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

Karine Storck

COMO VIVER NA ESCOLA: Relações entre arte, educação e docência

Porto Alegre
2015

Karine Storck

COMO VIVER NA ESCOLA: Relações entre arte, educação e docência

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

Orientadora: *Prof.ª Dr.ª Luciana Gruppelli Loponte*

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre

2015

Dedico este trabalho àqueles que acreditam que trabalhar com o outro é também um trabalho constante consigo mesmo.

AGRADECIMENTOS

É um final, há que aceitar. É o final de um processo. É um final que não finda em si mesmo. Mas que se abre a inúmeros recomeços, resistências, (re)existências. Saio destes dois anos com muitos fins, recomeços e reflexões. Modificada, sem dúvida... e, especialmente, acreditando que a vida é um “em processo”, repleta de fins, recomeços e lutas diárias.

É preciso dizer, antes de tudo, que saio grata.

Grata, imensamente, à Profª Luciana, orientadora deste trabalho, que soube muito bem dosar paciência, atenção e profissionalismo. Soube deixar ir, dar limites e compreender o meu processo.

Às professoras Luciane Uberti, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier e Marilda Oliveira de Oliveira, pela disponibilidade em contribuir com o meu trabalho, pelos apontamentos na banca de qualificação e pela presença.

Aos meus colegas do grupo de orientação, Carmen, Vanessa, Ethiene, Deborah, Carla, Oscar e Fabiano, pela partilha, cafés, desabafos, trocas e, especialmente, pela amizade e parceria estabelecida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), pela coordenação, funcionários e professores sempre acolhedores e disponíveis ao diálogo.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por abrir-me caminhos a tantas oportunidades: concessão de bolsa (via CAPES e CNPq), auxílios para apresentação de trabalhos, Missão científica de curta duração no exterior, etc. e, principalmente, pela oferta de uma educação pública de qualidade.

Às escolas por onde andei, colegas de trabalho, alunos e alunas, pessoas-presentes trabalhadoras da educação: pela oportunidade de crescer e aprender, diariamente, junto aos desafios desta área.

Aos meus pais, Ari e Teresa, que independente das minhas escolhas sempre estiveram dando suporte e apoio. Por oferecerem desde sempre amor e por confiarem em mim.

E, por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram nesse processo, de forma a tornar mais enriquecedor o caminhar.

RESUMO

A pesquisa parte de inquietações cotidianas de uma professora de escola básica da rede pública, que, ao se aproximar dos conceitos de “docência artista” (LOPONTE, 2005), “estética da existência” (FOUCAULT, 2004b) e “vida como obra de arte” (NIETZSCHE, 2012), passa a buscar outras possibilidades para o exercício da docência. Relacionando os referenciais mencionados e a partir das evidências de experiências diárias na escola, engendra-se a ideia de uma “docência viva”, decorrente também de uma inquietação pontual: pensar em torno do que os, docentes estão fazendo de si mesmos no cotidiano escolar (GALLO, 2008). Esta não é uma busca de indicação de receita, solução ou prescrição, mas a procura por refletir a vida na escola através da relação com a arte, educação e docência e apostando numa vida entre, com e/ou a partir dessas relações. A arte entra nesta pesquisa por duas vias. Primeiramente, vinculada às relações entre arte e vida presente nos referenciais teóricos, implicando uma postura frente à vida, assim como no modo de fazer pesquisa. Por outra via, através de projetos e trabalhos de arte que problematizam a educação escolar, que a desnaturalizam, convocando a reflexão, fazendo, assim, pensar na atuação docente, sendo estes trazidos à investigação como parte da emergência de um discurso em “repensar a educação”. Junto a ele encontram-se inventariadas iniciativas e projetos de diversas ordens, os quais também caracterizam tal emergência. Com o foco na busca por uma docência viva e nos modos de ser docente implicados por esta, são escolhidas três práticas educativas para um olhar mais atento. São elas: Escola Projeto Âncora, em Cotia-SP; Escola Viva Inkiri, em Piracanga, Península de Maraú-BA; e a Escuela Pedagogica Experimental (EPE), na cidade de Bogotá – Colômbia. Cabe dizer que, num primeiro momento, o que nelas interessava era uma aparente “educação mais artista”, menos compartimentada, menos cansada, mais alinhada às necessidades cotidianas. O olhar lançado a essas práticas, tanto as educativas como as artísticas, pretende investigar experiências que possibilitam pensar em outros/novos modos de viver na escola e compreender o que as sustenta, o que as torna possíveis e o que é determinante na postura que assumem. Pretende-se não esquadrinhar quais as verdades implicadas, mas tentar compreender as relações dos sujeitos com essas – tanto para pensar em uma docência viva e também no que elas contribuiriam a pensar esta docência na escola contemporânea. Para isso, elucida-se a questão central: Como é possível pensar uma ética docente para uma docência viva na escola contemporânea? E ainda: Qual ética requer uma docência viva? De que modo práticas educativas vivas e um pensamento marcado pela arte podem movimentar os modos de ser docente e a constituição desta ética? De antemão, explicita-se que não chegamos a respostas pontuais; no entanto, a partir dos referenciais utilizados e do olhar lançado ao material empírico, há um forte indício de que a ética ligada a uma escolha de existência, que tem como base o trabalho constante sobre si mesmo e com os outros pode permitir uma existência menos conformada.

Palavras-chave: docência; arte; vida; ética; escola

ABSTRACT

This research is based on the everyday concerns of a public elementary school teacher who – by being exposed to the concepts of “artist teaching” (Loponte 2005), “aesthetics of existence” (Foucault 2004b), and “life as artwork” (Nietzsche 2012) – looks for different possibilities in her teaching practice. Connecting the ideas mentioned above and based on evidence from daily school experiences, the notion of “live teaching” is introduced, also arising from a specific concern: to think about what the teachers are making of themselves in the school life (Gallo 2008). This is not the search for a formula, solution, or prescription, but a pursuit for thinking school life through our relationship with art, education, and teaching, aiming for a life between, with and/or based on these relationships. Art is part of this research in two ways. Firstly, connected to the relationship between art and life according to theoretical references, implying a stance before life, and the way of doing research. Secondly, through projects and artworks that discuss school education, denaturalizing it, calling for reflection and thus enabling reflection on the practice of teaching. With the above being included in the investigation as part of the emergence of a discourse about the “rethinking of education.” Along with it, different initiatives and projects that also characterize this emergence are listed. Focusing on the search of a living pedagogy and on the ways of being a teacher implied by it, three educational practices were chosen as a means to offer a more attentive look: Escola Projeto Âncora, in Coria, São Paulo; Escola Viva Inkiri, in Piracanga, Península de Maraú, Bahia; and the Escuela Pedagogica Experimental (EPE), in the city of Bogota, Colombia. It is worth noting that, at first, what mattered in these practices was an apparently “more artist education”, less compartmentalized, less frayed, and more aligned with everyday needs. The observation of these educational and artistic practices intendeds to investigate experiences that enable reflection upon other/new ways of experiencing the school and understanding what sustains these practices, what makes them possible, and what determines the attitudes they adopt. This paper is not aimed at scrutinizing implied truths, but at understanding the relationships between the subjects and those truths – both to think about a living pedagogy and how those relationships could contribute with ideas about this pedagogy in contemporary education. For this, a central question is elucidated: how is it possible to consider a teaching ethics for a living pedagogy in the contemporary school? And more: What kind of ethic requires a living pedagogy? In which way living educational practices and thinking characterized by art can change the ways of being a teacher and the constitution of this ethic? It must be said from the beginning that we do not have the exact answers for these questions, however, trough the theoretical references and by examining empirical material, there is strong indication that the ethics linked to a choice of existence based on constant work on oneself and with others may ensure a less resigned existence.

Keywords: teaching; art; life; ethics; school

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 10

1 Sobre a vida docente que move esta investigação, 16
1.1 Sobre a vida que almeja esta investigação, 22
1.2 Os movimentos em busca de vida, 28

2 A escola contemporânea e indícios para buscar/pensar uma docência viva, 33

3 Inquietações/Considerações iniciais acerca do discurso de "repensar a educação", 48

3.1 Arte para pensar a educação/docência/escola, 50
3.1.1 A educação repensada a partir das artes, 50
3.1.2 Possibilidades da arte para educação, 60

3.2 Projetos e iniciativas diversas, 67

3.3 Escolas vivas, 87
3.3.1 Escola Viva Inkiri, 90
3.3.2 Escola Projeto Âncora, 99
3.3.3 EPE – Escuela Pedagógica Experimental, 105

3.4 O que aprender com essas práticas vivas, 116

4 Referenciais que sustentam/impulsionam uma docência viva, 128
4.1 Arte e escola, docência e criação, 134

REFERÊNCIAS, 139

Apêndice A – Transcrição da cena do Conselho de Classe no documentário "Pro dia nascer feliz" (2006), 146
Apêndice B – *A escola como ser vivo*, 147
Apêndice C – *Sobre a frequência escolar*, 148
Apêndice D – *Sobre ensinar e aprender*, 149
Apêndice E – Sobre as próprias escolhas, 153
Apêndice F – *Sobre as professoras*, 154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – *Escola x alunos: planetas diferentes?*, 34

Figura 2 – *Jogo no campo escolar*, 35

Figura 3 – *Tempo escolar*, 35

Figura 4 – *Placar de interesses do público escolar*, 36

Figura 5 – Cinthia Marcelle, *Sobre Este Mesmo Mundo*, 2010, 54

Figura 6 – Humberto Junca*, Clase de dibujo*, 2014, 55

Figura 7 – Humberto Junca*, Clase de dibujo*, 2014, 56

Figura 8 – Humberto Junca*, Clase de dibujo*, 2014, 56

Figura 9 – Vistas parciais da Exposição Isto (não) é ensino de arte, 58

Figura 10 – *Bico de professor*, 2014, 59

Figura 11 – Julian Germain, *England, Seaham, Reception and Year 1, Structured Play*, Fotografia da série Classroom Portraits, 2004-2012, 61

Figura 12 – Julian Germain, *Brazil, Belo Horizonte, Series 6, Mathematics*, Fotografia da série Classroom Portraits, 2004-2012, 61

Figura 13 – Julian Germain, *Nigeria, Kano, Ooron Dutse, Senior Islamic Secondary Level 2, Social Studies*, Fotografia da série Classroom Portraits, 2004-2012, 62

Figura 14 – Julian Germain, *Argentina, Buenos Aires, Grade 4, Natural Science*, Fotografia da série Classroom Portraits, 2004-2012, 62

Figura 15 – Julian Germain, *Argentina, Buenos Aires, San Fernando, Year 3 Secondary*, Fotografia da série Classroom Portraits, 2004-2012, 63

Figura 16 – George Deem, *School of Caravaggio*, oil on canvas, 1984, 64

Figura 17 – George Deem, *School of Matisse*, oil on canvas, 1988, 65

Figura 18 – George Deem, *School of de Chirico*, oil on canvas, 1989, 65

Figura 19 – Renata Lucas, *Sala de aula 1*, 2005, 66

Figura 20 – Imagens da Escola Viva Inkiri, 93

Figura 21 – Imagens da Escola Projeto Âncora, Cotia – SP, 99

Figura 22 – Imagens da Escola Projeto Âncora, Cotia – SP, 100

Figura 23 – Dinâmica de organização da Escola Projeto Âncora, 101

Figura 24 – Pórtico de acesso a EPE, 107

Figura 25 – Acesso a EPE, 107

Figura 26 – Ambiente – EPE (1), 108

Figura27 – Ambiente escolar – EPE (2), 108

Figura 28 – Ambiente escolar – EPE (3), 109

Figura 29 – Ocupação do espaço – EPE, 109

Figura 30 – Diferentes situações – EPE, 110

Figura 31 – Trajetos e espaços – EPE, 110
Figura 32 – Ateliês – EPE (1), 111
Figura 33 – Ateliês – EPE (2), 111
Figura 34 – Atividades – EPE, 112
Figura 35 – Refeição – EPE, 112
Figura 36 – Registro da Performance de Hervé Fischer (1979), 136

APRESENTAÇÃO

> *Vinte e seis neste mundo. Dois anos de mestrado; doze anos de escola básica, nove anos de ensino superior; cinco anos na docência. Bolsas, estágios, monitorias. Escolas públicas, privadas, aulas particulares, turmas de escolas em exposições de arte, cumprindo tarefas escolares, auxiliar de temas de casa... Planejamentos, pesquisas, diferentes contextos e muitas inquietações. Grande número de turmas e maior ainda de alunos. Pessoas, ah! quantas memoráveis. Aprendizagens? Nem se fala! Desaprendizagens? Creio que muito mais, pelos meus cálculos. Amor? Sim, tem muito amor envolvido na causa.*
>
> Adaptação de Notas de reflexão; Diário de Campo; agosto de 2013 e abril de 2015.

É por uma vida vinculada ao tema da educação por aproximadamente 2/3 da minha existência, pelas cenas, pelas memórias, pelos impasses, pelas conversas e principalmente pelas inquietações dos últimos anos que faz sentido este trabalho. Para expor um pouco do contexto em que ele surge e a partir do qual se desenvolve, amplio um recorte da história resumida acima que foi iniciada acerca de uma questão determinante nesta jornada: “Por que *tô* fazendo isso?”.

O meu trabalho como docente iniciou-se em 2011, com um contrato emergencial em uma escola da rede pública estadual, antes mesmo de ter concluído o curso de licenciatura e realizado os estágios de docência. Mas a aproximação com a educação aconteceu um pouco antes da docência efetivamente, no trabalho como mediadora[1] em exposições de arte. Esse trabalho, assim como as reflexões que a experiência como mediadora me trouxe à época, foi o que movimentou e deu forma à minha inserção na prática docente. Pensava minhas aulas a partir daquelas vivências.

Lembro-me bem da primeira vez que entrei numa sala de aula como professora. Apresentei-me, como quando encontrava os grupos para mediação, e, seguindo a aula, pedi aos alunos que afastassem as mesas e cadeiras e se sentassem no chão (se não se importassem), formando assim um círculo. Era assim que me sentia segura. Do lado deles, na altura deles, em uma conversa, em uma troca. Não conseguia imaginar outra forma de estar ali. Com o passar do tempo, fui

[1] Diferenciando-se da função de guia ou orientador de museus ou exposições, a ideia central na atuação do mediador em exposições de arte é a de estabelecer um diálogo entre público e obra, instigando a reflexão. Essa ideia tem sido discutida e alterada bastante nos últimos anos, em função do desenvolvimento de projetos educativos de exposições e instituições culturais.

apropriando-me da função, conquistando, construindo e habitando outros espaços (desde espaço físico até na grade curricular), constituindo meu modo de ser docente ali. Ou melhor, modos - no plural mesmo, porque não é algo que tem fim. São movimentos, lutas, invenções, experimentos e tentativas diárias. O que torna interessante estar ali: a possibilidade de buscar algo outro, as brechas, as aulas que ainda não foram criadas, as relações que ainda não foram estabelecidas, os espaços que ainda não foram explorados ou criados.

Como professora de artes visuais atuante em duas escolas públicas na cidade de Porto Alegre-RS, inquieta-me pensar, além de minha carga-horária semanal, no que, de fato, estamos fazendo ali, diariamente, alunos, professores, equipe diretiva, cozinheiras e responsáveis pela limpeza. Interessa-me apresentar uma dissertação que pesquise "'com' a escola, e não 'sobre' a escola", pois esta "pode ser uma rica oportunidade para exercitar a hipercrítica e construir outras formas de docência, para produzir outras 'caixas', outras listas, **outros modos de vida no espaço escolar**." (TRAVERSINI, 2012, p. 184 [grifos meus]).

É por todas as vezes que saí da escola sem saber o que fazer, por todas as respostas e certezas que já caíram por terra, por todas as improvisações e criações que superaram as atividades planejadas e que fizeram sentido para mim e (talvez, ou nem tanto) para os outros. Pelas vezes em que pensei em desistir. Por todas em que já ouvi "Mas você é tão jovem e bonita! Porque não vai fazer outra coisa? Ainda dá tempo, vai." E também por aqueles momentos em que sentiram a força e o comprometimento no meu trabalho. Por aqueles dias que eu estava despretensiosa e saíram encontros preciosos e também pelas vezes que eu tinha altas expectativas e o trabalho não as atingiu. Porque acredito que meu trabalho também é vida, e vida é isso: movimento. Altos, médios e baixos em diferentes intensidades, não necessariamente nessa ordem ou sequência. Aceitar isso e não deixar de fazer o que se acredita necessário é o que justifica esta pesquisa.

Dentre a atuação no espaço escolar e as inquietações de quem se deixa impregnar pela arte que se relaciona com a vida, sentia que precisava fazer algo mais – além de "dar minhas aulas". Precisava de um lugar para discutir, problematizar, dividir a vivência da escola. Estes dois anos de mestrado foram a oportunidade de colocar o que me inquietava em outro lugar e, com isso, pensar em "como viver na escola", nos meandros da relação entre arte, escola e docência.

Foram dois anos intensos. Através de saídas de campo; seminários; palestras; relatos; estudo de conceitos, perspectivas teóricas; discussão acerca do tema, autores que questionavam e problematizavam tais questões; o trabalho foi ganhando forma. Difícil traduzir este percurso e todas as modificações (que ele gerou e que foram geradas por ele) em uma escrita. A cada dia, novas reflexões, um pensamento que não para, decorrente das lentes que permearam esta caminhada. O resultado quebra sutilmente um padrão de escrita acadêmica, a fim de mostrar o processo. E é isso que dá sentido ao trabalho.

Com o decorrer da pesquisa, percebia que a minha inquietação – do desejo por uma docência mais feliz, saudável e não anestesiada ou indiferente às situações – era, de certo modo, concomitante a uma onda, ou vários movimentos que discursavam acerca da busca e/ou necessidade de um repensar a educação, exercer outros modos de educar e pensar em outros modos de existência da/na escola básica. Apesar de minha busca centrar-se na vida docente especificamente, não era possível desconsiderar estes movimentos acerca da escola e da educação.

Desde que ingressei no curso de mestrado (2013/02), estive atenta aos movimentos e produções relativas a essa ideia: seminários, debates, encontros, filmes, documentários, práticas educativas e práticas artísticas (artistas, trabalhos e/ou projetos referentes ao tema), entre outros. Desses, investi na aproximação com aqueles que pareciam apresentar maior vida, num sentido afirmativo de sua complexidade. Uma vida do aqui e do agora, que não é postergada em função de um futuro. Essa escolha deu-se por meio de um olhar muito singular, assim como cada aproximação o que reflete no modo como cada apresentação será exposta.

São projetos, iniciativas, experiências que compõem este trabalho na forma de material empírico diverso. A seleção foi realizada com a intenção de um olhar às práticas que questionam os modos de vida na educação/na escola e/ou na docência, sendo elas advindas de iniciativas diversas (públicas, privadas, parceiras, entre outros) assim como do campo artístico. A experiência docente cotidiana também faz parte deste material, assim como as saídas de campo, as visitas a escolas, tendo sido registradas em diário de campo através de relatos, notas de estudo e reflexão, transcrições de falas e registros fotográficos quando possível.

Para expor esse diálogo, são utilizados trechos dos diários, adaptações deles e de notas de estudo e reflexão no decorrer do texto, ou como se fosse em uma conversa paralela em uma barra lateral no lado direito da página. Outro recurso

importante é o uso da imagem junto ao texto, não de modo meramente ilustrativo. Considero que nem tudo é possível de ser dito com palavras, então a imagem é um recurso importante nesta investigação e que, mesmo que seguida de intepretações e comentários na maioria dos casos, ela pode e deve receber leituras diversas.

Cabe mencionar que o que permitiu que essa pesquisa fosse uma caminhada inquieta, em constante transformação e transformadora também dos meus modos de existir/resistir/(re)existir, foram os referenciais teóricos e as relações e reflexões a partir do encontro desses com o material empírico. A busca por uma postura docente “mais viva” fez-se presente no exercício diário da pesquisa.

Acerca da vida docente, desde o momento inicial, vários questionamentos estiveram comigo. São decorrentes da reflexão sobre a própria prática e da aproximação a conceitos como “docência artista” (LOPONTE, 2005), “vida como obra de arte” (NITEZSCHE, 2012) e “estética da existência” (FOUCAULT, 2004b) – os quais me convocaram e ainda convocam a pensar na vida e no que se faz dela, movimentando-me nas buscas. Seguem algumas inquietações: de que maneira temos criado / feito existir / interpretado nossa docência, a escola e a educação? Como lidamos com o desprazer e com o esgotamento? De que maneira a vida está presente na docência, na escola e na educação? Como seria possível viver potencialmente (impregnado pela vontade de potência, numa postura afirmativa da vida) nas escolas contemporâneas?

A partir desses questionamentos, do estudo dos referenciais teóricos e início dos movimentos acerca do campo de interesse, emerge a questão central da pesquisa: *Como é possível pensar uma ética docente para uma docência viva na escola contemporânea?* E ainda: *Qual ética requer uma docência viva? De que modo práticas educativas vivas e um pensamento marcado pela arte podem movimentar os modos de ser docente e a constituição desta ética?*

Em torno dessas questões é que esta escrita foi se organizando e ganhando corpo. Na parte inicial, **1 Sobre a *vida* docente que move esta investigação**, são apresentadas questões relativas aos discursos que envolvem o sujeito professor na contemporaneidade. A seguir, em **1.1 Sobre a *vida* que almeja esta investigação**, é exposto o conceito de vida que está em jogo ao propor uma “docência viva” a partir de Nietzsche (2012; 1999), Foucault (2004b) e seus interlocutores, Loponte (2005), Dias (2011), Machado (1999), entre outros. Para finalizar esta primeira parte,

são mencionados **1.2 Os movimentos em busca de vida**, que situam o leitor em relação aos caminhos percorridos e a postura metodológica utilizada.

Na segunda parte, **2 A escola contemporânea e indícios para buscar/pensar uma docência viva**, problematiza-se a ideia do espaço escolar por meio de um olhar de diferentes enunciados que se referem a ele, junto de representações criadas por estudantes; autores que falam do tema, como Aquino (2012), Sibilia (2012), Traversini (2012), e documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.934/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei n.º 8.035/2010). A partir deste estudo, pode-se intuir a necessidade da busca por outros modos de viver na escola, incluindo também relações com o que nomeei como uma docência viva.

Dando continuidade à investigação, explorando, agora, materiais diversos, sendo alguns decorrentes de saídas de campo em locais relativos a essa emergência, apresento a parte **3 Inquietações/Considerações iniciais acerca do discurso de "repensar a educação"**. Este eixo, o mais extenso do trabalho, sustenta a investigação e é composto em grande parte pelo material empírico, a meu ver, umas das importantes contribuições da pesquisa. Subdivide-se em quatro partes, sendo a primeira: **3.1 Arte para pensar a educação/docência/escola**, na qual se trata da emergência do discurso em repensar educação no campo artístico através de exposições, projetos e trabalhos de arte que questionam as verdades acerca da educação; apresentando **3.1.1 A educação repensada a partir das artes** e **3.1.2 Possibilidades da arte para educação.**

A segunda parte expõe **3.2 Projetos e iniciativas diversas,** dando a ver o cenário e os elementos que são produtores, assim como produtos desta emergência. São apresentadas produções cinematográficas, livros, experiências de escolas entre outros projetos relacionados ao tema. A terceira parte, chamada de **3.3 Escolas vivas,** apresenta as escolas visitadas, escolhidas pelo fato de apresentarem formas não convencionadas de viver a educação escolar, e, talvez, experienciarem possibilidades de existência de uma docência viva. São elas: **3.3.1 Escola Viva Inkiri**, **3.3.2 Escola Projeto Âncora** e **3.3.3 EPE – Escuela Pedagógica Experimental**.

Como análise destas, está, na quarta e última parte, o subcapítulo **3.4 O que aprender com essas práticas vivas,** onde se estabelecem possíveis relações entre

o exercício de uma docência viva em determinadas práticas educativas e um pensamento marcado pela arte, também visível nas práticas artísticas que tratam do tema da educação contemporânea.

Para o encaminhamento final, estão os **4 Referenciais que sustentam/impulsionam uma docência viva** e alguns apontamentos sobre a possível relação entre **4.1 Arte e escola, docência e criação**.

1 Sobre a vida docente que move esta investigação

*Mãe e aluno processam **professor** e se dão mal*
*A situação escandalosa dos **professores** do Estado de São Paulo, por Silvio Prado*
*DF: **professores** entram em greve devido a salários atrasados*
***Professor** no Brasil perde 20% da aula com bagunça na classe, diz estudo*
***Professora** é arrastada pelos cabelos por mãe de aluno em Canoas*
***Professores** não falam de educação*
*Aumenta o número de **professores** que abandonam as salas de aula*
*Alunos enfrentam falta de preparo de **professores** em sala de aula*
***Professores** têm o desafio de tornar aulas mais atraentes para os alunos*
***Professores** mostram o que pode ser feito para melhorar a educação*
*Vida virtual da escola depende da formação **do professor***
***Professores** e polícia entram em confronto durante votação na Alep*
*Um dia triste para os **professores** do Paraná*
***PROFESSORES** PARAM EM 15 ESTADOS CONTRA MASSACRE DE RICHA*
*Em greve, **professores** do PR fazem protesto por feridos em confronto*
***Professores** no Brasil estão entre mais mal pagos em ranking internacional* [2]

Mesmo que carregados de diferentes sentidos, variando de acordo com as fontes de publicação e veículos de comunicação, os discursos que retratam e, ao mesmo tempo, compõem o cenário atual da docência não nos deixam de tocar, formar e, por momentos, fazer pensar. É com eles que inicio esta seção, pois, imbricados com os conflitos e os desafios diários da prática docente, desestabilizam algumas verdades, constroem outras, constituindo, de alguma forma, o que se entende por docência atualmente. Não cabe aqui analisá-los um a um. Mas interessam no sentido de dar a ver parte do pano de fundo/cenário por onde se desenvolve a pesquisa.

De longe, percebe-se que a docência não vai bem e que escola pública não tem sido um ambiente saudável, pelo visível descontentamento e insatisfação dos que ali estão. Falo a partir do que vejo, do que percebo, do que sinto e do que tenho vivido. E, cada vez mais, estas questões parecem emergir. Há um *boom* na mídia de notícias sobre a educação. É um assunto que "diz respeito a todos" e que, portanto, muitos autorizam-se a falar. Mas o que realmente esses fatos e enunciados permitem-nos pensar? O que a manifestação de tais questões nos incita a fazer? Para onde caminhamos?

[2] Manchetes selecionadas/reunidas de fevereiro a abril de 2015, em sites e blogs de notícias, jornais e revistas, como Zero Hora notícias, G1 – Globo, Terra notícias, Jornal GGN, Revista Carta Capital, Revista Nova Escola, Jornal Brasil 247 e BBC Brasil. [Grifos meus].

A emergência deste tema em diferentes meios, ampliando sua discussão, demonstra que a densidade do problema já não está mais velada no interior da escola. E é, praticamente, impossível fechar os olhos para isso. Talvez pelo fato de voltar à atenção a tais assuntos, os sentidos aguçaram-se, e pude perceber a efervescência em relação ao debate. No intuito de não desconsiderar, mas ciente da impossibilidade de discutir e contextualizar todos os enunciados, optei por reunir os que, de alguma maneira, me chamaram atenção e deixá-los a vista de algum modo no texto, como esses no início da seção e outros que também compõem este trabalho. Alguns reaparecerão na escrita, outros foram disparadores de pensamentos, caminhos para referenciais e/ou impulso para prosseguir. Cada qual teve sua atuação.

Alguns relatos de cenas observadas e/ou vividas no cotidiano da escola e da prática docente, falas de professores, alunos e reflexões cotidianas ainda seguirão em interlocução com esta escrita, permeando-a ou aparecendo na barra lateral direita. São recortes do diário de campo realizado de outubro/2013 a junho/2015, que, de alguma maneira, atualizam e expõem o vínculo direto com o objeto de pesquisa e a atualidade dela.

Em relação ao pesquisador em educação como aquele que é contemporâneo ao seu tempo, Aquino, mencionando Agamben (2009), diz:

> Ser contemporâneo significa, assim, ganhar uma distância estratégica em relação à luminosidade cegante dos discursos em voga, acolhendo a porção de sombra que lhe é imanente, de modo que **sejamos capazes de operar pequenas rachaduras, curtos-circuitos discretos, breves pausas nos regimes de veridicção reinantes, estes que nos incitam a perpetuar não apenas aquilo que hoje somos, mas, sobretudo, as largas chances de insistirmos em quem sempre fomos.** (AQUINO, 2012, p.138 [grifos meus]).

Buscando uma maneira de trazer as cenas e/ou relatos, sem a prevalência de ressentimento.

[Adaptação de Notas pessoais; abril de 2015.]

Porque se eu falo de docência viva e acontece um tiroteio na porta da escola, isso tem que aparecer. Isso também é vida. E o que eu faço depois ou enquanto isso acontece, muito me interessa pensar.

[Adaptação de Notas pessoais; 19 de maio de 2015.]

Dos lugares que eu tenho ocupado – na escola e na universidade.

Um espaço parece que mantém o outro.

(...)

O que significa manter a docência viva?

Isso, pode ser.

[Adaptação de Notas pessoais; 29 de março de 2015.]

Entendo que se colocar neste lugar significa estar sempre em posição de suspeita e ao mesmo tempo em movimento. Sem imobilizar-se pelo medo de não saber como agir, experimentar novos planos, diferentes ângulos e possibilidades. Aliada a essa postura, buscando uma pesquisa a partir da vida, e que seja também contemporânea ao seu tempo, é que me interessam os diferentes enunciados, debates, notas e experiências acerca da docência, os quais representam a emergência de determinados discursos acerca do tema em questão: a vida do professor na escola contemporânea. Observando os enunciados que abrem a seção, por exemplo, podemos perceber diferentes nuances na representação do professor e no lugar que ele ocupa.

Em alguns casos, o professor aparece com certo poder (num sentido que demonstra vantagem) e/ou como vitorioso da situação. Em outros momentos, é colocado no lugar de vítima, como se estivesse perdido, sem saber o que fazer, precisando de ajuda, subjugado pela bagunça, pelos alunos, pelas famílias. Aparenta uma postura incompetente, que insustenta a tarefa educativa, como fraco, desistente, incapaz. Dos dezesseis enunciados destacados, quinze referem-se ao sujeito docente no gênero masculino. A única vez em que aparece no feminino é em uma situação de fraqueza, onde o sujeito é hostilizado. Em outra via, também é colocado como responsável pela situação da escola ou da educação, e, ao mesmo tempo, como capaz da transformação dela. São prescritas posturas, indicações de como deveria ser. Às vezes aparece como protagonista, ativista, e outras, como esgotado, fraco e perdedor.

Este bombardeio de informações está em discurso, criando ideias do sujeito docente e expondo a falência da escola, pública especialmente. Gerar um debate a partir deles implica pensar como eles constituem-se e porque tornam-se verdadeiros na contemporaneidade. A quem ou a que interessa que determinadas ideias se tornem verdades? O que elas são capazes de produzir?

A partir de uma postura metodológica foucaultiana, e de outros autores que também trouxeram e trazem este debate à cena investigativa, cabe “prestar atenção à linguagem como produtora de discursos, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana. Prestar atenção na linguagem como constituinte e constituída de práticas de sujeitos (...)” (FISCHER, 2012, p.104).

O que se dá como constituído, em determinado momento, não é atemporal, neutro e/ou mais ou menos verdadeiro que outras constituições. Nem resultado de

uma constatação do que seria “a realidade” ou somente parte formadora dela – são ambas as coisas ao mesmo tempo. Pensar a partir desta perspectiva teórica implica considerar alguns pressupostos ou “atitudes metodológicas”, as quais Fischer considera ter aprendido com Foucault. São elas:

> Compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas; a segunda atitude é atentar para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados, que a rigor são ‘raros’, isto é, não são óbvios, estão para além das ‘coisas dadas’; a terceira, que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não discursivas, as quais constituem a matéria-prima de nossas investigações, (não importa a que campo se concentrem) e que dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais; finalmente a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente àquilo que se diferencia do que ele próprio pensa. (FISCHER, 2012, p. 100).

Trata-se de um jogo mútuo de interesses e significações, ao qual precisamos estar atentos. E é a partir desse lugar desafiador que me proponho a olhar; em um exercício constante, os discursos colocam o pensamento à prova a todo momento: são debatidos, questionados, confrontados, pontos de partida de reflexão, mas, por vezes, também desconsiderados. E até isso importa. Quais já estão naturalizados, quais estão frequentemente em voga, quais não estão e talvez jamais estejam. Com um olhar inquieto, em constante movimento e permeado pelo aporte de referenciais teóricos tais como Nietzsche (2012), Foucault (2011; 2004; 2004a; 2004b; 1984) e seus interlocutores e exploradores, como Gros (2004), Dias (2011), Marton (2010), Machado (1999), Mosé (2013, 2011) Fischer (2012; 2011), Aquino (2012; 2011), Veiga-Neto (2011) e outros, a busca é em promover abalos que possibilitem outros modos de pensar e viver a educação básica, abrir fissuras, exercitar e experimentar aquilo que ainda não fomos ou não fizemos como docentes, alunos e escola.

Menciono as três instâncias, apesar de estar envolvida diretamente com a docência, pois acredito que elas caminham juntas e interligadas. A experimentação de outro modo de ser escola, aluno ou docente também exige/gera/implica/determina ou é fruto da relação entre cada existência (escola, aluno e docente). Esses modos coexistem e, portanto, um depende e, ao mesmo tempo, determina a relação com o outro. Por isso, mesmo partindo da docência e mantendo-a como foco central, acredito no potencial deste trabalho para uma

reflexão sobre a escola/educação escolar e o ser aluno, pois estes são, digamos, o material humano que cerca, dá sentido e permite que a docência aconteça.

Em relação ao ser docente, além dos diferentes discursos que envolvem o exercício da profissão, também estão os que, de alguma maneira, prescrevem-na, classificam ou indicam posturas, como: professor pós-moderno; professor-tutor; professor-mediador; professor-pesquisador; professor-artista (LOPONTE; 2005); professor-escavador de sentidos (MARTINS e PICOSQUE, 2003); professor-pensante; professor inquieto; o híbrido professor-performer (CIOTTI, 1999); professor DJ (HERNÁNDEZ, 2007; ACASO, 2013); entre outros[3]. Neste trabalho não tenho como pretensão avaliar ou verificar cada manchete exposta, assim como também não é objetivo tomar um a um para análise, mas sim trazer à vista ao menos algumas nomenclaturas que circulam e, de alguma forma, compõem o cenário atual. Como há pouco mencionado, é preciso vê-los como produtos de práticas, assim como também produtores delas.

Partindo desse ponto, do ser professor hoje em escola pública, considerando o contexto (político, econômico, social...) e as condições que o tornam possível, é que coloco a questão chave deste trabalho já de início, no título: COMO VIVER NA ESCOLA. Não como busca de indicação de receita, solução ou prescrição, mas procurando pensar na vida na escola através da relação com a arte, educação e docência e apostando numa vida entre, com e/ou a partir dessas relações.

A relação implicada pelo olhar da arte nesta investigação percorre duas vias. Uma aborda trabalhos de arte, projetos artísticos e exposições (advindas principalmente da produção artística contemporânea) que problematizam a educação escolar, que a desnaturalizam, convocando a reflexão, fazendo, assim também, pensar na atuação docente. Esses são trazidos à investigação como parte da emergência de um discurso em repensar a educação. Esta possibilidade advém de características específicas e muito recorrentes nas artes visuais contemporâneas, através de trabalhos e/ou projetos que lançam mão da função meramente contemplativa da arte, estabelecendo/provocando outro tipo de relação com o espectador. Esse passa a ser convocado a participar do trabalho em diferentes instâncias, não necessariamente numa presença física, mas, sem dúvida, com a disponibilidade de pensamento.

[3] Os termos que são mencionados sem a referência de autor foram encontrados em fontes diversas, como blogs, reportagens, revistas, redes sociais, entre outras.

Trata-se de uma ideia de arte que mais desestabiliza do que dá certezas, que instiga, que traz a minúcia do cotidiano, que abre espaço para a complexidade da própria vida, que questiona concepções, que as coloca à prova. E por outra via, mas com o mesmo propósito, é fundamental nesta investigação a concepção sobre arte explorada por Nietzsche e Foucault vinculada às relações entre arte e vida, implicando uma postura frente à vida, assim como no modo de fazer pesquisa. Ideia que decorre da análise dos modos de vida da Grécia arcaica, como fundante de outro modo de subjetividade, de relação com o mundo e com a própria vida. Arte que implica a postura frente à existência.

Neste sentido, interessa ao trabalho pensar, principalmente, que ética docente seria necessária p*ara uma docência viva na escola contemporânea e de que modo práticas educativas vivas e um pensamento marcado pela arte podem movimentar os modos de ser docente e a constituição desta ética.*

Para isso, motivada pela inquietação da experiência docente, busquei na reflexão cotidiana e em experiências/práticas educativas (três aqui expostas: Escola Viva Inkiri; Escola Projeto Âncora e Escuela Pedagogica Experimental) a possibilidade de uma docência viva. Explorando-as um pouco, percebi que uma docência viva era praticada e apostei que esta poderia relacionada às ideias de “estética da existência” trazida por Foucault, e “vida como obra de arte” de Nietzsche.

Cabe considerar que a aproximação conceitual se deu pelo estudo paralelo das práticas educativas, busca por tal modo de docência, assim como dos conceitos e autores referenciados. No texto que segue, será abordado primeiramente o que se buscava: um modo de vida referente ao ser docente; o contexto da escola pública; as práticas educativas que apontam indícios da possibilidade do exercício de uma docência viva e as relações conceituais estabelecidas e tidas como aposta.

1.1 Sobre a vida que almeja esta investigação

> *Que significa viver?* – Viver – é continuamente afastar de si algo que quer morrer; viver – é ser cruel e implacável com tudo o que em nós, e não apenas em nós, se torna fraco e velho.
>
> (NIETZSCHE, § 26, 2012, p. 75)

O termo "vida", muito recorrente nesta pesquisa, é gerado a partir do cotidiano da prática docente, ou melhor, da vida na escola em função da atuação na docência. Quando utilizado diretamente e/ou acompanhando outros termos, faz referência imediata à vida no sentido mais corriqueiro, no intuito de dar força aos termos e expressões às quais se agrega, por exemplo: "como *viver* na escola", "docência *viva*", "escolas *vivas*" e "práticas *vivas*". Destas, destaco a expressão "docência viva" que, em meio a muitos desejos, discussões e angústias, é uma das elaborações desta dissertação. É também empregada com o intuito de aproximar e envolver o leitor à ideia que pretende ser lançada.

Com esse uso, penso-a num primeiro momento, como estratégia de aproximação, criação de vínculo e identificação. Posteriormente, ela segue como forma de trazer à vista possibilidades de vida na escola, além da sobrevivência. Invisto na ideia de uma docência que vive, no sentido exposto por Friedrich Nietzsche no aforismo que abre esta seção.

É a partir do encontro com as ideias nietzschianas acerca de "vida", que me vale a busca por uma "docência viva". O filósofo relaciona vida como vontade de potência (DIAS, 2011, p.32) instituindo distinções sobre como muitas vezes entendemos o termo corriqueiramente e também estabelecendo uma exploração de certo modo inusitada. Nietzsche percebe seu tempo e espaço - a Europa do século XIX, auge da modernidade, época marcada pela euforia da ciência - para além da emergência da ideia de futuro (a

Eu não tenho dúvidas em dizer que meu maior medo no magistério público é acabar do jeito/situação que vejo alguns colegas, e não é sem tristeza que o declaro. É talvez justamente por isso, por ver potências que se encolheram, que adoeceram, que sobrevivem na profissão, que eu acredito na força da pesquisa acerca da docência.

[Notas pessoais; dezembro de 2014.]

Porque a gente se contamina. Assim como a gente se contamina com as ideias do grupo de pesquisa, a gente também se contamina com outras coisas. "Se ninguém dá importância, se ninguém se mexe, porque eu deveria fazer?"

