



Carine Betker

**Luciana Gruppelli Loponte
(Orientadora)**

**Os projetos de artes visuais na Rede Municipal de Ensino
de Porto Alegre como *Inço*: das memórias às micropolíticas
ativas**

Porto Alegre, 2023

CARINE BETKER

Os projetos de artes visuais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como *Inço*: das memórias às micropolíticas ativas

Tese 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 Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Betker, Carine

Os projetos de artes visuais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como Inço: das memórias às micropolíticas ativas / Carine Betker. -- 2023.
296 f.

Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Escola Pública. 2. Educação Básica. 3. Ensino de arte. 4. Arte Contemporânea. 5. Micropolíticas Ativas. I. Loponte, Luciana Gruppelli, orient. II. Título.

CARINE BETKER

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

Tese 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 Doutora em Educação.

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

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Capra (UERGS)

Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS)

Prof^a. Dr^a. Glòria Jové Monclús – UdL (Universidade de Lleida)

Porto Alegre, 28 de março de 2023

Agradecimentos

A escrita em si é um processo solitário, singular. Mas a construção desta tese, enquanto desenvolvimento de uma pesquisa, que transcorreu ao longo de quase cinco anos, foi um movimento coletivo, de muitos sonhos que se encontraram. Gostaria de agradecer as mais diversas pessoas que de alguma forma compartilharam comigo deste processo, e que foram agregando mais sentido a essa pesquisa que estava por brotar. Sem as partilhas essa tese não existiria.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora Professora Doutora Luciana Gruppelli Loponte, sem ela eu não teria conseguido desenvolver essa pesquisa. Agradeço imensamente por ter me acolhido e ter sido luz nesse meu caminho. Com seu olhar atento e impecável, contemplando o rigor teórico que a orientação exige aliado ao afeto mais genuíno, respeitando o processo de amadurecimento que se constrói com a pesquisa. Conseguiu se fazer presente com todo o grupo de orientação, mesmo nos momentos mais difíceis que passamos com a pandemia de Covid-19, nos proporcionou a possibilidade de nos vermos enquanto um grupo que sonha junto, ainda que estivéssemos sonhando através de encontros virtuais. A manutenção desse vínculo foi fundamental para que seguíssemos adiante. Sempre será minha inspiração, com seu amor pela educação e pela arte e a consciência de que cada uma de nós faz a diferença.

Agradeço aos meus colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência – ArteVersa, especialmente: Deborah, Daniel, Marcelo, Juliana, Eleusa, Thaís, Larissa, César, Cláudia, Tathi, Karine, Diane, Lobna e Luísa. Grupo que tenho muito orgulho de fazer parte e de ter a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento das pesquisas, tão potentes para pensar atravessamentos entre formação, ensino da arte e arte contemporânea.

Agradeço à banca examinadora desta tese, cujas contribuições desde a qualificação foram fundamentais para delinear quais rumos essa investigação iria tomar: professor Cristian Mossi, professoras Carmen Lúcia Capra, professora Glòria Jové e, também, à professora Cristina

Rolim Wolffenbüttel que gentilmente aceitou o convite de se unir à banca nessa etapa final. Estudar suas pesquisas foi fundamental para a composição deste trabalho.

Agradeço à todas e todos os meus colegas da EMEF Moradas da Hípica- que são muitos!- e que constantemente queriam saber como estava a pesquisa. Cada um do seu modo tem me ensinado todos os dias o que é ser professora e o que é amar a escola. Também agradeço a compreensão das Equipes Diretivas que me acompanharam nesse processo desde 2018. E na escola, agradeço também a cada uma das alunas e alunos que acompanho e já acompanhei o aprendizado em sala de aula, que tanto me ensinam sobre humanidade, afeto e vida a cada novo encontro. É em sala de aula que a paixão pela vida e as esperanças de outros mundos possíveis se renovam.

Agradeço imensamente as professoras Taila Idzi, Tathiana Jaeger de Moares, Caroline Leszczynski, Milena Teixeira, Ignez Borgese, Vanusa Estrasulas, Cláudia Lemann, Daniele Coletti e aos professores João Augusto S. dos Santos e Marne Sieben, por terem aceitado o convite para participar da pesquisa e acolheram de forma tão sincera e aberta a minha proposta, partilhando tantas experiências lindas vividas nas suas escolas.

Agradeço à minha família: meu pai, minha mãe, meus sobrinhos e especialmente minha irmã pelo incentivo constante e compreensão pelas minhas ausências.

Agradeço ainda as muitas amigas e amigos que se juntaram nessa caminhada. Mas preciso fazer um agradecimento especial para alguns amigos que foram os primeiros incentivadores deste trabalho, e que acompanharam mais de perto os desdobramentos de todo esse processo, desde a gestação da ideia de prestar a seleção para o doutorado: Ângela Crivellaro Sanchotene, Aderlize Martins, Daniel Escobar, Daniel Bruno Momoli, Fernanda Panerai, Karine Storck e Viviane Paliarini.

Agradeço ao meu amor-parceria da vida Francesco Settineri, por ter decidido me acompanhar nesse caminho e ter sido a força que eu precisava para seguir caminhando.

Por fim, agradeço à existência da escola pública e à todas as professoras e professores que construíram minha trajetória na educação.

RESUMO

Essa pesquisa se insere no campo dos estudos sobre a Educação Básica, com ênfase na Escola Pública e procurou investigar *como* acontecem os projetos de artes visuais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre- RS, e aposta na potência da escola pública e no ensino da arte que habita as escolas. Os projetos de artes visuais desenvolvidos nesta Rede de Ensino, tanto no âmbito curricular quanto extracurricular foram tomados como objeto de estudo. No processo de investigação objetivou-se encontrar quais projetos de artes visuais aconteciam e quais ainda acontecem, que de alguma forma fossem potentes e envolvessem as comunidades, no sentido de saber quais são as condições de existência desses projetos? Que territórios eles habitam e como a arte produz atravessamentos nesses espaços? Se é possível pensar que, apesar das macropolíticas, as micropolíticas ativas ainda encontram formas de resistir às desestruturações que vem acontecendo no campo da educação atualmente? Relaciono esses projetos com a série de obras “Inço é arte”, da artista visual Ana Flávia Baldisserotto, e a série “Por que Daninhas?”, da artista visual Rosana Palazyan. Essas obras dialogam com o conceito de *micropolítica* de Suely Rolnik, bem como com os estudos sobre pedagogias decoloniais conduzidos por Catherine Walsh, autoras estas que foram fundamentais para a estruturação deste trabalho. A composição metodológica adotada tem como base os estudos desenvolvidos no ARTEVERSA- Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência, e permeada por usos da arte e artistas contemporâneos como referenciais, que são escolhidos como parceiros para repensar os modos de ver/viver os encontros possíveis entre arte e escola. A pesquisa se deu em dois momentos: inicialmente foi realizada uma pesquisa histórica sobre os projetos educacionais desenvolvidos nas escolas, de acordo com cada gestão que esteve à frente da Secretaria Municipal de Ensino, compreendendo o período de 1986 a 2022. Na etapa seguinte foi desenvolvida a pesquisa de campo, com a busca por projetos ainda existentes e um levantamento de memórias do que fora desenvolvido em outras épocas. Para esta etapa foram realizadas entrevistas com 11 professoras e professores de Artes Visuais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, conduzidas de forma híbrida: compreendendo entrevistas realizadas via *Google Meet*, entrevistas presenciais e visitas às escolas, momento este em que foram compartilhados pelos e pelas docentes registros fotográficos de atividades desenvolvidas nas escolas. Com base na análise desses materiais produzidos no campo, as questões que emergiram como potentes para pensar os encontros possíveis entre arte e escola provocados pela presença dos projetos de artes visuais, foram organizados em três campos de interesse: a *escola*, e como está constituída; o conceito de *inço*, com base na obra de Ana Flávia Baldisserotto, como forma de análise dos projetos de artes visuais, e a *comunidade*, em que são pensadas as formas de relação com a escola. Foi constatado que os projetos habitualmente surgem de iniciativas pessoais, pelo desejo e interesse das professoras e professores e não por proposição da mantenedora.

Palavras-chave: Escola Pública, Educação Básica, Ensino de arte, Arte Contemporânea, Micropolíticas Ativas.

ABSTRACT

This research belongs to the field of Basic Education studies, with emphasis on the Public School and aimed to investigate *how* visual art projects operate within the Porto Alegre Public School System, with the belief in the power of public education and art teaching that inhabits these schools. The visual art projects developed in this Public School System, both on the curricular and extracurricular spheres became this research's object of study. During the investigation process, the objective was to find which visual art projects occurred and still occur, that were somehow powerful and involved local communities, with the intention of learning what are the conditions of existence of such projects? To which territories they belong, and how does art produce transformations on such spaces? Is it possible to think that, despite macropolitical conditions, active micropolitics still find ways to resist deconstructions that have been occurring in the field of education as of late? I juxtapose such projects with the series of artworks "inço é arte" ("weed is art") by visual artist Ana Flávia Baldisserotto, and the series "Por que Daninhas?" ("why noxious?"), by visual artist Rosana Palazyan. These works dialogue with the concept of micropolitics, according to Suely Rolnik, as well as studies regarding decolonial pedagogies, conducted by Catherine Walsh, authors who were essential to the construction of the present work. The adopted methodological composition has its basis in the studies developed by ARTEVERSA – art and education research group – and permeated by different uses for art and contemporary artists as references, who were chosen as partners to rethink ways of seeing/living possible encounters between art and school. The research was conducted in two phases: First, historical research regarding educational projects developed in schools, according to each municipal administrative term and their respective Municipal Department of Education, during the period between 1986 to 2022. The second phase included field research, searching for current projects as well as a survey regarding memories of what projects were once developed. For this phase, 11 interviews were conducted with art teachers who work on the Porto Alegre Public School System, which were made in a hybrid manner: including online interviews made via *Google Meet*, in person interviews, and visits to schools, a moment in which local teachers shared photographic records of activities developed on their schools. Based on the analysis of these findings on the field, the issues that emerged as powerful enough to think possible encounters between art and school, caused by the presence of visual arts studies, were divided into three different fields of interest: the *school*, and how it is constituted; the concept of *weed*, according to the work of Ana Flávia Baldisserotto as a form of analysis of visual art projects, and the *community*, in which I studied different ways of relating to the school. It was verified that projects usually emerge from the teachers' personal initiative, by their desire and interest, and not as proposed by city management.

Palavras-chave: Public School, Basic Education, Art teaching, Contemporary Art, Active Micropolitics.

RESUMEN

Esta investigación forma parte del campo de estudios sobre Educación Básica, con énfasis en las Escuelas Públicas y buscó investigar cómo los proyectos de artes visuales ocurren en la Red Municipal de Educación de Porto Alegre-RS, y apuestan por el poder de las escuelas públicas y la enseñanza del arte que habita las escuelas. Se tomaron como objeto de estudio los proyectos de artes visuales desarrollados en esta Red de Enseñanza, tanto en el ámbito curricular como extracurricular. En el proceso de investigación, el objetivo fue encontrar qué proyectos de artes visuales se estaban realizando y cuáles aún se realizan, que de alguna manera fueron potentes e involucraron a las comunidades, en el sentido de saber cuáles son las condiciones de existencia de estos proyectos. ¿Qué territorios habitan y cómo el arte produce cruces en estos espacios? ¿Es posible pensar que, a pesar de las macropolíticas, las micropolíticas activas todavía encuentren formas de resistir las interrupciones que se vienen dando en el campo de la educación hoy? Relaciono estos proyectos con la serie de obras “Inço é arte” (“El Cardo es arte”), de la artista visual Ana Flávia Baldisserotto, y la serie “Por que Daninhas?” (“Por qué Mala Hierba?”), de la artista visual Rosana Palazyan. Estos trabajos dialogan con el concepto de micropolítica de Suely Rolnik, así como con los estudios sobre pedagogías decoloniales realizados por Catherine Walsh, autoras que fueron fundamentales para la estructuración de este trabajo. La composición metodológica adoptada se basa en los estudios desarrollados en ARTEVERSA- Grupo de estudio e investigación en arte y enseñanza, y permeada por los usos del arte y de los artistas contemporáneos como referentes, que son escogidos como aliados para repensar los modos de ver/vivir los encuentros. posibilidades entre el arte y la escuela. La investigación se desarrolló en dos momentos: inicialmente, se realizó una investigación histórica sobre los proyectos educativos desarrollados en las escuelas, según cada gestión que estuvo al frente de la Secretaría Municipal de Educación, comprendiendo el período de 1986 a 2022. Investigación de campo, con el búsqueda de proyectos que aún existen y levantamiento de memorias de lo desarrollado en otros tiempos. Para esta etapa, se realizaron entrevistas con 11 profesores de Artes Visuales que actúan en la Red Municipal de Educación de Porto Alegre, realizadas de forma híbrida: comprendiendo entrevistas realizadas a través de Google Meet, entrevistas presenciales y visitas a escuelas, este momento en el que fueron compartidas por y para los docentes registros fotográficos de actividades realizadas en las escuelas. A partir del análisis de estos materiales producidos en campo, las cuestiones que surgieron como potentes para pensar los posibles encuentros entre arte y escuela provocados por la presencia de proyectos de artes visuales, se organizaron en tres campos de interés: la escuela y cómo está constituido; el concepto de inço (cardo), a partir de la obra de Ana Flávia Baldisserotto, como una forma de analizar los proyectos de artes visuales y la comunidad, en la que se piensan formas de relación con la escuela. Se encontró que los proyectos suelen surgir de iniciativas personales, del deseo e interés de los docentes y no de una propuesta del patrocinador.

Palavras-chave: Escuela Pública, Educación Básica, Enseñanza del Arte, Arte Contemporáneo, Micropolítica Activa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AP- Administração Popular

ArteVersa – Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMET – Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire

CME – Conselho Municipal de Educação

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEEF- Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental

EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

EMEB- Escola Municipal de Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RME-POA- Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

SMC- POA Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre

SMED-POA- Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Registro fotográfico de atividades desenvolvidas pela professora Taila na EMEF Aramy Silva, Porto Alegre, fotografia de Taila Idzi (2022), **capa**

Imagem 2- Registro fotográfico de projeto desenvolvido pela Professora Ana Lúcia na EMEF José Loureiro da Silva, fotografia de Ana Lúcia Pompermayer (2013), **p. 10**

Imagem 3- Registro fotográfico de intervenção artística feita por alunos, no pátio da EMEF Moradas da Hípica- Porto Alegre, arquivo pessoal (2019), **p. 21**

Imagem 4- Obra de Ana Flávia Baldisserotto da série “Inço é arte” (2017), **p. 43**

Imagem 5- Obra de Leandro Machado “Lojas Africanas”, foto de Flávio Alt (2017), **p. 53**

Imagem 6- Obra de Rosana Palazyán da série “Por que Daninhas?”, (2006-2015), **p. 63**

Imagem 7- vista geral da série “*Inço é arte*” de Ana Flávia Baldisserotto, no contexto da exposição “Salta D’agua”, arquivo pessoal (2017), **p. 66**

Imagem 8- Obra de Ana Flávia Baldisserotto “Inço é arte” (2017), **p. 67**

Imagem 9- Obra de Ana Flávia Baldisserotto “Inço é arte” (2017), **p. 67**

Imagem 10- Obra de Rosana Palazyán da série “Por que Daninhas?”, (2006-2015), **p. 72**

Imagem 11- Obra de Rosana Palazyan da série “Por que Daninhas?”, (2006-2015), **p. 72**

Imagem 12- Imagem do Parangolé P15, capa 11, Incorporo a Revolta, obra de Hélio Oiticica (1967), **p. 76**

Imagem 13- Registro fotográfico da obra de EvaMarie Lindhal e Ditte Ejlerskov “*About the Blank Pages*” (2014-2019), **p. 123**

Imagem 14- Registro fotográfico da obra de EvaMarie Lindhal e Ditte Ejlerskov “*About the Blank Pages*” (2014-2019), **p. 124**

Imagem 15- Obra de Rosana Palazyan “O Jardim das Daninhas”, instalação realizada na Casa França-Brasil, RJ (2010), **p. 141**

Imagem 16- : Registro fotográfico de uma aula das professoras Claudinha e Dani, na EMEF Vila Monte Cristo, acervo pessoal da pesquisadora (2022) **p. 144**

Imagem 17- Registro fotográfico realizado na EMEF Porto Alegre (EPA), Porto Alegre, arquivo pessoal (2022), **p.153**

Imagem 18- Registro fotográfico de pintura mural realizada no Muro da Mauá, Porto Alegre, foto de João Augusto S. dos Santos (2008) **p. 156**

Imagem 19- Registro fotográfico de projeto desenvolvido pela Professora Ana Lúcia na EMEF José Loureiro da Silva, fotografia de Ana Lúcia Pompermayer (s. d.), **p. 167**

Imagem 20- Registro fotográfico de projeto de Cerâmica desenvolvido pela Professora Ignez na EMEF Porto Alegre (EPA), fotografia de Ignez Borgese (s/ data), **p. 172**

Imagem 21- Registro fotográfico de criação em cerâmica, desenvolvida no Projeto de Cerâmica da EMEB Emílio Meyer, coordenado pela Professora Vanusa, foto de Elson Sempé Pedroso (2019), **p. 179**

Imagem 22- Registro fotográfico de atividade desenvolvida pela professora Taila, na EMEF Aramy Silva, Porto Alegre, fotografia de Taila Idzi (2022), **p. 191**

Imagem 23- Registro fotográfico de atividade desenvolvida pelo professor João na EMEB Emílio Meyer, Porto Alegre, fotografia de João Augusto S. dos Santos (2022), **p. 195**

Imagem 24- Print da tela da entrevista realizada com a professora Taila, arquivo pessoal (2022), **p. 205**

Imagem 25- Registro fotográfico de atividade desenvolvida pela professora Tathi na EMEF Saint Hilaire, Porto Alegre, fotografia de Tathiana Jaeger de Moraes (2017), **p. 213**

Imagem 26- Registro fotográfico de livro de presenças em feira de Cerâmica, realizada na EMEB Emílio Meyer, Porto Alegre, arquivo pessoal (2022), **p. 227**

Imagem 23- Registro fotográfico de atividade desenvolvida pela professora Caroline na EMEF Nossa Senhora do Carmo, Porto Alegre, fotografia de Caroline Leszczynski (2018), **p.233**

Imagem 28- Imagem da série “arqueologia do caminho” de Leandro Machado, Porto Alegre (2017), **p. 241**

Imagem 29- Registro de atividade desenvolvida com uma turma de Educação Infantil (Jardim A), na EMEF Moradas da Hípica, Porto Alegre, arquivo pessoal (2018), **p. 251**

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	11
2. OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ AQUI	23
2.1 As pessoas que encontrei pelo caminho: as professoras e professores participantes da pesquisa	32
2.2 As escolas que encontrei no caminho	37
3. ARTE E ESCOLA, POSSIBILIDADES DE ENCONTROS	44
3.1 As micropolíticas	48
3.2 O pensamento Decolonial: cultivar <i>esperanzas pequeñas</i>	54
3.3- Da “Arte é Inço” ao “Por que Daninhas?”	64
4. “DA ADVERSIDADE VIVEMOS!” – CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	77
4.1 Projetos iniciais após a Redemocratização (1986-1992)	90
4.2 Projeto “Escola Cidadã”	95
4.3- Projeto “Cidade Educadora”	107
4.4- Projeto “Cidade que Aprende”	110
4.5- Projeto “O conhecimento fazendo a diferença”	115
4.6- Gestão “Prometas: Educação Nota 10” ou Pedagogia do “Apagamento”	124
4.7- Gestão 2021-2022: “O retorno às atividades presenciais e o novo currículo”	137

5. DA VIDA QUE PULSA	141
5.1 Escola	144
5.1.1 -Fazer a escola: Das memórias da rede a ser um “lugar para o extraordinário”, construir escola com arte	153
5.1.2 A escola como uma “Casa”	179
5.2 INÇO: os projetos de artes visuais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	191
5.2.1 -Quiescência: memórias dos projetos	195
5.2.2 -Brotação: projetos recentes	205
5.2.3 -Floração: projetos que resistem	213
5.2.4-Sementes: indicações dos entrevistados sobre quais seriam as condições ideais para um projeto acontecer	227
5.3 COMUNIDADE: como foi relatada a relação da comunidade e a escola nas entrevistas	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS	251
ANEXOS	265
APÊNDICES	266

*“Estou cego de um tempo
que nem quero olhar
longe dos escombros
me ajuda a encontrar
tanto que busquei,
e ainda em vão
debaixo de livros
por todo lugar
em meio às cobertas
caído no chão
e um amor não some
sem razão
traz teus olhos para eu ver
a luz e a bondade
que a felicidade pode ter
teu carinho é bem viver
a cor e a paisagem
na melhor cidade que há de haver
segue a tua sede
toma a minha mão
e abandona os dias
frágeis como são
nós é que vivemos,
eles não”*

Nei Lisboa

Na página seguinte, imagem 2: Registro fotográfico de projetos desenvolvidos pela Professora Ana Lúcia na EMEF José Loureiro da Silva, fotografia de Ana Lúcia Pompermayer (2013)



1. APRESENTAÇÃO

A tese que apresento nas páginas a seguir vem sendo germinada¹ há um certo tempo, e é fruto de um processo que está amalgamado com o meu trabalho enquanto professora de artes visuais. Trabalho e pesquisa andaram juntos ao longo de todo o tempo do doutoramento, uma vez que mantive minha carga horária de 40h semanais na escola, atendendo 17 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. E é por ser professora e estar atuando em uma escola pública, de Ensino Fundamental, que compõe a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é que o desejo por desenvolver a pesquisa surgiu. Certamente o vínculo que criei com a EMEF Moradas da Hípica, onde trabalho desde 2011, delineou a forma como compreendo e penso *escola* e como a arte pode habitar a escola. Pesquisar passou a ser uma necessidade a partir do momento que comecei a observar de forma mais atenta essa escola, com as pequenas ações em relação à arte e a cultura que são desenvolvidas por lá, e o quanto o que acontece na escola mobiliza a comunidade em que está inserida. A partir de 2017 houve uma série de mudanças, advindas de normativas da mantenedora com a nova gestão que havia assumido a prefeitura, mudanças essas que afetaram a rotina da escola, modificando a organização dos tempos e espaços e extinguindo os projetos² que eram desenvolvidos, inclusive o projeto de arte em contraturno que eu desenvolvia deixou de existir. A sensação de perda e a angústia gerada com essas mudanças criou em mim um desejo de saber como as outras

¹ Uso esse termo no sentido proposto por Suely Rolnik (ROLNIK, 2019, p. 26)

² O uso deste termo se difundiu entre profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre durante um período em que eram amplamente ofertadas atividades em contraturno nas escolas, em diversas áreas além das artes visuais, e, que recebiam o nome de “Projetos” ou “Oficinas”. A palavra “Projeto” ao longo da tese é entendida também como a forma com que professoras e professores desenvolvem sequências de propostas de ensino dentro de um determinado tema, podendo ser em suas aulas regulares que compõem o currículo ou em propostas de atividades extracurriculares.

escolas lidavam com essa situação. Então, afetada por essas experiências é que se deu meu ingresso no doutorado, no segundo semestre de 2018.

Desde então tenho muitas palavras guardadas e que gostaria de poder falar: “palavras que afloram de um nó na garganta, cultivadas no ar do tempo”, como nos diz Suely Rolnik (2019, p.26 e 27). Aliado a isso, existe um outro nó na garganta, provocado pelas mudanças da forma como as políticas públicas têm sido conduzidas pelos atuais governos em nível Federal, Estadual e Municipal: o quanto de cuidado foi sendo retirado das pessoas que habitam as periferias, com a extinção de projetos sociais, assistenciais e de saúde. Vale lembrar que ao longo desse processo de pesquisa, passamos pela pandemia de Covid-19 e por quatro anos de um governo federal que, dentre inúmeros outros problemas, deixou de investir na área da educação. Mas, apesar dos diversos problemas que estão presentes nas escolas, é possível observar que a partir da iniciativa das pessoas que nelas trabalham, existem ações que procuram contemplar as comunidades, que ainda acontecem e têm se fortalecido. As inquietações eram tantas, que senti a necessidade de refletir sobre esse momento da minha vida em que “só” o trabalhar *na escola* não bastava, precisava de respaldo acadêmico para conseguir analisar sob uma ótica teórica o que está posto no cotidiano; compartilhar as histórias de potências de vida que vividas diariamente me provocam a pensar o mundo, a arte e a educação de outros modos³. É preciso trabalhar *com* a escola⁴, estando lado a lado.

Há um desejo de ver de outros modos, que é alimentado constantemente, de diversas formas, uma delas é a partir do deslocamento diário entre a minha casa que está localizada na região central da cidade e a escola que, assim como a ampla maioria das escolas municipais de Porto Alegre, está localizada na periferia, em um deslocamento de 25 KM, o que consome aproximadamente 90 minutos em cada trecho. Esse tempo de deslocamento, que por 10 anos foi feito em transporte público, gera uma sensação de *deriva*, permite um tempo que provoca o

³ Como é proposto por MOMOLI e LOPONTE (2018)

⁴ Sobre essa abordagem de pensamento, ver a tese de Deborah Vier Fischer (FISCHER, 2019)

pensamento acerca de *o que se faz, onde se faz, e porque se faz*. Essa deriva diária potencializa a reflexão e o olhar de modos *outros* para o que acontece na escola, pois me coloca em contato com algumas das vivências cotidianas daqueles que habitam a região. Seguidamente encontro alunos e ex-alunos e seus familiares nesses trajetos. Observo nesse deslocamento o quanto de cansaço -e também de sonhos- é presente nos corpos e rostos que circulam pelos ônibus. Cansaço do qual estão⁵ continuamente expostos e que precisam passar para continuar seus estudos, seus trabalhos, seus tratamentos de saúde. Enfim, fazer a vida seguir seu fluxo.

Em alguns momentos, durante o trajeto, acabo por me sentar naqueles bancos que ficam de costas para o motorista, pois o ônibus já está lotado, o que me coloca em uma situação de olhar para o ângulo contrário dos demais passageiros: me faz olhar para seus rostos, para onde estão direcionando seus olhares. Infinitas vezes, as pessoas estão tomadas pelo sono, pelo cansaço, e com o movimento do ônibus é como se eu visualizasse um espetáculo de dança contemporânea, onde todos seguem as ondulações do caminho, que são provocadas por um percurso que é permeado de buracos nas ruas e paradas para embarque e desembarque. Essa dança do deslocar-se tem muita familiaridade com o filme curta metragem “*Anima*”⁶ de Thom Yorke e Paul Thomas Anderson, especialmente nas cenas iniciais em que os bailarinos estão em um metrô e imitam os movimentos de balançar a cabeça comuns a quem dorme a bordo de um transporte coletivo. No filme, há uma massificação das ações, ressaltada pelo uniforme em azul-escuro acinzentado usado por todos, e com isso a sensação de naturalização do cansaço. Como se todos estivessem tão esgotados que adormecem, em uma sociedade em que aparentemente não há escolhas, parece que todos estão indo na mesma direção, fazendo as mesmas coisas, como se não houvesse tempo para viver, apenas trabalhar.

Então, dormir seria a única forma de contato com a possibilidade de fazer algo diferente: ao *sonhar* é que *outro* mundo se faz possível. É nesses momentos que as pessoas vivem o que elas nem sempre conseguem trazer para a realidade, estão em outra situação, nem que seja

⁵ E, em certa medida, todos nós trabalhadores estamos expostos, uma vez que vivemos um contexto de auto exploração (HAN, 2018)

⁶ Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YNyJ_BJbzI e o filme completo está disponível na plataforma Netflix. (acesso em 28/02/2023)

somente através do curto tempo de um sonho. Talvez por isso os autores nos apresentem no filme o sono coletivo. Mas, existe alguém que desperta e que quer ir contra o que está posto, quer viver em realidade o que foi sonhado, e, como acontece no filme: não é fácil andar contra o fluxo “normal” daqueles que somente sobrevivem⁷. Isso provoca a pensar sobre como é difícil em nossos cotidianos conseguir manter o desejo por uma vida que ainda reserve espaço para o prazer, para aquelas pequenas coisas “inúteis” que nos fazem lembrar da humanidade a qual pertencemos. Cada vez mais, conciliar trabalho com estudo tem se tornado uma tarefa exaustiva, pois de um lado há uma cobrança- que é social, mercantil e generalizada- de que sejamos profissionais “altamente qualificados”, o que gera a sensação de que nunca somos suficientemente bons para o que o “mercado de trabalho” exige. E, por outro lado, o incentivo que as instituições fornecem para a continuidade dos estudos tem sido constantemente reduzido, chegando mesmo até a anulação. E isso acontece nos diversos níveis sociais e educacionais, tanto que seus efeitos podem ser percebidos desde o ensino fundamental.

No final de 2020, passei a fazer esse deslocamento com um carro, dirigindo e dando carona para diversas colegas, em uma experiência que acaba sendo um tempo para troca de ideias sobre o que é possível fazer na escola. Muitas vezes definimos esse tempo de deslocamento como ‘reunião pedagógica do Moradas’, uma vez que o tempo para reuniões é restrito, acaba que esse tempo que passamos juntas dentro do carro se transforma na possibilidade de criação de propostas a serem desenvolvidas em conjunto, planos interdisciplinares surgem dali. Mas não deveria ser assim, com um planejamento restrito ao tempo de deslocamento e a quem vai fazer aquele percurso, deveríamos ter um tempo para essas conversas na própria escola e com a equipe como um todo, essa é uma das questões que emergem na pesquisa.

Ao longo da pesquisa me perguntei: como sonhar juntos? O que ainda acontece nas escolas públicas, especialmente as escolas da Rede Municipal, que faz com que as pessoas que por elas passam e com elas convivem ainda queiram acordar do sono/sonho? Como a escola pode

⁷ No sentido de que nos propõem Ailton Krenak, de que “temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência” (KRENAK, 2020, p.109).

ser um lugar para pensar outras formas de viver, e não apenas sobreviver? Como a arte vive na escola? Como a arte pode contribuir para que a vida na escola seja de outra ordem, diferente e mais potente? Essas perguntas funcionaram como suportes para a elaboração dos objetivos desta pesquisa. Na busca por desatar os nós que habitam a garganta (ROLNIK, 2019 p. 26), que por vezes deixam a voz embargada, e fazer com que deles surjam palavras que nos ajudem a defender as escolas e a presença da arte nelas, busquei, com essa pesquisa, encontrar projetos de artes visuais que ainda acontecem nas escolas públicas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E esses projetos foram o que eu defini como meu objeto de estudo. Procurei investigar: o que há de potente nesses projetos? Como eles engajam as comunidades e conseguem resistir? Portanto, esse processo de investigação intentou saber **quais são e como esses projetos demonstram resistência às políticas recentes? Quais são as condições de existência desses projetos? Que territórios eles habitam e como a arte produz atravessamentos nesses espaços?**

A partir desses questionamentos, defini como objetivos para esta pesquisa:

- Investigar como os projetos de Artes Visuais, desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre afetam as comunidades, no sentido de compreender qual é o papel da escola na formação cultural dos alunos.
- Formar um arquivo de memórias acerca dos projetos de Artes Visuais já desenvolvidos nas escolas;
- Dar visibilidade aos projetos de Artes Visuais desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- Estabelecer novas relações e trocas de conhecimento entre as escolas da rede, acerca do que é produzido em Artes Visuais nas escolas;
- Fortalecer a presença da arte nas escolas públicas, especialmente as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Dentre a variada gama de propostas ligadas à arte que são desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino, optei por focar a pesquisa mais especificamente nos projetos de artes visuais, tanto os que ocorrem nas aulas regulares, quanto os que ocorrem de forma extracurricular. Inicialmente, essa opção se relaciona com o fato de as artes visuais ser minha área de formação e atuação em sala de aula, e a partir de experiências vividas na escola, com esse tipo de arte, que percebidas como potentes me impulsionaram a trilhar os caminhos desta investigação. Em minha pesquisa de mestrado (BETKER, 2012) acompanhei as aulas de artes visuais de duas professoras da RME-POA, com ênfase em como a arte contemporânea era trabalhada em sala de aula. A pesquisa se deu com a observação de propostas que estavam pautadas em visitas às exposições de arte contemporânea, sendo que no desdobramento de ambas as propostas, houve a culminância com a realização de eventos que envolveram grande parte da comunidade escolar. Desde então, ficou latente o desejo por saber o que mais das artes visuais acontece nesta Rede de Ensino. Além disso, no decorrer do período que compreende o fim da escrita da dissertação, em 2012, e a elaboração da proposta de pesquisa para a tese, em 2020, muitas mudanças ocorreram no modo como as escolas organizam seus tempos e espaços, influenciadas ora pela criação de políticas públicas, ora pela extinção destas e, também, com as mudanças de gestão, o que afeta diretamente o andamento dos projetos que acontecem nas escolas.

Para a elaboração do projeto de pesquisa, desenvolvi uma pesquisa histórica sobre os projetos educacionais desenvolvidos nas escolas, organizados de acordo com cada gestão que estive à frente da Secretaria Municipal de Ensino, no período compreendido entre 1986 e 2020, além de perceber que muitas propostas surgiram e foram extintas, pude observar que as pesquisas já desenvolvidas sobre arte, se concentram nos estudos de projetos maiores na área da música e da dança, com a análise de projetos como a Orquestra Villa Lobos e as Escolas Preparatórias de Dança. Portanto, a escolha pelo recorte da pesquisa se concentra nas artes visuais contém a pretensão de contribuir com a constituição de um estudo mais amplo de como essa área está presente na RME-POA. Para a versão final da tese, essa pesquisa histórica foi ampliada e incorporou uma breve discussão sobre a atuação da gestão do atual prefeito Sebastião Melo, enfocando os anos de 2021 e 2022,

quando a Secretaria de Educação foi comandada por Janaína Franciscatto Audino. Inicialmente, eu não havia previsto escrever sobre a gestão atual, uma vez que ainda está em curso e que não seria possível avaliar de forma mais precisa as ações, pelo fato de não sabermos ainda que rumos serão adotados até o final do período administrativo. Porém, como foi mencionado por quase todos os entrevistados, houve a retomada de propostas destinando carga horária para desenvolvimento de projetos em contraturno, isso representou uma esperança, mesmo que pequena, de se conseguir desenvolver novamente propostas diferenciadas nas escolas, representando um ganho para estas em relação às propostas que foram implementadas durante o governo anterior.

Ao desenvolver a pesquisa de campo propriamente dita, com a busca por projetos ainda existentes e possíveis memórias do que fora desenvolvido em outras épocas, realizei entrevistas com 11 docentes de Artes Visuais, realizadas de forma híbrida: compreendendo entrevistas realizadas via *Google Meet*, entrevistas presenciais e visitas às escolas, momento este em que foram compartilhados registros fotográficos de atividades desenvolvidas nas escolas. Com essa etapa da pesquisa, ficou evidente o quanto a Rede possui um atendimento abrangente, e o quanto as propostas são complexas e acontecem em todos os níveis do ensino básico, pois obtive relatos de experiências desenvolvidas desde a educação infantil, jardim, anos iniciais e todo o restante do ensino fundamental, bem como no ensino médio, com o curso normal, atendimento de EJA e pessoas em situação de rua, bem como alunos de inclusão/educação especial. Com as entrevistas também foi possível conhecer melhor a realidade das escolas e sua relação com as comunidades. Ressalto que a riqueza dos relatos e das imagens compartilhadas pelas professoras e professores é imensa e que para desenvolver essa etapa da escrita, acabei fazendo muitos recortes para que o texto não ficasse demasiado extenso. Acredito que ainda é possível a criação de outro tipo de material que traga de forma mais extensa o relato dos professores, algo como um livro de memórias, mas é algo que extrapola os limites desta tese.

Esse caminho de pesquisa foi trilhado tendo como referência o pensamento de Suely Rolnik (ROLNIK, 2021, 2019, 2019b, 2016, 2016b) que aborda em seus estudos os processos de subjetivação, a partir das macropolíticas e das micropolíticas, sendo que me apoio especialmente

na forma como a autora aborda as *micropolíticas ativas*, que comporiam ações no tecido social de forma ética para a preservação da vida, no sentido de romper com o que ela chama de regime colonial-capitalístico, pois “o que a micropolítica ativa visa é, pois, à conservação da potência do vivo, que se realiza em um incessante processo de construção da realidade.” (ROLNIK, 2016, p. 16) Esse conceito permeou o modo como observei os dados produzidos a partir das entrevistas que foram realizadas com professoras e professores. Os estudos decoloniais também atravessaram essa pesquisa, inúmeros autores abordam esse tema, mas acabei criando um vínculo maior com os estudos de Catherine Walsh (WALSH, 2013, 2014, 2017) que propõem pensarmos a partir de *esperanzas pequeñas*, para agirmos no sentido de modificar as estruturas do que ela denomina sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal. Essas autoras foram selecionadas por trazer a possibilidade de construir, a partir de seus modos de ver o mundo, uma análise que busca romper com os padrões hegemônicos de pensamento, rompendo também com o universalismo colonialista e estão atentas aos pequenos movimentos cotidianos que nos instigam a manter a paixão pela vida. Colaborando com esse pensar a partir do cotidiano, e *com a escola*, proponho pensar a *defesa da escola*, seguindo o pensamento proposto por Masschelein e Simons (2017).

A arte habita essa tese não apenas no estudo dos projetos que são desenvolvidos nas escolas, mas permeou também o desenvolvimento metodológico da pesquisa e da escrita. Foram convocadas obras e séries de obras de artistas que em seus processos de criação buscam provocar *encontros entre* pessoas. Buscam olhar para o mundo de modos *outros*. Essas artistas serviram de base, juntamente com outros autores, para construir a estruturação da metodologia da pesquisa. Busquei referência nas proposições que procuram aproximar arte e vida, e selecionei uma coleção de obras, dentre as quais figuram com maior potência a série “Inço é arte” da artista Ana Flávia Baldisserotto, que coloco em diálogo com a série “Por que Daninhas?”, da artista Rosana Palazyan, ambas utilizam como mote para construir

essas séries plantas que nascem espontaneamente, em lugares inóspitos, que são classificadas como algo que não deveria estar naquele lugar⁸. Associo o nascimento dessas plantas como uma pulsão de vida, que constitui uma forma de resistência. Penso a convocação das obras dessas artistas como uma forma de “posicionar as imagens como parte legítima de sua construção discursiva” (MOSSI e OLIVEIRA, 2019, p. 218) e especialmente com as obras de Ana Flávia Baldisserotto procurei pesquisar a arte na escola como *Inço*: pensando os projetos ligados a arte que acontecem nas escolas como formas de resistência, como micropolíticas ativas (ROLNIK, 2019 p.60-61), ou então como formas que criam fissuras, rachaduras na rigidez do sistema (WALSH, 2017). A própria artista desenvolve em seu trabalho a integração entre a arte e a educação, ocupando os espaços que habitualmente não eram destinados para esse tipo de proposta. A partir dessa articulação entre as autoras e artistas, adoto *inço* como um conceito que me auxiliou a tecer a análise das materialidades da pesquisa, utilizando as etapas de desenvolvimento de uma planta como forma de articular a compreensão de como acontecem, ou aconteciam, os projetos de artes visuais na Rede Municipal.

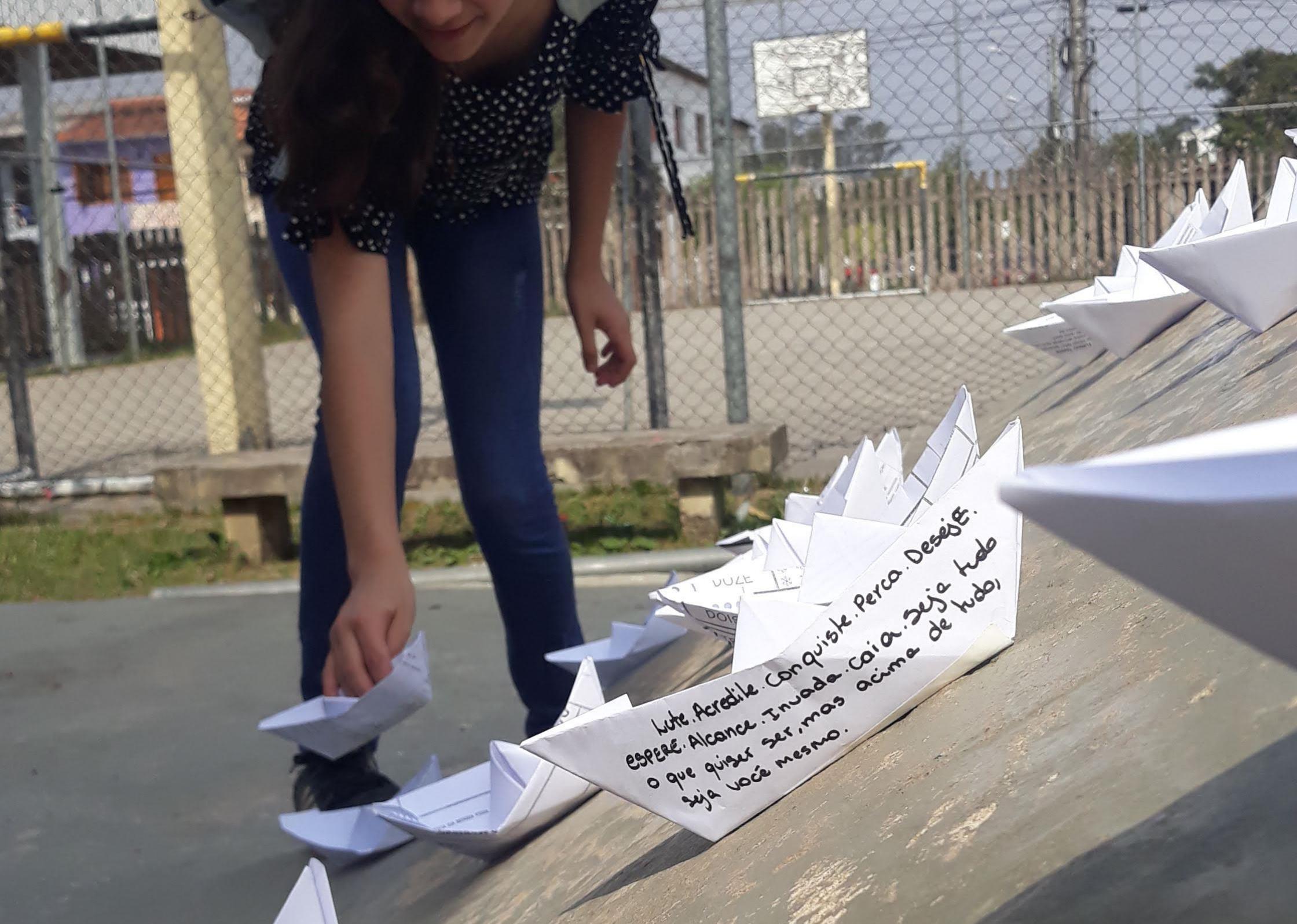
A escolha dessas artistas se deu pelo modo como articulam relações entre as pessoas através de suas obras, considerando outras possibilidades e formas de vida, com um olhar que contempla a potência de um pensamento questionador, que pensa a coletividade e o convívio de uma forma delicada, necessária. São artistas que desenvolvem seus processos de criação de uma forma que a participação de outras pessoas é componente fundamental da obra, gerando séries de trabalhos que se compõem coletivamente. Produzem a partir de uma relação de trocas, em um processo que considera a coletividade e o estar em relação com o outro como elementos fundadores do trabalho, consideram o criar *juntos* como potência. Assim como acontece nas relações estabelecidas na escola e na criação de uma aula.

Como forma de conduzir o percurso a ser transcorrido para a leitura desta tese, organizei a divisão em 5 capítulos, que compreendem os diferentes momentos da composição da pesquisa. Em um primeiro momento desenvolvo essa apresentação, que traz as motivações que

⁸ Em alguns países da Europa, incluindo a Espanha são comuns surgirem as plantas chamadas de “Cardos”, que é um grupo específico de plantas, que também brotam em lugares inóspitos. Um grupo de alunas da UdL (Universitat de Lleida- Espanha) desenvolveu um trabalho com base no questionamento da utilidade/inutilidade destas plantas, compartilhado pela professora Dr^a Glòria Jové Monclús, disponível em: [alumnado \(udl.cat\)](http://alumnado.udl.cat) (acesso em 28/02/23)

geraram essa pesquisa. No segundo capítulo, apresento a forma como a pesquisa foi desenvolvida, apresentando as escolhas metodológicas que acompanharam esse processo de pesquisa e contextualizando a pesquisa de campo, com uma breve apresentação das professoras e professores que dela participaram, bem como das escolas que esses profissionais atuam. Na sequência, com o capítulo 3, me debruço sobre as possibilidades da arte para pensar as micropolíticas e a própria escola. Como o objeto de pesquisa é composto pelos projetos de arte desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA) dedico o quarto capítulo para compor um histórico desta Rede de Ensino, no intuito de percebermos o quanto os projetos pedagógicos que cada gestão propôs, influenciou o que é produzido nas escolas. No quinto capítulo, trago a análise dos dados produzidos durante a pesquisa de campo propriamente dita, elaborado a partir das entrevistas realizadas com as professoras e professores. Ao longo do texto são trazidas algumas das imagens da coleção que foi compartilhada pelos professores e professoras, que registram seus trabalhos desenvolvidos nas escolas. Por fim, apresento as considerações finais, refletindo sobre quais foram as potencialidades e fragilidades encontradas ao longo desse percurso.

Na página seguinte, imagem 3: registro fotográfico de intervenção artística feita por alunos, no pátio da EMEF Moradas da Hípica- Porto Alegre, arquivo pessoal da pesquisadora (2019)



Lute. Acredite. Conquiste. Perca. Deseje.
Esperar. Alcance. Invada. Caia. Seja tudo
o que quiser ser, mas acima de tudo,
seja você mesmo.

Se não posso, de um lado, estimular sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.

Paulo Freire

2. OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ AQUI

“Ir com o tempo maduro, com o ritmo de escuta, com uma prontidão para encontros, ir com a palavra que convida, ir com vontade de encontrar o que for encontrado.”⁹

Carmen Lúcia Capra

Em setembro de 2020, quando escrevi o capítulo metodológico para apresentar a proposta de pesquisa para a banca de qualificação, utilizei como abertura essa mesma frase de Carmen Lúcia Capra, uma vez que as incertezas quanto à situação das escolas era algo muito presente, e realmente eu não conseguia prever qual seria o cenário que seria encontrado para a pesquisa. Quanto mais o tempo se passou, maior se tornou o peso significativo desta frase, pois foi preciso muito amadurecimento, muita escuta e disponibilidade para os encontros. As estratégias de pesquisa e os caminhos para se chegar nas pessoas que iriam colaborar nesse processo precisaram ser alterados diversas vezes. E aqui gostaria de compartilhar como esse trabalho foi construído, quais caminhos percorri, quais pessoas encontrei e o que encontrei.

Para compor a produção dos dados desta pesquisa, tomei como guias o pensamento de autores que tratam de pesquisa como um *processo* que se abre para descobertas, e tomei como objeto de estudo os projetos de artes visuais desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre- RS, pois o objetivo da pesquisa era encontrar projetos de artes visuais que acontecem ou aconteciam e que de alguma forma

⁹ Trecho da Tese da autora, e consta como uma *“Nota de Residência escrita no ônibus, abril de 2016”* (CAPRA, 2017, p. 39) e que testemunha parte de seu processo de pesquisa.

fossem potentes e envolvessem as comunidades, analisando as condições de existência deles e como é o seu diálogo com os territórios que habitam, considerando as questões macropolíticas e micropolíticas que permeiam esses espaços.

Considerando a observação de que “as teorias com as quais conversamos em nossas pesquisas são os nossos ‘óculos’, os nossos modos de ver as paisagens que buscamos nos inserir” (LOPONTE, 2018, p. 3) recorro, inicialmente, ao pensamento de Suely Rolnik sobre as *micropolíticas* (ROLNIK, 2019 e 2016b) e a obra de Ana Flávia Baldisserotto “*Inço é Arte*” (BALDISSEROTTO, 2017), como auxiliares na composição metodológica desta pesquisa. Esses conceitos foram tomados como uma atitude de pesquisa, um posicionamento ético de olhar para as materialidades produzidas, diferenciando-se de uma metodologia fechada em si mesma.

Buscando o diálogo com outros modos de pesquisar para “pensar a realidade através de outros dispositivos que não os apresentados tradicionalmente pelos discursos científicos, valorizando aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formados e criadores de realidade” (COSTA, 2014, p.70) assim, é possível pensarmos a arte como elemento potente para compor as pesquisas em educação. E é nesse sentido que Luciana Gruppelli Loponte tem direcionado o esforço de suas pesquisas (LOPONTE, 2019; LOPONTE, 2018; MOMOLI e LOPONTE, 2018), nos provocando a pensar de que *outras* formas a arte pode fazer parte dos processos de pesquisa, e nos coloca que:

Se a investigação dita como “científica” é marcada historicamente pela dualidade, como a distinção e separação entre sujeito e objeto, as metodologias de pesquisa que se baseiam em arte rompem com as dicotomias, propondo que existem outros modos de conhecer que, juntamente com os modos considerados estritamente “científicos” podem contribuir para pensar a respeito de problemas humanos e sociais, inclusive, os problemas educativos. (LOPONTE, 2019, p. 488)

Não se trata de desqualificar as metodologias mais tradicionais de pesquisa, mas de escolher outros caminhos possíveis para ampliarmos nossas possibilidades de vivenciar, analisar e compreender os contextos de investigação, pensar as pesquisas em educação *com* arte, constitui uma forma de ampliarmos nossos horizontes investigativos. Seguindo essa linha de pensamento, podemos encontrar outras correntes teóricas, em que a arte é elemento basilar de seus métodos, sendo que algumas delas foram o foco de estudos desenvolvidos por Marilda Oliveira de Oliveira e Leonardo Augusto Charreu, em que trazem a análise de diferentes linhas de *Pesquisa Baseada em Artes*¹⁰ e a *a/r/tografia*¹¹, e defendem o uso de tais metodologias, por seu caráter processual e aberto, assim colocado:

Talvez, o maior argumento para a adoção dessas metodologias seja assumir que a pesquisa é um caminho construído no próprio percurso da investigação e que, neste caso, não há metodologia prévia à existência do processo, ou seja, não se trata de ter a priori uma metodologia de investigação sobre a qual apoiar a pesquisa, se trata exatamente do contrário. É o processo que irá configurar a metodologia. A pesquisa enquanto processo e processo como uma sequência contínua de fatos ou de operações que podem levar a outras sequências de fatos ou operações. Ou seja, a pesquisa como caminhada. O que implica a ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos. Fazer pesquisa nessas concepções é estar em movimento constante, em processo, em percurso. (OLIVEIRA e CHARREU, 2016, p.7)

¹⁰ O que caracteriza esse tipo de pesquisa não apenas a inclusão obras de arte ou imagens, mas sim o modo como essas produções operam na composição da pesquisa.

