por Giorgio Colli e Mazzino Montinari. 15 vols. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 1988, v. 13, p. 521.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In:\_\_\_\_\_. **Obras incompletas**. São Paulo: Editora 34, 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado; DIAS JUNIOR, Antonio Carlos; MONTEIRO, Alexandrina. **(Des)ocupar é resistir?**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 3-5, mar. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648456>>. Acesso em: 20 Maio 2017.

ORTEGA, Francisco. Em busca de uma nova noção de filosofia. In: \_\_\_\_\_. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999, pp. 45-64.

PALAZYAN, Rosana. **Blog da artista**. Disponível em: <http://rosanapalazyan.blogspot.com.br/>. Acesso em: 23 Out. 2016.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. **Jorge Macchi**: exposição monográfica. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Por Bernardo Soares. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000008.pdf> Acesso em: 21 de Fevereiro de 2017.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Apresentação da Unidade de Artes Visuais da Secretaria Municipal da Cultura**. Disponível em: < <https://www.caxias.rs.gov.br/cultura/texto.php?codigo=555>>. Acesso em 18 de Jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Apresentação do Programa Criações Poéticas** – Unidade de Artes Visuais da Secretaria Municipal da Cultura. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/cultura/texto.php?codigo=708>. Acesso em 19 de Jan. de 2016.

PROGRAMA EDUCATIVO DO PROJETO CULTURAL “ONDE ESTOU?” **Apresentação do Instituto Bruno Segalla**. Disponível em: <http://ibsprogramaeducativo.org/ibs/>. Acesso em 18 de Jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Apresentação do Projeto Cultural Onde Estou?** Disponível em: <http://ibsprogramaeducativo.org/projeto-onde-estou/>. Acesso em 18 de Jan. de 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RATTERO, Carina. pedagogias de lo nimio. In: RIBETTO, Anelice. (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. P. 137-141.

REVISTA CLIMACOM CULTURA CIENTÍFICA – pesquisa, jornalismo e arte. **Incertezas**. Vol. 7. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/> Acesso em: 10 Março 2017

RIBETTO, Anelice. (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

RUPP, Bettina. **Residências em arte contemporânea** : espaço, tempo e interlocução. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 394 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/158018>>. Acesso em: 29 Abril 2017.

SCHNOOR, Fábila. **Traças, pontos e linhas**. Disponível em: <<http://fabiaschnoor.org/tracas-pontos-e-linhas>> . Acesso em 10 Mar. 2017.

**SEMINÁRIO INTERNACIONAL ELOGIO DA ESCOLA**. 10 e 11 de Outubro de 2016. Florianópolis – SC. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

**II SEMINÁRIO NACIONAL FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PENSAMENTO NÔMADE**: currículo, criação e heterotopias. UNIVATES, Lajeado – RS, 2017.

SILVA, Wilson H. **Mário Pedrosa**: arte e revolução. Opinião Socialista, São Paulo, 16 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br/node/9339>>. Acesso em: 19 Fev. 2017.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença** : e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desobedecer a linguagem**: educar; tradução Giane Lessa. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STORCK, Karine. **Como viver na escola**: relações entre arte, educação e docência. 2014. Projeto de dissertação (Mestrado em Educação). Projeto de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/10183/131033>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

**TEORIA DA ESCOLA**. Direção e montagem: Maximiliano López. Ideia original: Jorge Larrosa e Maximiliano López. Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora – Núcleo de Estudos de Filosofia, Poética e Educação, 2016. DVD (33,13min.).

TRAVERSINI, Clarice Salet. **O desençaixe como forma de existência da escola contemporânea**. Apresentado na mesa-redonda “Desençaixes da escola contemporânea: desafio a superar?”. 4º SBECE- 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12p .

UFRGS – Faculdade de Educação. PPGEDU. **Arte e urgências do presente**: imagens na elaboração ética e estética do sujeito. Professoras: Rosa Maria Bueno Fischer e Fabiana de Amorim Marcello. 2015/2.