A gente se contamina no mundo. É um sistema...

Talvez novas possibilidades de educação, de docência viva exijam mesmo novas formas de viver no mundo.

[Adaptação de Notas pessoais; março de 2015.]

necessidade de trabalhar para o futuro, onde tudo será melhor; a ideia de garantir um bom futuro...), como um século marcado pela crença na ciência, como se através dela resolvêssemos todos os problemas, dores e males. Na percepção dessa busca desenfreada pela verdade, através do que poderia ser "comprovado cientificamente", em uma de suas primeiras obras, chega a considerar que deveríamos poder experimentar a ciência e a "não-ciência" (NIETZSCHE, 1992). E na contramão do que se fazia na época, afirmar ou desaprovar algo ou um pensamento como verdadeiro ou falso, Nietzsche pergunta: "para que e por que a verdade?".

Este movimento questionador e de suspeita constante, característica que permeia todo seu pensamento, é derivado/ou se justifica por seu olhar voltado à antiguidade, que o levou a estudar o grego arcaico. Esse pensamento é anterior ao nosso modelo/forma de pensar, e onde Nietzsche percebe outra lógica, outros valores, outros princípios regentes. O que caracterizava esse pensamento (pré-socrático) era a presença da arte como mediação entre o homem e o mundo e a ideia de verdade ainda não era uma ideia clara que tivesse sido inventada. A vida era entendida como um processo de transformação constante, derivada de um pensamento fundado no devir e não na verdade, no vir a ser e não na fixidez. Sem discutir se isso é bom ou ruim, a vida era regida por este pensamento, que a representava como um fluxo contínuo, como um processo, como eterna transformação. É essa ideia de transformação que agrada a Nietzsche e instiga-o a pensar além de seu tempo, num movimento genealógico que dá a ver outras possibilidades de fazer e constituir investigações a partir do contemporâneo.

Com tais estudos, traz ao debate o modelo de pensamento socrático-platônico ou socrático-cristão, ao qual estamos vinculados, situando-o como grande referência e modelo atual, porém não como único e nem como sendo "sem saída", pois, tendo configurado uma genealogia da moral (pelo desejo inicial de uma genealogia da verdade) (MACHADO, 1999 p.09), aponta-nos informações, fatos e escolhas que levaram à invenção desta moral e deste modelo de pensamento. De uma perspectiva histórica (não convencional, ou melhor, genealógico), o autor percebe outras possibilidades de existência a partir de uma postura afirmativa da vida, e indica-nos possíveis caminhos para a invenção constante de nós mesmos nesta empreitada, através da ideia de superação de si mesmo.

Falar de vida a partir de Nietzsche implica trazer à tona outros conceitos explicitados pelo autor e imbricados nesta ideia. Se, por um lado, compreende a vida

como vontade de potência, quando em *Assim falou Zaratustra*, na parte Sobre a superação de si mesmo, menciona: “Só onde há vida há vontade; não vontade de vida, mas, como eu ensino, vontade de potência.” (NIETZSCHE, 1999, p.107); por outro explicita que não há generalização em compreender vontade de potência somente como vida. Também menciona que há vinculação intrínseca da vontade de potência em vontade de verdade, vontade de poder, vontade de moral, entre outros, porém, nesse caso, trata-se “de uma forma de vontade de potência, de um tipo específico de que serve a conservação e não a expansão de vida” (MACHADO, 1999, p.77). O que se situa no outro extremo do que se propõe a pensar para a ideia de uma docência viva neste trabalho.

Na vontade de potência em relação à vida, Nietzsche destaca uma força de criação, sendo esta gerada por um aspecto maior, o de intensificação da vida (DIAS, 2011, p.42). “A vida, como vontade de potência, como eterno superar-se, é, antes de tudo, atividade criadora e como tal é alguma coisa que quer expandir sua força, crescer, gerar mais vida.” (DIAS, 2011, p.34).

É esta concepção de vida que está presente nas expressões “docência viva”, “como viver na escola” e “escolas vivas” que proponho aludir e discutir com essa investigação. Portanto, inicialmente, esclarecidos, passarão a compor o texto sem o uso de aspas ou destaque.

Inicialmente, esclarecida a concepção do termo vida que é recorrente e da mesma forma basilar nesta investigação, cabe também evidenciar as alavancas da busca por esta docência viva. São os conceitos de “vida como obra de arte” (NITEZSCHE, 2012), “estética da existência” (FOUCAULT, 2004b) e “docência artista” (LOPONTE, 2005) que me convocaram e ainda convocam, desacomodando diariamente, gerando uma insegurança produtiva. Explico-os um pouco.

Ressignificando a concepção de arte, Nietzsche explicita a riqueza de uma relação direta entre arte e vida, em que a arte não seria mais somente objeto de contemplação. Seus pensamentos trazem à tona, inicialmente, a partir da poesia épica e da tragédia grega, uma ideia de arte que permite “criar a si mesmo como obra de arte, isto é, de sair da posição contemplativa e adquirir os hábitos e os atributos de criador, ser artista de sua própria existência.” (DIAS, 2011, p.20). Ao referir a aproximação da vida ao fazer artístico, considera a criação como ato fundamental à existência do artista, como aquele que atua e produz sem esperar algo em troca, que tem, na criação, condição indispensável e necessária para existir.

Propondo a ideia de “vida como obra de arte”, o autor não se coloca contrário às obras de arte, mas

> Opõe-se, sim, em primeiro lugar, à deificação das obras de arte, ao pensamento que, por atribuir todos os privilégios da criação do gênio, deixa de criar a si mesmo; em segundo lugar, ao desperdício de forças. Somente aqueles que trazem consigo um excedente de forças deveriam a ela se dedicar. (DIAS, 2011, p.20).

Neste reposicionamento, tanto do sujeito, como da relação entre arte e o sujeito, entre arte e vida, lança-se mão de uma postura passiva e contemplativa frente à arte. Propõe-se outra relação, imbricada na criação, porém não como obrigação, como “melhoramento”[4] ou para o “melhoramento de algo”, mas sim pela pura experimentação, pela entrega, pela presença em vida, pela criação e recriação constante de si mesmo.

“A experiência artística foi posta a serviço da liberação da vontade de potência, das forças expansivas transfiguradoras e afirmadoras da vida, contra a hegemonia do saber teórico, que não faz mais do que negar a vida.” (DIAS, 2011, p. 57). Nela não há julgamento moral, medo da morte e preconceitos. Nela oportuniza-se a criação sem pudor, sem verdades, sem o peso do conhecimento. É a cada instante uma possibilidade de invenção.

Nietzsche também apresenta a ideia de interpretação como criação e, nesta senda, quando interpretamos o mundo, o criamos. Quando existimos, criamos. Quando pensamos, criamos. E aí pergunto: de que maneira temos criado/feito existir/interpretado nossa docência, a escola e a educação? Como lidamos com o desprazer e com o esgotamento? De que maneira a vida está presente na docência? Como seria possível viver potencialmente (impregnado pela vontade de potência, numa postura afirmativa da vida) nas escolas contemporâneas? Quais as condições de possibilidade para uma docência viva?

[4] Pois “Todavia, de onde vem a ideia de melhor? A resposta é óbvia – vem dos valores superiores a própria vida (...)” (DIAS, 2011, p.67).

Nessa busca é que interessa a arte para esta pesquisa, assim como o encontro com escolas onde considero possível esta docência (as quais chamarei de escolas vivas ou práticas educativas vivas, ou ainda práticas vivas). A partir desses movimentos, minha vida na escola, a docência, a educação nas escolas vivas e as reflexões possibilitadas por um modo de pensamento permeado pela arte, questiono: C*omo é possível pensar uma ética docente para uma docência viva na escola contemporânea?* E ainda: *Qual ética requer uma docência viva? De que modo práticas educativas vivas e um pensamento marcado pela arte podem movimentar os modos de ser docente e a constituição desta ética?*

A ética passa a estar presente no trabalho pelo viés da vida, na importância do modo de conduzir-se frente às diferentes situações. Não somente no dia-a-dia da escola, mas também em relação a questões que ainda a dizem respeito, que extrapolam esse espaço, como as lutas (por melhores condições de trabalho, etc.) e em relação ao que eu faço no presente, tendo em vista o contexto, as diversas situações e a própria presença. Encarando a presença no sentido de estar presente a ponto de conseguir agir, interferir e/ou modificar. Estar presente para poder criar. Para viver na perspectiva apresentada por Nietzsche, indo além da moral cristã, do bem e do mal, do certo e do errado, de uma aceitação passiva do hoje em função de que, no futuro, as coisas hão de melhorar.

Por exemplo: Que aula depois de um tiroteio?

O que eu faço com as crianças depois de compartilhar do medo de uma bala perdida, de ficar no espaço enquanto sobrevoam helicópteros nas buscas dos envolvidos?

Escrevemos histórias? Brincamos de repórteres? Desenhamos sobre aquilo?

Nos abraçamos, conhecemos mais uns dos outros, conversamos... Vivemos um tempo muito além da tarefa escolar. "Mantê-los ocupados", aqui, ganhou outro sentido.

[Diário de campo; 15 de abril de 2015.]

Com o tiroteio, pela primeira vez, conversei com alunos que eu não sabia nem o nome ainda. Eles sempre estavam fora da sala por alguma razão...

Foram ficando porque nenhum responsável ainda viera busca-los... Foi o que de mais bonito aconteceu. Tive tempo para eles e eles pra mim.

[Diário de campo; 17 de abril de 2015.]*

*O episódio gerador desse relato/reflexão realmente aconteceu. Foi no dia 15 de abril de 2015, em frente a uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre, no turno da manhã. Neste dia, as aulas do turno da tarde e noite foram suspensas devido a "problemas no entorno da escola" (segundo divulgação em rede social pela equipe diretiva da escola). Link para a notícia na mídia local: http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/04/policial-civil-e-assaltante-ficam-feridos-em-troca-de-tiros-no-morro-da-cruz-4740465.html Acesso em: 20 de junho de 2015.

Alinhado a algumas das questões trazidas por Nietzsche, interessa pensar também com Michel Foucault o que se refere a uma “estética da existência” (2004b). Junto ao conceito, o autor introduz uma nova ideia de ética, relacionada a uma postura diante de si mesmo, diretamente vinculada a uma escolha de vida, e não mais uma ética sustentada pela religião, pela ciência, ou algo externo ao sujeito e que se impõe a ele. A ética passa a ser entendida como uma construção, assim como os valores e o próprio mundo. Trata-se de uma nova perspectiva de pensamento.

Para ancorar tais questões, Foucault fala-nos da constituição do sujeito moral na antiguidade, através das “técnicas de si”, mostrando que existiram diferentes modos de subjetivação. Apresentando-as como exercícios que estariam vinculados a uma ideia maior, a de “cuidado de si”, indica nelas a possibilidade de “práticas de liberdade” (FOUCAULT, 2004a) e, talvez, uma proximidade com o conceito de vida desenvolvido por Nietzsche e almejado nesta pesquisa.

Cabe mencionar o entendimento de Nietzsche a respeito de liberdade, no sentido de autonomia do sujeito como algo inatingível, pois tudo deriva das condições de determinado momento, desde a situação política e econômica do país, até leis físicas e questões de âmbito biológico que permitem ou não a realização de determinadas ações ou escolhas. Portanto, mais do que simplesmente uma escolha por esta vida – e aí seria somente mais uma das inúmeras tarefas e indicações aos docentes –, refiro-me, aqui, a uma postura, um modo de encarar ativo, atento e de espreita constante. A uma possibilidade de exercer uma docência viva antes pela convocação diante da vida primeiramente, e de talvez não mais diferenciá-la da vida em si (considerando a possibilidade de separar vida, trajetória e profissão[6]), tornando-as experiências de criação diárias, tanto de si, quanto da relação com o outro, firme na criação do instante, do aqui e do agora.

Ao desejo por essa postura igualmente está vinculada a ideia de “docência artista” lançada por Luciana Gruppelli Loponte (2005), que também retoma os autores mencionados. Essa ideia foi a alavanca primeira desta pesquisa, e que indicou caminhos entreabertos, fissuras e possibilidades para pensar a vida docente.

[6] Aqui, talvez caiba mencionar que essa possibilidade de pensar vida e profissão de maneira tão próxima, possa estar relacionada ao fato de trabalharmos com educação, seres em formação, pessoas, e toda a complexidade da vida que o processo formativo pode implicar. Considerar essas minucias do cotidiano e manter essa postura, parece-me indispensável para a formação que desejamos – não bancária, que considere o sujeito, etc.

A partir de indagações/provocações advindas dos autores, como quando Foucault pergunta se, afinal, “não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte” (2010, p. 306), e Nietzsche “o que devemos aprender com os artistas?” ou quando provoca com a questão de sermos “poetas autores de nossas vidas” (2012, p.179, § 299) Loponte (2005) propõe a concepção de uma “docência artista”, não como modelo/exemplo a ser seguido, nem como prática de boa docência, mas sim como exercício de criação constante[7].

Assim como menciona a autora em sua tese, “(...) A salvação e a solução para a formação docente em arte seria esta docência artista? Anuncio, desde já, antecipando, (e frustrando) um possível e previsível glorioso final: não!” (LOPONTE, 2005 p.107), explicito também, de antemão, que a ideia de uma docência viva não vem para solucionar e apaziguar todos os problemas da escola e especificamente os relativos à docência na contemporaneidade. Oposto a uma receita ou solução, com esta dissertação abrem-se alguns caminhos, sem-fins, sem redenção. Apontam-se possibilidades de criação, para a reinvenção constante da docência, de escolas, mas antes disso, fundamentalmente, de si mesmo.

1.2 Os movimentos em busca de vida

Inicialmente, a pesquisa estava centrada na busca por uma “educação mais artista”, mais artesanal, impregnada pela tessitura que nos fala Nietzsche, pela tentativa de uma prática de liberdade pensando com Foucault, como um lugar onde se pudesse ou tentasse trabalhar com o mínimo de dominação possível, e com Loponte, uma educação onde se pudesse exercer uma docência artista.

Passado certo tempo (entre encontros, debates, idas e vindas às escolas), dei-me conta que a minha busca principal relacionava-se ao *modo de ser docente* estritamente relacionado à ideia de uma docência viva. Ao “como viver na escola” uma vida intensa, com movimentos, considerando sua complexidade, como “fazer valer” a presença e a existência ali, mas não naquele sentido romântico de uma entrega vocacional.

[7] Cabe mencionar que, em pesquisas e artigos posteriores a essa elaboração, a autora segue investindo nas relações entre docência e arte. Porém não no intuito de atualizar o termo “docência artista” como se fosse um rótulo, mas indo além dele, numa postura frente à pesquisa em educação, que também é instigada e movida, a meu ver, por uma “postura artista”.

Fui ao encontro de diferentes práticas educativas, na expectativa de perceber se era, de fato, possível esta vida ali. Ao retornar para minha prática docente pensava: Por qual maneira não estamos conseguindo viver destes outros modos aqui? O que sustenta aquelas práticas que nos faltam? Ou o que nos excede?

Penso que esse movimento de conhecer outras possibilidades, de colocar as minhas verdades em relação à educação, à docência e à escola em questão, e retornar ao meu cotidiano docente me fez perceber algumas fissuras. Não que magicamente elas passem a surgir... Mas com o exercício de olhar, olhar e olhar uma vez mais. De guardar e depois retornar. De olhar de baixo, de cima, do avesso, de colocar-se no lugar do outro, de buscar diferentes perspectivas, de com Foucault "pensar sobre o próprio pensamento" (FOUCAULT, 1984), tem me feito perceber momentos/situações potentes onde a vida, aquela que tanto clamo no decorrer deste texto, está gritando, lutando por entrada. E talvez nós, docentes, imersos na sensatez, na sensibilidade fria, mais juízes do que artistas (OBREGÓN, 2007) não estamos conseguindo perceber.

O primeiro movimento realizado foi ir à busca por práticas educativas que desestabilizassem modos já instituídos de pensar a educação, que fossem mais artistas, que proporcionassem um repensar da vida escolar e que, a meu ver, estão de acordo com uma educação mais livre, menos compartimentada, menos despedaçada, onde a vida esteja realmente implicada com toda sua complexidade.

Conhecer algumas práticas onde me convenci, por um momento, da possibilidade de outras formas de vida, motivou a prosseguir com a pesquisa e conhecê-las mais intensamente. São elas: as práticas educativas desenvolvidas em Cotia-SP, na Escola Projeto Âncora[8], em Piracanga, Península de Maraú-BA, na Escola Viva Inkiri[9] e a experiência da EPE – Escuela Pedagogica Experimental[10], na cidade de Bogotá, na Colômbia. O objetivo não é tomá-las como exemplo de boas práticas ou receitas-soluções dos problemas cotidianos, pelo contrário. A intenção principal é perceber *quais são as bases a partir das quais essas práticas sustentam-*

[8] Ver maiores detalhes na subseção 3.3.1 Escola Viva Inkiri, ou online em: http://www.projetoancora.org.br/ Acesso em: 14 de maio de 2014.
[9] Ver maiores detalhes na subseção 3.3.2 Escola Projeto Âncora, ou online em: http://www.escolavivainkiri.com.br/ Acesso em: 14 de maio de 2014.
[10] Ver maiores detalhes na subseção 3.3.3 EPE – Escuela Pedagógica Experimental, ou online em: http://www.epe.edu.co/ Acesso em: 03 de maio de 2015.

se e constituem-se e *as condições de possibilidade para a docência viva ali*, para, a partir disso, repensar a vida docente no cotidiano escolar contemporâneo.

O foco principal da análise destas escolas/práticas é dedicado ao *modo de ser docente* nelas, numa tentativa de investigar por quais maneiras ele se constitui e se sustenta**.** Não com o intuito de buscar verdades, mas sim de conhecer outras perspectivas para a existência docente no espaço escolar. Neste sentido, com Loponte, interessa-me pensar e problematizar a "possibilidade de uma ética docente que também passe pela estética de si mesmo" (LOPONTE, 2003, p.69).

Utilizo como material empírico a descrição de cada escola, sua dinâmica de funcionamento, um breve relato de como se deu o contato com cada uma e materiais sobre elas disponíveis, assim como a caracterização do modo de ser docente ali. O meu diário de campo também é material de fundamental importância nesta pesquisa, incluindo o cotidiano da minha própria prática, assim como das saídas de campo programadas, relações entre referenciais teóricos e campo empírico, não servindo apenas como instrumento de relato, mas também como suporte à produção de notas de reflexão, tidas como "um meio para a realização de um estudo melhor, e não um fim em si próprias" (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 165).

Essas notas foram de fundamental importância no desenvolvimento da investigação. Junto e/ou além de recortes do diário de campo, aparecem também adaptações das notas de reflexão, a fim de exporem o tom no qual a pesquisa se constituiu. Como já mencionado, eles aparecerão junto à escrita e/ou na barra lateral direita, numa confluência de pensamentos.

Não houve um contato de imersão no campo que permitisse um estudo etnográfico, mas os contatos realizados permitiram conversas informais, indicações de materiais, anotações e notas de reflexão em diário de campo. Antes do primeiro contato efetivo em tais espaços, imaginava poder dialogar mais com os docentes e saber de suas experiências, conforme o foco da investigação. Porém, pude perceber que o tempo nessas escolas é outro. Elas negar-se-iam (acredito que até nem eu conseguiria propor, pois não acredito nisso) a responder um questionário apressadamente e meu propósito era poder conversar, o que exigiria mais tempo e recursos para voltar a esses lugares, o que não foi possível nesta investigação.

Paralelamente à busca e visita a estas escolas, participei de seminários, encontros, conversas, palestras que versavam sobre o tema (inclusive, cheguei a elas por estas indicações e/ou aprofundei a pesquisa sobre elas nesses momentos).

Portanto, o material empírico que compõe a pesquisa também se refere aos achados durante essa caminhada. São debates, iniciativas, experimentos, livros, filmes, documentários, projetos e trabalhos artísticos, etc.

O objeto de análise, dado pelo meu olhar ao material empírico, é a emergência desses discursos por um repensar a educação[11] e práticas que considerei válidas a pensar, tanto para uma docência viva e também no que elas contribuiriam a pensar esta docência na escola contemporânea.

Para tratar dessa emergência, considero, como material empírico, também as notícias saídas na mídia, publicações relacionadas ao tema, cursos, encontros, seminários, cenas e reflexões diárias da minha prática docente – as quais posso dizer que impulsionaram o início da pesquisa e dão sentido à investigação no campo da educação. Cabe dizer que isso é permeado por um olhar, por um recorte de pesquisa e momentâneo. Certamente, em outro período, constituída e afetada por outras experiências, as escolhas poderiam ser diferentes.

Por outra via, mas num movimento paralelo, esta pesquisa é permeada pela presença da arte, especialmente da arte contemporânea, que tem nos convocado a (re)pensar questões cotidianas, assim como a própria vida. A atenção volta-se principalmente para artistas, trabalhos e/ou projetos de arte que questionam as verdades já estabelecidas sobre a escola, docência e educação, assim como sobre o que fazemos de nossas vidas neste meio. Durante o processo, penso também (com os autores já

> *Pesquisar a própria prática, ao menos nesta experiência, não tem o distanciamento idealizado de uma pesquisa que "escreve, depois para e analisa". A vida não para, os acontecimentos não cessam, como se fosse possível este tempo e distanciamento. Esse afastar-se da prática para olhar com outros olhos, não existiu. Houve, sim, mudança de perspectiva, de ângulo, de lugar. Mas sempre de uma professora que vem discutir o que acontece na escola, em uma faculdade de educação e que, na escola, também não deixa de pensar. De alguém que não consegue desvincular o que tem vivido ao discutir um texto. E que, agora, o percebo como exercício semanal, ou diário, como forma de permanecer viva e ativa no espaço da escola e na posição de docente.*
>
> [Nota de reflexão; Diário de campo; março de 2015.]

[11] Considero que, inicialmente, nomeei esta emergência como "por uma nova educação", de acordo com a nomenclatura, descrição e objetivos de alguns dos projetos e iniciativas observados. Posteriormente, apropriando-me dos autores referenciais, optei em renomear o termo, referindo, então, a emergência de/em "repensar a educação", considerando que essa se dá e de modo abrangente e de acordo com o que se deseja também com esta pesquisa.

referenciados e outros) na potência da arte como formadora do próprio docente e como ela tem a contribuir, movimentar e desafiar a escola contemporânea.

Por outro fluxo, ou melhor, permeando toda a investigação, a arte é adotada também como uma estratégia metodológica, implicando diretamente a postura frente à pesquisa. Ela contribui a potencializar o estudo, que, tomando como impulso o pensamento de Friedrich Nietzsche e Michel Foucault, já implica em colocar-se numa postura de suspensão junto com os autores. Também uma postura ética, que, como diz Foucault (2004a), exige *"tornar-se permanentemente capaz de desprender-se de si mesmo"* (p.247) e em relação ao trabalho que se desenvolve, é colocar-se num lugar de processo, num 'sem fim', "*é tentar pensar uma coisa diferente do que se pensava antes"* (p. 240).

Como inspiração metodológica também, valho-me de estudos referentes a metodologias de pesquisa baseadas nas artes[12]. Dessas, interessa-me, principalmente, a concepção do fazer investigativo como um "estar em movimento constante, em processo, em percurso" (OLIVEIRA, 2013, p. 13), assim como da importância atribuída à utilização da imagem nas investigações. Esse modo de pesquisar, encorajou-me a utilizar, nesta escrita, muitas "imagens para falar". Imagens que simplesmente descritas não teriam contemplado tudo o que apresentam e que, por isso, quando utilizadas no texto, são consideradas elementos fundamentais diferentemente de simples ilustração do que se fala.

[12] Existem diferentes nomenclaturas, de acordo com os contextos, intenções e especificidades. A conhecer: Iba (Investigación basada en las artes), Abr (Arts-based research), Aber (Arts-based research), Pba (Pesquisa ou investigação baseada nas artes), Peba (Pesquisa Educacional Baseada nas artes) ou ainda Ieba (Investigação educacional baseada nas artes).

2 A escola contemporânea e indícios para buscar/pensar uma docência viva

*Adolescente é baleada dentro de **escola** em Porto Alegre*
*O que pode a **escola** hoje em nossa América?*
*De cada 10 **escolas** públicas do RS, uma tem infraestrutura adequada*
***Escola** com salas incendiadas no RS tem aulas com horários reduzidos*
***Escola** incendiada no RS só será totalmente recuperada em 02 meses*
*Ken Robinson diz que as **escolas** acabam com a criatividade*
*Mudar a **escola**, melhorar a educação: transformar um país*
***Escola** adota barra de ferro para evitar que alunos desenvolvam miopia*
*"O **sistema educacional** não funciona mais", diz Michel Maffesoli*
*Para professores e **escolas**, é mudar ou morrer, diz estudioso*
***Escola** de professores inquietos*
***Escuela** de Educación Disruptiva (EED)*
***Escola** troca segurança por professores de artes e melhora desempenho de alunos*
*"A razão da má **escola** não é a falta de tempo", diz professor da USP*[13]

Além da visibilidade da figura do professor em meio aos enunciados atuais referentes à educação, situada na seção de abertura, destaco também a emergência da figura da escola. Ocupando um lugar frágil, abalada, desestruturada, palco de tragédia, questionada e ao mesmo tempo ainda aparecendo, por vezes, como promessa de transformação de um país. Relutando em meio a percalços, insistindo em cumprir suas tarefas e/ou experimentando novos fins.

Tais enunciados são emitidos de diferentes lugares. A escola dos que são feitos vítimas dentro dela, dos que esperam sua reação, dos que nela são esperançosos. Estudiosos que falam da escola, ocorrências e atitudes que a fazem virar notícia. Enunciados que se misturam. Por momentos acreditam, em outros desacreditam, indicam soluções e/ou atestam condições. Este emaranhado de opiniões, experimentos e notícias diz um pouco da escola contemporânea. Situam-na num contexto onde ela, que passa a ser de todos ou "para todos", em alguns momentos, parece ser terra de ninguém.

Trago à discussão outro viés de representação do espaço escolar, decorrente da visão de estudantes:

[13] Essas manchetes foram coletadas desde o período de elaboração do projeto de dissertação até há pouco (2014/01 – 2015/01), a fim de contextualizar o momento no qual se desenvolve a escrita. Mesmo que nem todas tenham surgido nesse recorte temporal, todas foram, de alguma forma, referenciadas ou ganharam visibilidade nesse período. Ainda cabe considerar que fazem parte de um olhar a tal tempo e também que são escolhas, seleção desde um ponto de vista. [Grifos meus].



Figura 1 – *Escola x alunos: planetas diferentes?* [título atribuído pela pesquisadora]
Trabalho escolar digitalizado; Formato A4; 2014. (1) Colagem e desenho; Formato A4.
(2) Descrição afixada no verso do trabalho.

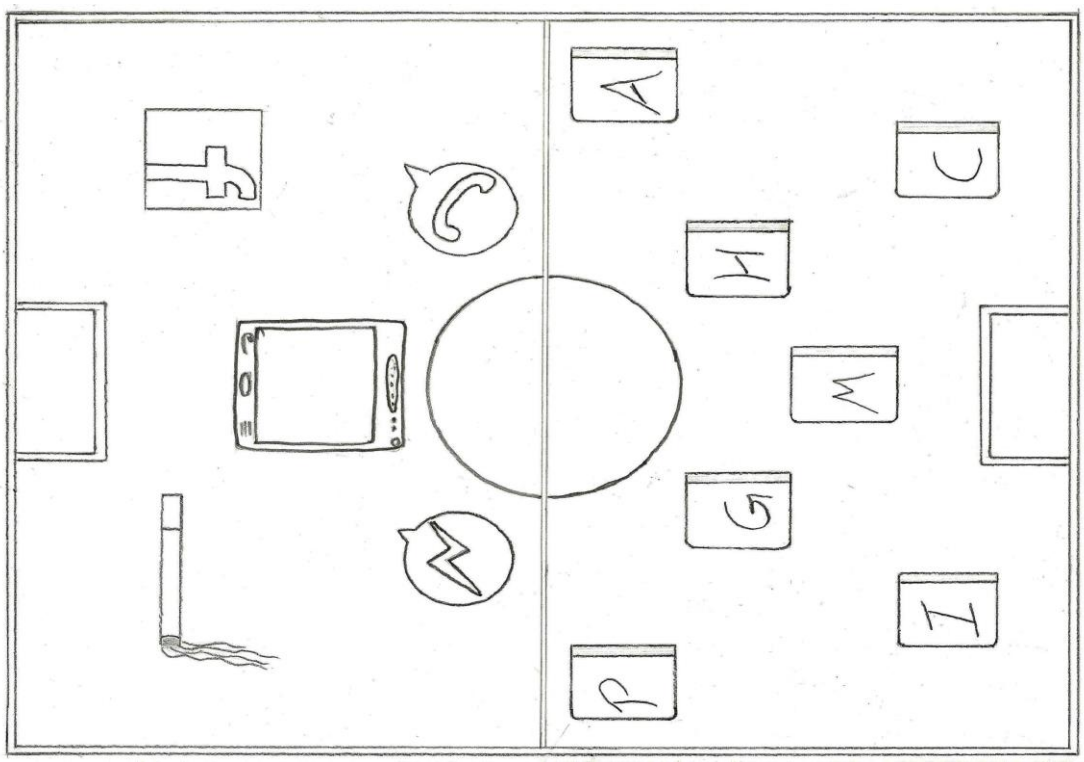


Figura 2 – *Jogo no campo escolar* [título atribuído pela pesquisadora]. Trabalho escolar digitalizado; Formato A4; 2014. Na apresentação do trabalho, o estudante menciona que o que está em evidência seria um jogo (representado através do campo de futebol) das disciplinas (caracterizadas no desenho de livros, com as letras iniciais de cada área do conhecimento) *versus* as tecnologias e as drogas presentes na vida dos alunos. Fonte: Adaptação do Diário de campo; 04 de setembro de 2014.

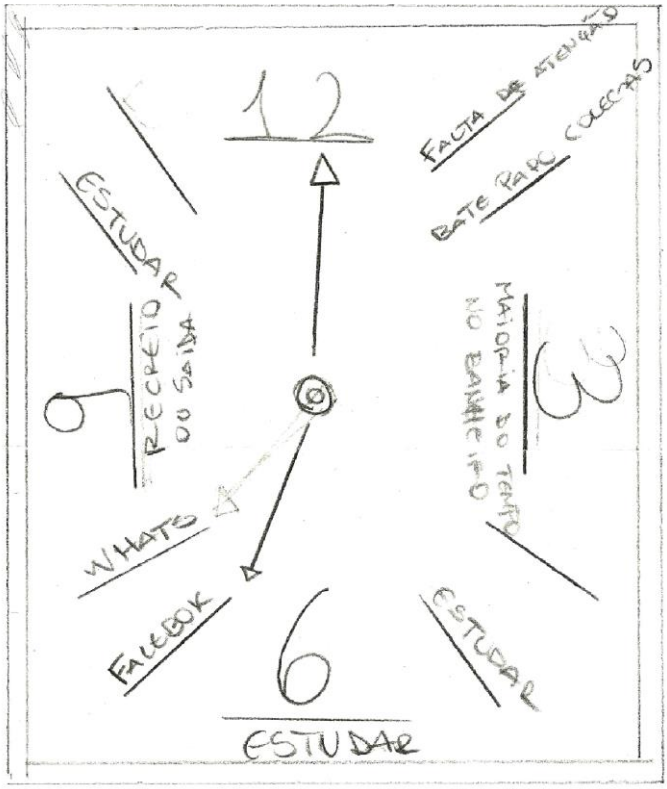


Figura 3 – *Tempo escolar* [título atribuído pela pesquisadora]. Trabalho escolar digitalizado; Formato aprox. A5; 2014. O estudante não explicita comentários sobre a produção.

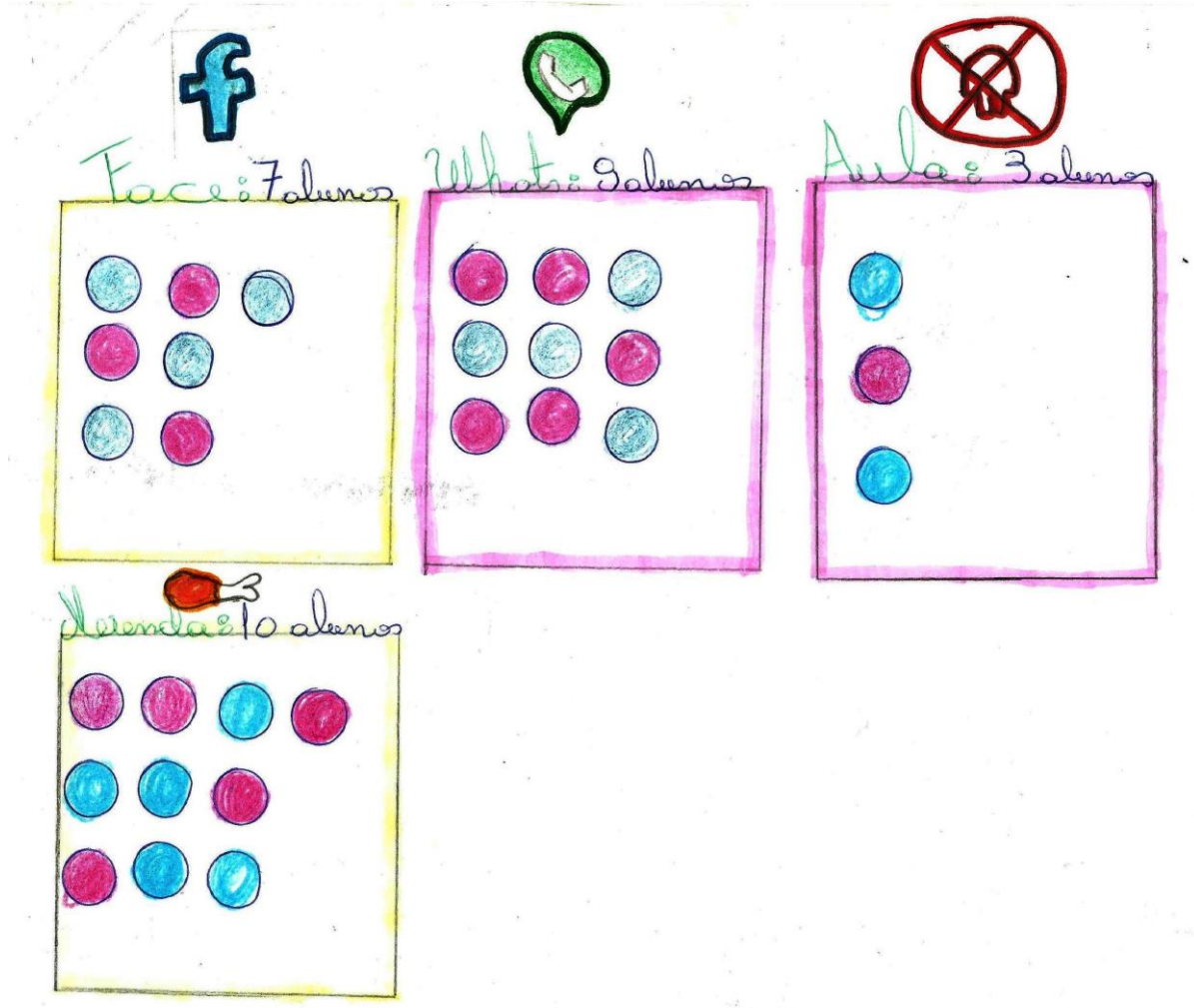


Figura 4 – *Placar de interesses do público escolar* [título atribuído pela pesquisadora] Trabalho escolar digitalizado; Formato A4; 2014. Comentário do estudante afixado no verso: “Eu quis representar com o meu trabalho que a maioria dos alunos vem para a aula para ficar mais no *face*, no *whats*, para comer merenda e a minoria vem para estudar.”

Essas imagens foram criadas por alunos da educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola pública de Porto Alegre – RS, no ano de 2014. São resultantes de uma aula de artes visuais e decorrem de um acontecimento na escola, o qual relato:

> Uma proposição um tanto descontextualizada foi lançada aos alunos, envolvendo a apresentação de uma peça teatral na própria escola. A atividade teria o custo de R$ 5,00 e ocorreria em horário de aula, portanto, todos estavam convidados, ou melhor, convocados a participar. Os professores também foram avisados, sem antes haver algum planejamento relativo à atividade, solicitação de tal demanda ou discussão no grupo docente e/ou com os discentes.
>
> O ocorrido foi que, chegado o dia, nenhum aluno se propôs a participar da atividade. Eu não estava presente nessa data, mas, no dia seguinte, no início do período de aula, ouvia os burburinhos: “Vão fechar a EJA!”; “Vão fechar a escola!?”, até que alguém se atreve e pergunta: “Sôra, é sério que vão fechar a EJA?”. Conversando um pouco com os

alunos e colegas professores, a fim de inteirar-me do fato ocorrido e que causava esses comentários, soube que isso teria sido dito em função da não participação dos alunos na atividade proposta. Questionei os alunos quanto ao motivo da não participação: Seria um boicote? Ou o custo do ingresso? Eles imediatamente disseram que não era nada disso. Aparentemente foi pelo desinteresse mesmo, traduzido na fala de uma aluna: “Ah, sôra! Nada a ver isso aí...”.

(Diário de campo; 21 de agosto de 2014.)

Frente à situação, propus que os alunos criassem, a partir dessa narrativa/problemática, uma imagem que a representasse, enfatizando a relação que eles têm com a escola. Em diálogo coletivo sobre o assunto, expus questões como, por exemplo: *Por que estamos aqui, afinal? Por que esse desestímulo geral? E as faltas recorrentes, tanto de alunos como de professores? Por que comemoramos as saídas antecipadas da escola? Por que elas têm sido tão regulares?* Assim, a dinâmica da proposta desencadeava a possibilidade de pensarmos no que temos vivido na escola, como ela se organiza, como se dá a EJA e o que fazemos de nós mesmos neste espaço.

Mesmo com estímulo e liberdade para a criação em diferentes linguagens, as produções limitaram-se à tradicional folha de sulfite branco de formato A4, mais conhecida como “folha de ofício”. Algumas produções foram acrescidas de comentários escritos, no verso da folha. Mas, de modo geral, as imagens falam por si mesmas e os comentários só enfatizam o que, de algum modo, já está visível: o descompasso entre a escola e os estudantes, um embate e possível desperdício de forças nesse que poderia ser encarado como encontro de aprendizado mútuo, a ciência por parte dos estudantes deste desencontro, etc.

A crise da escola está visível, mas o seu desaparecimento ou fim parece não ser uma

É pela vivência no contexto docente diário e pela inquietação de pensar “na experiência escolar e no que ela tem feito com as pessoas” (TIBURI, 2014, p.38) que me interessa pesquisar em educação.

[Adaptação de notas pessoais; 29 de março de 2015]

“Se chove ou faz frio, grande parte dos alunos não vêm. Se tem jogo de futebol, motivo para não vir ou sair mais cedo. Se há manifestação no centro (principalmente nos meses de junho e julho de 2013, ou dias programados), idem. Se os professores estão em greve: subentende-se como ‘férias’, folga, descanso, sossego e talvez até um pouco de paz. Quando há aula: quedas de luz provocadas pelos próprios alunos; após o intervalo muitas turmas se esvaziam; comentários do tipo: ‘Ah, isso não vai me servir pra nada mesmo.’; ‘Sôra, tu não me leva a mal... mas não vou fazer. Não acho que isso seja importante.’; ‘Ah, que esse semestre passe logo, não vejo a hora de me formar e poder cuidar da minha vida’.”