¹¹ Essa metodologia de pesquisa é derivada da anterior, mas que considera três aspectos indissociáveis: “a a/r/tografia seria, então, um tipo de pesquisa realizada/produzida por um pesquisador que exerce também função de professor e artista concomitantemente (Entendendo que o artista poderá ser músico, poeta, dançarino, ator, performer, escultor, pintor, gravador, etc.)” (OLIVEIRA e CHARREU, 2016, p.6).

Assim, ao seguir esse caráter processual proposto pelos autores, e dialogando com a arte como forma de caminhar juntos nesse percurso que se faz pesquisa, penso que o uso das imagens para compor esse processo está em afinidade com o que é proposto por Cristian Mossi e Marilda Oliveira de Oliveira. Esses pesquisadores trazem a presença das imagens na pesquisa como um elemento que é capaz de movimentar o pensamento:

Desse modo, o trabalho que temos buscado com as imagens em nossas investigações, é no sentido de que elas não reforcem conhecimentos apreendidos (ilustração), tampouco antecedam o que está sendo escrito (como se a escrita pudesse contar e dar conta de uma história nas/das imagens), mas que elas façam parte da construção textual como experiência autônoma que é revestida de outros tensionamentos junto à palavra escrita. Ou seja, nem escrita nem imagem valem por si sós, tampouco dependem uma da outra, mas são friccionadas e procuram lançar ao leitor modos de que ele adentre ao texto e crie pontes, trajetos e costuras próprias frente ao mesmo. (MOSSI e OLIVEIRA, 2019, p. 221)

Portanto, esse modo específico de “costurar” a pesquisa com imagens, de fazer com que elas não ilustrem, mas que constituam o próprio corpo da pesquisa, pode ser percebido em diversos trabalhos desenvolvidos pelo Arteversa¹²- Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (CNPQ/UFRGS), coordenado por Luciana Gruppelli Loponte. A opção e o desejo por produzir atravessamentos com essa gama de procedimentos que trazem a arte como elemento da pesquisa, é fruto da minha participação nesse grupo, onde a arte é vista como “uma metodologia para conhecer o mundo, para senti-lo, compreendê-lo” (MOMOLI e LOPONTE, 2018, p.231). Ressalto aqui que a gama de produções do grupo, afetou profundamente as escolhas de construção desta pesquisa, que sem essa partilha proposta por esse grupo o

¹² As produções do grupo de pesquisa aqui mencionadas estão disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?cat=123> (acesso em 28/02/2023)

desenho final dessa tese seria outro, pois são pesquisas que além de se dedicarem às questões específicas da educação, também tensionam os limites de um sistema de circulação da arte, fora das instituições, pensando-a muito mais próxima da vida e da educação.

Considerando essa composição metodológica, que acompanhou as diferentes etapas da pesquisa, que o processo de investigação se iniciou muito antes da fase de trabalho de campo propriamente dito, pois desenvolvi uma etapa de pesquisa documental sobre o histórico dos projetos educacionais desenvolvidos nas escolas, de acordo com cada gestão que esteve à frente da Secretaria Municipal de Ensino, compreendendo o período de 1986 a 2022. Como fonte de pesquisa para esta etapa utilizei teses e dissertações que tiveram como objeto de análise a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Através deste levantamento, pude perceber que muitas propostas de arte surgiram ao longo desse tempo, partindo de iniciativas as mais diversas, mas que as mudanças nas concepções de educação e de gestão, ocorridas nos últimos anos, têm feito com que parte desses projetos sejam extintos, fato este que reforçou a percepção que eu tinha sobre a importância de ir em busca de ações que ainda conseguem se manter vivas, queria descobrir o que ainda estava sendo criado e sob quais condições, bem como visitar memórias de outros tempos.

Após essa etapa mais solitária de mergulhar na análise do que já fora produzido por outros pesquisadores, era preciso delinear como se dariam as etapas seguintes da pesquisa, como seriam produzidos os dados a partir do campo. Definir os procedimentos metodológicos para a pesquisa não é uma tarefa simples, requer flexibilidade e percepção acerca do que o campo nos apresenta, pois ao longo do caminho sempre surgem necessidades novas de adaptação, e o que havíamos previsto inicialmente, inevitavelmente terá que ser ajustado. Foi o que aconteceu com o meu processo de pesquisa: muitos novos caminhos foram se delineando.

Quando comecei a esboçar o plano inicial de pesquisa, meu desejo era de selecionar e visitar algumas escolas, para acompanhar o desenvolvimento dos projetos, o que demandaria um tempo de imersão maior no campo, inclusive havia pensado em convidar os estudantes para realizarem registros fotográficos da escola e dos projetos, no intuito de agregar à pesquisa olhares de quem vive as realidades das escolas,

e não apenas o meu olhar “estrangeiro” de pesquisadora. Mas, esse desejo inicial precisou ser revisto e adaptado, especialmente porque novos cenários para a pesquisa que se delinearam com a situação da pandemia de Covid-19 que nos impôs uma nova realidade.

Na proposta de pesquisa, apresentada para a banca, defini que a forma de encontrar os colaboradores para a pesquisa seria feito a partir de um levantamento dos projetos junto às Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Para isso utilizaria um questionário (plataforma *Google forms*) enviado para o e-mail oficial de todas as escolas de Ensino Fundamental e Básico da RME-POA, de forma individualizada (Apêndice- A), esse questionário poderia ser respondido pelas direções ou coordenação pedagógica, conforme desígnio da direção. E a próxima etapa se daria com o retorno dessas respostas, que seriam utilizadas posteriormente para se selecionar pelo menos duas escolas para dar segmento à pesquisa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com as direções e professores envolvidos no desenvolvimento dos projetos. A previsão, naquele momento, ainda era de se visitar presencialmente as escolas, pois havia uma esperança de que a pandemia de Covid-19 estaria próxima de seu final.

A próxima etapa foi a adaptação da proposta de pesquisa para ser apresentada para os Comitês de Ética na Pesquisa da UFRGS e da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, bem como o cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil. Após a apreciação pelos Comitês de Ética, e a realização dos ajustes necessários, o projeto recebeu aprovação, sob o número 52047721.0.0000.5347. Isso se deu ao longo de 2021, momento este em que a pandemia de Covid-19 havia se agravado, e, novamente a proposta precisou ser readaptada, pois as escolas estavam com as aulas presenciais suspensas.

Visitar as escolas passou a ser uma realidade que parecia ser cada vez mais distante. Sendo assim, apresentei como alternativa para a realização das entrevistas semiestruturadas com as direções e professores o uso da plataforma *Google meet*. Naquele momento essa era a principal forma de comunicação que estava sendo utilizada pelas escolas, tanto para a realização de reuniões com as equipes diretivas e professores, e com as comunidades, quanto para a realização de aulas, no intuito de manutenção de vínculo com os estudantes e famílias.

Esse modo formal de se chegar aos colaboradores, iniciando-se por e-mail, não foi possível de ser mantido, pois o retorno que obtive foi muito pequeno: recebi apenas 3 respostas, de um cenário de 48 escolas contatadas, sendo que apenas uma resposta acenava para o desejo de participação na pesquisa. Acredito que esse retorno reduzido se deve a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores e equipes diretivas, o que provavelmente fez com que meu e-mail de carta convite para participação na pesquisa se perdesse entre outros inúmeros e-mails mais urgentes, com demandas das famílias que entravam em contato agora por este tipo de canal. Sem contar a imensa carga de burocracias e exigências vindas da mantenedora, a qual também utilizava esse meio de comunicação como principal forma de contato. Novamente se fez necessária a criação de outras estratégias para poder dar continuidade ao processo de pesquisa, uma vez que o tempo estava passando e eu ainda não havia conseguido realizar nenhuma entrevista.

Acabei recorrendo às minhas redes de contatos pessoais, fui conversando com colegas, com pessoas que também são da área, para poder chegar em indicações de prováveis colaboradores. E foi assim, em um processo de “boca em boca” que fui recebendo os contatos, essa situação da pesquisa me levou a incorporar uma nova metodologia na pesquisa, que não estava prevista inicialmente, utilizando procedimentos que são comuns à metodologia “Bola de Neve”, que tem sido utilizada em pesquisas qualitativas, aplicadas em grupos de difícil acesso (BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. p. 105, 2021). Portanto, em relação à questão metodológica precisei estar aberta às mudanças que ocorreram no percurso da pesquisa, pois o campo é incerto, movediço, inconstante e imprevisível.

A partir desses contatos feitos de forma mais pessoal, via redes sociais, tais como *WhatsApp* e *Instagram* sempre mencionando qual era a pessoa que havia indicado o contato, finalmente consegui viabilizar o desenvolvimento da pesquisa, que acabou ocorrendo entre os meses de maio e outubro de 2022. Não foi um processo fácil, pois muitas pessoas que fiz contato não responderam, outras justificavam não ter tempo disponível e algumas consideraram não se adequar com a proposta da pesquisa. Com as pessoas que consegui realizar as entrevistas foi uma experiência extremamente gratificante, apesar de muitas vezes demandar bem mais tempo que o previsto: era necessário conseguir

conciliar as agendas, uma vez que sigo atuando na escola como professora, com uma carga horária de 40h semanais, e o mesmo acontece com a maioria das pessoas entrevistadas.

Ao final desse processo de coleta de dados foram realizadas entrevistas com 11 professoras e professores, sendo que duas dessas profissionais atuam em cargos de gestão, o que trouxe o olhar para os projetos sob um outro ponto de vista. Destas entrevistas, 5 foram feitas de forma virtual e as demais de forma presencial. Para realizar as entrevistas novamente precisei adaptar o que havia proposto no projeto, pois acabei encontrando professores colaboradores que me convidaram para visitar suas escolas para a realização das entrevistas, o que foi uma grata surpresa e colaborou na compreensão dos contextos em que as escolas estão inseridas e como isso afeta o andamento dos projetos. Além disso, superou a limitação da proposta inicial da pesquisa, que era de conseguir aprofundar o estudo em duas escolas. Não consigo dimensionar em palavras a satisfação que foi poder estar presencialmente com as pessoas em seus locais de trabalho e perceber o carinho que essas pessoas nutrem pelo espaço que ocupam, o quanto o trabalho é feito *com* as pessoas e *pelos* pessoas, *juntas*. Ainda mais depois de todas as dificuldades causadas pelo isolamento social, exigido em função da pandemia de Covid-19, essas visitas ganharam uma importância muito maior, percebia que as pessoas estavam muito abertas ao diálogo, a partilhar suas memórias e vivências nas escolas, por vezes as conversas duravam horas. Me senti acolhida em todas as escolas que visitei.

A gama de experiência dos entrevistados é bastante variada, e consegui contato com pessoas que ingressaram em diferentes períodos na Rede Municipal de Ensino, compreendendo desde professoras/es já aposentados, até ingressantes em 2016, bem como a localização das escolas é variada, o que permitiu observar e analisar diferentes contextos para a elaboração das propostas de trabalho desenvolvidas. Além dos relatos e memórias do que fora produzido, pude perceber que muitos projetos ainda seguem acontecendo, apesar das adversidades. Todas as entrevistadas e entrevistados se dispuseram a compartilhar registros e materiais do que produziram nas escolas. São registros que mostram *encontros entre* pessoas. Com essas imagens busco olhar para o mundo de modos *outros*. Essas imagens constituem a coleção de memórias

produzidas nas escolas, formada pelo olhar de quem viveu os projetos, sendo mais um material impregnado de possibilidades de criação de relações que vão além do que consegui apresentar nesta tese.

Analisar as materialidades produzidas ao longo do processo de pesquisa foi um desafio imenso, pois ao final de todo esse percurso consegui compor uma coleção ampla de relatos e imagens, que demonstram o potencial da presença da arte na escola, em ações impregnadas de vida, de querer estar juntos, de fazer juntos. A consciência sobre a necessidade de resistência, para manter as propostas dos projetos também foi um assunto recorrente que emergiu nas conversas, assim como o vínculo com a escola, compreendida como um espaço de criação de possibilidades de modos outros de viver.

Com esses elementos em mãos e muitos caminhos possíveis, me abracei à ideia da arte como inço (Baldisserotto, 2017), como um dos filtros para analisar esse material, pensando o inço, mas que ao mesmo tempo é uma planta que representa resistência, porque brota nos lugares mais inóspitos mesmo sem ter sido plantada, e também é considerada uma “erva daninha”, que também é a forma como Rosana Palazyan vai desenvolver suas obras. Percebo que o trabalho de ambas as artistas pode dialogar com o pensamento decolonial, da forma como é proposto por Catherine Walsh, uma vez que a autora nos propõe o desenvolvimento de ações que criem fissuras e rachaduras no sistema estabelecido, e que destas rachaduras brotarão sementes que farão esse sistema ruir aos poucos, onde serão criadas outras formas de sociedade. E a erva daninha ou o inço é como o outro, o diverso em meio à uma cultura homogênea, que vai criando rachaduras no sistema estabelecido. Também abracei as proposições de Suely Rolnik sobre as micropolíticas, procurando encontrar as forças que podem criar micropolíticas ativas.

Impregnada pelo pensamento dessas autoras, ao filtrar os materiais da pesquisa as questões que emergiram como potentes para pensar os encontros possíveis entre arte e escola provocados pela presença dos projetos de artes visuais, foram elementos que dizem respeito aos modos como a *escola* se constitui, com os modos *de fazer escola* apresentados pelos professores e professoras entrevistadas, que na tese

optei por agrupar em uma seção que trata de *escola*. Outro elemento potente que emergiu para compreender como os projetos de artes visuais mencionados nas entrevistas acontecem se relaciona com formas de resistência, que na tese optei por utilizar o conceito de *inço*, com base na obra de Ana Flávia Baldisserotto. O terceiro elemento analisado como potente, que emergiu nas entrevistas foi a questão da *comunidade*, em que são pensadas as formas de relação com a escola. Assim, com base nesses três elementos de potência é que teci as análises das materialidades da pesquisa.

2.1 AS PESSOAS QUE ENCONTREI PELO CAMINHO: AS PROFESSORAS E PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nos caminhos que percorri para construir essa tese houve momentos em que cheguei a encruzilhadas, e precisei escolher por qual caminho iria continuar. E essas escolhas foram decisivas para a composição do desenho desta pesquisa, em um primeiro momento isso aconteceu ao adaptar a forma como faria contato com as professoras e professores que seriam entrevistados. Essa escolha ampliou os horizontes da pesquisa, uma vez que cada professor ou professora que eu entrevistava acabava sugerindo outras pessoas que também poderiam participar da pesquisa, pois conheciam o trabalho desenvolvido por elas, trazendo uma gama muito maior de experiências, que da forma como eu havia planejado inicialmente, apenas por contato de e-mail, não seria possível. A partir desses novos contatos, recebi os convites das professoras para realizar as entrevistas de modo presencial, nas escolas, justamente porque gostariam que eu visse a escola, conhecesse de perto os seus trabalhos, transformando o processo da pesquisa em algo mais *vivo*, da ordem dos *encontros*, da *presença*. Isso foi

ainda mais significativo considerando que vivíamos o momento de volta à ‘normalidade’, de retomada das atividades presenciais, com uma certa sensação de alívio em função da retração da pandemia.

Tanto nas entrevistas realizadas de forma virtual, quanto nas presenciais, acabou surgindo uma outra questão, que novamente me colocou diante de uma necessidade de escolha no momento do desenvolvimento da escrita: todas as professoras e professores pediram para ser identificados por seus próprios nomes, bem como gostariam que os nomes de suas escolas fossem mencionados. Em função desses pedidos, os relatos ao longo do texto são mantidos de acordo com o desejo das e dos participantes, de manter seus nomes ou da forma como são mais conhecidos, participando da pesquisa desta forma por ação livre e consciente. Ressalto que os aspectos éticos necessários ao desenvolvimento de uma pesquisa foram atendidos, tendo respeitado todos os critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Mesmo que seus nomes não tenham sido substituídos por nomes fictícios, a pesquisa mantém o respeito à dignidade humana, e os participantes estão devidamente protegidos, assim como seus dados pessoais seguem mantidos em sigilo, sendo que a pesquisa não apresenta nenhum dado sensível (ou crítico/comprometedor) a respeito de seus participantes.

Neste caso em específico, se eu não os identificasse, ou mencionasse suas escolas de atuação, estaria desrespeitando uma solicitação das e dos participantes, e as suas identificações são importantes no sentido da reconstrução de memórias acerca do que foi experienciado na RME-POA bem como registrar o que continua sendo produzido por esses profissionais que estão atuando, colaborando para combater o apagamento de suas histórias, é um gesto de respeito à toda uma trajetória de lutas construídas por essas pessoas conjuntamente com suas escolas, que desempenham um papel importante em cada localidade que se encontram. Nesse sentido, a professora Taila defendeu sua identificação como sendo a forma de respeitar a autoria que envolve o seu trabalho, pois para ela *“a professora é artista também, então é uma questão autoral. Por quê que a gente não vai dar voz para os professores da Rede que tem um trabalho tão bonito, que tem um trabalho tão*

sensível, que a gente gosta tanto, e se tu não gostasse, não estaria pesquisando sobre isso.” (Professora Taila) Diante desse argumento, fiquei me questionando realmente sobre como é que eu teria coragem de publicar uma proposta desenvolvida em aula, de forma autoral, sem mencionar a autoria? Há momentos em que a opção mais ética para a condução da pesquisa não é a neutralidade e anonimato, mas sim nomear, identificar como forma de respeitar as singularidades de seus trabalhos e dos seus locais de atuação, uma vez que se trata da *“autoria sobre o próprio sentimento, autoria sobre a própria opinião, autoria sobre aquilo que é mais identitário. E se tu tá trabalhando numa pesquisa que trabalha com identidade das pessoas, como é que tu vai tirar o nome próprio, entende?”* (Idem).

Outras pessoas que participaram da pesquisa também argumentaram em defesa de suas identificações, mencionando ser uma forma de manter as memórias acerca do que produziram, no sentido de não caírem no esquecimento. Ou então de ter visibilidade acerca dos seus trabalhos, como é mencionado pela professora Ana Lúcia *“a ideia é, inclusive para mim, importante também ter visibilidade, acho que a gente tem que pensar nisso. E se eu te disser que fiz isso tarde demais, porque eu poderia ter feito isso antes”* (Professora Ana Lúcia) pensando na partilha de experiências, em mostrar o que é feito. Com isso penso o quanto as nossas pesquisas, que estão no âmbito das Ciências Humanas precisam avançar na discussão e construção de critérios que deem conta das especificidades desse campo de investigação, porque *“a gente tá numa outra seara de pesquisa, a gente precisa criar as nossas próprias regras”* (Professora Taila). Ao fazer essa opção na forma de identificação das pessoas e escolas, não me isenta de aplicar e manter o rigor e a ética, da mesma forma como ocorre com as pesquisas de outras áreas, apenas é uma postura que adoto no sentido de reivindicar o respeito às singularidades da pesquisa.

Como forma de melhor compreender os cenários da pesquisa e seus atores, organizei um quadro em que apresento dados sobre as professoras e professores que participaram da pesquisa, contemplando informações sobre a atuação na RME-POA, e formação:

Nome	Idade	Ingresso na RME-POA	Formação	Carga-horária na escola	Escola de atuação	Turmas de Atuação
Ana Lúcia	60	1995	Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas- IA-UFRGS Bacharelado em Publicidade e Propaganda-PUCRS Especialização em Expressão Gráfica-UFRGS Cursa Especialização em Arte Terapia-INFAPA	40h	EMEF José Loureiro da Silva	Ensino Fundamental Biblioteca *Atualmente está aposentada
Caroline	39	2014	Licenciatura em Artes Visuais- ULBRA Mestra em Educação -UNISINOS Cursa o Bacharelado em Artes Visuais-IA-UFRGS	40h	EMEF Nossa Senhora do Carmo	Coordenação pedagógica Jardim Ensino Fundamental
Cláudia	51	1998	Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas- IA-UFRGS Especialização em Psicopedagogia	40h	EMEF Monte Cristo	Ensino Fundamental
Daniela	-	2000	Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas- IA-UFRGS Especialização	40h	EMEF Monte Cristo	Ensino Fundamental
Ignez	55	2010	Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais-IA-UFRGS Especialização em Educação-FACED-UFRGS	40h	EPA- Escola Porto Alegre	EJA Ensino Fundamental
João Augusto	60	1995	Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas- FURG Especialização -URCAMP	40h	EMEM Emílio Meyer e SMED-POA	Ed. Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Ensino Médio, Educação Especial *Atualmente está aposentado
Marne	51	2016	Licenciatura em Artes Visuais-UDESC Especialização SENAC	40h	EMEF Nossa Senhora do Carmo	Ensino Fundamental
Milena	53	1999	Licenciatura em educação Artística/Artes Plásticas- IA-UFRGS Especialização Cursa o Bacharelado em Artes Visuais-IA-UFRGS	40h	EPA Escola Porto Alegre	Vice direção- EJA Ensino Fundamental, EJA
Taila	32	2014	Licenciatura em Artes Visuais-IA-UFRGS Mestra em Educação- UFRGS	20h	EMEF Aramy Silva	Jardim Ensino Fundamental- anos iniciais

			Doutoranda- UFMG			
Tathi	37	2014	Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais-IA- UFRGS Mestra em Educação- UFRGS Doutoranda-UFRGS	30h	EMEI Padre Ângelo Costa EMEF Saint-Hilaire	Educação infantil Ensino Fundamental- anos iniciais
Vanusa	51	1999	Licenciatura em educação Artística/Artes Plásticas-Cachoeira do Sul Especialização em Psicopedagogia	40h	EMEM Emílio Meyer	Ensino Médio-Magistério, Secretaria

Quadro 1- Descrição das professoras e professores participantes da pesquisa.

A partir da análise deste quadro constata-se que temos 9 professoras mulheres e 2 professores homens, e que atuam em diferentes níveis da Educação Básica, sendo que a maioria tem experiência em diferentes níveis, variando desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até o Ensino Médio, com a Escola Normal, e também com EJA e Educação Especial. Essa gama ampla de níveis de ensino reforça a percepção acerca da diversidade de atuação das artes visuais na Rede Municipal. Também podemos perceber que a formação das professoras e professores é bastante qualificada, sendo que todos possuem ao menos uma especialização, três possuem nível de Mestrado e destas, duas professoras estão aprofundando seus estudos em nível de doutorado. Essa qualificação dos profissionais é importante para compreendermos o nível de discussões que já se conseguiu construir nesta rede, conforme será abordado no capítulo 5, e compõem uma das características da Rede não só na área das artes.

Vale mencionar um dado que não consta no quadro, mas foi mencionado nas entrevistas e que diz muito sobre o envolvimento destes profissionais com sua atuação na Rede: todas as professoras e professores que estão atuando o fazem exclusivamente na Rede Municipal, apenas uma professora manteve por um tempo prolongado a atuação concomitante com outras redes, mas já está aposentada e no final de sua carreira assumiu as 40h na mesma escola. Outro dado importante é o vínculo que esses profissionais possuem com suas escolas, uma vez

que a ampla maioria atua toda sua carga horária na mesma escola, e por tempo prolongado, o que permite um maior envolvimento com a equipe da escola e com a comunidade, aprofundando o conhecimento sobre seu contexto de atuação.

2.2 AS ESCOLAS QUE ENCONTREI NO CAMINHO

As professoras e professores que participaram da pesquisa, com seus relatos me propuseram um convite de percurso para conhecer suas escolas, e ao longo da pesquisa esse conhecer se deu de diferentes formas: algumas eu construí uma memória, e outras eu vivenciei o espaço. Quero aqui poder comentar um pouco sobre as escolas que foram mencionadas nas entrevistas virtuais e detalhar um pouco mais o que pude observar nas escolas que tive a oportunidade de visitar presencialmente. Mas antes desse detalhamento mais individualizado, vou propor uma reflexão sobre onde as escolas se situam. Quase todas as escolas da RME-POA estão localizadas em bairros periféricos¹³, e as poucas que se encontram na região mais central da cidade, ainda assim podem ser consideradas como lugares que estão à *margem*. Compreendendo o termo não como algo pejorativo, mas como sendo pleno de potências, como um espaço que está *entre* diferentes realidades e pleno de possibilidades. E pensar a escola nesse lugar de margem também nos convoca a pensar sobre o espaço da arte na escola, e em como ela pode ser potente e vir a produzir atravessamentos, indo além dos limites da sala de aula. Mas não há como pensar nessa potencialidade sem antes levarmos em consideração algumas questões acerca dos territórios nos quais as escolas da Rede Municipal de Ensino

¹³ A influência do território periférico nas questões educacionais tem sido abordada em diversas pesquisas, dentre elas destaco a Tese de MOREIRA (2017), em que a autora aprofundou o estudo justamente a partir de duas escolas da RME-POA, e a dissertação de BIASOTTO (2018) que analisa as relações com o território do ponto de vista do planejamento urbano.

de Porto Alegre estão inseridas: são escolas que se dedicam ao atendimento de públicos que vivem nas margens desse centro, seja por compor a população em situação de rua, que uma das escolas se dedica a dar atendimento específico, ou então, o público que precisa frequentar a EJA, e agora tem a necessidade de se deslocar de seus bairros de origem para frequentar as aulas, pois as escolas dedicadas à essa modalidade de ensino nos bairros estão em processo de extinção.

Podemos pensar o conceito de *margem* como algo que delimita, ou que está *entre* um lugar e outro, aquilo que não é nem uma coisa nem outra. Limiar. Mas estar neste espaço, pode ser compreendido como uma forma de tensionar os limites, como nos coloca Grada Kilomba: “a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade” (KILOMBA, 2019, p. 68) e a escola por estar localizada na periferia, potencializa o questionamento sobre as diversas formas de preconceito e dominação, é onde devemos lutar para que ocorram mudanças pois “a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (idem, p. 68). A partir da consciência da existência dessa diferença, dessa divisão, é que se pode pensar em agir contra.

Considerando essa noção mais ampla sobre os territórios que as escolas ocupam¹⁴, gostaria de apresentar as escolas que foram abordadas durante as entrevistas, cada escola está situada em um bairro diferente da cidade, e contempla uma realidade específica de comunidade e de público-alvo de atendimento, sendo que suas localizações variam desde a zona leste até o extremo Sul da cidade, como é o caso da EMEF Nossa Senhora do Carmo, que foi fundada em 2002, atende turmas desde o Jardim até a EJA e está situada no Bairro Restinga, extremo Sul de Porto Alegre, distante cerca de 25 km do centro, desta escola entrevistei, via Google Meet, o professor Marne, que atua como professor de artes visuais nos anos finais do Ensino Fundamental e a professora Caroline, que no momento da entrevista, estava atuando como

¹⁴ No mapa a seguir é possível visualizar a localização geográfica das escolas da Rede Municipal de Porto Alegre: [Escolas Municipais de Porto Alegre - Google My Maps](#) (acesso em 28/02/23)

coordenadora pedagógica. Na zona Leste, bairro Lomba do Pinheiro, fica a EMEF Saint Hilaire, distante 20 km do centro da cidade, que faz parte da RME-POA desde 1992¹⁵, e fica ao lado de um parque natural. Nesta escola são atendidas turmas do Jardim ao nono ano, é onde acontece o projeto “Vira-Latas: adote esta ideia”, que foi relatado pela professora Tathi, que atualmente está trabalhando com turmas de educação infantil em um Jardim de Praça e uma EMEI, e a entrevista foi realizada via Google Meet. A EMEF José Loureiro da Silva foi mencionada pela professora Ana Lúcia, que está aposentada, mas atuou nesta escola por quase toda a sua carreira, a entrevista se deu via Google Meet. Esta escola está mais próxima da região central da cidade, cerca de 7km, e está na região da Cruzeiro, conhecida por ser uma região com altos índices de criminalidade e conflitos entre facções. A escola foi fundada em 1955¹⁶ e atende turmas do Jardim ao nono ano, e mantém um projeto de Dança desde 1984. A EMEF Rincão, que está localizada no Bairro Belém Velho, distante 15km do centro da cidade, inserida em uma zona classificada como rurbana, foi mencionada nos relatos da professora Ignez, e do professor João, que está aposentado, também mencionou um projeto de pintura mural desenvolvido na EMEEF Tristão Sucupira Vianna, que se localiza no Bairro Restinga, o público-alvo desta escola são os alunos com deficiência¹⁷, foi fundada em 1991 e atende alunas e alunos de 0 a 21 anos.

Dentre as escolas que visitei a convite das professoras, está a EMEF Aramy Silva, fica na zona Sul da cidade, no bairro Camaquã e foi fundada em 1957¹⁸, sendo que em 1993 é que foram construídos os prédios que abrigam a escola atualmente, atendendo turmas do Jardim ao nono ano. Em um primeiro momento, realizei uma entrevista via Google Meet com a professora Taila, que acabou me convidando para conhecer a escola, visita que realizei na semana seguinte à entrevista. Pude perceber que a arte ocupa praticamente todos os espaços da

¹⁵ Sobre o histórico da escola, consultar: [Escola Saint Hilaire \(portoalegre.rs.gov.br\)](http://Escola Saint Hilaire (portoalegre.rs.gov.br))

¹⁶ Sobre o histórico da escola, consultar: [Loureiro - Histórico \(portoalegre.rs.gov.br\)](http://Loureiro - Histórico (portoalegre.rs.gov.br))

¹⁷ Para saber mais sobre a escola, consultar: [Tristão Sucupira Viana \(portoalegre.rs.gov.br\)](http://Tristão Sucupira Viana (portoalegre.rs.gov.br))

¹⁸ Para mais informações sobre o histórico da escola, consultar: [E.M.E.F. ARAMY SILVA - HISTÓRICO - \(portoalegre.rs.gov.br\)](http://E.M.E.F. ARAMY SILVA - HISTÓRICO - (portoalegre.rs.gov.br))

escola, tanto com projetos desenvolvidos recentemente pela professora Taila, como com projetos das outras profissionais da área que atuam na escola, bem como propostas mais antigas que seguem preservadas.

A segunda escola que visitei presencialmente para a pesquisa foi a EMEF Porto Alegre (EPA), pois ao fazer contato com a professora Milena, que é vice-diretora da escola, fui convidada para conhecer os projetos que são desenvolvidos na escola. Além da professora Milena, também pude entrevistar a professora Ignez, que atualmente coordena o projeto de Cerâmica da escola, que acontece há mais de 20 anos. A EPA, como é conhecida, é uma escola que tem a especificidade de atender a população em situação de vulnerabilidade social, em situação de rua, localizada no Centro de Porto Alegre, e foi fundada já com essa proposta em 1995¹⁹. Apesar de saber da existência da escola e conhecer a proposta diferenciada que ali é desenvolvida, eu nunca havia visitado e confesso que me surpreendi com a estrutura da escola, pois parece um refúgio em meio à aridez dos prédios do centro da cidade. É um ambiente todo colorido, a arte está presente em diversos espaços da escola, seja com pinturas murais ou com peças cerâmicas que vão tomando as paredes dos prédios, ocupando os ambientes internos e externos, compondo camadas de histórias sendo contadas a partir desses objetos.

A terceira escola que visitei foi a EMEB Emílio Meyer, a convite da professora Vanusa, que coordena o projeto de Cerâmica da escola, que acontece desde 1981. Essa escola já havia sido mencionada pelo professor João em seus relatos, onde desenvolveu uma série de pinturas murais, as quais pude observar durante a visita. Esta escola foi fundada em 1957²⁰ com o intuito de atender o ensino noturno, em nível médio, e que atualmente atende turmas desde a Educação Infantil até o curso Normal de nível médio. Pela sua localização no Bairro Medianeira ser de fácil acesso, uma vez que é próxima a região central da cidade, acaba acolhendo estudantes de diversos bairros. Apesar de ser

¹⁹ O histórico completo é detalhado na página da escola: [EPA \(portoalegre.rs.gov.br\)](http://epa.portoalegre.rs.gov.br)

²⁰ É possível consultar um relato sobre a criação da escola nesta página: [Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer \(portoalegre.rs.gov.br\)](http://escola.municipal.de.ensino.medio.emilio.meyer.portoalegre.rs.gov.br)

arquiteticamente diferente das demais escolas da Rede, por ter um prédio com mais andares, seus corredores também são ocupados por muitas intervenções artísticas realizadas com as alunas e alunos da escola, tornando o espaço mais vivo.

A última escola que visitei foi a EMEF Vila Monte Cristo, que se situa no Bairro Vila Nova, zona sul da cidade. Essa escola iniciou suas atividades em 1995, sendo que foi construída por demanda da comunidade via orçamento participativo, quando foi aprovada sua construção em 1992²¹, o que ocorreu com outras escolas da Rede. Essa escola foi a primeira da RME-POA a implementar os Ciclos de Aprendizagem²² o que a transforma em um marco na história da Rede, iniciou atendendo turmas desde o Jardim até a EJA. Visitei a escola a convite das professoras Claudinha e Dani, que atuam na escola desenvolvendo as propostas de artes visuais, tanto em atividades curriculares, como extracurriculares. A professora Claudinha atualmente coordena o projeto de Grafiteagem da escola, que acontece na escola desde 2002. A escola também apresenta uma série de pinturas murais e trabalhos das alunas e alunos expostos, seguindo a dinâmica de ocupação de espaços com arte como observei nas outras escolas.

O número de alunas e alunos que essas escolas atendem varia, de acordo com os níveis de ensino que atendem, mas a média de matrículas nas EMEFs gira em torno de mil estudantes, esse número é um pouco menor no caso das escolas especiais e nas EMEIs, e variam de acordo também com o espaço físico de cada escola. Optei por não trazer números exatos em função destes números variarem a cada início de ano letivo. Ainda sobre a questão da localização das escolas, é preciso ponderar que por mais que Porto Alegre seja uma capital de Estado não quer dizer que todos os habitantes desta cidade tenham amplo acesso ou igualdade de condições de usufruir de bens artísticos e culturais disponíveis na cidade, e em muitos casos nem mesmo contam com saneamento básico, como ainda é a realidade de algumas comunidades. Estar em um lugar tido como central nem sempre é garantia de uma maior facilidade e acesso a recursos.

²¹ Nesta página é possível acessar o histórico completo da escola: [HISTÓRICO DA ESCOLA \(portoalegre.rs.gov.br\)](http://historico.da.escola.portoalegre.rs.gov.br)

²² Essa forma de organização da escola segue os Princípios da Escola Cidadã, implementada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir do ano de 1994, e é baseada nos estudos de Paulo Freire, abordo esse período na seção 4.2 desta tese.

Na página seguinte, Imagem 4: obra de Ana Flávia Baldisserotto, da série “Inço é arte” (2017), disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/81060> (acessado em 28 de fevereiro de 2023)



3. ARTE E ESCOLA, POSSIBILIDADES DE ENCONTROS

“El arte es para todos, pero solo una elite lo sabe”
Dora Garcia²³

Como forma de pensar os atravessamentos provocados pela arte na educação, trago aqui algumas reflexões a partir do texto de Luis Camnitzer, intitulado “Ní arte ní educación” (CAMNITZER, 2017), que é parte integrante de uma publicação originada a partir de uma exposição homônima²⁴, ocorrida em 2015 no *Matadero Madrid-Centro de creación contemporânea*, e que compreendeu um experimento expositivo que tensionava os limites entre arte e educação. Camnitzer participou também como artista desse evento, instalando uma versão de sua obra “O Museu é uma Escola”²⁵ no espaço expositivo. Diante dessa negação [ou afirmação] *nem arte nem educação*, o autor nos provoca a pensar sobre o sentido que ambas as palavras têm assumido no contexto contemporâneo, e as percebe como esvaziadas de seus propósitos e aponta que para ressignificá-las deveríamos *buscar uma palavra que ainda não existe* (Idem, p. 24). Ambas só existem a partir do estabelecimento de

²³ Artista espanhola, nascida em 1965, a frase citada faz parte de uma obra que tem sido exposta em diversos espaços e formatos pela artista, e faz parte da série “Frases de Oro”, em que aplica com folha de ouro as frases sobre as paredes dos museus, mais sobre a artista e seu trabalho em: <http://ca2m.org/es/en-curso/dora-garcia-usos-infinitos> (acesso em 28/02/23)

²⁴ Para mais informações sobre a exposição, consultar: <http://www.niartenieducacion.com/project/textos/> (acesso em 28/02/23)

²⁵ Essa obra consiste de uma intervenção, geralmente realizada na fachada do museu que recebe a obra, em que o artista afixa um letreiro com a frase “O Museu é uma escola: o artista aprende a comunicar-se e o público aprende a fazer conexões”, para mais informações sobre o artista e essa obra em especial, consultar: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=1065> (acesso em 28/02/23). Além disso, vale lembrar que Camnitzer foi o criador da figura do Curador Pedagógico, para a 6ª Bienal do Mercosul, desenvolvendo um trabalho pioneiro na área.

relações, com o outro e para o outro, para ampliar as possibilidades de mundo das pessoas, e não para servir um mercado elitista ou gerar um produto de luxo. Na percepção do autor, essas duas esferas da vida se tornaram produtos de consumo: a arte como objeto de luxo colecionável e a educação como produtora de empregados que trabalham para interesses alheios aos seus (Ibidem, p. 19), o que provoca uma compartimentação do conhecimento, em coisas úteis e inúteis, que deveria ser rompida. Pensamento esse que evoca a liberdade necessária aos processos criativos e educacionais, como é colocado pelo autor:

Tanto o artista como o professor só podem demonstrar o sucesso efetivo de sua missão quando atingem o ponto em que se tornam prescindíveis, ou seja o momento quando o destinatário da arte ou da educação é capaz de atuar independentemente. É aqui onde a arte e a educação se unem em uma missão única. Ambos têm um caminho comum e a diferença está somente nos rastros que são deixados durante a viagem. A arte é educação e a educação é arte. Uma das palavras somente adquire sentido uma vez que está dentro da outra. (CAMNITZER, 2017, p. 24-Tradução minha)²⁶

A partir dessa proposição de que a arte e educação são indissociáveis, é que o pensamento de Camnitzer aproxima essas duas palavras[instituições] da vida, e entra em estreita afinidade com o que é proposto por Isidoro Valcárcel Medina, em *“No escribiré arte com mayúsculas”* frase síntese do pensamento deste artista, e que também dá título ao documentário que retrata sua carreira. A partir dessa frase, o artista nos convida a pensar a arte como algo mais próximo da vida, que depende da relação com o espectador, da ativação de sua imaginação, talvez por isso pouco crie imagens, está mais interessado em escutar as pessoas para depois “contar histórias” (FREIRE, 2013, p.

²⁶ Na versão original: *Tanto el artista como el maestro recién pueden demostrar el éxito efectivo de su misión una vez llegados al punto en que se convierten en prescindibles, o sea el momento cuando el recipiente del arte o de la educación es capaz de actuar independientemente. Es aquí en donde el arte y la educación confluyen en una misión única. Ambos tienen un camino común y la diferencia está solamente en las huellas que se dejan durante el recorrido. El arte es educación y la educación es arte. Una de las palabras solamente adquire sentido una vez que está dentro de la otra.* (CAMNITZER, 2017, p. 24)

86). É possível pensarmos que sua arte está muito mais ligada à ação, à uma atitude muito mais do que à realização de uma *performance*. Valcárcel Medina busca a construção de consciência em relação ao mundo do que a criação de objetos passíveis de fetichização comercial, inclusive o conjunto de seu trabalho demonstra uma certa aversão à criação de produtos que sejam de alguma forma comercializáveis, e mesmo com o reconhecimento e realização de exposições em grandes instituições²⁷, esquivava-se produzir algo que possa estar em uma coleção particular, como foi o caso de sua ação no MacBa em 2002, em que pintou por nove dias uma parede do museu, com um pincel fino, trabalho pelo qual cobrou o valor de um serviço de pintura de parede²⁸, pois não aspira ter seu trabalho atrelado aos desejos do capital financeiro. São ações e proposições artísticas que demonstram que ainda há a possibilidade de se acreditar em uma vida e uma subjetividade que lutam para não serem *cafetinadas* pelo atual regime colonial-capitalista (ROLNIK, 2019, p. 32).

Para Isidoro Valcárcel Medina “*a arte é um exercício e não uma obra*” (FREIRE, 2013, p. 86), e com isso coloca o espectador como elemento ativo para que a obra aconteça, algo que nos remete às produções de Lygia Clark e de Dora Garcia, pois são produções em que as artistas demonstram o pensamento de que o espectador não deve ser um sujeito contemplativo, e sim o ativador da obra, que só produz sentido estando em relação. Em todos os casos citados até aqui, não é com uma visita apressada, que apenas passa apressadamente em frente à obra que se poderia ter uma experiência estética, entrar em relação com a obra. Nesse sentido, podemos pensar a relação espectador-obra, que é proposta por Valcárcel Medina, como algo muito próximo das proposições de Jacques Rancière faz em “*O espectador emancipado*” (RANCIÈRE, 2012) em que comenta que a emancipação é um processo, que começa quando o espectador passa a se questionar frente ao que vê, e que o próprio ato de ver subentende uma posição, e então passa a estabelecer relações com outras experiências, até que então

²⁷ Isidoro Valcárcel Medina já foi contemplado com o Prêmio Nacional de Artes Plásticas de España-2007 e com o Prêmio Velázquez de Artes Plásticas-2015, ambos em seu país de origem, a Espanha.

²⁸ Sobre essa obra, ver o texto de Cristina Freire (2013, p. 89) e na reportagem: https://elpais.com/diario/2006/09/22/cultura/1158876007_850215.html (acessado em 28/02/23)

“compõem seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si” (idem, p.17). Portanto, com a atitude do espectador, em criar suas próprias conexões, é que a produção dos artistas passa a produzir sentidos, que vão além de qualquer previsão.

Pensar a arte como algo mais próximo da vida toma outra dimensão, principalmente diante da crise que ainda vivemos e que não sabemos dimensionar o quão profundamente nos transformará. E escancara o quanto é necessário tomarmos atitudes, lutar por uma existência que seja plena de vontade de criar outras formas de vida, de manter a “força da potência criadora” (ROLNIK, 2019, p. 24) e penso que essas formas surgem de pequenas ações, daquilo que emerge micropoliticamente, no tecido das relações cotidianas. Cada vez mais precisamos que a arte esteja presente na vida para que esta respire. Como nos provoca Suely Rolnik:

Períodos de convulsão sempre são os mais difíceis de viver, mas é neles também que a vida grita mais alto e desperta aqueles que ainda não sucumbiram integralmente à condição de zumbis- uma condição a que estamos todos destinados pela cafetinagem da pulsão vital. Vale assinalar que em sua dobra financeirizada, o regime colonial-capitalístico exerce essa sua sedução perversa sobre o desejo cada vez mais violenta e refinadamente, levando-o a se entregar ainda mais gozosamente ao abuso. Nesse grau de expropriação da vida, um sinal de alarme dispara nas subjetividades: a pulsão se põem então em movimento e o desejo é convocado a agir. E quando se logra manter em mãos as rédeas da pulsão, tende a irromper-se um trabalho coletivo de pensamento-criação que, materializando ações, busca fazer com que a vida persevere e ganhe um novo equilíbrio. Por isso momentos como este de agora são sempre também os mais vigorosos e inesquecíveis. (Idem, p. 25)

Por concordar com a autora e acreditar que a arte e a educação possam provocar novas relações entre as pessoas é que sou instigada a encontrar modos de fazer com que a vida se expanda, se crie de outras formas. Foi impregnada por esse pensamento que procurei desenvolver esta pesquisa, pois há uma vida que pulsa dentro das escolas, é uma potência de criação que faz com que o desejo de viver seja maior do que

aquilo que o capital pode comprar. A arte na escola pode ser vista como o lugar dos *encontros* e, a partir disso, se constituir como um espaço propício a produzirmos *tensionamentos* em relação à temas que nos mobilizam e são urgentes diante do contexto atual.

No intuito de melhor pensar os atravessamentos que ocorrem entre arte e educação, nas seções que seguem, pretendo discorrer sobre alguns conceitos que se constituem como basilares para esta tese. Inicialmente apresento os conceitos de *micropolítica*, ativa e reativa, conforme são propostos por Suely Rolnik. Em seguida, trago uma reflexão sobre o pensamento decolonial, especialmente a partir dos estudos de Catherine Walsh e as ‘*esperanzas pequeñas*’, percebidos como formas de ‘*agrietar*’ o sistema colonial. E, por fim, trago o pensamento da arte como inço, a partir das obras da série “*arte é inço*” da artista Ana Flávia Baldisserotto, dialogando com as obras da artista Rosana Palazyan, com sua série “*Por que daninhas?*”. Pensamentos que entram em ressonância e criam possibilidades de constituírem-se como resistências e insurgências.

3.1 AS MICROPOLÍTICAS

Ao longo do percurso da pesquisa, explorei diversos caminhos teóricos, mas acabei encontrando meu lugar de “aconchego” no pensamento de Suely Rolnik, digo isto porque me senti acolhida pela forma como a autora trata do *mal-estar* do momento que vivemos, nos convidando a *entrar* nele e a *vive-lo*, para que juntas possamos imaginar formas de transformá-lo. Segundo ela, é com o incômodo causado pelo mal-estar que podemos entender como ele está estruturado e como está afetando nossos modos de vida, nos mobilizando para articularmos formas de insurgir desde o âmbito micropolítico. E é justamente a forma como Rolnik aprofunda a noção de *micropolítica* que

criou ressonâncias nas formas como penso as ações que ocorrem nas escolas, fui afetada por seu pensamento que nos convoca a agir, desde as pequenas ações cotidianas. Para ela “a micropolítica não é a política da experiência fora do sujeito. É a experiência entre uma forma de existência e o que está para nascer, que transforma essa forma de existência quando essa forma de existência está sufocando a vida. A vida tem que encontrar outros corpos onde estar, onde se corporizar. E aí se definem as diferentes micropolíticas.” (ROLNIK, 2019b, s/p.)

Apesar de *micropolítica* ter sido o nome dado por Guattari (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p.99) “àqueles âmbitos que, por serem relativos à ‘vida privada’ no modo de subjetivação dominante, ficaram excluídos da ação reflexiva e militante nas políticas da esquerda tradicional: a sexualidade, a família, os afetos, o cuidado, o corpo, o íntimo. Tudo isso que depois Foucault tentará apontar com os termos “microfísica do poder” e, mais tarde, ‘biopoder’” (PRECIADO, 2019, p.18-19) É Rolnik que aborda a micropolítica como uma questão que precisa ser contemplada no âmbito das subjetividades, para então poder gerar mudanças nos modos de vida atuais, nos convocando a superar uma espera contemplativa por ações macropolíticas que supostamente iriam suprimir a luta de classes “é necessário avançar na esfera das subjetividades, sem abandonar a macropolítica, ambas são fundamentais. Trata-se de dar passos, não para chegar ao final feliz de uma revolução comunista, onde todos somos irmãos que se amam, mas para avançar na efetiva transformação deste tipo de sistema econômico, político e social” (RONIK, 2019b, s/ p.) O que ela nos propõe é atentar para a urgência da vida e discorre sobre dois modos de compreender as ações micropolíticas, dividindo-as em *ativa*, que produziria a mudança, com base na ética, e *reativa*, que lutaria para manter o estado de coisas, com base na moral. Rolnik nos fala da necessidade de uma vida que não seja subjugada ao capitalismo financeirizado, como podemos observar neste trecho:

Torna-se, pois, indispensável pensar e agir na direção de uma micropolítica ativa de modo a enfrentar essa situação igualmente no plano da subjetividade, do desejo e do pensamento- plano no qual se sustenta existencialmente o capitalismo financeirizado transnacional em suas

facetas tanto neoliberal quanto conservadora, seu adversário monstruoso que ele próprio gerou. Conquistar essa possibilidade depende da quebra do feitiço do poder tsunâmico da micropolítica reativa do capitalismo globalitário, que se alastra por todas as esferas da vida humana, destruindo seus modos de vida e, sobretudo, sua potência essencial de criação e transmutação. Isto implica na desidentificação com os modos de vida que o regime constrói no lugar daqueles que devastou, a fim de que possamos desertá-los – não para voltar às formas do passado, mas para inventar outras, em função dos germens de futuros incubados no presente. Só assim é que a ideia de reapropriar-se da força coletiva de criação e cooperação, meio indeclinável para combater o atual estado de coisas, tem chances de sair do papel e dos sonhos utópicos para tornar-se realidade. (ROLNIK, 2019, p. 89-90)

Considerando o trecho acima, precisamos da força das atitudes micropolíticas ativas, pautadas no pensamento ético, para tentarmos provocar mudanças nos modos de vida atuais, e, para tanto é preciso que encontremos formas de ativar as comunidades, e penso que a presença da *arte na escola*, é fundamental para esse processo, pois as proposições que envolvem a arte são como uma ferramenta, capaz de provocar um olhar *outro* em relação à vida, em que é possível criar momentos de suspensão para um tempo de convívio, em que seja possível que as pessoas permitam-se “dar tempo” de olhar para aquilo que não é considerado útil, para o que é banal: pensar com carinho em relação as pessoas que lhes são próximas. Como nos lembra Félix Guattari “*Toda problemática micropolítica consistiria, exatamente, em tentar agenciar os processos de singularidade no próprio nível de onde eles emergem*” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.130- grifos do autor) assim, acredito que podemos alimentar, com arte, os pequenos movimentos que ocorrem desde *onde* estamos e com *quem* estamos. E, também ser *resistência* nos lugares que ocupamos, seguindo a forma proposta por Michel Foucault²⁹, para “que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 133) para a criação de subjetividades que nos movam para fora de conformismo inerte.