UFRGS - **PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/difusaocultural/projeto.php?id=157/>>. Acesso em: 10 Dez. 2016.

VEIGA- NETO. Alfredo. **Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?** Simpósio Espaços e tempos escolares. ENDIPE, Rio de Janeiro, Maio 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm>. Acesso em: 10 Jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.103-126.

\_\_\_\_\_. prefacio. In: RIBETTO, Anelice. (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 7-10.

\_\_\_\_\_. ; LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 147-166, dez. 2010. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>>. Acesso em: 16 Fev. 2017.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**; Foucault revoluciona a história. Brasília:UNB, 2008. P. 237-285.

VIADEL, Ricardo Marín. La „investigacion educativa basada en las artes visuales” o „arteinvestigacion educativa”. In: VIADEL, Ricardo Marín (ed.). **Investigación en Educación Artística**. Granada: Universidad de Granada, 2006. p. 223-274.

VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis. Errância, Filosofia e memória. In: Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p. 233-253.

VINCENT, Hubert. **Foucault educador**: uma arte da escrita e um modelo de autoformação. Pro-Posições, Campinas , v. 25, n. 2, p. 25-46, Aug. 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072014000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 Maio de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000200002>.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIBAS, Dagmar M. L.. **A Revolta dos Pingüins e o novo pacto educacional chileno**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.38, pp.199-220. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 Maio 2016.

## 7. ANEXOS

### 7.1. Projeto apresentado para a escola:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Linha de pesquisa: Arte, linguagem e currículo  
Mestranda Alessandra Baldissarelli Bremm  
Orientadora Luciana Gruppelli Loponte

#### Projeto de **Residência artística na escola**

Em meio a um cenário em que educação brasileira, em especial a educação pública, enfrenta inúmeras dificuldades que dizem respeito a questões econômicas, culturais e sociais, esse estudo pretende contribuir para a produção de novos olhares com/para a escola através de uma residência artística. Este trabalho está vinculado a produção de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e ao *ARTEVERSA – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência*, cadastrado na UFRGS e no CNPQ ([www.ufrgs.br/artevera/wordpress](http://www.ufrgs.br/artevera/wordpress)).

**Objetivo:** Realizar uma residência artística com período de observação e posteriormente de interação informal com alunos, professores, funcionários e pais envolvidos de uma escola. Desenvolvimento de ações artísticas de intervenção no espaço escolar a partir de problemáticas emergentes das observações do cotidiano escolar, produzindo novas formas de perceber a escola e a arte.

#### **O que é uma residência artística?**

**residir**: do latim *residere*. Verbo regular, transitivo circunstancial e transitivo indireto. 1 - Morar, estar estabelecido em um lugar onde se dorme regularmente, estanciar, habitar, viver. 2 – Estar, achar-se. 3 - Fig. Ter seu fundamento, seu lugar em: O poder reside no povo. Consistir em: É na arte que reside o problema<sup>96</sup>.

“**Residências**, em geral são empreendimentos de indivíduos ou pequenos grupos que buscam inventar seus contextos e comunidades por meio da hospitalidade e da convivência. Pessoas estas [...] que acreditam em outras formas de funcionamento, mesmo sem saber ao certo quais são, e que para isso trabalham sempre em colaboração e autogestão, buscando uma autonomia que somente pode ser entendida como poder de decisão e escolha, estabelecendo um contínuo campo de negociação e engajamento<sup>1</sup>”.