[Considerações escritas em 2013/02; Em reflexão final da primeira disciplina do curso de mestrado.]

possibilidade discutida. Na dissertação “Abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores”, Camargo parte do conceito foucaultiano de governamentalidade e da análise dos discursos médicos e pedagógicos sobre a saúde dos professores, desenvolvendo três operadores conceituais: “a *insuportabilidade* da rotina escolar, a *fadiga-limite* dos professores como contraconduta moral e, por fim, o *abolicionismo escolar*, este tomado tanto como aporia política de nosso tempo quanto como abertura para um futuro indeterminado.” (CAMARGO, 2012, p.06 [grifos meus]). O autor comenta que diante da menção de um “abolicionismo escolar”, não despontam comentários, mas sim um grande silenciamento.

Por outra perspectiva de análise da “crise do sistema escolar”, Sibilia (2012) traz à reflexão a questão da escola como uma “tecnologia”,

> como um dispositivo, como uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E, portanto, de época: um aparelho historicamente configurado. A partir dessa perspectiva, não custa verificar que tal maquinaria parece estar se tornando gradativamente ‘incompatível’ com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje em dia. (SIBILIA, 2012, p.188-189).

A partir deste ponto de vista, poderia pensar-se a escola como uma “máquina antiquada” e, devido a isso, em certa forma, poder-se-ia compreender as incompatibilidades e os conflitos ali presentes.

O tempo passou, a sociedade e os modos de viver nela alteraram-se e a escola, instituição decorrente da modernidade, assim continuou: moderna em uma sociedade que já se diz “pós-moderna”[14]. Como que naturalizada no cotidiano, a escola permanece ignorando muitas das mudanças radicais ocorridas na sociedade e nas vidas dos sujeitos que a compõem. A primeira, talvez, a de encarar seus “participantes” como sujeitos e não como meros frequentadores ou utilizadores do “serviço”.

Em relação a essas mudanças, Xavier (2008, 2010) discorre acerca dos novos papéis da escola contemporânea brasileira e dos desafios que estão implicados a partir deles. Dentre eles, estão as políticas de inclusão escolar, das quais comenta a importância de “serem analisadas as noções de *exclusão* e

[14] As aspas referem-se a não generalização na utilização da expressão, com a intenção de não simplesmente rotular determinado momento, esquecendo-se de suas especificidades. Ver mais detalhes nas discussões acerca do termo em autores como LYOTARD (1988), HARVEY (2006), ANDERSON (1999), entre outros.

inclusão desenvolvidas por Michel Foucault (1989), em *Vigiar e Punir"*, do qual refere a ideia que "é perigoso não incluir". A autora ainda considera que tais políticas "abrem espaço na escola para os 'anormais' referidos por Foucault (1997) e para os 'estranhos' de Bauman (1998)" (XAVIER, 2008, p. 327). Ainda como novos papéis da escola, menciona a ampliação do tempo de escolarização e, dentro disso, a institucionalização da infância e da juventude, assim como o longo período de confinamento das crianças, jovens e seus professores; em paralelo a esse último, o projeto de implantação da educação integral, através de políticas como o Programa Mais Educação[15] que considera e prevê a cidade como educadora, assim como propõe a participação da comunidade neste repensar dos tempos e espaços escolares.

Por esta mesma via, a professora Clarice Traversini faz-nos pensar em um novo modo de existência da escola, encarando os desencaixes da escola contemporânea como sendo o próprio encaixe. A autora vê o "desencaixe como a forma de existência" desta escola, que se torna mais flexível e abarca "o que não era considerado sua função em tempos anteriores" (TRAVERSINI, 2012, p.176). Como exemplos, menciona que a escola, atualmente:

> a) adquire a função de proteção, tentando amenizar danos ou prejuízos que crianças, adolescentes e jovens possam ter sofrido pela sua condição de pobreza e violência; b) abarca projetos de ampliação da jornada escolar, para que a criança ou adolescente adquira não apenas conhecimentos, mas outras experiências culturais e esportivas, que vão além dos muros escolares; c) por ser a instituição obrigatória pela qual todos passam, os programas governamentais projetados para desenvolver determinados tipos de sujeitos (saudáveis, ecologicamente conscientes...) a consideram como espaço privilegiado para atingir seus objetivos. (TRAVERSINI, 2012, p.176).

Dentre essas mudanças, cabe considerar a atualidade do texto nos documentos oficiais. Inicio por destacar a compreensão da concepção de educação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.934/1996), que, no artigo 1º, menciona que entende a educação de maneira ampla, abrangendo "os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e

[15] "Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral." Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115 Acesso em 12 de junho de 2014.

organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", e no parágrafo 1º esclarece que a Lei "disciplina a *educação escolar*, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias." (BRASIL, 1996 [grifos meus]).

O Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei n.º 8.035/2010) para o decênio 2011 – 2020, no Art. 2º, estabelece as seguintes diretrizes:

> I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho; VI – promoção da sustentabilidade socioambiental; VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX – valorização dos profissionais da educação; e X – difusão dos princípios de equidade, do respeito a diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2010).

Ainda do Plano Nacional de Educação destaco, entre as metas e as estratégias em anexo, a "Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica" (BRASIL, 2010).

Atendendo a essas mudanças na educação escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica destacam a necessidade de "considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar,* em sua inseparabilidade" (BRASIL, 2013, p. 64) e, no artigo 11, mencionam a escola básica como:

> (...) o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.
> Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a **superação do rito escolar**, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. (BRASIL, 2013, p. 66 [grifos meus]).

Destaco a importância de tais documentos pela sua atualidade e pelas possibilidades de trabalho a partir deles. Encontram-se explicitamente nomeadas as mudanças e mencionam-se também os desafios e as necessidades de um repensar a instituição escolar em decorrência das necessidades e proposições atuais.

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais, lê-se o seguinte:

> (...) A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria **recriação**, pois tudo que a ela se refere constitui-se como **invenção**: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (BRASIL, 2013, p. 152 [grifos meus]).

Diante disso, questiono: Quem se dá conta da possibilidade de invenção? Como os envolvidos na educação escolar têm participado e organizado isso? O que pais, alunos e professores esperam realmente da escola? O que fazem ali enquanto esperam?

Os professores, muitos já cansados e descrentes, cumprem seu horário, dão suas aulas, suportam a rotina escolar em nome de um futuro melhor, por acreditar na educação, nas pessoas, por precisarem de um salário, talvez. As causas podem ser as mais diversas. Alguns (muitos) em afastamento por licença saúde intervalam e também suportam esse modo de vida intimamente relacionado à profissão, até a chegada da aposentadoria para "viverem suas vidas"[16].

"Porque tu sabes, né?! O objetivo aqui fazer o tempo passar!"

Fala de colega professor em relação à enrolação sobre a organização da grade de horários na falta de professores (fato recorrente e no mínimo semanal) e, demora para iniciar a aula e pressa para terminar.

[Diário de campo; novembro de 2014.]

Aqueles momentos em que bate o sinal para o início das aulas e ninguém se move, ou pior, faz de conta que não ouviu e continua a conversa, o café etc.

[Diário de campo; novembro de 2014.]

A mídia e também outros meios ditam, sugerem e apontam posturas referentes ao professor ideal (algumas podem ser conhecidas na abertura deste trabalho), indicando receitas, caminhos e possíveis soluções para a educação no país.

No que se refere aos alunos, uma das respostas mais comuns à pergunta: "Por que tu estás na escola?", é: "Para ser alguém na vida.". Mas o que quer dizer "ser alguém na vida"? Que tipo de sujeito seria esse "alguém"? Um sujeito disciplinado, controlado, docilizado... (en)formado pela escolarização e, para comprovação, certificado por isso. Será? Mesmo com essa resposta, muitos corpos já não conseguem conformar-se nas propostas da escola. Surgem aí os casos de indisciplina, evasão, fracasso escolar, descaso, desmotivação (aqui comento não somente em relação aos alunos, mas também pela comunidade escolar e profissionais da educação). Por alguns momentos, percebo uma desconexão, uma falta de sentido, falta de pertencimento, de apropriação no que se faz ali.

[16] A ideia aqui não é generalizar, e dizer que não existem ou possam existir outros modos de ser docente. Mas, mostrar o que se percebe quando olha-se rapidamente, sem considerar a complexidade, no contexto daqueles que permanecem no ambiente escolar, especialmente de escolas públicas, meu atual contexto de atuação.

Rubem Alves, um dos entrevistados no livro *A escola e os desafios contemporâneos*, elabora bem o que tenciono pensar: “Sabe essa ideia de que escolarização é para preparar para o momento em que a vida vai começar? Isso é estúpido, porque a vida está acontecendo.” (ALVES In: MOSÉ, 2013, p. 110). Entretanto, às vezes, a sensação é de que pessoas se desconectam dela para estar na escola (como se isso fosse possível), na universidade, em seus afazeres cotidianos. A vida ficaria para as férias, para os finais de semana ou para depois da aposentadoria.

Cena na Escola B:

Alunos menores que pulam o muro para fugir da escola, pois não podem sair sem a autorização dos pais ou responsáveis.

[Diário de campo; março de 2015.]

Cena Escola A:

“Ah para, sôra, tu sabe que eu tô aqui obrigado.

Só tô aqui porque tô cumprindo LA.” [Liberdade Assistida - Medida socioeducativa em meio aberto].

[Diário de campo; 19 de maio de 2015.]

Cena na Escola B:

“Adoro quando os professores enchem o quadro. Dai dá pra ficar copiando sem pensar em nada e o tempo passa mais rápido.”

[Diário de campo; abril de 2015.]

Porém, mesmo com o desinteresse pelos saberes escolares[17], é necessário considerar que a vida não para nesse ambiente. Ela segue, nas mensagens pelos celulares embaixo das mesas ou em qualquer lugar fora da visão de controle dos professores, nas novidades, mágoas, conquistas ou aflições a compartilhar com os colegas, etc. Nas resistências criadas e também nas conformações, nas acomodações. E parece-me que não são somente os alunos que vivem este dilema. Lembro-me de uma colega professora que dizia: “a escola seria perfeita se não existissem alunos” e por mais absurdo que isso pareça, apesar da minha breve experiência no magistério, ainda não me deparei com nenhuma situação em que alunos ou professores não comemorassem quando puderam sair mais cedo do ambiente escolar. Por um lado, pode parecer desnecessário refletir sobre isso somente em relação à escola, pois muitas pessoas sentem-se felizes em sair correndo do trabalho ou de outros afazeres para poder viver suas vidas. E aí pergunto: por que não buscamos viver cotidianamente o que nos interessa? Por que a vida não poderia ser contemplada na escola, na faculdade ou no trabalho?

[17] E lembra-nos Xavier que “são invenções modernas” (2008, p. 327).

Por que estamos sempre esperando pelo dia da redenção? (seja ele o da conclusão dos estudos, o da aposentadoria, o do divórcio, o tempo dos filhos crescerem, o de juntar dinheiro o suficiente...) Por que tanta preparação ou seria prorrogação para a vida? Atrás do que corremos que não nos permite viver integralmente o presente?

Para ampliar essa discussão, é interessante pensar a partir do que Obregón (2007) diz sobre a pedagogia e a escola: apesar das inúmeras mudanças já ocorridas, ambas seguem sendo formas cristãs "e a dificuldade que temos em ver é a medida de nossa sujeição ao dispositivo estético cristão" (p. 74 [tradução minha]). O autor afirma que "a escola (e a pedagogia com ela) tem operado como máquina produtora de *sensatez* mais do que de *sensibilidades*" e classifica a sensatez como a forma da sensibilidade cristã, uma sensibilidade fria que "unifica a pluralidade, abstrai e congela o movimento da vida, (...) uma sensibilidade que fabrica juízes mais do que possibilita a criação de artistas" (OBREGÓN, 2007, p. 74 [tradução e grifos meus]). Ainda considera que "a escola foi, desde sua criação, e segue sendo um projeto para 'transcender' a vida cotidiana: para julgá-la, para moralizá-la, para aperfeiçoá-la, para apontar seus erros/equívocos." (OBREGÓN, 2007, p. 78 [tradução minha]), e que a vida estaria cada vez mais parecida com a escola.

Michel Foucault e Friedrich Nietzsche são autores que também nos estimulam a pensar sobre isso quando criticam a busca humana pela redenção e caracterizam-na como marca da doutrina cristã, que difunde a ideia de um paraíso, onde tudo será melhor e pelo qual o sofrimento ou o esforço atual estaria justificado. Por meio da genealogia, mostram "que as 'verdades históricas' descansam sobre um terreno complexo, contingente e frágil" (MARSCHAL, apud VEIGA-NETO, 2011, p.60), "construído em cima de interpretações" (VEIGA-NETO, 2011, p.60). A partir de uma perspectiva que entende a história e os valores como criações, portanto, não universais, eles deslocam os modos de pensar, compreender e agir no mundo.

Ainda analisando dentro desse nosso modo passivo e pouco questionador para pensar outras possibilidades de vida, alguns discursos ganham força e visibilidade, sendo incorporados e naturalizados pela sociedade. "A necessidade de sermos educados na escola" e "Lugar de criança é na escola", podem ser

considerados dois exemplos. O professor José Pacheco[18] vai além da prescritividade dos discursos e questiona:

> Por que o lugar da gente não poderia ser na rua, nas praças, nos espaços públicos? Por que a educação também não poderia se dar aí? Porque não temos segurança!? Ok. Mas e se passássemos a ocupar estes espaços efetivamente? Esses espaços não seriam mais seguros e não poderíamos usufruir melhor deles?[19]

A discussão a partir dessa perspectiva (que implicaria discutir os conceitos de comunidades de aprendizagem e cidade educadora, por exemplo) não será aprofundada neste trabalho, mas é necessário considerar que ela traz importantes reflexões aos novos desafios e papéis atribuídos à educação contemporânea. Aponta uma postura ativa, criadora, não mais submersa nas lamúrias e justificações.

Por outra perspectiva, Masschelein e Simons (2013) trazem a ideia do espaço escolar como um tempo livre, "como uma questão de suspensão", que "implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro) mas também a remoção de expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola" (2013, p.36-37). A escola é vista não como uma iniciação, nem como um fim, mas "como uma espécie de puro meio ou centro", "um meio sem fim e um veículo sem um destino determinado" (2013, p.37).

Ao discutir e identificar o que caracteriza uma escola como tal, Masschelein busca mostrar seu valor e defender sua preservação, ou melhor, o merecimento e a importância de sua redefinição. "Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer 'tempo livre' e para reunir os jovens em torno de uma 'coisa' comum", e, para isso, pretende lançar um "conjunto de proposições ou convites para pensar sobre a escola de uma maneira particular e talvez mais proveitosa em termos de 'formas de reunião e ações', ao invés de funções e instituições" (MASSCHELEIN, 2014, p.01).

Ao encontrar diferentes relações e concepções do que seria o espaço escolar, passam a ter sentido alguns discursos que a envolvem. Por exemplo, quando, em alguns momentos, ele é questionado, quando é defendido ou quando se pretende aboli-lo. E com isso não cabe julgar, mas sim ampliar as perspectivas para o pensamento acerca deste espaço.

---

[18] Fundador da Escola da Ponte em Portugal, que, atualmente, vive e trabalha no Brasil, acompanhando diversos projetos e escolas.

[19] Em fala no evento "Sobre o futuro da educação", promovido pela Escola Convexo, no dia 12 de outubro de 2013, em Porto Alegre – RS. Fonte: Diário de campo; 12 de outubro de 2013.

Ainda em relação à instituição escolar, Aquino contribui à reflexão trazendo duas questões importantes: a primeira é de que existe uma “crença social” na escola como a salvação para todos os males, “poderes reiterados por incessantes declarações de louvor ou de encorajamento a ação dos professores” e a segunda é de que, ao mesmo tempo, aflora constantemente

> o sem-número de evidências em contrário, que vão desde os índices de aproveitamento do alunado, tidos como calamitosos até a desagregação das relações civis entre seus protagonistas, sinalizadas por queixas recorrentes de descrédito, licenciosidade, animosidade, desincumbência ou apatia por parte das novas gerações. (AQUINO, 2012, p.146).

Fica visível que a escola, como está, não vai bem e que seriam necessárias mudanças e desacomodação – coisas que incomodam muita gente. Parece que a necessidade de um recomeço é evidente, mas o que não se discute ainda é a possibilidade de um fim.

Penso que em relação a essa crença social, estão em evidência as máximas atuais “Educação para todos” (UNESCO)[20] e “Todos pela educação” (Oscip)[21], que são títulos de projetos, e talvez por estarmos tão crentes na ideia que apresentam até esquecemos de perguntar-nos de onde vem. Ideias que são disseminadas como verdades universais e inquestionáveis para a salvação do mundo ou para um mundo melhor. Mas o que fundamenta essa ideia de mundo melhor? Considerando o modo de vida hegemônico, como seria um mundo melhor para todos? Apesar das inúmeras respostas possíveis, não discordo de que a educação seja necessária para a maioria delas, mas cabe ressaltar que a condição necessária difere da suficiência.

A partir das ideias de Nietzsche, Viviane Mosé atenta para o fato de que o mundo melhor de que tanto se fala e se coloca como produto/fruto de uma educação ideal está relacionado à ideia de durabilidade, de não sofrimento, apoiado na questão metafísica de um ser e de uma verdade. Citando Nietzsche, e para problematizar tal questão, ele diz que o mundo “é diversamente interpretável, ele não tem um sentido que lhe seja próprio, mas sentidos inúmeros, ‘perspectivismo’” (MOSÉ, 2011, p. 53).

---

[20] Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Ver mais em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/education-for-all/ Acesso em: 20 de junho de 2015.

[21] Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Ver mais em: http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/ Acesso em: 20 de junho de 2015.

Nietzsche atribui à linguagem o fundamento da crença na verdade. Sobre isso, esclarece Mosé:

> (...) A operação de ver foi substituída pela de nomear, que é o mesmo que acessar uma imagem previamente codificada. Desta forma, cada vez mais, apenas o conhecido é visto, porque somente ele é passível de identificação, de reconhecimento. (MOSÉ, 2011, p.119).

O pensamento nietzschiano cabe-nos como um alerta: o quanto não conseguimos ir/ver/enxergar além do já criado, do já naturalizado e do já instituído/determinado pela linguagem. Talvez aí esteja um germe para pensar a imobilidade do pensamento educacional atual, da dificuldade de criar outras formas de vida na escola, de ver de outros modos, outras possibilidades, de arriscar-se, de sair do estável, de onde é garantido.

> Foi nossa razão intelectual e tão pouco humana que nos trouxe até aqui, nossa arrogância de ascendência divina, nossa necessidade de acreditar. A crença na verdade, no valor essencial e imutável de uma coisa, quanto fardo nos causou, quando hoje sabemos que a verdade é produto de acordos, especialmente de linguagem. (...) A própria ideia de verdade nada mais é do que uma ficção; o que marcou o nascimento da verdade foi uma necessidade psicológica de duração; dito de outro modo, o medo da deterioração e da morte. O alvo do pensamento não se tornou a vida, mas o afastamento dela, por meio da criação de um outro mundo, um mundo “em que não se sofra”. (MOSÉ, 2013, p.79).

Ao encontro desse pensamento, Michel Foucault apresenta-nos a verdade como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”, traz a ideia de “regimes de verdade”, dizendo ainda que:

> o problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; **mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade.** O problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas tem na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. (FOUCAULT, 2011, p.14 [grifos meus]).

Tomando como pano de fundo esse pensamento, acerca das verdades correntes como determinantes na produção/criação do mundo e dos modos de vida nele, estabeleço como propósito que dá movimento a este trabalho: investigar práticas educativas e artísticas que possibilitam pensar em outros/novos modos de viver na escola e buscar nelas o que as sustenta, o que as faz possíveis e o que é

determinante nessa postura que assumem. Pretende-se não esquadrinhar quais as verdades implicadas, mas tentar compreender as relações dos sujeitos com elas. Isso para pensar na questão central: *Como é possível pensar uma ética docente para uma docência viva na escola contemporânea?* E ainda: *Qual ética requer uma docência viva? De que modo práticas educativas vivas e um pensamento marcado pela arte podem movimentar os modos de ser docente e a constituição desta ética?*

A escola, ou a escolarização, é um lugar/processo que, inegavelmente, traz/trouxe ganhos, mas também perdas. Talvez o cálculo que fazemos até determinado momento, revelasse mais ganhos do que perdas. Mas este cálculo é variável, dependente de inúmeros fatores. É necessário refazê-lo, dar-se conta dos ganhos, das perdas e questioná-la(o)s também. Pensar nas relações com a verdade que estão implicadas na docência, na escola atual e nas diferentes práticas (artísticas e educativas) pode ser um caminho interessante a fim de lançarmo-nos nesta empreitada.

3 Inquietações/Considerações iniciais acerca do discurso de “repensar a educação”

Como já mencionado, é visível uma inquietação em relação à escola contemporânea. Ela vem acompanhada de uma profusão de filmes, documentários, movimentos, novas experiências de escolas, outras possibilidades em educação, mapeamentos coletivos, formação de redes, entre outros. Junto desses movimentos, é aparente a participação de pessoas de diversas áreas e formações, assim como docentes atuantes ou não no sistema público e/ou privado de ensino. O encontro entre diferentes pensamentos (decorrentes de referenciais maiores, como: neoliberalismo, socialismo, anarquismo, marxismo...), que apesar de divergentes em questões fundamentais, parece sustentar um desejo em comum: a busca por uma escola/docência/educação que faça sentido, que esteja mais relacionada à vida cotidiana.

Enfim, há vontade, desejo de algo outro, ainda que não se saiba muito bem a forma como fazê-lo. Há uma percepção de que a atual configuração já não atende às necessidades atuais. Buscam-se mudanças, alternativas, novas possibilidades. Os fins e os meios, no entanto, são diferentes.

Desde o início da investigação, a partir de lentes que buscavam pensar na possibilidade de uma docência viva, caminhei no intento de encontrar práticas educativas, onde isso aparentemente acontecia. Neste movimento, conheci e aproximei-me de diferentes produções e iniciativas, onde esse tema também estava em questão: seminários, encontros, debates, escolas, documentários, livros, produções artísticas e outros. No transcorrer do trabalho, dei-me conta de que tudo isso, de alguma forma, constitui o meu objeto de pesquisa. Por isso, é uma das tarefas deste trabalho expor os materiais escolhidos durante esta jornada.

Vale referir que esses materiais, iniciativas e experiências, não são somente locais e atuam nas mais diversas instâncias. Muitos derivam de interesses particulares, como, por exemplo, pais e famílias que compartilham de um mesmo pensamento, comunidades e grupos (inclusive não relacionados à prática educativa exclusivamente) que atuam no sentido de mapear experiências em educação, dar visibilidade, promover o debate e a criação de redes. Há também movimentos provenientes de corporações empresariais, parcerias público-privadas, entre outros.

São materiais muito diferentes entre si, apesar de selecionados pela mesma busca. Apresentam diversas ênfases, questões de fundo, idealizadores e intuitos. Exponho-os no intuito de dividir com o leitor, como parte de uma investigação que é também educativa e formativa.

Para tal, divido esta seção em quatro subseções, de acordo com as especificidades dos materiais e experiências. A primeira trata da emergência do discurso em repensar educação no campo artístico, através de exposições, projetos e trabalhos de arte que questionam as verdades acerca da educação – **3.1 Arte para pensar a educação/docência/escola.** A segunda aponta projetos, iniciativas, filmes, documentários, livros e movimentos decorrentes, compostos e compositores dessa emergência – **3.2 Projetos e iniciativas diversas.** E na terceira, são apresentadas três escolas visitadas, onde se considerou possível um modo de educação e docência diferente aos que estamos convencionados – **3.3 Escolas vivas**. Já antecipo que essa subseção possui caráter mais descritivo, com o intuito de trazer as experiências ao leitor.

Apesar de apresentar em três eixos os materiais coletados, destaco que mantenho o foco de análise em dois deles, **3.1 Arte para pensar a educação/docência/escola** (em que, juntamente com a apresentação, já se colocam algumas questões de análise) e **3.3 Escolas vivas**. Um olhar permeado pela questão de pesquisa é lançado no tópico **3.4 – O que aprender com essas práticas vivas**, onde constam questões decorrentes da análise em relação às escolas apresentadas e, ao final, também são expostas possibilidades de relações com algumas características das práticas artísticas.

3.1 Arte para pensar a educação/docência/escola

Neste subcapítulo, busco pensar a relação entre arte e educação/docência/escola. Para tal, inicio apresentando a emergência do discurso por uma nova educação também no campo da arte, através de um documentário, uma peça de teatro e exposições de artes visuais. A seguir, exponho possíveis questionamentos que ela pode trazer ao espaço e cotidiano escolar.

Trazer a arte neste trabalho consiste, primeiramente, em assumi-la, além da arte das obras e dos artistas, como integrante e responsável pela postura que propulsiona o desejo de olhar o que se faz da vida. Postura também relacionada a uma busca: de viver o cotidiano sem esmorecer e, até nas coisas e falas mais despretensiosas, aprender. Para traduzi-la, optei por trazer fragmentos, recortes no corpo do trabalho que comentam, conversam, fazem parte do material empírico ou simplesmente descrevem um pouco desta jornada investigativa.

Da arte (agora, também considerando trabalhos e projetos artísticos) que permeia essa caminhada, abre-se o olhar a linhas de ação compreendidas como: (1) a arte que toma como questão/problema a educação (falo de um debate acerca da educação escolar que se amplia); e (2) como a que arte traz possibilidades de criação a educação, em relação à invenção de uma ética própria; a relativização das noções de tempo e espaço; desnaturalização de verdades já instituídas, entre outras.

Interessa a arte, aqui, por tratar a educação e a escola, mas não no intuito de resolver os problemas, prescrever posturas e receitas. A arte cabe antes como instigadora que nos faz ir além de meramente desejar soluções aos ditos problemas. Ela faz pensar em nós, primeiramente, estabelecendo uma relação direta com o que se percebe como fundamental na ética de/para uma docência viva.

3.1.1 A educação repensada a partir das artes

“Com a palavra” e na ansiedade de não perder a oportunidade de relatar e trazer a pensar as inquietações diárias vividas na escola, pensei que seria muito oportuno se houvesse um conselho de classe, para que eu pudesse transcrevê-lo. A meu ver, eles são as puras contradições e a maior falta de sentido que tenho

experienciado. Já nem sei mais como relatar alguns acontecimentos do cotidiano escolar, prefiro transcrever mesmo. Talvez seja a maneira menos impregnada da minha vontade de gritar, de tornar púbico, de dividir, de não me deixar contaminar pela imobilização, de não me anestesiar, para poder discutir isso com gente saudável, ainda não tomada pelo 'sem sentido' escolar. Mas nem precisei esperar que o conselho de classe na escola acontecesse. Revendo o documentário *Pro dia nascer feliz* (2006)[22] deparo-me com a cena tal qual[23]: inconsistência nas ideias defendidas e no trabalho em equipe, descompasso entre o grupo de professores e entre alunos e professores, dissonâncias, incoerências, desperdício de tempo e energia.

O intuito, aqui, não é generalizar, dizendo que todas as escolas trabalham desta forma e que o aqui representado, "conselho de classe", ocorre desta única maneira. Porém, não posso deixar de registrar que me reconheci plenamente na cena descrita e imagino que muitos colegas docentes também se reconheceriam aí. O curioso é que ela já extrapola o espaço escolar e a exploração e a inquietação acerca do tema não parte somente de cineastas. Coincidentemente ou não, uma peça de teatro também nos traz o mesmo debate, colocando em cena reflexão muito semelhante, porém através de outra perspectiva.

A peça "Conselho de Classe"[24] deixa o espectador no mínimo inquieto com a situação apresentada. O espetáculo, como já anuncia o nome, parte da intenção de realizar um conselho de classe, mas, nos 80 minutos de duração, detém-se aos conflitos presentes na escola, "aflorados" no momento em que os professores se reúnem, ou também não se reúnem. Por que sempre os mesmos professores comparecem? Por que alguns faltam sem ao menos justificar? Por que falta o

---

[22] Documentário brasileiro, com direção de João Jardim. Duração: 88 minutos. Copacabana Filmes. "Definido pelo próprio diretor como "um diário de observação da vida do adolescente no Brasil em seis escolas. *Pro Dia Nascer Feliz* flagra o dia-a-dia e adentra a subjetividade de alunas e professores de Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. As entrevistas são intercaladas com sequências de observação do ambiente das escolas - meio, por sinal, bem pouco frequentado pelo documentário. Sem exercer interferência direta, a câmera flagra salas de aula, esquadrinha corredores, pátios e banheiros, testemunha uma reunião de conselho de classe (onde os professores decidem o destino curricular dos alunos 'difíceis') e momentos de relativa intimidade pessoal." Disponível em: http://www.interfilmes.com/filme_16779_Pro.Dia.Nascer.Feliz-(Pro.Dia.Nascer.Feliz).html Acesso em: 22 de maio de 2014.

[23] Ver mais em **APÊNDICE A** – Transcrição da cena do Conselho de Classe no documentário "Pro dia nascer feliz" (2006).

[24] Espetáculo que comemora os 25 anos da Cia dos Atores (RJ). Texto de Jô Bilac e direção de Bel Garcia e Susana Ribeiro. Maiores informações: http://www.sescsp.org.br/programacao/18944_CONSELHO+DE+CLASSE Acesso em: 22 de maio de 2014.

funcionário da parte administrativa da escola? Entre outros questionamentos implícitos na encenação. São “(...) dilemas éticos e pessoais, em meio a decisões que se confundem com relações de poder no interior da instituição escolar. A trama gira em torno de uma escola pública (...) e, com isso, problematiza as questões macro e micropolíticas da educação no Brasil.”[25]

O espetáculo é composto apenas por atores do sexo masculino, que interpretando, na maioria, professoras, acentuam as características delas. Vendedoras de cosméticos e outros produtos, com desvio de função por motivo de doença, faltando sem comunicar ou justificar, sendo agredidas por alunos, etc. A escola é representada como um ambiente hostil, depredado, lugar onde não se deseja estar, onde não existem acordos, parcerias, onde as pessoas estão completamente estressadas e esta lista poderia seguir com muitas questões ainda. Apesar de todo o clima desfavorável retratado, percebe-se uma vontade em comum (a busca por um “mundo melhor”, ou, mais especificamente, a crença na educação como responsável por ele), porém, por outro lado, parece que há um problema muito maior que dispersa essa “força comum”, colocando-a num conflito desgastante e completamente improdutivo.

Os retratos de conselho de classe, produzidos tanto pelo documentário assim como pela peça teatral, chegaram até causar-me certo espanto pela veridicidade das cenas e por dar-me conta de que ela é reproduzida igualmente em outros lugares. Observando-a sem a inserção no contexto, torna-se possível a identificação de discursos que permeiam esta prática tradicional e praticamente inquestionável da escola básica. Assim como, passado certo tempo, quando retorno às transcrições de reuniões, falas e/ou situações do cotidiano escolar, consigo perceber que muitos discursos estão presentes ali. São discursos que ao mesmo tempo em que são produzidos no contexto da escola, também a produzem, constituem-na e reproduzem-na do modo como está.

O teatro e o cinema, nos casos mencionados, recriam cenas cotidianas instigando em nós outros modos de ver, pensar e talvez até significar tais questões. Sem trazer uma receita, um julgamento, um conselho ou uma solução, eles colocam-nos em outro lugar. E é a partir desta ideia que a arte interessa e permeia este projeto: no intento de deslocar os modos previsíveis com que estamos acostumados

[25] Fonte: http://www.sescsp.org.br/programacao/18944_CONSELHO+DE+CLASSE Acesso em: 22 de maio de 2014.

a ver e pensar a escola, e atentos ao fato de que ela é uma invenção e, portanto, passível de reinvenção – e, assim também, a forma da atuação docente.

Por que nos impactamos mais com “gente de mentira falando a verdade do que com gente de verdade falando mentira”[26]? Por que na escola tantas coisas acontecem de forma fingida e nada se faz? Por que continuamos dissimulando que não vemos que as coisas não estão bem? Simula-se em função de quê(m)? Ainda assim, como falar dos problemas da escola sem se limitar às lamentações? Como habitar esse espaço saindo da vitimização? Acredito que a arte pode ajudar-nos a realocar essas questões, desmembrá-las, reconstruí-las e também a refletir sobre elas.

O desejo aflorado pela ideia de um repensar a educação também aparece na arte, na forma de trabalhos específicos, assim como de debates, obras colaborativas e exposições acerca do tema. Trago como exemplos duas exposições recentes: “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas” (2014/2015) e “*de clase*” (2014).

A primeira ocorrida no Museu de Arte do Rio (MAR), na cidade do Rio de Janeiro, com curadoria de Janaina Melo e Paulo Herkenhoff, é a segunda mostra da série Arte e Sociedade no Brasil, e que lança hipóteses sobre os desafios enfrentados pela educação, pela arte e pelo museu. Partindo do questionamento “Como a arte se envolve com a educação?”, a exposição, com título a partir do poema de Rubem Alves (educador brasileiro), explorou o tema através de

> Obras de arte, documentos e projetos educacionais [que] debatem os sentidos da educação e do lugar dito escola. O pacto crítico da produção artística com a educação está aqui concentrado em quatro núcleos: (1) teoria, com foco em Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire; (2) processos, que documenta experiências da prática educacional; (3) dispositivos, que discute as dimensões de poder das estruturas educacionais; e (4) linguagem, que explora a relação entre fazer artístico, fala e escrita como campo de reconhecimento das diferenças.[27]

Um trabalho interessante presente na exposição é da artista brasileira Cinthia Marcelle.

---

[26] Fala de um dos personagens durante a peça “Conselho de Classe” em referência ao que se faz no teatro. Fonte: Diário de campo; 21 de maio de 2014.

[27] Fonte: http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/exposicoes/atuais?exp=1311 Acesso em: 13 de junho de 2015.

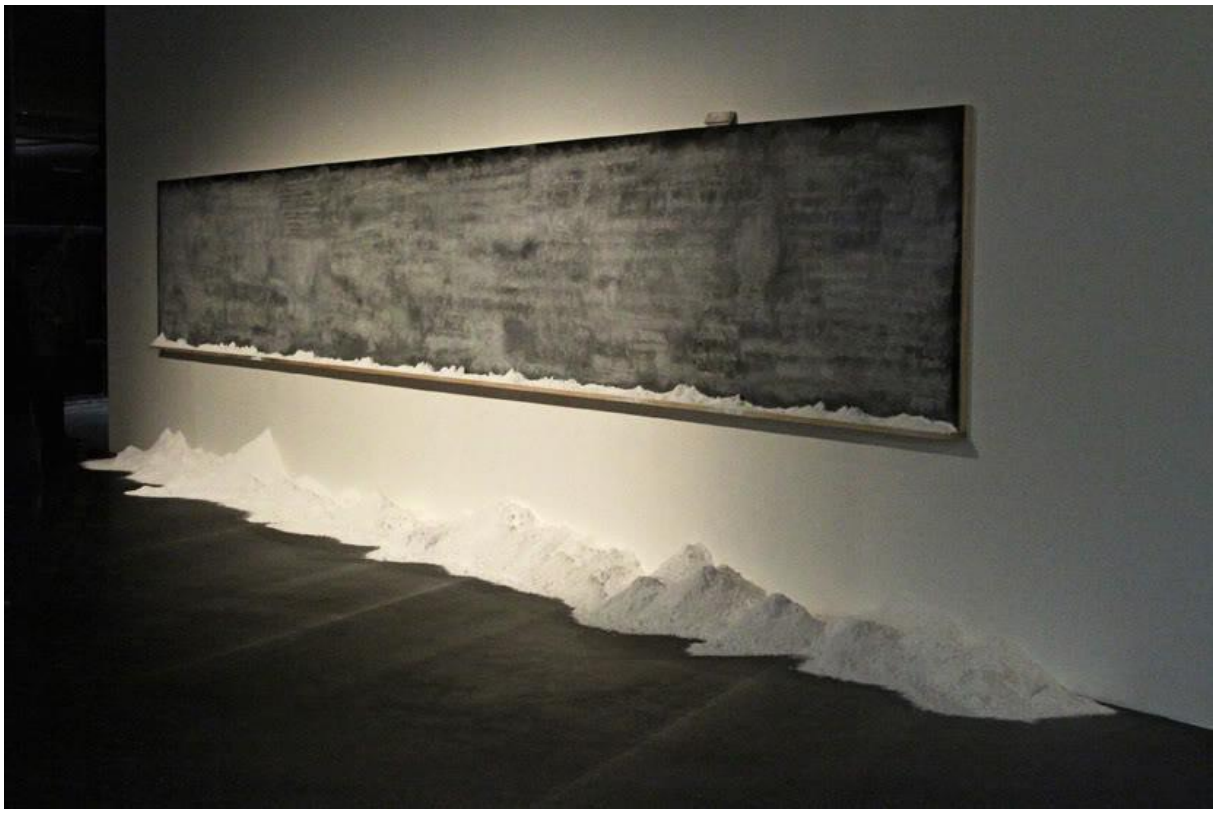


Figura 5 – Cinthia Marcelle. *Sobre Este Mesmo Mundo*, 2010.
Lousa e giz 120 x 840 x 8 cm.
Fonte: http://www.galeriavermelho.com.br/pt/artista/87/cinthia-marcelle Acesso em 10 de junho de 2015.

"*Sobre este mundo mesmo* é uma instalação resultante de um apagamento. Abaixo de um longo quadro-negro, montes de pó de giz repousam denunciando tudo o que um dia ali já foi expressado." (Catálogo da 29ª Bienal de São Paulo, 2010, p.85). Das manchas que restam no quadro, estão visíveis versões de conteúdos, provavelmente "importantes a saber". Quantas pessoas já passaram pela experiência de estar frente a um quadro? O que aprenderam disso? E nós, professores? O que já colocamos sobre um quadro?

Também com trabalhos que se apropriam de elementos do espaço escolar ou ideias acerca da educação, ocorreu a exposição chamada "*de clase*", em Bogotá – Colômbia[28]. A curadora Pamela Desjardins diz que a mostra tratou de "uma reflexão acerca dos modelos pedagógicos e de poder executados a partir do dispositivo

[28] Uma conversa com a curadora foi oportunizada pelo programa de Missão científica de curta duração no exterior para estudantes dos Programas de Pós-Graduação da UFRGS, em Bogotá – Colômbia, no dia 14 de outubro de 2014.

escolar, sua função disciplinadora, mas também de resistência, de pausa e desordem, onde é possível outros espaços como o da criação/criatividade”[29].

Os trabalhos da mostra eram resultantes de pesquisas em que os artistas incorporaram elementos próprios das cenas escolares, buscando ativar e dinamizar o tradicional formato estático de uma exposição. São apresentados cinco projetos de artistas e mais cinco artistas convidados à participação. Como propostas que envolveram o público de maneira direta, estão, por exemplo, La Ramona Proyectos (Viviana Cárdenas e Andrés Frix Bustamante) e Claudia del Río trazendo iniciativas centradas na prática do desenho, entendendo-o como uma prática não hierarquizante onde os saberes podem ser transmitidos de forma horizontal.

Outro trabalho exibido na mostra foi “Clase de dibujo”, do artista colombiano Humberto Junca. O artista, que há tempo vem explorando as carteiras escolares (classes) como suporte de seus trabalhos, agora, explora-as de outra forma. Ele expõe parte delas, junto de projeções de imagens que evidenciam as marcas deixadas nelas pelos estudantes.



Figura 6 – Humberto Junca*, Clase de dibujo*, 2014.
Vista de la exposición en la Cámara de Comercio de Bogotá, sede Chapinero
Fonte: http://humbertojunca.com/portafolio/clase-de-dibujo-2014/ Acesso em: 16 de junho de 2015.

[29] Fonte: http://agenciaenartes.com/w/portfolio-type/de-clase-pamela-desjardins/ Acesso em: 13 de junho de 2015. [Tradução minha]



Figura 7 – *Clase de dibujo*, 2014.
Brazos de sillas escolares.
Fonte: http://humbertojunca.com/portafolio/clase-de-dibujo-2014/
Acesso em: 16 de junho de 2015.



Figura 8 – *Clase de dibujo,* 2014.
Diapositivas proyectadas.
Fonte: http://humbertojunca.com/portafolio/clase-de-dibujo-2014/
Acesso em: 16 de junho de 2015.