²⁹ Foucault não utilizou diretamente do termo “micropolítica” em suas pesquisas, mas aprofunda o estudo sobre como o *poder* se estabelece em nossa sociedade, e que as resistências são movimentos inerentes as formas de poder. Essa percepção acaba dialogando com as formas macro e micropolíticas, propostas por autores como Deleuze, Guattari e Rolnik.

Talvez a melhor forma de expressar o que é essa necessidade de agir esteja nas palavras de Rolnik, quando em seu livro “Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada” apresenta o prelúdio sob o título “Palavras que afloram de um nó na garganta”, trazendo a referência dos guaranis sobre a necessidade de serem gestadas as palavras, compreendidas como gérmenes de mundos que precisam ser injetados na corrente sanguínea da vida social, conforme nos descreve Rolnik:

Para os guaranis, tais necessidades são óbvias, como nos faz ver sua própria língua. Eles chamam a garganta de *ahy’o*, mas também de *ñe’e raity*, que significa literalmente ‘ninho das palavras-alma’. É porque eles sabem que embriões de palavras emergem da fecundação do ar do tempo em nossos corpos em sua condição de vivos e que, nesse caso, e só nele, as palavras têm alma, a alma dos mundos atuais ou em germen que nos habitam nesta nossa condição. Que as palavras tenham alma e a alma encontre suas palavras é tão fundamental para eles que consideram que a doença, seja ela orgânica ou mental, vem quando estas se separam. (...) Eles sabem igualmente que há um tempo próprio para sua germinação e que, para que esta vingue, o ninho tem que ser cuidado. Estar à altura desse tempo e desse cuidado para dizer o mais precisamente possível o que sufoca e produz o nó na garganta e, sobretudo, o que está aflorando diante disso para que a vida recobre um equilíbrio. (ROLNIK, 2019, p.26)

A forma como Rolnik nos apresenta essa relação de sintonia e respeito para com as palavras, proposta pelos guaranis, nos convoca a pensar sobre o quanto nossas palavras e atitudes necessitam assumir o caminho da ética, e expressam o quanto há de preocupação com a coletividade, e o quanto encarar as palavras como palavras-alma podem se constituir em atitudes micropolíticas potentes para pensar outros mundos. Além disso, no momento que autora nos traz como referência o pensamento elaborado por um povo indígena ela está abrindo a possibilidade de ativar novas formas de compor subjetividades, que fogem ao padrão hegemônico eurocentrado, caminhando no sentido de descolonizar o inconsciente, que tem sido a aposta da sua produção. Nesse sentido, Rolnik nos lembra que descolonizar o inconsciente é um

processo e que “ninguém é permanentemente ativo ou reativo, tais posições oscilam e se mesclam ao longo da existência individual e coletiva. O que importa do lado das forças ativas é o trabalho incansável que consiste em combater as forças reativas em nós mesmos e em nosso entorno, cujo sucesso jamais estará garantido e tampouco será definitivo.” (ROLNIK, 2019, p.185) Portanto, precisamos seguir desatando os nós que se alojam em nossas gargantas, para seguirmos respirando e criando novos mundos.

Na página seguinte, Imagem 5: obra “Lojas Africanas” de Leandro Machado. Foto: Flávio Alt. Disponível em: <https://medium.com/betaredacao/pr%C3%AAmio-alian%C3%A7a-francesa-e-o-incentivo-%C3%A0-arte-contempor%C3%A2nea-em-porto-alegre-b84dca2b98d> (acesso em 28/02/2023)

LOJAS AFRICANAS
LOJAS AFRICANAS
LOJAS AFRICANAS

3.2 O PENSAMENTO DECOLONIAL: CULTIVAR *ESPERANZAS PEQUEÑAS*

“Cada palavra que usamos define uma identidade”
Grada Kilomba

A imagem na página anterior, registro da obra “Lojas Africanas” de Leandro Machado, exposta no Porão do Paço Municipal de Porto Alegre, nos apresenta diversos elementos para pensar sobre a nossa *colonialidade* e em como ela está presente no nosso cotidiano. Muitas vezes, só vemos certas coisas quando nos são colocadas na altura de nossos olhos, em uma exposição, deslocadas de seu contexto e seu uso habitual. As camadas de sentido dessa obra são muitas, e não pretendo aqui esgotá-las, mas podemos começar pela parede de tijolos da antiga cadeia municipal onde a obra está instalada, passando para a invisibilidade da mulher negra que desempenha as funções domésticas, evocada pelo pano de limpeza utilizado como suporte para a impressão da logomarca “LOJAS AFRICANAS”. Essa logomarca é um trocadilho com uma grande empresa, o que nos provoca a pensar nos sistemas comerciais que nos dominam, e que esse mesmo sistema, que fez com que milhões de pessoas do continente africano fossem escravizadas. Essa obra nos lembra o quanto precisamos tomar consciência disso, para que seja possível romper com os inúmeros preconceitos que estão enraizados em nossa sociedade, e romper com esse sistema que perpetua a exploração de corpos e subjetividades.

Meu primeiro contato, de uma forma mais atenta, com o pensamento *decolonial* se deu através da arte contemporânea, com a 33ª Bienal de São Paulo- Afinidades Afetivas- 2018, quando realizei uma das atividades de visita programada, que tinha como título “33 Bienal em perspectiva decolonial- Alianças afetivas”, em que as mediadoras propuseram um percurso por obras de quatro artistas-curadores da

exposição. Eram obras que de alguma forma nos colocavam diante da ferida colonial, bem como provocavam a pensar o próprio espaço que a arte ocupou e ocupa como um elemento que pode servir para reforçar o pensamento colonialista ou, por outro lado, pode ser potente para romper com esse pensamento, com uma atitude decolonial, dependendo do posicionamento adotado pelos/as artistas.

Pouco tempo depois, me deparei com a produção de Suely Rolnik especialmente em seu livro *“Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada”* (ROLNIK, 2019) em que traz referências ao pensamento indígena e autores decoloniais, para analisar o cenário brasileiro contemporâneo e o quanto nossa subjetividade tem sido cooptada pelo que ela chama de ‘inconsciente colonial capitalístico’, propondo modos de insurgências macro e micropolíticas, e finaliza seu texto com “dez sugestões para contínua descolonização do inconsciente”. Posteriormente, tive contato com a obra da pesquisadora e artista Grada Kilomba³⁰ (KILOMBA, 2019), o que fez com que cada vez mais eu sentisse a necessidade de aprofundar os estudos sobre o pensamento decolonial, inclusive para incorporá-los na escrita da tese. Diante dessas ‘descobertas’ do pensamento decolonial, passei a me questionar: “como levei tanto tempo para perceber o quanto o mundo está ordenado e estruturado com base na colonialidade e o quanto de problemas isso nos causa cotidianamente?”. Considero que encontrei uma linha de pensamento que emerge de onde estamos, e questiona o que está posto, e não é apenas uma tentativa de adaptação de teorias eurocêntricas. E esse incômodo com o fato de “como eu não sabia desses estudos antes?” emergiu com mais força a partir da leitura de estudos desenvolvidos por Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh que evidenciam o quanto o fato de não atentarmos para a história da constituição da América Latina, demonstra que a colonialidade do pensamento está enraizada em nossos sistemas educacionais, em todos os níveis. Esses autores tratam de mais de 500 anos de aspectos históricos que foram negligenciados ou tratados com uma superficialidade intencional.

³⁰ Visitei a exposição “Desobediências Poéticas” em 2019, a qual tem uma de suas instalações descritas pela artista neste vídeo: [\(255\) Performance "Illusions" de Grada Kilomba - YouTube](#) (acesso em 28/02/2023)

No final da década de 1990, houve um aprofundamento nos estudos sobre a temática pós-colonial, questões que envolvem a criação dos conceitos de colonialidade e colonialismo, e que acabou originando o chamado *giro decolonial* (MALDONADO-TORRES, 2008; QUIJANO, 2005). A diferenciação desses termos se faz necessária para compreendermos a situação que vivemos, uma vez que o “colonialismo denota uma relação política e econômica de dominação colonial de um povo ou nação sobre outro” (HOLLANDA, 2020, p. 16) o que corresponde ao processo que passamos, enquanto país, durante o período que éramos uma das Colônias de Portugal. Mas, apesar desse período histórico já estar no passado, existe uma forma de comportamento que segue atuando: a *colonialidade*, que se refere “à um *padrão de poder* que não se limita às relações formais de dominação colonial, mas envolve também as formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade de viés racial” (Idem, p. 16). E podemos perceber efeitos desse padrão de poder em quase todos os espaços pelos quais circulamos cotidianamente, inclusive na escola.

A questão da colonialidade e os efeitos dela em nossa subjetividade são devastadores, os quais se tornaram uma das questões importantes no pensamento de Suely Rolnik, que nos lembra que esse sistema está ligado à manutenção da economia capitalista, em sua versão neoliberal financeirizada (ROLNIK, 2019, p.32-33). A autora desenvolveu um modo específico de analisar o modo como esse regime de pensamento nos afeta, o qual passou a designar “por ‘inconsciente colonial-capitalístico’ a política de inconsciente dominante nesse regime, a qual atravessa toda sua história, variando apenas suas modalidades junto com suas transmutações e suas formas de abuso da força vital de criação e cooperação”(Idem, p. 36), com as várias esferas de nossas vidas e nossas subjetividades absorvidas por esse sistema, há o risco constante de cairmos em um individualismo exacerbado, contra o qual precisamos nos insurgir.

Romper com a dominação exercida pela colonialidade é um processo que envolve várias etapas, as quais Grada Kilomba nos apresenta como um percurso de conscientização coletiva, que é composto por “*negação- culpa- vergonha- reconhecimento-reparação*, não é de forma alguma um percurso moral, mas um percurso de responsabilização. A responsabilidade de criar novas configurações de poder e de

conhecimento” (KILOMBA, 2019, p. 11). A responsabilidade por configurar novas narrativas é de todos e cada um de nós, independentemente de classe, etnia ou gênero, e penso que a arte, e ainda mais a arte na escola, sejam potentes para isso. Precisamos passar por um processo de conscientização, pois como nos coloca Grada Kilomba, precisamos saber:

da importância de um percurso de conscientização coletiva- pois uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o que? E o saber de quem? (KILOMBA, 2019, p. 13)

Diante dessas colocações, é impossível não sentirmos a necessidade de revisar nosso pensamento acerca do que temos levado para compor nossas aulas, que relações conseguimos estabelecer diante do conhecimento? Quais são os autores que estão embasando nossas propostas? Quais artistas? Qual história da arte? A negação da existência do colonialismo em nossa sociedade é o que potencializa ainda mais o sofrimento de quem vive o preconceito diariamente, e só protela para um futuro distante a possibilidade de igualdade. Por isso precisamos pensar na escola como um espaço propício para a construção de um pensamento que seja *decolonial*, que não aceite ser dominado pela colonialidade.

Aqui se faz necessária a diferenciação entre os termos *decolonial* e *descolonial*, conforme Heloísa Buarque de Hollanda “a supressão da letra ‘s’ marcaria a diferença entre a proposta de rompimento com a colonialidade em seus múltiplos aspectos e a ideia do processo histórico de descolonização” (HOLLANDA, 2020, p. 17). Por pensar nessa necessidade de ruptura com o pensamento branco, heteronormativo, eurocentrado hegemônico, que influencia as relações de poder e as subjetividades, é que surgiram os estudos *decoloniais*, composto por um

grupo de ativistas e intelectuais das ciências sociais e humanidades, oriundos de diferentes países da América Latina e Caribe. Dentre os principais nomes estão Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh e María Lugones que está ligada à criação do Feminismo Decolonial, que aprofunda algumas das questões já levantadas pelos estudos decoloniais (CURIEL, 2020, p. 125- 127). Para Ochy Curiel, a decolonialidade é um conceito que:

Pode ser explicado a partir do entendimento de que com o fim do colonialismo como instituição geo política e geo-histórica da modernidade ocidental europeia, a divisão internacional do trabalho entre os centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações e a formação dos estados-nação na periferia, não se transformou significativamente. O que acontece, ao contrário, é uma transição do colonialismo moderno à colonialidade global. (Idem, p. 126)

A relação entre modernidade e colonialidade é abordada nas pesquisas de Aníbal Quijano, que na década de 1990 se debruçou sobre o tema da colonialidade, passando a articular os estudos que propõem uma revisão da constituição da América Latina, propondo a *colonialidade* como um conceito reverso ao de *modernidade* e que, com Arturo Escobar, irá constituir o projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD). Portanto os *estudos decoloniais* se referem a “um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 4) mas que, apesar de algumas aproximações, se difere dos estudos *subalternos* e *pós-coloniais*. Assim, através da dominação econômica e das subjetividades, o processo de descolonização das novas repúblicas latino-americanas, ocorrido no século XIX se deu de forma parcial, sendo que a colonialidade sobrevive em diferentes aspectos da estruturação da sociedade. Os estudos decoloniais, na busca por expandir o “arcabouço conceitual e teórico” (Idem, p.7) a partir da categoria de *colonialidade do poder*, propuseram a divisão dos estudos em quatro conceitos principais: *colonialidade do saber*, que seria o aspecto que legitima as

relações assimétricas de poder; *colonialidade do ser*, que aponta diretamente para as questões raciais, e a estratificação entre ‘brancos’ e ‘demais tipologias raciais’; *colonialidade da natureza*, que trata das questões ecológicas e a expropriação provocada pela globalização do capital; *colonialidade do gênero e da sexualidade*, que encontra críticas por parte de autoras como Ochy Curiel e Maria Lugones, e tem dado origem à grupos de estudos feministas latino-americanos. Além desta divisão conceitual, há uma série de pesquisadores que direcionam seus trabalhos para aspectos específicos da colonialidade, que vão em uma linha mais historiográfica, com o intuito de ampliar, recuperar e reatualizar referenciais latino-americanos, dentre os quais estão: Enrique Dussel, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Carolina Ortiz Fernández e Catherine Walsh, estas últimas analisam as formas como as populações submetidas ao colonialismo criam estratégias de resistência, e com um enfoque de viés econômico.

Dentre essa coleção de autores que tratam da questão da colonialidade e do pensamento decolonial, optei por me debruçar mais sobre os estudos de Catherine Walsh, por se tratar de uma autora que também tece relações com a educação e pelo modo como nos propõem pensar sobre as *insurgências*, e a necessidade de passarmos da resistência para a insurgência. Em seus estudos nos mostra o que vem acontecendo em alguns países da América Latina, com base na análise das cartas constituintes de Bolívia e Equador, que através de ações e lutas dos povos originários iniciaram um processo de virada decolonial. Mencionando a necessidade de refundar o Estado considerando a *Interculturalidade*, a *Plurinacionalidade* e a Decolonialidade, entendidos como um processo constante, como forma de efetivamente romper com os padrões estruturantes do colonialismo.

Catherine Walsh apresenta a potência da vida que emerge, que grita para romper com os silenciamentos, que cria fissuras nas estruturas colonialistas, e que, apesar da presença da morte, semeia a vida. A autora propõe que pensemos a partir das “esperanzas pequeñas” (WALSH, 2017, p.31), com esse pensar nos convoca a agirmos, onde estamos e com quem estamos, sem esperar por alguma “grande revolução” que irá mudar as estruturas que temos, ela menciona que “mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas,

es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar.” (Idem, p.30) O que não quer dizer que ela não queira uma mudança em nível mundial ou no país como um todo, mas a escolha pelas “esperanzas pequeñas” acaba sendo uma forma de resistir, de não desistir da possibilidade de mudar em algum nível o sistema ‘capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal’, uma vez que se pensarmos apenas em transformações amplas, que ocorram em nível global estaremos fadados ao esmorecimento, em suas palavras:

Minha aposta —pessoalmente, coletivamente e neste livro — é desaprender a pensar desde o universo da totalidade e aprender a pensar e atuar nas suas periferias, fissuras e fendas, onde moram, brotam e crescem os modos-outras, as esperanças pequenas. As rachaduras se tornaram parte da minha localização e lugar. São parte integral de como e onde me posiciono política, epistêmica, ética e estrategicamente. São parte integral também das transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos que me obrigam a me olhar criticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar decolonialmente, a nível individual e coletivamente. Assim são constitutivos de como concebo, construo e assumo minha práxis, inclusive na universidade. (Ibidem, p.31- Tradução minha)³¹

Portanto, é preciso que assumamos uma postura que rompa com as formas de dominação da colonialidade, que rompa com o racismo e as diversas formas de preconceito que são derivadas desse sistema de pensamento, que está enraizado em nossa sociedade. De acordo com

³¹ Na versão original do texto: Mi apuesta —personal, colectiva y en este libro— es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis, incluyendo en la universidad (Ibidem, p.31)

Walsh, precisamos aprender a desaprender a hegemonia de um conhecimento eurocêntrico, de um único pensamento universalizante, e reaprender a partir da pluralidade, da diversidade, criando e aprofundando fissuras nesse sistema de exploração:

As rachaduras dão luz a esperanças pequenas. Penso na flor que apareceu de um dia para o outro em uma pequena fresta das grades exteriores de pedra e cimento da minha casa, também nas duas folhas verdes que brotaram diante de meus olhos no asfalto de uma calçada em plena cidade. As rachaduras que penso revelam a irrupção, o começo, a emergência, a possibilidade e também a existência do próprio outro que faz a vida apesar das —e rachando— condições mesmas de sua negação. (Idem, p. 32- Tradução minha)³²

E a arte tem sido uma das principais formas de nos fazer ver aquilo que sempre esteve ali, como vimos com a obra de Leandro Machado, depois de ver uma vez, não tem mais como *desver*, não tem mais como ‘fazer de conta que não existe’. E novamente será a arte que irá nos lembrar que é preciso olhar para os pequenos elementos que vão surgindo em nosso cotidiano, como nos convocam as artistas que apresento na próxima seção.

³² Na versão original do texto: Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas. Pienso en la flor que apareció de un día al otro en una pequeña rendija de las gradas exteriores de piedra y cemento de mi casa, también en las dos hojas verdes que brotaron ante mis ojos desde el asfalto de una vereda en plena ciudad. Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace vida a pesar de —y agrietando— las condiciones mismas de su negación. (Idem, p. 32)

Na página seguinte, imagem 6: detalhe de uma das obras da série “Por que Daninhas?” (2006-2015) de Rosana Palazyan, disponível em: [Rosana Palazyan exhibe na Bienal de Veneza obra sobre o genocídio armênio em 1915 - Jornal O Globo](#) (acessado em 28/02/2023)



são
a serem

vistar como

inimigos
controlados

3.3- DA “ARTE É INÇO” AO “POR QUE DANINHAS?”

Inço: Plantas que brotam espontaneamente em terra não cuidada ou tratada, de aspecto feio, alastrando-se rapidamente e destruindo a vegetação existente³³

As plantas chamadas de *inços*, também são popularmente conhecidos como “*ervas daninhas*” e em estudos recentes de botânica algumas delas também têm sido chamadas de “*PANCs*” (plantas alimentícias não convencionais) e são parte constituinte da vegetação originária do local onde brotam. O termo para designar essas plantas varia de acordo com a região, aqui no Sul do Brasil, chamamos de inço, já no Sudeste, são chamadas de ervas daninhas. Ao longo da escrita da tese adotei o termo *inço*, em função de ser esse o modo como essas plantas eram chamadas por meus pais e avós desde a minha infância, e também porque na etimologia do termo há uma acepção de encher, povoar, propagar o que me remete à ideia de algo que se apropria de um espaço.

A palavra “inço” me é bastante familiar, cresci em um ambiente rural, onde logo cedo tive contato com essas plantinhas, pequenas, mas muito resistentes, que irrompem nos lugares mais inóspitos e se negam a desaparecer. Muitas vezes ouvi minha mãe falando que tinha que limpar o jardim, pois estava tomado de *inço* “*essas plantas crescem muito rápido e não servem para nada, só para fazer sujeira e deixam o jardim com aspecto feio*”, ou então meu pai falando delas como “*pragas*” que atrapalham a produtividade da lavoura. Lembro-me do jardim da casa que vivi durante a infância, com um contorno feito de garrafas de vidro verdes, semelhantes as garrafas de vinho, mas que eram embalagens de “defensivos agrícolas”, ou seja: garrafas de agrotóxicos, que eram utilizados na lavoura que meu pai cultivava. Provavelmente

³³ Definição disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/inço/> (acesso em 28/02/2023)

esses agrotóxicos eram utilizados, entre outras coisas, para matar os “inços”. Essas garrafas eram posicionadas com a boca para baixo, em contato com a terra, o que fazia delas uma micro estufa, e, dentro delas cresciam os “inços”, suas folhas espiraladas banhadas de luz eram lindas, e eu, como criança curiosa, adorava observar o crescimento delas e ficava sem entender o porquê de tanta implicância especificamente com esse tipo de planta, afinal a casa ficava ao lado de uma porção de mata nativa, vivíamos em meio à uma enorme coleção de plantas. Mas, mesmo para as plantas, havia uma hierarquia entre as que eram respeitadas, de acordo com o critério de utilidade e/ou beleza, e as que deveriam ser eliminadas, pois eram *inúteis*, atrapalhavam a produtividade.

Essas memórias foram evocadas a partir do momento que me deparei com a série de desenhos *Inço é arte* (2016-2017) de Ana Flávia Baldisserotto³⁴, que fez parte da exposição *Salta D’agua: dimensões críticas da paisagem*³⁵, a obra consiste de uma coleção de desenhos de plantas, especificamente inços, em aquarela dispostos na parede sem moldura, e fixados apenas por um alfinete: o que ressalta a fragilidade do material e a delicadeza das escolhas compositivas da artista, como podemos ver nas imagens 7, 8 e 9. E nas exposições mais recentes que Ana Flávia tem feito com os desenhos dos inços, tem utilizado o título de “Arte é Inço”, invertendo a ordem dos termos e jogando com as possibilidades de leitura que podemos fazer dos termos. Além disso, ela evoca respeito as pequenas coisas da vida e à tudo que tem vida, ao retratar essas plantas nos provoca a pensar sobre a força que pode estar presente em pequenas ações. A artista dá atenção e nos faz ver o que habitualmente não é digno de atenção, engrandecendo algo tido como insignificante. Nas palavras da artista:

³⁴ Ana Flávia Baldisserotto (Caxias do Sul, 1972) é formada pelo Instituto de Artes da UFRGS (1995), mestre em História, Teoria e Crítica de arte pelo PPGAV-UFRGS (1999). Coordena grupos experimentais independentes de prática artística e atua como instrutora de artes visuais no Atelier Livre da Prefeitura de Porto Alegre com ênfase na aproximação entre arte e vida cotidiana desde 2001.

³⁵ A exposição foi apresentada na Pinacoteca Barão de Santo Ângelo do Instituto de Artes da UFRGS e ocorreu no período de 24 de outubro à 24 de novembro de 2017. A mostra teve curadoria de Eduardo Veras e de Diego Hasse, e é fruto de três anos de pesquisa dos curadores. Mais detalhes sobre a exposição acessar: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/pinacoteca-apresenta-exposicao-2017salta-dagua-dimensoes-criticas-da-paisagem2017> (acesso em 28/02/2023)

A série *Inço é arte* faz parte de uma rede de proposições artísticas que trabalha as relações entre memória, cidadania e ecologia. A coleta, observação e estudo das plantas de crescimento espontâneo no meio urbano de Porto Alegre tiveram especial ênfase no trabalho desenvolvido à frente do curso *Observação Orgânica*, ministrado pela artista entre 2016 e 2017 no Ateliér Livre da Prefeitura de Porto Alegre. Este curso surge no contexto de uma colaboração com os moradores do entorno da Praça Lupicínio Rodrigues e com o Ponto de Cultura Território Ilhota, vizinhos ao Centro Municipal de Cultura, que têm cultivado ervas, hortaliças e frutíferas em um movimento espontâneo de autonomia e cuidado com os espaços comuns. Além de trabalhar em ações diretas de observação e documentação das plantas da praça e entorno em desenho, pintura, fotografia e vídeo, o grupo também participa diretamente da expansão dos cultivos através do intercâmbio de conhecimentos e das trocas de mudas e sementes. (BALDISSEROTTO, 2017, p. 8)



Imagem 7: vista geral da série *Inço é arte* de Ana Flávia Baldisserotto, no contexto da exposição “Salta D’água” (2017) arquivo pessoal da pesquisadora.



imagem 8 e imagem 9: “inço é arte” de Ana Flávia Baldisserotto, disponível em: [images Inço – ArteVersa \(ufrgs.br\)](https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/81060) e <https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/81060> (acesso em 28/02/2023)

O que torna essa obra tão potente está para além da sua estética, de sua dimensão aparente, o processo de criação utilizado pela artista é rico em construções de relações entre a arte e as pessoas que habitam espaços inóspitos. O modo como ela envolve as pessoas de uma comunidade, que, apesar de estar em uma região central da cidade, é carente, e, assim como as plantas que ela escolhe retratar, sofrem com o preconceito estrutural enraizado em nossa sociedade, e muitas vezes são vistas como algo que traz problemas à produtividade dos mercados. Mas a opção da artista não é pelos números em estatísticas que essas pessoas podem representar num sistema econômico, sua opção é pelas pessoas, por ouvir suas histórias de vida e pensar juntos modos outros de ver o mundo. Ela constrói junto com a comunidade do entorno do Atelier Livre³⁶, onde desenvolve as aulas, o que poderíamos chamar de espaço *heterotópico*, no sentido em que Foucault propõe:

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de espaços de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias. (FOUCAULT, 2015, p. 432)

O espaço *heterotópico* é onde o pensamento utópico consegue ultrapassar o campo da *possibilidade*, e encontra formas de existir concretamente, e por esse caráter de compor *junto* com a comunidade, em diálogo tanto com as pessoas que habitam aquele território, quanto com o próprio território, de olhar para tantos elementos que são cotidianamente desprezados, como sendo “inúteis” é que essa obra

³⁶ O Atelier Livre é um espaço público, mantido pela prefeitura de Porto Alegre, fundado na década de 1960, que atende a população com projetos artísticos, cursos e oficinas que contemplam as Artes Visuais, Teatro, Música e Dança e assim como outros espaços semelhantes luta para manter seu atendimento, tendo em vista os cortes de verbas que os últimos governos tem imposto aos setores da cultura e educação.

da Ana Flávia pode ser vista como uma criação que alia ética e estética. De certa forma, além de pensar esses encontros com a comunidade como um outro modo de entender aqueles espaços, a artista dialoga com o pensamento que nos é proposto por Nadja Hermann sobre a necessidade de uma vida sensível e ética, nas palavras da autora: “Só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças” (HERMANN, 2010, p.103). E, também, com Suely Rolnik, que propõe que nossas escolhas em relação ao mundo devem ser regidas por uma “bússola ética”, que nos impulsiona a tomar caminhos diversos daqueles que predominam no pensamento hegemônico, em uma luta pela vida como potência: “tal bússola orienta as ações do desejo no sentido da criação de uma diferença: uma resposta que seja capaz de produzir efetivamente um novo equilíbrio para a pulsão vital, o que depende de seu poder de atualizá-la em novas formas.” (ROLNIK, 2019, p. 65). Ou seja, precisamos recompor os modos como nos relacionamos com o mundo, e que essa reflexão também pode servir como base para repensar o modo como construímos os projetos nas escolas, nos questionando sobre qual é o espaço de escuta das histórias de vida das pessoas que fazem parte das comunidades? Nos propomos a olhar para as coisas tidas como *inúteis*, ou ficamos apenas focados no que pode ser produtivo? Como podemos pensar as alternativas para esse modo de vida mercantilizado, predatório³⁷ juntos?

Nesse sentido, as obras de Rosana Palazyan³⁸ também nos convocam a olhar para essas plantas, tidas como ‘indesejadas’ e a pensar sobre o excesso de utilidade de tudo e de todos os seres, como algo a ser questionado, pois essa necessidade de utilidade, produtividade

³⁷ Sobre esse assunto Byung-Chul Han desenvolve a ideia de que vivemos um momento do neoliberalismo em que cada pessoa adota a postura de ser seu próprio explorador: “O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal” (HAN, 2017, p. 30)

³⁸ Rosana Palazyan é uma artista visual brasileira, que nasceu no Rio de Janeiro-RJ em 1963, em 2015 participou da 56ª Bienal de Veneza, no Pavilhão da Armênia, tratando das questões do genocídio armênio, este trabalho tem raízes na história familiar da artista, e com ele ganhou o Leão de Ouro de Melhor Pavilhão Nacional.

imediate acaba tornando coisas, plantas e pessoas descartáveis. As obras da série “Por que daninhas?” e o “Jardim das daninhas”, que possuem um diálogo estreito com a série “Inço é arte” e nos provocam a pensar em como a sociedade está organizada. E essa relação entre as plantas e as pessoas é algo que surge no próprio processo de criação da artista, uma vez que os trabalhos que envolvem as plantas daninhas têm origem em uma outra obra que estava realizando com moradores de rua de São Paulo. Na descrição da artista:

A série *Por que Daninhas?* (2006/20015) apresenta objetos como relicários, contendo uma planta real considerada daninha sob um tecido transparente. A planta é fixada com um bordado imperceptível que acompanha seu contorno. As raízes foram substituídas por frases sobre plantas daninhas, bordadas com meus fios de cabelo. Ambos, plantas e seres humanos tem seus DNAs representados. As frases-raízes foram extraídas de livros de agronomia consultados em minha pesquisa sobre plantas daninhas durante o processo da obra *No lugar do Outro* (2006). Trabalhando com o conceito de transformação na vida de pessoas que vivem nas ruas, em paralelo a metamorfose das borboletas - minha curiosidade sobre as daninhas deu início ao ler que “*algumas espécies de borboletas encontram-se em extinção em consequência do extermínio de plantas daninhas*”. Então, o que é realmente uma planta daninha? O título *Por que daninhas?* questiona a terminologia utilizada para caracterizar seres vivos que são considerados indesejados. (PALAZYAN, 2015, Documento Eletrônico)

Assim como o trabalho de Ana Flávia remete à força a partir da delicadeza do material, as proposições de Palazyan também trazem essa relação com os materiais empregados e ainda evocam uma pulsão de vida. Ela nos dá um soco no estômago ao evidenciar a exploração e a descartabilidade de pessoas que não se encaixam no que o sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal (WALSH, 2017, p.30) espera com as frases que borda junto às plantas. E traz também outro elemento que remete aos ciclos de vida e de morte ao utilizar as plantas em forma de exsicatas³⁹ e bordar os textos-raízes com seus próprios fios de cabelo, que apesar de serem elementos que já

³⁹ As exsicatas são plantas que foram desidratadas, é uma técnica utilizada pelos botânicos para catalogação de plantas, para mais informações acessar: [Exsicatas - Herbário MFS \(uepa.br\)](https://www.uepa.br/HerbárioMFS) (acesso em 28/02/2023)

não mais estão vivos, funcionam como testemunhos, memórias da existência daquelas formas de vida. Para a artista, na exposição específica do “Pavilhão Armênia da 56ª Bienal Internacional de Arte de Veneza, *Por que Daninhas?* é um desafio e com uma abrangência maior propõe a reflexão de acontecimentos como genocídios, as imigrações caracterizadas indesejadas por alguns países, a exclusão social e o racismo, inflados por palavras e rótulos como: ‘nascem onde não são desejadas’; ‘são invasoras e devem ser exterminadas’.” (Idem, s/p.) Compartilho a seguir algumas das obras mencionadas pela artista, nas imagens 10 e 11:

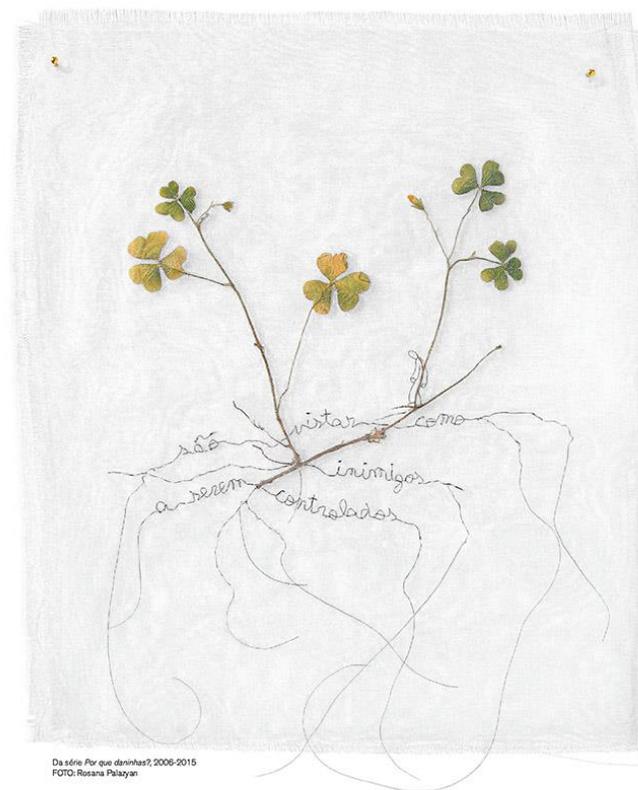


Imagem 10 e imagem 11: “Por que daninhas?” de Rosana Palazyan, disponível em: [Rosana Palazyan: Por que Daninhas ? / Why Weeds? - 56th Venice Biennale](#) (acesso em 28/02/2023)

É possível pensar as proposições artísticas de Ana Flávia e de Rosana como resistência quando elas fazem emergir força do ínfimo. Lembro-me da forma como o inço é comumente visto, e em como era visto em minha infância: como ele não servia para nada, não precisava existir. Parece que esse mesmo critério de manutenção apenas do que apresenta uma utilidade imediata tem contaminado diversas esferas da organização do cotidiano, afetando a sociedade como um todo, mas sufocando mais fortemente as áreas da cultura e da educação. Vivemos sobrecarregados com a exigência de uma infinidade de listas de metas e objetivos a atingir, ou então habilidades e competências a desenvolver, em sua maioria desprovidos de qualquer consideração com a vida e com a realidade das pessoas que estão envolvidas no processo educativo. Em relação a isso o teórico italiano Nuccio Ordine nos propõe pensar a potência que reside no fato de não sucumbirmos ao utilitarismo que esvazia a vida:

É nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência. Especialmente nos momentos de crise econômica, quando as tentações do utilitarismo e do egoísmo mais sinistro parecem ser a única estrela e a única tábua de salvação, é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas*. (ORDINE, 2016, p. 19)

É possível relacionarmos o que nos propõe Ordine diretamente com os contextos de incertezas que vivemos na atualidade⁴⁰ e com o tempo e a concepção de escola que é defendida por diversos teóricos da área da educação e da filosofia, como o que é proposto pelos

⁴⁰Ao escrever esse texto, ainda é muito viva a memória acerca do que vivemos com a pandemia de Coronavírus/ Covid-19, e esse pensamento de Ordine pode ser base para refletir tanto em relação ao que vivíamos no momento diretamente anterior ao surgimento da pandemia, quanto na dura realidade provocada durante a

pesquisadores belgas Jan Masschelein e Marteen Simons, que defendem o caráter público da escola e que necessitamos preservar uma noção outra de tempo na escola, ligada à concepção grega de *Skholé*⁴¹ no sentido de priorizarmos um pensamento que ultrapasse a visão produtiva/econômica de viés ultraliberal que tem predominado nos projetos educativos na atualidade. Podemos pensar que na escola, temos a possibilidade de construir um espaço de suspensão do tempo, em que possamos propor experiências aparentemente inúteis, para que estas sejam desfrutadas pelo prazer do convívio, do conhecer, em que se tenha a possibilidade de encontros inusitados com a arte e com aqueles que a habitam, sem se preocupar com produtividade, resultados objetivos ou pontuação em avaliações externas. Propor experiências em que cada um se sinta um pouco artista de sua própria existência, nem que seja por um breve espaço de tempo. É com base nessa outra maneira de compreender *tempo*, *escola* e o que se chama de *utilidade* que podemos pensar a *arte* como um *inço* que se enraíza e permanece, para modificar um ambiente, para produzir outras formas de alimentar a vida.

Com o pensamento *polinizado*⁴² pelo desejo de expandir a vida, como o apresentado pelas obras dessas artistas, é que procurei construir uma pesquisa que trata da presença da arte na escola, abordando questões da estética e da ética, penso como possibilidade pensar que a *arte* presente na *escola* tem sido *inço*. Um *inço* que brota para representar a resistência da arte, daquilo que povoa a vida e que está presente nas escolas, nas comunidades e que gera ações que se constituem enquanto *micropolíticas ativas*. Mesmo que o tempo destinado aos projetos de arte nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tenha sido suprimido dos projetos institucionais, procurei ir em busca do que ainda assim acontecia, onde ficaram raízes ou memórias de quando aconteciam. Impregnada desse *desejo inço* de sobrevivência,

pandemia, uma vez que muitos países, entre eles o Brasil, desenvolveu políticas que priorizaram a economia, mais do que a vida dos seus cidadãos, sobre isso consultar o texto “bem vindo ao estado suicidário” de Vladimir Safatle, disponível em: <https://n-1edicoes.org/004> (acesso em 28/02/2023)

⁴¹ Esse termo, em diferentes fontes de tradução é apresentado como “Tempo Livre”, em uma acepção oposta à produtividade mercantil.

⁴² Opto pelo uso desse termo oriundo da botânica, por estar de acordo com o pensamento apresentado por Rolnik (2019, p. 91) uma vez que a polinização garante a sequência dos ciclos reprodutivos das plantas, o que nos leva a pensar nos potenciais de vida em oposição ao potencial de morte que o termo “contágio” poderia representar, ainda mais no contexto de pandemia vivido em 2020.

intentei saber como que, apenas com a carga horária curricular, quais foram os espaços criados para o cultivo da arte. Que sigamos pensando nos encontros possíveis de se provocar através da arte. Enfim, que, diante de tempos tão difíceis, inóspitos, saibamos nos permitir dar tempo à vida, olhar para o inútil, para o que há de potente no encontro entre arte e educação, e para o inço que está ali: apenas para nos lembrar que a vida precisa de um tempo para brotar.

Na página seguinte, imagem 12: obra Parangolé P15, capa 11, *Incorporo a Revolta*, obra de Hélio Oiticica- 1967 imagem disponível em: <https://arteref.com/arte-do-dia/o-que-foram-os-parangoles/> (acesso em 20 de julho de 2020)



a revolta

4. “DA ADVERSIDADE VIVEMOS!” – CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Ao intentar apresentar um cenário que represente o momento atual⁴³ da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mas que também dialogue com o passado, ousei tomar como título a frase de Hélio Oiticica⁴⁴ “*Da adversidade vivemos!*” proferida em 1967 como finalização do texto de apresentação da exposição “Nova Objetividade Brasileira”, ocorrida no MAM- Rio de Janeiro. Essa escolha se deu pelo fato de ser possível estabelecermos alguns pontos de contato entre o pensamento do artista, que naquele contexto repleto de restrições impostas pela ditadura empresarial-militar⁴⁵, demonstrou a importância da atuação dos artistas para a formação cultural do país, em uma tentativa de promover mudanças na situação política e social vivida. Inicialmente, pensei como uma possível relação entre os projetos educacionais que eram desenvolvidos na Rede Municipal e que foram sendo decompostos com o passar do tempo, como veremos ao longo deste capítulo. Também, penso como uma necessidade relacionar essa noção de adversidade ao momento que vivemos recentemente, em meio a uma crise que além de abranger a educação e a arte, é política, social, ambiental e sanitária⁴⁶. Talvez, nunca a vida tenha sido vivida de forma tão *adversa*.

⁴³ A escrita desta pesquisa se deu entre os anos de 2019 e 2020, depois foi revisada em 2022.

⁴⁴ Hélio Oiticica (1937-1980) é considerado um dos artistas plásticos mais importantes para o cenário da arte contemporânea brasileira, juntamente com Lygia Clark foram os pioneiros na criação de obras que envolvem a participação do espectador. Oiticica era um artista questionador da forma como a sociedade brasileira é estruturada, algo que preconiza o que seria um pensamento decolonial.

⁴⁵ Ver o modo como o termo é tratado em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1844.pdf> (acesso em 28/02/2023)

⁴⁶ Aqui considero os efeitos causados pela pandemia de Covid-19, que tirou a vida de mais de 699 mil pessoas somente no Brasil. (dados de 28 de fevereiro de 2023)

Ao discorrer sobre como a arte deveria ser naquele contexto específico, Oiticica lista uma série de pressupostos, dos quais destacarei⁴⁷ especialmente que: a arte deve ser uma proposição que envolva a *participação* do espectador; que seja *coletiva*; e que o artista necessita tomar um *posicionamento* frente aos problemas políticos, sociais e éticos. Em suas palavras “que não bastem a consciência do artista como homem atuante, somente o poder criador e a inteligência, mas que o mesmo seja um ser social, criador não só de obras mas modificador também de consciências (no sentido amplo, coletivo), que colabore ele nessa revolução transformadora, longa e penosa, mas que algum dia terá atingido o seu fim – que o artista “participe” enfim da sua época, de seu povo” (OITICICA, 2006, p.165).

Impregnada por essa convocatória *artista*⁴⁸ de Oiticica, acredito ser possível transpor o desejo de atuação e transformação da arte para o campo desta pesquisa, uma vez que me propus buscar o que há de potente acontecendo nas escolas públicas municipais de Porto Alegre, que é canalizado através da arte em encontros que acontecem nas/com as escolas e as comunidades. Para isso, procuro traçar uma espécie de cartografia dessa Rede: inicialmente, essa forma de pensar que vivemos em um momento de *adversidade*, em parte, é reflexo do que venho observando ao longo desses 12 anos de trabalho como professora de Artes Visuais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Durante este período pude acompanhar uma série de mudanças de governo que ocorreram tanto na prefeitura, quanto em nível federal, e que afetou as gestões diretas (direções) e indiretas (SMED) e provocou alterações nos projetos de ensino, na estruturação curricular e organização das escolas.

Ao desenvolver a etapa da pesquisa sobre trabalhos que abordam a RME-POA como objeto de estudo e enfocam períodos/gestões anteriores, pude perceber que problemas e questionamentos em relação aos projetos educativos são uma constante. Além das alterações que ocorreram nesta última década, também houve mudanças estruturais significativas, especialmente desde 1986, com o processo de

⁴⁷ O artista, no texto em questão, menciona que a arte deveria superar a estetização, no sentido de estar mais próxima da vida.

⁴⁸ Conceito que procura articular as atividades de ativista e de artista.

redemocratização e a conseqüente elaboração da Constituição Federal de 1988. Considerando esses aspectos, optei por organizar as seções deste capítulo de forma cronológica, relacionando-os com as propostas educacionais que permearam cada uma das gestões da prefeitura desde a redemocratização, em um recorte temporal que compreende o período de 1986 a 2022. Esse imbricamento das mudanças evidencia o quanto que as micropolíticas são indissociáveis das macropolíticas, assim como não podemos dissociar os movimentos de resistências de um poder dominante, pois “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1999, p.91), uma vez que não podemos analisar os projetos *educacionais* descolados dos projetos de *governo*, pois são elementos interdependentes que compõem a sociedade na qual estamos inseridos (SCHERER, 2015, p. 53). Vale ressaltar que a Administração Popular⁴⁹ esteve à frente da Prefeitura Municipal de Porto Alegre por 16 anos (4 gestões seguidas) e é observada como importante para a constituição de políticas educacionais que primam pela democracia (GONÇALVES, 2013; MEDEIROS, 2009; MACHADO, 2005).

Elaborar essa etapa da pesquisa tendo como objeto de análise a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA) foi um processo deveras complexo e permeado por adversidades, em que encontrei informações por vezes conflitantes, pois a SMED-POA mantém 2 páginas oficiais, uma que é vinculada ao “novo portal” da Prefeitura, que dá a impressão de estar em processo de construção, pois faltam muitas informações, e a página que posso chamar de “antiga”, que é mais completa e possui parte do histórico da Rede organizado em diferentes abas, por setores da secretaria, mas que pode conter dados desatualizados⁵⁰. Inicialmente, para obter os dados estatísticos sobre alunos, professores e escolas, foi necessário fazer a busca em ambas as páginas, nas quais encontrei o registro de que 98 Escolas compõem a RME-

⁴⁹ A Administração Popular foi uma conjunção de partidos de esquerda que governaram Porto Alegre entre 1989 e 2004.

⁵⁰ O fato de termos vivenciando uma pandemia, impossibilitou o acesso às bibliotecas públicas e a própria biblioteca da SMED, para coletar materiais e registros históricos, em função disso, os dados disponíveis on-line ganharam um peso maior na pesquisa.

POA⁵¹, que estão assim organizadas: 48 Escolas de Ensino Fundamental, 2 Escolas de Educação Básica, 2 Escolas de Educação de Jovens e Adultos, 4 Escolas Especiais de Ensino Fundamental, 42 Escolas de Educação Infantil e 7 Escolas de Educação Infantil- Jardins de Praça, contando com um quadro de cerca de 4.000 professoras e professores, 900 funcionários e mais de 60.000 alunas e alunos.

A dificuldade em encontrar informações sobre a RME-POA não se limitou aos dados estatísticos básicos, pois as páginas oficiais trazem informações que ora são superficiais e pouco diretas, especialmente sobre o histórico da Rede, sobre a proposta pedagógica “*O conhecimento fazendo a diferença*” e sobre atividades/projetos que estão em andamento. Na página da SMED, a última publicação que consta na aba “Publicações” em formato de Revista é de 2016: *Revista Conhecer*, com artigos elaborados por professores da Rede. Ou seja, até o momento, na atual gestão não foi organizada nenhuma publicação que registre o que é desenvolvido nas escolas. Por sua vez, na busca por dados sobre a RME-POA originadas de pesquisas acadêmicas, encontrei uma série de trabalhos que versam sobre a *Gestão Democrática, Escola Cidadã, Cidade Educadora, Educação Integral*, e que constituem a base das seções que compõem este capítulo. Em diversos destes trabalhos são exaltadas as propostas desenvolvidas como algo expressivo para repensar a educação, inclusive em nível internacional, demonstrando que em outros períodos a RME-POA foi objeto de estudo pelo caráter inovador e inclusivo dos projetos implementados. Dentre eles, o filósofo Jacques Rancière, ao refletir sobre a atualidade da concepção de *igualdade das inteligências*⁵², conceito relacionado com as possibilidades de emancipação através da educação, menciona o caso de Porto Alegre:

⁵¹ Os dados aqui apresentados foram extraídos das páginas oficiais da SMED-POA, disponíveis em: <https://prefeitura.poa.br/smed> https://prefeitura.poa.br/sites/default/files/usu_doc/2018/01/smed.pdf http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242 (acesso em 28/02/2023)

⁵² Esse conceito já foi abordado no primeiro capítulo deste projeto, e foi explorado pelo autor em “O mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2007)

A segunda dimensão da atualidade reside em certo número de movimentos de emancipação que tentam, em escala global, reagir, reafirmar o poder dos que supostamente nada sabem. É claro que há aí algo de muito forte, que está acontecendo na América Latina em relação aos movimentos de educação popular, aos movimentos pela posse das terras por parte das populações dominadas – do que Porto Alegre tornou-se um símbolo, um lugar onde se realiza de forma mais exemplar do que em qualquer outro essa luta entre as lógicas dos “melhores da turma” e as lógicas da emancipação. (RANCIÈRE, 2003, p. 200)

Como podemos observar, o autor percebia a experiência aqui desenvolvida, como algo potente, que rompia com a lógica competitiva, mercantil percebida em tantas outras esferas da educação. Vale lembrar que esse texto é fruto de uma entrevista concedida por Rancière em 2003, em que o contexto da educação na RME já tinha construído uma trajetória ampla, em relação aos processos democráticos e inclusivos, como veremos mais adiante.

Em alguns momentos, as lembranças que me atravessam auxiliam a construir a percepção do que estamos vivendo no contexto atual. Lembro-me especialmente de quando ingressei na RME-POA em 2010, e cheguei nas escolas⁵³ que me encaminharam, cheia de planos e desejo de desenvolver projetos, pois enfim estaria em um trabalho que não era temporário. Carregava na bagagem uma coleção de experiências do tempo que trabalhei como professora substituta no contexto do Colégio de Aplicação-UFRGS, escola que possui uma estrutura organizacional diferenciada, especialmente em sua composição curricular, que atende regularmente as alunas e alunos em turno inverso e contempla uma carga horária ampliada para as Artes⁵⁴, e destina tempo específico para projetos interdisciplinares. Além disso, a carga horária para planejamento das atividades é diferenciada, sendo que o número de turmas que cada professora e professor atende é bem menor comparada

⁵³ Em 2010 fui encaminhada para atuar em duas escolas localizadas na Vila Cruzeiro, e em janeiro de 2011 fui transferida para a EMEF Moradas da Hípica.