### **Exemplos de residências artísticas em escolas brasileiras**

COLÉGIO AUGUSTO LARANJA – SÃO PAULO - Projeto residência artística no CAL:

“Em 2014 o Colégio Augusto Laranja criou um projeto inédito em escolas brasileiras, uma Residência Artístico-Pedagógica. Inovou ao propor uma ação que estabelece uma conversa entre as questões pedagógicas e da produção de conhecimento dentro do Colégio com a vida cultural da cidade de São Paulo e de outros territórios. A proposta, coordenada pelo curador artístico-pedagógico do Colégio, Giuliano Tierno, é a de que **um (a) artista conviva no dia a dia da escola e crie, a partir de seu olhar e de sua prática artística, materialidades estéticas que possam ser compartilhadas com todos os envolvidos na comunidade escolar (pais, alunos, funcionários e professores)**. O primeiro convidado a participar do projeto, em 2014, foi Livio Tragtenberg, músico e artista multimídia renomado, com muitos trabalhos realizados no Brasil e no exterior, em importantes instituições. Em 2015, a convidada é a artista/fotógrafa, Mariana Galender” (Site do projeto. Grifo meu. Disponível em: <<http://www.artenoaugustolaranja.com>>).

---

<sup>96</sup> Mapeamento de residências artísticas no Brasil /Ana Vasconcelos, André Bezerra (Org.). – Rio de Janeiro : FUNARTE, 2014. Disponível em: [http://www.funarte.gov.br/residenciasartisticas/wp-content/uploads/2014/07/miolo+capa-livro-res-artisticas-FINAL\\_baixa-res.pdf](http://www.funarte.gov.br/residenciasartisticas/wp-content/uploads/2014/07/miolo+capa-livro-res-artisticas-FINAL_baixa-res.pdf).

Colégio de Aplicação João XXIII – Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Projeto Arte em Trânsito:

“[...] o projeto de extensão em interface com a pesquisa Arte em Trânsito: Colóquio e Mostras Culturais tem o propósito de fazer transitar a reflexão e a produção no território da arte e da educação, a partir de uma proposta que envolve a produção artística de alunos e de artistas como zona de contato para a formação inicial e continuada. [...] **envolve a participação de artistas convidados, com o objetivo maior de transformar o espaço escolar em campo expositivo da arte contemporânea, proporcionando ao alunado e demais comunidade escolar uma experiência visual e palpável com proposições artísticas.** Na 1ª edição/2011, o projeto contou com a participação do artista Fabrício Carvalho e dos bailarinos René Loui e Jéssica. Carvalho elaborou uma instalação no hall de estrada da escola, enquanto René e Jéssica realizaram uma performance nos corredores” (COUTINHO, 2015, p.4).

Ver site: <http://artemtransito.com.br/site/>

### **Cronograma inicial**

#### **1º Movimento: Conhecer a escola – a experiência escolar**

Período: Julho e Agosto

Datas: a combinar

Disponibilidade: segundas (M/T), quartas (M), quintas (M/T) e sextas (T).

- a) Observações de todo o contexto escolar (entrada dos alunos, sala dos professores, aulas, intervalos, lanche, recreio, biblioteca, saída, etc).
- b) A partir de registros das observações (através de ensaios escritos, desenhos, fotografia e vídeo), desenvolverei um *vídeo de minúcias*, a partir de imagens tanto das ações que enfatizam as coisas dadas e verdades inquestionáveis (como procedimentos burocráticos e repetitivos, rotinas de organização escolar, etc); bem como de respiros, situações que evocam novas possibilidades, acasos potenciais que evidenciam as potencialidades que a escola e seus principais personagens apresentam nas inúmeras cenas do cotidiano em seus diferentes espaços.

Obs: A ideia não é identificar os sujeitos, por isso toda captura de imagens será feita com *close* em ações. Por ex. Mãos trabalhando, pés caminhando, detalhes no olhar, áudio isolado.

## **2º Movimento: Produzir novas estéticas cotidianas**

Período: de agosto a dezembro de 2016

Produção e desenvolvimento de ações artísticas de intervenção no espaço escolar a partir de problemáticas emergentes das observações do cotidiano escolar.