Junca provoca nosso olhar sobre as práticas realizadas pelos alunos, produções que, mesmo sendo consideradas de caráter impróprio, ainda persistem. O que podemos pensar com isso? Que movimentos, práticas, hábitos ou características da escola convocam-nos e/ou movem a criar? Ou, melhor, como docentes que presenciamos este "problema" diário, de que forma saímos da lamentação ressentida e moralista? Talvez uma postura mais artista frente ao cotidiano possa ajudar-nos, e isso não quer dizer que tenhamos que produzir um trabalho de arte a partir de cada situação. Mas, sim ir além do lamento ou da indiferença.

Neste sentido e inspirada por essas exposições, foi lançada a Chamada Poética "Para além dos 50 minutos: arte, experiência e educação", junto ao IV Fórum de Projetos de Ensino em Artes Visuais – Artestágios 2014[30]. O intuito desta

[30] Apresentações de projetos desenvolvidos nos Estágios de Docência Obrigatórios de cursos de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS (entre outras Universidades parceiras a cada edição), seguidos de debate e envolvendo palestra de professor convidado. Para conhecer um pouco mais da história do evento ver TCC intitulado ARTESTÁGIOS: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO.

era realizar uma exposição além da que já é feita no fórum através da apresentação dos projetos de estágio. E expor o que é vivido a partir/na experiência com arte e educação ou nessa relação, de um modo poético, mais aberto e com outras possibilidades.

Esta Chamada foi destinada aos estagiários e ex-estagiários em Artes Visuais da UFRGS e UERGS[31], que já haviam participado ou que participariam do Artestágios para a "apresentação de produções artísticas – desenho, pintura, fotografia, gravura, cerâmica, vídeo, objetos, performance, instalação – relacionadas a experiência docente ou à educação, fomentando reflexões a respeito da relação entre arte e educação, mediante envio prévio da proposta." Salientou-se que os trabalhos não deveriam ser "registros específicos da realização dos estágios ou das aulas de artes visuais, e sim, uma produção poética resultante da experiência com arte e educação."[32].

A motivação inicial deu-se paralelamente a pesquisas em desenvolvimento que buscam pensar a relação entre arte e educação, para além do ensino de arte e do espaço que esse ocupa na grade curricular[33]. O cerne era estimular a criação artística a partir da experiência com a docência, com a escola e com a educação de modo geral.

O título da exposição é "Isto (não) é ensino arte", referindo-se ao artista René Magritte através da "célebre afirmação que acompanha a imagem de um cachimbo – 'Isto não é um cachimbo'"[34].

> As imagens non-sense do artista belga nos fazem pensar nas possibilidades do inesperado, da criação sobre o impossível. A (...) exposição usa deste jogo de palavras associadas ao ensino de arte para provocar outras aproximações com as práticas pedagógicas em arte. Olhamos aqui, mais com olhar de artistas, do que de professores. Ou olhamos a partir de uma atitude artística que também é capaz de contaminar a docência.[35].

Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115217/000956579.pdf?sequence=1 Acesso em: 18 de junho de 2015.

[31] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

[32] Texto referente a CHAMADA POÉTICA – Artestágios 2014 – Para além dos 50 minutos: arte, experiência e educação; divulgado via contato de e-mail.

[33] Por exemplo, esta pesquisa mesmo e outras desenvolvidas sob o projeto "Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética" (financiada pelo Edital CHAMADA UNIVERSAL – MCTI/CNPq Nº 14/2013), coordenado pela Profª Drª Luciana Gruppelli Loponte. Destaco a minha participação nesta iniciativa devido à oportunidade de Estágio de Docência no Ensino Superior, realizado por mim em uma turma de Estágio II - Artes Visuais (EDU 02104), em 2014/02.

[34] LOPONTE, Luciana Gruppelli. Isto (não) é ensino de arte. Texto que acompanhava a exposição. 2014.

[35] LOPONTE, Luciana Gruppelli. Isto (não) é ensino de arte. Texto que acompanhava a exposição. 2014.



Figura 9 – Vistas parciais da Exposição Isto (não) é ensino de arte.
Fonte: Rede social de divulgação do evento. Disponível em:
https://www.facebook.com/artestagios/photos_stream Acesso em: 20 de junho de 2015.

Desta exposição, realizada entre os dias 01 e 03 de dezembro de 2014 – no Saguão da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, destaco o trabalho de Camila Machado, intitulado “Bico de professor”.



Figura 10 – *Bico de professor*, 2014
Acima à esquerda: Registros da performance; Abaixo à esquerda: Registros da performance
À direita: Kit que foi comercializado durante a performance, composto por adesivo “MAIS TESÃO NA EDUCAÇÃO”; imagem da NOSSA SENHORA PROTETORA DOS ESTAGIÁRIOS DO BRASIL; INCENSO PURIFICADOR – Afasta gritaria, palavrões e xingamentos em sala de aula; – Ideal para sala de professores e sala onde haverá conselho de classe e 04 velas.
Fonte: Rede social de divulgação do evento. Disponível em: https://www.facebook.com/artestagios/photos_stream Acesso em: 20 de junho de 2015

“Bicos viram principal fonte de renda de professores estaduais. Empreendedorismo docente, mercado informal e fé na profissão. Como sobreviver com um salário de professor estadual?”, foi o comentário da “artestágiária” quando submeteu a proposta da performance à Chamada Poética.

Um total de 15 trabalhos fez parte da exposição, discutindo temas variados como, por exemplo, avaliação, memória, a relação de ensino-aprendizagem, ocupação do espaço escolar, entre outros. Acredito que ao dar a ver estas criações paralelas ou que às vezes de tão imbricadas no processo da atuação docente nem se percebem, nossas ideias e pensamentos alargam-se, ampliam-se e estabelecem

novos sentidos e possibilidades. Talvez isso possa ser potente para pensarmos os tantos desafios relacionados à docência, não somente em arte, e também a educação de modo geral.

3.1.2 Possibilidades da arte para educação

Com outros pesquisadores e pesquisas já desenvolvidas e/ou em desenvolvimento (FISCHER, 2009; LOPONTE, 2013; BORN, 2012; DELAVALD, 2013; HERMANN, 2005, para citar alguns exemplos), acredito que os materiais ligados à arte (cinema, literatura, artes visuais, entre outros) podem ser potentes para confrontar, provocar, colocar em questão as relações que estabelecemos com as verdades mais disseminadas ou hegemônicas, assim como para colocar em questão nosso próprio modo de relação com essas.

E é desta maneira que a arte, especialmente as artes visuais contemporâneas, entra/permeia/faz parte deste trabalho: com o intuito de primeiro convocar-nos a (re)pensar a escola e, sobretudo, o que temos feito de nossas vidas neste espaço.

Para tal, nesta investigação, voltei o olhar para artistas, trabalhos e/ou projetos de arte que questionam as verdades já ‘estabelecidas’ sobre a escola e a educação. Por exemplo: O que as fotografias de Julian Germain em “Classroom Portraits”, permitem-nos pensar?



Figura 11 – *England, Seaham, Reception and Year 1, Structured Play*
Fonte: http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php



Figura 12 – *Brazil, Belo Horizonte, Series 6, Mathematics*
Fonte: http://www.juliangermain.com/projects/classrooms16.php



Figura 13 – *Nigeria, Kano, Ooron Dutse, Senior Islamic Secondary Level 2, Social Studies*
Fonte: http://www.juliangermain.com/projects/classrooms23.php



Figura 14 – *Argentina, Buenos Aires, Grade 4, Natural Science*
Fonte: http://www.juliangermain.com/projects/classrooms17.php



Figura 15 – *Argentina, Buenos Aires, San Fernando, Year 3 Secondary*
Fonte: http://www.juliangermain.com/projects/classrooms26.php

Na série “Classroom Portraits” (2004-2012), Germain apresenta 87 fotografias de salas de aula ou “Retratos de Salas de Aula”, registrados em 19 países diferentes. O que este trabalho diz da/para escola? O que ele diz sobre os alunos e os professores?

Como estão ou como se mostram os sujeitos nestes espaços? O que fazem? Como seus corpos comportam-se ou devem comportar-se nestes ambientes? Estão uniformizados? Estão felizes? Quando tempo passam ali? Por que estão ali? O que a foto pode dizer-nos sobre suas vidas?

De que maneira a fotografia permite-nos ir além de um registro apenas? Segundo Kit White,

> A fotografia alterou para sempre nosso senso de composição. A máquina fotográfica, cujo visor tira uma amostra de uma porção do mundo, mudou nossa relação com o enquadramento. A compreensão de que o enquadramento é artificial e de que o mundo se estende para além dele afeta o modo como compomos as imagens. (WHITE, 2013, s.p. – Lição 58).

E acrescentaria, ainda, a alteração do modo como percebemos essas e o que representam. A fotografia permite-nos, aqui, um espaço, um distanciamento, um outro olhar ao que parece tão ordinário.

Também nos colocando em outro lugar, o artista americano George Deem apresenta em seu livro “Art School” (2005) diferentes momentos da história da arte em um cenário escolar tradicional como de pano de fundo: a sala de aula. Como a arte de diferentes momentos históricos poderia compor uma sala de aula? Ou melhor, como determinados artistas/estilos e/ou escolas/movimentos comporiam uma sala de aula?



Figura 16 – *School of Caravaggio*, 1984
Oil on canvas, 40 x 30 (102 x 76)
MGM Grand/Mirage Resorts, Inc, Beau Rivage Hotel, Biloxi, Mississipi

Sobre a obra de Deem, Loponte assinala que:

> (...) mais do que oferecer releituras simpáticas e escolares dos chamados “grandes mestres”, nos indica o quanto as escolas e suas salas de aula nos ensinam diferentes modos de ver e de pensar, valorizam certos objetos ou organizações espaciais, adotam certos critérios estéticos e de pensamento que, por sua vez, produzem efeitos distintos naqueles que habitam esse espaço, não importando qual posição nele ocupem, sejam alunos ou professores. (LOPONTE, 2014, p. 179).

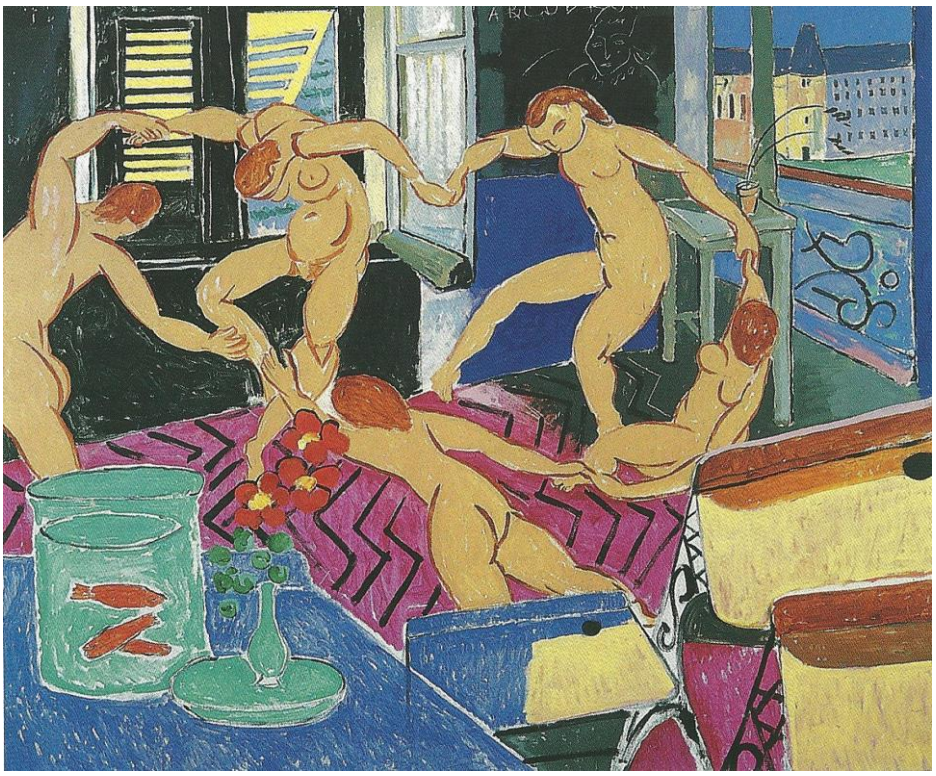


Figura 17 – *School of Matisse*, 1988
Oil on canvas, 46 x 54 (117 x 137)
Collection Mr. and Mrs. B. Marden, Palm Beach, Florida

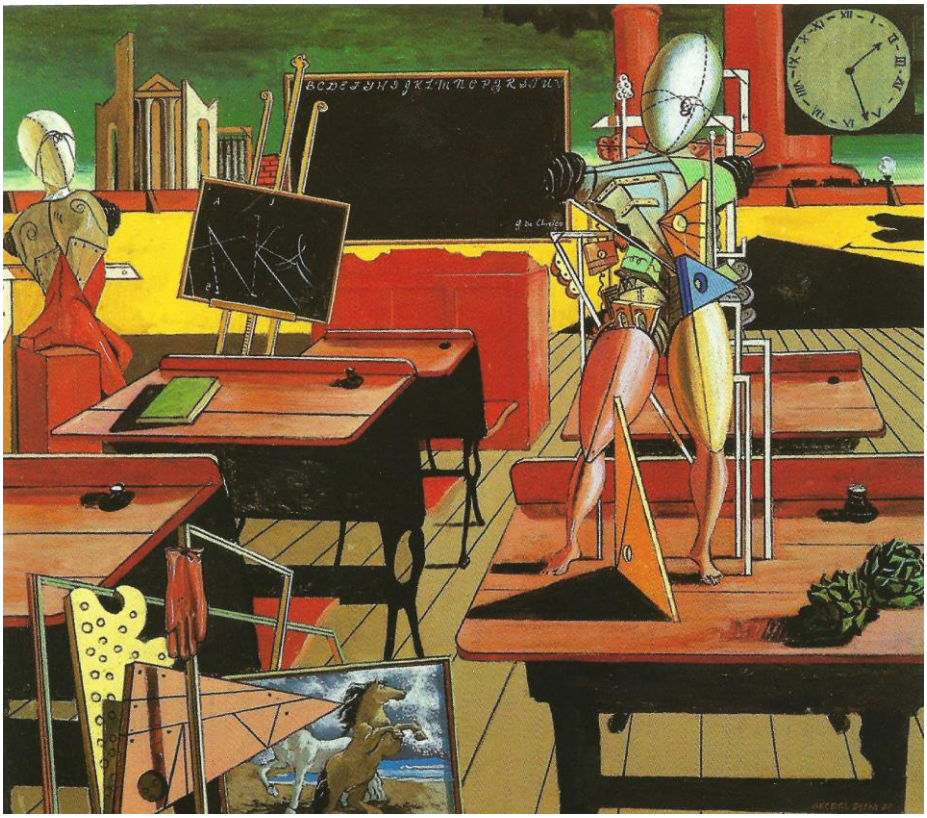


Figura 18 – *School of de Chirico*, 1989
Oil on canvas, 30 x 34 (76 x 86)
Estate of W. Dean Eckert, Lincoln, Nebraska

Além da representação muito próxima aos estilos dos pintores, surgem os "modelos" de sujeitos que habitam o espaço da sala de aula. É como se os personagens de determinadas épocas tivessem saído do quadro/pintura para estar na sala de aula naquele momento. Cabe lembrar, ainda, que por mais fascinante que seja, o que nos apresenta Deem são apenas algumas possibilidades e criações a partir de cada obra e artista estabelecida pela sua visão. E nós? Quais criações faríamos? Que período artístico ou artista pensamos que uma sala de aula atual carece? Ou a qual ela remete? Que outras alterações no espaço escolar poderiam ser pensadas a partir dos artistas? O que essas mudanças implicariam? Que tipo(s) de docência um pensamento impulsionado pela arte / ou uma postura artística poderiam possibilitar?

A artista contemporânea Renata Lucas também nos provoca nesse sentido, com o trabalho "Sala de aula 1":



Figura 19 – Fotografia integrante do trabalho
Sala de aula 1, 2005 de Renata Lucas,
(05 fotografias de 40cm x 66cm) Coleção da artista.

Quais sujeitos habitariam esta sala de aula? Que postura de alunos, professores e escola ela implicaria? Que tipo de "aula" a imagem nos propõe? É confortável esse espaço? Por quê?

A partir desta obra, Luis Camnitzer, curador pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul, instiga-nos a pensar "o desconhecimento do conhecido." Ele afirma:

> Uma das funções da arte é a de tornar visível coisas que não vemos ou coisas que já não vemos. Esta última tarefa se consegue gerando certo estranhamento ou distância que permita ver as coisas como que pela "primeira vez". (CAMNITZER, 2008. p.85).

Esses trabalhos, e tantos outros que poderia listar, fazem pensar no que disse Camnitzer, ao iniciar o Simpósio Educação para arte/Arte para a Educação, realizado em Porto Alegre (2007):

> 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).

Acredito que vivemos num momento em que já foram instauradas inúmeras fissuras no modo de pensar a arte e a educação, tanto no campo artístico como no campo educacional. Momento em que se questionam os paradigmas vigentes e que se desconfia das "caixas e listas já produzidas" (TRAVERSINI, 2012), clamando por criação. Penso que a ligação estreita que há entre arte-vida-educação, não necessariamente nessa ordem, pode nos impulsionar a promover essa reinvenção e a protagonizar tais empreitadas. A arte tem muito a desafiar a educação, a nós próprios e ao que fazemos de nós na/com a escola. Precisamos permitir-nos enfrentar os desafios e nos arriscarmos nesse trabalho, por existências mais belas, mais intensas, por uma coragem da vida com todos os imprevisíveis e insucessos que ela venha nos oferecer.

3.2 Projetos e iniciativas diversas

Um dos meios de sair da lamentação ressentida e moralista da insatisfação referente à educação escolar têm sido o desenvolvimento de determinados projetos e iniciativas[36]. Para tanto, alguns serão expostos como maneira de dar a ver o cenário que compõe o discurso de repensar a educação como forma de informar o leitor acerca de algumas ações em voga, porém sem uma análise específica de cada ideia ou projeto.

[36] Apesar desta investigação manter o foco na atuação docente, acredito que, para a formação e repensar na vida dessa, faz-se indispensável conhecer as discussões correntes relativas aos diferentes debates e iniciativas referentes à educação na atualidade.

Divulgada através de redes sociais e indicada a quem busca conhecer escolas alternativas, está a "Reevo – Red de Educación Libre, Abierta y Colaborativa"[37], que atua no mapeamento de práticas educativas, organização de redes e publicação de materiais referentes ao tema. Segundo divulgação no *site,* tem por objetivos o registro, a construção coletiva, o intercâmbio e a ação. Teve início como continuidade e decorrência do documentário "Educación Prohibida" (2012), o qual será comentado mais adiante.

Organizada em forma de rede, a Reevo é mantida por uma equipe de ativistas distribuídos em diversos pontos do mundo, especialmente da América Latina, que buscam visitar diferentes práticas, documentar, compartilhar, coordenar e executar ações locais como debates, divulgação de experiências, grupos de estudo, entre outras ações. Os materiais produzidos pela rede são disponibilizados no site, através da publicação de artigos, relatos, vídeos e atualização constante do mapeamento das práticas.

Também em relação aos mapeamentos, destaca-se o livro "Volta ao mundo em 13 escolas"[38] (2013), produzido por um coletivo, chamado Educ.ação[39]. Com um olhar não acadêmico, quatro amigos – André Gravatá, Camila Piza, Carla Mayumi e Eduardo Shimahara – que compõem o coletivo, partilhando o mesmo desejo, saíram em busca de inspiração em escolas, espaços de aprendizado, cursos formais e não formais que propusessem novas formas de pensar e atuar na educação. Nessa "jornada", como nomeiam, visitaram 13 espaços de aprendizagem, em 09 países diferentes, totalizando mais de 300 conversas. Dentre os locais, estão os Estados Unidos (com duas experiências: North Star e Quest to Learn), a Inglaterra (Schumacher College), a Espanha (Team Academy), a Argentina (Escuelas Experimentales), a Suécia (Youth Initiative Program – YIP), a Índia (Riverside School) África do Sul (Sustainabillity Institute), a Indonésia (Green School) e o Brasil (Centro Popular de Cultura e Aprendizagem; Amorim Lima; Politeia e Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA – do Campo Limpo).

Não por acaso, o Brasil aparece com quatro experiências educativas. Um dos motivos poderia ser por tratar-se do país de origem dos integrantes do coletivo, mas,

[37] Ver mais em: http://reevo.org/ Acesso em: 30 de maio de 2015.
[38] Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/10/131015_Volta_ao_mundo_em_13_escolas.pdf Acesso em: 30 de maio de 2015.
[39] Ver mais em http://educ-acao.com/ Acesso em: 21 de maio de 2015.

segundo o professor José Pacheco[40], pode ser por outra razão: o Brasil tem inúmeras experiências e projetos interessantes e de boa qualidade acontecendo, assim como teve excelentes educadores e projetos que foram esquecidos e/ou apagados com o decorrer do tempo (como Lauro de Oliveira Lima, Agostinho da Silva ou Eurípedes Barsanulfo). Pacheco relata que é convidado a visitar inúmeros projetos mensalmente e afirma que esta é uma das razões de sua escolha por residir no país: perceber que existem bons projetos em desenvolvimento e muito potencial nos educadores envolvidos. Diz também que, aos poucos, esses projetos estão sendo colocados em redes, trocando ideias e sem perder suas particularidades, ganhando força nas propostas que defendem.

No livro, essa discussão não é tratada especificamente, mas é, sem dúvida, convocada a pensar. O enfoque maior está em explorar as iniciativas educativas através de temas diversos. Como destaque nas descrições das propostas e fios condutores dessas, estão temas como o empreendedorismo, jogos, sustentabilidade, cultura e arte. Os autores dizem ainda que a diversidade é tomada "como o corte transversal", propondo "que se imagine um mundo em que diferentes metodologias e abordagens convivam paralelamente, onde a linearidade dos caminhos é substituída pela sinuosidade da criatividade." (GRAVATÁ et al, 2013, p. 09). As experiências abordadas "são exemplos de iniciativas que, mesmo com suas fragilidades – afinal, não são perfeitas –, buscam não se cristalizar, não cair na mesmice, não se corromper com a mornidão." Consideram, ainda, que estas experiências "valorizam seus contextos sociais para responder seus desafios", como "escolas que são organismos vivos em constante mutação, que se alimentam do entorno, que respeitam a diversidade." (GRAVATÁ et al, 2013, p. 11).

Além das escolas, o coletivo convidou seis profissionais relacionados ao tema para refletirem sobre "a educação que temos e a que queremos, traçando imagens do presente e do futuro" (GRAVATÁ et al, 2013, p. 256) e que produzissem um texto, integrante também dessa publicação. No total, são seis ensaios escritos por: Dale Stephens, Frijot Capra, Howard Gardner, José Pacheco, Maria Vilani e Lia Diskin. Para finalizar – na seção chamada "Desembarque", são compartilhadas reflexões e aprendizados de cada membro do coletivo a partir da experiência realizada, dividindo-se também os sonhos e as perspectivas.

[40] Em fala no evento "Sobre o futuro da educação", promovido pela Escola Convexo, no dia 12 de outubro de 2013, em Porto Alegre – RS. Fonte: Diário de campo; 12 de outubro de 2013.

O projeto foi realizado por meio de financiamento coletivo, apoiado por 560 pessoas através da plataforma Catarse[41] e o livro foi publicado com o apoio da Fundação Telefônica[42]. Cabe considerar que financiamentos coletivos e apoio/investimento de fundações e grandes corporações empresariais neste meio têm sido recorrentes e ainda tornarão aparecer nesta subseção.

Outros projetos que partem dessa mesma ideia são "Caindo no Brasil"[43], de Caio Dib, e iniciativas como "Edu on Tour"[44]. O primeiro, iniciativa do jornalista brasileiro Caio Dib, também se tornou viável através de financiamento coletivo. O projeto teve como objetivo encontrar no Brasil – num total de 58 cidades visitadas, durante o período de seis meses – práticas educativas (escolas públicas, privadas, alternativas, iniciativas independentes, entre outras) transformadoras e compartilha-las, empoderando tanto os projetos como as pessoas que os realizam. Além de visitar as iniciativas, o idealizador começou a estudar mais sobre os referenciais de cada prática. Resultante desse processo está a publicação de um livro intitulado *Caindo no Brasil – Uma viagem pela diversidade da educação* (2014).

Além de compartilhar sua viagem, pelo relato de 13 práticas educacionais inspiradoras – nove escolas e/ou projetos (PRECE e EEFP Alan Pinho Tabosa; Fundação Casa Grande; Colégio Oficina; Bairro-Escola Rio Vermelho; OI KABUM: Escola de Arte e Tecnologia; Desabafo Social; Vivendo e Aprendendo; Revivendo Êxodos; PDCIS) e quatro histórias de pessoas (Dona Alice (Alagoas); Dona Maria (Bahia); Seu Luiz (Minas Gerais); Dayse (Maranhão)) –, apresenta seis ensaios de projetos que também mapearam (De Marujá a Prata; Educ.ação; Quando sinto que já sei; Expedição liberdade; Edu on tour e Infâncias). Caio afirma que o livro é destinado àqueles que trabalham com educação, assim como para aqueles que se preocupam e refletem sobre os processos educacionais.

Além da publicação do livro, o jornalista segue desenvolvendo a criação de um mapa digital colaborativo, com práticas de diversos estados brasileiros, mantém

[41] Plataforma *online* de financiamento coletivo que permite a realização de projetos por meio da contribuição financeira de qualquer pessoa, onde todos os envolvidos (beneficiador e beneficiário) recebem algum tipo de benefício. O projeto oferece recompensas de acordo com o investimento do colaborador, e se o valor for arrecadado no período estipulado, repassa um percentual do valor à plataforma. No caso contrário, o valor depositado pelos apoiadores é devolvido e ninguém tem prejuízos. Ver mais em: https://www.catarse.me/ Acesso em: 30 de maio de 2015.
[42] Ver mais em: http://www.fundacaotelefonica.org.br/fundacao/quem-somos/ Acesso em: 20 de junho de 2015.
[43] Ver mais em: http://caindonobrasil.com.br/ Acesso em: 30 de maio de 2015.
[44] Ver mais em: http://eduontour.weebly.com/ Acesso em: 30 de maio de 2015.

ativo um blog, realiza palestras relativas à experiência e coloca-se disponível a outras parcerias que possam surgir. Atualmente, inspirado pelas iniciativas que conheceu, Caio trabalha com projetos na escola em que estudou. Diz que objetiva com esse projeto "compartilhar conhecimentos e formar redes para construir uma educação melhor para o país"[45].

O "Edu on Tour", já mencionado também pelo projeto acima, trabalha no intuito de mapear diferentes iniciativas educativas, consideradas significativas aos sujeitos e alinhadas à construção de uma sociedade democrática. Além da criação do mapeamento, almejam conectar tais práticas, colocá-las em rede e impulsionar iniciativas locais, tornando-as visíveis. Participam dessa iniciativa pessoas de diferentes países dentre ativistas sociais, educadores, empreendedores sociais, designers, cineastas e quem mais estiver disposto a unir-se nas buscas e compartilhar do objetivo. Promovem "tour's" por diferentes locais do mundo. Em 2013, estiveram no Brasil, onde participaram ativamente da I CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação[46]. Neste ano (2015), realizam atividades em Portugal e Espanha.

Por outra via, mas ainda relacionada à busca de escolas/projetos/iniciativas interessantes na área, está a série de diálogos sobre "Educação livre", que, atualmente, faz parte de um projeto maior, chamado "CO-MO-VER"[47]. Dentre temas que nos tocam, como, desenvolvimento humano, mobilidade urbana, educação na contemporaneidade, entre outros, promovem-se diálogos que ficam disponíveis em forma de vídeo, textos, deixando ainda possibilidades de interlocução online. Participantes dos movimentos já mencionados e muitos dos que ainda serão apresentados, assim como pessoas de diferentes lugares e com diferentes formações, mas que a partir de suas atuações podem contribuir a essa discussão, estiveram participando de conversas e debates nesta série, fomentando o debate sobre "caminhos não convencionais da educação no Brasil" [48].

Um exemplo é o episódio com a jovem catarinense Isadora Faber, que, em 2012, frente aos problemas encarados no cotidiano da escola pública em que

[45] Fonte: http://www.neteducacao.com.br/multimidia/videos/programa-net-educacao---entrevista-caio-dib Acesso em: 30 de maio de 2015.
[46] Que ainda será mencionada em outros momentos do trabalho.
[47] Ver mais em: http://www.comover.com.br/ Acesso em: 30 de maio de 2015.
[48] Fonte: http://www.comover.com.br/#/educacao-livre/ Acesso em: 30 de maio de 2015.

estudava, criou uma *fan page*[49] em rede social, com o nome de Diário de Classe – A verdade, denunciando o cotidiano escolar: falta de infraestrutura, falta de professores, etc. Em pouco tempo, contava com inúmeros seguidores e apoiadores, que, inclusive, enviavam matérias e contribuições para a página.

Em rede, Isadora passou a expor a situação de muitas escolas públicas em relação aos mais diversos aspectos. Com isso, pessoas foram se mobilizando, exigindo e/ou providenciando os reparos e melhorias (fios elétricos expostos, banheiros e bebedouros em condições precarizadas, o desperdício de tempo, professores despreparados, etc.). A jovem manteve o acompanhamento posterior às ações/reparos e/ou melhorias e questiona a razão pela qual a conservação dessas, muitas vezes, não prossegue. Problematizando a gestão escolar, questiona também o tempo e a organização deste na escola.

Com essa iniciativa, a estudante mobilizou milhares de seguidores e conseguiu muitas das mudanças que reivindicou, no entanto, também sofreu críticas, represálias, ameaças, agressões e processos. Em 2014, lançou um livro com o mesmo nome, "Diário de Classe – A verdade", que traz como anúncio de capa "A história da menina que está ajudando a mudar a educação no Brasil".

Outro projeto interessante e que vem para questionar o espaço de ensino e aprendizagem é o "Educação Fora da Caixa", resultante de uma investigação independente do mineiro Alex Bretas, que, em 2013, passou a colecionar iniciativas inovadoras e histórias que possibilitassem novas formas de aprendizagem para adultos. Dentre as ações propostas, está a ideia de "doutorado informal". Sobre isso, diz Bretas:

> Não pense que já existe uma definição do que venha a ser isso, porque definições já temos muitas. O doutorado informal, pra mim, é uma metáfora que potencializa o nosso desejo e a nossa caminhada de aprender-viver. É antes uma pergunta do que uma resposta.[50]

Lançada e financiada em uma campanha no Catarse, no final de 2014, a ideia geral consiste em reunir conhecimento e produzir conteúdo para que seja depois distribuído de forma igualmente livre e gratuita para jovens e adultos (e sempre sob

[49] Ver mais em: https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC Acesso em: 30 de maio de 2015.
[50] Fonte: http://pitacodemia.com/8-referencias-sobre-educacao-fora-da-caixa/ Acesso em: 20 de junho de 2015.

uma licença – *Creative Commons*[51]), permitindo que as pessoas aprendam por conta própria.

A proposta está centrada na ideia de criação de comunidades de aprendizagem informal e parte da investigação de histórias de pessoas, redes, organizações que têm imaginado e concretizado novas formas de aprender. Iniciativas atuais como TED[52], UnCollege[53], CIEJA – Campo Limpo[54], Escola de Redes[55], Programa Germinar[56] são investigadas em conexão e conversam com autores referências escolhidos pelo pesquisador. São eles: Juanita Bronw, Augusto de Franco, Cristovam Buarque, Rubem Alves e Paulo Freire.

Como resultante deste projeto, está prevista a publicação de um livro com a pesquisa (para o segundo semestre de 2015), a manutenção de um site/blog, encontros presenciais e a produção de "Kits Faça um CDI - (Círculo de Doutorado Informal)" com ferramentas para pessoas que acreditam que sua aprendizagem pode ser conduzida por elas mesmas. Segundo o idealizador, a ideia anunciada com a expressão "Educação Fora da Caixa" "não significa necessariamente fora dos espaços formais de ensino: é uma imagem para simbolizar a ousadia e a inovação,

---

[51] "Organização sem fins lucrativos, que permite o compartilhamento e o uso da criatividade e do conhecimento através de licenças jurídicas gratuitas. (...) fáceis de usar [as licenças] fornecem ao autor uma forma simples e padronizada de conceder autorização para que as pessoas possam usar sua obra intelectual (que pode ser desde uma expressão artística até um estudo acadêmico), sempre de acordo com as condições que o próprio autor escolher". Ver mais em: http://www.creativecommons.org.br/ Acesso em: 30 de maio de 2015.

[52] "Conferências sobre 'ideias que merecem ser disseminadas' que são amplamente divulgadas na internet. (...) TED (Technology, Entertainment, Design) influenciou todo o mundo com o seu formato ágil, com falas de até 18 minutos, e em 2009 lançou o programa TEDx, que estimulou a organização de conferências em diversas localidades, inclusive no Brasil." Mais informações disponíveis em: https://www.ted.com/ Acesso em: 30 de maio de 2015.

[53] "Movimento em favor da autoaprendizagem focado em pessoas jovens, iniciado por Dale J. Stephens nos EUA. (...) Simboliza o descontentamento de muitos jovens com o sistema formal de ensino e, neste ano, o Brasil terá sua primeira edição do Gap Year, o programa de aprendizagem autodirigida do UnCollege." Mais informações disponíveis em: http://www.uncollege.org/ Acesso em: 30 de maio de 2015.

[54] "Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos de São Paulo, SP que ousou colocar em prática o pensamento de Paulo Freire, buscando aproximar a educação à realidade dos alunos. (...) É um exemplo inspirador para a EJA no Brasil e vai muito além da alfabetização de adultos." Mais informações disponíveis em: http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com.br/ Acesso em: 30 de maio de 2015.

[55] "Uma rede de pessoas dedicadas à investigação e à disseminação de conhecimentos sobre o campo das redes sociais. (...) É, uma coligação de pessoas e grupos que integram comunidades de projeto e de prática, de aprendizagem e de pesquisa, e interagem de forma não hierárquica." Mais informações disponíveis em: http://escoladeredes.net/ Acesso em: 30 de maio de 2015.

[56] "Formação de líderes facilitadores inspirada pela antroposofia. O Programa é oferecido em diversas localidades no Brasil e na América do Sul por meio do Instituto EcoSocial. (...) É muito procurada por pessoas que buscam novos rumos de trabalho, e o seu formato mescla práticas de aprendizagem pela instrução e pela descoberta" Mais informações disponíveis em: http://www.ecosocial.com.br/desenvolvimento-social/germinar/ Acesso em: 30 de maio de 2015.

os alvos dessa jornada.” Para definir o que seria o Doutorado Informal, ele define “Investigar o que realmente acende sua curiosidade; Com todos os orientadores que você quiser; Sem precisar ser julgado por nenhuma universidade; Sem aulas chatas e soníferas; e desenvolvendo seu próprio jeito de fazer.”[57]

Vale mencionar que dentre as conexões nos projetos comentados estão o apoio entre os idealizadores, a troca de ideias e mesmo experimentação e participação ativa nas proposições. Por exemplo, no caso acima, André Gravatá (integrante do coletivo Educ.ação) participa desenvolvendo um doutorado informal. Em relação a Reevo, vários dos colaboradores são integrantes dessas iniciativas e movimentos. E assim poderia citar outros inúmeros cruzamentos e relações que não ficam visíveis somente através da descrição das propostas. Encontram-se pelas mesmas ideias, ou por algumas ideias semelhantes, demonstram respeito e, por vezes, até parcerias que vão além de mero apoio.

Outra questão em comum entre muitos desses projetos trata-se da realização dos mesmos através de apoio e/ou financiamento coletivo. Vários foram inscritos em plataformas online como a Catarse, e realizados graças ao apoio alcançado. Não cabe, aqui, discutir os interesses pessoais, nem de cada evento ou proposta, mas dar a ver a diversidade de propósitos e interesses em jogo, assim como de pessoas envolvidas com a educação e as diferentes formas de participação.

Fica evidente a atuação e o protagonismo desses projetos em parceiras com atividades nas escolas, em propostas independentes, em debates e criação de redes. São iniciativas interessantes, que também compõem o cenário atual, dentro da ideia que me proponho a discutir: como viver na escola. De maneira mais ampla, trazem novas ideias e propostas e também estabelecem contatos e possíveis parcerias entre/com os docentes. Interessam-se por diversas etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, da educação formal a não formal. A partir de inquietações e sonhos individuais, algumas delas promovem ações coletivas.

Por outro lado, algumas iniciativas que também estão em evidência apresentam projetos grandiosos pelo investimento e divulgação. São projetos

[57] “Educação Fora da Caixa é focado na aprendizagem de jovens e adultos (18+), o que significa conexões profundas com questões como a universidade no século XXI, o trabalho e o empreendedorismo na nova economia, a ciência transdisciplinar e a filosofia da educação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a internet e a aprendizagem, educação e propósito de vida, dentre outras.” Ver mais em: https://www.catarse.me/pt/educforadacaixa Acesso em: 30 de maio de 2015.

provenientes de fundações, corporações empresariais, iniciativas privadas[58] que parecem interferir em uma educação que, historicamente, era privilégio de alguns e através de lutas foi tornada direito de todos e questão pública. Qual seria o interesse de uma parceria público-privada nessa instância? O que se pretende com isso? Responder a uma demanda solicitada por eles próprios? Colaborar com o futuro de crianças e jovens? Contribuição para um mundo melhor? Isenção de impostos? Ações de responsabilidade social? Ou, ainda, significaria um esvaziamento dos poderes do estado? Seria a fim de garantir mão de obra qualificada? Que tipo de qualificação se espera e como se atingiria?

Não estou dizendo que esses investimentos não podem oportunizar projetos muito interessantes (vide relatórios e ações do projeto educativo da 6ªa 9ª edição da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, na cidade de Porto Alegre, por exemplo) e o quanto esses podem fazer um excelente trabalho de formação continuada de professores, de formação de mediadores e de aproximação público e arte contemporânea ou público e instituições culturais (nesse caso, em específico). Também poderia buscar escolas em que esses investimentos são significativos em relação a equipamentos, infraestrutura, etc. Mas pergunto: até quando o investimento em educação dependerá sempre da vontade ou interesses de terceiros? O que estes esperam em troca de seus investimentos? Quais os interesses em jogo?

Os discursos visibilizados por essa atuação, por esse interesse e essa preocupação em relação à educação são compartilhados por diversas instâncias da sociedade. Dessa emergência, porém existem diferenças. Há fins e meios diferentes. Há interesses empresariais, há grupos corporativos que estão influindo diretamente nas políticas públicas, na produção e venda de material didático (com um discurso de garantia da qualidade e afirmando ainda a incapacidade dos professores), e, consequentemente, intervindo no currículo escolar.

"Educação que dá certo. Qualidade na educação, uma prioridade da nação" diz o lema de um fórum realizado em sua segunda edição no ano de 2014, na cidade de Porto Alegre. Inciativa do PGQP (Programa Gaúcho de Qualidade e

[58] Somente para citar alguns exemplos: Fundação Telefônica, com projetos de tecnologia da Educação; Instituto Unibanco, tem projetos em relação à evasão escolar; Intel em relação à inclusão digital nas escolas e a Fundação Bradesco, criação e manutenção de escolas privadas em locais carentes.

Produtividade – ONG), Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e Grupo RBS[59]. Primeiro, o enunciado já pressupõe que algo não dá certo e compromete-se na construção de algo que "dá certo". E quem ousaria discordar dessa intencionalidade? Mas cabe pensar: dá certo para quem? Por quê? Qual o interesse dessas iniciativas em relação à educação pública? O que pode trazer perspectivas interessantes, por um lado, também pode colocar em jogo a venda produtos, busca de clientes, implementação de projetos, geração de dependência, retornos de diversas ordens. Nesses movimentos, estão em jogo diversos interesses, que não cabem numa nivelação. É preciso olhá-las individualmente e em relação ao contexto de atuação e surgimento. São diversos discursos, assim como diferentes verdades implicadas.