⁵⁴ O componente curricular Arte no CAP-UFRGS contempla uma carga horária semanal de 2 períodos de Artes Visuais, 2 de Música, 2 de Dança e 2 de Artes Cênicas, ou seja, as alunas e alunos do Ensino Fundamental têm a vivência nas 4 áreas sempre, o que representa uma carga horária 4 vezes maior que nas escolas da RME-POA.

com o número de turmas que atendemos na prefeitura⁵⁵. Mas, mesmo neste espaço privilegiado, enquanto corpo docente discutíamos como a estrutura da escola poderia ser melhorada, ser contemplada com mais recursos para dar conta da demanda das alunas e alunos. Eu estava trabalhando em um lugar visto como “ideal” e que ainda apresentava necessidade de adaptações. Quando me deparei com a realidade adversa das escolas municipais, além de uma carga horária totalmente diferente, número de horas para planejamento restrito e estrutura física que não comportava a demanda, precisei passar por um processo de desconstrução dos meus modos de pensar a arte e a educação. Os projetos que eu havia imaginado quando estava no CAP-UFRGS não faziam mais sentido naquele outro contexto. Passei por uma *desterritorialização* (GUATTARI; ROLNIK, 1986). O que mais me impactou naquele momento foi a precariedade das condições de vida da comunidade, com altos índices de violência, principalmente doméstica, e isso refletia no modo como as crianças, com 8 ou 9 anos assumiam uma posição de cuidado com seus irmãos menores, o que muitas vezes gerava reações agressivas e conflitos constantes entre os colegas. Ali, o que eu conhecia sobre Arte parecia não servir para nada, era preciso pensar de outro modo, eles precisavam contar suas histórias mais do que ouvir as minhas. A partir de então, passei a compreender que a escola inserida em uma comunidade possui um peso muito maior do que eu imaginava até então, o entendimento de vida que eu tinha mudou. Percebi que estar em sala de aula era muito mais do que aplicar um projeto de arte previamente estruturado.

Então, em janeiro de 2011 precisei me adaptar a um novo território, quando fui transferida para a EMEF Moradas da Hípica, onde pude estabelecer vínculos mais estreitos com as alunas e alunos. Naquele período a organização dos tempos era assim composta: as aulas do componente curricular Arte eram distribuídas em 3 períodos semanais por turma (períodos de 50 minutos) independente do ano-ciclo. Destes 3 períodos 1 era destinado para Música e os outros 2 para Artes Visuais. Eram promovidos encontros regionais entre os professores das áreas,

⁵⁵ Nos anos de 2009 e 2010, em um contrato de 40h, eu atendia o máximo de períodos em sala de aula era de 24, enquanto na escola municipal os períodos em sala de aula são 34 para cada 40h.

onde apresentávamos para nossos colegas os projetos que desenvolvíamos em nossas aulas. Nesses momentos eram estabelecidas parcerias com escolas da mesma região, bem como o compartilhamento de planejamentos e organização de reivindicações para a Secretaria, uma vez que tínhamos o acompanhamento de setores de coordenação da SMED nesses encontros. Lembro-me de a escola ter sido convidada para participar de uma exposição dedicada aos trabalhos de alunos da Rede, realizada no Memorial do Rio Grande do Sul, em que levamos alguns trabalhos das alunas e alunos. Além destas atividades específicas da área, o acompanhamento pedagógico era constante, com visitas da assessoria quase que semanalmente, e formações periódicas que eram promovidas pela SMED ao longo do ano.

Até o final de 2016, apesar de toda a limitação estrutural nos espaços da escola, aconteciam diversos projetos ofertados no contraturno, alguns por iniciativa das professoras e professores e em parceria com a comunidade e outros regulamentados, com carga horária específica e que eram vinculados aos projetos de Integralização da Educação, fomentados pelo governo Federal, e que vinham sendo ampliados na RME-POA. Havia uma seleção dos projetos que eram apresentados para todas as professoras e professores, que por votação escolhiam os que deveriam ser encaminhados para a apreciação e aprovação da SMED. Esse foi um breve momento de ampliação dos projetos de integralização, pois havia financiamento específico por parte do governo federal, via programas *Escola Aberta* e *Mais Educação*, com uma série de editais abertos para as escolas apresentarem projetos, que recebiam diretamente verbas para efetivá-los. Era possível estabelecer parcerias com instituições culturais, as quais ofertavam transporte para os alunos visitarem seus espaços⁵⁶, sem contar que a própria SMED disponibilizava verbas para visitas a *Feira do Livro*, *Fronteiras do Pensamento* e projetos de visita ao Cinema, como o *Programa de Alfabetização Audiovisual*⁵⁷. Lembro especialmente da questão de haver uma certa facilidade em conseguirmos realizar saídas de estudos⁵⁸,

⁵⁶ Era o caso da Fundação Bienal do Mercosul, Santander Cultural (atual Farol Santander) e Fundação Iberê Camargo.

⁵⁷ O *Programa de Alfabetização Audiovisual* compreende uma agenda de Cinema para as escolas, em que os alunos vão ao Cinema, esse programa será detalhado nas seções que seguem. Por sua vez o *Fronteiras do Pensamento* é um evento voltado para as escolas, que segue os moldes do evento anual *Fronteiras do Pensamento*, que traz palestrantes de renome internacional e de diversas áreas, e a *Feira do Livro* é um grande evento literário tradicional em Porto Alegre.

pois havia um setor específico na escola para auxiliar na organização dessas atividades. Todos esses projetos foram suprimidos das escolas quando a gestão do prefeito Nelson Marchezan Jr assumiu a prefeitura em janeiro de 2017, e mesmo os projetos que eram desenvolvidos a partir dos esforços individuais dos professores acabaram sendo minados pela política de redução do horário de planejamento e das reuniões pedagógicas, que foram eliminadas. As atividades de formação de professoras e professores que antes se distribuíam ao longo do ano, em pelo menos 10 sábados e mais uma semana no recesso e que ficava a cargo da SMED, trazendo palestrantes de renome nacional e internacional, ficou restrita a boa vontade das direções, limitando-se a 2 dias que antecedem o início do ano letivo. Ou seja, o espaço para pensar sobre a escola com os pares foi extinto. Na seção em que trato da gestão 2017-2020 irei analisar outros aspectos desta proposta de forma mais detalhada.

Com o intuito de ir além das percepções pessoais, procurei investigar como a RME-POA se estruturou e como essas mudanças foram estudadas por outras pesquisadoras e pesquisadores, recorri aos seguintes repositórios de Teses e Dissertações: UFRGS, PUCRS, UNISINOS, Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Google Scholar, onde encontrei uma coleção ampla de trabalhos na área da Educação que versam sobre a RME-POA. A instituição que apresenta o número maior de pesquisas é a UFRGS. Em sua plataforma on-line, encontrei entre Teses e Dissertações, 78 pesquisas que tem algum aspecto da RME-POA como objeto de estudo, sendo a maior concentração de trabalhos os que abordam a questões da gestão escolar e os projetos pedagógicos, com um total de 18 pesquisas, e em seguida 12 deles abordam algum aspecto do Ensino de Arte, sendo que 5 deles são análises em relação a Educação Musical e 7 sobre Artes Visuais.

Por sua vez, no repositório da PUCRS encontrei o total de 40 pesquisas, entre Teses e Dissertações, que versam sobre a RME-POA, sendo que destas 6 abordavam as Artes (4 se dedicam às Artes Visuais, 1 para a música e 1 para a Dança). Dentre os trabalhos pesquisados com o foco de análise no contexto da RME-POA, as ênfases são diversificadas. Procurei agrupá-los em categorias de acordo com assunto abordado.

⁵⁸ Os alunos chamam de “passeios” o que, de certa forma evoca o prazer que essas experiências provocam neles.

Os temas mais recorrentes abordam especialmente as modalidades de ensino de Educação Infantil e Anos Iniciais, EJA e Formação de Professores.

Na busca que fiz no repositório da UNISINOS, encontrei apenas 9 trabalhos na área da educação que mencionam Porto Alegre, mas são pesquisas que têm como objeto de estudo ações que aconteceram na Rede Estadual e casos específicos da rede particular, e apenas uma pesquisa tem como objeto específico um projeto desenvolvido na Rede municipal de Porto Alegre, e que versa sobre um projeto de capoeira, e 2 trabalhos que analisam o projeto Escola Cidadã e um que analisa a formação de professores. Ao fazer uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram reportados 22 trabalhos, sendo 19 da UFRGS, que já haviam sido analisados e os outros 3 da UFRRJ não correspondiam ao objeto desta pesquisa e foram desconsiderados. Ao fazer a busca na plataforma Google Scholar encontrei as mesmas teses já encontradas na busca feita diretamente nos repositórios das universidades. Esse panorama das pesquisas consta no quadro 2, abaixo:

Foco da pesquisa	UFRGS	PUCRS	UNISINOS
Ambiente Escolar	7	-	-
Arte	12	6	-
Currículo	5	2	-
Ed. Ambiental	2	1	-

Ed. Física	1	-	-
Ed. Infantil/anos iniciais	8	6	-
EJA	6	6	-
Formação de Professores	6	6	1
Gestão/Políticas Educacionais	18	2	2
Inclusão	10	3	-
Questões Sociais	-	4	1
Relações Interpessoais	-	4	-
Saúde dos Professores	2	-	-
Tecnologias	1	-	-
Total	78	40	4

Q

uadr

o 2:

Pesquisas que tiveram a RME-POA como objeto de análise, entre os anos de 2000 e 2020

De toda essa gama de pesquisas, apenas 2 são de datas mais recentes e discutem a atuação da gestão 2017-2020, uma de 2017 e outra de 2019, em ambas são apontadas as mudanças aplicadas pela secretaria de educação e que precarizam o atendimento oferecido pelas escolas

e desqualificam o trabalho desenvolvido pelos professores, além dos atrasos aos repasses de verbas, que tem sido uma prática também do governo Federal, além de toda a precarização dos serviços terceirizados que são responsáveis pelos serviços de limpeza e cozinha das escolas⁵⁹. Os outros trabalhos de pesquisa apontam as mudanças que foram ocorrendo nos projetos educativos e nos modos como eram conduzidos por cada novo gestor, mas é importante ressaltar que, apesar de alguns pontos de falhas serem apontados, todos os trabalhos citam a importância da RME-POA no contexto da educação, como uma rede educacional com expressividade internacional.

Além dos repositórios, busquei as publicações on-line da própria SMED, e que reforçam a sensação de uma atuação pouco expressiva da SMED no contexto atual da cidade, comparada com o histórico de “Referência Nacional e Internacional” vivido em outras épocas, ao ponto de termos sido citados por Jacques Rancière⁶⁰ como referência em educação na América Latina. Para termos uma ideia mais geral de quais foram os projetos desenvolvidos em cada período, elaborei o quadro 3, logo abaixo, em que apresento os períodos com suas respectivas gestões e projetos, que posteriormente serão explorados em seções específicas.

Período de governo	Prefeito	Secretária/o de Educação	Projeto/Proposta para a Educação
1986-1988	Alceu de Deus Collares	Neuza Canabarro	CIEMs: “Nenhuma Criança sem Escola” e “Nenhum Adulto Analfabeto”

⁵⁹ Os problemas com atraso no pagamento e a renovação dos contratos, geram insegurança dos trabalhadores, como podemos ver nesta notícia: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2020/05/sem-aulas-prefeitura-de-porto-alegre-suspende-contrato-de-merendeiras-e-faxineiras-de-todas-as-escolas-municipais-12523236.html> (acesso em 28/02/2023)

⁶⁰ Rancière menciona o caso de Porto Alegre em entrevista de 2003, já citada anteriormente.

1989-1992	Olívio Dutra	Esther Pillar Grossi	“A coragem de mudar em educação”
1993-1996	Tarso Genro	Nilton Fischer (1993) Sonia Buggermann Pilla 1993-1997)	“Escola Cidadã”
1997-2000	Raul Pont	José Clóvis de Azevedo	“Escola Cidadã”
2001-2002	Tarso Genro	Eliezer Pacheco	“Cidade Educadora”
2003-2004	João Verle	Sofia Cavedon (2003) Maria de Fátima Baierle (2004)	“Escola Cidadã”
2005-2008	José Fogaça	Marilú Fontoura de Medeiros (2005-2009)	“Cidade que aprende”
2009-2016	José Fortunati	Cleci Maria Jurach	“O Conhecimento fazendo a diferença”
2017-2020	Nelson Marchezan Jr	Adriano Naves de Brito	“Prometas- Educação nota 10”
2021-2022	Sebastião Melo	Janaína Franciscatto Audino	“O retorno às atividades presenciais e o novo currículo”

Quadro 3: levantamento de períodos, gestores e projetos para a Educação em Porto Alegre (1986-2022)

A partir dos títulos escolhidos pelos gestores, expostos no quadro acima, que funcionam como *Slogans* de seus projetos educativos, podemos inferir os pensamentos que permeiam cada período, sendo que é possível perceber uma continuidade entre um início que manifesta o desejo de mudanças, e contemplam a necessidade de ampliação do acesso à educação (primeira e segunda gestões), depois temos uma sequência de projetos que indicam que o foco é o diálogo entre a escola e a cidade (nas gestões que vão de 1993 a 2008). Então, de 2009 a 2016, temos a sensação de que o foco passa a ser mais individualizado, subentendendo uma necessidade de destaque. Com a gestão (2017-2020) fica evidente que houve uma mudança significativa de enfoque, em que a educação assume abertamente o viés competitivo, constituindo uma ruptura com a sequência dos projetos desenvolvidos anteriormente.

Diante do momento conturbado que vivemos (ainda afetados pelo cenário causado pela pandemia, inúmeros casos de violência motivada por questões raciais, lacunas no desenvolvimento de projetos sociais, entre tantos outros problemas) em um trabalho de pesquisa em educação, que tem como objeto de estudo uma rede pública de ensino e que tem a maioria de suas escolas localizadas na periferia, é impossível não nos debruçarmos sobre as questões étnico-raciais, de gênero e de classe social que envolvem a nossa formação cultural e em como ela é tratada na escola. Em função disso, percebo cada vez mais a importância de projetos que contemplem a diversidade presente nas comunidades. Por isso penso na escola como um lugar de encontros que a arte pode provocar. E essas ações não têm partido dos gestores, elas são fruto de ações que são micropolíticas. E, como pude constatar, a gestão 2017-2020 na esfera Municipal foi a que menos contribuiu para a criação de projetos que lutem para diminuir as desigualdades sociais.

Dentre essa gama de pesquisas, algumas foram fundamentais para que eu pudesse compreender como se deram as políticas educacionais na RME-POA e como isso afetou o desenvolvimento dos projetos de arte que acontecem nas escolas, nas seções que seguem, esses trabalhos-chave serão citados e convocados para compor a escrita de análise dos aspectos importantes em cada período. As seções ficaram assim organizadas: (4.1) Projetos iniciais após a redemocratização (1986-1992); (4.2) Projeto “*Escola Cidadã*”; (4.3) Projeto “*Cidade Educadora*”; (4.4) Projeto “*Cidade que aprende*”; (4.5) Projeto “*O conhecimento fazendo a diferença*”; (4.6) Gestão 2017-2020 “*Prometas: Educação Nota 10*” ou “*Pedagogia do Apagamento*” e (4.7) Gestão 2021- 2022: “*O retorno às atividades presenciais e o novo currículo*”

Gostaria de evidenciar que esta etapa do estudo constituiu um levantamento breve do histórico da rede, com o intuito de compreendermos o contexto, mas sem intenções de fazer uma análise aprofundada das propostas educacionais, uma vez que a questão maior desta tese é analisar os *projetos de arte* que ainda ocorrem nas escolas municipais, apesar das adversidades. Esse levantamento, de caráter mais histórico, se fez necessário em função de muitos projetos possuírem suas origens em propostas de gestões anteriores. Já existem

pesquisas que analisam a questão das gestões/administrativas de cada período, mas em nenhum deles o foco é especificamente as artes visuais.

A partir dessas leituras pude constatar que, sem projetos de políticas públicas permanentes, que contemplem o desenvolvimento social como um todo (FARENZENA, 2012, p. 106), não adiantará se fazer investimentos isolados na educação, a escola sozinha não dá conta de resolver as outras demandas anteriores, de necessidades básicas. Como ter qualidade na educação, se não se tem qualidade de vida?

4.1 PROJETOS INICIAIS APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO (1986-1992)

Em Porto Alegre, após o processo de redemocratização, o primeiro prefeito eleito pelo voto direto foi Alceu de Deus Collares (PDT), sua gestão ocorreu entre os anos de 1986 e 1988, a SMED em seu governo foi chefiada por Neuza Canabarro. Durante esse período, a prefeitura assumiu o protagonismo em relação às políticas públicas educacionais, iniciando com a ampliação da autonomia da rede municipal em relação à rede estadual de ensino, estabeleceu a regulamentação do Colegiado Escolar como órgão máximo nas escolas, permitindo a eleição de direções e iniciou o processo de ampliação do número de escolas (MEDEIROS, 2009, p. 91-92) e a criação dos CIEMs (Centros Integrados de Educação Municipal), projeto voltado a implantação de uma proposta de educação popular, com foco na criação de escolas de tempo integral, em uma busca por reduzir o número de analfabetos, tendo como base as teorias de Paulo Freire e Célestin Freinet, como bem representam os projetos: “Nenhuma Criança sem Escola” e “Nenhum Adulto Analfabeto”. A proposta dos Centros Integrados de Educação foi retomada e

ganhou expressividade em sua gestão diante do governo estadual, com a criação dos CIEPs⁶¹. Além disso, implementou um novo plano de carreira para os professores, com intuito de valorizar os profissionais da educação. Sobre essa gestão especificamente não localizei nenhuma pesquisa que aprofundasse a análise das propostas, apenas é mencionada em uma contextualização na tese de Isabel L. P. Medeiros (2009, p. 91), e quanto ao desenvolvimento de projetos de arte, também não encontrei registros.

Na gestão seguinte, o prefeito eleito foi Olívio Dutra (PT), atuando de 1989 a 1992, configurando a primeira das quatro gestões da Administração Popular. Durante seu mandato o comando da SMED ficou a cargo de Esther Grossi, que implementou o pensamento de uma “Escola Construtivista”. O projeto educacional foi concebido com base nas teorias do desenvolvimento humano, como é apresentado por Isabel Medeiros, que em sua tese, menciona que esta gestão:

[...] sustentou concepções e teorias do desenvolvimento humano (baseadas em Piaget, Vygotski, Wallon, entre outros teóricos) que afirmam a possibilidade de aprendizagem para todos (contrapondo-se enfaticamente ao conceito de inteligência enquanto dom), inclusive das classes populares, orientando adequação didática para o atendimento de suas necessidades, interesses e características. Também valorizou as ideias defendidas pelo movimento denominado *educação popular* (cujo referencial mais importante é Paulo Freire), que luta pela valorização e respeito às culturas historicamente silenciadas nos processos educacionais. (MEDEIROS, 2009, p.93)

O projeto inicial de Esther Grossi adotou como título “*A coragem de mudar em educação*”⁶², em sua gestão dedicou-se especialmente às questões da alfabetização, com a criação de Escolas Infantis (EMEIs, para atendimento de crianças de 0 a 6 anos) e SEJA (Serviço de

⁶¹ No registro de seu projeto de governo para o Estado, detalha como essas escolas de tempo integral deveriam funcionar, (1991, p. 1-8), material disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092120-plano-de-governo-governo-de-alceu-collares-periodo-de-1991-a-1994.pdf> (acesso em 28/02/2023)

⁶² Grossi publicou em 2000 um livro com esse título, em que relata seu trabalho como Secretária de educação durante os anos de 1989 e 1992.

Educação de Jovens e Adultos, atualmente denominado EJA- Educação de Jovens e Adultos) e procurou qualificar a educação especial. Criou diversas subdivisões na Secretaria, com o intuito de conjugar as questões administrativas com as pedagógicas, o que gerou posteriormente entraves burocráticos. Seu projeto acabou ficando conhecido como “*escola construtivista*”⁶³, por dar ênfase prioritariamente àquela linha teórica, provocando descontentamento entre linhas do Partido dos Trabalhadores e diversos segmentos dos professores, pois acreditava-se que a Secretaria deveria contemplar uma visão teórica plural, de acordo com Gonçalves, a concepção de que escola deveria ser “um laboratório de aprendizagem democrática, um espaço privilegiado do exercício da participação, da experiência de tomada de decisões, da superação da lógica da reprodução, das relações autoritárias da escola tradicional, ou seja, um espaço de formação da cidadania e da cultura democrática. (GONÇALVES, 2013, p.201).

Questões estas que não estavam sendo contempladas nesta gestão, e, apesar de o Conselho Municipal de Educação ter sido criado em 1991, a atuação deste órgão foi pouco incentivada, assim como ocorreu com os Conselhos Escolares. Com isso, a gestão de Grossi acabou recebendo muitas críticas, especialmente que seus projetos estavam muito restritos à “sala de aula” e que não enfatizavam a efetiva participação popular nas decisões (Idem, p. 206-207). Em relação à arte, é neste período que se inicia a preocupação com o desenvolvimento de uma política cultural na SMED, em que é criado um programa voltado ao desenvolvimento de atividades culturais nas escolas, e a partir de então foram criadas diversas oficinas para atendimento dos alunos no contraturno, e Ada Kroeff em sua pesquisa menciona esses projetos:

⁶³ Como o projeto oficial de Esther Grossi adotava outro título, e o da gestão de Neuza Canabarro também não apresentava título específico optei por não mencioná-los diretamente no Subtítulo e agrupá-los como projetos iniciais, tendo em vista que os demais projetos apresentam uma gama maior de análises e possuem reflexos mais diretos nos projetos atuais das escolas.

Neste momento, iniciou-se o Programa de Atividades Alternativas Curriculares Culturais-PAACC, que teve como objetivo a organização de oficinas nas diversas linguagens artísticas (dança, teatro, música, literatura, vídeo etc.) nas escolas da RME. Cada escola teria um(a) professor(a), indicado(a) pela direção, para programar essas oficinas e todas as suas atividades culturais. Esses(as) profissionais foram chamados(as) programadores(as) culturais, e teriam 20 horas da sua carga horária para a realização deste trabalho. A docência nas oficinas implementadas era de responsabilidade dos(as) professores(as) especializados(as), e funcionava em turno inverso ao horário de aulas. (KROEFF, 2017, p. 14)

Conforme podemos observar no relato da pesquisadora, o desenvolvimento dessas atividades era uma alternativa ao currículo, compondo atividades extras, porém não são apresentadas maiores informações sobre como esses projetos eram planejados e se procuravam estabelecer relações com as comunidades. Também é possível inferir que a carga horária de 20h e um profissional por escola deveria ser algo que limitava as possibilidades do trabalho, e que permitia que apenas uma das linguagens da arte pudesse ser contemplada. Por outro lado, podemos afirmar que o fato de ter *algum* projeto cultural contemplado em cada escola, já constitui um avanço e uma inovação para o contexto das escolas públicas da época, sendo que esse início irá constituir um passo importante para as propostas culturais que posteriormente serão implementadas e aprimoradas.

Essa possibilidade de se oferecer atividades em contraturno, abriu espaço para que experiências potentes pudessem acontecer, como foi o caso do “Clube de Flautas” na EMEF Heitor Villa Lobos, fundado em 1992 pela professora Cecília Rheingantz Silveira⁶⁴, e que atualmente se chama “Orquestra Villa Lobos”. O projeto surgiu em contraturno na escola, e a professora tinha apenas 2 horas semanais para desenvolver o projeto, mas que foi ganhando força junto à comunidade, e conseguiu ampliar sua abrangência, extrapolando os limites da escola (SANCHOTENE, 2011, p. 17-22; SANTOS, 2013). A “Orquestra Villa Lobos” se tornou uma referência para a comunidade e para toda a RME-POA, servindo como objeto de pesquisa sob diversos aspectos em relação à educação, e especialmente em educação musical. Além disso, a

⁶⁴ Nesta entrevista, a professora conta um pouco de sua trajetória frente ao projeto: <https://www.huffpostbrasil.com/2018/04/27/cecilia-silveira-a-regente-de-orquestra-que-ensina-musica-na-periferia-de-porto-alegre-a-23422065/> (acesso em 28/02/2023)

Orquestra possui uma vasta agenda e realiza diversas apresentações anualmente, sendo que em 2018 recebeu o Prêmio Açorianos⁶⁵ de melhor espetáculo, ampliando sua visibilidade⁶⁶.

É possível percebermos que ambas as gestões demonstraram preocupação com a educação popular e que visavam a ampliação do acesso e permanência nas escolas, com a ampliação do número de escolas, que contemplam desde a educação infantil até a EJA, bem como iniciaram o processo de uma política de inclusão, com a criação de escolas especiais e espaços específicos para esses atendimentos nas próprias escolas, além de promover a formação docente. Apesar dos avanços, essas ações ainda não foram suficientes para romper com as profundas desigualdades sociais, nem conseguiam envolver a efetiva participação das comunidades nas tomadas de decisões, como era o desejo da Administração Popular. Nas gestões seguintes, como veremos na sequência das seções deste capítulo, esse processo de democratização foi ampliado, contemplando ações em diversas áreas, mas os problemas sociais ainda não foram superados.

⁶⁵ O Prêmio Açorianos ocorre desde 1977, e é concedido pela Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, contemplando os melhores do ano em diversas categorias, sendo considerado o prêmio cultural mais importante do Estado do Rio Grande do Sul.

⁶⁶ Apesar da importância deste projeto para a comunidade e para a cidade como um todo, suas verbas foram reduzidas, e recentemente o grupo precisou organizar uma “vakinha” on-line para manter o projeto em funcionamento, conforme anunciado em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2020/06/orquestra-villa-lobos-promove-financiamento-coletivo-para-nao-encerrar-atividades-ckbr7tbcf007k0162z1a6s5tz.html> (acesso em 28/02/2023)

4.2 PROJETO “ESCOLA CIDADÃ”

O projeto *Escola Cidadã* ocorreu entre os anos de 1993 e 2004 e teve seu início na gestão de Tarso Genro (1993-1997) continuou com Raul Pont (1997-2000), e posteriormente foi retomado na gestão de João Verle (2003-2004). A SMED-POA ficou sob o comando de uma sequência de Secretários e Secretárias⁶⁷, foram eles: Nilton Fischer (1993), Sonia Buggermann Pilla (1994-1997), José Clóvis de Azevedo (1997-2001) e retomado posteriormente por Sofia Cavedon (2003) e Maria de Fátima Baierle (2004). Esse projeto teve como referencial teórico a *educação popular* idealizada por Paulo Freire, e que já era experimentada em outras cidades do Brasil, entre elas São Paulo, que contou com Paulo Freire como Secretário de Educação (GONÇALVES, 2013, p. 221 e 262). Além disso, para compor esta seção pude contar com uma gama maior de pesquisas já desenvolvidas e publicadas, bem como registros oficiais da SMED-POA, permitindo vislumbrar mais detalhes sobre o período, uma vez que é analisado em profundidade nas pesquisas de: Ana Cristina Rocha Gonçalves (2013), Isabel Letícia Pedroso de Medeiros (2009), Luciane Uberti (2007), Maria Luiza Rodrigues Flores (2007) e Carlos R. S. Machado (2005), e os livros *Reconversão Cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã*⁶⁸ de José Clóvis de Azevedo (2007) e *Escola como polo cultural: Contornos mutantes em fronteiras fixas*⁶⁹ (2017) de Ada Kroef.

A *Escola Cidadã* foi uma proposta de educação embebida pelo desejo de uma transformação democrática radical da sociedade, influenciada profundamente pelo processo de retomada da democracia, em que a grande bandeira daquele momento era contemplar a

⁶⁷ A atuação de cada Secretária/o imprimiu marcas na construção do projeto como um todo, mas neste momento não irei detalhar a atuação individual de cada um para não perder o foco da pesquisa. Para conhecer melhor como foi a gestão deles, de forma individualizada, sugiro consultar a pesquisa de Ana Cristina Rocha Gonçalves (2013), que traz inclusive entrevistas com os gestores.

⁶⁸ Esse livro é a publicação da tese de doutorado (USP) de Azevedo, defendida em 2004, sob a orientação de Moacir Gadotti.

⁶⁹ Esse livro é a publicação da dissertação de mestrado de Ada Kroef, defendida em 2000, sob orientação de Sandra Mara Corazza.

participação popular na tomada de decisões. Nesse período foi realizado um processo de ampliação e readequação da RMED-POA, com a criação e construção de um número expressivo⁷⁰ de escolas, todas localizadas nos bairros mais periféricos, justamente com o intuito de tornar a educação acessível ao maior número da população. Para José Clóvis de Azevedo, pesquisador do tema e que também foi um dos Secretários de Educação, a *Escola Cidadã*:

[...] é um movimento de resignificação da educação, da escola como instituição, na contramão da hegemonia do mercado e das relações sociais e culturais daí decorrentes. O seu desafio é contribuir para a formação de indivíduos portadores e multiplicadores de uma cultura dotada de uma nova ética e uma nova estética, um novo núcleo produtor de relações equilibradas, interativas e cooperativas com a materialidade universal, cuja matriz moral se constitui na radicalidade da defesa da vida em todas as suas dimensões. Não se trata de uma concepção que se ocupe apenas das questões imediatas da melhoria do ensino ou da qualidade da vida dos excluídos, mas de uma concepção ampla e estratégica sob o ponto de vista da emancipação das maiorias socialmente secundarizadas. (AZEVEDO, 2007, p. 112)

Podemos observar que havia um desejo utópico de se realizar profundas mudanças sociais, bem como deixa transparecer a base marxista que influencia o projeto. Assim, aspirava-se produzir mudanças que perpassavam as estruturas da RME, mas nem todas se efetivaram, pois “as tecnologias de governo nem sempre funcionam como o esperado, é como se o ‘real’ resistisse às programações” (UBERTI, 2007, p. 94). Contudo, esse período foi importante para que elementos basilares na organização da educação em nível municipal, dentre eles, os Conselhos Escolares e o Conselho Municipal de Educação, passassem a ter atuação efetiva e, na escolha de diretores por voto direto, e os votos da comunidade passaram a ter um peso maior. Também, foi durante a segunda gestão da Administração Popular que se iniciou o processo de

⁷⁰ De acordo com a pesquisa de Isabel Letícia Pedroso de Medeiros, no período compreendido entre 1988 e 2007 houve um aumento de 318% no número de escolas (MEDEIROS, 2009, p.91), sendo que naquele ano a RME contava com: 45 Escolas de Ensino Fundamental, 33 de Educação Infantil, 7 Jardins de Praça, 4 Escolas Especiais, 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos e 2 Escolas de Ensino Médio (UBERTI, 2007, p. 27).

discussão denominado “*a escola que queremos*” e se deu através das reuniões da Constituinte Escolar, que dariam origem ao Congresso Constituinte⁷¹ (AZEVEDO, 2007 p. 128-130) cujo primeiro havia ocorrido em 1995, e que posteriormente auxiliariam na construção dos Regimentos Escolares. Esses debates surgiram em decorrência da implementação do Orçamento Participativo⁷², que chegou a ter sua versão específica voltada para a decisão do uso de verbas pelas escolas, com o OP-RME, e houve a implementação da descentralização do repasse de verbas para as escolas, que passou a ser feito trimestralmente. Neste período as escolas puderam escolher onde aplicar os recursos, promovendo a autonomia das unidades e permitindo o atendimento das necessidades específicas das comunidades. Veremos que posteriormente os debates propiciados por essas ações democráticas influenciaram a criação do documento orientador da educação municipal, o *Caderno Pedagógico n. 9* (PORTO ALEGRE, 1998), que até o momento permanece válido e utilizado como referência pelas escolas.

O entendimento da importância da escola em promover a participação das comunidades é apresentado por Ana Cristina Rocha Gonçalves em sua tese, ao analisar a gestão do projeto *Escola Cidadã*. Neste trecho aborda a participação da comunidade através da representatividade proporcionada pelo Conselho Escolar e na escolha de direções pelo voto direto, em suas palavras:

Portanto, a democratização da escola é um processo interno à estrutura no que concerne às relações entre: a direção e os alunos, a direção e o corpo docente, a direção e os funcionários, mas, também é um processo de abertura da escola à participação das famílias e da comunidade. Nesse sentido que é um processo de ir e vir, no qual a escola, ao abrir-se à influência da comunidade, também a influi. Em outras palavras, à

⁷¹ O Congresso Constituinte consistia na culminância das Constituintes Escolares, que foram organizadas por regiões, e eram grandes debates para envolver toda a comunidade escolar no debate das diretrizes para a educação, compondo parte do processo democrático. (AZEVEDO, 2007, p. 131-149)

⁷² O Orçamento Participativo consistia de consultas populares de como os investimentos deveriam ser aplicados, para Azevedo: “na educação, além do controle e da construção do espaço público na escola estatal, a participação tem o sentido de integrar a família e a comunidade no processo de construção do conhecimento, de socialização, difusão e recriação da cultura. Isso pode fazer da escola um espaço privilegiado de construção do espaço de liberdade pela superação das necessidades.” (Idem, p.160)

medida que a escola se abre à participação dos cidadãos, não educa apenas os alunos, mas também se educa, nesse processo, direção, professores, funcionários, pais e mães, isto é, toda a comunidade que participa da escola se educa. A escola passa a ser um agente institucional relevante do processo de organização da sociedade civil, ou seja, de uma educação para a cidadania, sendo essa entendida, essencialmente, como a consciência de direitos e deveres e do exercício da democracia. Todavia, não há cidadania sem democracia. (GONÇALVES, 2013, p.227)

Mas, além da busca por democratizar os aspectos administrativos, também houve o trabalho no sentido de democratizar o setor pedagógico e propor estratégias educacionais que representassem essa busca por construir uma escola mais justa, igualitária, democrática, o que refletia as bases do pensamento da Administração Popular, ao procurar romper com a lógica gerencialista/empresarial e neoliberal largamente utilizada por outros governos, e que atualmente vemos se expandindo para o campo da educação a passos largos, e o que era vislumbrado como uma ameaça há quase três décadas, infelizmente tem se tornado realidade e tem expandido suas formas de dominação (HAN, 2018, p. 45). José Clóvis de Azevedo, menciona em sua tese a necessidade de projetos que se oponham ao pensamento mercantilista, a chamada *Mercoescola*, pois nela há uma lógica que naturaliza as desigualdades e que valoriza o individualismo como essencial para a prosperidade. Neste trecho, o autor traz sua definição de *mercoescola*:

No sistema educacional, a cultura da mercantilização faz-se presente pela tentativa de introduzir na escola os valores e a linguagem empresarial. Produtividade, qualidade total, vantagens comparativas, centros de excelência, bem como outros termos de uso básico no vocabulário do mercado, foram introduzidos nas escolas por documentos vindos de órgãos oficiais responsáveis pela educação. Formar cidadãos clientes e consumidores, portadores da cultura de mercado, passou a ser a tarefa primordial da escola. No caso da escola básica, a variável predominante não é o interesse em privatizar o serviço da educação, mas, sim, produzir e difundir a ideologia do privado. As políticas oficiais apropriaram-se de termos comuns aos movimentos democráticos da educação. Descentralização, participação, cidadania, adquiriram outro sentido. Passam a ser entendidos como desoneração do Estado e transferência para as comunidades do financiamento da educação; são introduzidos programas do tipo “trabalho voluntário”, visando a desarticular a ideia da participação coletiva, da cooperação, da vida comunitária, retirar o sentido político da ação comunitária, passar a ideia de que tudo pode ser resolvido diretamente por um indivíduo isolado.

É a tentativa de dicotomizar indivíduo e contexto cultural, eliminar o sujeito coletivo e substituí-lo por um indivíduo egoísta, dirigido à competição predatória da dinâmica do mercado. Essas são características substantivas da mercoescola, a escola do mercado, escola que produz força de trabalho com concepções plantadas e fertilizadas pelos valores do mercado. (AZEVEDO, 2007, p. 99)

A concepção acima apresentada dialoga com diversos aspectos de propostas atuais, como é o caso das Parcerias Público-Privadas (PPPs) que corresponde à um dos desdobramentos do que Azevedo chamou de “ideologia do privado”, que tem influenciado o modo como os projetos educativos são concebidos, reforçando um pensamento de que o privado estaria ‘qualificando’ o público (PERONI, 2013). Portanto, ao tratar da *Escola Cidadã*, Azevedo apresenta-a como uma forma de oposição ao pensamento mercantil imposto pelo formato *Mercoescola*, e em diversos momentos de sua escrita desenvolve a ideia de que esse não é um projeto de educação que seria possível de ser executado de forma isolada, pois depende da formulação de políticas sociais, que estejam atreladas à um projeto mais amplo de governo.

Diversas ações com o intuito de combater o pensamento da *Mercoescola* (ou da racionalidade neoliberal) foram propostas pela *Escola Cidadã*, seguindo a busca por radicalizar a democracia, tais como as que contemplam questões específicas para o projeto pedagógico e que foram propostas extraídas do Congresso Constituinte. Dentre as mudanças, está a organização das escolas, que passaram de Escolas Seriadas para a *Escola por Ciclos de Formação*, correlacionados aos ciclos da vida, em substituição à uma concepção meritocrática de educação que é representada na organização da escola seriada. A partir da implementação dessa proposta, foram criadas as chamadas *Turmas de Progressão* com o intuito de diminuir as defasagens entre a idade dos alunos e o ano que deveriam estar cursando, bem como a aprovação de um ano para outro passou a ser concebida como *Progressão Continuada*, tendo em vista justamente o desejo de romper com o processo de exclusão social que está associado aos casos de alunas e alunos que acabam reprovando de ano de forma recorrente, o que aumenta as chances de evasão e abandono escolar. Seguindo a preocupação em contemplar os processos de inclusão, foram aparelhadas as Salas de Integração e Recursos

(SIR), ampliando e qualificando o atendimento de alunas e alunos portadores de necessidades educativas especiais, e criados os *Laboratórios de Aprendizagem*, para que alunos com dificuldades ou lacunas em sua aprendizagem pudessem ter uma atenção especial, sendo atendidos no contraturno.

Também foram implementadas iniciativas ousadas, que demandam uma disponibilidade de um número maior de professoras e professores para atender um mesmo número de alunas e alunos, o que compreende em maior investimento em recursos humanos, que se deram com a criação de um espaço para um *Professor Itinerante*, que atua em 3 turmas diferentes, no primeiro e segundo ciclos, e em 5 turmas no terceiro ciclo, desenvolvendo projetos interdisciplinares em parceria com o professor referência, tendo como base os complexos temáticos definidos pela escola. O currículo foi reestruturado na busca por equivalência⁷³ entre as áreas e a inserção de *Professores Especializados* desde os primeiros anos, com Educação Física e Artes desde o Jardim; Educação Física, Artes e Língua Estrangeira a partir do Segundo Ciclo, e além destas, a disciplina de Filosofia no terceiro Ciclo, o que representa um diferencial da RME-POA em relação às demais redes de ensino que, em sua maioria, contemplam a atuação das professoras e professores especialistas somente a partir do quinto ano. Também foi implementada a *Pesquisa Socioantropológica*, que consistia em visitas feitas à comunidade com o intuito de conhecer o entorno da escola a realidade dos alunos e a partir de então elaborar o plano pedagógico, e o próprio currículo, baseado em complexos temáticos (PORTO ALEGRE, 1998). De acordo com Azevedo, as questões do cotidiano são trazidas para repensar o currículo, que se constituem como “conteúdo vivo, não de uma escola para a vida, mas na vida. Portanto, um conhecimento construído na existência social real, na busca da geração de um novo senso comum, capaz de recriar positivamente e renovadamente uma vida social dirigida a uma conformação social comprometida com a defesa incondicional da vida” (AZEVEDO, 2007, p. 113).

⁷³ Essa equivalência era representada, no Terceiro Ciclo (que corresponde aos 3 últimos anos do ensino fundamental), por uma carga horária igualitária de 3 períodos para cada disciplina (PORTO ALEGRE, 1998, p. 74).

Essa preocupação em desenvolver um projeto de educação vivo, igualitário que considere o contexto dos estudantes, reflete a base do pensamento Freireano. Mas, apesar de toda essa gama de projetos, que em nível teórico parecem ser coerentes e bem estruturados, os problemas continuavam existindo e não eram poucos [lembrem que “*da adversidade vivemos*”], para além dos problemas sociais, havia a discordância com alguns aspectos de estruturação do projeto. Especialmente por parecer que havia pouco entendimento sobre a proposta educacional e o contexto de mudanças que a envolviam, pois para que a escola realmente se tornasse democrática e inclusiva era preciso romper com a lógica mercantil na educação. Esse ruído na compreensão pode ser percebido tanto nas comunidades, quanto os próprios professores e professoras, principalmente em relação a avaliação como um processo contínuo, conforme apresentada nos Ciclos de Formação e a Progressão Continuada, que foi (e continua sendo) um dos grandes pontos de discussão na RMED-POA, pois ainda persiste uma noção de que a reprovação (ou a possibilidade de) é um “mal necessário” (MEDEIROS, 2009, p. 101), representando uma relação de poder centralizador, relação essa que acaba sendo reforçada pelas expectativas que se impõem pelas relações com os “mercados” posteriores, sejam de trabalho ou a sequência dos estudos, a dissonância é cada vez maior quando todo o restante do sistema organizacional da própria educação nos níveis subsequentes não contempla essa inclusão.

Problema que persiste e se agrava, quando, nas gestões atuais, o que é levado em consideração para qualificar uma escola ou sistema de ensino, é o desempenho das alunas e alunos em avaliações externas de larga escala, muitas vezes olha-se para os dados de forma isolada, desconsiderando todo o contexto precário das comunidades onde as escolas se inserem e ainda comparam entre si sistemas de realidades totalmente diversas, ignorando completamente a dimensão das relações humanas que permeiam o processo educativo. Em sua tese, Gonçalves traz o relato de Maria de Fátima Baierle, Secretária de Educação em 2004, que percebia que um dos grandes desafios de sua gestão era justamente promover a formação dos professores, para que compreendessem os ciclos e como deveriam ser os projetos educativos sob esta perspectiva (GONÇALVES, 2013, p. 335-346). Por sua vez, Azevedo menciona que essa problemática em relação ao processo avaliativo

esteve presente nas discussões conduzidas antes e durante o Congresso Constituinte (1994/1995), onde apesar da opção coletiva ser por um caminho progressista, ainda encontrou grupos de professoras e professores muito conservadores, ligados a uma cultura autoritária e meritocrática (AZEVEDO, 2007, p. 133-139), o que reforça a ideia que é preciso um trabalho amplo e extensivo, que envolva todos os segmentos da comunidade escolar, para que se tenha condições de aplicar um projeto emancipador de educação, o que exige investimentos a longo prazo.

Os embates em relação aos ciclos tomaram corpo durante a gestão de Eliezer Pacheco, que ao implementar avaliações externas (SAEB), levantou ainda mais dúvidas sobre a eficácia dos ciclos em relação ao processo de aprendizagem, questão essa que será analisada mais detalhadamente na próxima seção. Após a pausa de 2 anos, o projeto Escola Cidadã foi retomado em 2003, e o trabalho das Secretárias Sofia Cavedon (2003) e Maria de Fátima Baierle (2004), foi conduzido de forma a intensificar as assessorias pedagógicas nas escolas, como suporte aos professores e professoras e no sentido de garantir a permanência dos Ciclos. Também nessa linha, procuraram implementar uma política de formação para as professoras e professores, através de Seminários Nacionais e Internacionais, ações essas que se interligaram com a organização de uma série de publicações sobre as ações desenvolvidas durante o período.

Os problemas nas comunidades eram, e continuam sendo muitos, afinal vivemos em uma sociedade que alimenta a manutenção de abismos de desigualdades sociais, fruto de um racismo estrutural, pautado e enraizado em uma cultura colonialista conservadora. E um destes problemas é a questão do acesso à cultura que, em muitas comunidades fica restrito unicamente ao espaço da escola, como é mencionado por José Clóvis de Azevedo “há que se considerar que a escola, na periferia, é um dos melhores, quando não é o único equipamento público existente na comunidade” (AZEVEDO, 2007, p.176). Considerando esse aspecto, durante a vigência do projeto Escola Cidadã, o Setor Cultural da SMED-POA desenvolveu alguns projetos que procuraram aproximar as escolas dos espaços culturais da cidade e também desejavam transformar as escolas em *Polos Culturais*. Esse tema foi debatido na dissertação “*A escola como polo cultural: contornos mutantes em*

fronteiras fixas” de Ada Kroef, como a autora esteve à frente do Setor Cultural da SMED no período de 1995 a 1999, nos traz relatos importantes para compreender como esses projetos foram idealizados. Ada menciona que, em 1995, houve a criação da Assessoria de Programação-Projetos Culturais (ASSPRO)⁷⁴ que pretendia auxiliar os professores que atuavam nas escolas, no sentido de aproximar as questões culturais à construção de conhecimento, articulando diálogos com as comunidades e com o intuito de incluir as oficinas no currículo.

Essas alterações no setor Cultural da SMED passaram por um logo período de discussões, que atravessaram inclusive os debates do Orçamento Participativo, e acabaram contempladas no *Caderno Pedagógico n. 9*⁷⁵, como forma de orientar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas. O cargo que anteriormente era de Programador Cultural, passou a ser de Coordenador Cultural, sendo que os professores que assumissem esse cargo “agora colocavam-se como articuladores políticos das ações culturais no interior e além da escola” (KROEF, 2017, p.19), o que exigia maior envolvimento com a proposta, pois o coordenador deveria atuar conjuntamente com a equipe diretiva da escola, com o conselho escolar, biblioteca e comissões culturais da comunidade. A partir de 1997 foram criados os *NAIs- Núcleos de Ação Interdisciplinar*, no intuito de promover trocas entre as escolas de uma mesma região (eram 7 regiões). Na percepção de Ada Kroef, o trabalho que deveria ser desenvolvido pelos integrantes desses setores era fundamental para repensar a escola “a ação deste coletivo, juntamente com a comunidade da região, com suas experiências, vivências e contribuições, possibilitará novas concepções de saber, conhecimento e cultura. As experiências dos demais atores sociais que circulam no espaço da escola devem ser transversalizadas. Somente a partir desta troca de saberes, é possível viabilizar uma nova escola, conferindo-lhe novo papel e significado social” (idem, p. 24-25).

⁷⁴ O organograma da Secretaria foi modificado em 1995, surgindo a Assessoria de Programação-Projetos Culturais – ASSPRO, responsável pela programação orçamentária e por todo o planejamento da Supervisão de Educação. Esta assessoria assumiu, também, a responsabilidade de coordenar os projetos culturais da SMED, que envolvessem as escolas da RME, tais como: A Escola vai ao Cinema; A Escola vai ao Teatro; A Semana da Pátria; A Semana de Porto Alegre; A Semana da Criança; A Feira do Livro; A Escola faz Arte etc. Tais projetos foram de iniciativa exclusiva da Secretaria ou realizados em parceria com outras instituições. (KROEF, 2017, p. 16-17)

⁷⁵ Que constitui o documento orientador dos regimentos escolares, e detalha como deve ser o setor cultural das escolas.

A partir destas colocações, podemos inferir que para toda essa engrenagem se manter em funcionamento, o pensamento dos atores envolvidos nesse processo deveria estar bastante afinado, uma vez que a cultura se torna o elemento central da escola, constituindo o grande ponto de diálogo com a comunidade, e, talvez, esse seja um dos fatores que fez com que esse modo de organização não fosse mantido posteriormente.

Além disso, ainda de acordo com o modo como é colocado na pesquisa de Ada Kroef (2017), podemos observar que ao propor a escola como *polo cultural*, procurou-se problematizar as barreiras postas pelo pensamento dicotômico que determina a existência de uma cultura chamada “erudita” e outra “popular”. Isso se evidencia quando a autora apresenta a contraposição entre, o que ela chamou de modos de pensar a escola como um *polo difusor de cultura* ou como *polo catalizador*⁷⁶ de saberes. No primeiro, a escola é vista como o lugar que detém o conhecimento, centralizado, a ser irradiado para a comunidade. No segundo, ela é atravessada pelos conhecimentos que vêm de diversas direções e acelera as interações, possibilitando a criação de novas conexões, e sem um centro determinado ou fim estabelecido. A concepção da escola como polo *catalizador* de saberes, pode ser entendida como uma forma potente para produzir mudanças, pois compreende a horizontalidade entre os diferentes saberes, contemplando as diversidades culturais e a troca experiências, procurando romper com um certo pensamento hegemônico, hierárquico.