Registro das ações artísticas e das interações realizadas na escola através de escrita, registros visuais como desenhos, fotografias e vídeos.

### **Observações:**

- Para que esse projeto possa ser desenvolvido é necessária a autorização para que a pesquisadora possa realizar observações, e posteriormente intervenções artísticas no cotidiano escolar (conforme Termo de Concordância, a ser combinado após a aceitação do projeto);
- Todos os procedimentos artísticos serão realizados a partir da vivência **na escola** e serão criados **para a escola**;
- A pesquisa poderá ser realizada no espaço físico da escola e seu entorno, sendo que toda ação planejada durante o desenvolvimento dessa pesquisa passará por prévia autorização da direção;
- Todos os recursos (humanos e materiais) para a produção de intervenções artísticas na escola serão providenciados pela pesquisadora;
- A possível participação de alunos e/ou professores na pesquisa será voluntária e acordada previamente.
- Os horários de permanência da pesquisadora na escola serão combinados previamente com a equipe diretiva;
- A identidade dos participantes bem como da escola será preservada.

**Breve currículo da pesquisadora:**

Alessandra Baldissarelli Bremm

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha Arte, Linguagem e Currículo, sob orientação da Profª Drª Luciana Gruppelli Loponte. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Caxias do Sul - RS. Especialista em Mídias na Educação pela UFSM. Professora de Arte em licença, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Foi professora supervisora do subprojeto de Artes Plásticas e Visuais do Pibid-UCS (CAPES). Artista visual desde 2010, produz trabalhos em diferentes linguagens, abordando as relações entre arte e educação (<http://lattes.cnpq.br/9253198305000566>).

## 7.2 Termo de concordância apresentado à escola

### **TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo **realizar uma residência artística em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Para tanto, solicitamos autorização para realizar esta residência nesta instituição.

A residência artística envolverá:

1. Observação de todos os espaços escolares, conforme acordo (incluindo algumas aulas), com registro escrito, fotográfico, e em vídeo;
2. Interação informal com os alunos, em momentos esporádicos (intervalo de aulas, recreio, entrada e saída);
3. Interação informal com professores e funcionários;
4. Desenvolvimento e exposição de trabalhos de artes visuais no ambiente escolar (com prévia autorização da equipe diretiva).

4.1 As produções artísticas serão criadas a partir das situações vivenciadas pela pesquisadora na escola.

4.2 A pesquisadora não está autorizada a desenvolver qualquer outro tipo de trabalho na escola que não seja relacionado à sua pesquisa.

A ação será realizada pela mestrandia Alessandra Baldissarelli Bremm em período que compreenderá agosto a dezembro de 2016, em dias letivos a serem previamente combinados com a equipe diretiva.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Declaramos estar cientes e preparadas para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como da instituição envolvida. Se docente, aluno, ou funcionário, os dados coletados priorizam informações relativas à sua vivência na escola. Imagens e gravações em áudio que identifiquem pessoas não serão usadas ou terão impedidas a identificação, podendo integrar descrições parciais na dissertação ou composições artísticas.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa foram delimitados tendo conhecimento dos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora, Mestranda Alessandra Baldissarelli Bremm, e após 5 anos será destruído.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para a produção de novos olhares sobre a escola, tendo a arte como plataforma para pensar a educação.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Alessandra Baldissarelli Bremm, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 3308-4157 ou pelo e-mail: <[alebaldissarelli@gmail.com](mailto:alebaldissarelli@gmail.com)>.

Porto Alegre, xx de xxx de 2016.

---

Alessandra Baldissarelli Bremm  
Mestranda PPG-Edu da UFRGS

---

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (FACED/UFRGS)  
Orientadora

.....

Concordamos que professores e estudantes desta escola, participem do presente estudo.

Escola: \_\_\_\_\_ Responsável (nome e função): \_\_\_\_\_



Na versão impressa da dissertação, essa imagem foi dobrada em formato sanfona.