As famílias que estão criando suas escolas, por exemplo, vivem um projeto de comunidade e ambicionam um projeto de sociedade. Possivelmente, diferente em alguns aspectos do projeto de desenvolvimento de sociedade almejado pelas corporações empresarias. São concepções de sociedade que estão em questão, e arriscaria dizer que, em alguns momentos, inclusive, coexistem. Nenhuma vai "mudar o mundo", mas é preciso considerar que são elas que compõem o mundo no qual vivemos.

E a questão, aqui, não é discordar, nem dizer o que é melhor ou pior. Acredito nas possíveis parcerias e novas criações que possam vir a configurar-se, porém há que desconfiar. Olhar com suspeita – e essa também é tarefa do professor. Como diz Foucault, "nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso" e "se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Portanto, minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista." E afirma ainda: "Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo." (FOUCAULT, 2010, p. 299).

Conhecê-las, trazê-las ao debate, mesmo que com mais questões do que possíveis respostas, não se reduz ao propósito de encontrar uma alternativa ou solução, mas pensar em alternativas, invenções de um momento e um contexto, que está sempre em mutação. Lembrando que com a emergência de novos discursos, os perigos mudam e, com isso, novos problemas surgem.

[59] Rede de comunicação que abrange os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, através de emissoras de TV e Rádio, jornais e portal de internet.

Por isso, falar de docência e ética docente, aqui, trata-se, como diz Foucault, de uma "escolha ético-política" diária. Um exercício e experimentação constante. Diferentemente desse modo, corre-se o risco de uma atuação docente prescrita por determinações curriculares, materiais didáticos impostos, avaliações de larga escala, e pior, a justificativa da atuação como vítima dessas. Por isso, interessa pensar uma docência viva que também é permeada por uma postura artista, que não é estática, que é atenta, que busca/cria fissuras. Mais adiante trataremos disso.

Retornando aos materiais que compõem o cenário, entre eles, estão as produções cinematográficas, que, ao tratarem do tema, também promovem debates e contribuem de diferentes maneiras. O longa-metragem argentino *Educación Prohibida* (2012)[60] é um exemplo. Em forma de documentário, "se propõe a questionar as lógicas da escolarização moderna e a forma de entender a educação, visibilizando experiências educativas diferentes, não convencionais que apontam a necessidade de um novo paradigma educativo"[61]. Foi desenvolvido a partir de uma investigação realizada por jovens de variadas formações, que viajaram por oito países realizando entrevistas a mais de 90 educadores, estudantes, famílias e profissionais da área. No documentário, são exibidas 45 experiências de ensino não convencionais, além de reflexões, depoimentos e trechos das entrevistas.

Um dos desejos da equipe de produção é poder estimular a flexibilização e a diversidade de formas de compreender a educação. Defendem uma ideia de educação que consiste no pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, em todos os aspectos da vida – relacionados a filosofias e projetos pedagógicos centrados no ser humano.

O projeto, que foi idealizado a partir de financiamento coletivo e encontra-se disponível *online* na íntegra, objetiva "alimentar e disparar o debate e a reflexão social acerca das bases que sustentam a escola, promovendo o desenvolvimento de uma educação integral centrada no amor, o respeito, a liberdade e a aprendizagem.". Ele deu origem a Reevo, comentada anteriormente. No site do projeto, também estão, para acesso livre, o material resultante da investigação: as entrevistas, pesquisas sobre métodos e teorias, etc.

---

[60] Documentário. Direção: Germán Doin Campos; Produção: Verónica Guzzo; Argentina, 2012. Duração: 145 minutos. Disponível em: http://www.educacionprohibida.com/ Acesso em 03 de maio de 2015.

[61] Fonte: http://rebrinc.com.br/biblioteca/videos/a-educacao-proibida/ Acesso em 31 de maio de 2015.

Diferentemente do documento brasileiro referente à "Pátria Educadora"[62], recém lançado pelo ministro de Assuntos Estratégicos, Roberto Mangabeira Unger, e ainda em início de discussões, a proposta de educação até aqui almejada busca pensar mudanças muito distantes da meritocracia, padronização ou da escola como aquela que assume responsabilidades as quais as famílias não têm "dado conta". Essas propõem concepções de ensino que dificilmente poderiam ser medidas através de avaliações em larga escala. Enfocam o debate acerca da complexidade e dos problemas diários, como fundamental na formação do sujeito. Por essas perspectivas, a escola não seria garantia de futuro melhor, mas está ligada à ideia de presente, talvez de vivência do momento presente e de uma responsabilidade coletiva na construção e manutenção da mesma.

Como contraponto a este documento, que pensa estabelecer sequências didáticas específicas aos que lograriam situar os estudantes num mesmo nível, ou fazer retornar a uma "sequência padrão" os alunos com dificuldades (BRASIL, 2015, p.24), esses projetos e iniciativas e muitas das escolas mencionadas por eles defendem que se respeitem ritmos individualizados – mesmo que se adotem Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como norteadores da prática. Não há necessidade de "organizar a diversidade" como proposto pelo documento, mas sim vivenciá-la aprendendo a lidar com seus diversos meandros.

Não é intenção deste trabalho analisar o documento, mas ao mesmo tempo não é possível desconsiderá-lo. Portanto, é trazido como forma de contrapor, de pensar, de dar a ver as descontinuidades e possíveis mudanças que pode acarretar[63].

---

[62] "Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional" – Versão Preliminar, documento elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, veiculado abril de 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/Patria_Educadora_documento_preliminar_SAE.pdf Acesso em: 25 de maio de 2015.

[63] A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) propôs o debate em torno do mesmo, assim como também o fizeram algumas universidades, afim de atender à "carta, que acompanha a publicação do Documento Preliminar, [com] a solicitação do Ministro Mangabeira Unger [que] é: "Queremos ampliar o debate e aprofundar a proposta. Pedimos, para isto, sua ajuda: comentários a respeito tanto da orientação geral como das iniciativas específicas aqui descritas.". Antes de abrir ao debate, a ANPEd faz três considerações em relação ao processo em curso:"1 - Manifestamos estranhamento, desta associação, da chegada a público de um documento que pretende ser orientador da política do governo federal nos próximos quatro anos, sem nenhuma discussão prévia deste com o Fórum Nacional de Educação (FNE), principal interlocutor hoje dos debates em torno da construção das políticas públicas educacionais. (...); 2 - Afora a percepção de ausência de interlocutores fundamentais para a elaboração deste documento preliminar, causa-nos também estranhamento o fato da Secretaria de Assuntos Estratégicos trabalhar na formulação da Pátria Educadora, afirmando ser este o "projeto prioritário do governo federal – tendo por objetivo a

Outro documentário muito interessante chama-se *Escolarizando o mundo – O último fardo do homem branco* (2010)[64]. Trata-se de uma coprodução inglesa e indiana que traz a discussão da escolarização como perda e desvalorização da cultura própria. O questionamento que aparece na capa de divulgação do documentário, "Se você quisesse mudar uma cultura milenar em uma geração, como você faria isso? Você mudaria a forma como educa seus filhos.", já coloca a problemática em evidência.

Através de entrevistas, depoimentos e reflexões de estudantes, famílias e pensadores da área de educação e desenvolvimento humano, traz questões importantes a pensar. Um exemplo é a escolarização ocidental como responsável por introduzir uma "monocultura humana" ao redor do mundo, onde se entende que um povo que não segue os mesmos padrões de educação, de alguma forma, não estaria educando seus filhos. Retrata a substituição de culturas milenares de povos nativos por um tipo de educação vigente, como sinônimo de garantia de um futuro melhor. Mas para quem isso é melhor? Para quais culturas? Para quais povos? Como ficam suas famílias quando estes saem de seus povoados em busca e/ou garantia de um bom futuro?

No *site*[65]*,* estão disponíveis diversos materiais, resultantes da investigação e trabalho na produção do documentário, assim como produções específicas para o uso em debates que envolvem uma reflexão sobre a educação. Além disso, existem ensaios, artigos, vídeos, entrevistas, guias de discussão, dados de pesquisas e iniciativas que estão acontecendo, disponibilizados para *download*. Esses também indicam outras referências em livros e audiovisual.

Com o documentário, é explicitada a participação de grandes corporações, dominantes ou, ao menos, muito influentes na economia global e nesse tema, trazendo questões a pensar: Quem se beneficia quando todos são educados da mesma forma? Por que essa educação (ocidental moderna) é importante? Quais

---

qualificação do ensino básico.", num descompasso visível entre o que está sendo discutido no Ministério da Educação (...);3 - Por fim, a chegada a um segundo mandato do mesmo governo que está à frente do executivo federal, após intenso debate para aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, e com a publicação do Documento Final da Conae/2014, há que se perguntar: por que não são estes os documentos balizadores da Pátria Educadora?". Fonte: http://www.anped.org.br/news/forum-anped-debate-abre-com-discussao-sobre-o-documento-patria-educadora-participe Acesso em: 30 de maio de 2015.

[64] Documentário. 2010; 65 minutos; Estados Unidos e Índia. Dirigido e editado por Carol Black; Produzido por: Jim Hurst. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs Sobre o projeto, ver mais em: http://schoolingtheworld.org/film/ Acesso em: 25 de maio de 2015.

[65] Disponível em: http://schoolingtheworld.org/film/ Acesso em: 20 de junho de 2015.

modelos de vida e sucesso exibem os livros escolares? A produção mostra, com isso, que a diversidade presente nas distintas culturas e nos indivíduos, muitas vezes, acaba por ser destruída. Também expõe questões relativas à vida em sociedade referentes à civilização de um povo, organizações de governo, de economia, de paradigmas, de pensamentos e em relação aos modos de vida dos sujeitos envolvidos.

O discurso de que a educação para todos é a garantia de um mundo melhor é problematizado nesta produção cinematográfica, fazendo-nos perceber que talvez esse nada tenha a ver com a educação escolar de boa qualidade do pensamento hegemônico que a sonha, almeja e promete. Segundo essa perspectiva, a escola que temos, que imaginamos e que já é praticamente naturalizada como a única possível entre nós, é impregnada pela globalização e modos de ser considerados adequados ao momento vivido. Sem considerar as particularidades, ela ignora a cultura do sujeito.

Outra produção que contribui para a discussão é *Quando sinto que já sei* (2014)[66], documentário brasileiro, fruto de projeto independente com apoio de financiamento coletivo, que "partiu de questionamentos em relação à escola convencional, da percepção de que valores importantes da formação humana estavam sendo deixados fora da sala de aula"[67].

Nele, são retratados sete projetos educacionais: Projeto Âncora (Cotia - SP), Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (Curvelo – MG), Projeto GENTE (Rio de Janeiro – RJ), Escola Alfredo J. Monteverde – Projeto de Educação Científica da AASDAP (Natal – RN), Escola Livre Inkiri (Piracanga - BA), EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo - SP) e Projeto Araribá (Ubatuba - SP). Dentre projetos que também foram visitados, mas que não aparecem na íntegra, estão Casa do Zezinho (São Paulo – SP), Politeia (São Paulo – SP) e a EMEF Amorim Lima (São Paulo – SP). Através de cenas gravadas nos próprios ambientes, entrevistas, depoimentos de pais, alunos, educadores e profissionais de diversas áreas, é exposta "a necessidade de mudanças no tradicional modelo de escola"[68]. A

[66] Documentário, 2014, digital, 75 minutos, Brasil. Direção: Antonio Sagrado Lovato, Raul Perez e Anderson Lima. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg. Sobre o projeto, ver mais em: http://www.quandosintoquejasei.com.br/ Acesso em: 22 de maio de 2015.
[67] Fonte: http://www.quandosintoquejasei.com.br/?page_id=16 Acesso em: 22 de maio de 2015.
[68] Idem nota anterior.

produção, que, inicialmente, foi disponibilizada para projeções independentes seguidas de debates, hoje, encontra-se disponível *online* na íntegra.

Outro projeto que segue a mesma linha e que foi produzido recentemente é *Sementes do nosso quintal* (2012)[69]. Dirigido por Fernanda Heinz Figueiredo, mostra o cotidiano de uma escola de Educação Infantil em São Paulo, a Te-Arte, e a vida de sua idealizadora Thereza Soares Pagani (importante referência para a educação infantil), a partir de um recorte de quatro anos de visitas e mais de 500 horas de filmagens. O longa-metragem conduz

> o público a um passeio lúdico por um tema muito sério: a valorização da infância, etapa mais importante do desenvolvimento humano (...) permeado da magia, da seriedade, da beleza e dos conflitos encontrados no trabalho da Te-Arte, onde 80 crianças aprendem brincando, sem separação por idades, a se conhecer e a se construir como pessoas em um ambiente de natureza abundante, muita arte, música e cultura popular brasileira.[70]

Explorando a discussão nas escolas públicas brasileiras, destaco a série de documentários *Educação.doc*[71]. Apresentada em 2014 no programa de TV Fantástico e na Globo News, atualmente, disponível *online*, a série mostra em 05 episódios, 08 experiências em escolas públicas brasileiras que conseguem oferecer um ensino de qualidade, "mesmo estando em áreas pobres"[72]. A partir do depoimento de alunos, pais, professores, funcionários e gestores das escolas, são postas reflexões através de comentários de pensadores da área e artistas que estudaram em escolas públicas.

Também a partir de uma série sobre educação, exibida no Canal Futura, foi produzido o livro *A escola e os desafios contemporâneos* (2013) de Viviane Mosé. Partindo de sua experiência na área, a autora traz, inicialmente, questões para pensar a escola atual e seus desafios, como, por exemplo, questões referentes ao "valor e poder do saber", "a escola e a fragmentação da vida", "o mundo do trabalho", "o vestibular e a revolução contemporânea da memória", (MOSÉ, 2013, p. 05) e depois, entrevistas com nove educadores que, segundo ela, fazem a diferença

---

[69] Documentário, 2012, 120 minutos, Brasil. Direção: Fernanda Heinz Figueiredo; Roteiro: Jorge Saad Jafet; Produção: Julie Lockley. Sobre o projeto, ver mais em: http://sementesdonossoquintal.com.br/ Acesso em: 03 de maio de 2015.

[70] Fonte: www.zinga.com.br/projeto_detalhe.php?codeps=NDZ8NHwzfEFa Acesso em: 30 de maio de 2015.

[71] Brasil. 2014. Direção de Luiz Bolognesi e co-direção de Laís Bodanzky. Produção da Buriti Filmes e Instituto Buriti. Ver mais em: http://educacaosec21.org.br/educacao-doc/ Acesso em: 30 de maio de 2015.

[72] Fonte: http://www.buritifilmes.com.br/filmes.php?cat=filme&mostra_filme=17 Acesso em: 30 de maio de 2015.

na educação brasileira. Apesar de não padronizadas, pois partem da área de atuação específica de cada entrevistado, as entrevistas sempre comentam, de alguma modo, a importância do papel da arte e da filosofia no cotidiano escolar. Os entrevistados e os títulos das entrevistas são os seguintes: 1. Rubem Alves: a educação como um ato de amor a vida; 2. Moacir Gadotti e a escola-cidadã; 3. Cristovam Buarque: a escola e os desafios da inovação; 4. Celso Antunes e a formação do professor: é preciso muito mais do que conteúdo; 5. Maria do Pilar e a participação da comunidade na gestão da escola; 6. Madalena Freire: a educação como diálogo entre diferentes saberes; 7. Tião Rocha e a experiência de Araçuaí: aprender fazendo biscoitos; 8. José Pacheco, a Escola da Ponte e o eixo autonomia/responsabilidade; 9. Rui Canário: a educação não formal e os destinos da escola.

Em outra vertente, registro a produção espanhola *rEDUvolution: Hacer la Revolución en la Educación* (2013), de María Acaso. Trata-se de um livro ilustrado, onde não se relatam práticas, mas são apresentadas questões paradigmáticas a pensar, como, por exemplo, relativas à avaliação, à relação ensino-aprendizagem, etc., além de possibilitar a interação do leitor através de espaço para reflexão, criação de mapas mentais, questões a responder, entre outros.

O título do livro nasce da fusão dos termos educação e revolução, apontando a necessidade de realizar

> una transformación real de la educación a través de cinco ejes claves: - aceptar que lo que enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden; - cambiar las dinámicas de poder; - habitar el aula; - pasar del simulacro a la experiencia; - dejar de evaluar para pasar a investigar. (ACASO, 2013, s.p.).

A autora acredita em microrrevoluções e não em uma mudança repentina e absoluta de nossas práticas. Propõe que olhemos a educação a partir de diferentes ângulos, de forma mais reflexiva, analítica e autocrítica (ACASO, 2013, p.12).

Especificamente aos docentes, traz à tona a dimensão política presente no ato pedagógico e propõe que esses compreendam a importância da criação de situações horizontais, colaborativas e mais democráticas (ACASO, 2013, p.13). Além disso, ressalta “o fracasso educativo” como “fracasso do sistema”, não dos docentes e dos estudantes – e, portanto, esses não podem ser responsabilizados por isso. Ao mesmo tempo, diz que a repetição deste fracasso pode ser a única forma que ambos (docentes e alunos) encontram para mostrar seu descontentamento e

desacordo com o sistema que participam (ACASO, 2013, p.20). Além de livros publicados, a autora traz também outros trabalhos/produções que questionam os modos convencionais de pesquisar e produzir conhecimento, como, por exemplo, a produção e publicação de artigos na forma visual[73].

Emergentes também estão os grupos e as redes *online*, que contam com a rapidez das redes sociais e a possibilidade de conexão e reunião imediata. Destaco, neste contexto, o grupo denominado "Românticos conspiradores – Rede colaborativa de educadores pela educação democrática". Inspirados pelas ideias de José Pacheco, mobilizam-se principalmente via internet, trocando informações e conteúdo, visando à superação do paradigma educacional vigente. Militam, principalmente, pela transformação da Educação Pública.[74] Com núcleos em diversos estados do país, a rede atua, promovendo encontros, fóruns online, estabelecendo contatos entre pessoas, etc. Em 2013, lideraram a organização e criação do III Manifesto pela Educação[75].

Diferente dos Manifestos de 1932 e 1959, abafados pelas ditaduras, esse foi construído colaborativamente e entregue ao Ministério da Educação na abertura da I CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação[76]. O documento era do conhecimento da maioria, o que tornou o momento um ato simbólico importante aos presentes e demais envolvidos. As principais solicitações/reivindicações do manifesto são por liberdade na realização das práticas, no protagonismo e pela permissão para a ação e criação na educação.

No ato, a Profª Jacqueline Moll, representando o Ministério da Educação (MEC), foi quem recebeu o manifesto e, valorizando a iniciativa, fez sugestão de mudança no que se refere ao título do manifesto, que é: "Mudar a escola, Melhorar a educação, Transformar um país." A professora comentou que talvez fosse mais urgente utilizar a expressão "reinventar a educação" ao invés de "melhorar a

---

[73] Por exemplo: ACASO, María; MEGÍAS, Clara. La educación artística como vehículo de conocimiento. In: *Pesquisas e metodologias em artes visuais* [recurso eletrônico]. Robson Xavier da Costa; Maria Betânia e Silva; Lívia Marques Carvalho (Organizadores). João Pessoa: UFPB; [Recife]; Editora UFPE, 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/editora/ufpebooks/outros/pesqu_me/ Acesso em: 03 de maio de 2015.

[74] Ver mais em: http://romanticos-conspiradores.ning.com/ Acesso em: 03 de maio de 2015.

[75] Disponível na íntegra em: http://bit.ly/GAdIDS Acesso em: 25 de maio de 2015.

[76] Evento realizado entre os dias 19 e 22 de novembro de 2013, em Brasília - DF, onde foram apresentadas/relatadas diversas experiências em educação, desde práticas em escolas da rede pública, parcerias público-privadas, iniciativas familiares (por exemplo: homeschooling, educação domiciliar e desescolarização) e práticas desenvolvidas em comunidades e ecovilas, - muitas expostas nesta investigação. Um dos principais objetivos do evento era dar a conhecer essas práticas e estabelecer/fortalecer a criação de redes entre elas.

educação", pois o melhorar induz a pensar que da forma que está, está bom e só bastaria melhorar. Consideração interessante e que, através da linguagem, além de dar outra tônica à questão, asseguraria maior amplitude de ações.

Cabe considerar também um movimento local, chamado "Ponte em Porto Alegre"[77], que surgiu recentemente (entre o final de 2014 e início de 2015). Como grupo em rede social, nasceu do interesse em comum (de participantes de uma conversa com o Profº José Pacheco[78]) em pensar um novo modelo de escola em Porto Alegre. O que começou com o interesse de uma mãe e mais alguns contatos terminou com mais de 2.000 pessoas envolvidas, dos mais variados níveis e segmentos da sociedade, em questão de dois a três meses. Sendo a maior parte mais curiosa do que ativa, assim mesmo, cabe considerar o interesse de tantas pessoas (em curto período de tempo) pela questão.

Esse movimento promoveu encontros, reuniões de famílias interessadas e a formação de outros grupos com interesses diversos. Tendo participado de alguns encontros, destaco o respeito presente em relação aos diferentes pensamentos e desejos dos atuantes. Atualmente, a efervescência *online* já passou (ao menos, pelo que se pode acompanhar no grupo em uma rede social), mas certamente o movimento segue reverberando pelos encontros que possibilitou.

Um exemplo deles é o grupo "Rosa dos Ventos", criado por "professoras(es) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e demais interessados participantes do Movimento Ponte em Porto Alegre, que se tornaram interessados em fortalecerem-se para a sustentação de Projetos Pilotos, baseados no modelo da Escola da Ponte/Projeto Âncora nas suas escolas de origem."[79] A ideia de rosa dos ventos parte do propósito de

> uma conexão entre os diversos pontos cardeais da cidade de Porto Alegre e região metropolitana a partir das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e adjacências. Essa conexão tem por objetivo o fortalecimento coletivo e o estudo dos dispositivos pedagógicos presentes no Projeto Âncora e Fazer a Ponte, para a implantação progressiva de modalidades mais democráticas, solidárias e autorais nas escolas em que atuam.[80]

---

[77] Ver mais em: https://www.facebook.com/groups/767264436645490/?fref=ts Acesso em: 03 de maio de 2015.

[78] Promovida por iniciativa particular em Porto Alegre, aberta ao público e gratuita. "Sobre o futuro da educação", promovido pela Escola Convexo, no dia 12 de outubro de 2013.

[79] Fonte: http://romanticos-conspiradores.ning.com/group/rosa-dos-ventos?commentId=2765393%3AComment%3A60725&xg_source=activity Acesso em: 30 de maio de 2015.

[80] Idem nota anterior.

O grupo conta com encontros presenciais periódicos, socializa seus referenciais, seus depoimentos e suas estratégias também através da Rede Românticos Conspiradores, a qual proporciona a vinculação de grupos e movimentos locais, como, por exemplo, esse caso.

Outro tema em evidência no cenário atual chama-se desescolarização. Inicialmente, a aproximação a esse fez repensar a pesquisa, a minha formação e a existência da escola como instituição. O debate que, aqui, refiro é colocado no Brasil a partir dos anos 2005 (aproximadamente) principalmente por Ana Thomaz e Sabrina Campos, ambas mães que exercem essa prática com os filhos (se assim pudermos dizer). Foi o estímulo primeiro, que me desacomodou o pensamento durante esta pesquisa. Como assim "desescolarizar"?

> *Mais cansativo era ainda ter de explicar a cada um que eu conversava e falava das minhas ideias de pesquisa o que seria essa tal "desescolarização".*
>
> [Projeto de dissertação (2014); p.30]

Diferente do que propõe Ivan Illich, nos anos 70, com seu livro *Sociedade sem escolas*, de *unschooling*, *homescoohing* ou educação domiciliar, ainda que apresente algumas relações, a ideia da desescolarização, segundo Ana Thomaz, não é trazer a escola para dentro de casa, nem acabar com ela ou lutar contra, mas não pensá-la como única e central na educação. Esse modelo propõe pensar fundamentalmente num processo de criação, sem receitas ou indicações prévias. É um/em processo, um arriscar-se.

> Não é um lugar cômodo, (...). É onde pulsa a vida. Um lugar de conflito, que na verdade não é, porque você não está brigando com nada. Mas é um lugar onde se sua a camisa. Um lugar onde é preciso ser capaz de (se) colocar em questão, de (se) renovar. (...) Processo singular. Onde eu não posso justificar as coisas com "eu estou seguindo ordens". (Fala de Ana Thomaz, referindo-se a essa experiência de educação[81]).

Em diálogo com este pensamento está um movimento de famílias educadoras, que optam por educar em casa seus filhos de até cinco anos. As famílias organizam-se conforme proximidades e dinâmica de deslocamento, contando com algumas "casas anfitriãs". Revezam-se entre os pais cuidadores, promovem estudos, debates e encontros com referências acerca do tema[82].

---

[81] Fonte: "O que aprendi com a desescolarização | Ana Thomaz". Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=QveTf5DekIo. Acesso em: 12 de agosto de 2013.

[82] Como a discussão ainda é recente, apenas menciono pelo conhecimento através de redes sociais e notícias. Fonte: "Famílias preferem educar os filhos em casa", disponível em:

Ao trazer para o trabalho estas diversas e inúmeras perspectivas de encarar a educação na contemporaneidade, novos modos de ser escola, professor e aluno que parecem despontar, interessa-me dar-lhes visibilidade para além de um simples relato. Eles cabem aqui como produtores e produtos de um movimento maior, que tenho nomeado como “repensar a educação”.

Como já mencionado, para uma análise maior que considerasse as peculiaridades de cada projeto/iniciativa e a relação com os demais, assim como o contexto de emergência de cada um, seria necessário um estudo de outra ordem, o que não foi possível nesta investigação. Porém, mesmo sem investir nesta possibilidade de análise, eles são de fundamental importância no trabalho tanto pelo caráter informativo, como pela contextualização do momento atual e para poder pensar na possibilidade de uma ética docente para uma docência viva na escola contemporânea.

---

http://porvir.org/porfazer/familias-preferem-educar-os-filhos-em-casa/20120501; ”Programa famílias educadoras”, disponível em: https://www.facebook.com/ProgramaFamiliasEducadoras Acesso em: 20 de junho de 2015.

3.3 Escolas vivas

Acompanhando estas discussões, projetos e iniciativas (já mencionados e que ainda aparecerão), através de redes sociais e eventos/encontros que aconteceram entre 2013/02 e 2015/01, e por meio de outros pesquisadores sobre o tema, encontrei algumas práticas que me fizeram acreditar na possibilidade de existência de uma docência viva. E explicito o principal motivo: parecem-me processos singulares e irreplicáveis. Práticas não acomodadas, mas num constante "em processo". Experimentos que, de alguma maneira, desestabilizam modos já instituídos de pensar a educação, proporcionando um outro olhar a vida escolar.

> *Em busca por conhecer outras possibilidades de pensar a educação básica e a escola, comecei a participar de eventos, redes e grupos de discussão relacionados ao tema. Sentia a necessidade inicial de me convencer se realmente projetos interessantes estavam sendo desenvolvidos, se havia pessoas sãs, felizes e realizadas trabalhando e discutindo sobre isso, ou se era só "fachada", como existem muitos por aí.*
>
> [Projeto de dissertação (2014); p.30]

De acordo com Tathyana Gouvêa, doutoranda pela USP – Universidade de São Paulo, que, inicialmente, buscava em sua pesquisa conhecer escolas que não se organizassem de maneira burocrática, vivemos um momento em que surgem muitas escolas novas, ainda incipientes, que colocam em xeque a cultura escolar como conhecemos tradicionalmente (em relação às dimensões de tempo, espaço, conhecimento e relações de poder). Então, ao invés de realizar estudos de caso, a pesquisadora detém-se na análise desse movimento (ainda que considerado uma hipótese) de repensar a educação no Brasil. Tratando sobre o que visualiza a partir de sua investigação, ela diz:

> Tanto escolas que estão tentando romper com as estruturas, como o movimento da sociedade de colocar esse discurso com um discurso válido, como um discurso que pode ser que seja a educação do futuro. Ele [este movimento] ainda está incipiente e a gente esta vendo por onde isso está caminhando. Então, é uma série de iniciativas que, junto com as escolas, estão buscando algo novo, que dê muito mais espaço para as crianças, para uma outra lógica de aprendizagem. Eles falam muito mais da aprendizagem, do que do próprio ensino. (...) Existem diversas propostas, muitas vezes até divergentes entre si, algumas usando mais as tecnologias, outras dando espaço para o aluno, (...) existem muitas divergências entre elas, mas todas, de alguma maneira, estão negando o atual modelo escolar. (Fala de Tathyana Gouvêa[83]).

Junto dessa negação, estas experiências escolares propõem outras maneiras de existência. Centradas em diferentes bases/fundamentos, a pesquisadora, cuidadosamente, situa essas escolas em três grupos ou tendências pedagógicas: a tecnológica (como exemplo, o Projeto Gente, na cidade do Rio de Janeiro), a democrática (a mais antiga e estruturada, ver como exemplo, a Rede nacional de educação democrática no Brasil) e a holístico–sustentável (considerada a mais alternativa), que acredita e busca a formação integral do sujeito, junto de uma nova maneira de relacionar-se consigo mesmo e com o meio ambiente.

Essas escolas apresentam formas diferentes de organização. E no momento em que estão em jogo experiências que se organizam de modo não burocrático, onde o controle passa a ser olho-no-olho, outras demandas, necessidades e possibilidades emergem. E está aí uma das principais fissuras proporcionadas por algumas dessas iniciativas.

Considerando estas mudanças, o papel do professor também se altera de diferentes maneiras nas escolas. Ele não é mais o detentor do conhecimento e passa a assumir um papel "ainda mais difícil: agora, ele precisa observar um ser humano em sua integridade"[84], diz a pesquisadora. Ele trabalhará considerando os sujeitos e o momento em que estão. A presença (no sentido de entrega e de estar atento ao tempo que vivem) parece ser basilar nessas práticas.

É fundamentalmente por acreditar na importância dos movimentos produzidos por essas escolas que escolho três, para olhar com maior atenção. São elas:

---

[83] Fonte: "Diálogos sobre educação livre, episódio 232". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v_3b7dnFHkw Acesso em: 03 de maio de 2015.

[84] Fonte: "Três caminhos para uma educação inovadora: tecnologia, democracia e sustentabilidade." Entrevista; 2015. Disponível em: http://naescola.eduqa.me/praticas-inovadoras/caminhos-educacao-inovadora/ Acesso em: 03 de maio de 2015.

(1) A Escola Viva Inkiri. Trata-se de uma escola dentro de uma comunidade / centro holístico no interior da Bahia, em Piracanga – Península de Maraú. Na comunidade, as crianças são prioridade, sendo a escola considerada um local muito importante. Caracterizam-na como um espaço protegido para as crianças viverem o que já são e não o que virão a ser.

(2) O Projeto Âncora. Iniciou como ONG, que se dedicava à educação complementar e, em 2012, inaugurou a Escola Projeto Âncora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atuante em Cotia – SP, é um lugar onde os "educandos de todas as idades e níveis de conhecimento ocupam os mesmos espaços e o aprender se faz junto, na troca de experiências, ideias, gostos e sonhos."[85]

(3) A EPE – Escuela Pedagógica Experimental, localizada na cidade Bogotá, Colômbia. Nasce em 1977, a partir do projeto de um grupo de cinco professores universitários, que, como instituição de educação formal, também é pensada como laboratório de experimentação pedagógica, que pode inspirar transformações no sistema educativo (SEGURA et al, 1999, p.42).

Na impossibilidade/inviabilidade de analisá-las de forma aprofundada e por não dispor de documentos específicos que traduzam a docência *in locu*, proponho-me a trabalhar com material empírico da escuta, observação, livros, textos, sites/blogs e vídeos que dizem respeito ao tema que conduz esta pesquisa: a docência viva que aparentemente existe ali. Para descrevê-las, trarei recortes do material empírico inserido em quadros (quando citações de falas de professoras/estudantes, com o objetivo de diferenciá-los das demais citações), imagens e características que sustentam tais experiências.

Cabe ainda ressaltar que as práticas educativas são compreendidas como sempre mutantes, não interessando analisá-las no sentido de esquadrinha-las (AQUINO, 2012, p.141), mas sim de tensioná-las, de problematizá-las e pensar: o que podemos aprender com elas?

Reitero que o foco nas experiências que serão apresentadas é a docência viva, a meu ver possível ali. Mas, é impossível expor as condições dessa, sem trazer o contexto no qual está inserida. As três escolas foram visitadas pessoalmente por mim, porém através de oportunidades e circunstâncias diferentes. Cada qual teve um tempo de contato distinto, aproximações e aberturas diferentes e, por isso, aqui,

[85] Press kit. Disponível em: http://projetoancora.org.br/documentos/projeto-ancora-press-kit.pdf Acesso em: 23 de maio de 2014.

também são relatadas singularmente. Não há um padrão que define as análises, mas sim uma questão que conduz o olhar às práticas: pensar *como* (e não *por que* vive, pois todas vivem/existem de alguma maneira) *vive uma docência nestas práticas? Quais as condições de possibilidade para o exercício de uma docência viva?*

C*omo é possível pensar uma ética docente para uma docência viva na escola contemporânea?* E ainda: *Qual ética requer uma docência viva? De que modo práticas educativas vivas e um pensamento marcado pela arte podem movimentar os modos de ser docente e a constituição desta ética?*

Portanto, nesta primeira parte, serão expostas por um viés mais descritivo, intituladas de acordo com o nome de cada escola, no intuito de trazê-las a ver e situar o leitor. Posteriormente, na subseção 3.4 O que aprender com essas práticas vivas, há uma análise abrangendo as semelhanças entre as três práticas educativas e o lançamento de possíveis relações dessas com características das práticas artísticas e, mais do que isso, a um pensamento marcado pela arte. De antemão, explicito que não há uma resposta para a questão, mas sim alguns indícios para reflexão e que permeiam a discussão com os referenciais teóricos escolhidos.

3.3.1 Escola Viva Inkiri

A Escola Viva Inkiri está situada em Piracanga, Península de Maraú, na Bahia – Brasil. Piracanga trata-se da região geográfica, mas também é o nome de uma ecovila situada neste lugar. Além da ecovila, e antes mesmo do desenvolvimento desta, iniciou-se, em Piracanga, uma comunidade chamada Tribo Inkiri, que, a meu ver, é o cerne do lugar. A comunidade teve início em 2005, com a chegada de um casal português, Angelina e Gabriel, e seus dois filhos, que, aos poucos, foram se apropriando do espaço e congregando pessoas com o mesmo interesse. Piracanga é considerada prioritariamente um centro de desenvolvimento humano[86].

[86] A história detalhada e outras informações podem ser encontradas no site: http://www.piracanga.com/index.php/br/historia/historia-de-piracanga Acesso em 18 de maio de 2014.

A intenção da vida em comunidade ali é, basicamente, a criação de um novo mundo – princípio descrito por eles e muito presente. Apresentam essa ideia junto com

> o compromisso de manter e proteger este lugar onde os sonhos individuais e comuns podem ser encontrados e realizados. Um lugar de evolução e crescimento constante, sem limites. Onde a vida em comunidade, com o foco no coletivo, não no individual, com respeito à natureza e com serviço constante e incondicional, são a base de tudo.[87]

Segundo a fundadora Angelina, existem quatro pilares fundamentais na comunidade: um é que *as crianças são prioridade*; outro é o *amor, o respeito e o cuidado com a natureza*; outro é *criar usando como inspiração toda energia criativa que há dentro de cada ser* e, o pilar da *espiritualidade*, que é o trabalho interior de cada um.

São aspectos da vida na comunidade projetos de permacultura, de agrofloresta, alimentação viva, a busca soluções em pequena escala, o reaproveitamento de materiais, entre outros. Por se tratar também de um centro de desenvolvimento, a comunidade oferece cursos diversos, com serviços de hospedagem, transporte e alimentação, entre outras modalidades de atividades e parcerias. Os integrantes da comunidade estão diretamente ligados às atividades oferecidas, sendo essas incorporadas à dinâmica da comunidade.

Afirmando as crianças como prioridade da comunidade, a escola é como se fosse o coração de Piracanga. Conforme Angelina, ela funciona a partir de uma nova visão e perspectiva de educação. Consideram a escola como:

> um espaço protegido para as crianças manifestarem o que elas já são e não para alimentar ilusões projetadas daquilo que elas gostariam de ser um dia, lá no futuro. (...) Não se aplica a velha lógica de que "você precisa estudar muito e trabalhar duro para um dia ser alguém na vida", pois **partimos do princípio que a criança já é alguém na vida** dela.[88] [grifos meus].

Desnaturalizando questões relacionadas a um pensamento sobre infância, desenvolvimento, aprendizado, escola, etc., a Escola Inkiri situa-se no grupo holístico–sustentável, segundo as tendências pedagógicas atuais, expostas por Tathyana Gouvêa. Esse grupo é considerado o mais radical em relação ao

[87] Fonte: http://www.piracanga.com/index.php/br/comunidade/comunidade Acesso em 18 de maio de 2014.
[88] Fonte: www.escolavivainkiri.com.br/porque-escolher-escola-viva-inkiri/ Acesso em: 18 de maio de 2014.

pensamento já convencionado de escola, enfocando a formação integral do sujeito implicada a sua relação com o mundo/meio-ambiente e consigo mesmo.

Dada a complexidade e pelo distanciamento comum em relação a essas práticas, exponho no texto e a partir da indicação de notas para os anexos, trechos da transcrição do 4º Encontro para uma Educação Viva e Consciente, buscando mostrar como se efetiva tal proposta de ensino. Esse foi um evento promovido pela escola e pela comunidade, onde pude conhecer presencialmente esta prática educativa. Ocorreu em fevereiro de 2014, durante sete dias. A participação envolveu vivenciar a escola e a comunidade, e não simplesmente discutir e/ou observar como esta atua.

> *Um encontro sobre educação onde o propósito é desprogramar, aprender a desaprender.*
>
> *"Tirar todos os programas que estão dentro de vocês."*
>
> *A partir de então, percebi que já não faria o mínimo sentido eu ficar com o caderninho e a caneta na mão. Confirmei que algumas pessoas estavam gravando o áudio compartilhariam posteriormente e resolvi viver.*
>
> *[Diário de campo; 21 de fevereiro de 2014.]*

Já foi chamada de escola livre, mas, atualmente mudou para escola viva e não há o mínimo problema das coisas mudarem por lá. Ivana Jauregui, a fundadora e diretora da escola, diz que é isso mesmo, que as coisas estão mudando o tempo todo e sempre estarão. Ela compara a escola com a vida e ambas ao desenho de um eletrocardiograma: se a linha for horizontal e continuamente estável, é sinal de que as coisas estarão mortas. Quando ela tem vida, tem movimento. Esta é uma característica assumida da escola, a da não estabilidade, do trabalho constante e dos movimentos que lá acontecem[89].

A escola funciona desde 2008 e, atualmente, conta com a presença de aproximadamente 30 crianças, mais 5 a 10 crianças que passam por lá a cada mês (filhos de hóspedes ou de pessoas que vão viver um tempo lá.). As crianças permanecem no espaço das 8h às 13h30min e quanto à obrigatoriedade da frequência há um consenso entre os adultos da comunidade, porém não há um limite de faltas[90]. O único dia que não tem aula é sábado, aos domingos, a escola funciona normalmente.

[89] Ver mais em **APÊNDICE B** – *A escola como ser vivo*.
[90] Ver mais em **APÊNDICE C** – *Sobre a frequência escolar*.



Figura 20 – Imagens da Escola Viva Inkiri
(1) Vista parcial do pátio e cozinha da escola. Fonte: http://map.reevo.org/reports/view/57
(2) e **(3)** Fotografias panorâmicas das salas de aula. Fonte: http://www.escolavivainkiri.com.br/

Na escola, as crianças são divididas em três grupos ou, melhor, como chamam lá: “salas”. A primeira é a sala dos bebês, onde ficam crianças de aproximadamente 9 meses a 2 anos, 2 anos e meio. A segunda é a sala dos médios, com crianças de 2 anos e meio a aproximadamente 4 anos e a sala dos grandes que é aproximadamente a partir de 4 a 5 anos de idade até os 15 anos. As idades, aqui, são aproximadas, pois podem variar de acordo com cada criança. Discordam da visão de um ritmo único, onde haveria prescrições para esta ou aquela idade. No momento em que realizei a visita, a criança de maior idade tinha 14 anos.