Havia uma movimentação entre o que era produzido nas escolas e outros espaços da cidade, que se deu através de alguns projetos específicos, que contavam com o apoio de outras Secretarias, o que fazia parte da política Cultural da AP. Entre essas ações, era promovido o *Fórum Inter Secretarias da Área da Cultura*, que proporcionava a troca de experiências e a criação de parcerias, como ocorreu entre SMED e a

⁷⁶ Na pesquisa em questão o uso dos termos *difusor* e *catalizador* é uma criação da autora e está embasado no referencial teórico adotado, que surge a partir de noções de cultura que são trabalhadas por Stuart Hall, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

Secretaria Municipal de Cultura, que propôs o projeto “*Descentralização da Cultura*”⁷⁷ (idem, p. 19-20) que além da ocupação de diversos espaços das comunidades, previa a utilização dos espaços das escolas para acolher a realização de oficinas e eventos, tais como exposições e apresentações dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas. Essas atividades procuravam valorizar a cultura local e ampliar o acesso à cultura em lugares onde os equipamentos culturais são escassos. Esse foi um projeto que atendia uma gama variada de comunidades, principalmente as mais carentes, mas que não era articulado com o planejamento curricular das escolas, pois era voltado para o ensino não formal, e não ocorria exclusivamente em escolas. Foi mantido pelas gestões subsequentes, sendo suspenso em 2017. Outro projeto desenvolvido pela Escola Cidadã e abraçado pela gestão seguinte, foi o “*A Escola Faz Arte*”, que teve sua primeira edição em 1994, é apresentado como uma proposta que transborda a escola, deslocando o que é produzido pelos alunos para outros espaços culturais da cidade, assim descrito por representantes da SMED-POA:

Além destes movimentos de ação cultural dentro e para além das escolas e das regiões, a Secretaria promove vários projetos culturais dentre os quais cabe ressaltar o evento “*A Escola faz Arte*” que já se encontra na VI edição e, por ocorrer no mês de novembro, constitui-se na culminância e socialização de todas as criações e discussões que se processam no decorrer do ano nas escolas e nas regiões/Núcleos de Ações Interdisciplinares- os NAIs. O caráter deste evento vem sendo construído/reconstruído conforme os processos anuais de implementação da política cultural da RME. (KROEF 1999, p.160)

⁷⁷ Antes de ser nomeada professora na RME, ao longo de 2009, desenvolvi um projeto de oficina que fazia parte deste projeto, atendi dois espaços diferentes: um CAPS-AD e uma APAE, e além das oficinas, eram feitas visitas à centros culturais da cidade, com todo uma equipe de apoio, que auxiliava nos deslocamentos. Para mais informações gerais sobre o projeto da *Descentralização da Cultura*, consultar as páginas: <https://descentralizacao.wixsite.com/descentralizacao/copia-capacitacoes> https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?p_secao=261 (acesso em 28/02/2023)

Esse projeto compreendia três momentos, que ocorriam simultaneamente, sendo eles: a *Mostra de Artes Visuais*, que “É uma panorâmica do trabalho desenvolvido em Artes Visuais nas escolas municipais, que acontece em vários espaços da cidade e abertos à visitação pública.” (idem, p.160) e organizada pelos professores de arte da RME-POA, compondo um espaço importante de visibilidade e compartilhamento de experiências; o *Fórum de Reflexão e Discussão*, que constituía um dos “módulos do curso de Formação dos Agentes Culturais da rede e é o espaço onde há palestras, discussões e reflexões sobre os temas culturais, bem como relatos sobre a ação cultural nas escolas e regiões” (ibidem, p.160); e a *Mostra de Espetáculos Artísticos*, que também acontecia em diversos espaços culturais da cidade, com apresentações de teatro, música e dança, contando com a articulação entre a Secretaria e as escolas. Com esse formato de evento, todas as áreas da arte eram contempladas, reforçando a ideia da escola como um *Polo Cultural*, evidenciando-a também como um espaço de criação, que externaliza e compartilha o que acontece, não apenas absorve ou contempla. Esse projeto foi mencionado como de grande importância pelas professoras e professores entrevistados na etapa da pesquisa de campo.

Apesar da distância temporal entre o desenvolvimento do Projeto Escola Cidadã e a atualidade, a maioria das comunidades ainda continua com equipamentos culturais escassos, inclusive muitos foram retirados com o tempo, o que reforça a importância de que as escolas mantenham projetos que acolham as comunidades, pois elas ainda continuam sendo a principal presença do estado. E, por mais que o pensamento desta proposta tenha aspectos controversos, tais como o binarismo entre teoria e prática, e uma pretensa supremacia do discurso Cidadão (UBERTI, 2007), e mesmo que muitos dos projetos desenvolvidos nesta gestão não tenham tido continuidade, eles foram importantes para a constituição de uma identidade coletiva para a RME.

4.3- PROJETO “CIDADE EDUCADORA”

O projeto *Cidade Educadora* foi implementado durante a segunda gestão de Tarso Genro, que ocorreu entre os anos de 2000 e 2001, e contou com Eliezer Pacheco como Secretário de Educação e assessoria de Jaqueline Moll⁷⁸. Foi uma proposta que buscava superar a gestão anterior da SMED, e foi elaborada sob a influência do Congresso das “Cidades Educadoras”⁷⁹, sediado na Espanha, grupo do qual Porto Alegre viria a compor parceria. Apesar do breve período que foi executado na RME-POA, esse projeto contribuiu para a formulação do pensamento de uma escola mais emancipatória e democrática, pois tentou aproximar ainda mais a comunidade da escola, criando pontos de diálogo com outras cidades que também participavam da parceria “Cidades Educadoras”. Um dos principais elementos desta proposta era de pensar a cidade como um todo fazendo parte do processo educativo, não apenas os espaços formais de educação, bem como todos os trabalhadores que atuam nas escolas, independentemente do setor que atuam, devem ser vistos como agentes educadores e não apenas os professores. A escola, além de constituir-se como um espaço educativo, de aprendizagem, deveria ser pensada como um polo cultural, que ativa as comunidades em seu entorno. Para Ana C. R. Gonçalves, em sua tese, essa proposta compreende a perspectiva de que:

A educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal, mas ela, também, resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade pela ação do conjunto das organizações, governamentais ou não. Isso se traduziu no conceito de Cidade Educadora. Esse conceito

⁷⁸ Essa equipe ficou apenas 2 anos na gestão da SMED em função da saída de Tarso para concorrer ao governo estadual, e Eliezer assumiu o INEP e Jaqueline Moll assumiu o Setor de Educação Integral no MEC.

⁷⁹ O I Congresso das Cidades Educadoras ocorreu em 1990, em Barcelona, e a partir dos debates foi elaborada uma “Carta das Cidades Educadoras”, disponível em: <https://cidadeseeducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf> (acesso em 28/02/2023)

consolidou-se, no início dos anos 1990, em Barcelona, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, o qual aprovou uma Carta (A Carta de Barcelona) de princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa. Várias cidades brasileiras são membro da Associação Internacional de Cidades Educadoras, dentre elas: Belo Horizonte (MG), Cuiabá (MT), São Paulo, Sorocaba (SP), Caxias do Sul (RS) e Porto Alegre (RS). (GONÇALVES, 2013, p. 304-305)

Apesar de apresentar-se como um novo projeto, a ênfase da Cidade Educadora continua sendo a educação popular, assim como ocorria com a proposta da Escola Cidadã, seguindo as diretrizes da AP, mantendo a base teórica no pensamento Freireano e combatendo a lógica dos projetos neoliberais. Pretendeu-se compor uma proposta ainda mais democrática, ao elaborar projetos que previam a abertura das escolas para ações das comunidades, em horários alternativos aos regulares, com atividades inclusive nos finais de semana, ideias que vieram a ser implementadas posteriormente em nível federal (e que atualmente não recebem qualquer incentivo) como é o caso da proposta do *Escola Aberta*. Outro aspecto importante deste período é que foram elaborados projetos que pensavam a educação em espaços não convencionais de ensino, tais como o projeto dos trabalhadores em galpões de reciclagem; a escolarização para os funcionários da prefeitura, inclusive terceirizados e ampliação das escolas que atuam no atendimento de crianças em situação de rua (PACHECO, 2005, p. 9), procurando justamente promover a construção de uma sociedade educadora. Nas palavras de Eliezer Pacheco:

Trabalhamos, portanto, com o conceito de Cidade Educadora, na qual o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora visando à construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal. Não se trata, porém, de uma ação educadora qualquer, mas de uma educação vinculada a um Projeto Democrático e Popular, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade; uma Educação Popular, que assimila e supera os princípios e conceitos da escola cidadã. Mais do que isso, a Cidade Educadora educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel

mais amplo na superação da violência social. Nossos projetos estão articulados, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais e da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos. (PACHECO, 2005, p.8)

Também, durante esse período, buscou-se ampliar os processos democráticos, inclusive para as propostas de gestão, ao horizontalizar as decisões nas escolas, que passaram a ter mais liberdade e autonomia na formulação de seus projetos pedagógicos, com o intuito de gerar um processo de aproximação com as realidades locais. Uma das preocupações desta gestão foi com o processo de aprendizagem, e optou-se por implementar a prática de avaliações externas, na época Saeb (Sistema de avaliação do ensino básico), o que gerou polêmicas e foi uma atitude contrária às políticas praticadas pela Secretaria até então. Posteriormente o sistema de avaliações foi ampliado em nível federal, e a SMED-POA inclusive passou a aplicar também a Prova Brasil (e desde a gestão 2017-2020 passou a implementar uma versão local). Evidentemente, o contexto era outro e o uso dos dados resultantes destas avaliações tinham um caráter muito diverso do debate atual sobre esse tipo de avaliação. Na época, parecia estar voltado muito mais para uma avaliação das condições de aprendizagem diante do contexto social (GONÇALVES, 2013, p. 312), do que culpabilizar as professoras e professores pelo mau desempenho das alunas e alunos, prática que vemos se aprofundar nos últimos anos, conforme é apresentado nas pesquisas de Graziella Souza dos Santos (2012 e 2017), Ana Cristina Ghisleni (2015) e Filipe Ribas de Aguiar (2019). De certa forma, o uso dessas avaliações corroborará para o questionamento sobre a proposta dos Ciclos, mas não constituiu argumento o suficiente para que provocasse a mudança no formato organizacional das escolas.

É apontado como ponto alto dessa gestão a criação do I Fórum Mundial de Educação⁸⁰, ocorrido em 2001, e que auxiliou na inscrição de Porto Alegre na história da educação. Este fórum teve sua origem a partir das discussões do Fórum Social Mundial e da experiência dos

⁸⁰ O histórico do Fórum Mundial de Educação, e traz relatos das edições ocorridas em Porto Alegre, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001023.pdf> (acesso em 28/02/2023)

Encontros Internacionais, constituindo-se então na grande proposta de formação para os professores daquele período, bem como proporcionou que o trabalho desenvolvido nas escolas da RME-POA tivesse visibilidade internacional. Outro projeto importante dessa época é o *Adote um Escritor*⁸¹, que faz parte das políticas de incentivo à leitura, em que é prevista verba específica para as escolas e contempla: aquisição de livros para as bibliotecas escolares; visitas à Feira do Livro de Porto Alegre, visitas de autores/ilustradores às escolas e desenvolvimento de oficinas com professoras e professores, alunas e alunos.

4.4- PROJETO “CIDADE QUE APRENDE”

Esse projeto foi desenvolvido durante a gestão do prefeito José Fogaça (PPS), entre os anos de 2005 e 2009. Foi a primeira gestão sob o comando de outra frente partidária que não a AP, e neste período a SMED ficou sob a chefia de Marilú Fontoura de Medeiros, que trouxe sua bagagem acadêmica para a secretaria. Foi um período que ficou conhecido pela realização de grandes eventos com as edições do *Conversações Internacionais* e as edições do *Escola Faz*, que contemplava diversas áreas do conhecimento, eventos esses que reuniram um número expressivo de participantes e que tinham como foco a formação de professoras e professores e a troca de experiências entre as escolas. A proposta “*Cidade que Aprende*” é apresentada no histórico da página oficial da SMED da seguinte forma:

⁸¹ Para maiores informações, consultar: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=555 (acesso em 28/02/2023)

Uma cidade que se abre ao inusitado, ao aprender como um eterno aprendiz. Uma cidade que, num generoso gesto permanentemente solidário, acolhedor, cria e recria o coletivo, aceita o diferente, abre espaços às singularidades, ao novo. Uma cidade que se abre às vozes de cada um e de todos, vozes sempre múltiplas num movimento permanente que produz acontecimentos em variadas frentes e espaços, em uma dança que faz acontecer, que promove mudanças, nos faz caminhar, de forma renovada, revivificada todos os dias. (MEDEIROS, s/d)⁸²

Como podemos observar, o trecho apresenta alguns pontos de contato com as propostas anteriores, no sentido de compreender a educação como um processo aberto, considerar as diferenças e a participação de todos, mas que pretende promover *mudanças e renovação*, ou seja: pretende superar as gestões anteriores. Os pressupostos teóricos adotados estavam alinhados ao pensamento desconstrutivista⁸³, o que influenciou na adoção dos seguintes pilares da gestão, denominados de *ideias-força*: Desconstrução do racismo de estado; Exercício da diferença; Produção de singularidades; Desnaturalização de padrões (SANTOS, 2012, p. 83). Além disso, foi incentivada a criação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) nas escolas, para que cada escola pudesse pensar em alternativas para seus currículos de acordo com a realidade nas comunidades, constituindo-se como uma proposta mais aberta.

Interessante observar os contrapontos entre o que é apresentado na página da SMED e o que é levantado por algumas das pesquisas, nas quais aponta-se que houve uma redução no acompanhamento sistemático das escolas, o que contribuiu para que muitas escolas abandonassem práticas referendadas no Documento Orientador- Caderno Pedagógico n.9, dentre elas a pesquisa socioantropológica nas comunidades, e seus desdobramentos correspondentes nos complexos temáticos e tema gerador, bem como as turmas de progressão foram diluídas (MEDEIROS, 2009, p. 104). Em outra pesquisa, também são elencados esses problemas em relação à falta de acompanhamento por parte da SMED, em que as escolas acabavam tomando decisões de forma autônoma, perdendo o caráter de rede, e com a ausência de

⁸² Texto disponibilizado na página da SMED-POA, documento digital, disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518 (acesso em 28/02/2023)

⁸³ Linha de pensamento ligada às produções teóricas de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

parâmetros passaram a alterar inclusive a forma como é entendida a avaliação (SANTOS, 2012, p.77). Também é levantada como o problemática a questão da pouca compreensão dos pressupostos teóricos pós-modernos que alicerçavam as formações de professoras e professores promovidas na época, fazendo com que as propostas soassem como uma “língua estrangeira” (idem, p. 81-85) e parecessem pouco aplicáveis às realidades das comunidades. Portanto, havia um ruído entre o que era proposto pela SMED, e o que acabava chegando às escolas.

Apesar das dissonâncias apontadas acima, essa gestão colaborou para ampliar o debate sobre educação e refletir sobre o que era produzido na RME-POA, especialmente com os eventos organizados no período, que atraíram professoras e professores de diversas regiões e redes. As edições do *Conversações Internacionais* tiveram características específicas em cada ano, o primeiro foi em agosto de 2005 com o título de “Conversações Pedagógicas na cidade que aprende- Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Porto Alegre” com o viés de promover trocas de experiências entre as professoras e professores da RME-POA; em março de 2006 houve nova edição “Conversações Pedagógicas na cidade que aprende” voltado aos saberes específicos e com encontros por áreas e um dia específico para os gestores e em novembro do mesmo ano ocorreu uma nova edição de 2 dias do evento, desta vez com a presença de muitos palestrantes de renome nacional e internacional, sob o título de “Conversações Internacionais: paisagem da educação” em que predominou o caráter multidisciplinar e atingiu um público de 15 mil pessoas/dia.

A edição seguinte de 2007 ocorreu em dezembro e contou com um público de 50 mil pessoas, teve como título “Conversações Internacionais 2007: composições do pensamento educacional” e além das conferências foram disponibilizados espaços de experimentações, com exposições temáticas apresentadas pelas escolas, com destaque para os espaços “Escola Faz”. Em 2008 foi a vez do “Conversações Internacionais: Diferença e Fabulação” e seguiu uma proposta semelhante à edição anterior (GHISLENI, 2015, p. 22-24). Esses encontros geraram uma a série de publicações, organizada pela própria SMED, intitulada “Conversações Internacionais” e que trazem a compilação dos textos elaborados pelos pensadores que participaram dos eventos.

As atividades culturais também viveram um período de incentivo e efervescência, já apresentando reflexos dos incentivos Federais que ocorriam na época, e, de acordo com as pesquisas consultadas, além de organizar eventos de grande porte, essa gestão iniciou e/ou ampliou diversos projetos que ocorriam principalmente no contraturno. Isso ocorreu em projetos como o de *Educação Tecnológica Robótica*, que consistia na criação de protótipos de robôs, que os professores receberam formação específica, inclusive os alunos chegaram a participar de competições da área (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 100). Outro projeto de destaque foi o *Escola Faz Arte* (iniciado em 1994 e já abordado anteriormente) que compreendia a organização de exposições com as produções dos alunos, e foi ampliado para contemplar outras áreas do conhecimento, que se passou a se chamar *Escola Faz*, e ocupava espaço de destaque nas edições do *Conversações Internacionais*. Particularmente imagino que a experiência proporcionada por esses eventos tenha sido bastante impactante, para alunas, alunos, professoras e professores, pois propiciava a exposição e a partilha dos trabalhos com um público amplo e diverso. Também foram desenvolvidos outros projetos e oficinas, tais como: *Cidade Escola*; *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* e a oficina de *Justiça Restaurativa*, bem como os programas de leitura que já existiam foram ampliados: *Adote um Escritor*, *Contadores de Histórias* e *Bibliotecas Escolares* (Idem, p. 101-109).

Dentre estes, o projeto *Cidade Escola*⁸⁴ compreende o atendimento dos alunos em contraturno, e estava vinculado ao programa *Mais Educação* (MEC). A primeira escola da RME a ser receber programas de integralização foi a EMEF Neusa Brizola, posteriormente o número de escolas atendidas pelo projeto foi aumentando gradativamente. A proposta previa duas modalidades de atividades: uma feita a partir de parcerias com outras instituições⁸⁵, em que as alunas e alunos são deslocados para desenvolver as atividades em outros espaços; e a outra em que são realizadas oficinas na própria escola, e contemplam diversas modalidades, variando de acordo com o interesse da comunidade escolar (MORIGI, 2014, p.92-94; WOLFFENBÜTTEL, 2009, p.102-103).

⁸⁴ Alguns relatos sobre o histórico deste projeto estão disponíveis nesta reportagem: <https://educacaoeterritorio.org.br/experiencias/cidade-escola-porto-alegre/> (acesso em 28/02/2023)

⁸⁵ Uma das principais instituições parceiras é a FECCI-(Fundação Educação e Cultura do Sport Clube Internacional) que disponibiliza oficinas para as escolas.

Por sua vez, o projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, vinculado ao projeto *Escola Aberta* do governo federal (MEC/UNSECO), teve início em 2005 (MORIGI, 2014, p. 94), e previa a abertura das escolas para as comunidades nos finais de semana, contemplando diversas atividades, tais como: oficinas de música, dança, capoeira, esportes, grafitti, etc. sendo que podem ocorrer várias atividades diferentes em uma mesma escola. Esse projeto é direcionado para algumas escolas, que se tornam polos regionais, e de acordo com as características locais são definidas as atividades contempladas.

Algumas atividades desenvolvidas nas escolas, serviram de objeto de estudo em pesquisas acadêmicas, como é o caso do projeto *Dança Criança*, em que são desenvolvidas aulas de Ballet, e ocorre na EMEF Loureiro da Silva, pesquisado por Ângela Ferreira da Silva (2007) que se detém na constituição de sentidos a partir da dança; também é analisado o projeto de *Capoeira*, na EMEF Migrantes de Paulo Lara Perkov (2012), que analisa o viés emancipador dessa modalidade de oficina; e na pesquisa de Helena Lopes da Silva (2009) a pesquisa se debruça em analisar o projeto Escola Aberta enquanto política pública, focando no caso da oficina de *Música* que ocorre na EMEF Chapéu do Sol, em que são desenvolvidas oficinas de Hip-Hop e uma rádio escolar. A autora aponta para a importância dessas oficinas nos processos de inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social.

Ainda sobre esse período, as escolas contavam com uma certa facilidade em realizar visitas a exposições de Artes Visuais, que ocorriam principalmente aos espaços do Santander Cultural (atual Farol Santander), e as edições da Bienal de Artes Visuais do Mercosul, instituições que na época estavam investindo nos seus setores educativos, no intuito de ampliar a visitação dos espaços, acabavam disponibilizando o transporte gratuito para as escolas das redes públicas realizarem as visitas. Bem como, as escolas contavam com o Setor Cultural, que auxiliava os professores na organização dessas visitas. Além das visitas à exposições, nesta época é criado o *Programa de Alfabetização Audiovisual*, que é constituído a partir de uma parceria da UFRGS com a SMC e a SMED e financiado inicialmente pelo MEC, via programa Mais Educação (COSTA, 2017, p. 16) e que consiste de um projeto amplo que compreende: a formação de professores; o Festival Escolar de Cinema- com

sessões de cinema especiais para os alunos, atualmente os filmes são exibidos na Cinemateca Capitólio; a realização de oficinas de produção audiovisual e discussões teóricas acerca das áreas do Cinema e da Educação (COSTA, 2017; SANTOS, LAZZARETI e COSTA, 2018; MOLL, 2014).

4.5- PROJETO “O CONHECIMENTO FAZENDO A DIFERENÇA”

Em 2009, o prefeito José Fogaça assumiu seu segundo mandato e ficou no cargo até março de 2010, afastando-se para concorrer ao Governo Estadual, sendo que José Fortunati assume a prefeitura, ficando no cargo de 2010 até 2016, pois foi eleito no processo eleitoral subsequente. A gestão da SMED-POA ficou a cargo de Cleci Maria Jurach, que assumiu em 2009 e permaneceu no cargo até 2016, levou a diante a proposta “*O conhecimento fazendo a diferença*” que balizava-se nos seguintes eixos: *Gestão Educacional de Resultados*; *Inclusão*- não só de deficientes, mas de todos os diferentes; *Integralidade da Educação*- ampliando o tempo escolar diário do aluno e implantando a Escola de Tempo Integral; *Conhecimento*- qualidade unida ao que se quer para o aluno da rede municipal e o papel dele na sociedade (GHISLENI, 2015, p. 25). Apesar de esta gestão ter procurado ser mais política que a anterior, que apresentava um viés marcadamente teórico, não isentou-se de tensões e contradições, uma vez que podemos observar o antagonismo inerente aos próprios eixos da proposta, que oscilam entre um enfoque empresarial/neoliberal na gestão com enfoque no controle de resultados e gastos, colocada ao lado da implementação de um projeto de Escola de Tempo Integral, que segue a lógica inclusiva e que demanda mais investimentos (SOUZA, 2012, p. 104-105).

O eixo da Educação Integral foi fortemente influenciado pelas políticas do governo Federal que ampliou os investimentos na época, e incentivavam a permanência dos alunos por mais tempo nas escolas, através dos programas *Escola Aberta*, que contemplava o

desenvolvimento de atividades nas escolas durante os finais de semana, e o *Mais Educação*, que era destinado a criação de oficinas e atividades oferecidas no contraturno escolar, que na RME-POA já tinham sido implementados na gestão anterior através do *Cidade Escola* e do *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*. Esses programas garantiam o repasse de verbas⁸⁶ específico para a secretaria e para as escolas, o que viabilizou a gama de projetos desenvolvidos nesta gestão. Como esses programas eram vinculados às avaliações externas e levavam em conta o IDEB⁸⁷ das escolas, o foco das Formações de Professores foi redimensionado, voltado para ações locais e para o ensino integral, sendo que em 2009 a aula inaugural foi com o tema “*Cidade escola: formação integral, educação de qualidade*”, com conferencistas de universidades locais, um evento bem mais modesto que os da gestão anterior. Já em 2010 e 2011 os diretores tiveram formações mais extensas, enquanto o tempo destinado à formação dos professores ficou restrito à uma palestra de um turno. E, em 2012 o foco foi para a gestão de resultados e avaliação, ampliando o número de palestras com essa ênfase, que ocorreram em dois turnos. (GHISLENI, 2015, p. 24-25). De acordo com a pesquisa de Ana Cristina Ghisleni, os “Projetos, programas e ações” listados por essa gestão eram:

“Escola de tempo integral Cidade escola”, “Escola Aberta”, “Bolsa Família”, “Vou à Escola”, “Adote um Escritor”, “Centros Musicais”, “Centros de Dança”, “Centros de Línguas”, “Educação Ambiental”, “Padrão Arquitetônico para uma Escola Sustentável”, “Alimentação Escolar”, “Jogos Escolares”, “Inclusão Digital”, “Robótica Educacional”, “Alunos em Rede- mídias escolares”, “Relações étnico-raciais e de Gênero e Sexualidade”, “Entrelaçamentos Culturais”, “PIM PIA”(Programa Primeira Infância Melhor e Porto Infância Alegre), “Fronteiras da Educação” -Diálogos com a geração Z e Diálogos com o Professor. (Idem, p. 26)

⁸⁶ Essas verbas foram ampliadas a partir de 2007 com a implementação do PAR (Programa de Ações Articuladas) interligado ao PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação).

⁸⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007, pelo governo Federal, e reúne os resultados da SAEB e do Censo Escolar. Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/ideb> (acesso em 28/02/2023)

Como podemos observar, é uma gama ampla de propostas, e como mencionado anteriormente, muitas têm ligação direta com os programas Federais, sendo que essas atividades recebem destaque, e aparecem em publicações da própria SMED-POA, como nas edições da Revista Eletrônica “*Conhecer*”⁸⁸, que traz o recorte de alguns dos projetos desenvolvidos nas escolas. Na primeira edição, os eixos da gestão são apresentados e uma convocatória é feita para que as professoras e professores enviem artigos seus, relatando as experiências vividas nas escolas. Esses artigos passavam por uma avaliação, e então eram publicados nas edições seguintes, sendo que, apesar de não compilar todas as propostas, essa revista constituía um espaço importante para o compartilhamento de experiências e procurava reconhecer o trabalho desenvolvido pelas professoras e professores. Infelizmente sua organização cessou em dezembro de 2016, e até o momento da finalização desta tese não foi retomada.

Dentre os projetos de arte criados nesta gestão estão as *Escolas Preparatórias de Dança-EPD*, que iniciaram as atividades em 2014 e acontecem em cinco escolas polo. De acordo com a pesquisa de Helena dos Santos Paz (2018) as *EPDs* surgem em função do trabalho de destaque desenvolvido pelas atividades de dança, realizadas através do projeto *Escola Aberta* de diversas escolas, e especialmente o Centro de Dança da EMEF José Loureiro da Silva serviu de referência. Para viabilizar o projeto, foi estabelecida uma parceria entre a SMED e a SMC para a criação das Escolas Preparatórias de Dança, conjuntamente com a criação da Companhia Municipal de Dança e a Companhia Jovem, posteriormente esses projetos foram estabelecidos através de Lei Orgânica, com vistas a garantir sua continuidade (PAZ, 2018, p.32-37), uma vez que muitos projetos são extintos quando ocorrem mudanças de gestão.

Na escola que trabalho tive a oportunidade de acompanhar o surgimento de diversos projetos, ligados a todo esse processo de integralização que as escolas viviam. Muitos deles iniciavam de modo informal/experimental e, de acordo com a participação das alunas e

⁸⁸ Todas as 10 edições estão disponíveis no site oficial da SMED-POA e podem ser acessadas pelo link: https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/conhecer/revista_01.htm(acesso em 28/02/2023)

alunos, acabavam sendo incorporados no planejamento oficial da escola. Essas propostas surgiam a partir de ajustes na carga horária ou de modo voluntário, e foi a partir de uma experiência como essa que tive a oportunidade de desenvolver a *Oficina de artes*, na EMEF Moradas da Hípica, que iniciou informalmente, com apenas 2 períodos semanais oriundos do meu horário de planejamento, e no ano seguinte o projeto foi aprovado pela escola e pela SMED⁸⁹. Nesse período passei a ter 10h da minha carga horária destinada ao desenvolvimento do projeto, em que eram atendidos alunas e alunos de todos os anos ciclos, e ao final do ano realizava-se uma exposição dos trabalhos nos corredores da escola, bem como, em novembro participávamos da Mostra Cultural, que faz parte do calendário oficial da escola. A participação das alunas e alunos era constante, e a demanda era maior que o número de vagas, e havia o desejo de ampliação da carga horária para o projeto, o que não se efetivou em função da mudança na gestão da SMED, como veremos na seção seguinte. Além da oficina de artes, ao longo dessa gestão, a escola ofereceu oficinas de Educação Ambiental; Teatro; Música; Contação de Histórias; Esportes e Inclusão; Capoeira, todos essas propostas estavam ligadas aos projetos de integralização e tinham todas as vagas preenchidas.

Esses aspectos que nos levam a pensar sobre a necessidade crescente de se desenvolver atividades culturais nas comunidades, mas que, por outro lado, abre o questionamento sobre alguns elementos dos projetos de integralização da educação, que ainda necessitam de maior atenção para que essas propostas consigam ter maior efetividade. Dentre os pontos observados está a necessidade de que o investimento seja constante, pois para que tenhamos escolas de educação e de tempo integral é preciso estruturas físicas adequadas e que sejam suficientes para dar conta da demanda, isso envolve a ampliação das salas e equipamentos, para que todos os que necessitam e desejam permanecer na escola realmente tenham essa possibilidade de acesso, pois mesmo com uma gama ampla de projetos, o número de vagas não era o suficiente. Além disso é fundamental a ampliação da contratação de profissionais, com formação continuada, e planejamento conjunto

⁸⁹ Os projetos passavam por duas formas de avaliação institucional: a primeira se dava na escola, em que os professores que desejavam desenvolver projetos apresentavam suas propostas para apreciação de todos os professores, que então faziam suas escolhas através de votação, e então os mais votados eram encaminhados para avaliação da SMED, que deliberava sobre a aprovação ou não dos projetos. Esse processo era feito no final do ano, com vistas à aplicação no ano seguinte.

com as propostas pedagógicas das escolas, uma vez que muitas das oficinas eram desenvolvidas por profissionais externos, em contratos temporários, o que faz com que o vínculo necessário a ser estabelecido com a escola não seja efetivado. Assim, trago a percepção de Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll sobre como deveria ser o tempo da escola:

Tempo integral como tempo de vida vivida e compartilhada, de experiências significativas de narrar-se a si mesmo, de ouvir aos outros, de contemplar-se contemplando o que fizeram as gerações que nos antecederam.(...) E também como resposta ao papel da educação na construção de um outro mundo possível, em que o direito à educação rompe as barreiras da economia ao implicar mais recursos e mais investimentos na educação popular, de acordo com a história de longo prazo das lutas pela escola pública. (LECLERC; MOLL, 2013, p. 300)

Portanto, a contribuição dos programas de integralização para as escolas foi imensa, mas ainda é um processo que precisa ser aprimorado e ampliado, com investimentos garantidos, e que se efetive enquanto uma política pública de Estado, para não correr o risco de ficar à deriva, nas mãos da boa [ou má] vontade dos desejos de governos que vem e vão, independentemente do nível de gestão.

Além dos projetos de integralização, outras propostas que envolvem a arte foram desenvolvidas, entre eles o “*Dicionário de Certezas e Intuições*”⁹⁰, organizado pela artista argentina Diana Aisenberg, e que fazia parte do Projeto Pedagógico da 7ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul- Grito e Escuta (2009), e contou com a participação de duas escolas da RME-POA. Essas escolas participantes receberam a artista, que desenvolveu algumas oficinas e propôs que os alunos e professores criassem trabalhos/instalações a partir da ideia de *Grito e Escuta*. Durante o período da Bienal, as escolas participantes se transformaram em um dos espaços de visitaçãodaquela edição. Além desta experiência com a Bienal, assim como na gestão anterior, a realização de visitas à exposições era algo que fazia parte da rotina escolar, pois havia a

⁹⁰ As escolas da RME-POA que participaram foram a EMEI Padre Ângelo Costa e o CMET Paulo Freire. Participei desta proposta, como professora do CAP-UFRGS.

disponibilidade de verba que era destinada para as atividades externas, e ainda contávamos com o setor cultural nas escolas, que auxiliava em toda a organização das saídas e acompanhava o planejamento e articulação pedagógica desses eventos, e também as idas ao cinema eram incentivadas principalmente pelo Programa de Alfabetização Audiovisual, que disponibilizava o transporte e acesso gratuito das alunas e alunos ao cinema.

No entanto, o foco na “gestão de resultados” se aprofundou e cortes de gastos foram implementados, houve a diminuição do quadro de professoras e professores nas escolas, o que afetou diretamente a continuidade dos projetos, bem como passou-se a ter um controle maior do desempenho dos alunos, gerando uma pressão maior sobre as direções, professoras e professores. Ações estas que não foram bem-vistas pelas escolas, pois evidenciam o caráter gerencialista e neoliberal adotado pela gestão, e que desconsidera o contexto das comunidades (SANTOS, 2012, p. 111-114). Além disso, as discussões sobre o Currículo, iniciadas anteriormente, seguiram nesse período de forma contrária ao que a comunidade escolar esperava, pois não houve o amplo debate desejado. Todas essas questões foram analisadas em profundidade na dissertação e na tese de Graziella Souza dos Santos (2012 e 2017), que aborda as *recontextualizações*⁹¹ do currículo feitas nas escolas a partir da ausência de propostas mais concretas por parte da SMED. A autora traz observações importantes para compreendermos as estruturas dessas ausências de propostas e acaba por denominar esse período como “*Pedagogia do Vazio*”, que:

A análise realizada possibilitou a conclusão de que a ausência de proposta para o campo era programada, intencional, uma vez que o vazio em ambas as gestões era visto como desencadeador de uma série de situações desejadas: primeiro, em tese, na gestão 2005-2008, de construções curriculares plurais a partir da trajetória de cada escola, livres de qualquer modelo teórico e metodológico imposto pela SMED; e segundo, na

⁹¹ A autora cria 3 categorias para descrever as recontextualizações curriculares que foram observadas nas escolas que pesquisou como formas de responder a política curricular do vazio, são elas: “*Recontextualizações Curriculares Reativas, Recontextualizações Curriculares Passivas e Recontextualizações Curriculares Híbridas*”. (SANTOS, 2012)

gestão de 2009-2012, na qual o vazio possibilitaria a criação de determinadas substâncias que favoreceriam o retorno de um currículo comum para toda a RME. Além disso, acredito que o momento em que vivemos não permita afirmar estarmos lidando com alguma situação de ausência de política curricular, ainda que estejamos nos referindo a uma esfera local menor. O movimento de globalização, que conecta os diferentes estados-nações e suas políticas a todo instante (...) não permite que façamos tal afirmação, pois essa ausência de política local é imediatamente ocupada por políticas educacionais nacionais e internacionais que circulam de diversas formas. (SANTOS, 2012, p. 122-123)

Com isso, é possível pensarmos que essa gestão, apesar de todo o trabalho significativo que desenvolveu com os projetos de integralização, acabou por incorporar uma postura afinada ao pensamento neoliberal e conservador, isso pode ser percebido no momento que procurou alterar o currículo focando mais no desempenho das alunas e alunos para a melhoria dos índices nas avaliações externas do que no processo educativo como um todo. Além disso, ao se isentar da elaboração de um projeto maior, que efetivamente fosse democrático, com amplo debate para a revisão dos projetos pedagógicos, assume essa “*pedagogia do vazio*” que dá espaço para a instauração de um viés competitivo, esvaziado de crítica, pois “no atual contexto onde se verifica a expansão da lógica neoliberal e gerencial, maior autonomia e liberdade podem implicar maior controle e regulação” (idem, p. 123) e conseqüentemente induzir toda a preocupação do trabalho escolar unicamente aos resultados, reforçando ainda mais as diferenças sociais. Fica a pergunta: *quem são os beneficiados com esse tipo de projeto?* Até quando vamos ter projetos que são apenas de *governo* e não de *Estado*? As comunidades permanecem com as mesmas carências e vendo programas potentes surgirem e irem por água abaixo com as mudanças de governos. E lá se vão décadas de tentativas de melhoras na educação, que são frustradas pela falta de continuidade.

Nas páginas seguintes, imagens 13 e 14: registros fotográficos da obra: *About the Blank Pages (2014-2019)*- de EvaMarie Lindhal e Ditte Ejlerskov, disponível em: <http://www.evamarielindahl.com/about-the-blank-pages/> (acesso em 28/02/2023)



LEONARDO

AF KLINT

STÖLZL

VERMEER

GOTTHCELLI

RAPHAEL AZQUEZ

OPPENHEI

HEPWORT

MARTIN

TASCHEN

SCHNEEMANN

TAEUBER-A

BEAUX

KOLANOV

KNIGHT

4.6- GESTÃO “PROMETAS: EDUCAÇÃO NOTA 10” OU PEDAGOGIA DO “APAGAMENTO”

A gestão do prefeito Nelson Marchezan Jr (2017-2020) teve como secretário de educação Adriano Naves de Brito, foi a mais conturbada e controversa dentre todas aquelas que foram analisadas. E o que podemos chamar de projeto de educação desta gestão evidencia elementos mercantis/gerenciais, representados já no título *Prometas: Educação nota 10*. Para chegar neste “Slogan” para a educação, necessitei percorrer caminhos investigativos um pouco diversos, pois a proposta desta gestão não era apresentada de forma direta na página oficial da SMED-POA, como ocorre com os projetos/propostas anteriores, que estão elencados na aba *Histórico*⁹². Para tomar conhecimento sobre qual seria a proposta para a educação foi necessário recorrer aos projetos gerais de governo, elaborados e disponibilizados pela Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão nos sites oficiais. Cheguei então aos documentos: “Gestão PROMETAS” e “Educação nota 10”⁹³ onde são apresentadas listas de metas para a educação, com grande ênfase na melhoria de índices nas avaliações, sem qualquer detalhamento de quais ações estão relacionadas, ou base teórica que justifique a escolha por tal enfoque. É uma planilha que deixa evidente o viés gerencialista/empresarial adotado pelo governo.

Através desse processo de investigação sobre as propostas para a educação desta gestão, pude perceber que o pouco material disponível acabou originando, intencionalmente, muitas lacunas e deixou “páginas em branco” acerca do que era desenvolvido nas escolas e que, em função de uma escolha gerencial, acabou não sendo feito. Bem como, o que é desenvolvido de potente nas escolas é ocultado. São

⁹² Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518(acesso em 28/02/2023)

⁹³Os documentos oficiais estão disponível para consulta, e podem ser acessados em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smpeo/usu_doc/prometa_poa_2017-2020.pdf (sobre Educação, as metas 19 à 26, que constam nas p. 26-34) e também em: http://200.169.19.94/documentos/draco/processos/131937/PLE_007-17_Anexo_IV_PPA_17.0.000037532-2.pdf (p. 35 à 41). (acesso em 28/02/2023)

inúmeras histórias que precisam ser escritas, o que torna possível estabelecermos relações com a obra “About the Blank Pages” (Sobre as páginas brancas) e, inclusive, o projeto desta gestão poderia se chamar “*Pedagogia do Apagamento*”. A obra em questão, apresentada na abertura desta seção, esteve exposta no MASP, de 23 de agosto a 17 de novembro de 2019, na mostra “Histórias das Mulheres, Histórias Feministas”, das artistas Ditte Ejlerskov e EvaMarie Lindahl⁹⁴ e consiste em uma instalação que contém 100 livros cujas páginas estão em branco, pois são as histórias de mulheres artistas que *não* foram contempladas por publicações em coleções de história da arte. Estes livros das artistas mulheres estão dispostos em prateleiras, como as de livrarias, juntamente com os livros de artistas homens já publicados. Além disso, Lindahl e Ejlerskov disponibilizaram na exposição uma cópia do e-mail enviado à Taschen⁹⁵ em que relatam o longo processo de pesquisa que realizaram ao constatar o apagamento da presença de mulheres artistas nas narrativas hegemônicas da história da arte, sendo que especificamente na coleção *Basic Art*, a Taschen apresenta 97 artistas onde apenas 5 são mulheres. Com base nessa ausência, as artistas solicitam a correção dessa exclusão por parte da editora, fornecendo uma lista com 100 nomes de artistas mulheres que preenchem todos os pré-requisitos para compor os novos livros. O e-mail⁹⁶ foi enviado pelas artistas em 2014 e, até o momento, não obtiveram qualquer resposta da editora (BRYAN-WILSON et al., 2019, p. 240-245), o que reforça a ideia de que as exclusões e a não inserção de determinadas histórias nos cânones artísticos é fruto de uma opção, de um posicionamento político e não corresponde à uma real inexistência de representatividade. A partir dessa obra fica a pergunta: até quando vamos ter histórias que são deliberadamente ocultadas, apagadas?

Os silenciamentos de narrativas são uma constante, sabemos que a participação das mulheres na produção de arte é algo tão antigo quanto a própria arte, mas por muitos séculos o reconhecimento da participação das mulheres nessa história ficou ocultada (CHADWIK, 2019) e ainda em pleno século XXI é preciso lutar por igualdade, pois há uma construção narrativa que é hegemônica e escolhe quem serão os

⁹⁴ Ditte Ejlerskov, nasceu na Dinamarca, em 1982 e EvaMarie Lindahl nasceu na Suécia em 1976, seus trabalhos são dedicados às questões de gênero.

⁹⁵ Principal editora do segmento, especializada em publicações sobre a cultura visual.

⁹⁶ O conteúdo do e-mail está colocado na íntegra no anexo “A” desta tese.

privilegiados. E esse silenciamento de narrativas, ou *apagamento* de memórias/histórias, atinge outras esferas que vão muito além das questões de gênero e do ‘universo’ da arte, ela está impregnada na nossa vida cotidiana. A escolha por priorizar um determinado discurso em detrimento de outros é o que podemos observar na gestão atual, que, ao ignorar o que foi feito nas gestões anteriores abre espaço para a construção de uma outra narrativa, pautada na novidade, no sucesso, na meritocracia. Assim, ter uma página em branco, na qual deveria estar escrita a história dessa rede pública de ensino, auxilia na implementação do projeto neoliberal/gerencialista/empresarial/mercantil da atual gestão. E *interessa*, porque cria o terreno fértil para a adoção do discurso de que as escolas públicas precisam ser “salvas” pelos “novos gestores”, uma vez que o “fracasso” escolar precisa ser revertido, seguindo a lógica de que é o Estado que está em crise e que o mercado irá recuperar suas falhas (PERONI, 2016, p. 73). Essa tentativa de apagamento tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano das escolas.

Pensar essa gestão como uma pedagogia[política] do apagamento, também se relaciona com a dificuldade em acessar informações sobre os projetos e eventos na área da arte⁹⁷ que ocorreram nas escolas. Há uma dificuldade em encontrar de forma direta informações sobre o que foi desenvolvido nas escolas, já que os registros disponíveis on-line⁹⁸ são escassos, o que conduz à sensação de que há uma intenção em apagar os arquivos que registram o que era desenvolvido no passado, ou pelo menos torná-los pouco acessíveis. Para compor o acervo sobre o assunto recorri a pesquisas acadêmicas, o que por um lado torna possível termos um recorte significativo dos projetos desenvolvidos, já permeados por uma análise prévia, mas, que por outro lado, subentende um distanciamento temporal entre a realização da pesquisa e sua publicação, bem como não abarca a totalidade das escolas, evidenciando ainda mais a dificuldade no acesso às informações sobre a RME-POA, em que os trabalhos desenvolvidos não são compartilhados. Talvez isso ocorra porque o que tem acontecido nas escolas parte de iniciativas pontuais, de professoras e professores sem qualquer direcionamento ou acompanhamento da Secretaria, uma vez que parece não haver

⁹⁷ Aqui trato especificamente desta área por ser o foco da pesquisa, mas existem projetos que acontecem em outras áreas.

⁹⁸ Refiro-me à necessidade de registros atualizados e disponíveis on-line, especialmente pelo contexto pandêmico que vivemos e que inviabiliza as pesquisas in loco em acervos e bibliotecas.

qualquer interesse por parte da SMED em saber como as escolas conduzem os processos educativos. Desde que essa gestão assumiu, o diálogo entre a SMED e as escolas se tornou escasso, o trabalho de assessoria pedagógica, que anteriormente acompanhava sistematicamente as escolas, com visitas semanais e acompanhamento inclusive nos Conselhos de Classe, simplesmente foi suprimido da agenda.

Com essa falta de registro e compartilhamento de experiências, a história das escolas, e conseqüentemente, das pessoas e das comunidades, passam a ser ocultadas, ignoradas, gerando a reprodução dos apagamentos sociais já vividos em outras esferas. Comparando novamente com a obra de Ditte e EvaMarie, não é que não exista material para se produzir uma *outra* história, se escolhe o que e quem vai entrar para a história e o que será ignorado. Em função disso, penso ser fundamental a produção de registros sobre o que é produzido cotidianamente, e em como seria importante a formação de um acervo sobre os projetos das escolas que compõem a RME-POA, que esteja disponível de forma acessível. Pensando justamente que essa história deve ser algo que alimente o desenvolvimento de novos projetos e articulações em rede, entre as escolas e comunidades, inclusive poderia servir de material para formações de professores, principalmente aos ingressantes na RME-POA. Com a política de contratação emergencial de professoras e professores, selecionados através de uma prova de títulos, aos ingressantes não é propiciado qualquer contato com o histórico da rede, nem passam por uma formação inicial. Tanto os contratados quanto as professoras e professores nomeados recentemente, são encaminhados às escolas com uma carga horária reduzida⁹⁹, obrigando-os a assumir várias escolas concomitantemente, o que dificulta a criação de vínculos desses profissionais com os espaços que atuam, sem contar com os deslocamentos absurdos a que são submetidos para poder atender escolas em diferentes bairros em um mesmo dia, fazendo com que acabem desistindo das escolas logo em seguida, gerando uma rotatividade de professores nos quadros das escolas e

⁹⁹ Muitas professoras e professores são destinados às escolas para assumir cargas de 10h (o que equivale à 2 turnos) o que automaticamente os obriga a trabalhar em 4 escolas diferentes para fechar um contrato de 40h, essa política de contratação emergencial teve início com a Gestão 2017-2020.

impossibilitando o desenvolvimento de projetos a longo prazo (MOREIRA, 2017, p. 127). É como se as histórias desses profissionais que chegam também fossem apagadas, pois mal conseguimos conhecê-los.

Essa alteração das relações entre docentes, bem como dos tempos e espaços das escolas, se iniciou a partir da alteração da rotina escolar que foi imposta pela atual gestão no início de 2017. Desde então as reuniões pedagógicas semanais foram extintas, com o argumento de que as alunas e alunos deveriam passar mais tempo em sala de aula com as professoras e professores¹⁰⁰, pois na percepção do secretário é que esse tempo, supostamente maior, produziria a melhoria dos resultados. Além disso, as atividades de “Formação de Professores” promovidas pela SMED sofreram uma imensa redução em relação a outros períodos, sendo que em sua maioria são apenas indicações de parcerias com instituições particulares, em sua maioria com atividades na modalidade EAD, dependendo do interesse individual das professoras e professores, ou seja: não compõem um espaço de trocas para os pares¹⁰¹. Com as alterações na rotina, as trocas de experiências entre professoras e professores foram impossibilitadas, tornando o trabalho docente cada vez mais individualizado e solitário, e provocando uma pressão por *performatividade* e *desempenho* dos profissionais. As mudanças desta gestão e o impacto sobre o trabalho docente constituíram o objeto de pesquisa da dissertação de Filipe Ribas de Aguiar (2019), que detalha essa questão da seguinte forma:

¹⁰⁰ Se analisarmos a alteração de horários como um todo, esse argumento cai por terra, pois houve uma efetiva redução atendimento diário dos alunos, até ser implementada a mudança na rotina escolar, os estudantes permaneciam na escola, em período regular 4 horas e 30 minutos diários, sendo que nas quintas-feiras ficavam por 3 horas, em função do horário previsto para a reunião pedagógica, o que totalizava 21 horas semanais. Com a nova rotina implementada, o atendimento passou para 4 horas diárias, se excluiu a reunião, mas o atendimento total de horas na semana ficou em 20 horas. Mais detalhes sobre assunto são abordados na dissertação de AGUIAR (2019) e na Portaria nº 135 de 2017 (SMED, 2017).

¹⁰¹ As escolas individualmente têm buscado organizar algumas formações, que contemplem temas e discussões atuais, bem como a ATEMPA (Associação dos Trabalhadores/as em Educação do Município de Porto Alegre) tem promovido diversos debates, sendo uma alternativa para os professores, mas vale destacar que são movimentos que ocorrem de forma independente. Sobre a ATEMPA: <http://atempa.org.br/>(acesso em 28/02/2023)

As reformas da gestão 2017-2020, em especial o fim da reunião pedagógica que age mais especificamente sobre o trabalho coletivo, também promove o empobrecimento da produção de conhecimento nas escolas, auxiliando a reforçar, ainda mais com o foco em testes padronizados, seu caráter historicamente reprodutor. Não só existe uma falta de busca por soluções no trabalho pedagógico da escola, mas se deixou de criar novas possibilidades, novas estratégias de avaliação e novos significados para a escola. (AGUIAR, 2019, p.161)

Ou seja, a responsabilidade pelo mau desempenho das aluna e alunos tem sido jogada para cima do corpo docente, que nem com o espaço das formações continuadas podem contar, pois estas não estão contempladas na agenda desta gestão. Esse modo de induzir as professoras e professores a um trabalho pautado apenas em resultados acaba pesando fortemente sobre os ombros das alunas e alunos, que são pressionados a ter bons desempenhos e são jogados no sistema de competitividade ainda crianças. Em sua pesquisa, Aguiar (2019) traz uma compilação de falas do secretário em que evidenciam o caráter gerencialista adotado pela gestão, na maioria das vezes isentando a SMED de suas responsabilidades no processo educativo, e jogando a responsabilidade sobre a solução de problemas exclusivamente para as escolas, contando justamente com um pensamento pautado no *empreendedorismo de si*, representado por um uso constante da palavra “autonomia”, o que na prática tem sido um “virem-se”, subentendido na falta ação dos gestores. Sobre esses aspectos Aguiar ainda menciona que:

O que está sendo exigido dos docentes e das escolas, a partir destas reformas educacionais, é estimulá-los a sentirem-se responsáveis por contribuir para a competitividade da economia nacional, do ponto de influência neoliberal, e da manutenção dos padrões culturais, do ponto de influência neoconservador. Como vimos (...) através de diversas declarações dos políticos que comandam o governo municipal, das parcerias público-privadas, das reformas no trabalho docente, de documentos e legislações que foram colocadas para reorientar a educação na RMEPOA, podemos perceber esta condução por parte da gestão para um caráter mais produtivista da educação, que seja pautado em gerar as aprendizagens necessárias para a construção de um estudante que se torne um sujeito adaptado e capaz de possuir as habilidades que correspondam às demandas do mercado.(idem, p. 197)

Assim, a proposta desta gestão compõe uma versão mais aprofundada de neoliberalismo/neoconservadorismo do que a proposta da gestão anterior, que chegou a ser chamada de *Pedagogia do Vazio* (SANTOS, 2012 e 2017), que contemplava o desempenho nas avaliações externas, porém ainda mantinha o desenvolvimento de diversos projetos de integralização da educação, e a escolha dos mesmos era feita de forma democrática pelas escolas, sem contar que o acompanhamento pedagógico era sistemático, algo que não ocorre mais. Nesta gestão, além de não ter promovido as discussões necessárias para a qualificação democrática da educação na RME, ainda fez questão de ignorar a trajetória das escolas e comunidades, e em termos de currículo, priorizou o ensino de Português e Matemática, excluindo o incentivo de desenvolvimento de todas as áreas. Esse aspecto reflete que o foco da educação passa a ser as metas estabelecidas, em que o produto final é priorizado em detrimento de todo o processo educativo, corroborando com o que é colocado por Vera Peroni, de que “está naturalizada a ideia de que não é mais possível a universalização de direitos sociais e também que o parâmetro de qualidade está no mercado” (PERONI, 2013, p.249), pensamento esse que vem para favorecer alguns “nichos de mercado” personificados em empresas parceiras, pois sabemos que não é possível reduzir a complexidade do processo educativo simplesmente à números.

É possível constatar a existência de uma contradição em relação ao modo como a educação desenvolvida nas escolas foi avaliada pelos gestores deste governo e o modo como a RME-POA era compreendida anteriormente, uma vez que as pesquisas que foram realizadas sobre esta Rede até o ano de 2016 mesmo que analisassem criticamente os problemas enfrentados pelas escolas, ainda apontavam para a expressividade dos projetos em andamento, elencando diversos avanços em termos de inclusão, democratização, ampliação do acesso e permanência dos alunos, inclusive, com pioneirismo e inovação em propostas que vinham sendo desenvolvidas até então (GHISLENI, 2015; SANTOS, 2016; AGUIAR, 2019; MEDEIROS). Com destaque especialmente nas diferentes linguagens da Arte, como vimos nas seções anteriores. A partir da gestão de 2017, a bagagem histórica da RME-POA é substituída pelo discurso da necessidade de “renovação”, de que impera o “fracasso escolar”, discurso esse que foi elaborado com base em testes padronizados, aliado à implementação de projetos que contemplam as

“PPPs”-Parcerias Público-Privadas. Esta é uma opção gerencialista (GANDIN e LIMA, 2012), em que a construção democrática da escola perde espaço para projetos que já vem prontos. Vera Peroni menciona que “com a parceria público/privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação.” (PERONI, 2018, p. 157) o que torna o processo educativo mais burocrático, e desconectado dos contextos em que as escolas estão inseridas. Ainda de acordo com a pesquisadora, implementar na educação um pensamento voltado unicamente para o mercado traz:

consequências graves para a desigualdade social, já que os direitos sociais materializados em políticas universais acabam cedendo lugar à políticas fragmentadas e focalizadas. Com as mudanças no conceito de igualdade também as políticas individualizadas, focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia onde o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não mais uma pauta de direitos universais para sujeitos sociais. (PERONI, 2009, p. 157)

Assim, responsabilidades que deveriam ser do Estado, passam a ser colocadas duplamente na conta dos cidadãos: primeiro porque que essas parcerias envolvem repasses ou isenções, para que empresas desenvolvam o trabalho que o Estado poderia executar com mais qualidade, e segundo, porque a cobrança pelo “sucesso” será cobrada de qualquer forma pelas exigências do mercado, independentemente do acesso que tenha à atendimento de saúde, aos bens culturais ou das condições sociais do contexto em que vive.

Durante o ano de 2017 os projetos extracurriculares que eram desenvolvidos nas escolas foram cortados, sob a alegação de contenção de despesas e readequação dos quadros de professores nas escolas, sendo que as propostas de integralização da educação passaram a ser compostas por parcerias entre a SMED e instituições privadas, centralizando as atividades em alguns bairros, o que compreende a necessidade

de deslocamento das alunas e alunos desde as escolas para esses centros, dificultando o acesso e a permanência deles nesses projetos. Além disso, esses espaços contam com atividades voltadas principalmente para atividades de recreação e esportes, que apesar de ter o espaço físico e equipamentos necessários para as atividades, não participam de qualquer planejamento conjunto entre as escolas e as instituições parceiras e não estabelece vínculos com as comunidades, sem contar que o número de vagas é bem inferior em relação à outros períodos. Além disso, o setor Cultural das escolas, que contava com um professor com carga horária específica, e que procurava articular as propostas de projetos e oficinas ofertadas na escola, também deixou de existir. O que dificulta a articulação de atividades que a escola promove e que procura integrar a comunidade, e acaba afetando inclusive a organização das saídas para estudos, pois a professora e o professor que desejar levar suas turmas para qualquer atividade externa, precisa dar conta de todas as etapas burocráticas que envolvem esse tipo de atividade, desde o agendamento do local a ser visitado até a organização¹⁰² das autorizações com os familiares. Mas não foi só o setor Cultural que teve seu quadro reduzido nas escolas, como é apontado por Simone Costa Moreira, que, em sua pesquisa acompanhou o trabalho de duas escolas da RME-POA, e levanta que:

No ano de 2017, quando da escrita final desta tese, nenhuma oferta de formação continuada coletiva, oferecida a toda a RME de POA pela SMED, foi registrada. Apesar do enxugamento já verificado em anos anteriores, a inexistência de qualquer ação coletiva de formação docente é fato inédito ao longo das décadas de história da RME de POA. Conforme as fontes consultadas, todas as ações de formação continuada passaram a ser gerenciadas pelas escolas. Também foram diversos os relatos acerca de dificuldade com recursos humanos. Ambas as escolas ouvidas nesta pesquisa relataram falta de provimento de professores de diversas disciplinas, coordenadores de turno, monitores e estagiários para educação especial por parte da SMED. Professores relatam que a função do professor itinerante está praticamente extinta, pois este está

¹⁰² Muitas dessas atividades são financiadas com dinheiro arrecadado em festividades realizadas na escola em datas comemorativas e, por vezes, as alunas e alunos colaboram financeiramente para pagar o deslocamento (aluguel do ônibus), pois a verba destinada para essas atividades é restrita, o que faz com que todo “passeio” seja visto como uma conquista para todos os envolvidos.

sendo usado para substituir professores ausentes ou indisponíveis no quadro da escola. Outra questão apresentada pelas duas escolas é o alto número de alunos de inclusão, havendo um aumento nos últimos anos. (MOREIRA, 2017, p. 76)

Como é apontado pela pesquisadora, e que pude constatar no cotidiano da escola que trabalho, esse descaso com as necessidades das escolas afetou diretamente a organização dos diversos setores das escolas, principalmente as atividades que foram criadas com o intuito de qualificar os processos educativos, que surgiram para contemplar alternativas frente às diversas carências daqueles que vivem nos contextos de periferia urbana.

Durante o período que desenvolvi a *Oficina de artes*¹⁰³ em contraturno na escola, atendi alunos de todos os anos-ciclo, como alguns ainda frequentam a escola, constantemente me encontram e perguntam: “*Sôraaaa! Tô com saudades das oficinas de artes, quando vai ter de novo?*” e isso se repete mesmo após 6 anos de suspensão das atividades. Cada vez que isso acontece, emerge um misto de sensações, inicialmente vem a satisfação em saber que o trabalho afetou os alunos de tal forma que produziu memórias e provoca o desejo de continuidade. Mas, por outro lado, é difícil de lidar com a expressão de decepção dos alunos, quando falo que não temos previsão de retomada das oficinas. A sensação que fica é de vazio, de uma página em branco. Essas abordagens e questionamentos ocorrem também com os outros professores que tinham oficinas, com isso é possível pensarmos que as experiências com os projetos que foram desenvolvidos na escola¹⁰⁴ deixaram marcas naqueles alunos e alunas que participaram, e, conseqüentemente, atingiram de alguma maneira a comunidade, que tem participado ativamente das atividades promovidas pela escola.

Até o início da suspensão das aulas presenciais, por causa da pandemia, em março de 2020, apenas as atividades de contação de histórias continuavam acontecendo, que ocorrem devido ao interesse de um pequeno grupo de alunos que contam com o auxílio da professora

¹⁰³ Essa era a oficina mencionada na seção anterior, ligada aos projetos de integralização.

¹⁰⁴ Tivemos projetos de música, teatro e autoconhecimento, dança, capoeira, futebol, contação de histórias, cultura de paz e educação ambiental.

responsável pela biblioteca, auxiliada pelo SOE. É importante ressaltar que a proposta que ocorre na biblioteca é uma ação desenvolvida de modo informal, voluntário, uma vez que não há carga horária disponível para projetos, só é viável em função de estar articulada com o espaço compartilhado da biblioteca¹⁰⁵. Portanto, podemos considerar que é uma atividade que acontece como um *inço*, pois brota em condições adversas. Como já mencionei anteriormente, os projetos em contraturno faziam parte da rotina das escolas e propiciavam a criação de vínculos entre alunos, alunas e a escola, mas muitos deles só conseguiram se manter regularmente durante essa gestão em função de estar amparados por parcerias externas à SMED, e ter visibilidade para além das suas comunidades, como é o caso da Orquestra Villa Lobos e das Escolas Preparatórias de Dança. Me pergunto, mais especificamente em termos gerenciais e financeiros, se realmente “vale a pena” readequar (digase: reduzir) o quadro de professoras e professores nas escolas, para então repassar verbas para instituições parceiras (privadas) que irão desenvolver um trabalho menos abrangente e desconectado das comunidades?

Essa postura ultra/neoliberalista se tornou ainda mais acirrada diante do contexto de calamidade provocado pela pandemia de Covid-19. As aulas na rede municipal foram suspensas em 18 de março de 2020, sendo que a partir de então, as gestões das escolas passaram a tomar iniciativas no sentido de procurar atender e organizar a comunidade com distribuição de tarefas a ser feitas em casa, bem como na arrecadação e distribuição de alimentos para as famílias mais carentes das comunidades. Desde o final de março até o dia 2 de junho de 2020, ficamos sem qualquer orientação de como deveríamos atender aos discentes. Nesta data, o prefeito e o secretário de educação deram uma entrevista coletiva¹⁰⁶, apresentando uma plataforma virtual de ensino, e que se firmaria um acordo com operadoras de telefonia para gratuidade de dados para os alunos e alunas acessarem a plataforma, o que se concretizou apenas no início de setembro. Somente em final de

¹⁰⁵ Que inclusive se tornou em sala de planejamento, pois a sala dos professores não tem espaço físico o suficiente para acolher o número de professores, desde que a carga horária de planejamento tem que ser cumprida no espaço da escola, para maiores detalhes consultar a pesquisa de AGUIAR (2019) e FRAGA (2018).

¹⁰⁶ O anúncio está disponível em: <https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/prefeitura-lanca-plataforma-digital-de-educacao-para-o-ensino-fundamental> e em: <https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/prefeitura-comeca-implantacao-da-plataforma-cortex-na-rede-municipal> (acesso em 28/02/2023)

julho a prefeitura iniciou um programa de distribuição de alimentos para as famílias das alunas e alunos, com a mediação das entregas a cargo das escolas.

Além disso, o uso dessa plataforma foi definido por um grupo de empresas em parceria com a prefeitura, sem qualquer contato com professoras, professores ou direções das escolas, nem houve consulta ou debate acerca do assunto. Novamente a gestão tomou uma decisão verticalizada e impositiva, ignorando o histórico democrático da rede. Nitidamente essa escolha demonstra o poder que vem sendo atribuído às PPPs (Parcerias Público-Privadas) que, com o chamado *terceiro setor*, tem ocupado o espaço de decisão que era destinado à sociedade civil, e que ocorre quando representantes do empresariado são convocados a participar das escolhas educacionais, passando a definir a gestão de políticas públicas. Essa participação envolve a escolha pela construção de um determinado tipo de sociedade, pois “quando as instituições do terceiro setor, por meio das parcerias, pretendem ‘qualificar’ o serviço público, a proposta de qualidade não é neutra: são as concepções de sociedade em disputa” (PERONI, 2013, p. 246) e, tendo em vista o grave momento que vivemos naquele momento, essas escolhas são ainda mais determinantes para a vida das pessoas.

Até o advento da plataforma, cada escola havia definido ações de maneira individualizada, pois não havia orientações acerca do assunto por parte da SMED. Na busca por tentar manter algum vínculo virtual entre as famílias, estudantes e escola, em muitos casos esses contatos estavam se dando via redes sociais, opção feita por se considerar que muitas operadoras de internet ofertam acesso gratuito a esse tipo de aplicativo, pensando justamente em maneiras de atingir o maior número possível de estudantes. Mesmo com o uso de redes sociais, o percentual de acesso era muito baixo, e com a plataforma específica a dificuldade de acesso não só se manteve, como piorou, pois a realização das tarefas virtuais demanda que os alunos e alunas tenham recursos básicos de equipamento e dados/banda larga, recursos estes que

representam mais um problema para as famílias diante das dificuldades financeiras que enfrentam¹⁰⁷. Essa dificuldade no acesso contrapõe uma informação apresentada pela prefeitura durante o lançamento da plataforma em que é mencionado que 95% dos estudantes teriam aparelho celular em casa (SMED, 2020, p. 17)¹⁰⁸, sendo que não são mencionadas as fontes dos dados que estipulam esse percentual. Para validação das aulas na plataforma, a SMED estipulou que 100% dos alunos deverão acessar e desenvolver as atividades, algo que nem mesmo em aulas presenciais é uma realidade possível, quanto mais em meios digitais sem qualquer programa de inclusão digital (que deveria ser um projeto de Estado e implementado anteriormente) que possibilitasse o real acesso e domínio do uso dessas tecnologias.

E, o que parece ser o lado mais incômodo, nesse contexto grave que foi vivenciado, é o apagamento que se faz das histórias de vida das pessoas envolvidas nesse processo, como se fosse possível um aluno ou aluna em meio à uma família numerosa, com um único aparelho de celular com tecnologia já defasada, ter o desempenho comparado ao de uma aluna ou aluno de escola particular, inserido em um contexto social totalmente diferente. O uso da plataforma é colocado pela SMED de uma forma tal, que é como se realmente a “autonomia” e a “curiosidade por conhecer coisas novas” dependesse única e exclusivamente do desejo individual da criança, como se ela não estivesse inserida em um contexto e não precisasse do suporte e apoio de uma família. Como podem esperar que elas sejam *empreendedoras de si mesmas*, ainda mais em uma situação tão preocupante? Portanto, qual realmente é o foco desse tipo de educação? Que tipo de sociedade essas propostas educacionais pretendem formar? Esses projetos realmente serão ‘abraçados’ pelas comunidades? Por que querem “apagar” uma parte da história?

¹⁰⁷ A seguinte reportagem traz uma pesquisa detalhada sobre o acesso, com dados específicos de Porto Alegre: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/2020/07/apagao-educacional-pesquisa-aponta-aprofundamento-das-desigualdades-na-pandemia/> e também são levantados problemas em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/07/falta-compromisso-no-cortex-da-smed-de-marchezan-por-jacqueline-teer-elaine-forte-e-jonas-reis/> (acesso em 28/02/2023)

¹⁰⁸ O arquivo faz parte do material enviado aos professores, disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_doc/smed3.pdf (acesso em 28/02/2023)

Por outro lado, podemos pensar que essas páginas em branco ainda podem vir a ser ocupadas pelos relatos de inúmeras propostas ativas do que acontece nas escolas, histórias de resistências, de inços, de muitas gentes-fortes, que na maioria das vezes não são contempladas com os projetos sociais, falo especialmente das mulheres (avós/mães/tias/irmãs/filhas/netas) em sua maioria negras e muitas mães *solo*. São histórias que não são contadas nas provas *objetivas* de português e matemática, que tem uma única alternativa correta a ser assinalada (e que não dão conta das dúvidas sobre a vida que quem as responde possui) que geram os índices que insistem em comparar os alunos e alunas, comparar pessoas que tem existências e possibilidades de vida tão diversas, e que os excluem cada vez mais. Precisamos usar essas páginas em branco para contar as histórias de força, para que possamos desenhar outros mundos possíveis, outros mundos mais vivíveis. Essa é a busca que motivou essa pesquisa, encontrar esses projetos-inços, saber como o solo considerado infértil é subvertido e se ainda é capaz de produzir beleza. Como podemos incomodar com nossas existências? Como podemos brotar novamente? E, como vamos conseguir provocar outros encontros? Que sejam diversos daqueles que há tanto tempo nos tem sido impostos.

4.7- GESTÃO 2021-2022: “O RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS E O NOVO CURRÍCULO”

Por fim, chegamos à gestão do prefeito Sebastião Melo, que assumiu a prefeitura de Porto Alegre em 2021, e aqui optei por fazer um recorte temporal menor que o tempo de duração da gestão do prefeito. Nesse recorte contemplo os anos de 2021 e 2022 que corresponde ao período de atuação de Janaína Franciscatto Audino como Secretária de Educação, essa escolha temporal foi necessária em função do prazo de finalização da tese, aliado ao fato de que houve uma troca no comando da Secretaria de Educação e que não se teria tempo hábil para analisar

as propostas da nova Secretária que assumiu a pasta. Como realizei as entrevistas de professoras e professores para a pesquisa ao longo de 2022, foi possível constatar algumas percepções acerca da atuação de Janaína Franciscatto Audino como gestora da SMED que, de uma forma geral, foi percebida como mais aberta ao diálogo com os professores. Isso se deve ao fato da implementação de propostas que contemplaram algumas das necessidades das escolas, como foi o caso da retomada da oferta de diversos projetos para atender aos alunos e alunas em contraturno, que ocorreu em 2022, proposta que visa a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Também foram retomadas as formações de professores, mesmo que de forma virtual, com transmissões pelo YouTube, e se criou um canal que compila as palestras ofertadas pela SMED-POA¹⁰⁹. Essas formações receberam o título de “Jornada Pedagógica”, e na primeira e segunda edições foi utilizado o slogan de “A voz e a vez do Professor”, momento em que foram convidadas diversas professoras e professores que atuam na RME-POA para compartilhar suas experiências, de acordo com alguns temas previamente solicitados.

De acordo com o que é apresentado no Plano de Gestão 2021-2024 da Secretaria Municipal de Educação, é um plano “fundamentado em uma visão ambiciosa de tornar a educação pública municipal equitativa, inovadora e de qualidade.” (Porto Alegre, 2021, p.3) e está dividido por etapas de aprendizado, contendo estratégias e metas prioritárias para alcançar os resultados almejados, na chamada “visão 2024”. Para toda a educação básica são propostas seis estratégias: 1) Proposta pedagógica integrada; 2) Currículo Referência; 3) Fortalecimento da Gestão Escolar; 4) Formação Continuada dos docentes; 5) Infraestrutura das escolas, com terceirização da manutenção; 6) Conectividade 100%.¹¹⁰A questão da reorganização do currículo foi a que mais gerou polêmicas e desagradou aos professores e professoras da Rede, pois sem haver um Seminário de Educação, com ampla discussão do tema, se alterou a carga horária de algumas disciplinas, sendo que Filosofia foi a área mais

¹⁰⁹ No canal da Gestão Pedagógica no You Tube estão arquivadas as palestras das formações que foram ofertadas pela SMED-POA desde 2021, que pode ser consultado: [\(61\) GESTÃO PEDAGÓGICA - YouTube](#) (acesso em 28/02/2023)

¹¹⁰ O Plano de Gestão 2021-2024 está disponível para consulta: [Cópia de PLANO DE GESTÃO SMED - 2021-2024 - VERSAO FINAL \(1\).docx \(prefeitura.poa.br\)](#) (acesso em 28/02/2023)

afetada com o novo currículo implementado em 2022, quando foi substituída pelo Ensino Religioso e por Iniciação Científica. Outra alteração significativa na organização das escolas, foi a dissolução da proposta de ensino por Ciclos de Aprendizagem, que se deu de forma verticalizada e sem consultar as escolas e comunidades, o que reflete o entendimento de uma educação que prima por uma “Gestão de Resultados”¹¹¹ e não a compreensão dos ciclos como etapas da vida dos e das estudantes.

Na página seguinte, imagem 15: vista da instalação “O Jardim das Daninhas” de Rosana Palazyan, Casa França Brasil, RJ-2010. Disponível em: [Rosana Palazyan: Por que Daninhas ? / Why Weeds? - 56th Venice Biennale](#) (acesso em 28/02/2023)

¹¹¹ Sobre o desempenho e ações da SMED-POA no ano de 2022, temos esse relatório: [SMED 2022.pdf \(prefeitura.poa.br\)](#) (acesso em 28/02/2023)



5. DA VIDA QUE PULSA

“Aqui a escola-feita de barro cru coberta de palha- é refeita a cada início de ano. A cada novo ciclo, as crianças moldam com as mãos a construção da escola que com as chuvas de setembro, época das férias, é desfeita. O barro derrete, se dissolve e volta para a terra, descansa acumulado e informe como uma topografia provisória, uma mina adormecida. A folhagem da cobertura é levada pelo vento e também retorna à terra.”

Cacá Fonseca, Laura Castro e Yuri Firmeza¹¹²

Refazer a escola a cada início de ano, refazer as relações que são estabelecidas com o lugar e tudo o que o compõem provocaram o meu pensamento a criar associações acerca do que encontrei ao desenvolver a pesquisa de campo, com as entrevistas e visitas às escolas, e dialoga também com todo o processo de desenvolvimento dessa pesquisa, que precisou ser reinventada diversas vezes, conforme mudavam as orientações em relação à pandemia, novas adaptações iam surgindo. Não que as escolas que conheci sejam feitas de barro cru, e que suas estruturas físicas necessitem ser reconstruídas a cada ano. Mas, há nessas pessoas que encontrei, essa mesma insistência [resistência] em começar de novo. Pessoas plenas desses desejos de movimentos de vida, de ações micropolíticas ativas (Rolnik, 2019), de processos de refazimentos, de querer produzir outras formas de aprender, ou *desaprender e reaprender* (Walsh, 2014), que se refletem em ações desenvolvidas em suas escolas. Percebi ali o convite que propõe colocar as mãos no barro, refazer a escola e nossas relações com ela.

As dificuldades para conseguir realizar as entrevistas, ter esses momentos de conversa, de trocas com as professoras e professores e vivências nas escolas foram imensas, o que fez com que esses encontros se tornassem ainda mais preciosos, potencializando a necessidade de

¹¹² Texto retirado do livro *Composto Escola* (FIRMEZA, Yuri et al. 2022, p. 11) que faz alusão à Escola de Chuva, cidade de Kelo, Chade, África.

compartilhar o que ouvi e vivenciei. Por isso, ao construir essa etapa da escrita, fiz a escolha por trazer em forma de citações as falas das professoras e professores entrevistados como modo principal de estruturar o texto, em uma composição que prima por respeitar a autoria do trabalho desenvolvido por todas essas pessoas.

Assim, compartilho aqui um pouco do que foi encontrado pelo caminho que trilhei nesta etapa da pesquisa, organizado em três grandes campos de interesse: o primeiro é *Escola*, que se subdivide em ‘fazer escola’, a partir dos relatos de como ela se constitui e as relações com a arte; e pensar a ‘escola como casa’ considerando os papéis que assume frente às necessidades que acolhe. O segundo campo de interesse é *Inço: os projetos de artes visuais*, em que trago a questão da arte e os projetos de artes visuais como foco da análise, relacionando-os como formas de vida que pulsam e resistem. Por fim, o terceiro campo de interesse é *Comunidade*, com suas diferentes formas de estar presente na escola. Para se chegar nesses campos de interesse houve um processo de análise, de olhar atento às transcrições das entrevistas, em que esses temas emergiram como recorrentes, trazendo pontos em comum entre as diferentes entrevistas e possibilidades de relações com o aporte teórico, especialmente com as micropolíticas ativas (Rolnik, 2018) e ‘las grietas’ decoloniais (Walsh, 2014).

Na página seguinte, imagem 16: Registro fotográfico de uma aula das professoras Claudinha e Dani, na EMEF Vila Monte Cristo, acervo pessoal da pesquisadora (2022)



5.1 ESCOLA

Grande número, se não a maior parte, dessas coisas já foram descritas, inventariadas, fotografadas, expostas ou arroladas. Meu propósito nas páginas que se seguem foi mais o de descrever o restante: aquilo que em geral não se nota, o que não tem importância: o que acontece quando nada acontece, a não ser o tempo, as pessoas, os carros e as nuvens.
Georges Perec

Retomo aqui as referências do que eu havia escrito no primeiro capítulo do projeto de tese, de como eu concebia escola naquele momento da escrita, naquele contexto de início de 2020, antes de tudo o que vivemos em meio à pandemia. Quero falar aqui de *escola*, no singular, porque cada escola é única. Mas ao mesmo tempo poderia ser no plural, escolas, pois trago as memórias e as vivências de várias escolas, que apesar de serem específicas têm em comum o pertencimento à uma mesma rede. Acho que cada um de nós elabora, cria, uma ideia para o que a palavra escola representa, nosso imaginário cria conceitos para determinadas palavras, ainda mais para coisas que são do nosso cotidiano. Então, quando menciono *escola*, refiro-me às escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e à potência que habita a escola pública. Mas gosto de pensar que a escola, ou melhor, as escolas que visitei, que conheci nos ajudem a pensar escola de formas que nos instiguem a criar possibilidades outras para o que tem sido problemático na educação. Eu poderia ter escolhido a lente que aponta somente os problemas desse sistema, mas essa eu decidi quebrar, pois não me deixaria ver o que tem de lindeza nesses lugares, me deixaria em uma situação de desencanto com o mundo, seria mais uma tristeza que eu não saberia onde colocar dentro do meu peito, então optei por usar lentes que ressaltam o colorido desses lugares de tantos encontros. Procurei sentir a vibração de vida que habita aqueles ambientes.

Início esse percurso de escrita sobre *escola* como quem aceita (e faz) um convite para um passeio a um lugar *comum*, que não é nenhum ponto turístico e que não apresenta nenhuma novidade, um lugar inúmeras vezes já visitado. Algo como nos é proposto por Georges Perec em seus escritos, especialmente em *aproximações do quê?* e em *Tentativa de esgotamento de lugar parisiense*¹¹³: olhar para o que faz parte do nosso cotidiano, para o que é tido como *ordinário*, para esse autor/poeta nada que seja tratado como “extraordinário” interessa, apega-se a ver, uma vez mais, o que sempre esteve ali, como quem nos convida a interrogar sobre o que é essencial em nossas vidas. Assim, me proponho a pensar juntamente com Perec “O que acontece a cada dia e que sempre retorna, o banal, o cotidiano, o evidente, o comum, o ordinário, o infraordinário, o ruído de fundo, o habitual, como dar conta disso, como interrogá-lo, como descrevê-lo?” (2010, p.2) Então, como podemos interrogar o que é o habitual da escola? É possível criar/inventar/fazer escola de outras formas?

Esse passeio pode parecer repetitivo, algo como ir novamente até o trabalho depois de um dia inteiro em que já se encerrou o expediente, mas, essa seria uma opção se fossemos trilhar o caminho em que no horizonte se vislumbrasse a ideia de fazer um levantamento das mazelas que assolam a educação brasileira atualmente. Se, as lentes utilizadas fossem aquelas escolhidas por quem espera que a escola seja capaz sozinha de resolver todos os problemas da sociedade, uma escola em que a aprendizagem¹¹⁴ está em primeiro lugar, no intuito de formar pessoas capacitadas para o mercado de trabalho, em que se aprende a ser *empreendedor de si mesmo*¹¹⁵, como um preparo para o

¹¹³ No primeiro texto, Perec elabora diversas perguntas sobre objetos e ações banais, e no segundo texto em questão, o autor dedicou-se a descrever detalhadamente a rotina em uma praça de Paris, durante três dias seguidos na tentativa de esgotamento daquele lugar, como se fosse possível criar um inventário de tudo que está e acontece naquele lugar.

¹¹⁴ Sobre o uso do termo aprendizagem, e com ele a máxima “aprender para aprender” é possível recorrer ao texto “Escola, produção, igualdade” de Jacques Rancière, em que defende que na escola *aprende-se*. A partir disso, podemos pensar a escola de forma mais livre, sem estar vinculada à uma necessidade de aprendizagem de determinados tópicos que variam ao sabor das tendências do mercado. Texto na íntegra, disponível em: www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0669.pdf (acesso em 28/02/2023)

¹¹⁵ Como Michel Foucault apontou em algumas de suas produções, e também podemos observar com toda a ‘onda’ de ‘*Coaching*’ que tem dominado as mídias e invadido projetos escolares, como se fosse possível mudar questões sociais apenas com o esforço pessoal individual, o que conduz um número cada vez maior de pessoas a

mundo competitivo. Mas, espero que meu convite seja mais agradável, e que nos preocupemos em saborear o percurso, com olhar atento e aberto. Não pretendo colocar tanto peso nos ombros da escola, pelo contrário, prefiro seguir a opção feita por Jorge Larrosa ao descrever como teria feito uma carta de amor ao ofício de professor e professora e à escola:

Disse que estou cansado de pensar contra, de dizer de novo, e de novo, o que é, o que não gosto, o que não quero. É verdade que os tempos são particularmente feios e que a reação mais imediata ao que ocorre é mostrar desgosto. Além disso, o exercício de negação e da crítica continua dando bons resultados na educação, pelo menos em alguns lugares, e, embora eu esteja seguro de que a assim chamada crítica seja necessária ante tanto experto, tanto especialista e tanto ideólogo a serviço do que existe, também acho que é importante pensar a favor da escola e do ofício de professor, dizer o que é, o que nos agrada, o que queremos, o que merece nossa atenção, nosso cuidado e nosso compromisso. Disse que devemos saber combinar a distância crítica com a aproximação amorosa, e que sabemos muito sobre a relação entre a escola e o poder, sobre os professores castigadores, vigiadores e normalizadores, mas temos apenas explorado com rigor suficiente (para além de declarações de boas intenções) a relação entre o saber e a emancipação, entre a transmissão e a renovação, entre o ofício de professor e a abertura do mundo. (LARROSA, 2018, P.181)

Existem muitas *escolas*, e outras tantas formas de ver e habitar as escolas. Quero ressaltar que o que apresento aqui é só *uma* dentre as inúmeras possibilidades que temos de olhar para a *escola*. Assim como Larrosa, opto por manter um olhar que seja amoroso, de *gentileza* para com a escola, talvez por acreditar que a partir da observação do que acontece e que é potente seja possível pensar *escola* de outros modos, de vislumbrar alternativas, faz parte do *cuidado* e do *compromisso* que devemos ter para com a escola. Essa gentileza tem sua origem em experiências diárias, vividas no trabalho em uma escola pública, o que gera um olhar “por dentro” como nos é proposto por Deborah Vier

pensar que se estão vivendo em condições precárias a culpa é exclusivamente delas, e não de um sistema constituído há séculos, pensamento que é alimentado pelas propostas baseadas na meritocracia.

Fischer (2019, p. 168-169), que seja de presença e atenção, em que o contato e a troca de visões de mundo com as crianças e adolescentes, que me instigam a pensar aquele espaço como um lugar pleno de *possibilidades*, como um lugar de *encontros* e de convívio entre a pluralidade de diferenças, sejam elas de pensamento, de comportamentos, de visões de mundo, de etnias, de crenças, econômicas e sociais, físicas e psíquicas.

Escola pode compreender uma diversidade de formas e níveis de ensino, indo desde o jardim de infância até a universidade, em instituições particulares, filantrópicas, comunitárias ou públicas, dentre essas muitas possibilidades de classificação de escola a que opto por aprofundar nesse estudo é a *escola pública*, compreendida como aquela mantida pelo Estado, sendo assim: laica, universal, obrigatória e gratuita, conforme é estabelecido pela lei LDB 9394-96¹¹⁶. Essa escolha poderia ser pautada apenas no fato de eu ser professora da rede pública municipal, mas no momento que vivemos, ela acaba por ser uma escolha que define uma atitude de defesa, de resistência, que manifesta o desejo de continuidade de projetos que sejam efetivamente de amplo acesso e que estejam próximos das comunidades mais periféricas. Por isso, inclusive, dedico-me a pesquisar especificamente o Ensino Fundamental, que abrange uma parcela maior da população, e no caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, está localizada predominantemente nas periferias. Optar pela escola pública também deriva de um desejo por um mundo que possa ser cada vez mais compartilhado por todos, de uma compreensão de que a educação é um *bem comum*¹¹⁷, e não deve constituir privilégio de uns poucos detentores de uma condição socioeconômica elevada, acredito, ainda, na potência da escola pública para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

¹¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (acesso em 28/02/2023)

¹¹⁷ *Comum* aqui compreendido como Hannah Arendt, em *A condição humana* (2007, p. 67), define: “Nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida pela “natureza comum” de todos os homens que o constituem, mas sobretudo pelo fato de que, a despeito de diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto.”

É recorrente¹¹⁸ a utilização da definição de *escola* com referência à etimologia da palavra: *Skholé*, que remonta à Grécia antiga, e posteriores adaptações do termo, podendo ser traduzido como “*ócio*” e em algumas versões, como “*lazer*”. Ao longo deste texto opto por utilizar o termo *ócio*, no sentido de propor um tempo outro para o que acontece na escola, em que o sentido da escola está centrado em si mesma. Por sua vez, a palavra *lazer* subentende a realização de algumas atividades que possuem objetivos alheios a sua especificidade, muitas vezes relacionados a funções de saúde e prática de esportes, subentendo algo produtivo, em função disto, mantereí o termo “*ócio*”. A tradução do termo *Skholé* como *ócio* é uma definição que é explorada por Jorge Larrosa, em *Elogio da Escola*, obra esta que se propõe como uma busca por refletir sobre o que é específico da escola, assim, o termo nos é apresentado pelo pesquisador espanhol da seguinte forma “*Escola. Do grego skholé, literalmente “tempo livre”, traduzido para o latim com otium, “ócio”. O termo latino schola designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo. (LARROSA, 2017, p. 10-11. Grifos do autor)*

Tratar da escola sob essa ótica, como *tempo livre* e *espaço público*, deixa evidente o antagonismo existente entre as propostas que envolvem uma compreensão da educação como um projeto democrático e aqueles que procuram atender aos interesses mercantis e industriais, projetos que seguem uma linha neoliberal. Essa oposição pode ser percebida na definição da palavra *ascholia*, que etimologicamente é oposta à *skholé*, como nos é evidenciado por Vilém Flusser, em um texto dedicado à escola: “seu nome, *scholé*, significa lazer. O oposto, *ascholia* (ausência de lazer), significa negócio (negação do ócio). Tal desprezo da vida ativa e valorização da vida contemplativa caracterizam a escola. Ela é o lugar da teoria, da contemplação, e, como tal, ela é a meta da vida.” (FLUSSER, 2011, p.163- grifos do autor). É considerando a existência desse confronto de concepções de mundo, que tem se corporificado nas instituições escolares, fruto do contexto

¹¹⁸ Durante o percurso dessa pesquisa encontrei diversos teóricos da educação e da filosofia que utilizam a definição grega do termo, por vezes como *Skholé* e em outras *Scholé* dentre eles: Hannah Arendt, Jacques Rancière, Villem Flusser, Jan Masschelein, Marteen Simons, Maximiliano López, bem como Jorge Larrosa. As proposições destes autores serão exploradas ao longo do texto.

competitivo que vivemos, que, nós enquanto professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores precisamos assumir a defesa da escola como espaço de liberdade, em que o conhecimento possa ser cultivado por si só.

Essa noção de uma *defesa da escola* é apresentada pelos pesquisadores belgas Jan Masschelein e Marteen Simons, em seu livro “Em defesa da escola: uma questão pública”¹¹⁹, e que também trazem o entendimento de *escola* a partir da definição grega de *skholé*, como “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época.” (2017, p.9) e alertam para o modo como a escola enquanto instituição tem sido vista como um aparato desnecessário e ineficaz. Os autores elencam ao longo do texto as diversas acusações que recaem sobre a escola, tais como: alienação; consolidação de poder e corrupção; desmotivação da juventude; falta de eficácia e empregabilidade; demanda de reforma e a posição de redundância. Diante dessa série de acusações os autores levantam a defesa da escola da seguinte forma:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje- numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente- que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 10)

¹¹⁹ Esse livro tem servido de base para diversas outras publicações e encontros de estudos, alguns destes serão citados em outros momentos desta pesquisa.

Diante do que é apresentado pelos autores, compreende-se que é preciso defender a escola, pois ela representa uma ameaça, um confronto ao modo mercantilista/utilitarista de conceber o mundo. O próprio uso do termo grego *skholé* exige um olhar atento, crítico, pois a apropriação simples pode nos colocar em uma armadilha conceitual, nos induzindo a produzir um reforço do pensamento colonialista, o qual tanto causa sofrimento, não só no caso brasileiro, mas em nível mundial, e que lutamos para desconstruir. Quem nos alerta para essa questão é Maximiliano Valério Lopez, em seu texto “A escola como lugar de suspensão”¹²⁰(2014, p. 84-91), em que inicia citando a definição de *Skholé* apresentada por Jan Masschelein, mencionada anteriormente, e dialoga com uma conceituação de modernidade apresentada como ruptura e progresso.

Assim, a escola moderna é compreendida como uma forma de construção do humano, constituindo um importante elemento do processo civilizatório, inclusive o autor analisa o que se compreende por *humanidade*¹²¹ e lembra-nos que esse pensamento moderno necessita ser superado. A grande questão que Lopez nos coloca é o alerta para que compreendamos a questão do “tempo livre” como algo a ser construído em nossa realidade contemporânea, pois apenas nos apropriarmos do referencial grego nos colocaria diante de um pensamento ainda bastante colonialista e etnocêntrico em relação à uma compreensão do que seja o papel da escola, uma vez que a própria sociedade grega era composta de forma muito mais excludente do que vivemos contemporaneamente, nas palavras de López:

(...) se o conceito de *skholé* permite pensar a escola como tempo livre, como tempo liberado da necessidade, desatrelando o conceito de escola da noção de tempo progressivo e desenvolvimentista da modernidade, ao colocar os gregos na origem da suspensão das necessidades, volta-se a cair no discurso etnocêntrico tradicional que faz dos gregos o ponto de partida de um processo evolutivo de humanização (um processo

¹²⁰ Esse texto faz parte da publicação *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação* fruto de uma pesquisa interinstitucional, composta pela parceria entre pesquisadores da América do Sul e Europa e concretizada em uma formação ocorrida em 2012, no Rio de Janeiro.

¹²¹ O autor cita trechos de “o aberto: o homem e o animal” de Giorgio Agamben (AGAMBEN, 2007).

civilizatório). Se os gregos inventaram a democracia através do conceito de *skholé* e Europa é a herdeira dos gregos (como assinala o discurso tradicional), então Ocidente teria a tarefa de levar a boa nova da vida democrática ao resto do mundo. Um discurso demasiado conhecido que tem servido para justificar demasiadas invasões no mundo contemporâneo. (LÓPEZ, 2014, p. 90)

O autor nos provoca a pensar de modo crítico como as hegemonias permeiam nosso cotidiano, e que estão presentes na organização da escola, e especialmente em relação à maneira como devemos compreender o tempo na escola, López traz a ideia de *festivo* (idem, p. 90 e 91) como um entendimento e uma possibilidade de suspensão das necessidades utilitárias do mundo, a ser desenvolvido dentro da escola, citando o conceito de *in-operoso* de Agamben¹²² (AGAMBEN, 2007). Em que o festivo promove uma postura diferente em relação à atividades caracteristicamente festivas: o banquete, o passeio, a conversa e o presente, pensados como algo precisa ser desfrutado pelo que representam, não porque podem vir a render bons negócios no futuro, como o próprio López diz “o festivo se caracteriza, justamente, pela sua ausência de produtividade, ou melhor, pela possibilidade de produzir uma experiência radical do fazer humano da qual se furta a necessidade, a utilidade e a diversão” (ibidem, p. 91). Portanto, a compreensão de destinação do tempo livre que a escola pode vir a produzir precisa considerar a relação que se estabelece com o tempo hoje, considerando a possibilidade de igualdade que temos, que é muito diversa daquela compreendida pelos gregos. No intuito de aprofundar a discussão sobre como se desenrola essa oposição entre as concepções de escola, desenvolvo, no subtítulo a seguir, a noção de *utilidade* e *inutilidade* presentes na escola, e na sequência será abordada a questão da igualdade como pressuposto para a escola contemporânea.

Na página seguinte, imagem 17: Registro fotográfico realizado durante a visita à EMEF Porto Alegre- EPA, arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

¹²² O conceito apresentado no texto remete à uma ideia de que as operações presentes nas atividades diárias, que as tornam funcionais, estariam em suspenso, elas aconteceriam sem um sentido de produtividade.



Arte Salva

A RUA!

5.1.1 -Fazer a escola: Das memórias da rede a ser um “lugar para o extraordinário”, construir escola com arte

“Teve potes que eu pinte, que estavam há muitos anos lá com eles, então a gente fez tinta acrílica, a gente pintou os vasilhinhos e botou as suculentas dentro. Eu acho que isso é muito legal, porque não é só a capacidade de fazer uma coisa que é usável e que tem um valor até econômico dentro de uma sociedade adulta, capitalista. Mas é também a possibilidade de ver que alguma coisa pode nascer ali dentro, e crescer, e germinar, sabe? E isso é alienígena, assim. É uma coisa alienígena, e eu acho que a escola pode ser um lugar alienígena. Ela pode ser um lugar do extraordinário, acho que foi uma coisa que ficou para mim, que ela pode ser um espaço do extraordinário.”

(Professora Taila)

Uma escola pode ser feita, construída, criada, imaginada de inúmeras formas. Poderia ser também: lugar para o *extraordinário*, para o *encantamento* e o *sonho*, como foi mencionado pelas professoras e professores em suas entrevistas. Talvez por isso tenha sido tão rico o processo de entrevistar as professoras e os professores da Rede, pois em cada conversa com essas pessoas foram surgindo modos diferentes de se pensar e se fazer escola, ampliando as possibilidades de análise das materialidades produzidas nesses encontros e compartilhamentos. Alguns elementos foram recorrentes, o que possibilitou a construção de uma subdivisão em diferentes momentos para compreender esse “fazer escola”, em que se destacam: as *memórias* em relação à outros períodos e gestões da Rede Municipal, e que ocupam um lugar central, e com isso também acabou emergindo o fato de que *o espaço para a arte nas escolas sempre foi algo conquistado*, construído com base nos esforços de quem está atuando nas escolas; e, também, fica evidente o quanto há uma *centralidade nos alunos e alunas*, representada em falas que trazem uma preocupação com a continuidade dos estudos, expondo e valorizando o que é produzido nas aulas. Por fim, a escola também pode ser vista *como uma casa*, como um lugar que acolhe, que possibilita acesso à elementos básicos para a manutenção da dignidade.

Ressalto que, apesar de eu trabalhar há mais de uma década como professora de artes visuais na RME-POA, só foi com o desenvolvimento da pesquisa, especialmente com a pesquisa de campo, que tomei conhecimento acerca da gama de propostas já desenvolvidas nas escolas e o quanto são peculiares, pensadas para atender as demandas de cada contexto específico.

Na página seguinte, imagem 18: registro fotográfico da pintura do Muro da Mauá, atividade realizada por diversas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, fotografia de João Augusto S. dos Santos (2008)



Memórias de uma coletividade

Uma das perguntas iniciais que compõem o roteiro da entrevista semiestruturada, se refere ao tempo de atuação na rede, com isso foi inevitável o surgimento de memórias em relação a outros períodos, experiências foram sendo relatadas, principalmente por aquelas professoras que ingressaram há mais tempo na Rede, e que puderam acompanhar em seus cotidianos muitas das experiências e propostas educacionais de outras épocas, que eu apenas havia pesquisado, trazendo o olhar de quem viveu por *dentro* a experiência (FISCHER, 2019). Elas têm acompanhado todas as transformações que foram ocorrendo, atuando em uma mesma escola, como é o caso da professora Claudinha, que fala da proposta para as artes na EMEF Vila Monte Cristo que *“sempre teve os profissionais nas três áreas: nas artes plásticas, depois visuais, no teatro e na música. Então, a escola sempre teve essa ideia de ter as três áreas, que os alunos ao longo da vida escolar, ao longo dos ciclos, tivessem experiências nas três áreas. E aí, no Terceiro Ciclo, eles sempre escolheram a área com mais afinidade. E a ideia sempre foi muito alinhada ao projeto geral de Ciclos da escola, deles desenvolverem autoria, projetos autorais, projetos de identidade artística”* (Professora Claudinha). Essa proposta de divisão por áreas da arte, no intuito de o aluno aprofundar os conhecimentos de forma mais específica é algo que demanda a compreensão dos gestores, pois é necessário a disponibilização de mais profissionais da área para uma mesma escola, ou seja, requer um investimento maior, e esse será um problema apontado em outras entrevistas. Vale lembrar que esse era um dos ideais para as artes quando elaborada a proposta dos Ciclos para RME-POA, mas que eu não tinha conhecimento de ainda ser realizado em alguma escola.

Na EMEF Vila Monte Cristo essa divisão segue acontecendo, com base em muita discussão com a mantenedora para conseguir manter essa proposta *“sempre foi assim, bastante, mesmo na gestão Marchezan, sempre foi muito argumentada, mostrando muitos documentos,*

documentos escritos, mostrando a trajetória da escola, mostrando o resultado, questões, mostrando o que é feito aqui na escola” (Professora Claudinha). Uma proposta semelhante à essa, com a divisão das alunas e alunos por interesses específicos, também era desenvolvida na EMEB Emílio Meyer, mas durante a gestão de Marchezan sofreu alterações, conforme o relato da professora Vanusa: *“Com as gurias do curso normal eu trabalho linguagem do desenho e linguagem da argila. A gente conseguiu colocar isso como disciplina na base curricular. Porque aqui, antes a gente tinha disciplina de artes, em que o aluno dentro dela optava por fazer desenho, cerâmica, música ou teatro, e os alunos optavam por uma das linguagens”* (Professora Vanusa). Ela também lembra que todos os professores e professoras que atuavam nas diferentes linguagens da arte tinham carga horária para projeto, além das aulas regulares, o que permitia o desenvolvimento de atividades que envolviam a escola de uma forma mais ampla *“a gente tinha trinta horas em sala de aula, todos os 4 professores, mais dez horas de projeto, da cerâmica na cerâmica. Além da disciplina, eles ainda faziam as oficinas. E aí que vem as pinturas murais na escola, são desses projetos”* (Professora Vanusa). Interessante observar que em uma das escolas se conseguiu manter a divisão, e na outra não, o que nos provoca o questionamento acerca de quais critérios foram levados em consideração para essa decisão da mantenedora.

Outro aspecto a ser considerado a partir destes dois relatos é do quanto o espaço para as artes na escola não é algo fixo, estabelecido, ‘dado’ e sim é um território de conquista, de disputa constante, até porque representa um modo de propor escola, fazer escola, em que a lógica produtivista seja questionada. Não é uma tarefa fácil, ainda mais em tempos em que as escolas têm recebido muitas mudanças na grade curricular, como vimos acontecer no ano de 2022, com a gestão da Secretária de Educação Janaína Audino, quando foi modificada a grade curricular, alterando a carga horária de diversas disciplinas¹²³ de forma arbitrária, sem qualquer consulta aos professores. O esforço para criar um currículo que contemple a diversidade de pensamento e rompa com preconceitos precisa ser coletivo, em um movimento de micropolíticas ativas, como forma de combater as micropolíticas reativas, que buscam um conservadorismo em todas as esferas, inclusive na educação. A

¹²³ Essas mudanças foram mencionadas da na seção 4.7 desta tese.

simplificação dos currículos e a dificuldade de acesso à educação objetivam “enfraquecer o acesso à informação e à formação intelectual na sociedade brasileira como um todo, o que tem por efeito debilitar a potência do pensamento, essencial para decifrar as asfixias da vida em suas formas presentes e combatê-las, criando novos cenários” (ROLNIK, 2019, p.172) e é contra essa corrosão do pensamento que nossos esforços devem ser concentrados.

Nesse sentido foi precioso ouvir os relatos da professora Milena, que é vice-diretora, na EMEF Porto Alegre, a EPA, escola que é um marco para pensar *escola* de outras formas, a começar pelo fato de atender especificamente a população em situação de rua, em que se criam outras alternativas de currículo e que tem a arte como elemento fundamental na constituição da escola *“o trabalho em artes aqui sempre foi muito forte, muito valorizado, desde a fundação da escola, aliás, inclusive porque no processo de fundação dessa escola, não sei se tu sabes, mas houve um período grande em que isso ainda não era uma escola, era um projeto entre secretarias, envolvia a educação, a cultura, e a secretaria de esportes e assistência social de abordagem nas praças, então tinha um grupo de professoras que davam aulas nas praças pra crianças em situação de rua”* (Professora Milena). E foi com o desenvolvimento desses trabalhos nas praças que as crianças *“quando se sentiram confiantes, começaram a dizer que eles mereciam uma escola. E por isso foi construída essa escola. Então, já nesse momento, se usava muito, tanto dos esportes como das artes, como uma forma de atração, e de acolhimento e de envolvimento dessas crianças. Até que eles tivessem a confiança nos professores pra poderem aprender outras áreas do conhecimento”* (idem). Além dessa relação com as artes, que vem desde a fundação da escola, também houve um movimento para se criar outras possibilidades de estruturação curricular, o que leio como uma forma de ir criando fissuras, *grietas* (Walsh, 2017) nesse sistema rígido que é o currículo, transgredindo o que está estabelecido e propondo essa transgressão como forma de atender melhor às necessidades das alunas e alunos da escola, como é relatado pela professora Milena:

A gente aproveitou o ano passado, quando da reforma da grade curricular e eu apliquei um sonho ali, no sentido de tentar integralizar mais os nossos estudantes, dando outras opções de oficinas para eles. Na grade a gente definiu eixos e em cada eixo pode ter diferentes oficinas, para dar essa flexibilidade. Mas hoje os eixos seriam assim: o núcleo de trabalho educativo, que tem relação com a economia solidária. Além dessas duas oficinas, que vem há alguns anos promovendo estudos de economia solidária, junto com os alunos. Eles vão para as feiras, eles aprendem a precificar e tudo tem a ver com o mundo do trabalho também. Eles aprendem a vender, aprendem todos esses processos. Então, um dos eixos é o núcleo de trabalho educativo, e a gente tem o eixo da linguagem, o eixo da lógica matemática, o eixo das sócio históricas. (Professora Milena)

Na sequência dessa conversa ela ressalta que não fez nada sozinha, que essa proposta foi elaborada em conjunto com a equipe de professores da escola, reforçando a ideia de que o sonho era dela, mas que não era um desejo solitário. Inclusive detalhou quais eram os projetos específicos que estavam acontecendo em cada eixo temático, enfatizando inclusive as propostas que são interdisciplinares, em que professores de diferentes áreas atuam em conjunto. Essa ideia de a escola ser um *sonho*, também foi evocada pela professora Ana Lúcia *“sempre tinha uma vez por ano as exposições do Escola Faz Arte, e percebi que foi a época em que eu fui mais engajada, e se teve construções muito legais (...) foi um tempo muito rico e eu entrei na rede já com uma administração progressista e foi, assim, era um sonho trabalhar na rede e realmente que o se concretizou”* (Professora Ana Lúcia) e menciona ainda que as exposições eram realizadas em locais como o Mercado Público, e havia uma curadoria dos trabalhos que eram expostos *“Não era simplesmente uma amostra do que a rede produzia. Fazia sentido e fazia também porque a gente tinha essas reuniões temáticas”* (Professora Ana Lúcia), evidenciando a importância do planejamento para a concretização dessas ações.