A respeito disso, Ivana comenta: “a escola vai se construindo na medida em que as crianças vão crescendo também”.[91]

A atuação das professoras – chamarei assim, mas não sei se este é o termo utilizado pelas crianças no dia-a-dia, pois em vídeos sobre a escola, elas aparecem nomeadas como ‘guardiãs’ – na escola tem como princípio que o ser humano, a criança, vem do todo, sem consciência dos próprios limites, não reconhecendo ainda a separação delas com o mundo físico, nem com o outro. Na escola, a organização das crianças é feita por salas, sendo compreendidas essas como fases, etapas e/ou espaços.

Na primeira sala, é onde a criança começa a ter noção da separação, dela própria e dos outros. Ela começa a reconhecer e experienciar estes limites. Na segunda sala, a criança começa a experimentar e também jogar com isso, pois ainda não tem essa noção clara. O que é dela e o que pertence aos outros ainda está misturado, sendo necessário nesta “etapa” um trabalho intenso em relação aos limites. A terceira sala é onde a criança já reconhece estes limites, já brincou com eles e agora o foco é explorar a sua criação com a matéria.[92]

No espaço da escola, as crianças não recebem estímulos ou direcionamentos para realizar atividades, tarefas ou ensinamentos em nenhum momento. Parte-se do pressuposto de que tudo que elas precisam está dentro delas. Há uma quebra com um paradigma da educação como a conhecemos, o do “aprender e ensinar”[93]. Acredita-se que ninguém ensina e ninguém aprende nada, mas sim que se descobre o que já está dentro de si. Entendem este pensamento relativo ao fato de sempre buscarmos ou necessitarmos de alguém que nos ensine, como um “programa” que está internalizado nas pessoas, deixando-as inseguras quanto a seu próprio desenvolvimento. Por exemplo, se uma criança diz: “me ensina determinada coisa”, nesta escola, a professora responde “sim, ensino”, mas todas as ações sempre partirão do que a criança diz/faz, e o professor deve estar 100% presente, entregue ao momento e à criança, com amor, no sentido de transmitir segurança a ela.

---

[91] Fonte: Transcrição da fala de Ivana Jaurequi proferida no 4º Encontro para uma Educação Viva e Consciente, realizado entre os dias 20 a 26 de fevereiro de 2014, em Piracanga, Península de Maraú, Bahia – Brasil. Sua transcrição e utilização neste trabalho foram consentidas pela autora.

[92] Explico, aqui ,de maneira muito simplificada, o trabalho realizado em cada sala, com o intuito de dar uma compreensão geral do pensamento que fundamenta a escola.

[93] Ver mais em **APÊNDICE D** – *Sobre ensinar e aprender*.

Trabalha-se numa perspectiva de “educação consciente”, onde se “percebe que o desenvolvimento humano acontece de maneira fluida, com movimento, como a natureza – pois fazemos parte dela. Uma planta intuitivamente vai em direção ao sol, não é necessário mandá-la crescer, nem corrigir sua direção.”[94] Também estão atentos ao fato do quanto as atitudes dos adultos influenciam os pequenos, muito mais do que comumente imaginamos.

O espaço é entendido como formativo para todos que dele participam. Por exemplo, se algumas situações desconfortam ou inquietam os adultos, esses são convocados a pensar: o que nisso me incomoda? Por que me inquieta? O que em mim é desacomodado com esta situação? E partir das reflexões e trocas entre eles, acreditam que se faz um trabalho pessoal mesmo. Outra coisa curiosa é que também acreditam que cada um tem um tempo para estar ali, diferente e singular. Uns podem passar a vida toda trabalhando na escola e outros apenas dias ou meses. Depende do trabalho interno e escolhas de cada sujeito. A ideia é que esse trabalho jamais se torne desinteressante ou obrigação, mas que ele faça parte da vida.

Em relação às crianças, a escola é entendida e considerada um espaço protegido, onde essas podem ser integralmente elas mesmas, sem julgamentos ou manipulação. Preza-se que a criança vá à escola para viver o que ela é, e não para se preparar para o que um dia ela “vai ser”. É um lugar onde a criança recebe respeito, amor e muita segurança. Confia-se na criança e no seu processo único de desenvolvimento. Apesar deste aparente descontrole na ideia de um “deixar viver”, destacam a importância do trabalho com a colocação de limites e da importância do adulto neste papel.

Os conflitos são considerados momentos preciosos, como oportunidades. Ivana, professora e diretora da escola, diz que quando há um conflito, ele é uma prioridade. Não no sentido de alimentá-lo, mas sim para dissolvê-lo, para resolvê-lo. A atuação e a intencionalidade do adulto, com sua autoridade, é ouvir e apoiar os envolvidos incondicionalmente, sem julgamento até que eles, por si mesmos, dissolvam o conflito, ou que ele desfaça-se.

[94] Fonte: www.escolavivainkiri.com.br/porque-escolher-escola-viva-inkiri/ Acesso em: 18 de maio.

Utilizam técnicas como reiki, meditação, técnica para resolução de conflitos, entre outras[95], as quais não são ensinadas às crianças. Ainda como pressupostos da escola, cabe mencionar/destacar que compreendem as crianças como seres de luz, completos, iluminados, mas que por viverem num mundo de julgamentos, repleto de programas, muitas vezes, não podem manifestar sua essência.

Uma regra na escola é estar sempre presente integralmente no que se escolheu fazer. Por exemplo, se a criança resolveu fazer uma atividade com materiais de costura e outra convida-a para brincar no pátio: se ela desejar isso e aceitar, deverá guardar os materiais que estava utilizando, antes de dedicar sua atenção à outra atividade. Tudo o que se faz, desde alimentar-se, brincar no pátio ou dentro de um espaço deve ser feito com presença total, sem outros afazeres iniciados.

Em relação à alimentação das crianças, não há um controle do que cada criança come ou deixa de comer. Relatam que a questão primordial é o poder de escolha das crianças e a sua responsabilização por ela. Partem do pressuposto que ninguém melhor do que a própria criança para sentir suas próprias necessidades. Colocam-se alimentos à disposição (e acreditam que, neste momento, o adulto já está limitando as possibilidades) e, daí, ela serve-se do alimento que quiser e a quantidade e/ou quantas vezes julgar necessário[96]. Nessa lógica, ela é responsável pelo que serviu, devendo comer ou beber tudo o que escolheu colocar no prato ou no copo e depois lavar e guardar o que utilizou.

Durante o período da manhã, as crianças permanecem integralmente na escola, não saindo para nenhuma atividade em outro espaço. À tarde, quando há alguém da comunidade ou visitante que gostaria de propor alguma atividade ou oficina, ele anuncia na escola, agendando o horário e o local, e as crianças recebem a informação. As interessadas podem frequentar livremente se assim desejarem.

As professoras, atualmente, são integrantes da comunidade, mas isso não é uma regra. O princípio básico para estarem ali, segundo Ivana, a diretora, é o querer.[97] As professoras estiveram presentes no encontro, relatando um pouco do trabalho que realizam com as crianças.

---

[95] Na comunidade, são praticadas tais técnicas assim como se oferecem cursos, encontros e estudos a respeito, tanto em Piracanga como em outros lugares (do Brasil e no exterior também). Ver mais em: http://www.piracanga.com/cursos-e-eventos/ Acesso em: 20 de junho de 2015.
[96] Ver comentário relacionado em **APÊNDICE E** – *Sobre as próprias escolhas*.
[97] Ver mais sobre isso no **APÊNDICE F** – *Sobre as professoras*.

Karina, professora da sala dos médios, narra um pouco da sua experiência na escola deixando evidente a entrega em relação ao trabalho desempenhado:

> *A gente está sempre criando... Quando ela saiu* [a professora antiga]*, eu comecei a experimentar tudo diferente. Tanto é que eu falei, eu não quero mais ninguém entrando na minha sala. Até para o pessoal da universidade, eu falei: por um tempo, agora, ninguém mais entra, porque eu estava experimentando de outro lugar. A escola é isso, ela está sempre renovando.* (...) *A Cinthya* [professora antiga] *fazia certas coisas, que eu pensava 'meu, o que é que é isso?' E então eu comecei a experimentar e aí eu falava 'Ah! É por isso que ela botava esse limite, é por isso que ela fazia desta forma.'* (...) *Você só sabe quando você experimenta. Então, a escola, vocês só vão saber quando experimentarem. (...) Só quando você sente dentro de você, é que você consegue entrar de verdade. Foi assim que aconteceu comigo. Quando a Cinthya foi embora, então eu pensei, agora eu tenho que fazer a minha história, a minha criação.*
>
> *(...) é o meu mundo aqui e agora né, eu vou criar da forma que eu quis. Então foi muito interessante poder recriar tudo, poder testar tudo, ver tudo de outra forma. Então criar mesmo esse lugar verdadeiro. No começo, foi um pouco caótico, foi um pouco 'Uaaah! O que é que eu tô fazendo', mas, depois, com a confiança, com tudo... a sala está hoje num estado muito lindo. Então eu estou sempre trabalhando com essas energias*
>
> Fonte: Transcrição da fala da Profª Karina, proferida no 4º Encontro para uma Educação Viva e Consciente, realizado entre os dias 20 a 26 de fevereiro de 2014, em Piracanga, Península de Maraú, Bahia – Brasil. Sua transcrição e utilização neste trabalho foram consentidas pela autora.

Na fala da professora, fica evidente a apropriação do espaço, assim como a apropriação dela própria como docente. Ela relata um pouco do seu processo e coloca-o como sempre em criação.

Após a conversa com as professoras e de ouvir seus relatos, a diretora enfatizou sobre a construção realizada por elas no espaço da escola: "Não é porque são especiais ou porque são muito seguras. É porque fizeram um trabalho muito intenso e continuam fazendo. É um trabalho diário, tanto em relação a elas como em relação à escola."[98] Sobre a atuação da escola e em relação a reproduzir ou viver esta forma de educação em outros lugares, a diretora comenta:

[98] Fonte: Transcrição da fala da Profª Karina, proferida no 4º Encontro para uma Educação Viva e Consciente, realizado entre os dias 20 a 26 de fevereiro de 2014, em Piracanga, Península de Maraú, Bahia – Brasil.

(...) Muita gente pensa: 'Ah! Claro, eles vivem lá nos côcos, no rio, tudo maravilhoso, então é fácil. Não! Era um caos quando a gente começou. Isso vem de uma construção.'. (...) Se alguém fala pra mim 'Eu fiz uma escola igualzinha a escola de Piracanga', eu vou falar 'Resposta errada, você fez alguma coisa que não tá certa'. Porque se você construiu fora daqui uma escola igualzinha essa daqui, então tem algo errado. Realmente, você não está vendo o teu presente. Você não está vendo as crianças que você tem, você não está criando uma escola verdadeira pra você. Você está copiando um sistema de novo. É isso que a gente faz na educação, a gente copia o tempo inteiro.

(...)

Se não funciona, então as pessoas pensam assim: 'então a culpa é das crianças'. Aí vai ao psicólogo, vai fazer alguma coisa. Ninguém teve a ideia de que a culpa é do sistema, que tá velho e que não faz sentido?

(...)

Então, o negócio não é você repetir aquilo que alguém fez. Você pode se inspirar em alguém, você pode sentir a mesma base que alguém, você pode concordar em algumas coisas, mas você precisa criar aquilo que você tá sentindo. Se você está repetindo o que alguém fez, então você não está criando um novo mundo. Você está vivendo o velho. O mesmo é a nossa escola. Se a gente sentar agora para desfrutar dela, ela já ficou velha. Ela tá mudando o tempo inteiro. Viver o teu presente é viver o teu presente. Não é viver o teu passado no teu presente. (...) Ô bicho preguiçoso que a gente é. É porque pra viver o teu presente, você tem que investir muito. Toda energia que você usa pra ficar sentado ou ficar distraído, comer um monte de coisas (...) Você tem que investir muita energia pra criar o teu presente. Mas quando você está criando o teu presente, muita energia está voltando pra você. E é essa energia que te dá mais energia pra voltar a criar o teu presente, e pra criar o teu presente a cada presente. Ela começa a circular e então você não fica gordo e doente."

Fonte: Transcrição da fala de Ivana Jaurequi proferida no 4º Encontro para uma Educação Viva e Consciente, realizado entre os dias 20 a 26 de fevereiro de 2014, em Piracanga, Península de Maraú, Bahia – Brasil. Sua transcrição e utilização neste trabalho foram consentidas pela autora.

A Escola Viva Inkiri foi criada com inspiração inicial na Escola da Ponte, de Portugal e nas Escolas Livres, de Pestalozzi. Mas, depois do passo inicial, segue em criação própria. Reconhece a importância destes movimentos e escolas, inclusive, citando o professor José Pacheco como um dos "viabilizadores" para que esta experiência possa existir e de sua importância como parceiro em busca por uma nova educação. Além da escola, a comunidade também conta com a Universidade Livre[99] (para jovens de 16 a 28 anos) e, depois, os estudos não param, pois há ainda os cursos e a própria vida em comunidade.

[99] A Universidade Livre recebe jovens entre 18 e 28 anos e "(...) funciona basicamente sobre três pilares: os projetos, as partilhas e a convivência comunitária, além de alguns cursos oferecidos ao longo do período. (...) Sendo assim, durante três ou seis meses, os universitários irão conviver em uma casa comunitária, trabalhando em 2 ou 3 projetos de sua escolha (dentre os propostos pelo programa) e sendo acompanhados por duas partilhas semanais. (...) O que oferecemos é uma base,

3.2.2 Escola Projeto Âncora

O Projeto Âncora acontece na cidade de Cotia, interior do estado de São Paulo – Brasil. Foi criado, inicialmente, como uma ONG de assistência social em 1995, embaixo de uma lona de circo, oferecendo atividades no contra turno escolar. A estrutura desenvolveu-se e cresceu a partir do circo, hoje contando com pista de skate, salas de estudo, cozinha e refeitório, entre outros espaços. É uma área ampla, arborizada e muito acolhedora. À primeira vista parece uma pequena cidade.



Figura 21 – Imagens da Escola Projeto Âncora, Cotia – SP.
(1) Vista aérea. Fonte: http://www.projetoancora.org.br
(2) e (3) Espaços da escola.
Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 28 de abril de 2014.

---

uma estrutura segura para o reconhecimento e expressão de suas pluralidades. Percebemos ao longo deste tempo, que a Aldeia universitária foi tomando a forma de um atelier vivo, sendo explorado e transformado por cada um e cada grupo que viveu aqui." Fonte: http://www.piracanga.com/br/comunidade/universidade-livre Acesso em: 31 de maio de 2015.



Figura 22 – Imagens da Escola Projeto Âncora, Cotia – SP.
(4) Conversa entre educadores, alunos e visitantes ao término da visita. (5) Espaço da escola.
Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 28 de abril de 2014.

Há dois anos, funciona também como escola particular, mas gratuita. Já está regulamentada, com PPP (Projeto Político Pedagógico), regimento interno, entre outros e, ao relatar sobre isso, os educadores dizem-se orgulhosos por trabalhar na prática o que está na documentação. Atualmente, funciona em turno integral, das 7h20 às 16h20, com aproximadamente 200 crianças, oriundas do entorno, atendendo Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas com planos e articulações para o funcionamento do Ensino Médio em breve.

A organização dos alunos não é feita por série ou turmas. Os estudantes passam por três grandes etapas, chamadas de: iniciação, desenvolvimento e aprofundamento. Na imagem que segue, pode-se conhecer um pouco da organização da escola:

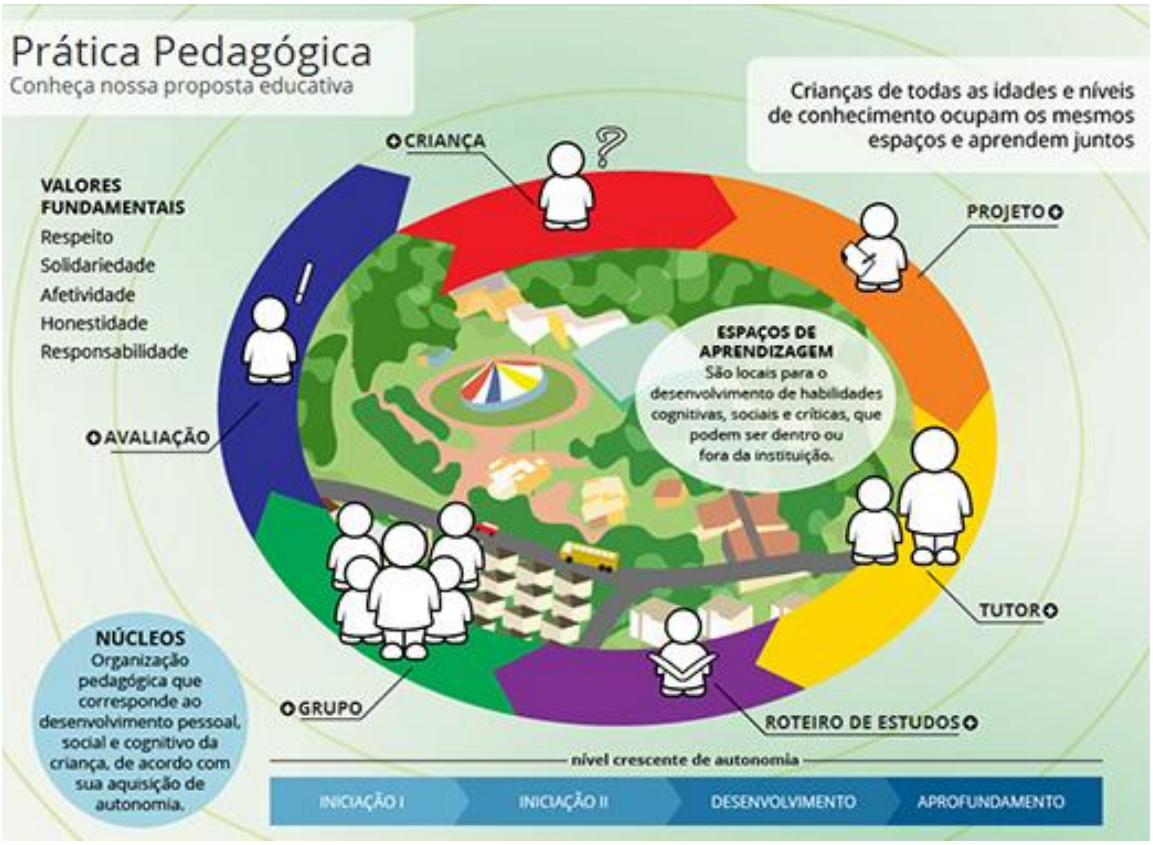


Figura 23 – Dinâmica de organização da Escola Projeto Âncora
Fonte: http://projetoancora.org.br/escola.php?lang=port
Acesso em: 31 de maio de 2015.

Na iniciação, etapa dividida em I e II, prioriza-se a alfabetização (entendida de maneira mais ampla, relacionada a português, matemática e atitudes), compreendendo estudantes na faixa etária de aproximadamente 03 a 09 anos. Sobre as etapas de desenvolvimento e aprofundamento, não são explicitadas as faixas etárias das crianças, mas a idade média dos alunos que concluem os estudos na escola, indo para outras de ensino médio, é de aproximadamente 14 a 15 anos.

Não há idades específicas correspondentes a cada etapa, nem um momento específico para a troca de etapa ou avaliação (como, por exemplo, trimestre ou semestre). Tudo depende do desenvolvimento do aluno. Uma característica muito presente é a singularidade de cada aluno e de cada processo de desenvolvimento. Cada estudante tem seu tutor (que poderíamos chamar de professor), o qual tem a função básica de ajudá-lo na organização de seus estudos e atividades.

O estudo constitui-se através do desenvolvimento de projetos, a partir de sonhos pessoais, buscando que os conteúdos estejam relacionados aos objetivos adequados às necessidades de cada aluno. A partir de um tema/problema, junto com o tutor, são criados roteiros de aprendizagem, roteiros de estudos quinzenais e

roteiros diários, visando ao gerenciamento do tempo e comprometimento do aluno com as atividades a desenvolver. Definem-se os objetivos e ações a serem desenvolvidas, em paralelo a observação dos objetivos de aprendizagem (baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais).

O desenvolvimento dos projetos valoriza o processo, sendo possível e necessário avaliação e planejamento constantes. Quando as pesquisas possuem assuntos relacionados, há a possibilidade de trabalhar coletivamente. Os projetos são registrados e ficam disponíveis online, numa plataforma em que todos os educadores possuem acesso. Junto deles, estão registradas todas as ações e movimentos realizados pelos alunos e professores.

Quando se considera que o projeto chegou ao final, realizam-se apresentações públicas das pesquisas anunciando data, horário e local para que os interessados na temática possam comparecer. As apresentações acontecem de variadas formas (cartazes, vídeos, exposição oral...), não parecendo haver uma regra fixa.

Os professores (tutores) reúnem-se para estudos, reuniões e confraternizações. Falam da importância destes encontros, nos quais estão convidados a participar outros interessados também. Consideram que todos os envolvidos no projeto são educadores e que "todos podem saber de tudo".[100] Por exemplo, se alguém que se interessar por algum assunto, projeto ou discussão que não é especificamente de sua área, e se ele quiser aprender, experienciar, é sempre bem-vindo. Não procuram seguir uma única metodologia. Relatam que buscam conhecer diferentes teorias, metodologias e pensamentos, para, a partir daí, criar ou utilizar o que considerarem adequado.

Quando alguém (da própria escola, da comunidade ou visitante) quer propor uma atividade ou oficina, pode anunciar no mural e os interessados inscrevem-se para participar conforme seus interesses e disponibilidade. Também são oferecidas oficinas regularmente na escola, como circo, teatro, artes plásticas, canto, tricô, horta, línguas estrangeiras, skate, culinária, entre outras e também existem parcerias que promovem atividades em outros espaços da cidade.

A escola tem como uma inspiração a Escola da Ponte, contando, inclusive, com o professor José Pacheco como membro do conselho consultivo. Algumas

[100] Fonte: Diário de Campo; 28 de abril de 2014.

ferramentas pedagógicas são referenciadas a escolas democráticas, como a realização de assembleias, por exemplo. Outra ideia a que o projeto está vinculado e pelo qual tem se trabalhado na escola é a concepção de comunidades de aprendizagem, assim como a de cidade educadora. Conceitos que não exploro neste trabalho, mas que chamo atenção se quisermos pensar em uma educação realmente em conexão com a sociedade e, consequentemente, com a vida.

> Agora, eu vou dizer quais são os cinco pilares do Âncora: respeito, responsabilidade, solidariedade, [pausa] Respeito, responsabilidade, solidariedade,... [pausa] E só lembrava de três. Depois de alguns segundos em silêncio, exclamou: Brinquedade! É! brinquedade. Tá, eu tô brincando, mas vou falar porque até podia ser... porque aqui a gente brinca bastante mesmo. Agora só me lembro de três, mas se eu lembrar dos outros dois, até o final da visita, eu falo.
>
> [Fala de uma das alunas que conduziu a apresentação da escola.]
> Fonte: Diário de campo; 28 de abril de 2014.

Esse clima traduz um pouco da Escola Projeto Âncora. Um ambiente leve, aconchegante e descontraído, que recebe grupos de visitantes na escola mediante agendamento prévio. A situação reproduzida foi vivenciada na visita realizada a escola, a qual relato brevemente a fim de contextualizar e trazer mais elementos para pensar o que é desenvolvido no local.

O contato ocorreu durante uma tarde de abril de 2014. Enquanto a visita propriamente não iniciava, esperei no pátio, onde os alunos circulavam livremente. Em questão de 30 minutos, duas crianças aproximaram-se, em momentos diferentes, perguntando meu nome, entre outras coisas. A impressão que tive é que elas estão realmente apropriadas daquele espaço.

A conversa [nesse dia], atrasou um pouco para iniciar. Uma das professoras que nos receberia estava resolvendo um conflito com um aluno. Quando chegou, explicou o atraso e relatou brevemente a situação – deixando evidente o quão importante era a presença dela com o aluno naquele momento.

[Diário de campo; 28 de abril de 2014.]

Os visitantes são conduzidos em grupos pequenos e quem apresenta a escola são os próprios alunos. Não há um roteiro ou um discurso pronto, como se pode observar na cena que descrevi acima. A visita acontece como uma conversa e ao mesmo tempo em que se conhecem os espaços, também se conhece um pouco mais sobre a proposta de trabalho desenvolvida

ali. Durante a visita, perguntei aos estudantes se eles têm amigos de outras escolas e se conversam sobre isso. Eles responderam tranquila e afirmativamente, sem expor de maneira classificatória ou com julgamento, como, por exemplo, o que seria melhor ou pior, mas declarando que cada escola é diferente.

Após a visitação dos espaços conduzida pelos alunos, os grupos encontram-se em uma sala para conversar com os educadores, onde, se quiserem, os alunos também podem participar. Pelo que percebi, não há uma programação fixa, ou seja, diferentes educadores e alunos participam destas dinâmicas, quando interessados e disponíveis.

A escola além de ter disponível o programa de visitas, que sempre proporciona conversas entre visitantes, alunos e professores, propõe também um projeto de formação de professores, chamado “transformação vivencial”. O projeto inicia-se com conversas virtuais e a indicação de uma bibliografia. Depois, o professor participante vivencia integralmente as atividades realizadas na Escola Projeto Âncora durante uma semana, 10h por dia. Após, seguem as trocas, compartilhamentos e acompanhamento à distância do trabalho diário do docente, durante o período de um ano. A ideia central do projeto é formar redes, estabelecendo parcerias com professores, escolas, secretarias de educação, prefeituras e universidades. Cabe explicitar que defendem a ideia de que não querem ser nenhuma receita ou modelo a ser seguido, mas sim inspiração.

Assim como na Escola Viva Inkiri, aqui também aparecem outros modos de atuação docente, não só em relação ao espaço escolar, mas principalmente marcado pela postura do sujeito professor. Lidam com o imprevisível, vão além das queixas e permitem-se um espaço de criação, tanto em relação a própria prática como na aprendizagem dos estudantes. Esses e outros pontos serão abordados com maior ênfase na subseção 3.4 O que aprender com essas práticas vivas.

3.3.3 EPE – Escuela Pedagógica Experimental

A mais antiga das experiências aqui apresentadas, a EPE[101] está localizada na cidade de Bogotá, Colômbia. Foi fundada em 1977, por um grupo de cinco professores da Universidad Distrital, que buscavam construir um ambiente educativo comprometido com a busca de

> una transformación profunda al interior de la institución educativa, y por ende de la construcción de una opción de colectivo social diferente al ya conformado desde las expectativas de una sociedad anclada en valores como la obediencia, la pasividad, la competitividad, el individualismo y la indiferencia.[102]

Dessa forma, a EPE surge como projeto pedagógico experimental que visa romper com ideias referentes à escola moderna, como, por exemplo, em relação a ideia de um conhecimento, aos tempos e espaços de aprendizagem e a própria subjetividade dos alunos e docentes. Em relação às práticas educativas emergentes, a experiência aproxima-se muito do grupo das escolas democráticas e, por vezes, apresenta relações com as práticas holístico-sustentáveis.

É uma instituição privada, com mensalidades pagas pelas famílias e faz parte de uma corporação que investe em projetos de ensino, pesquisa e extensão. A Corporação EPE, como chamada, foi criada em 1990, a partir da iniciativa de pais, de alunos e de professores e "se ha consolidado en el horizonte de la educación colombiana como una institución comprometida con la búsqueda y construcción de una opción de escuela"[103].

A corporação permite e, ao mesmo tempo, promove diversas atividades, como, por exemplo, a publicação de livros organizados pelo diretor, Dino Segura, grupos de professores-investigadores, entre outros. Além de expor as pesquisas realizadas pelos docentes, essas publicações trazem a possibilidade de relato e ressignificação do trabalho cotidiano na escola, assim como a problematização temas que são pertinentes aos envolvidos.

O meu contato inicial com a experiência deu-se através de um projeto de pesquisa que a escola mantém em parceria com a Univates – Unidade Integrada

---

[101] Ver mais em: http://www.epe.edu.co/ Acesso em 04 de maio de 2015.
[102] Fonte: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. "LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA COMO PROYECTO CULTURAL". ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL. AÑO 2010. Disponível em: http://www.epe.edu.co/uploads/4/8/4/2/48423709/proyecto_educativo_institucional_epe.pdf Acesso em 04 de junho de 2015.
[103] Fonte: http://www.corporacionepe.org/quienes-somos Acesso em: 01 de junho de 2015.

Vale do Taquari de Ensino Superior, de Lajeado – RS[104]. O projeto proporciona, além da pesquisa e intercâmbio entre os professores, um convênio para o estágio curricular do curso de graduação em Pedagogia.

Oportunizada pelo programa de Missão científica de curta duração no exterior para estudantes dos Programas de Pós-Graduação da UFRGS[105], pude conhecer a experiência pessoalmente. O contato com a EPE foi muito breve, porém muito valioso. Ninguém me esperava e ao mesmo tempo todos, por onde passei, me recebiam muito bem. Não de forma que desacomodasse o que estivessem fazendo, mas tranquilamente, sem rodeios, ensaios ou cerimônias.

Pelo e-mail geral da escola o retorno era muito demorado, então busquei o contato individual com uma professora em específico. Devido ainda a demora nos retornos, não obtive a tempo um comprovante oficializado da minha futura visita a escola, mas, assim mesmo, inseri no plano da missão de estudos, porque imaginava que, apesar de não dispor de uma declaração oficial de autorização da visita, que o acesso não estava completamente descartado.

Os contatos seguiram muito lentamente, com uma professora da instituição que, quando me respondia, sempre era de forma muito receptiva e disponível. Combinamos uma data para a visita com aproximadamente um mês de antecedência, porém, ao chegar em Bogotá, soube que este dia era feriado. Antes disso, tentei contato via e-mail e telefone, mas não fui atendida. Os dias para a realização da Missão de estudos eram contados, e uma atividade fora do cronograma alteraria consequentemente outras. Mas, tinha uma manhã livre, seguinte ao dia do feriado, destinada a conhecer a cidade e dirigir-se ao aeroporto. Contatei a escola bem cedo, em busca da tal professora, para saber se poderia ir lá então. Ficaram de chamá-la, mas esta não pode atender. Comuniquei somente que iria até lá e a atendente me disse que não haveria problemas. Pedi indicações de como chegar, onde descer, etc. e lá fui.

Ao chegar, ninguém me recebe (como eu imaginava), pois estão todos envolvidos nas suas atividades e eu "vou chegando de mansinho", procurando alguma recepção, direção ou coordenação, onde pudesse me apresentar e tentar contato com a professora que me receberia. Indicaram-me uma sala, onde estariam duas intercambistas brasileiras, que poderiam me contar um pouco da escola. No caminho, fui abordada diversas vezes e também questionei os estudantes a respeito de suas atividades.

Fonte: Adaptação de Diário de campo; 15 de outubro de 2014.

A fim de ambientar e contextualizar a experiência, apresento, a seguir, um relato visual do meu contato com a escola naquela manhã.

[104] "O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar", pesquisa relacionada ao mestrado em Ensino da Univates, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

[105] Por meio do EDITAL 001/2014: Missão científica de curta duração no exterior para estudantes dos Programas de Pós-Graduação da UFRGS; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Pró-Reitoria de Pós-Graduação.



Figura 24 – Pórtico de acesso a EPE.
Fonte: https://goo.gl/maps/5xWpX Acesso em: 01 de junho de 2015.



Figura 25 – Acesso a EPE.
Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.



Figura 26 – Ambiente – EPE (1)
Registro da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.



Figura 27 – Ambiente escolar – EPE (2)
Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.



Figura 28 – Ambiente escolar – EPE (3)
Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.



Figura 29 – Ocupação do espaço – EPE
Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.



Figura 30 – Diferentes situações – EPE
(1) Alunos que espontaneamente me mostram os animais e relatam sobre o projeto desenvolvido em relação a eles; **(2)** Profª que trabalha com artesanato estava trabalhando com a lã e alunos se interessam em seu fazer. Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.



Figura 31 – Trajetos e espaços – EPE
Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.



Figura 32 – Ateliês – EPE (1)
Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.



Figura 33 – Ateliês – EPE (2)
Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.



Figura 34 – Atividades – EPE
Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.



Figura35 – Refeição – EPE
(1) Lanche; (2) Movimentação dentro do refeitório. Registros da pesquisadora em visita a escola, no dia 15 de outubro de 2014.

Na fila para o lanche, conversei com alguns alunos. Já dentro do refeitório, mesmo que com espanhol fluente, me reconheceram como estrangeira ali, pois, disseram eles , que eu fui a única da mesa que estava utilizando talheres.

[Diário de campo;
15 de outubro de 2014.]

As imagens explicitam mais do que eu alcançaria apenas relatando através de palavras. Ainda assim, sinto necessidade de alguns comentários referentes à organização do tempo na EPE. Mas antes de trazê-los, cabe conhecer o pensamento da escola nesse sentido:

> La teoría y la práctica en la Escuela cambian permanentemente, su vida se ha modelado por la vida misma desde la emoción, pero cuando tenemos que presentar publicamente lo que hacemos, entonces armamos un discurso basado en la razón; es decir, en las teorias. (SEGURA, 1999, p. 43).

Apesar de evidenciar determinada mobilidade, decorrentes das especificidades de cada momento, há aproximadamente 10 anos, a EPE tem organizado o trabalho por ciclos, que

> obedece principalmente a necesidades prácticas ya que permite que pequeños colectivos de maestros discutan alrededor de los ambientes y problemáticas que se generan en sus niveles alrededor de la convivencia y el conocimiento, que propongan alternativas de manera colegiada y discutida, y lleven a cabo propuestas y actividades comunes con estudiantes y padres de familia.[106]

Atendendo toda a escolarização básica, os ciclos estão subdivididos em níveis. São eles: Primeiro ciclo (níveis 0,1 e 2 – pré-escolar, pré-infantil e transição); Segundo ciclo (níveis 3, 4, 5, 6 y 7); Terceiro ciclo (níveis 8,9 e 10) e Quarto ciclo (níveis 11, 12 e 13). Cada nível possui um espaço pré-definido na escola (como se fosse um ponto de encontro) e um professor responsável. Apesar do grupo definido, realizam atividades diversas durante a semana que envolvem outros projetos, integrando o trabalho entre estudantes de diferentes níveis.

O estudo relativo à arte como campo de conhecimento e a realização de atividades artísticas são valorizados na escola. Nas palavras de Segura: “tem tanta importância como as ciências” (1999, p.46). Fora projetos específicos nos quais também poderão estar envolvidas, são oferecidas aos estudantes oficinas optativas de variadas linguagens artísticas.

Outro conceito presente na escola é a metodologia ATAs (Actividades Totalidad Abiertas). Através da fala de um pai de estudante, definem-na:

---

[106] Fonte: http://www.epe.edu.co/la-escuela.html Acesso em: 01 de junho de 2015.

> La vida es un incesante flujo de ACTIVIDADES, es actividad perpetua. Y la vida es una TOTALIDAD. De alguna manera todo está interconectado así no seamos conscientes de ello. Y las actividades incesantes de la vida son ABIERTAS. No siempre siguen el derrotero que planeábamos y simplemente un suceso puede desencadenar en otro inesperado pero determinado por las circunstancias, y este nuevo suceso o resultado nos lleva a nuevas experiencias que enriquecen el conocimiento que ya teníamos. La vida es puro aprendizaje, o más bien, aprendizaje puro. En palabras de un papá del Nivel 10.[107]

Partindo de inquietações dos próprios estudantes e explorando-as considerando a totalidade que as envolvem, são desenvolvidos projetos individuais e coletivos. Esses são considerados sempre abertos, pois podem tomar rumos imprevisíveis, necessitar de mudanças, estabelecer conexões, enfim, exigem uma postura de professor e de aluno ativos, comprometidos e investigadores. Além disso, também redimensionam o trabalho extraclasse, pois tratam de questões que extrapolam o tempo e o espaço escolar.

Ao pensar no sentido que esse tipo de trabalho tem, comentam que, além que deslocar o foco do ensino para aprendizagem e não tomar somente o aluno como centralidade do processo, defendem que as atividades também devem ter sentido para o professor.

> No se trata de pensar que el maestro está comprometido con el aprendizaje del alumno, con la manera como éste en un ambiente de búsqueda se va planteando problemas, inventando o redescubriendo soluciones, sino que ese proceso es un objeto de investigación pedagógica. Esto nos lleva a plantear que en la actividad por proyectos de aula existen al menos dos investigaciones: la del alumno y la del maestro. (SEGURA, 1999, p. 60).

A docência na EPE é considerada atividade de constante aprendizado, reflexão e troca de experiências e comentários entre a equipe. Prezam para que esteja sempre em movimento e que não se coloque como atividade de rotina, chata ou desinteressante para o professor. Mas, cabe dizer que, nem tudo é tão tranquilo e belo, no sentido romântico que algumas descrições podem fazer parecer. Assim como as imagens exibem a diversidade e a complexidade presentes de alguma maneira na escola, em suas publicações também relatam as angústias e dificuldades do trabalho docente.

Dentre as angústias, entendidas, primeiramente, como “as situações geradas quando se assume a vida escolar desde as incertezas” (SEGURA, 1999, p. 62

[107] Fonte: http://www.epe.edu.co/metodologia-ata.html Acesso em: 01 de junho de 2015.

[tradução minha]), reconhecendo que nem sempre existem parâmetros pré-determinados a seguir, mencionam a diversidade de idades e interesses presentes e de como acolhê-las; como manter o engajamento, por parte do estudante, nas propostas de modo que prevaleça o dinamismo, ultrapassando as fronteiras do horário e da escola e que permaneça a expectativa e o compromisso com o desenvolvimento do projeto; como conciliar a formação de valores; como trabalhar quando os estudantes dizem não se sentir interessados por nenhuma proposta; como manter a coerência entre a proposta pedagógica e o cotidiano da escola (SEGURA, 1999, p. 62-63).

Em relação às dificuldades, trazem a questão de trabalhar com as incertezas: “A segurança é algo que se constrói na dinâmica do projeto, mas que pela abertura das atividades nunca está garantida.” (SEGURA, 1999, p. 65 [tradução minha]). O desenvolvimento dos projetos está sempre em aberto e em questionamento. Comentam ainda:

> como estamos imersos en una cultura escolar, que fue la en que nos formamos, con frecuencia afloran las clases transmisivas o los alumnos piden las clases usuales, en las que existen seguridad con respecto a lo que se está aprendiendo, o los padres de familia, a pesar de la satisfación que muestran sus hijos con las actividades que realizan, nos preguntan cuándo se estudiarán los temas previstos en los planes de estudios tradicionales. (SEGURA, 1999, p. 65).

Fica aparente que nem tudo é tão simples e tranquilo como em um primeiro olhar possa parecer, tanto para estudantes e famílias, assim como equipe diretiva, docentes e demais envolvidos. Através das publicações, são expostas questões das minúcias do cotidiano e podemos conhecer e compreender um pouco mais da escola que não aceita definições fixas nem rótulos. Acredito que seu diferencial seja justamente esse, permitir-se o medo da insegurança até como estímulo, investindo no estudo e na pesquisa, para exercitar uma postura inventiva cotidianamente.

3.4 O que aprender com essas práticas vivas?

O intuito de trazê-las ao trabalho, como dito antes de descrevê-las um pouco, é mostrá-las como possibilidades de outros modos de existência da escola básica para além do senso comum. Existências que apresentam, de certo modo, uma docência viva, na concepção apresentada na primeira parte da escrita. E pensar com elas, por que são possíveis ali e em grande parte das escolas parece inviável.