De certa forma essa ideia de *sonho* para essas duas professoras, trata da questão de o quanto a Rede é construída pelo conjunto de pessoas, de poder compartilhar as ações, de uma escola que se faz *com* (FISCHER, 2019), da ideia de poder saber o que as outras professoras e professores estão desenvolvendo, de poder construir um planejamento juntos, inclusive a professora Ana Lúcia mencionou no trecho acima as formações e exposições que aconteciam, que eram momentos de encontros e trocas de experiências, que acabavam reverberando na sua

atuação em sala de aula. Porém, como nos lembra Suely Rolnik, o sonho é algo que não pode ficar preso ao desejo de voltar às formas do passado “mas inventar outras, em função dos gérmenes de futuros incubados no presente. Só assim é que a ideia de reapropriar-se da força coletiva de criação e cooperação, meio indeclinável para combater o atual estado de coisas, tem chances de sair do papel e dos sonhos utópicos para tornar-se realidade” (ROLNIK, 2019, p.90). Assim, precisamos olhar para essas memórias apresentadas pelas professoras e professores como forma de nutrir o pensamento para a criação de novas possibilidades de construções coletivas, e não ficar nutrindo um olhar nostálgico que nos estagnaria.

E esse pensamento acerca da necessidade de construir a Rede juntos, também aparece em alguns momentos da entrevista com a professora Caroline, que menciona que *“na nossa escola, antes da gente perder aquela nossa reunião semanal que a gente tinha, que era onde a gente mais produzia, planejava. Que a gente conseguia funcionar a escola, assim com todo o grupo coeso, era nas reuniões semanais”* (Professora Caroline). Além disso, ela também lembra o quanto essa construção coletiva na escola e compartilhada com a Rede faz falta, especialmente para a construção do respeito entre as diferentes disciplinas, para que não haja uma hierarquização entre as áreas, onde algumas são consideradas mais importantes que outras, *“essa coisa de construção coletiva para que a gente pense junto um Norte, ou melhor um Sul. Eu vejo mais antes, sabe? Que tinha isso de que se tentava não ter essa hierarquia, que todas as disciplinas eram igualmente superpositivas para o desenvolvimento do aluno. Positivas e necessárias. Mas, com o tempo, isso está meio que se perdendo”* (Professora Caroline).

Essa observação da professora Caroline nos alerta justamente para as mudanças curriculares que tem ocorrido nas últimas gestões municipais, bem como também diz respeito à reforma do Ensino Médio. Na proposta inicial dos Ciclos para a REM-POA, a carga horária das diferentes áreas do conhecimento era igualmente distribuída, ou seja, cada disciplina contava com 3 períodos semanais, questões essas que já foram abordadas anteriormente no capítulo 4. Além dessa questão da construção coletiva de planejamentos, apontada como uma

necessidade, mas que tem sido dificultada nos últimos tempos, também foram lembradas pelas professoras e professores outras ações que eram habituais na Rede, tais como as visitas aos museus e centros culturais da cidade. Ações estas que são mencionadas como importantes para a formação cultural das alunas e alunos, e que fazem parte dos objetivos da escola, como é colocado pela professora Claudinha que *“sempre foi uma intenção da escola fazer frequentadores dos centros culturais da cidade. Sempre foi um objetivo muito forte da área. E nós sempre levamos a todas as exposições, a tudo que sempre foi possível. Parece que deu um desânimo pós-pandêmico e antes da pandemia diminuiu a oferta dos projetos educativos. Santander, Iberê, de tudo aqui”* (Professora Claudinha) e lembra ainda que em alguns anos *“com muito orgulho, eu fechei todas as turmas que eu trabalhava, tinham ido a três exposições todas as turmas. (...) Acho que eu tinha de JB ao nono ano, assim, que ficava, de segundo ao nono ano, todas foram a três ou quatro passeios de artes, todas gratuitas e todas com ônibus de ação educativa”* (Professora Claudinha).

Além das mudanças na organização do setor cultural da SMED e nas escolas, também ocorreram mudanças nos setores educativos dos espaços expositivos da cidade, o que acabou dificultando o acesso das escolas públicas que contavam com o transporte gratuito ofertado por esses espaços. Além disso essas atividades movimentam a escola, a percepção da professora Vanusa era de que *“via a coisa viva, né? Viva sempre. Tinha exposição que acontecia no mercado público, em outros espaços também. E aqui a gente sempre saiu muito com os alunos. Pra Bienal, e nem só Bienal, mas teatro, exposição. E a gente dizia que precisava de um ônibus e o ônibus vinha. E hoje para a gente conseguir um ônibus para sair é uma dificuldade. Ingressos para as coisas nem pensar!”* (Professora Vanusa). E lembra que a relação com a SMED era de cooperação, pois as professoras faziam as solicitações a partir dos projetos que estavam desenvolvendo e conseguiam ter o retorno em ingressos e transporte para as alunas e alunos, e esse trabalho era intermediado pela escola *“Era o papel do coordenador cultural nas escolas, que fazia esse vínculo todo, essa articulação toda, eu acho que é um papel que eu sinto falta, assim. Fazia todo... Fazia a ponte toda”*

(Professora Vanusa). Para quem está em sala de aula, ter o apoio de uma equipe, que viabilize a realização das saídas de estudos é fundamental para que seja possível concretizar a atividade, pois movimenta a rotina de toda a escola.

Outro fator importante em relação à essas vivências com as atividades culturais também foram mencionadas pela professora Ana Lúcia, que lembra da atuação das comunidades quando propunha esse tipo de atividade, e o quanto as alunas e alunos acabavam visitando novamente as exposições com as famílias *“e eles levavam as famílias nos fins de semana. Entende que eles iam, tinha esse título de graça, eles tinham vontade de ir nesses lugares. E eles contavam depois: ‘fim de semana, eu fui convidar minha mãe, meus primos, minha tia, para a Fundação Iberê Camargo’. Ou então ‘fui para a Bienal, levei a família para a Bienal, a gente voltou lá na beira do Guaíba’.* Umas coisas que eu notava que aquilo reverberava na vida deles” (Professora Ana Lúcia). Ela ainda complementa que era a partir dessas visitas proporcionadas pela escola, é que alunas, alunos e comunidade passavam a entender que esses espaços destinados à cultura também são espaços que pertencem à todas e todos, que são espaços que podem sim ser acessados e de forma gratuita, em suas palavras:

Nesse sentido de se sentirem parte, um pertencimento a lugares de cultura, que talvez se a gente não tivesse a possibilidade de ir com eles, e talvez agora não tenha mais ônibus que levem, não tenha mais essas coisas...” Isso é importante, são espaços que eles não sabem que eles têm direito. E aí, quando eles veem que não tem que pagar é mais fácil de ir, dá para entrar sem te perguntar nada, eles levavam as famílias, sabe? Passavam nos espaços culturais. Nossa, eu achava isso muito legal, bem importante de acontecer. E era uma coisa que eu insistia: ‘esse lugar é de vocês, assim como é de todo mundo, pode ir. (Professora Ana Lúcia)

Podemos perceber que havia uma certa facilidade em conseguir desenvolver esse tipo de atividade, pois havia toda uma equipe de coordenação cultural que desempenhava essa função organizativa das propostas culturais. Realizar uma saída de estudos ou visita a um

museu, é algo que atualmente demanda de muito mais esforço pessoal da parte de quem for organizar, bem como depende também da disponibilidade financeira das famílias, para poder custear as despesas com transporte, uma vez que as possibilidades gratuitas estão escassas. Outro aspecto a ser observado nessas falas é que demonstram que havia uma oferta maior de atividades, proporcionadas pelos próprios centros culturais e suas equipes educativas, e até mesmo esse setor está em crise, que além de financeira é também fruto da ascensão da desvalorização que a cultura como um todo tem sofrido em nosso país, estamos vivendo um “surto conservador” (ROLNIK, 2019, p. 166), que produz uma série de ações, que passam a demonizar as práticas artísticas não estejam de acordo com as forma dominantes de pensamento, e isso acontece porque a arte pode produzir efeitos que trabalham com a produção de alteridade, que materializadas em obras “essas demandas vitais teriam o poder de polinização dos públicos que a elas têm acesso, o que tenderia a mobilizar a força coletiva de transfiguração das formas da realidade e de transvalorização de seus valores. Atacar a arte é, pois, atacar a possibilidade de irrupção social de tal força, dificultando ainda mais sua reapropriação pelas subjetividades” (Idem, p. 168). É justamente em função da potência mobilizadora que a arte possui que ela é atacada.

Além das visitas aos centros culturais, surgiram relatos sobre as diversas propostas de formações e encontros que eram organizados pela SMED, dentre eles foi mencionado o projeto Escola Faz Arte, que já foi mencionado na seção 4.2 desta tese, no qual as produções dos alunos eram expostas em locais de destaque para a cena cultural da cidade. Também são lembradas as formações que eram ofertadas pela SMED, ressaltando a importância desses eventos, com a participação de grandes nomes do cenário da educação, como é lembrado pelo professor João *“nós tínhamos aula inaugural, todos os anos. Uma das aulas inaugurais que a gente teve foi com o Paulo Freire. Em seguida que ele voltou pro Brasil, a prefeitura trouxe ele e nós assistimos ele sentados no chão do Tesourinha. Porque aquilo era assim lotado de gente”* (Professor João) e essa cena da aula inaugural com Paulo Freire é algo muito simbólico para compreendermos a dimensão da atuação desta Rede de Ensino, impossível não pensar no quanto se perdeu nos últimos tempos, uma vez que as formações estão cada vez mais restritas,

ainda mais com o advento das formações on-line, em que a possibilidade de discussão é extremamente limitada. Como também é mencionado pelo professor João, de forma bastante detalhada:

A gente tinha aula inaugural e tinha as reuniões. Nós tínhamos reunião semanal às quintas-feiras, que era no final do turno. Normalmente, as escolas reuniam manhã e tarde, ou à tardinha. E a gente tinha, eu tinha na outra escola que era à noite, era à noite. Então, se fazia meio turno de aula, no outro, meio turno. Nós tínhamos sábados letivos e sábados de formação. Eram dez sábados letivos e dez sábados de formação. A princípio, alguns desses sábados de formação, a SMED era responsável. Depois, deixou de ser, e as escolas, aqui, organizavam as formações de acordo com as demandas. E depois desapareceram os sábados letivos, mas continuam os sábados de formação. Caiu fora os de formação, ficou só os letivos e festas. Nós tínhamos seminário nacional, seminário internacional, escola faz arte, fórum da escola faz arte, jogos escolares. Tinha alguma coisa que era específica dos professores de língua portuguesa e de inglês, que era sobre língua e literatura, que eu não lembro mais o que era, mas tinha. E tinha os encontros de ciências também, que eu não lembro mais como se chamava. Mas que era, tipo assim, não era feira de ciências, mas eram algumas coisas que eram regionais, que juntavam do extremo sul, da região leste. Isso tudo desapareceu do mapa. (Professor João)

Com essa descrição de como eram organizadas as reuniões e formações, se evidencia a forma coletiva como era pensada a Rede, e o quanto de potência isso gerava, em contraponto com o modo individualista adotado atualmente. Assim como o professor João apontou para o quanto eram potenciais essas propostas, e a falta que elas fazem, também a professora Ignez menciona que *“O bom seria se a gente tivesse os encontros da rede, né? Não tem mais, né? Faz muita falta, eram muitas trocas”* (Professora Ignez). Ainda sobre a falta que essas experiências fazem, ao analisar a entrevista realizada com o professor Marne, me dei conta que seu ingresso na RME-POA, foi em 2016, sendo o professor que tem o ingresso mais recente na Rede- vale lembrar que foi um pouco antes de iniciar a gestão Marchezan- e que acabou não tomando conhecimento dessas propostas de encontros e exposições que aconteciam, e em determinado momento da entrevista ele sugere que deveríamos ter: *“Tipo uma amostra da Rede toda, imagina?”* (Professor Marne). E fico aqui pensando no quanto isso seria potente, recriar

algo como era o Escola Faz Arte, compor uma rede de trocas seria maravilhoso. Compartilho desse desejo e sinto essa mesma falta constatada pelos colegas, e ao mesmo tempo me sinto na obrigação de contar essa história, dessa rede que já produziu tanto, como é lembrado pela professora Ana Lúcia *“e é por isso que tem uma história. E é uma história marcante do que se fez por muito tempo. Isso, com problemas ou não, a rede municipal tem uma característica boa. Essa característica não é de graça, ela foi construída. Há dados de história. Então, é interessante isso, muita coisa aconteceu, houve uma política educacional muito foda. Eu acho que isso é bom ser lembrado”* (Professora Ana Lúcia). Acredito que ao olhar para essas memórias é importante para potencializarmos o que ainda pode ser criado, saber que passos já foram dados, e construir novos espaços ou reconquistá-los, especialmente os espaços da arte.

Na página seguinte, imagem 19: Registro fotográfico do projeto “Poéticas de luz e cor”, desenvolvido pela professora Ana Lúcia, foto de Ana Lúcia Pompermayer (s. d.)



O espaço da arte como uma conquista

Outro aspecto recorrente foi a questão do espaço e da relação existente entre arte e escola, até porque essa era uma das perguntas que inseri no roteiro semiestruturado de entrevista, sendo que as respostas variaram de acordo com as experiências vividas por cada pessoa e do contexto em que atua. Em algumas entrevistas foi mencionado que a escola valoriza as artes, que há bons espaços físicos para a sala ambiente, que há liberdade para criar propostas novas. Ou seja, foram apontados diversos aspectos positivos, como é mencionado pelo professor Marne: *“eu acho que é bem valorizada. Dependendo assim, do meu ânimo, no caso, eu poderia até fazer coisas maiores, que eles dão oportunidade, eles podem buscar materiais e tal. Já recebemos material para Bienal também, eles já me passaram que a escola quer participar dessas coisas. Eu acho que eu me sinto bem valorizado lá, tem uma sala muito boa, uma sala ambiente, tem pias, tem essas mesas grandes, tem armários para botar os trabalhos dos alunos”* (Professor Marne). Mas um outro aspecto que me chamou a atenção foi que diversas respostas giravam em torno de uma certa disputa, uma conquista de território para a arte, ou seja: precisamos construir nossos espaços. Os relatos mostram que esse espaço para a arte variava de acordo com a forma como quem estava na gestão compreendia a arte, e, portanto, esse ‘lugar’ para a arte na escola se constitui como uma conquista. E essa forma de se referir à arte na escola como um território de conquista foi mais recorrente entre as professoras e professores com mais tempo de atuação na Rede. Trago aqui o relato da professora Ana Lúcia, que é bastante elucidativo em relação ao espaço da arte na escola:

Foi conquistar. Também isso depende da política educacional de cada gestão também. E, dentro da escola, a gente teve que conquistar espaço e conseguiu ter um bom espaço. Eu, sinceramente, acho que a gente tinha maior respeito, maior espaço. Qualquer proposta que a gente fizesse,

era prontamente aceito. E, o que eu acho que não aconteceu, por exemplo, com o tempo que eu trabalhei no estado, que uma época foi paralela. Eu ainda estava no estado, trabalhei por mais de três ou quatro anos ali, que era muito diferente. Nossa, não tinha esse espaço. Era bem questão de política educacional. (Professora Ana Lúcia)

Aqui fica evidente a importância das políticas educacionais para que ocorram mudanças efetivas nas escolas, são necessárias macropolíticas que nos respaldem para a construção de ações mais pontuais, que contemplem as necessidades de cada realidade. No caso do ensino de Arte no Brasil, ele foi uma conquista de ações micropolíticas que acabaram gerando uma macropolítica: no caso a obrigatoriedade de oferta da disciplina nas escolas. Portanto esse território conquistado pela arte nas escolas da rede municipal, é fruto de lutas anteriores, travadas por outros movimentos micropolíticos que precisaram ser ativos na construção desse espaço. E cabe a todas e todos nós que estamos atuando na área manter esses territórios. A professora Tathi também comenta sobre essa necessidade de construirmos nossos espaços na escola, lembrando que é preciso fazer negociações, dialogar e mostrar o que é produzido, no sentido de fazer com que as pessoas realmente conheçam o que está sendo feito, em suas palavras:

eu acho que são visões diferentes dos sujeitos que estão na escola. E acho que aí entra muito a visão de quem tá na direção. Por exemplo, a direção que estava na época do projeto era uma direção que entendia – e uma coordenação, supervisão – entendia o que era arte. Entendia que o processo contava muito mais pra mim do que ter algum produto final. Eles entendiam que tinha que ter material. Eles entendiam que a arte não era simplesmente um embelezamento, um adorno de alguma coisa. Isso a direção entendia. Mas é porque... Acolhia as propostas. Sempre, sempre. (Professora Tathi)

Por sua vez o relato da professora Taila traz a reconquista do espaço de uma das salas de arte da escola, que em função da pandemia de Covid-19 e dos protocolos sanitários a sala ficou fechada, então precisou se apropriar novamente desse espaço *“e aí a sala de artes não existia, sendo que o corpo reivindicava o espaço na escola, o que a gente ia fazer se a sala de artes... Ah, não vai ter sala de artes? Aí a gente foi botando o pé. (...) E eu acho que é muito legal integrar essa coisa de arte com natureza. Porque a gente deve ter mais de 50 quilos de argila pra trabalhar. A gente tem forno. Por que a gente não vai usar? Por que a gente vai deixar uma sala fechada?”* (Professora Taila). E, na sequência relata o quão potencial foi ter retomado o uso daquela sala de artes, que a fez expandir a proposta de trabalho com as crianças, e com isso repensar toda a forma de se relacionar com a escola e com os espaços da escola, procurando envolver outras pessoas que fazem parte do cotidiano da escola, propondo um espaço em transformação *“eu fui fazendo. Ah, como é que eu faço um jardim na escola? Por onde eu começo? Daí eu comecei a acessar uns manuais: Ah, tu pode começar perguntando para os alunos qual o formato do canteiro. E jardim é arte também? E ele foi a minha referência, sabe? Um colega acabou sendo a minha referência para pensar o jardim como um espaço artístico, como um espaço... Até um espaço utópico, assim, né? A gente pensa essa ideia de heterotopia, utopia, né? Um espaço de encontro, um espaço para o corpo. Um espaço que comporta o corpo”* (idem). Pensar em fazer a escola, ou refazer, ou criar de outras formas, também é considerar os corpos daqueles que por ali circulam e que também fazem a escola.

E é interessante esse modo de expandir a arte para além do espaço restrito da sala de artes, como foi o proposto pela professora Taila, que me convidou para visitar a EMEF Aramy Silva, ali pude constatar que realmente é uma escola que respira arte, a escola é plena de arte por todos os lados, cada cantinho tem algo que nos instiga a pensar em relações entre a arte as pessoas e a natureza. Esse é um pensamento alinhado com o modo como Suely Rolnik discute o papel das *micropolíticas ativas*, pois, para a autora *“o que a micropolítica ativa visa é, pois, à conservação da potência do vivo, que se realiza em um incessante processo de construção da realidade.”* (ROLNIK, 2016, p. 16), o que reflete uma busca por reconstruir a realidade que temos, a partir de uma subjetividade que seja livre, ética e colaborativa.

Na página seguinte, imagem 20: registro fotográfico do processo de criação de uma aluno no projeto de cerâmica, realizado pela professora Ignez na EMEF Porto Alegre-EPA, fotografia de Ignez Borgese (2019)



A centralidade nas alunas e alunos

“Eu faço questão de mostrar isso pra todo mundo porque eu acho que é o que a escola tem e essa escola é a melhor que são esses alunos. Imagina... e aí quantas histórias que a gente nunca nem imagina que não vêm, que não conseguiu externar. Que não conseguiu, que não teve esse espaço.”
(Professora Vanusa)

Outra questão que emergiu nas entrevistas foi a relação que é estabelecida com as alunas e alunos, que de alguma forma transparece ser afetiva, carinhosa e permeada de preocupações em relação ao que poderão fazer depois que não estiverem mais frequentando a escola básica, há uma busca por estabelecer vínculos entre as e os estudantes e a escola. Produzir sentido no que se faz. Talvez essa necessidade de construir relações, criar vínculos tenha sido potencializada a partir do que vivemos com a pandemia de Covid-19, e a preocupação em criar formas de contato com os alunos nesse período foi algo mencionado em diversas das entrevistas. Mas ainda aposto que essa é a forma pela qual essas pessoas realmente vivem o seu trabalho na escola. É uma relação “orgulhosa”, no sentido de que se fica feliz com o que estão produzindo, em que as professoras e professores falam e mostram o que seus estudantes fizeram com um brilho no olhar próprio de quem tem vínculo, amor. O tempo de convívio, e o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das alunas e alunos propicia o desenvolvimento dos afetos.

Além disso, é evidente o respeito à autoria e autonomia das e dos estudantes, demonstrado na busca por expor os processos, compartilhar o que é produzido. E pude constatar que isso acontece em todos os níveis de ensino, é um cuidado que está presente desde a Educação Infantil até a EJA. A professora Tathi relata como são expostos os trabalhos das crianças na Educação Infantil, e o quanto esse trabalho não é feito de forma isolada:

Sempre estava expondo muita coisa com eles, assim, muita coisa e às vezes expondo só os processos também. (...) Não é porque tá bonito que vai expor, não, é pra valorizar a produção da criança. E assim, eles cobram muito, que não é só pegar e colar a folha na parede. Tem que ter um pensamento, colocar essa folha com uma outra colorida, escrever o nome da criança, escrever o que que aconteceu. E assim, a gente bota muita coisa pra fora da escola, pra comunidade ver a produção das crianças, valorizar o que as crianças tão fazendo. Então isso é tudo muito pensado, só que não é uma coisa que eu faço sozinha. (Professora Tathi)

A preocupação com o desenvolvimento das alunas e alunos, bem como expor o que é produzido surge também como uma necessidade de afirmação e respeito para com a atuação desses estudantes, também como um processo de amadurecimento e qualificação dos aprendizados, e considerar as diferenças de cada estudante também faz parte do processo, porque pode ser que uma aluna ou aluno *“não vai atingir aquele raciocínio para aquele ano de matemática ou de português, mas pode ser que vai ser expressivo nas artes plásticas, né? Ou na dança, pode super se dar bem numa outra linguagem e ser um cidadão super respeitado e orgulhoso de si, daquilo que consegue. Com a dança, com a dança ou com as artes plásticas, visuais”* (Professora Caroline). Além desse respeito às singularidades, pensada de forma mais ampla, também é mencionada a importância do compartilhar os processos de criação nos pequenos grupos, nas turmas, como forma de troca, de *“olhar o trabalho do colega também como uma fonte de enriquecimento de repertório”* (Professora Ana Lúcia) e de aprender com os pares, e depois expandir para outros espaços, mostrar o que é produzido, porque *“esse processo criativo precisa ser visto e compartilhado. E valorizado também. Eles adoravam botar o trabalho na parede, e ficar ali, chamar os outros para verem. Espaço de arte sempre foi tomado, e os corredores, tudo que desse para ocupar de espaço eu ocupava”* (Professora Ana Lúcia). São modos de construir a relação de pertencimento naqueles espaços.

Com as alunas e alunos maiores, sejam dos anos finais do Fundamental ou com EJA e Ensino Médio, são outros aspectos que entram em cena, tais como trabalhar a questão da inclusão, ou então a preocupação com a continuidade dos estudos, no intuito de pensar a inserção

desses alunos e alunas no mercado de trabalho. Como foi o caso mencionado pela professora Claudinha, que chamou um ex-aluno para relatar suas experiências para as suas turmas atuais, no intuito de apresentar possibilidades de estudos, nesse caso era *“um ex-aluno que fez grafiteagem, que trabalha artes aplicadas, que está fazendo o curso de tatuador, então essas coisas assim, é muito encantador para os alunos e eles veem que existem muitas possibilidades, que eu posso trabalhar com artes, às vezes nas artes aplicadas, em outro tipo de trabalho, nas artes gráficas ou nas artes propriamente ditas”* (Professora Claudinha). Pensando em formas de preparação para o trabalho, a professora Ignez também lembra a forma como essa questão é abordada com os alunos e alunas da EPA *“a gente tem que trabalhar economia solidária, tem que trabalhar as questões trabalhistas. Assim, de sair vender, de lidar com dinheiro, de precificar. Tem uma outra onda também, que tem que aprender também”* (Professora Ignez) mas a percepção de preparação para o trabalho é específica, pensada especialmente para o público da escola, como complementa a professora Milena:

Ali se trabalha, se desenvolve uma certa postura para o trabalho, não aquela forma tecnicista do curso, mas no sentido de que você precisa ter comprometimento. Você vai produzir uma peça, tem que ter início, meio e fim. Se você não atender os passos da cerâmica, a peça vai quebrar. Então, tu desenvolve todo um sentar, olhar, pensar, planejar. Não é preparar para o trabalho no sentido de profissionalizar, mas porque são pessoas, são moradores de rua, são pessoas que têm uma vida totalmente desregrada, uma vida difícil, complicada. Então, nesse sentido, a gente acredita que essas oficinas ajudem nessa construção. (Professora Milena)

É possível perceber que as professoras e professores assumem *atitudes Inço*, criando adaptações tanto nos currículos como nas formas de abordagem que levam para suas salas de aula, sempre considerando as realidades com as quais atuam, e vislumbrando as possibilidades que essas alunos e alunos possuem de dar continuidade aos seus estudos, com propostas que visam seja a inclusão social, seja a inserção no

mercado de trabalho, pensando justamente na escola como um espaço possível de transformação e justiça social. Nesse sentido, ainda temos o relato da professora Vanusa, que dedica um turno para atender especificamente as alunas que estejam desenvolvendo o estágio do Curso Normal *“numa espécie de ateliê para as práticas delas. Quando elas entram em estágio, para elas terem uma vivência maior, porque acaba que é muito pouco a experiência. Porque no semestre que eu tenho aula com elas, elas têm aula do estágio. Então, quando a coisa pega é na hora do estágio”* (Professora Vanusa) contemplando a necessidade de maior experiência com diferentes linguagens da arte para a posterior atuação dessas alunas em sala de aula, uma vez que esse é o foco da formação proporcionada pela escola.

Outra questão que ficou evidente nas entrevistas é o quanto o isolamento provocado pela pandemia de Covid-19 afetou o desenvolvimento das relações com as alunas e alunos, e como foi necessário as professoras e professores se reinventarem. Foi necessário pensar em formas de manter o vínculo e superar o abismo que se criou entre aqueles que conseguiam frequentar a escola, que tiveram oportunidade de desenvolver seus processos criativos de uma forma mais atenta, pois eram menos alunas e alunos em sala de aula, permitindo assim uma atenção mais individualizada para cada um que estivesse ali. Mas, ao mesmo tempo, houve um grande número de crianças que não conseguiram qualquer contato ou desenvolvimento nesse período, ficou a dúvida em relação ao que aconteceu com essas crianças, como lembra o professor Marne *“e os que estavam online, que não apareciam, que ficavam só no remoto, era uma perda muito grande, não sabe? Até hoje, não sei se eram eles que faziam, de vez em quando aparecia um trabalho, depois passava um mês sem aparecer, e no final, todos avançaram, e foi dando esse abismo entre o que eles teriam que saber e o que eles sabem”* (Professor Marne). Essa mesma angústia foi compartilhada pela professora Taila, que menciona que *“o que era feito na escola era de uma qualidade absurda. E a gente ficava orgulhosa, lembra? E o trabalho de casa era de chorar. As referências eram as mesmas, mas a forma de trabalhar era outra e a resposta não vinha”* (Professora Taila). As lacunas provocadas pela pandemia ainda levarão um bom tempo para serem preenchidas e seus vazios sanados, pois muito do vínculo entre alunas e alunos e escola precisa ser reconstruído, e as palavras da professora Taila traduzem essa percepção *“a*

pandemia cortou a nossa relação com aluno, né? Despotencializou a escola, fragmentou tudo” (Professora Taila). Agora estamos em um trabalho de reorganizar esses fragmentos, encontrando formas de compor outras vivências, repensando o próprio fazer.

Criar formas de contato durante esse período de afastamento exigiu um esforço imenso das professoras e professores, pois além de toda demanda advinda do trabalho desenvolvido para a escola, que ninguém ao certo sabia como fazer e como isso iria chegar nos alunos, ainda precisávamos nos gerir enquanto pessoas, com nossas emoções em meio à tantas notícias tristes, com o fato de também não saber o que iria acontecer, como iríamos conseguir superar toda aquela situação sanitária desesperadora que vivemos. Ainda assim era preciso inventar novas formas de criar nosso trabalho. A professora Taila traz um relato que explicita esse processo vivenciado durante a pandemia, em que ela acabou criando um personagem/fantoches com forma de pássaro, para apresentar os vídeos com as atividades elaboradas para as crianças realizarem em casa, que funcionava como uma forma de envolver as crianças com as propostas, mas também era uma forma de ela lidar com a própria imagem em vídeo, pois *“foi a única forma que eu encontrei de fazer um vídeo e eu não achar a minha cara estranha. Assim, a gente precisa de um treinamento para conseguir olhar para a câmera e falar. E eu percebi que eu não tenho essas habilidades”* (Professora Taila). Além disso comenta ainda que apesar das dificuldades daquele período *“essas coisas acabaram criando uma forma de dar aula, mas eu acho que toda essa ansiedade que a gente guardou e que as crianças também guardaram porque não tinham encontro face a face, ela está sendo bem trabalhada agora”* (Professora Taila) e que os professores das diferentes áreas estão tendo que se reinventar.

As lacunas deixadas pela pandemia de Covid-19 ainda são enormes, e levaremos bastante tempo para superar todo esse trauma vivenciado, e penso que se foi difícil para nós, pessoas adultas, certamente foi muito mais doloroso para as crianças e adolescentes, as perdas são indescritíveis. E por vezes o peso dessa vivência aflora de formas inesperadas, como ocorreu comigo, em uma experiência com uma turma de sexto ano, em que um determinado momento, em meio à uma aula, alguns meninos começaram a chorar, e perguntei o que tinha acontecido, e eles disseram que era porque o trabalho que eu havia proposto tinha relação com as memórias deles, e que eles lembraram das

suas avós que haviam perdido. Portanto, estamos suscetíveis a qualquer momento tocar sem querer em alguma ferida. Na próxima seção trago os relatos mais específicos sobre como a escola foi afetada pela pandemia.

Na página seguinte: Imagem 21: criação em cerâmica, desenvolvida no Projeto de Cerâmica da EMEB Emílio Meyer, coordenado pela Professora Vanusa, foto de Elson Sempé Pedroso. disponível em: [Escola Emílio Meyer apresenta mostra de cerâmica na Câmara | Câmara Municipal de Porto Alegre \(camarapoa.rs.gov.br\)](https://camarapoa.rs.gov.br/) (acesso em 28/02/2023)



5.1.2 A escola como uma “Casa”

“O braço do Estado é a escola. É ali que eu vou reclamar se não tem aula porque vai ter reunião, porque vão sair mais cedo. Existe essa SMED, esse ser abstrato, né? A SMED, quem é a SMED? É a escola, a diretora.”
(Professora Dani)

A primeira imagem de pensamento que me ocorreu para desenvolver como título desta seção, a partir dos temas que emergiram nas entrevistas foi a casa. Escolhi essa representação porque o símbolo da escola que trabalho é uma casinha, a escola é habitualmente chamada de *Moradas*. É a escola onde me sinto acolhida, onde aprendi a desaprender pensamentos formatados, é onde me sinto em casa, e aqui penso no que uma casa deveria ser, deveria ter, mas nem sempre tem. Opto aqui por pensar a casa e a escola como lugares em que se quer estar, onde é possível encontrar o que se precisa.

Existe uma potência que habita as escolas, um desejo de vida que persevera, que procura o “direito de existir, ou, mais precisamente, o direito à vida em sua essência de potência criadora” (ROLNIK, 2019, p.24) e gostaria de aqui tratar do que acontece e que não é exatamente da ordem do que se espera de uma escola. Muitas vezes a escola acaba assumindo nas comunidades um lugar também de acolhimento, uma ponte para se acessar políticas públicas. Por vezes, a falta de políticas públicas impulsiona a escola a abraçar responsabilidades que não são suas e sim do Estado. Não dá para fazer de conta que os problemas não existem e esperar que o Estado estenda seus outros braços para resolver os problemas que caem no colo da escola. Conforme foi apontado pelas professoras e professores durante as entrevistas, com a pandemia de Covid -19 essas demandas assumidas pelas escolas foram ainda maiores, assim como é evidenciado pela professora Milena:

O diretor comprou quentinhas, a gente botava a refeição nas quentinhas e alcançava para eles no portão. E aí, o que a gente percebeu nos primeiros dias, que a gente achou que eles viriam ansiosamente para pegar a comida e eles vinham ansiosamente pedindo para lavar as mãos. Porque eles ouviam em todo lado que tinha que lavar as mãos para não pegar aquela doença, né? E o prefeito mandou fechar todas as torneiras públicas da cidade. Eles não tinham onde lavar as mãos, nem onde beber água. Então, nós começamos a fazer uma campanha de arrecadação para distribuir material de higiene para eles. Então, a gente botou uma garrafinha de álcool, uma garrafa de água e a gente arrecadava garrafas, para encher com água para distribuir para eles, para eles terem como ir fazendo a manutenção. (Professora Milena)

Ao ler o trecho acima, se torna impossível não pensar em associar a escola com uma casa, como lugar onde se tem condições básicas para se viver. As alunas e alunos da EPA, escola em que a professora Milena é vice-diretora, são pessoas em situação de rua, eles não têm casa. Então a escola é para eles algo mais próximo de um lar que eles podem ter. Foi com lágrimas nos olhos que ela me contou que as pessoas em situação de rua, alunas e alunos da escola, não tinham acesso nem à água, simplesmente um dos direitos mais básicos do ser humano lhes foi negado, justamente para essas pessoas. Então, ousou afirmar que a escola é lugar de tantas coisas extraordinárias, mas é também um lugar onde as pessoas podem tomar água, lavar as mãos. Ter acesso à um mínimo de dignidade. Como é que alguém vai conseguir construir conhecimento sobre alguma área específica de estudos se estiver se sentindo imunda, faminta e cercada pela expectativa da morte?

Essas questões sociais extrapolam os limites do que é considerado atribuição da escola, mas diante da situação grave que vivemos, é através da escola que algumas ações micropolíticas se iniciam no sentido de mitigar os danos. Com as macropolíticas em curso, o Brasil voltou ao mapa da fome, segundo o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil apontou que, em 2022, o país contava com 33,1 milhões de pessoas que não têm garantido o que comer — o que representa 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome. Conforme o estudo, divulgado na Agência Senado, mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau: leve, moderado ou grave (GUEDES, 2022). Outro dado alarmante é em relação ao número de pessoas

em situação de rua, que teve um crescimento exponencial, desde o início da pandemia de Covid-19, segundo dados do IPEA¹²⁴ esse número aumentou 38% entre 2019 e 2022, e que se compararmos os dados em relação ao ano de 2012, o crescimento foi de 211%. Em Porto Alegre esses números se repetem, sendo que é possível que os dados estejam desatualizados, e o crescimento nesse mesmo período tenha sido ainda maior, pois há um conflito de dados¹²⁵ entre as diferentes entidades que tratam do assunto. Com relação aos investimentos em assistência social, Porto Alegre apresentou o menor índice de investimento da última década, na atual gestão do prefeito Sebastião Melo, sendo que em 2021 o investimento foi de apenas 1,26%¹²⁶ do orçamento destinado para a FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania), enquanto em 2020, havia sido 5,43%.

Por isso, as ações das escolas com as comunidades durante a pandemia foram fundamentais para a manutenção de um mínimo de condições para as famílias que dependiam de doações, que ficaram desempregadas, que perderam as pessoas que traziam o sustento. Inúmeras vezes foram feitas campanhas para arrecadação de alimentos, em que a distribuição se dava nas escolas. Assim, a escola também acaba sendo o lugar onde se garante que as alunas e alunos terão o que comer, esse seria o papel do estado, mas foi assumido por cidadãos. A professora Milena menciona que:

Aí um mês depois, o Secretário Adriano suspendeu a alimentação, a merenda. E aí nós, assim, os restaurantes do centro, que é um lugar onde os nossos alunos comem, né? Estavam fechados também. Seja por doação, ou seja, estavam todos fechados, né? Os padrinhos, que são as pessoas que dão comidas para eles na rua, estavam todas fechadas, né? E aí a gente, não sei, eles vão morrer de fome? Aí a gente ampliou a campanha,

¹²⁴ Dados disponíveis para acesso em: [População em situação de rua supera 281,4 mil pessoas no Brasil - Ipea](#) (acesso em 28/02/2023)

¹²⁵ A reportagem de Pedro Neves aborda essa questão, e está disponível em: [Dados sobre a população de rua em Porto Alegre estão muito | Cidades \(brasildefatores.com.br\)](#) (acesso em 28/02/2023)

¹²⁶ Dados apresentados em: [Porto Alegre: Investimento na assistência social tem maior queda em 10 anos \(extraclasse.org.br\)](#) (acesso em 28/02/2023)

que no início era de material de higiene, ampliamos para alimentos. E um grupo de professores voluntários e funcionários voluntários vinham para fazer e distribuir esse alimento. (Professora Milena)

Enquanto as famílias não tinham o que comer, a secretaria após alguns meses sem qualquer ação, passou a exigir a produção de trabalhos para que as alunas e alunos realizassem, vinculados a plataforma CórteX, e cobrava o retorno dessas atividades. A expectativa da secretaria era de que conseguiríamos desenvolver nossas aulas da mesma forma como eram executadas as aulas pelas escolas particulares, com todos as alunas e alunos participando de forma síncrona. Algo impossível de ser aplicado diante da realidade das comunidades onde as escolas da Rede Municipal estão inseridas, desconsiderando as condições de acesso à internet dos alunos e alunas. E cada escola foi criando formas próprias de atuação para dar conta de manter o vínculo com as famílias, alunas e alunos e com isso avançar no processo de ensino e aprendizagem. Isso gerou muita angústia e uma sobrecarga de trabalho, principalmente para as pessoas que estavam em cargos de gestão ou coordenação. A professora Milena lembra que foram os próprios alunos que começaram a pedir atividades, que a escola organizava na forma de folhas impressas com atividades *“a gente distribuiu lápis, borracha, que normalmente fica na escola, a gente distribuiu para eles poderem fazer alguns exercícios, alguns fizeram, outros fizeram e não trouxeram, alguns não fizeram, alguns poucos devolviam a tarefa, enfim, cada um fez como pôde. Mas a gente manteve essa distribuição”* (Professora Milena). Posteriormente essas atividades foram adaptadas para ser postadas via WhatsApp e Facebook, uma vez que os alunos não tinham como acessar a plataforma CórteX, e pelas redes era mais fácil, pois eles acessavam *“com um celularzinho aqui na frente e pega o Wi-Fi da escola ou lá perto do shopping, pega o Wi-Fi do shopping”*(Professora Milena).

O uso das redes também foi mencionado pela professora Caroline, lembrando da sobrecarga de trabalho que foi vivida naquele período *“A gente trabalhou triplicado na pandemia. A gente não parou de trabalhar nunca. (...) A gente fez grupos de todas as turmas. Esse foi um*

trabalho muito desgastante da equipe, como escola. Enfim, até a comunidade nos elogiou bastante, reconhecendo a nossa movimentação” (Professora Caroline). Apesar de todos os esforços para conseguir realizar as atividades, nem sempre se tinha retorno, muito em função da limitação do acesso à tecnologia mesmo, como foi também mencionado em outras entrevistas. Parecia haver uma ilusão de que ‘todo mundo sabe usar as tecnologias, todo mundo tem celular, todo mundo tem acesso à internet’, mas essa não é a realidade da grande maioria da população. O relato da professora Caroline nos auxilia a compreender essa situação: *“A gente passava se esforçando para atender aqueles 25 da turma, por exemplo. Só que o retorno nunca era desses 25. Então, uma grande maioria não teve retorno. E o aparelho, as famílias, elas relatavam que elas tinham um aparelho, às vezes, da mãe ou do pai, e era um aparelhinho que não dava conta para tanta imagem, tanto texto, tanta coisa. E a família tinha cinco filhos, por exemplo, né?”* (Professora Caroline). Essa dificuldade em relação ao acesso às ferramentas é algo recorrente, não foi um problema pontual destas escolas mencionadas nas entrevistas.

E as dificuldades que perpassam a escola não são específicas e pontuais em relação à pandemia de Covid-19, muito menos ficaram restritas àquele período, podemos observar que essa situação da limitação de acesso à água não é um caso isolado, também surgiu conversando com a professora Vanusa, da EMEM Emílio Meyer. Quando estávamos circulando pelo ateliê de cerâmica, ela me mostrou uma coleção de esculturas realizadas em 2019 pelas alunas e alunos da oficina de cerâmica, e que tinham participado da exposição “Apesar de Você”¹²⁷ realizada pela escola na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, dentre elas havia uma escultura de cerâmica que representava uma pessoa se direcionando ao chão, e a base era um pedaço de asfalto. A professora Vanusa contou que essa peça foi criação de uma aluna, que trabalhava no Centro, e um dia, quando ela estava saindo do trabalho para ir para a escola, se deparou com a cena de uma pessoa em situação de rua tentando tomar água de uma poça d’água que havia se formado na rua, que é a imagem que abre essa seção. Foi essa memória que a

¹²⁷ Para mais informações sobre a exposição, acessar: [Escola Emílio Meyer apresenta mostra de cerâmica na Câmara | Câmara Municipal de Porto Alegre \(camarapoa.rs.gov.br\)](https://camarapoa.rs.gov.br) e [Simpa](#) (acesso em 28/02/2023)

aluna trouxe para o trabalho de criação, pois ela precisava mostrar de alguma forma o que ela tinha visto e expressar o que tinha sentido com aquela cena. Então a escola também é o espaço que se tem para a expressão, para o desabafo, para a denúncia.

Outra dificuldade apontada pela professora Vanusa é a questão do acesso à educação e a continuidade dos estudos para as alunas e alunos que estejam no Ensino Médio, menciona que seria de extrema importância a manutenção do Ensino Médio na escola, principalmente pela sua localização geográfica privilegiada, mas que as reformas educacionais ocorridas na gestão Marchezan provocaram a alteração do público atendido pela escola, e a oferta do Ensino Médio ficará restrito à modalidade de Curso Normal, algo que desconsidera toda a história da escola, em suas palavras:

E o Emílio tem uma característica pela localização e eu acho que a história do Emílio é bem importante também. A escola tem 67 anos. Ela surge como uma escola de ensino médio e técnico, noturno. Quando o Emílio começou, só tinha aula à noite, só ensino médio e técnico. Então, nós formamos técnicos em laboratório, secretariado, biblioteconomia, contabilidade, hospedagem. Tudo isso só no turno da noite, uma matrícula por disciplina e semestral. Então, o que acontecia é que esta região é uma região de passagem. Por isso que o Emílio é uma escola de passagem. E que é fácil de ser acessada por todos. O aluno trabalha no centro, vem até aqui e daqui vai pra sua casa. Essa era a ideia. A matrícula semestral e por disciplina é muito legal, porque eu saio do trabalho, eu trabalho até as sete da noite, então tu faz só as disciplinas que tu vai ter a partir das oito, que era pra tu acessibilizar e educação. Nós chegamos a ter mil alunos só do turno da noite. [Ano que vem] vai ficar só no normal e a gente tem a educação infantil e o fundamental. (Professora Vanusa)

Além de lembrar da localização da escola, que facilita o acesso, menciona ainda as adaptações que faz para que as alunas e alunos não desistam dos estudos, flexibilizando os horários de suas aulas para que seja possível que as alunas e alunos acompanhem as propostas, no intuito de que esses estudantes não abandonem a escola. Novamente é uma ação de acolhimento, de compreensão, de inclusão, e que parte

de uma iniciativa pessoal e não de políticas públicas. São as pessoas abraçando responsabilidades que deveriam ser do Estado. Além disso comenta sobre a dificuldade que tem sido gerir o funcionamento da escola, pois é um prédio que é compartilhado com uma Escola Estadual:

E até a coisa de manter a escola, que tem toda uma coisa de disputa entre ser Estado e Município, tem isso também. O prédio é do município, a escola é do Emílio, a estrutura física é do Emílio. Como quando a escola surge, ela surge só noturno, ela ficava ociosa o dia inteiro e aí se fez um acordo entre Estado e Município em que durante o dia o Estado usaria o prédio. Porque o Emílio só tinha aula à noite, então é um termo de cedência, que diz que o Estado usa durante o dia e faz a manutenção e o Emílio à noite. A manutenção por parte do Estado nunca aconteceu, porque nunca tem verba. E aí o Emílio começa a crescer e começa a ter aula de manhã, aula de tarde, aula de noite. Mas o Estado continua aqui dentro, continua usando. Então eles usam o andar de cima, e é muito louco pra quem não está acompanhando. É doido: tem duas escolas no mesmo prédio. E eles tinham um fundamental também, agora o Costa só tem o ensino médio no turno da manhã. Que teoricamente seria uma das alegações também do pensamento do médio: 'Ah, mas tem o Costa de manhã' Sim, tem de manhã, mas os nossos estudantes noturnos foram pra onde? Os mil alunos que nós tínhamos matriculados aqui estão aonde? (Professora Vanusa)

Esse questionamento da professora Vanusa evidencia que estamos vivendo uma grande evasão escolar, principalmente no Ensino Médio, e ainda as poucas escolas da Rede Municipal que historicamente atendiam esse público estão sendo alteradas para atender outras faixas etárias. O que dificulta ainda mais o acesso dos estudantes, limitando a possibilidade de continuidade dos estudos. Tudo isso está acontecendo concomitantemente ao momento em que se está implementando as mudanças na BNCC¹²⁸, que enxugou as discussões sobre

¹²⁸ A BNCC é a Base Nacional Comum Curricular, é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. A BNCC tem como proposta organizar o que todo estudante da Educação Básica deve saber. Sua última versão foi apresentada em 2018 e tem gerado divergências entre especialistas no campo da Educação. Para um aprofundamento maior consultar a Tese de Carla Giane Fonseca do Amaral (AMARAL, 2021), disponível em: [001137272.pdf \(ufpr.br\)](https://ufpr.br/001137272) (acesso em 28/02/2023)

diversidade do currículo, enquanto reitera o uso das tecnologias na educação, o que de certa forma “visa reforçar o modelo de escola neoliberal pautada pelo estímulo à disputa, à competição e à individualidade, que poderiam ser facilitados pela imersão no mundo digital” (AMARAL, 2021, p.123). Além disso, constam como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, enquanto que os demais componentes curriculares acabam tendo sua oferta opcional, problema esse apontado no estudo de Carla Amaral “essa redução do entendimento do que deve ser obrigatório em cada faixa etária aprofunda ainda mais a desigualdade já presente na Reforma do Ensino Médio, pois confirma a possibilidade de que os sistemas de ensino não ofereçam todas as disciplinas ou não tenham professoras e professores específicos de todas as áreas” (Idem, p.123). E que fragiliza a potência do pensamento.

Mas apesar de toda essa problemática vivenciada pelas escolas de ensino médio, e mais especificamente das escolas da Rede, ainda é possível pensar que a escola pode ser um espaço pensado para receber as pessoas e acolher as suas necessidades. Como é o caso da proposta de acolhimento que faz parte da estrutura da EPA, a professora Milena fez um passeio comigo para mostrar os espaços da escola, e mostra um painel pintado por um ex-aluno, que estava ali no pátio naquele momento, mencionando que a escola tem uma política de acompanhamento de ex-alunos, bem como mantém uma estrutura para higiene na escola *“Aqui é a nossa lavanderia, eles chegam, eles têm um banho, eles tomam banho, então aqui estão os chuveiros masculinos e o chuveiro feminino está lá dentro do banheiro feminino. São poucas mulheres. E aí a lavanderia lava as toalhas. E também armazena doação de roupas para eles. Roupas, cobertores e coisas assim que a gente recebe. Aqui atrás tem os tanques onde eles podem lavar as roupas deles”* (Professora Milena). E esse espaço da escola, assim como os demais, é repleto de pinturas e trabalhos feitos pelas alunas e alunos da escola, compondo um ambiente acolhedor.