O que as sustenta? O que nelas é fundamental para manter tal postura (de criação, de experimentação, de colocar-se diante do não previsível)? O que as faz possíveis? O que é determinante na postura que assumem? O que podem ensinar ou fazer ver em uma docência já anestesiada pelo discurso de uma escola em crise ou fundada em modelos de professor ideal?

Num primeiro momento, lancei a hipótese de que o cerne para essas questões é a relação destas práticas com a verdade. No sentido de, em uma análise primeira, demonstrarem certa "flexibilidade" nesta relação – não como uma adaptação, mas como não fixidez, atrelada a uma postura ativa que permite a criação e recriação de suas próprias verdades. Para ir além da descrição realizada nas subseções anteriores, inicio elencando alguns aspectos que, do que pude conhecer, parecem-me elementos fundamentais nessas experiências e que merecem atenção.

Como as três escolas atuam de modos diferentes, não é possível elaborar pontos que contemplem todas as especificidades e que sejam cabíveis exatamente às três. Assim também a escola, que tomarei como "tradicional contemporânea e pública", não está vinculada a um modelo somente. Inclusive, algumas delas, nas quais tem se experimentado outros modos de existência, foram também mencionadas na parte 3.2 Projetos e inciativas. Então, mesmo que estabelecendo definições, relações e diferenças entre estas, de antemão, situo este exercício como a criação de recortes e aproximações dentre múltiplas possibilidades, através do olhar de pesquisadora, que também não é neutro.

A partir do pensamento de Foucault, Fischer considera que: "nossos objetos de pensamento (...) são sempre correlatos de uma prática, e de uma prática histórica. São objetos que precisam ser pensados na justa medida em que são objetivados de uma certa forma. (...) Há que descrever minuciosamente a complexidade das práticas." (2012, p.104-105). Então, não as usando ingenuamente

como exemplos universais, e também ciente da impossibilidade de abordá-las na total complexidade que apresentam, tenciono discuti-las em relação a posturas, semelhanças e diferenças.

Ainda com Fischer, intento pensar um estudo cuidadoso de tais práticas. Assim como diz a autora, refiro-me nesta investigação:

> a práticas discursivas e não discursivas, que deem conta das descontinuidades históricas no campo da educação, do pensamento pedagógico; práticas discursivas e não discursivas pelas quais possamos descrever não objetos naturalizados, mas antes os caminhos pelos quais determinados temas, sujeitos situações no campo educacional, foram [e são] historicamente objetivados. (FISCHER, 2012, p.111).

Considerando tais ideias, incito uma segunda mirada a essas práticas a partir de um olhar que, como docente de escolas da rede pública vistas como tradicionais, está inquieto e curioso. Para a análise, estabeleço alguns pontos importantes a pensarmos no que essas práticas tanto (e ao mesmo tempo nem tanto) diferem-nos. As questões (vistas como problemas para uns, e oportunidades para outros) parecem-me, na maioria das vezes, as mesmas. O que difere fundamentalmente são as formas de enfrentá-las, a postura em relação às mesmas.

Inicio pelos *conflitos*. Uma escola é composta de pessoas, na sua maioria, crianças e adolescentes (para lembrar, em processo de formação). São diferentes vidas que entram em contato. Vontades, experimentação de limites, experiências que acompanham estas pessoas desde outros lugares. Convívio entre diferentes. Como não esperar conflitos neste lugar, se a vida mesma é repleta deles? Partindo daí, a questão mesmo é: como lidar com eles?

Conflitos exigem tempo, diálogo e mediadores preparados. Sem o intuito de aqui culpabilizar ou vitimizar alguém, é visível que, muitas vezes, esse tempo não existe na escola pública tradicional – pelo menos de onde falo. E talvez não existisse em escola nenhuma. O tempo para isso é criado e tido como prioridade, por uma determinada visão de escola e concepção de educação.

É muito mais fácil encaminhar um aluno para o SOE (Serviço de Orientação Educacional) do que parar uma aula, não é? E os outros tantos alunos que nada têm a ver com a situação e que ficariam sem aula se o professor tivesse que ainda resolver isso? Numa concepção de escola onde a aula está centrada no ensino-aprendizagem e este por meio da ideia de transmissão de conhecimentos e na figura

do professor como central dessa, realmente, os conflitos podem tornar-se irresolutos no próprio espaço que emergem, pois, ou se faz uma coisa (dar aula) ou outra (resolver conflitos). Quando são resolvidos, na maioria das vezes, são de maneira rápida (pois não se dispõe de muito tempo) com os clássicos pedidos de desculpas seguidos de abraços ou aperto de mão, bilhetes, ameaças, advertências e/ou suspensões. Dificilmente, investe-se nos conflitos como momentos de aprendizagem e, normalmente, são vistos como os grandes problemas.

O contraponto que as práticas vivas colocam-nos é que nelas os conflitos não são encaminhados para algum lugar. São considerados momentos de aprendizagem para todos e são tidos como ocasiões oportunas. Tempo e atenção são condições necessárias, para que eles resolvam-se ou dissolvam-se. Isso não quer dizer que todos os professores são experts em resolução de conflitos, e que se faça desta uma prática quase que automatizada. Pelo contrário, quer dizer que os encaram como possibilidades de aprendizado. Oportunidades de aprender com as diversas perspectivas que os conflitos podem apresentar, compartilhando sobre eles com os colegas e/ou a partir deles revendo o que em si mesmo precisam mexer/movimentar.

A ideia de aula, como a conhecemos tradicionalmente – um professor, muitos alunos, quadro a frente, exposição do conteúdo, todos copiam e fazem os mesmos exercícios, etc. –, já foi abolida nestas práticas, o que, sem dúvida, também é determinante para a possibilidade deste outro tempo escolar.

Nestas escolas, os professores são instigados a pesquisar e estudar sobre o próprio cotidiano docente, de modo que essa tarefa/profissão seja além de desafiadora, interessante e repleta de sentido para si próprio. Ao mesmo tempo em que desloca o foco do professor, como aquele tudo sabe, não simplesmente troca-o – colocando o aluno no centro e diminuindo o professor. São práticas que buscam valorizar todos os envolvidos, cada um com suas peculiaridades e necessidades, no desafio diário de pensar, além de valores, métodos e modos já instituídos, e sim presente e atento ao momento como singular. Aparentemente esse tempo de presença e disponibilidade extrapola a carga-horária diária pré-determinada, adentrando a vida em outros âmbitos.

Dados os estudos que venho realizando, instiga-me pensar que essa postura pode estar relacionada, de certo modo, à ideia de estética da existência desenvolvida por Michel Foucault, pois se coloca também como uma escolha ética, uma postura de vida, que implica outra relação com o tempo e o espaço escolar,

assim como com o próprio fazer cotidiano. Extrapola os limites da instituição escolar e conecta-se ao todo ao qual faz parte.

A estética da existência que nos fala Foucault trata-se de uma escolha, a qual envolve técnicas (práticas de si) e a capacidade de questionamento ético. São "exercícios de transformação de si mesmo, os quais não se confundem com práticas de autoajuda, mas que tem como objetivo cuidar de si para melhor atuar no âmbito social e político." (FISCHER, 2011, p.243). Está ligada a busca (ou elaboração) de uma ética pessoal, não se trata de uma postura individualista, pelo contrário. Ela só se atinge com o trabalho de si (nominado por Foucault como "práticas de si"), e isso só se efetiva em relação ao outro. O si só pode ser trabalhado quando em relação com o outro. É no intuito de desafiar o pensamento sobre a postura frente à docência, que provoco tal relação.

Cena na Escola A

Colega professor que está depressivo e desaba chorar dizendo:

"Eu não consigo mais. Isso me afeta. Tenho prescrição médica para não participar mais das reuniões."

[Diário de campo;
21 de agosto de 2014.]

Mais trabalho para o professor? Por uma perspectiva, sim. Mas, por outra, com certeza, menos. Menos depressão, estresse e gastrites. Trata-se de outro tipo de comprometimento ético, que vai além de cumprir a carga-horária ou como poderia ser confundida a profissão docente como doação por talento/vocação, bondade, espírito materno, etc. Não é nada disso. Falo de uma escolha de existência (ousando relacionar às ideias de Foucault), de construir uma nova ética "como ética compensatória uma 'estética da existência'" (GROS, 2004. p. 642), que permite o exercício de práticas de liberdade e uma existência menos conformada e mais criadora. Que não coloca o sujeito professor numa amarra vitimista com a profissão docente, mas sim em um compromisso ético outro em relação a sua postura de vida.

Uma opção que não cabe para salvar as escolas e garantir que os professores após escolhê-la, vistam-na como camisa de força que fará com que permaneçam ali suportando a tarefa educativa ou como heróis. Não, não é a solução dos problemas nem a garantia de que a escola dê certo. Mas é sem dúvida uma forma de colocá-la em movimento, de questionar e problematizar os discursos que a compõe, de criar novas verdades para a escola.

Escolha que implica no desenvolvimento de outros modos de escola, irreplicáveis (como se vê nos casos apresentados) e na postura ética de talvez, em determinado momento, fazer outra coisa, agir por outros meios que não a docência em si. Ser professor, a partir dessa escolha não seria uma condenação até a aposentadoria, muito menos por aquele amor bondoso e covarde, que é frouxo, que baixa a cabeça e atende a burocratização de modo bem "buRRocrático". Mas sim, daquele que encontra e/ou cria fissuras, que não permanece somente na lamúria eternamente.

Outro ponto importante, e que também está relacionado ao que já se falou, trata-se do *envolvimento* de todos os participantes na proposta de escola. Até parece clichê, mas tenho acreditado que muito do que se faz decorre do fato de *fazer sentido* aos envolvidos. Por exemplo, em relação à escola tradicional, o professor, ao invés de preocupar-se em pressionar os alunos para que cumpram as tarefas extraclasse através das avaliações dessas ou outras combinações, preocupa-se em engajá-los nas atividades que escolhem fazer, em deixa-los exercer da melhor forma a ponto que por si só extrapolem o tempo e espaço escolar, e que esse em relação à vida cotidiana já não ocupe um lugar afastado, estanque e/ou pré-determinado.

A escolha, o "querer estar ali", é característica fundamental naqueles docentes. Diferentemente, talvez, do que exerce uma relação estabilizada por um concurso e cristalizada por práticas burocráticas que passaram a ser mais importantes do que a vivência cotidiana. Nessas práticas, também é percebida a relação de dedicação exclusiva dos professores (que trabalham em uma única escola), coisa que raramente é viável na escola contemporânea, visto as atividades

Cena na Escola A:

– Profª, tu não te interessa em participar do conselho escolar?

– Ah! Até gostaria, mas, nesse primeiro semestre, não estou com tempo. Para o segunda daria.

– Não tem problema, é só performance mesmo.

– Tá, mas e as reuniões? É que eu não estou com tempo mesmo...

– Sem problemas, é só para constar e receber a verba. Tem gente do conselho escolar que, por exemplo, eu nunca vi.

[Diário de campo; 12 de março de 2015.]

Encontro com um professor, ex- colega de uma escola, no supermercado:

(...)

– Eu tô trabalhando 60hs e vou começar um pós agora.

– Ah! Legal! Pós em quê?

– Gestão escolar, mais pensando no futuro né... Se a gente não aguentar mais a sala de aula, ainda tem essa possibilidade.

[Diário de campo; 12 de março de 2015.]

ligadas a períodos e carga-horária conforme área do conhecimento, questão salarial, etc.

Visivelmente essas experiências têm vivenciado aspectos do projeto de educação integral almejado pelo Ministério de Educação do Brasil. Integram pessoas da comunidade, além das famílias dos estudantes. A Escola Viva Inkiri, sempre está aberta a quem chega à comunidade e tem algo a contribuir e também está disponível a parcerias e propostas, como mães de alunos que possam registrar o cotidiano da escola para divulgação, alguém que desenvolve website, entre outras trocas possíveis. A Escola Projeto Âncora articula atividades em parceria com espaços da cidade, saídas de estudos (quando necessárias devido a alguma pesquisa ou projeto são articuladas junto com os próprios estudantes – que vão pesquisar mais sobre o local, entrar em contato, pensar no deslocamento, etc.). Na EPE, avós e avôs de estudantes ensinavam e jogavam no pátio brincadeiras de sua infância; foi criada a Corporação EPE, fundada por pais e professores. Parece simples e até tolo exemplificá-los, mas tenho percebido o quanto observar estes, aparentemente, pequenos gestos, essa praticidade e simplicidade nos modos de fazer, solucionar problemas, estabelecer parcerias fizeram-me enxergar coisas e possibilidades que eu não percebia no meu próprio cotidiano.

As experiências apresentadas têm formas diferentes, porém uma característica muito importante em comum e como base: ver e viver o *presente*. Considerar o *contexto* e os sujeitos em relação ao mundo e ao que desejam. Sem partir do julgamento moral, trabalham com as diferenças, considerando-as e

Cena Escola A:

Estudante da EJA que sabe tocar violão e gostaria de propor alguma atividade com os alunos menores e vai falar com a diretora. Ela diz que sozinha não tem autonomia para resolver isso e indica que ele vá até a Secretaria de Educação para conversar a respeito.

[Diário de campo; abril de 2015.]

Quinze computadores numa "sala digital" há, no mínimo, 05 anos sem uso e sem nenhum profissional capacitado.

[Notas de reflexão; março de 2015.]

Organizamos uma noite da solidariedade na escola , através dos fazeres de cada um. Teve oficina de música eletrônica, corte cabelo, unhas, venda de pastel, etc. Foi muito bom. Percebi o quanto é preciso confiar nos estudantes e no processo de estar junto, no encontro.

[Diário de campo; 22 de maio de 2015.]

"Agradeço a todos (...) A Profª Karine pela parceria e por me encher de esperanças em relação à escola."
[Fala de uma estagiária que passou pela escola.]
Eu enchendo alguém de esperança em relação à escola? Esse relato me tocou...

[Notas de reflexão; novembro de 2014.]

não as homogeneizando. Buscam ser autônomas, não vivendo de cópia nem submissão. São carregadas de muito investimento de energia humana e, segundo elas, isso só gera mais energia. Fica evidente que estas escolas são feitas por pessoas, sujeitos com energia, complexidades, peculiaridades, desejos... Por mais simples que isso possa parecer, talvez nossas escolas, burocratizadas e reprodutoras do sistema, esquecem que também são as produtoras dele.

Em relação a um tema um tanto espinhoso à educação, a avaliação, estas práticas também colocam outras possibilidades. Baseadas em uma lógica não burocratizada, que preza por um contato individualizado, dizem que quando necessário e solicitado que 'nomeiem' ou quantifiquem o desenvolvimento dos alunos, eles não se negam, mas inventam jeitos de fazê-lo.

A receptividade e a atenção com o visitante nas escolas é algo muito marcante. Não no sentido de "agradar" a quem chega, mas no cuidado e atenção com esta pessoa, como se a escola fosse a própria casa, lugar onde o anfitrião gosta de receber bem o outro. Com isso, fica evidente uma apropriação do espaço escolar por parte dos sujeitos. Compartilho da percepção de Santos que, em um relato, comenta o que sentiu ao fazer uma visita a Escola da Ponte em Portugal:

> Essa disponibilidade para acolher os 'estranhos' e para aprender com eles tocou-me profundamente, tão habituado que estava à resistência das escolas a serem observadas, questionadas e avaliadas. (SANTOS, 2001, p. 21).

Não o exponho no intuito de enquadrar mais uma

Dos movimentos, encontros e momentos de partilha possibilitados pelo contato entre colegas durante movimentos de luta:

"Eu tenho uma profunda concordância com a ideia de que pessoas interessadas em pensar a educação municipal precisam articular um movimento. Para ficar em uma única justificativa: não conseguimos transcender a pauta corporativa do salário, vamos voltar para locais de trabalho sucateados, em que adoecemos, nos quais todos os nossos projetos políticos e humanistas têm falhado miseravelmente. (...) E enquanto não entendermos que a questão salarial está vinculada precisamente a um projeto político que precisa ser ultrapassado, ficaremos brigando por migalhas. (...) Penso que devemos iniciar um trabalho de base, por meio de um coletivo, que seja capaz de mobilizar pessoas em torno de uma outra escola, de uma outra educação."

Mensagem escrita por um colega durante a greve dos servidores municipários.

[Diário de campo; 03 de junho de 2015.]

Em época de conselhos de classe: [na escola A]

"Professores de matemática, se puderem me ajudar por favor... 1A (Aprovado) e 2 NA (Não aprovado) dá o que?

E 2NA, 1ª e 1AP (Aprovado parcialmente)?

[Diário de campo; 02 de junho de 2015.]

prática educativa nesta pesquisa, mas trago no sentido de elucidar o sentimento por mim vivenciado ao visitar e buscar interação com as práticas educativas que escolhi aproximar-me durante a investigação.

Considero o “estranho” em três diferentes vias. Por uma, os visitantes que, como eu, surgem aos montes, seja com algum objetivo acadêmico ou pura curiosidade. Por outra, os alunos diferentes, com transtornos, deficiências e/ou especificidades que, muitas vezes, não cabem em outras escolas. E ainda, os jornalistas e documentadores deste trabalho. Uma vez o acesso e estabelecida uma relação, fica evidente a disponibilidade com que os envolvidos (tanto docentes, estudantes como demais integrantes) propõem-se a interagir e/ou conversar sobre o tema. Esse tempo e disponibilidade são, geralmente, vivenciados de forma direta e presencial.

O tempo para troca de e-mails, por exemplo, é outro – visto a dificuldade que tive em contatá-las e/ou saber mais de sua prática antes de realizar as visitas.

[Notas de reflexão;
02 de junho de 2015.]

Hoje, considero que se não tivesse realizado as visitas, inicialmente, movidas pela gana de certificar-me se “algo outro era mesmo possível”, saberia pouco das escolas, pois o que está em documentários e materiais de divulgação não contempla a diversidade e a complexidade de cada prática.

(...) Era estranho ficar 4 horas lá sem nada pra fazer, ou com tudo pra fazer, pois poderia fazer o que quisesse... mas sem ser mandado por alguém. Teve gente que comentou que nem sabia o que queria fazer.

[Diário de campo;
28 de fevereiro de 2014.]

Conhecer a Escola Viva Inkiri significou vivenciar uma tarde como aluna, de acordo com a proposta de trabalho deles. O que ficou muito visível é como estamos “programados” e quão difícil é experimentar outras lógicas.

As três experiências visitadas apresentam espaços e cenas muito diferentes das quais imaginamos, imediatamente, quando pensamos em escolas. Não há as classes enfileiradas, nem somente salas de aula. Possuem/oferecem espaços, materiais e atividades diversificadas. Passam uma sensação de aconchego, de amizade, de cuidado, de zelo com o outro. A relação professor-aluno parece funcionar de uma forma diferente, onde a autoridade do professor é reconhecida, mas ele não é autoritário. Os ambientes são convidativos e as comidas oferecidas são preparadas ali mesmo. Demonstram prazer no que fazem.

Também não buscam esconder as contradições, conflitos, situações em que necessitam de limites e a presença dos adultos é tida como fundamental para tal. Por exemplo, no dia em que realizei a visita no Projeto Âncora, uma das professoras que conversaria conosco atrasou-se porque estava resolvendo um conflito. Quando chegou, relatou o motivo do atraso e enfatizou a importância da atenção nesses momentos, não minimizando, menosprezando ou procurando escondê-lo.

Considero também importante expor o desconforto que senti quando dei-me conta do aspecto livre e desprogramado das visitas, especialmente na EPE, onde sequer consegui confirmá-la com antecedência. Na Escola Projeto Âncora, pela maneira da condução inicial, ou talvez não-condução. Na visita, os grupos foram organizados no momento, sem nenhum critério aparente, assim como duplas de alunos que nos conduziriam. Esses definiam o roteiro, ficando evidente o não ensaio prévio. Um queria iniciar a visita por determinado lugar, outro queria começar por lugar diferente e decidiram este roteiro conversando na frente do grupo mesmo, sem nenhum problema. Discutiam na frente dos visitantes. No primeiro momento, aquilo me incomodou um pouco, parecendo “desorganizado demais para o meu gosto”. Mas, depois, fui percebendo que esse era o clima mesmo, não tinha ensaio, nem uma ordem correta a seguir e o debate como troca de ideias é habitual entre os estudantes.

Enfatizo novamente a visível apropriação do espaço escolar e das relações que acontecem ali. Estuda-se, trabalha-se, discute-se, resolvem-se conflitos, confraterniza-se. Transparece um espírito de comunidade. Uma tem a própria comunidade e o trabalho nela como fundamental, outra desenvolve projetos na linha de comunidades educativas e cidade educadora e ainda outra promove diversas relações com a comunidade e familiares.

Nas três, a frequência é obrigatória, há avaliação e os alunos permanecem mais do que um turno na escola. Mesmo que não explicitem, percebe-se, como já mencionado, a proposta de educação integral muito evidente. Mesmo que uma delas ainda não possuísse a regulamentação oficializada na data da visita, parecia estar de acordo com o que é exposto pelos documentos oficiais, prioritariamente evidenciando a relação entre educar e cuidar, a superação do rito escolar e a reinvenção dos tempos e espaços escolares.

As duas escolas brasileiras conhecem-se, reconhecem suas diferenças e não se julgam ou questionam por isso. As três defendem a importância e a “verdade de cada uma”, inclusive participando e promovendo eventos sobre educação.

Ainda uma questão importante, que talvez não esteja suficientemente clara: mas e quando não tem o tradicional “dar aula”, tem o quê? Tem o estar presente. A tudo e a todos, inclusive a si mesmo. O que eu sinto ou como me sinto em relação ao que acontece na escola? Como eu trabalho isso em mim? O foco das relações e do planejamento são as pessoas, seus desejos, suas vontades.

Especialmente em Piracanga, ficou muito explícito o quanto as professoras e demais envolvidos no projeto da escola estão em trabalho constante consigo mesmos. Encaram a vida como um eterno aprender, de tempos indeterminados e fluxos que não cessam. Cabe a cada um estar sempre atento e presente para atuar. Isso não quer dizer que não haja construção de conhecimento, livros, acesso a internet, etc. Mas o uso que destes faz-se, ocorre de maneira diferenciada.

“Em 20 anos de magistério eu não vi nada acontecer. Eu tenho certeza que nada vai acontecer.”

Fala de colega coordenadora pedagógica em reunião de professores.

[Diário de campo; março de 2014.]

Tanto que precisei ir vê-las para crer...

[Notas de reflexão; abril de 2015.]

Retomando as ideias decorrentes da pesquisa de Tathyana Gouvêa (2015), são escolas que experimentam outros modos de existir, sem a questão burocrática e mais olho-no-olho. Quando necessitam do burocrático, também o fazem. Mas sem deixar-se enredar ou viver em função somente de cumprir essas tarefas. Aos poucos, estão criando fissuras numa forma de sistema educativo que damos por estagnada e imutável. Ao invés de lutarem contra o que desacreditam, estabelecem uma luta e relação de trabalho intenso pelo que acreditam e acho que é aí que ganham mais força.

Nós, muitas vezes, na escola, estamos tão cansados e desmotivados que até esquecemos o que acreditamos. Contaminar-se por um ambiente é muito fácil. Precisamos lembrar que o ambiente escolar não é espaço formativo somente de alunos, mas também de professores, assim como é partícipe de uma sociedade e decorrente dela.

Para pensar nessa questão, trago ainda um comentário sobre a relação experiência docente e experiência de vida, apresentado pela Escola da Ponte como um percurso

> efetivamente único, pois é aquele que nos transformou e vai transformando em pessoas completamente diferentes daquelas que um dia aqui entramos. (Escola da Ponte, In: ALVES, 2001, p.71).

Acredito que esse é o aspecto fundamental a esta pesquisa e que sobressai ao olhar para essas práticas: o viver em constante transformação e como diz Nietzsche, no aforismo 26, de a Gaia Ciência, continuamente afastando "de si algo que quer morrer; viver – é ser cruel e implacável com tudo o que em nós, e não apenas em nós, se torna fraco e velho" (NIETZSCHE, 2012, §26, p. 36).

Relacionado a tal postura é que interessa a arte nesta investigação. A partir dos projetos e trabalhos mencionados no item 3.1 "Arte para pensar a educação/docência/escola", percebe-se que assim como as escolas vivas, essas produções também desnaturalizam e relativizam a ideia de tempo e espaço escolar, colocando-nos em outro lugar, convocando-nos a estar presente; não apaziguam nem escondem os conflitos, pelo contrário, muitas vezes são eles pontos de partida para a realização de um trabalho; não estão amarradas a programas, entre outras possíveis aproximações.

Mas importa, principalmente, pensar na arte, para além da obra ou produto artístico, no vislumbre e/ou possibilidade de um modo de "vida artista", que, através da perspectiva foucaultiana,

> designa o trabalho que certas pessoas desenvolvem no sentido de tornar suas vidas belas, generosas, radiosas, intensas, numa relação com a comunidade de iguais, todos voltados para o desenvolvimento de uma estética da existência, ocupados em fazer da própria vida, e da vida de seus próximos, uma obra de arte. (BRANCO, 2009, p. 144).

O que se percebe, caminhando pelas diferentes práticas que, de certa forma, compõem o discurso de um repensar a educação, é que muitas delas alteram e desmontam estruturas já dadas como inquestionáveis. Percebemos o quanto estamos vinculados a um tipo de pensamento, e o quão é difícil sair dele. Olhar tais experiências não nos traz soluções, mas, certamente, podem ser inspiradoras. Motivam a uma vida humilde e de aprendizagem

*"Não tem como!"**

Relato de um colega a respeito de uma fala recorrente da coordenadora de sua escola.

[Notas pessoais; março de 2015.]

* Esta exclamação também é um dos pontos de partida do artigo "A PRÁTICA TEATRAL ENTRE DUAS EXCLAMAÇÕES ESCOLARES: Quais as armadilhas de nossa cumplicidade?" de Fabiano Hanauer Abegg 2015. Texto no prelo.

constante; instigam e encorajam a pensar no cerne dos problemas e conflitos; propulsionam a ir além do “não tem como” e provocam um olhar sobre o que fazemos de nós mesmos.

4. Referenciais que sustentam/impulsionam uma *docência viva*

> *(...) Existem momentos da vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.* (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Foi partindo da vontade de seguir, de não parar, de não estagnar, de não desistir e de pensar a minha prática docente, que esta investigação surgiu e justifica-se. É como forma de continuar viva no ambiente de uma escola pública. É uma pretensiosa tentativa de, na perspectiva proposta por Michel Foucault, talvez aproximar-se de um exercício filosófico, na intenção "de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente." (FOUCAULT, 1984, p.14).

Este estudo se dá sem a intencionalidade do trabalho de historiador, mas com o compromisso de buscar na história, ou melhor nas histórias, nas práticas, nas verdades, elementos a fim de pensar o presente. Tem como princípio as inquietações de uma professora-aluna-pesquisadora, que desconfiada de modismos e receitas pedagógicas consideradas "de sucesso", das motivações já mencionadas acima e, especialmente, pela aproximação em relação aos conceitos de "docência artista" (LOPONTE, 2005), "estética da existência" (FOUCAULT, 2004b) e "vida como obra de arte" (NIETZSCHE, 2012), saiu à procura de outras possibilidades de vida na escola básica.

Esses conceitos são basicamente os propulsores do trabalho. Eles impulsionaram e sustentaram o movimento pelo campo empírico, mesmo enquanto realizou-se o estudo deles mesmos e da obra de seus autores. São referenciais que permitem e estimulam o caminhar, o olhar a prática, o cotidiano e as minúcias destas experiências. São referências que ao mesmo tempo em que ancoram, também estimulam a andar com as próprias pernas, a ensaiar, estrear, sem medo de errar. Por isso, pensar com eles e a partir deles foi o que me motivou, instigou, desacomodou e, de certa maneira, fez/faz acreditar em outras/novas possibilidades.

Antes de encaminhar para o encerramento do trabalho, ainda devo esclarecer, mesmo que brevemente, algumas aproximações acerca das ideias que compõem esta escrita.

O primeiro contato acerca da ideia da relação estrita arte e docência foi a partir dos escritos de Corazza (2001), em um texto em que discorre a respeito das pedagogias culturais. A autora define uma “docência artística”:

> Que, ao se exercer, cria e inventa. Docência que "artista". Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a "artistagem" de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. Em uma expressão: dispersam a "mesmice". (CORAZZA, 2001, online).

Apesar do uso do adjetivo “artística”, penso que a ideia central do conceito aproxima-se do que propõe Loponte (2005), que, já esclarecendo e justificando o uso de “artista” e não “artístico”, problematiza “a possibilidade de uma docência artista, a partir de teorizações de Foucault sobre estética da existência, ética, escrita de si e relações de amizade, na sua obstinação pela relação sujeito e verdade” (LOPONTE, 2005, p. 09). Tal modo de docência é pensado a partir de determinadas práticas (escritas de si e relações de amizade) consideradas possíveis formas de resistência, “de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente que envolvem poder e gênero)” (LOPONTE, 2005, p.09). A autora desenvolveu esse tema em sua pesquisa de doutorado, com professoras participantes de um grupo de formação docente em arte.

De sua tese, decorreram outras pesquisas[109] que aprofundam “a relação entre arte e docência, apostando na dimensão estética dessa formação, incorporando nessas discussões pressupostos conceituais de autores como Michel Foucault e Friedrich Nietzsche a respeito da relação entre *estética* e *ética*, *vida como obra de arte*, *estética da existência*, a*rte* e *vida*.” (LOPONTE, 2013a, p. 4, [grifos meus]). A partir desses conceitos, é que me aproximei da obra de Foucault e de Nietzsche. É importante esclarecer que não os tomo como bíblias, mas sim como referenciais que possibilitam o pensamento, o trânsito, o movimento, assim como pelo modo com que instigam o olhar sobre a vida, a pesquisa e a educação.

[109] “Arte e estética na formação docente” (financiada pelo Edital MCT/CNPq 15/2007) e “Arte contemporânea e formação estética para a docência” (financiada pelo Edital MCT/CNPq 14/2010) e “Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética” (financiada pelo Edital CHAMADA UNIVERSAL – MCTI/CNPq Nº 14/2013).

Em seus estudos sobre Foucault, Alfredo Veiga-Neto identifica três domínios, pelos quais se movimenta a obra do filósofo: “os domínios do *ser-saber*, o do *ser-poder*, e o do *ser-consigo.”* (VEIGA-NETO, 2011, p. 42). O terceiro domínio, o do *ser-consigo*, é o que mais interessa nesta pesquisa, pois *permite pensar em torno do que nós, docentes, estamos fazendo de nós mesmos no cotidiano escolar* (GALLO, 2008).

Com isso, questiono: estaríamos de acordo e trabalhando em favor dos novos papéis assumidos pela instituição escolar (XAVIER, 2008, 2010; TRAVERSINI, 2012), reforçando a crença social na escola como a salvação para todos os males do mundo contemporâneo (AQUINO, 2012) ou percebendo a escola como uma maquinaria já antiquada aos frequentadores atuais (SIBILIA, 2012)? Estaríamos reproduzindo, fortalecendo ou enfraquecendo a instituição escolar? Estaríamos criando narrativas próprias e singulares ou ainda presos às metanarrativas educacionais?

Para pensar em tais questões, interessam-me especialmente os últimos escritos de Foucault, nos quais o autor

> (...) indagou mais claramente sobre **possibilidades de resistência**, e afirmou que, nos interstícios da dinâmica de poder e saber, haveria um lugar de “intensidades”, uma possibilidade ético-estética de cada um produzir para si mesmo uma **“existência artista”** como sugerem os textos deixados por filósofos clássicos como Sêneca (Deleuze, 1992, p.142). (FISCHER, 2011 p. 243 [grifos meus]).

A partir dessa possibilidade, não necessariamente precisaríamos estar vivendo de acordo com uma das ideias ou autores acima mencionados, mas sim envolvidos num movimento de resistência que, consequentemente, implicará a postura frente à existência. É um resistir relacionado ao modo de existir, um re-existir.

Segundo Aquino, falar em resistência a partir de Foucault implica ter em conta algumas questões. Primeiro, que esta noção “assume contornos políticos precisos” e não pode ser submetida à lógica do contra-poder. Essa resistência remeteria

> a lutas *transversais* (não restritas a uma forma política e econômica particular), bem como *imediatas* (o alvo são os efeitos próximos do poder, no presente) e, de modo específico, a lutas que questionam o estatuto da subjetividade quanto à sua ligação a uma identidade fixa; lutas que se opõe aos regimes de saber e seus privilégios, bem como às formas de individualização sedimentadas pela razão econômica, ideológica, científica ou administrativa em voga. (AQUINO, 2011, p.196)

Em segundo lugar, que “as estratégias de resistência deverão desdobrar-se na própria interioridade espessa das relações de poder” e não em uma pretendida exterioridade. E, por fim, e talvez o que mais nos interessa aqui, o fato de que “a resistência só se justificará na medida que estiver atrelada ao exercício constante da (auto)criação. Sem isso, seu caráter reativo pode tornar-se prevalente e, paradoxalmente, abafar a natureza generativa da liberdade que lhe é imanente.” (AQUINO, 2011, p.197).

A ideia da possibilidade de resistência vem atrelada ao pensamento, que já é iniciado em Nietzsche, quando ele coloca em questão uma reflexão acerca da ciência. Pela primeira vez considerada como problemática e suspeita, Nietzsche aponta uma crítica da ciência, que, fundamentalmente, é uma crítica da verdade. Cabe considerar que, em seu projeto, “(...) não são as verdades que devem ser colocadas em questão, mas o próprio valor da verdade.” (...) “O que se busca reinstaurar é a capacidade criativa e, portanto, móvel dos valores.” (MOSÉ, 2011, p. 71). Nesta esteira, também é colocada em suspeita a religião – considerando-a invenção decorrente desse modo de pensar, que desvaloriza a vida em nome de valores superiores (MACHADO, 1999, p. 86).

“Quando o professor chega na escola e diz: ‘o problema desta escola é esse: taca, taca, taca’, ou seja, dá uma lista pronta, eu fico com medo dele. (...)

O que significa isso? Que o cotidiano, que a potência do que acontece no dia a dia não tem sentido. A gente nem olha para ele, a gente não percebe os nossos próprios movimentos. (...)

Como eu vou pensar a gestão de uma escola, a formação de um conselho, se eu obedeço toda uma lógica que antecede inclusive a minha entrada na sala de aula?”

(SCHEINVAR, 2012 p. 65)

[Notas pessoais; março de 2015.]

Aliado a essa crítica, Foucault inviabiliza a ideia de progresso e evolução, dizendo que são sempre criações novas, outras invenções. Para evidenciar isso, retoma o uso do termo invenção (Erfindung) feito por Nietzsche em oposição à palavra origem (Ursprung) (FOUCAULT, 2003, p.14). Diz ainda que “O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história.” (FOUCAULT, 2003, p.08), mas não uma origem que segue em constante evolução. Por isso, o intuito não é esclarecer, saber por que ou buscar uma origem. Há que se estabelecer outra relação com a racionalidade dada como universal e científica/verdadeira.

> Assim colocado, o problema da ciência revela não só em que sentido ela é dominada pelos valores morais mas também em que sentido a vontade de verdade, como a vontade de moral, está intrinsecamente vinculada a vontade de potência; mas de uma forma de vontade de potência, de um tipo específico que serve a conservação e não a criação. (MACHADO, 1999, p. 77).

Machado também atenta ao fato de que, nessa perspectiva de pensamento, as verdades estão ligadas às condições de uma época e que

> (...) o 'espírito científico' – que nasce na Grécia Clássica com Sócrates e Platão e dá início a uma idade da razão que se estende até o mundo moderno, que Nietzsche chega a chamar de 'civilização socrática' – tem como condição a repressão da arte trágica da Grécia arcaica. Aí se encontra em questão, ao assinalar seu nascimento, o valor da racionalidade, ressaltando a positividade da arte como experiência trágica da vida. Colocar-se na escola dos gregos é aprender a lição de uma civilização trágica para quem a experiência artística é superior ao conhecimento racional, para quem a arte tem mais valor do que a verdade. (MACHADO, 1999, p. 08).

Também por esses caminhos (da investigação de textos da antiguidade), em sua terceira fase de trabalho, Foucault percebe "um outro regime de relações do sujeito com a verdade." (GROS, 2004, p. 618). Trazendo-nos grande contribuição ao pensamento, através da ideia que:

> (...) O sujeito e a verdade não estão vinculados aqui, como no cristianismo, pelo exterior e como que por um poder que vem de cima, mas por uma escolha irredutível da existência. Era possível, portanto, um sujeito verdadeiro, não mais no sentido de uma sujeição, mas de uma subjetivação. (GROS, 2004, p. 618).

Com tais estudos, Foucault mostra-nos que houve outros modos de existência no decorrer da história, constituídos por inúmeros fatores. Se, por um lado, com seus estudos sobre as relações de poder-saber disse-nos que não é possível viver fora destas tramas, por outro, aponta para a contingência da nossa constituição como sujeitos e dos valores que regem a sociedade, relacionando a uma crítica aos significados transcendentais e expondo a noção de episteme. Sobre isso, diz Silva:

> Como atores sociais, vivemos dentro de verdadeiras epistemologias sociais e educacionais que constituem para nós o campo do possível, nos permitindo pensar, dizer e fazer certas coisas e não outras. (...) É preciso perguntar: **quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social?** (SILVA, 2008, p.254-255 [grifos meus]).

Em relação a tais questionamentos, é interessante pensar também na problematização do conceito de Razão (com um predomínio universal e abstrato) proposta por Foucault, colocando em questão seu caráter histórico e particular. Presumir que já houve diferentes ideias e formas a respeito da vida e do mundo em diferentes momentos e interpretá-las como criações de um momento, incluindo-se também os valores morais e as questões éticas, está entre as grandes contribuições do autor, e penso que a chave para pensarmos na própria existência e no que fazemos dela.

Relatando essa transitoriedade e contingência, Foucault diz:

> Da Antiguidade ao cristianismo, passa-se de uma moral que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral como obediência a um sistema de regras. Se me interessei pela Antiguidade foi porque, por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência. (FOUCAULT, 2004a, p. 290).

Essas constatações, mesmo que decorrentes de estudos de tempos distantes, inauguram novas formas de pensamento, novas possibilidades de pensar a existência, assim como as nossas pesquisas relativas ao campo educacional (enraizado nos conceitos de ética, moral, valores, já dados como naturalizados). Um modo de pensar que desessencializa estes conceitos, produz abalos irreparáveis, e daí sua importância.

Retornando a questão de pesquisa, que envolve *pensar uma ética docente para uma docência viva na escola contemporânea*; em *que tipo de ética essa docência viva requer* e *de que modo práticas educativas vivas e um pensamento marcado pela arte podem movimentar os modos de ser docente e a constituição desta ética*, não chegamos a respostas pontuais. Mas sim, a partir dos referenciais utilizados e da análise do material empírico, há um forte indício: de que essa ética, ligada a uma escolha de existência, tem como base o trabalho constante consigo mesmo e em relação aos outros, permitindo uma existência menos conformada.

Uma docência que não para. Uma docência inquieta, que se pesquisa, investiga, estranha, (re)inventa e (trans)forma, pois “(...) não existe outro mundo; este é o único com que se pode contar. (...) não existe outra vida; esta é a única de que se pode dispor. É urgente, pois, abandonar o além e voltar-se para este mundo

em que nos achamos; é premente entender que eterna é esta vida tal como vivemos aqui e agora.” (MARTON, 2010, p.85).

4.1 Arte e escola, docência e criação

Esta investigação deixa pulsando possibilidades do exercício de uma docência viva na escola contemporânea, pautada, especialmente, numa postura artista. Mas, antes de pensá-la especificamente, creio ser importante contextualizar um pouco da relação entre os docentes/escola e a arte (neste caso, as artes visuais contemporâneas em relação à escola pública tradicional) e pensar nos movimentos que um pensamento marcado pela arte pode provocar à docência.

Primeiro: Quando ouvimos falar em arte, quais referências vêm, de imediato, a nossa mente? Quando pensamos em arte na escola, que trabalhos imaginamos? Como nos colocamos diante da arte? Qual é a nossa relação com a arte?

Apresento esses questionamentos, pois, de certa maneira, eles permeiam o meu trabalho há algum tempo. Desde que escolhi cursar licenciatura em artes visuais, no trabalho de mediação em arte, nas escolas em que trabalho e trabalhei, nas conversas com familiares e amigos, tais questões apareciam e ainda aparecem frequentemente, fosse como debate ou mesmo para explicar o que, afinal, eu poderia “fazer da vida” nesta área (profissionalmente falando).

Quando se fala em arte (de modo geral) a quem não está inserido no campo artístico ou que não costuma frequentar exposições e atividades culturais na contemporaneidade, o que se imagina são as representações clássicas (renascentistas, por exemplo), onde a beleza da obra e seu valor estariam claramente expressos no domínio e habilidade técnica demonstrada pelo artista, ao representar fielmente a realidade.

“É, Monet até vai... Mas o resto não dá para engolir! (...) Depois que começa Picasso e tal, já não dá mais para aceitar. É um absurdo!” (STORCK, 2012), foi um dos comentários ouvidos em uma sala de professores, de uma escola de ensino fundamental, o qual apesar de contingente pode dar-nos uma noção da relação dos professores com a arte, especialmente com a arte contemporânea. Se a arte moderna ainda parece incompreendida, chegar à contemporânea é algo imensamente distante.

Com relação à arte como disciplina curricular, em pesquisa realizada em 2013, busquei compreender como se caracterizavam as aulas de artes visuais, através de seu registro escrito, analisando um documento anexo aos cadernos de chamada, que se intitulava “registro de conhecimentos e saberes”. Os registros escolhidos foram de turmas de 6ºs e 8ºs anos do Ensino Fundamental, de um ano letivo (2011), de três escolas localizadas num mesmo bairro, da cidade de Novo Hamburgo – RS.

A partir da pesquisa, produziram-se três possíveis tópicos de análise: Fazer artesanal, Desenho e História da Arte. O estudo permitiu inferir que “falta arte no ensino de arte” e a pensar em indícios sobre uma escolarização da arte na cultura escolar. Ou seria, uma “escolarização artística” do professor? Será que os professores estariam cientes dos possíveis debates e outras possibilidades de pensar as suas aulas? (STORCK, 2013).

É evidente que falo a partir de situações específicas e elas não podem ser utilizadas de maneira generalizadora. Mas o que me interessa pensar a partir delas é o descompasso que parece haver entre a produção artística contemporânea e a arte que “chega” às escolas e às pessoas. Por que esta distância? Por que este medo de aproximação da arte? Apesar de contemporâneas, a arte e a escola parecem viver em mundos a parte.

Para estimular o pensamento acerca dos caminhos do campo educacional, gostaria de apontar ainda duas considerações interessantes advindas do campo artístico contemporâneo: são as ideias de Hans Belting sobre “o fim da história da arte” e de Arthur Danto sobre “o fim da arte”. Loponte (2012) já referencia esta questão considerando que:

> (...) embora tal afirmação cause espanto à primeira vista, ainda mais em um texto sobre arte, é preciso prestar atenção no produtivo argumento de Danto: do mesmo modo que as narrativas mestras que definiram a arte tradicional e a arte modernista tiveram um começo marcado historicamente, elas tiveram um fim, e nesse sentido “a arte contemporânea não mais se permite ser representada por narrativas mestras de modo algum” (Danto, 2010, p. XVI). (LOPONTE, 2012, p. 07).

Em diálogo com a ideia de Danto, Hans Belting comenta que “o fim da história da arte não significa para a disciplina o fim de seu tema, mas o possível fim de um conceito único e fixo de acontecimento artístico” (BELTING, 2006, p. 175).

Para introduzir o tema, o autor utiliza, como anedota, um ato simbólico realizado por Hervé Fischer, em 1979, em uma sala do Centro Pompidou de Paris.

> O pintor Hervé Fischer, que descreveu pessoalmente esse procedimento, media a extensão da sala com uma fita métrica, caminhando lentamente na frente do público. Numa das mãos segurava um cordão branco suspenso na altura dos olhos e na outra um microfone com o qual escandia o compasso do estilo artístico passado, como tiquetaquear de um relógio. Deteve-se a um passo diante do meio do cordão e declarou 'neste dia do ano 1979, constato e declaro que a História da Arte como última criação dessa cronologia asmática está encerrada'. Depois, partiu o cordão e disse: 'O instante em que cortei este cordão foi o último evento na história da arte', '**cujo prolongamento linear seria apenas uma ilusão preguiçosa do pensamento**.*'* (BELTING, 2006, p. 175-176 [grifos meus]).



Figura 36 – Registro da Performance de Hervé Fischer no Centro Pompidou, 1979
Fonte: http://2.bp.blogspot.com/-7ulSv4V-kf8/Tb7it886NiI/AAAAAAAAAok/OSCngED7G9c/s1600/Performance%2BCentre%2BPompidou%2B1979.jpg

Fischer esclareceu este ato simbólico posteriormente, em seu livro "L'Histoire de l'art est terminée", onde menciona alguns referentes importantes na história da arte, como, por exemplo, o artista Marcel Duchamp, entre outros. Em uma das sessões comenta sobre a arte e suas funções, dentre as quais menciona a função

transformadora, a ética, a interrogativa e a perceptiva. Para Fischer, “é vital, de fato, não a ‘plástica social’ mas o ato social na arte.” (BELTING, 2006, p. 177)[110].

Instiga-me pensar no que diz Fischer em relação ao corte necessário à história da arte, pois “*o prolongamento linear seria apenas uma ilusão preguiçosa do pensamento*” (BELTING, 2006, p. 176 [grifos meus]). Não seria também o momento de declararmos o fim da escola? Não seria isso em certa maneira o que propõe Silva (2008), quando fala sobre “O Adeus às Metanarrativas Educacionais”? Não estariam a docência, a escola e a educação presas a narrativas mestras que já não lhes cabem?

Se em tese este fim já foi declarado e, inclusive, os documentos e as orientações oficiais acerca da educação brasileira apontam-nos para a necessidade de reinvenção, por que seríamos nós tão resistentes a enxergar esse “fim”? Um fim, que pelo tom da palavra pode assustar, mas que é antes um recomeço, uma criação outra, um outro possível, uma forma de resistência e/ou (re)existência. Talvez caiba, aqui, o medo da criação, ou mais arraigada e profunda ainda a crença de que não há outro possível, do conformismo e da aceitação como a única saída. Do apego a verdades já estabelecidas, naturalizadas e inquestionadas.

E é justamente isso que procuro dar a ver com esta investigação: o quanto estamos presos a um modo de pensamento, o quão difícil é sair dele, mas o quanto são interessantes e potentes as práticas que se propõem a este exercício. E não é por serem práticas diferentes ou não convencionais, que são melhores. Importa nelas o fato que questionam, instigam e experimentam outros modos de ser. Vivem lutas constantes. E muito mais do que indicar um caminho, mostram que não há um caminho.

Não há um caminho que garanta uma docência viva, muito menos um único caminho quando se almeja que a docência e a escola sejam significativas. Se como sujeitos singulares que somos já vivemos nossas diferenças, imaginem essas se articulando ou mesmo entrando em conflito no trabalho coletivo que é atuar no campo educacional: é desafio diário mesmo. Mas desafio que aqui não está relacionado à falta de estrutura física, recursos humanos, formação inicial e

[110] Ao encontro do pensamento de Fischer, incorporando a preocupação com o social, encontram-se muitos projetos que se situam entre o educacional, o social e o artístico. Autores como Reinaldo Laddaga (2006), Nicolas Bourriaud (2009) e Claire Bishop (2012) vêm discutindo essas relações, cada um de modo diferente, trazendo importantes questões para explorarmos estas relações.

continuada de qualidade, carga-horária para planejamento, salários satisfatórios ou no mínimo de acordo com o piso nacional.

Esses desafios, quando atendidos pela docência a partir de um ponto de vista que adere a uma postura “salvacionista da educação pública”, não estão relacionados a uma docência viva, pois estão de acordo e ainda sustentam a precariedade de recursos (humanos e financeiros), falta de perspectivas e desvalorização da carreira docente – o que tem sido vivenciado intensamente no período em que se finaliza este trabalho, nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

O desafio que menciono está, antes de tudo, implicado numa postura ética daquele que trabalha com o outro, mas imprescindível e primeiramente consigo mesmo. O que implica rever verdades, perceber e compreender outros pontos de vista e entender-se como sujeito ativo e criador. São caminhos e modos de ser docente que vivem da criação diária no desafio da prática. É (re)invenção cotidiana, que toma como indispensável o querer, numa entrega ao presente que, ainda assim, não cessa de suspeitar.

REFERÊNCIAS

ACASO, María. *Reduvolution*: hacer la revolutión en la educación. Barcelona: Paidós, 2013.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é ser contemporâneo? E outros ensaios.* Chapecó: Argos, 2009.

ALVES, Rubrm. *A escola com que sempre sonhei em imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANDERSON, Perry. *As Origens da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

AQUINO, Julio Groppa. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.) *Estudos Culturais e educação: desafios atuais.* Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

AQUINO, J. G. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In: Castelo Branco, Guilherme; Veiga-Neto, Alfredo. (Org.). *Michel Foucault: filosofia & política*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 195-211.

BELTING, Hans. *O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BISHOP, Claire. Proyectos pedagógicos: ¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte? Original: 'Pedagogic Projects: 'How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?' I.Arte de Conducta. In*: Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Brooklyn, Nueva York, EUA: Ed. Verso, 2012. Disponível em: http://www.taniabruguera.com/cms/files/2012_-_claire_bishop_artificial_hells_complete_pdf_-esp.pdf Acesso em 12 de junho de 2014.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Notas de campo. In: *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

BORN, Patriciane Teresinha. *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), 2012.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRANCO, G. C. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 143-151.

BRASIL, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. – Versão Preliminar. Abril de 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/Patria_Educadora_documento_preliminar_SAE.pdf Acesso em: 25 de maio de 2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 8.035/2010 – *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020* (PNE). 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm Acesso em: 08 de junho de 2014.

BRASIL, Lei 9.934/1996 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm Acesso em: 08 de junho de 2014.

CAMARGO, Danilo A. F. de. *Abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP (dissertação de mestrado), 2012.

CAMNITZER, Luiz. Introdução. In: *Educação para a arte / Arte para a educação*. CAMNITZER, Luiz; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (Orgs). Tradução de Gabriela Petit [et. al.] Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CAMINTZER, Luiz. In: *Material Pedagógico 2008*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.

CIOTTI, Naira. *O hibrido professor-performer: uma prática*. Dissertação de mestrado. Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 1999.

CORAZZA, Sanda Mara. Na diversidade cultural, uma 'docência artística'. In: *Pátio - Revista Pedagógica*. Porto Alegre, ano V, nº 17, maio/julho/2001. Disponível em: http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69323& Acesso em: 12 de junho de 2014.

DEEM, George. *Art School*. New York, EUA: Thames & Hudson, 2005.

DELAVALD, Carini Cristiana. *A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), 2013.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Desafios de Foucault à teoria crítica em educação. In: *Educação crítica: Análise internacional.* Michael W. Apple, Wayne Au, Luis Armando Gandin (Orgs.); tradução: Vinícius Figueira; revisão técnica: Luis Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética*. Rev. Bras. Educ. vol.14 nº.40 Rio de Janeiro jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 15 de junho de 2014.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho em curso. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. O Cuidado com a Verdade. 1984. In: _____. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 240-251.

_____. Uma Estética da Existência. 1984. In: *Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. Conferência 1. In: _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Nau: Rio de Janeiro, 2003. p. 7-27.

_____. Modificações. In_____. *História da sexualidade*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p. 9-16.

GALLO, Sílvio. Foucault (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 253-260.

GRAVATÁ, André et al (orgs). Volta ao mundo em 13 escolas. São Paulo: Fundação Telefônica: A. G., 2013.

GOUVÊA, Tathyana. *Três caminhos para uma educação inovadora: tecnologia, democracia e sustentabilidade*. Entrevista; 2015. Disponível em: http://naescola.eduqa.me/praticas-inovadoras/caminhos-educacao-inovadora/ Acesso em: 03 de maio de 2015.

GROS, Frédéric. Situação do Curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 613-661.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* 15.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf Acesso em: 15 de junho de 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual*: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ILLICH, Ivan, 1926- 129s *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

LADDAGA, Reinaldo. *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2006.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ensino de artes visuais: entre pesquisas e práticas. In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea. Universidade Estácio de Sá.* Vol. 11, Nº 23, 2014. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/311/443 Acesso em: 11 de junho de 2014.

_____. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(25), 2013. *Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações.* Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba. Disponível em: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145 Acesso em: 14 de junho de 2013.

_____. Projeto de pesquisa *Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética*. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO. CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital CHAMADA UNIVERSAL – MCTI/CNPq Nº 14/2013. Maio de 2013a.

_____. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (42), 2012. Disponível em: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1125 Acesso em 14 de junho de 2013.

_____. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas.* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 28, n.2, p. 69-82, 2003.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. *Inventário dos Achados - O olhar do professor-escavador de sentidos* – 4ª Bienal. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche, filósofo da suspeita*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2010, 126 p.

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

MASSCHELEIN, Jan. IN DEFENCE OF THE SCHOOL IN A TIME OF '(DIGITAL) LEARNING ENVIRONMENTS'. *VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação – O que pode a escola hoje em nossa América?* UERJ, Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: http://www.filoeduc.org/viicife/adm/impressos/trabalhos/TR1093.pdf Acesso em: 03 de maio de 2015.

MOSÉ, Viviane (org. e apresentação). *A escola e os desafios contemporâneos*. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret: 1999.

_____. *O nascimento da tragédia ou o helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OBREGÓN, J. S. La escuela como dispositivo estético. In: Frigerio, G., Diker, G. (comps.). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira. Contribuições da perspectiva metodológica 'investigação Baseada nas artes' e da a/r/tografia para as pesquisas em Educação. *36ª Reunião Anual da ANPEd, GT 24* – Educação e Arte. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2792_texto.pdf Acesso em: 20 de junho de 2015.

SANTOS, Ademar Ferreira dos. Prefácio. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe. In: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei em imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SCHEINVAR, Estela. Conselho, escola e práticas inventivas: pensando a gestão no dia a dia. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.

SEGURA, Dino et al (orgs). *La construcción de La confianza: uma experiência em proyectos de aula*. Corporación Escuela Pedagógica Experimental: Bogotá, 1999.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão;* tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

STORCK, Karine. O QUE NOS "DIZEM" OS REGISTROS DE AULAS DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA. *Anais do XXIII CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*. 2013

STORCK, Karine. Arte e escola: Relações do público escolar com a arte contemporânea e possíveis estratégias de aproximação. *Anais do IX ANPED-SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.* 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Arte/Trabalho/06_58_42_287-7398-1-PB.pdf Acesso em: 09 de junho de 2014.

TIBURI, Márcia; HERMANN, Nadja. *Diálogos em educação*. São Paulo: Senac-SP. 2014.

TRAVERSINI, Clarice. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.) *Estudos Culturais e educação: desafios atuais.* Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WHITE, Kit. *101 lições a serem aprendidas na escola de artes*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

WILLMS, Elni Elisa. *Escrevivendo: uma fenomenologia rosiana do brincar.* São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação – USP (tese de doutorado), 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02122013-123139/pt-br.php Acesso em: 23 de maio de 2014.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, M. I. E. e BONINI, I. T. (Org.) *Pedagogias sem Fronteiras.* Canoas: Ed. Ulbra, 2010, p. 93-104.

XAVIER, Maria Luisa M. Educação Básica: o necessário resgate de sua identidade. *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul/dez. 2008.

Outras fontes consultadas:

Classroom Portraits, 2004-2012, de Julian Germain. Disponível em: http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php Acesso em: 13 de maio de 2013.

Catálogo da 29ª Bienal de São Paulo*: Há sempre um copo de mar para um homem navegar* / curadores Agnaldo Farias, Moacir dos Anjos. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010.

Escolarizando o Mundo – O último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. Produção: Jim Hurst, Mark Grossan, Neal Marlens. [Telluride]: Lost People Films, 2010. 1 DVD (65 min.).

Sementes do nosso quintal. Documentário, 2012, 120 minutos, Brasil. Direção: Fernanda Heinz Figueiredo; Roteiro: Jorge Saad Jafet; Produção: Julie Lockley. Sobre o projeto, ver mais em: http://sementesdonossoquintal.com.br/ Acesso em: 03 de maio de 2015.

Quando sinto que já sei. Documentário, 2014, digital, 75 minutos, Brasil. Direção: Antonio Sagrado Lovato, Raul Perez e Anderson Lima. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg. Sobre o projeto, ver mais em: http://www.quandosintoquejasei.com.br/ Acesso em: 22 de maio de 2015.

Educación Prohibida. Documentário. Direção: Germán Doin Campos; Produção: Verónica Guzzo; Argentina, 2012. Duração: 145 minutos. Disponível em: http://www.educacionprohibida.com/ Acesso em 03 de maio de 2015.

Educação.doc. Brasil. 2014. Direção de Luiz Bolognesi e co-direção de Laís Bodanzky. Produção da Buriti Filmes e Instituto Buriti. Ver mais em: http://educacaosec21.org.br/educacao-doc/ Acesso em: 30 de maio de 2015.

Apêndice A – Transcrição da cena do Conselho de Classe no documentário “Pro dia nascer feliz” (2006).

– *Número 5: Deivison Douglas. Português???* [Profª. Terezinha]
– *O Deivison fez 145 pontos.* [Profª. Ruth]
– *Matemática?!* [Profª. Terezinha]
– *Ficou...* [Profª Sônia Maria]
– *História?!* [Profª. Terezinha]
– *Está em história...* [Profª de história]
– *Eu acho que reprovação no momento, não seria o ideal. Acho que do jeito que ele vem melhorando com tudo, ele poderia ter uma recaída. Antes ele não vinha, era ausente de tudo, ficava fazendo gestos obscenos fora da escola,* (...) *durante as aulas, inclusive armas,* (...) *lembra disso?* (...) *no momento ele tem imaturidade. Mas com relação às atitudes, ele teve um progresso muito grande.* [Profª Márcia Cristina]
– (....) *essa mudança dele, joga ele para o ensino médio e depois vai fazer o que (...) compromisso com o ensino médio*.[Profª de história]
– *Eu não posso sair dando nota de novo.* .[Profª]
– *Eu não posso, no momento, colocar ele com aprovado aí. O que eu combinei com ele é que amanhã ele aparecesse... Pra que se o conselho resolvesse dar uma chance,* (...) *vou simular, vou fazer uma recuperação, um trabalho com ele. Não sei como a gente vai definir no conselho isso?...* [Profª Sônia Maria]
– *Se ele aparecer, você pretende aprová-lo, liberá-lo. É isso?* [Profª. Terezinha]
– *Isso...* [Profª Sônia Maria]
– *Se ele vai sair de matemática, eu tô liberando ele também.* [Profª de história]
– *Mas se você não liberou antes? Como é que libera agora?* [Profª Sônia Maria]
(...)
– *Porque são 80 pontos, 80 pontos! Pra você liberar um aluno é muita coisa, mas jogar pra dependência é muito pior. A gente sabe disso!* (...) *A gente sabe como é que funciona, ou como é que não funciona a dependência. Não vai adiantar de nada... Então se é pra,*(...) *tô liberando ele agora*! [Profª de história]
– (...) *Você está propondo que ele fique retido?* [Profª Sônia Maria]
– *Não, não tô propondo que ele fique retido. Eu tô dizendo que eu não quero um aluno em dependência se não for extremamente necessário.* (...) [Profª de história]
– *Olha só, eu, eu não posso reter o Deivison* (...) *mas se exigir* (...) *se os professores que não tem média pra ele, eu acho que deveria reter sim. Entendeu? Porque ele vai ser um problema no 1º ano.* [Profª Vera Lucia]
– *Eu não acredito que ele seja um problema não...* [Profª de história]
(...)
– (...) *O que você acha? Que pra ele o melhor seria seguir pro 1º ano com essa dependência?* [Profª de história]
– *Aí não. Pelo amor de Deus! Vamos diminuir as dependências e se possível acabar com elas? Por favor?!* [Profª. Terezinha]
– *Acho que a dependência não adianta nada.* [Profª de história(?)]
– *Acho que é o caso de* (...) *chamar a responsabilidade maior, dizer que o conselho pensou muito no caso dele e resolveu apostar que ele vai tomar uma postura melhor em 2005, e se ele não tomar, 2005 a gente vai repensar o que é que vai ser feito com ele.* [Profª de história]
– *Então tá liberando em história?* [Profª. Terezinha]
– *Estou liberando em história.* [Profª de história]

Documentário “Pro dia nascer feliz”(2006) - 25’15min a 28’35min
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g5W7mfOvqmU
Acesso em: 01 de abril de 2014.

Apêndice B – *A escola como ser vivo*[111]. Fonte: Transcrição da fala de Ivana Jaurequi proferida no 4º Encontro para uma Educação Viva e Consciente, realizado entre os dias 20 a 26 de fevereiro de 2014, em Piracanga, Península de Maraú, Bahia – Brasil. Sua transcrição e utilização neste trabalho foi consentida pela autora.

"(...) *eu comecei a observar e descobri que a nossa escola é um ser vivo. Ela é um sistema vivo. É um sistema formado, intuitivamente.* (...) *É um sistema natural. Eu sei que é natural porque a gente não criou ele com a nossa mente. Eu não fazia nem ideia de como era um sistema natural. Então a nossa escola funciona, ela tem o líder, ela tem o guia, ela tem o grupo, ela tem a manada, ela é um órgão/organismo vivo e cada um tem o seu lugar e vai se mexendo... e cada célula da escola precisa estar pulsando, para ela estar pulsando. Se tem uma célula que já não esta pulsando, a nossa escola expulsa a célula e abre um espaço para chegar uma célula nova. Ela está assim o tempo inteiro* (...) *E vai saindo professores, vai entrando outros..* [assim como alunos]

Eu sei, porque eu vejo passar isso há seis anos, sei que a escola faz isso. Ela dilata e contrai, dilata e contrai, quando ela contrai alguma coisa se movimenta. Ou ao contrário, (...) *quando ela dilata, muita coisa se movimenta, solta, desprende. Quando ela está voltando, muita coisa se forma de novo e aí volta a mexer muita coisa. Como tudo. Eu não sei nada de biologia* (...) *Mas tudo que eu sei é sobre essa escola. E tudo que eu estou falando a vocês é só porque eu vi isso, porque eu vivi isso, então ela faz assim. Teve uma contração bem forte e quando ela dilatou saiu criança voando para todos os lados.* (...) *A minha cabeça ficou muito confusa,* (...) *eu até cheguei a pensar, o que é que está acontecendo, o que é que a gente fez de errado pra isso acontecer, porque no nosso julgamento, crianças saindo da escola pode ser uma coisa errada. Depois que eu fui compreender que há muito tempo que eu vejo isso acontecer e que não tem nada de errado, é natural. É assim que faz, é assim que acontece. Tudo está em movimento. E você tem seu ciclo, que às vezes é estar dentro dessa escola e às vezes já não é mais estar dentro dessa escola."*

[111] Os títulos e subtítulos das transcrições são atribuições minhas a partir do conteúdo da fala e/ou da relação deste com o texto a que o anexo complementa/se refere.

Apêndice C – *Sobre a frequência escolar.* Fonte: Transcrição da fala de Ivana Jauregui proferida no 4º Encontro para uma Educação Viva e Consciente, realizado entre os dias 20 a 26 de fevereiro de 2014, em Piracanga, Península de Maraú, Bahia – Brasil. Sua transcrição e utilização neste trabalho foi consentida pela autora.

"Aqui escola não fecha nunca. Mas se você quer faltar porque veio a tua avó, pode faltar um mês se quiser, para curtir tua avó. Não tem que morrer a avó pra você faltar. A vó pode estar viva e você pode faltar.

(...)

Normalmente se você está doente você vai pra escola. Porque, se não você faz o quê? Fica doente, em casa. Você continua doente. Se você segue tua vida você não fica doente. Você muda, você transforma, você se cura, você evolui. A gente tem um programa que é para se pôr doente, em uma cama, deitado, sem ver ninguém, falando baixinho, tem todo um clima pra doença; pra você ficar doente. Aí você fala: não posso sair daqui porque tô doente e não porque eu não quero. (...) *Tenho que respeitar a doença e não respeitar a mim.* (...) [Pergunta:] *E se for contagioso?* [Resposta:] *Olha, mais contagioso que o ego nunca vi e ninguém fica isolado por causa disso."*

Apêndice D – *Sobre ensinar e aprender.* Fonte: Transcrição da fala de Ivana Jaurequi proferida no 4º Encontro para uma Educação Viva e Consciente, realizado entre os dias 20 a 26 de fevereiro de 2014, em Piracanga, Península de Maraú, Bahia – Brasil. Sua transcrição e utilização neste trabalho foi consentida pela autora.

"Dentro da escola a gente não faz nada que gere dependência. Por exemplo, se uma criança pergunta: Lê um conto pra mim? [Resposta:] *Não, eu não leio. Você pode ler.* [Criança:] *Não, eu não sei ler.* [Resposta:] *Você pode aprender se quiser.* (...) [Criança:] *Então me ensina?* [Resposta:] *Claro eu te ensino.* (...) *Mas é uma mentira, ninguém ensina nada. Ele tem o programa que aprender a ler e escrever alguém ensina.*

Aprender a andar, que é muito mais difícil, ninguém ensina. Você sabe que se você não ensinar ele vai aprender. (...) *A gente dá apoio emocional. Apoio para o que ele precisa.* (...) *Você não aprende a ler e escrever, você descobre que já sabe. (...) E elas só demoram porque tem um programa dentro delas, dizendo que não são capazes, que é difícil.* (...) *A gente tem esse programa. A gente vai a escola para aprender a ler e escrever. Seis anos para aprender a ler e escrever. Vocês já pensaram nisto?"*

Esse assunto foi gerador de muitos questionamentos e debates durante o curso. Seguem outros exemplos decorrentes da temática:

Sobre contar histórias lidas

"Estou trabalhando muito profundo. Quase que cruelmente profundo. (...) *Eu colocava em palavras a história deles.* (...) *Essas histórias lidas, você está contando e ela quer interromper colocando suas ideias e você diz 'pshhh' que a história ainda não acabou, ela quer água e você diz 'espera um pouquinho que a história não acabou'.* (...) *Prefiro histórias reais. Eu vou colocando em palavras as histórias delas. Por exemplo* (...)

Mas isso depende da idade. (...) *Minha filha pequena empolgada esses dias me pediu: 'Mãe, como era mesmo o nome daquela menina que roubou seu namorado?' Já o meu filho mais velho, por exemplo, quer histórias mais abstratas porque elas fazem sentido pra ele."*

Sobre carreira, vestibular, entrar no sistema e os diplomas

"[Pergunta] *Eu entendi, mas a minha pergunta é uma pergunta muito comum. E depois se tu quiser fazer uma faculdade comum... como é que faz?*

[Resposta] *Aqui no Brasil tem uma lei que fala assim: se você mora no mato, você tem direito a fazer uma prova e entrar numa série que você está apto para entrar. Você sabe qual é o nível de educação aqui no Brasil* (...) *tem meninas que estão na 3ª série e que não sabem ler e escrever ainda.* (...)

[Pergunta] *Mas se uma criança resolve ir fazer uma faculdade?*

[Resposta] *Primeiro, se uma criança escolhe fazer uma faculdade a escolha vem de dentro dela. Porque a gente trabalha exatamente isso. Ninguém vai fazer uma faculdade porque tá na genética no pai, na genética da família ou porque quer ganhar dinheiro.* (...) *Se ela escolhe, é porque ela quer. O que eu tenho observado com essas crianças é que o que elas querem, elas fazem.* (...) *Eles criam a realidade deles.* (...)

Então, se uma criança quer ir pra faculdade, é porque ela quer. Quando uma criança quer fazer o que ela quer, ela faz. Não tem nenhum motivo pra não fazer, e ela cria a realidade em volta dela. O que eu acredito é que talvez ela precise de uma preparação, mas

todo mundo precisa. (...) *Todo mundo não passa um ano estudando para o vestibular? Então? A criança vai ter que passar talvez um ano estudando para o vestibular. Ela vai ter que se preparar pra isso. Mas se é isso que ela quer, não vai ter esforço, sofrimento ou alguma coisa dessas? Só se ela quiser passar por esforço e sofrimento também, o que também é válido. Mas ela pode fazer a prova, ela pode fazer o vestibular, ela pode ir pra universidade e ser* (...) *o que ela quer. Entrar no sistema é muito fácil. O sistema quer você.* (...)

O sistema quer a gente dentro dele. O interesse do sistema é ter a gente dentro dele. Ele é feito pra isso. Então, não tenha medo de voltar para o sistema. É muito simples voltar para ele. (...) *Precisa coragem para sair do sistema, pra isso sim precisa de coragem. Porque você precisa sustentar, tem que ter muita força. Você precisa encontrar muita força, muita verdade dentro de você."*

Sobre os questionamentos das crianças

"[Pergunta] *Até onde vocês levam o "por quê?", quando ele é questionado pelas crianças?*

[Resposta] *Na verdade quase todas as crianças perguntam por que, mas elas perguntam por que, porque os pais respondem. Elas são* ***viciadas no por que****. Em ter uma resposta que na verdade, elas não querem a resposta. Eles querem conseguir fazer o que elas querem fazer. Então, 'Mãe, eu posso ir pra praia agora? Não minha filha. Por quê? Porque o sol tá muito quente. Não tá quente não... eu fico na sombra. Não minha filha porque o sol vai queimar a tua pele,* (...)*... Ahh, mas eu quero ir pra praia. Posso ir pra praia?' Ela não entendeu nada do que eu falei.*

Outro exemplo: 'Mãe eu posso pular daqui? Não, não pula minha filha. Por quê? Porque você pode cair, machucar a perna, depois ficar com gesso e com esse calor vai coçar, vai doer muito. Por isso você não pode. Tá, mas eu posso pular?' Então, ela não entendeu nada.

'Mãe você me compra um carrinho? Não meu filho. Não tenho dinheiro, eu gastei o dinheiro todo no supermercado e agora eu não tenho dinheiro. Ahh! Mãe, mas me compra o carrinho?' Ele não entendeu nada. Você é que tem que compreender ele não entende. Eles não entendem essas coisas. Ele quer o carrinho e ele está a procura de uma resposta clara. A gente quase nunca responde o que as crianças estão perguntando.

'Mãe me compra um carrinho. Meu filho eu não tenho dinheiro.' Eu não perguntei se você tem dinheiro ou não, eu perguntei se você me compra o carrinho. 'Mãe eu posso pular daqui? Meu filho você pode se machucar.' Eu não perguntei se eu posso me machucar. Eu perguntei se eu posso pular daqui ou não. Eu não perguntei se o sol vai machucar a minha pele. Eu perguntei se eu posso ir pra praia ou não. É só isso que eu perguntei.

A gente está sempre respondendo outra coisa que as crianças não perguntaram. É muito complicado o que a gente faz. (...) *a explicação sabe da onde que ela vem? Ela vem da nossa tentativa de nos convencermos de aceitar aquele limite, que a gente está tentando colocar em alguém.*

Quando uma criança me fala: 'Eu posso ir pro rio? Eu falo: Não. Ela me pergunta: por quê? Eu falo: Porque eu falei. E ela: Ah... mas porque você falou? Porque você perguntou. E aí ela já não tem resposta. É, eu perguntei. Mas eu quero saber por quê? É você quer saber por que. Então o que você não me deixa?"

Sobre autoritarismo

[Pergunta] *Não é muito autoritário isso?*

[Resposta] *Depende da onde vem.*

[Pergunta/Comentário] *Eu não gostava quando, por exemplo, meu pai falava: 'Não, você não vai sair porque eu não quero.'*

Ah, as crianças não gostam. Mas depende de onde vem. Se vem de um lugar autoritário, é muito autoritário. O meu pai falava assim e era muito autoritário. Mas se eu falo assim para as crianças não vem de um lugar autoritário. Vem de uma compreensão muito profunda. Eu estou dando a eles a possibilidade de aceitar, ele precisa aceitar. Aceitar de que ele não entende.

(...) *Até quando dói, quando fica injusto na cabeça deles, eles aceitam. Eles não ficam "aaahhh, me deixa! Ahhh!" Primeiro porque eles sabem que se eu falei não, é não. Não tem como. Não vai mudar isso. Porque quando uma criança pergunta pra mim "Mãe, eu posso ir pra Itacaré", sabe o que acontece dentro de mim? Todas possibilidades e aí vem a resposta. Sim, ou então não. Por exemplo, agora minha filha veio perguntar se podia ir a Itacaré.* [Realmente, no meio de sua fala, a criança veio ao encontro dela e cochichou algo no ouvido que não sabíamos o que era] *Me veio insegurança, mas pensei de onde isso vem? Do meu medo. Da minha superproteção, da minha falta de confiança, eu vou trabalhar isso. 'Pode ir.' Não é fácil pra mim, eu vou trabalhar na minha história. Mas eu não vou limitar ela por minha história. O autoritarismo ele não faz isso. O autoritarismo pensa: 'Mãe, posso ir pra Itacaré?' Ai que saco, tenho uma reunião e ela esta me incomodando. 'Não! Sai daqui.' Ou então: 'Não! Porque eu tenho medo.' Ou: 'Não! Porque eu não quero, Porque vai gastar dinheiro.' Sei lá, por alguma coisa que vai me incomodar. 'Não porque eu quero dormir cedo hoje, não quero estar preocupado.'*

A autoridade vem de um lugar muito pacífico. Ela vem de um lugar muito confortável dentro da gente, muito calmo, de um alinhamento, de uma ordem divina. Está tudo organizado aqui dentro, daí que vem a autoridade. Ela nasce de uma compreensão, ela nasce de uma totalidade. (...) *Ela dá um percorrido por todos os lados. E quando tem uma coisa em desequilíbrio e eu encontro, 'Ok, os meninos sozinhos em Itacaré... Não, não pode.' O que que eu vou falar pra eles? Não vai mudar isto dentro de mim e (...) 'Não pode.'*

[Pergunta/comentário] *Quando os pais dizem 'sim', a criança fica feliz e depois os pais dizem 'não'. Só falei sim porque estava distraída.*

O que eu vejo normalmente é que os pais estão muito distraídos mesmo, eles não estão ouvindo o que a criança está perguntando mesmo e que ele responde desde a individualidade dele. O que convém a ele. 'Ele quer ver um filme agora..., não, mas eu quero dormir cedo e o barulho me incomoda'. 'Ele quer ir brincar com o amiguinho, mas eu não quero ir levar ele agora no carro.' A maior parte das vezes vem da minha individualidade ou então 'não porque eu tenho medo que ele se machuque na praia', 'não porque eu não confio nele mesmo' a maior parte das vezes vem da individualidade dos pais. Isso é o que eu observo. E aí sim vem de um lugar de autoritarismo. Eu sei o que é melhor pra você e eu limito você na tua expressão por quê?, porque acabou, porque sim, porque acabou. Não tem resposta. Não tem um conteúdo dentro, não tem uma verdade por trás. Mas você, em algum momento, tem que decidir pelo teu filho. Tem decisões que você tem que tomar pelo teu filho. E você toma elas baseado em quê? Na tua intuição? Baseado na tua experiência? Baseado na tua lógica? Você precisa confiar em você."

Sobre acordos e expectativas

"[Pergunta] *Sobre a quebra de um acordo. Por exemplo, eu disse que no final de semana iríamos à praia, mas neste dia chove muito e não poderemos mais ir. Como fazer?*

[Resposta] *'Não vamos mais a praia' Mas é bom você não avisar a eles que vamos... É bom você acordar e dizer 'Meninos, hoje a gente vai pra praia'. Porque as crianças não vivem lá na frente. Só vivem lá na frente se você, se você começa a levar eles lá pra frente.*

Aqui, por exemplo, as crianças viajam muito e eu pedi pra comunidade 'Por favor, vocês avisem eles meia hora antes, que da tempo suficiente de fazer as malas.'

A criança está lá na escola e o cara passa e fala 'Hoje a tarde eu vou te levar para Itacaré'. A criança está na escola 4 horas, a espera de que chegue a hora de ir pra Itacaré. O que ela está fazendo com o tempo dela? Ela está a espera. Ela já saiu do presente dela. E a gente está o tempo inteiro tirando as crianças do presente delas. E o tempo inteiro meditando para ir ao nosso presente. Uma criança não precisa mais de meia hora para fazer uma mala."

Apêndice E - *Sobre as próprias escolhas*. Fonte: Transcrição da fala de Ivana Jaurequi proferida no 4º Encontro para uma Educação Viva e Consciente, realizado entre os dias 20 a 26 de fevereiro de 2014, em Piracanga, Península de Maraú, Bahia – Brasil. Sua transcrição e utilização neste trabalho foi consentida pela autora.

"Com 15 ou 16 anos você tem que decidir o que você vai fazer para o resto da tua vida. Ou seja, você não pode decidir... durante toda tua infância você não tem direito a decidir nada. Faz o que ela te mandar. Obedece a professora. Obedece a mamãe. Obedece o papai. Você não pode decidir absolutamente nada. Com 17 anos, ou com 15, você tem que decidir o que você tem que fazer o resto de tua vida. A primeira decisão da tua vida e vai ser para o resto da tua vida. A gente tá condenado a uma missão impossível. Não tem como. E se você está muito confuso, coitadinho de você, tem um teste vocacional. Aquele que te fala o que você tem dentro de você. Isso é mais estranho ainda. Você responde uns negócios, e isso resulta ou da o resultado de qual é a tua missão. Isso é muito estranho, muito estranho. ...E as pessoas fazem, porque se o teste falou que eu tenho que fazer isso eu vou lá e faço. Eu confio. Eu vou lá e faço."

Apêndice F – *Sobre as professoras.* Fonte: Transcrição da fala de Ivana Jaurequi proferida no 4º Encontro para uma Educação Viva e Consciente, realizado entre os dias 20 a 26 de fevereiro de 2014, em Piracanga, Península de Maraú, Bahia – Brasil. Sua transcrição e utilização neste trabalho foi consentida pela autora.

"Eu (pergunto): *Sobre as professoras: gostaria de saber se elas são da comunidade, se...*

Ivana (responde): *Não tem nada a ver com comunidade, não-comunidade, homem, mulher, eu já falei, não tem discriminação, não tem nada disso na escola. O que tem é você querer estar lá. Não é fácil você estar lá. Muita gente quer estar lá e depois que está, vê que não era bem isso que queria. Porque é intenso. Tem que ser tua missão, senão você não suporta e vai-se embora.*

Eu (pergunto): *Mas como funciona? Por exemplo, depois que tu começa a trabalhar tem que ficar um tempo? As profªs se reúnem?*

Ivana (responde): *Sim, a gente se reúne sim. A gente está reunida o tempo inteiro, mas as vezes se reúne também fora da escola. Mas a gente está em contato/conexão o tempo inteiro. A gente está, eu não sei como explicar mais. O negócio tá vivo. A gente está muito unida, está muito conectado um com o outro, sabe? E o que está acontecendo na escola está totalmente conectado com o que está acontecendo em Piracanga e com o que está acontecendo no grupo. O que está acontecendo aqui está influenciando o que está acontecendo na escola.*

É muito legal e é muito legal vocês saberem. Vocês estão aqui recebendo, mas vocês também estão dando. Todos os programas que vocês vão quebrando, vocês vão fortalecendo a escola. As verdades que vocês vão achando dentro de vocês, vocês estão fortalecendo a escola. Todas as vezes que vocês estão fazendo descobertas dentro de vocês (...), está tudo fortalecendo a nossa escola. Isso é uma construção da humanidade, isso não é uma construção de duas ou três pessoas. É uma construção em equipe mesmo. Se não fosse por esse trabalho, ela não estava forte como ela está."