Eu confesso que nunca havia pensado que uma escola pudesse ter esse tipo de estrutura, com tamanha preocupação em dar conta das necessidades específicas do público que atende. E sim, esse lugar também é onde existe a possibilidade de tomar banho e ter roupas limpas. O contato com essas escolas me fez pensar no quanto é urgente a criação de políticas públicas que deem conta da realidade que estamos

vivendo, que possam suprir as necessidades das pessoas que vão para a escola, sejam elas crianças, jovens ou adultos. E isso é algo que estamos vivendo de novo, pois já tivemos um período que havia incentivo para o desenvolvimento de propostas nesse sentido, e perdemos muito, perdemos demais, principalmente porque nossos governantes dos últimos tempos, e em todas as esferas, destruíram com as estruturas assistenciais que tínhamos. Nesse sentido somos convocados por Suely Rolnik a agir em função da coletividade, pois para ela “é preciso tomar para si a responsabilidade como ser vivo e lutar pela reapropriação das potências de criação e cooperação e pela construção do comum que dela depende” (ROLNIK, 2019, p.89) e lembra que não podemos esquecer de também agir para que mudanças na ordem macropolítica também ocorram, mas que “há que se levar igualmente um combate pela potência afirmativa de uma micropolítica ativa, a ser investida em cada uma de nossas ações cotidianas” (Idem, p.89) e nossa atenção para essas ações precisa ser constante.

Com relação à essas questões, a professora Taila comenta sobre a arte na escola e a necessidade de ampliação dos tempos de permanência das crianças na escola, como sendo ações de políticas públicas *“a gente estava investindo em aumentar o tempo da criança na escola. E parece que isso foi esquecido. E agora na pandemia, no pós-pandemia, isso se tornou uma urgência”* (Professora Taila). E ressalta que esse tempo de permanência na escola precisa ser qualificado, com projetos diversificados que atendam as demandas específicas das crianças e dos jovens, e defende a importância da arte, especialmente nesse momento pós-pandêmico que vivemos, em suas palavras a arte *“deveria ser maximizada porque ela é urgente agora. Está se dando muito pouco para quem mais precisa, porque arte é saúde mental. A gente precisa urgentemente de políticas públicas para ampliar o tempo e o espaço da criança”* (Professora Taila). Aqui é preciso ativar as insurreições também no campo macropolítico, para a criação de modos de cooperação que lutem para que sejam estabelecidos novos projetos (ROLNIK, 2019, p.140).

Nesse sentido, a professora Milena, aponta a necessidade de propostas sociais mais amplas, também lembrando da construção de sociedade que tínhamos e o quanto regredimos em termos de políticas públicas, especialmente em relação à população em situação de rua,

ela lembra que durante a pandemia *“se percebeu que muita gente se tornou moradora de rua, durante o ano de 2020. Pessoas que não eram moradoras de rua. A gente no início distribuía alimento só para os nossos estudantes, começa a chegar pessoas que não eram nossos estudantes, mas que estavam famintas. E tu não nega um prato de comida enquanto tem”* (Professora Milena). Diante desta situação, novamente a escola acolheu e abraçou essas pessoas, organizando a distribuição de alimentos para essas pessoas, que posteriormente se tornaram alunos. Mas aponta um dado ainda mais triste, que é a questão do aumento do número de crianças vivendo em situação de rua *“a gente percebe mais uma coisa que a gente não tinha mais em Porto Alegre, que era criança na rua. Já de uns anos para cá, mas no pós-pandemia foi um boom. Que isso é muito doloroso para nós, sabe? A gente que vivenciou, principalmente eles que trabalhavam nessa escola. Eu vivenciei como um todo na rede, mas para eles que trabalhavam nessa escola já desde mais o início, quando a escola ainda atendia crianças”* (Professora Milena) e rememora a trajetória de políticas públicas que foram criadas para que essa situação fosse extinta, inclusive a escola deixou de ser destinada para crianças em situação de rua e passou a atender como EJA, voltada para a população adulta, em suas palavras:

Porque nós não tínhamos mais crianças na rua, graças a Deus. O perfil do morador de rua tinha mudado. Eram jovens que eram, de alguma forma, expulsos da periferia. Eram adultos que pela sua história de vida, estavam na rua há muito tempo, talvez desde criança. Mas crianças novas na rua não se tinha mais. Porque se desenvolveu, porque se criou o ECA¹²⁹. A partir do ECA começou a se desenvolver toda uma rede de atendimento à criança que isso não se via mais. Eram exceções, alguns casos. E de repente a gente começa a ver famílias inteiras na rua de novo, crianças na rua de novo. (...) Porque a gente quer que os direitos sejam garantidos, né? É preciso recuperar o sistema de acolhimento. E, enfim, programas de capacitação pro trabalho, garantir que as pessoas tenham trabalho, porque isso é o mínimo da dignidade do ser humano, é ele ter garantido o direito ao trabalho. (Professora Milena)

¹²⁹ No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o conjunto de normas do ordenamento jurídico que tem como objetivo a proteção dos direitos da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, e foi criado em 1990.

Esse cenário todo é muito doloroso, e é apenas mais um dos efeitos desse sistema que sufoca e explora a vida, e para que essa exploração da vida não continue se aprofundando somos convocados a agir, a adotar práticas de resistência e também “insurgir, práticas como pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e Co construção —do que fazer e como fazer— de lutas caminhadas e semeaduras dentro das fissuras ou rachaduras do sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal.”¹³⁰ (WALSH, 2017, p. 30-31-tradução minha) como as ações que foram ativadas nas escolas durante a pandemia. Mas além dessas ações que estão no âmbito das micropolíticas ativas, também é preciso que se façam articulações mais amplas, para movimentar mudanças nas macropolíticas, no sentido de que sejam criadas políticas públicas efetivas e permanentes, para além da escola, com a criação de redes amplas de apoio e assistência social.

Na página seguinte, imagem 22: Registro fotográfico de atividade desenvolvida pela professora Taila, na EMEF Aramy Silva, Porto Alegre, fotografia de Taila Idzi (2022)

¹³⁰ No original: “in-surgir, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co-construcción —del qué hacer y cómo hacer— de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal.” (WALSH, 2017, p. 30-31)



5.2 INÇO: OS PROJETOS DE ARTES VISUAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

“É a atividade que faz parte do currículo, sabe? Que às vezes ficam umas crianças na escola, ajudam a gente a plantar. É o currinçulo. Currinçulo, né? O currículo inço: "Currinçulo". Ai, pera, vou desenhar o currinçulo. Sabe aquele matinho que cresce, que é mais ou menos assim? [e faz um desenho para representar essa ideia] E ele é rizomático, né? A grama é bem rizomática. Ela tem uma característica interessante de ser trabalhada conceitualmente, porque ela vai se espalhando, né? E é uma praga, porque a sementinha dela vai...”
(Professora Taila)

No capítulo 3, apresentei a obra “Inço é Arte” de Ana Flávia Baldisserotto, como um dos referenciais desta pesquisa, em que teço a relação entre as plantas classificadas como ‘inços’ e formas de resistência, relacionando com o conceito das micropolíticas ativas (Rolnik, 2018). Aqui pretendo explorar de forma mais aprofundada essa relação da *arte como inço* com a existência dos projetos de artes visuais na RME-POA, especialmente a partir dos relatos trazidos pelas professoras e professores durante as entrevistas. A existência dos projetos de arte visuais por vezes emerge como algo da ordem da teimosia, de algo que existe fora do planejado, de uma vida que brota ali sem ter sido cultivada, plantada, e que surge como uma necessidade daquele lugar.

Quando desenhei as intenções iniciais da pesquisa, a pretensão era investigar os projetos de artes visuais que ocorriam em contraturno, ou extracurriculares, mas como os relatos das professoras e professores entrevistados foram atravessados por memórias também sobre o que é desenvolvido nas aulas regulares, com atravessamentos entre o que é curricular e o que é extracurricular, surge a ideia do ‘*currinçulo*’, definição apresentada pela professora Taila em sua entrevista, ao descrever o modo como acontece o projeto que estava desenvolvendo com seus alunos, relacionando arte e natureza. O ‘*Currinçulo*’ é compreendido como uma forma de pensar o currículo como

algo que ultrapassa os limites do que é uma aula regular, mas que não se encaixa em uma proposta formal extracurricular, ele simplesmente acontece, vai borrando esses limites. Pensar essas ações como uma pulsão de vida que abre passagem para a germinação de um novo embrião de mundo (ROLNIK, 2018, p.61) impulsionando a existência de micropolíticas ativas na escola.

E o que encontrei nos relatos e memórias compartilhadas pelas professoras e professores me faz pensar no quanto os projetos de artes visuais acontecem de forma orgânica, se desenvolvendo mais em alguns momentos, ou ‘murchando’ em outros, conforme ocorre o envolvimento das alunas e dos alunos com as propostas, se aquilo faz sentido ou não para as pessoas que estão participando desses encontros com a arte. Apesar de também depender de fatores externos, como o reconhecimento das gestões, a condição de existência desses projetos está muito mais centrada nas pessoas que colocam essas propostas em prática, abraçam essas ideias e vão conquistando espaço para arte.

Como forma de considerar a complexidade que envolve o acontecimento desses projetos nas escolas, com diferentes camadas temporais, onde cada projeto tem seu tempo de existência próprio e que pode ser comparado com um dos estágios de desenvolvimento de uma planta, optei pela subdivisão dessa seção ser nomeada com termos que estão associados ao desenvolvimento das plantas em geral, mas que poderiam ser também *inços*. Assim, em *quiescência* trarei relatos que se referem às memórias de projetos que aconteceram em outros períodos na RME-POA; já em *brotação* serão trazidos os relatos dos projetos que surgiram recentemente, que estão acontecendo; em *floração* retomo os relatos de projetos que iniciaram há bastante tempo e que continuam existindo, mesmo com todas as dificuldades, seguem mantendo seu processo de vida ativa. Em *sementes* são trazidas as sugestões sobre o que seria necessário para o desenvolvimento de um projeto de forma plena.

Em todas essas camadas, as ações relatadas por essas professoras e professores remetem à uma *atitude inço*, e concebo essa *atitude* como uma forma de *abertura ao mundo*, relacionada com a forma como Marcos Villela Pereira propõe a *atitude estética*:

Começo, aqui, pelo estabelecimento de uma condição de possibilidade para a experiência estética: a *atitude* estética. Para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma *posição*, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo. (PEREIRA, 2012, p.186 - grifos do autor)

Essa *atitude inço* pensada como uma postura assumida diante do que se tem disponível e o que se pode criar a partir disso, como uma forma de criar articulações que sejam micropolíticas ativas (ROLNIK, 2018). E foi como percebi os relatos, as ações foram sendo tecidas de forma ativa, com uma pulsão de vida muito forte, movidas pelo desejo em manter a existência da arte na escola de formas *outras*. As palavras da professora Vanusa fazem referência à essa resistência como necessária: “às vezes eu fico pensando sobre essa manutenção das coisas, do quanto isso foi por pura teimosia, né? Aqui na escola, pelo menos. Que algumas coisas se mantiveram” (Professora Vanusa). Essa teimosia representa uma atitude inço, como uma planta que insistiu em brotar, mesmo sem ser desejada naquele lugar. Também poderia ser pensada como uma *desobediência* (GROS, 2018, p. 16-17) que reage ao sufocamento e o desastre que seria obedecer.

Na página seguinte, imagem 23: fotografia de pintura mural, trabalho desenvolvido pelo Professor João, fotografia de João Augusto Santos dos Santos- arquivo pessoal.



O MUNDO DO

RIO NÃO É

O MUNDO

DA PONTE

GUMARAKES

5.2.1 -Quiescência: memórias dos projetos

“O mundo do Rio Não é o mundo da ponte”

(Caetano Veloso, Guimarães Rosa)

A quiescência¹³¹ é o momento em que uma semente está prestes a germinar, já passou do estado de dormência, mas ainda não lançou suas raízes, está aguardando as condições favoráveis do ambiente para completar seu ciclo. Escolhi aqui este termo para associar com as memórias sobre os projetos de artes visuais trazidas pelas professoras e professores em suas entrevistas, em que rememoram as propostas que desenvolveram e que foram marcantes de alguma forma em suas trajetórias profissionais. Penso nesses projetos como algo que está muito vivo na memória dessas pessoas, exalando a necessidade de serem compartilhadas, para não sofrerem um processo de esquecimento, de apagamento, mantendo assim seu potencial de germinação. Essa necessidade de registrar o que foi vivido pode ser observado nas palavras do professor João, quando agradeceu a disponibilidade dele em contribuir com a pesquisa, que disse: *“Para mim é o maior prazer, porque assim, foram 35 anos de escola e que se você não passar isso para ninguém, isso vai morrer”* (Professor João).

Dentre as muitas memórias, houve um projeto que foi mencionado pela maioria das professoras e professores com trajetórias de mais tempo na Rede, que é o *Escola Faz Arte*, sobre o qual eu já havia encontrado referências ao fazer o levantamento histórico da Rede, mencionado anteriormente no capítulo 4.2. Com os relatos das professoras e dos professores pude compreender a dimensão que ele tinha

¹³¹ Para saber mais sobre esses processos que ocorrem nas sementes, consultar: [2-s2.0-74949106738.pdf \(unesp.br\)](https://s2.0-74949106738.pdf) (acesso em 28/02/2023)

para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, considerado como um grande momento de trocas para toda a Rede. E a forma como esse projeto foi mencionado nos relatos era com empolgação, com carinho, como na fala da professora Ana Lúcia:

Em relação ao trabalho de arte, eu queria só chamar atenção para uma fase que foi superimportante dentro da rede municipal, que foi a Escola Faz Arte. Foi a época mais rica de realmente trabalho de rede.(...) O que que aconteceu nessa época: A gente tinha uma formação de professores geral. Pessoas superimportantes, assim, como pedagogos, pensadores muito importantes e tinha formações por área. Então, a gente tinha formação com outros professores de artes da rede, tinha reuniões, que não eram com frequência, mas eram sistemáticas, onde se tinha reuniões com os outros professores da rede municipal e trocava muita informação, trocava muitas ideias. (Professora Ana Lúcia)

O professor João também fez referência ao Escola Faz Arte, ao relatar o projeto de pintura mural “Muro Miró” que desenvolveu quando atuava na escola EMEEF Tristão Sucupira, e lembra que tem um texto seu publicado no quinto livro do Escola Faz Arte (MARQUES, 2007) que era organizado pela própria SMED. Esse texto é sobre esse trabalho, que foi desenvolvido ao longo de 4 meses com base em uma exposição que as turmas haviam visitado. Neste trecho ele também menciona os vários locais onde eram realizadas exposições com os trabalhos das alunas e alunos:

A gente levou para o Escola Faz Arte, porque não tinha como levar ao muro. Isso foi exposto no mercado público. Na época o Escola Faz Arte a gente tinha exposições no gasômetro, no mercado público, na oficina Sapato Florido, da Casa de Cultura. Naquelas galerias que tem no Paço Municipal, no porão e na parte superior também tem um espaço expositivo. A gente usava ali também. Era um evento anual em que a gente organizava esse evento desde o início do ano. E que a gente tinha no Escola Faz Arte, a gente tinha o fórum da Escola Faz Arte. O fórum reunia só os professores de arte e educação com formação específica, com palestras. (Professor João)

Podemos constatar que essas exposições ocupavam espaços culturais importantes para a cidade, e que recebem um grande fluxo de público, o que nos leva a pensar que havia uma preocupação da administração municipal para com a formação cultural da população, bem como demonstrava o reconhecimento do trabalho desenvolvido por professoras e professores com as criações de seus alunos e alunas. A participação nesses eventos, também é rememorada de forma saudosa pelas professoras Claudinha, Dani e Vanusa, que mencionaram ter “saudades do Escola Faz Arte” e que acompanharam todas as edições com suas escolas. A professora Vanusa inclusive comenta que “*O valor dado a isso [arte] era diferente. Hoje não tem valor, a gente tem que ficar brigando. Mas o valor é isso, né? A coisa toda, a Escola Faz Arte, sempre adorei esse nome também: A Escola Faz Arte. A escola faz*” (Professora Vanusa). Para além das exposições ligadas ao evento do Escola Faz Arte, e propostas maiores, as professoras e professores trouxeram memórias da realização de exposições em suas escolas de atuação, conforme é relatado pelo professor João:

Se fazia exposição em cada uma das escolas, a gente reunia os trabalhos de todas. E aí os alunos iam visitar, a gente alugava o ônibus e os alunos iam visitar. E a escola onde tinha sido montada a exposição recebia com o que tinha de melhor. (...) Então os alunos iam para as exposições, para a abertura, e a escola que era a sede fazia um coquetel, levava os alunos para o refeitório e oferecia um café especial. E assim a gente fazia em todas as escolas. (Professor João)

Mas além desse intercâmbio entre as escolas, são rememoradas ações mais pontuais realizadas nas escolas, em que as professoras e professores iniciavam com uma proposta, sem grandes pretensões, e que dependendo do engajamento das turmas, acabava se expandindo para além da sala de aula, ocupando os espaços da escola e por vezes do entorno, criando diálogos com a comunidade. A professora Ana Lúcia

lembra de alguns projetos que desenvolveu em suas aulas regulares, e que iniciavam sem pretensão de serem expostos, mas que conseguiram engajamento das turmas, que acabaram criando instalações e envolvendo diversos espaços da escola, inclusive expandindo o trabalho para outras turmas, o que lembra empolgada: *“Eu sentia como era possível fazer muita coisa”* (Professora Ana Lúcia). A professora Caroline também mencionou uma proposta que desenvolveu sobre arte indígena e que envolveu a participação da comunidade com doação de materiais, que resultou em uma exposição que ocupou a praça em frente à escola e se espalhou pelas ruas do entorno *“então, eu acho que esse projeto foi o que mais abrangeu também a comunidade. Tanto por essa contribuição de materiais quanto essa exposição que ficou na praça, envolveu todos”* (Professora Caroline). Ela ainda lembra que um dos alunos, que o pai trabalha com construções, auxiliou na montagem dos trabalhos, explicando o uso das ferramentas e preparando materiais, sendo também um momento de partilha de saberes.

É interessante observar que as ocupações e exposições, feitas nas escolas, aconteciam por iniciativa dos próprios professores, em função de algo que nascia ali mesmo, da relação que se criava entre as pessoas envolvidas com o trabalho, percebo essas ações como micropolíticas ativas (ROLNIK, 2019), pelo desejo conjunto de criar algo que outras pessoas vão ver, mas sem um delineamento de projeto pré-estabelecido, brotam de uma *atitude inço*, e acabam também ultrapassando os limites do que é previsto no currículo. São propostas de outra ordem, não era algo organizado e proposto pela secretaria, como era o caso do Escola Faz Arte.

Além de reverberar na escola e nas comunidades, o desenvolvimento de projetos e a realização dessas exposições e eventos, também nos faz pensar no aspecto formativo que esses processos podem ter para os professores, algo que foi apontado pela professora Milena ao contar sobre momentos que considera importantes para a sua formação, ela lembra de ter participado de um projeto juntamente com outras professoras da Rede, com a realização de uma exposição dos trabalhos das alunas e alunos no Goethe Institut *“eu acabei integrando esse projeto e isso mudou muito o meu olhar para o trabalho de sala de aula. Então foi um momento bem importante pra mim, na minha formação,*

embora não seja uma formação acadêmica, mas de prática docente” (Professora Milena). Segundo ela esse trabalho ainda teve outros desdobramentos, com a realização de um Seminário e outra exposição da produção das alunas e alunos no Santander Cultural.

Nessas memórias trazidas durante as entrevistas também emergiu diferentes formas de pensar e criar as aulas, fossem elas aulas regulares, oficinas, sequências didáticas, projetos curriculares ou não. Algumas das professoras mencionaram o quanto procuravam criar propostas que reinventassem os espaços e estruturas curriculares mais rígidas, a ideia era justamente romper com os padrões, criando *currículos*. Como lembra a professora Ignez ao relatar alguns dos projetos que desenvolveu de forma interdisciplinar na Escola Rincão, que envolviam também a participação dos funcionários: *“E a ideia de sair daquele quadradinho fechado da sala de aula sempre foi uma coisa que me atraiu muito, né? Então, esse espaço, pra mim, foi muito importante do meu trabalho. Tu pegava pessoas diferentes, de idades diferentes e era um jeito de ajuda, mais colaborativa, assim, foi muito bacana”* (Professora Ignez). Já no relato da professora Caroline, sobre os projetos que desenvolveu com os alunos do Jardim, o foco é descolado para as ações com o corpo: *“Nessa sequência com os pequenos, que o corpo, envolver o corpo, pra eles era muito bom, assim, sempre era muito, sempre muito produtivo, assim, eles gostavam muito também, né? Eles se manifestavam. Daí foi que eu lembro, assim, por exemplo, do concretismo, e falei dos parangolés pra eles. E a gente fez alguns experimentos... Coisa mais de corpo, sabe? Da arte enquanto fazer, né? Essa coisa de movimento, foi bem legal com os pequenos”* (Professora Caroline). São propostas que priorizam criar um vínculo com os interesses dos alunos e alunas e não apenas apresentar algum conceito ou conteúdo, mas gerar experiências.

Por vezes as propostas desenvolvidas nas escolas geravam alguns incômodos justamente por romper com estereótipos e preconceitos, como é o caso que a professora Ana Lúcia compartilhou sobre a da oficina de grafitti que desenvolveu na escola. Eram convidados grafiteiros da comunidade para trabalhar com os adolescentes, e se ocupavam vários espaços da escola, de forma mais livre, e a participação era espontânea, o que gerou críticas por parte de alguns colegas, que compreendiam que a participação na oficina deveria estar atrelada ao

comportamento dos alunos e alunas em sala de aula. Pensamento esse que desconsidera o contexto de onde a escola está inserida, em uma comunidade com altos índices de violência e que justamente é preciso trabalhar outras formas de interação, e não formas punitivas. A professora Ana Lúcia lembra que:

Acontecia muito naquela época, naqueles projetos em outro turno, em que parecia que os projetos tinham como objetivo disciplinar. Então, tinha meio que um atrelamento de os alunos que são os que se destacam na aula por comportamento, assim, eles têm direito a projetos. Se eles não voltam com essa postura para a sala de aula, é porque o projeto não está funcionando. E a gente tinha uma outra proposta, não era esse objetivo disciplinador, ainda mais com projeto de grafite. (Professora Ana Lúcia)

Apesar de não ter conseguido dar continuidade a esse projeto em especial, a professora Ana Lúcia relatou que desenvolveu uma série de outros trabalhos na escola, inclusive em parceria com outras disciplinas, como foi o caso do projeto de Robótica. E falou com muito carinho, com alegria sobre projetos que conseguiu desenvolver nas aulas regulares, dos quais compartilhou uma série de imagens das produções dos alunos, o que me provoca a pensar no quanto o trabalho que fazemos também precisa nos envolver e ser algo importante para nós, independente da proporção que ele possa assumir fora da sala de aula.

Para finalizar essa seção sobre as memórias compartilhadas pelas professoras e professores, gostaria a partir de agora apresentar um pequeno recorte de memórias, compartilhadas pelo professor João, que assim como a professora Ana Lúcia, está aposentado, o que de certa forma permite um distanciamento do cansaço diário e um olhar talvez mais nítido acerca do que se produziu. Apesar de serem memórias mais específicas, ainda sigo com a linha de analisar o que foi produzido como algo que tentou borrar os limites da sala de aula, *ser currínculo*, e

conseguiram provocar transformações nos espaços da escola, e por vezes indo além dos muros da escola, o que aconteceu literalmente pois ele coordenou um grande projeto de pintura, que envolveu diversas escolas da Rede com a pintura do muro da Mauá¹³², desenvolvido em 2008, em suas palavras:

A gente tinha pintado, a gente fez uma intervenção no muro do Cais do Porto que eu coordenei, eu fui para Smed para coordenar uma intervenção. Era o lado de dentro do muro. Terminou o evento em um mês, a Smed mandou pintar de branco porque o Cais do Porto não aceitou que entregassem aquele muro naquele estado. Tu acredita? E foi um trabalho tão lindo, tão lindo, porque envolveu 20 escolas de todas as modalidades. Eu chamei [as escolas] na Smed, adoraram a ideia do projeto e em dois dias se pintou mais de 500 metros de muro. Então, o que era? A gente propôs como tema 'Escadas da invasão' que era uma obra do Miró, do artista Espanhol, Catalão (...) E nós aproveitamos o registro da Bienal para que eles recriassem os ângulos dos espaços. E como era 'Conversações' eu pensei assim: as escolas vão conversar pela proximidade. (...) Então, aqui, por exemplo, tem uma escola de educação infantil, uma escola especial, outra infantil e outra de ensino fundamental. (Professor João)

Essa proposta gerou interações, pela proximidade que estavam compartilhando as ideias e materiais. Além deste relato, o professor João gentilmente compartilhou uma série de fotos desse trabalho, e o mais interessante é que o fato de a administração do Cais do Porto ter mandado apagar o muro, fez com que outro projeto surgisse, desta vez na EMEB Emílio Meyer, que era a escola de atuação do professor. Em função do muro ter sido apagado a direção da escola considerou ser importante tanto para o professor quanto para os alunos e alunas ter a oportunidade de fazer algo na escola que não fosse apagado. Então se fez um chamamento de alunos e alunas, e novamente foi uma proposta

¹³² Trazer um breve relato sobre a importância desse muro para a cidade, e que até pouquíssimo tempo era um grande painel público, em que artistas eram convidados a fazer pinturas, muitas vezes de forma coletiva, mas que desde o processo de privatização que a cidade vem sofrendo, esse muro tem abrigado apenas anúncios de empresas. Foi mais um espaço para arte que a cidade perdeu.

que aconteceu de forma orgânica, engajando os alunos inclusive nas férias, que vieram fazer as intervenções na escola, segundo o professor João: *“eles estavam em férias, quando os outros alunos chegaram em março, toda a parede para chegar no refeitório já estava com a interferência pronta. Então, já foi assim o primeiro chamariz para que quando a gente começasse o ano, continuasse com as coisas”* (Professor João). E ao relatar como foi o desenvolvimento do trabalho na escola o professor João apresentou outros elementos que permearam a criação desse trabalho especificamente, evidenciando os atravessamentos que os espaços da escola em si trouxeram elementos para o processo criativo das alunas e alunos, menciona que:

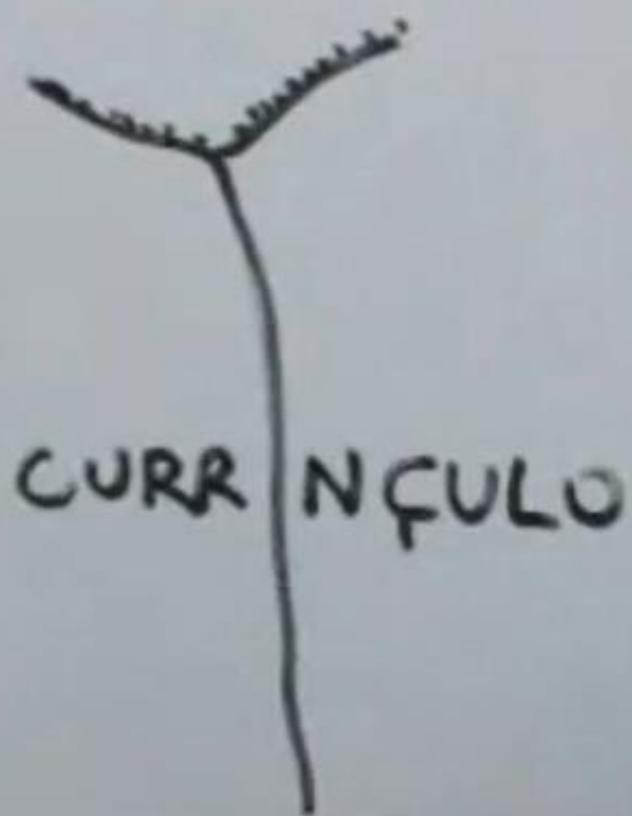
A gente interferiu em quatro andares da escola. (...) Então, esse trabalho do Emílio é um projeto que me encanta sempre, foi muito trabalhoso, mas eu adorei fazer. E essa frase ‘O mundo do Rio não é o mundo da ponte’ é porque em pleno Carnaval, eu estava ouvindo uma escola de samba que tinha ali perto, na escola, e eu levei um CD da Bethânia¹³³ para eles ouvirem e isso é um trecho que ela diz numa música e um aluno disse: ‘esta frase tem que ir para o nosso painel!’ Eu digo, tá, vamos botar. Mas por quê? Sempre tem um porquê? (Professor João)

E a resposta para essa indagação feita pelo professor, era justamente que aquele grupo estava se posicionando frente ao que ocorreu com o trabalho feito no Cais. São duas visões de mundo sob pontos de vistas completamente distintos: para quem criou a pintura naquele muro ela era plena de significados, era de uma beleza ímpar, justamente por ter sido feita a muitas mãos. Mas que para os ‘donos’ do muro era algo inadequado. Nesse sentido, acredito que essa sequência de trabalhos borrou os limites das aulas e da sala de aula, e considero a proposta

¹³³ Essa música foi composta por Caetano Veloso e Guimarães Rosa, sendo que sua principal interprete é Maria Bethânia, pode ser acessada em: [\(38\) Maria Bethânia -O Mundo do Rio não é o Mundo da Ponte - YouTube](#)(acesso em 28/02/2023)

como uma *atitude inço*, uma ação de *micropolítica ativa*, trazendo a criação como forma de resposta ao apagamento e silenciamento que estavam sendo impostos.

Para além deste projeto e seus desdobramentos, o professor João relatou ainda diversas outras ações realizadas em diferentes escolas e níveis de ensino, indo desde a educação infantil até a EJA, inclusive algumas propostas estão registradas em publicações que eram organizadas pela SMED. Aqui não irei detalhar todos os relatos, mas o que há em comum entre todas as propostas é a forma como conseguia romper com os limites do que era esperado para uma aula de arte, engajando os alunos compartilhar o que era produzido, mudando o cenário que habitavam.



CURR NÇULO

5.2.2 -Brotação: projetos recentes

“E eu acho que a gente está vivendo um momento que a gente não tem mais os projetos, mas a gente não precisa necessariamente ter um projeto para que a nossa sala de aula seja um lugar para o extraordinário, entendeu? Porque a gente não pode se deixar morrer por não ter um projeto. Nem sempre a gente vai ter um projeto. É, e se de ano para ano esse meu projeto for alimentado com outras vivências, então é muito legal como esse pós-pandemia, essa necessidade de mexer na terra, de dar espaço para o corpo, fez com que toda aquela teoria, aquele conhecimento que a gente tinha, sabe? Até esse conhecimento sobre coisas da tese eu fui trazendo.”
(Professora Taila)

Os relatos trazidos aqui nesta seção procuram refletir sobre o que tem sido criado atualmente nas escolas, mesmo com todas as dificuldades que vivemos com a pandemia de Covid-19 e o contexto social e político destes últimos anos, ainda assim ideias novas surgiram. Por isso a escolha do termo ‘brotação’ como título, fazendo alusão ao processo de crescimento das plantas, compreendendo o estágio inicial de desenvolvimento de uma planta, em que começam a surgir as folhas. É a força da vida se expandindo. Os relatos contemplam desde novas propostas de criação de projetos institucionais, formalizados pela SMED e com horas específicas destinados a eles, e que por vezes ocorrem em contraturno. Mas também são relatadas experiências do que acontece mesmo sem essa formalização, que atravessa as aulas e cria *currículo*, com o que surge a partir do cotidiano.

Inicialmente quero trazer relatos de duas professoras que ocupam cargos de gestão nas suas escolas, e ambas ressaltam o quanto é preciso lutar para ter esses espaços e tempos para os projetos, sejam eles de arte ou não. Cada expansão dessas propostas que são voltadas para a integralização da educação é uma conquista, pois sempre há na escola uma falta, que pode ser de RH, de espaço físico ou mesmo de apoio da mantenedora. Então muitas vezes os projetos já acontecem no modo *currículo*, com as professoras e professores atuando em propostas que estão engajados, mesmo sem ter horas para isso. É como uma brotação mesmo, parece fazer parte de algo necessário para a

sobrevivência da planta, de lançar novas folhas. Ao mostrar a escola, a professora Milena, que atua como vice-diretora da escola, relatou como os espaços são ocupados e compartilhados para diferentes atividades, pois a escola não tem estrutura física para todas as propostas desenvolvidas *“inclusive, os projetos, eu não tenho sala para os projetos, né? Eles vão pipocando, um pouco no galpão, um pouco na pracinha, no laboratório”* (Professora Milena). Mas argumenta que apesar de não ter o espaço físico os projetos são necessários para os alunos e alunas, precisam acontecer *“eu digo sempre: ninguém vai construir espaço físico para uma coisa que ainda não existe. Primeiro tem que existir”* (Idem).

Esse relato da professora Milena nos traz algo muito potente, representa a força da ação, de uma micropolítica ativa, que trabalha a partir do que está pulsando, de não desistir do que pode ser rico para as pessoas que vão compartilhar daquela experiência só porque não há o espaço idealizado. Por outro lado, gera um alerta no sentido de que não podemos aceitar as faltas que a escola tem e ficar dando conta de tudo sozinhas, é preciso cobrar da mantenedora que as necessidades das escolas sejam supridas. A professora Caroline, que está em um cargo de coordenação pedagógica, também menciona esse ‘desdobrar-se’ para além da carga horária, para a realização desses projetos. No último ano, alguns projetos acabaram conseguindo ser formalizados, pois foram contemplados com uma proposta da atual gestão da SMED. Como eram mais propostas de projetos do que carga horária disponível, o critério adotado pela escola para contemplar quais seriam formalizados, foi que o projeto deveria constar no PPP da escola *“ou que já estava acontecendo, mesmo sem a carga horária do projeto. Que é o caso da oficina de comunicação e cinema. Que são profes da equipe que já estavam se desdobrando. Aquela coisa de a gente fazer a mais na própria carga horária que a gente tem, já estavam trabalhando”* (Professora Caroline).

Aqui a resposta para essa falta foi conseguir a formalização do que já acontecia. Mas fica a dúvida: e se a SMED não tivesse apresentado a possibilidade de ampliação da carga horária para projetos, como ficaram essas professoras e professores? Será que esse broto seguiria crescendo? Além dos projetos extracurriculares, também foram elaboradas novas propostas para as aulas regulares em algumas escolas, no caso a professora Milena nos conta um pouco sobre a nova proposta de projetos para a escola:

A gente conseguiu implementar dentro da grade, aí dentro da grade curricular no horário, não no contraturno. A gente tem três períodos semanais de um componente curricular que nós chamamos de projeto temático, que na verdade é um momento transdisciplinar. E todos os professores são professores dessa disciplina. E aí os alunos são misturados, às vezes trabalham com todo mundo junto, às vezes dividem em pequenos grupos, mas não necessariamente com o colega da sua turma. (...) Então, eu acho que essa foi uma conquista muito importante da gente ter esse momento de trabalho conjunto. (Professora Milena)

Ressalto aqui a importância da postura assumida por essas professoras, em ir em busca de conquistar os espaços que a escola necessita. Isso nos faz pensar o quanto é essencial que as pessoas que assumem cargos de gestão e coordenações nas escolas consigam construir uma visão ampla da escola. Que estejam abertas ao diálogo e à elaboração de propostas que contemplem as necessidades específicas da comunidade escolar, com um olhar atento especialmente para as alunas e alunos, considerando o contexto em que estão inseridos, e ainda abrindo caminhos de negociação com a secretaria para poder implementar as propostas.

Ao pensar na especificidade que é cada escola, trago o relato da professora Vanusa, sobre o projeto que desenvolveu durante a pandemia, e que acabou ganhando outros contornos em função do retorno à escola ter sido adiado em função de uma inundação que ocorreu na escola, em suas palavras:

A gente no ano passado, durante a pandemia, nós fizemos um projeto interdisciplinar partindo do 'Amarelo' do Emicida e culminou na pintura mural. Na pintura mural ali da frente da escola, foi muito legal. A gente fez isso virtual, todo o projeto. A gente fez o projeto na aula remota, aí nós construímos um Padlet¹³⁴. Nós voltamos e aí, inundou a escola, volta tudo pra casa de novo. E aí quando a gente retornou em março, a

¹³⁴ Esse trabalho foi disponibilizado pela professora Vanusa, e pode ser acessado neste link: [AmarElo e nossos Elos: \(padlet.com\)](#) e outro registro desse projeto também pode ser acessado em: [AmarElo e Nossos Elos by Carla Pacheco on Prezi Next](#)(acesso em 28/02/2023)

gente pintou o muro. E o projeto se chama 'Amarelo de Nossos Elos', 'Nossos Elos' também tinha a ver com esse retorno à escola. (Professora Vanusa)

Ainda sobre esse projeto, a professora Vanusa relatou que enquanto estavam em trabalho remoto uma aluna fez um vídeo muito impactante sobre as experiências vividas na pandemia, o qual seria inscrito para representar a escola no I Salão de Iniciação Científica da Rede Municipal, em que todas as escolas da rede participam. Esse projeto começa como uma tentativa de vínculo com os alunos e acaba ganhando ramificações, se expandindo.

Na citação que trouxe para iniciar essa seção, a professora Taila nos convoca a agir, pensar justamente no que pode ser feito com aquilo que temos disponível. Percebo suas palavras como uma *atitude inço*, onde pensa a potência do que pode ser feito mesmo em sala de aula regular, de se reinventar, de criar algo *extraordinário*, para citar suas palavras: *“Porque a gente não pode se deixar morrer por não ter um projeto”* (Professora Taila) e isso é muito forte. Nos questiona e provoca a desconforto, nos instiga a encontrar caminhos outros para as nossas rotinas. Considero essa professora uma criadora de currículos, inclusive é ela que cria essa palavra/conceito, e acaba desenvolvendo um projeto. Sem ter as horas específicas, formalizadas para desenvolver como projeto, e mesmo assim consegue transbordar os limites do que era esperado para suas aulas e constrói um jardim na escola, com as alunas e alunos do Jardim e dos anos iniciais.

O relato que a professora Taila faz de como esse projeto foi acontecendo, como foram sendo construídos os espaços com as alunas e alunos é algo encantador, riquíssimo, por isso vou trazer aqui alguns recortes, mesmo que extensos, no sentido de compreendermos a potência do que parecia ser uma ação simples: relacionar arte e meio ambiente. Tudo começou quando foram retomadas as aulas presenciais durante a pandemia, então o cenário era totalmente adverso do que costuma ser uma escola. Ela começa contando que tentou formalizar o projeto, mas acabou não conseguindo as horas, e conta que a ideia surgiu porque:

A gente chegou na escola, e a escola estava passando por muitas necessidades estruturais, sala fechada, sala de vídeo fechada, sala de informática hoje não existe mais. (...) E eu tinha dois, três alunos, por que que eu não ia pegar um cantinho da sala de artes e usar com eles? Eu fui fazendo isso assim de forma invisível. Meu trabalho na escola era tentar ser invisível para fazer o meu trabalho. Eu achava muito importante que as crianças tivessem esse espaço para o corpo. (Professora Taila)

A professora Taila menciona o quanto as restrições impostas pelos protocolos sanitários em função da pandemia de Covid-19 afetaram os usos dos espaços na escola, e relata como foi reconquistando esses espaços para a arte, inclusive recuperando a sala anexa de artes, que tem um forno de cerâmica e que tinha uma série de materiais que foram sendo reaproveitados. Foi preciso ir criando, reconstruindo esses espaços, para ressignificar todo esse tempo que ficamos longe da escola. E outra vez nos provoca a pensar sobre o quanto precisamos nos apropriar dos espaços, ocupar a escola, em suas palavras:

Ficou trabalhos de 20 anos em cerâmicas numa sala. O que eu fui fazer com esses trabalhos? Eu fui plantar dentro desses trabalhos, é óbvio. Eu fui plantar com as crianças dentro desses trabalhos. Muitos potinhos que não estavam sendo utilizados. O pátio do lado ali é lindo. Eu estou fazendo um jardim com eles. É um pátio maravilhoso, ele foi limpo. (...) A gente tem plantado coisas, de forma muito orgânica, as mães e as crianças me levam plantas para plantar. Quase toda aula tem um plantio. (Professora Taila)

A forma como o projeto foi sendo abraçado por outras pessoas, e se espalhando também é algo muito interessante, não era algo planejado, foi acontecendo, fluindo. Foi plantando pequenas esperanças, brotando como inço, se articulando e ativando micropolíticas, pois há o desejo de reencontrar o equilíbrio vital naquele lugar (Rolnik, 2019). Em outros momentos da conversa, a professora Taila comentou sobre

quanto as famílias e as funcionárias da escola tem trazido mudinhas de plantas para a construção desse jardim, que também está se espalhando e virando uma horta. Pude perceber o engajamento de diversas pessoas com esse trabalho quando visitei a escola. Inclusive umas alunas vieram encontrar ela e perguntar se podiam ajudar a plantar alguma coisa. E novas criações surgiram com as alunas e alunos, a partir da observação do que estava acontecendo nos espaços da escola, e que antes da pandemia não se percebia, como foi o caso do surgimento de muitos passarinhos, pois:

As crianças não estavam brincando naqueles espaços. Elas não estavam jogando bola naqueles espaços, nem gritando, nem correndo. Então, os passarinhos tomaram conta. Os matos tomaram conta, os passarinhos também. Então criamos uma vila de passarinho, a gente começou a fazer várias casinhas. As crianças estão apaixonadas! Apaixonadas e plantando para aparecer mais passarinho, para eles terem que comer. Ou criando uma fonte para eles terem água para beber. Então, esses processos todos com a cerâmica e de criar espaços, não só para os bichos... O espaço agradável para os bichos é também um espaço agradável para os seres humanos. (Professora Taila)

O vazio humano, da escola vazia, sem alunos, fez com que a natureza brotasse e ocupasse esses espaços, que bom que quando as crianças voltaram a ocupar esse lugar elas foram instigadas a ter esse olhar atento, curioso que olha para a vida que brota, que voa, que pulsa. E essas crianças empolgadas ao ponto de estarem querendo cultivar novas plantas para atrair mais passarinhos, nos fazem pensar sobre o quanto existem outras dimensões que precisam ser observadas para dar conta da vida que habita as escolas, com esse trabalho somos convidados a olhar para isso e a pensar na escola como um ecossistema, que se conecta pela criação, pela arte.

Pensar a possibilidade de relações que são tecidas na escola, e com a gama de vida que a habita, de certa forma entra em diálogo com as proposições da artista Rosana Palazyan, como em sua obra “O jardim das Daninhas” em que criou uma instalação na Casa França Brasil, R.J.

que corresponde à “um jardim onde plantas consideradas daninhas foram cultivadas junto a plantas ornamentais e medicinais – propondo uma reflexão sobre como viver junto e quem seriam as daninhas neste jardim?” (PALAZYAN, 2015, s/p.) com essa pergunta da artista nos convoca à um exercício de convívio, de colaboração, de partilha, em um movimento de micropolítica ativa.

Na página seguinte, imagem 25: Registro fotográfico de uma das experiências do projeto “Vira-Latas: Adote esta ideia”, relatado pela professora Tathi, fotografia de Tathiana Jaeger de Moraes (2017)



5.2.3 -Floração: projetos que resistem

“É, foi, triste, muito triste, mas a gente vai, como é que é? Eles passarão, nós passarinho.”
(Professora Caroline)

A floração acontece quando uma planta atinge a plenitude do seu desenvolvimento, inclusive as plantas classificadas como *inços* apresentam a produção de flores, provavelmente essa é a etapa do desenvolvimento das plantas que mais chama a atenção, seja por sua forma, cor ou aroma. Para a planta conseguir produzir flores ela passou por uma série de etapas, e muito provavelmente enfrentou condições adversas, excesso de chuva ou de sol. Mas a flor demonstra que a planta está viva e está pronta para seguir seu ciclo. Ela resiste e quer se expandir. E será nesse sentido que vou associar a floração com os projetos de artes visuais, que conseguiram continuar acontecendo nas escolas. É com esses projetos que sinto mais forte a relação com os *inços*, como formas de ações micropolíticas, que tem conseguido perdurar.

Não que as outras etapas apresentadas anteriormente sejam menos importantes, mas há uma questão que é da ordem da duração, de um prolongamento no tempo, que demandou mais esforço, envolveu mais pessoas. Alguns dos projetos têm décadas de duração e conseguiram sobreviver até agora, mesmo que as pessoas que os idealizaram inicialmente já tenham se aposentado, novas professoras e professores conseguiram dar continuidade a esses trabalhos, que invariavelmente estão ligados aos lugares onde se desenvolvem. Lançaram suas raízes profundamente, e como todo inço, se for arrancado da terra, ainda assim vai restar uma radícula que cedo ou tarde irá brotar. Os relatos compartilhados comigo por essas professoras e professores são relatos de muita resistência, sonho e encantamento envolvidos em suas ações para que esses projetos continuassem a existir.

Vou iniciar trazendo as memórias sobre o projeto Adote um Escritor, que é um projeto de literatura organizado pela SMED desde 2002, e apesar de não ser um projeto de artes visuais possui um caráter interdisciplinar, sendo que foi mencionado com destaque em quatro entrevistas. Inclusive trazendo os atravessamentos com a arte que são produzidos a partir deste projeto. Como bem lembra a professora Milena *“A gente tá falando do Adote, a gente tá falando em literatura, tem questões de estética na literatura, é arte, é linguagem, mas é arte. Enfim, isso acaba permeando todos os lugares, os espaços, os conteúdos. Os processos criativos, a gente sabe que eles estão presentes em todas as áreas. A gente pode usar a arte pra desenvolver, mas tu aplica o processo criativo em todas as outras áreas, na solução de problemas”* (Professora Milena). Ainda sobre o Adote um Escritor, a professora Milena menciona que foi a partir do trabalho desenvolvido por um aluno, que criou um texto com base em uma música que refletia sobre a pandemia, que se chegou ao Escritor que seria adotado para o projeto, pois um de seus livros era justamente sobre a história de dois moradores de rua. Foi uma proposta que acabou integrando o trabalho de todos os professores e professoras, pois estava ligada ao tema gerador da escola.

A professora Ana Lúcia também traz memórias acerca do projeto Adote um Escritor, em que eram realizados Saraus, em parceria com a biblioteca da escola e os projetos de música e dança também se envolviam na produção. É possível perceber o quanto esse projeto acaba envolvendo as outras áreas, mobilizando a escola como um todo, seja para o dia em que o autor ou autora visita a escola, mas também em períodos anteriores, quando são produzidas com as turmas as criações a partir dos livros. O professor Marne também menciona que esse é um dos projetos que mais lhe chama a atenção na escola, em suas palavras:

O que chamou mais atenção foi o projeto interdisciplinar do Adote. A gente trabalhando os livros do autor, daí todos os professores empenhados, a gente fazendo desenhos. E isso, eu acho que são trabalhos legais, a gente fez com o Caio Ritter um trabalho muito legal na EJA e os alunos fizeram pinturas, inclusive, de cenas dos livros dele. No ano passado, uma professora fez um trabalho muito bacana com biografias de personalidades negras para aquele dia da consciência, que foi um sábado na escola. (Professor Marne)

E os atravessamentos deste projeto com as artes visuais são detalhados pela professora Caroline, que inclusive desenvolveu sua dissertação de mestrado sobre esse projeto¹³⁵, destacando a importância para a formação de leitores. Chama a atenção ainda para o aspecto interdisciplinar que o projeto assume, sendo abraçado por diferentes áreas, mas destaca a presença constante de produções das artes visuais, que menciona que:

Percebi que as artes visuais sempre esteve e sempre está muito presente nesse projeto, né? Por mais que a dança esteja acontecendo ali, a apresentação é de dança, mas se faz a exposição de trabalhos, sempre. Não existe só a apresentação de dança sem os trabalhos dos alunos, a produção visual dos alunos. Nos anos que eu analisei o projeto, se faziam muito salas temáticas também. E nas salas temáticas faziam um ambiente de exposição, um ambiente imersivo e expositivo para as pessoas, de acordo com as obras do autor. Mas muito focado nas artes visuais, escultura, pintura, desenho. Então as artes visuais estão muito presentes nesse projeto. (Professora Caroline)

Apesar de ser um projeto que é coordenado pela SMED, sempre é nas escolas que o projeto ganha vida, a partir do trabalho e engajamento de alguns professores e professoras que acabam criando os desdobramentos e propostas a partir das obras literárias disponibilizadas para os alunos e alunas. Vale ainda mencionar, que inclusive na minha escola de atuação, todos os anos são desenvolvidas atividades especiais para este projeto, e as criações são específicas a partir da obra de cada autor ou autora.

Outro projeto que possui sua origem nas artes, mas assume um caráter interdisciplinar é o “Vira-Latas: adote esta ideia”, que acontece na EMEF Saint Hilaire desde 2009, e que procura envolver a comunidade com a adoção de cães e gatos abandonados. Os relatos sobre esse

¹³⁵ A Dissertação da professora Caroline está disponível em: [A leitura como produção de sentido: o “Programa Adote um Escritor/PAE” na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo – Porto Alegre/RS \(2004-2017\) \(jesuita.org.br\)](https://www.jesuita.org.br/pt-br/revista/leitura-como-producao-de-sentido-o-programa-adote-um-escritor-pae-na-emef-nossa-senhora-do-carmo-porto-alegre-rs-2004-2017) (acesso em 28/02/2023)

projeto foram compartilhados pela professora Tathi, que coordenou o projeto de 2015 a 2019. Durante este período conseguiu formalizar e expandir o projeto, dando visibilidade para a causa animal em nível municipal. Atualmente a professora Tathi trabalha em duas escolas de Educação Infantil, mas o projeto foi assumido por outra professora e segue acontecendo. Sobre como o projeto começou, a professora Tathi conta que:

Era um projeto que já existia na escola desde 2009, feito informalmente pelas professoras, atuando no auxílio à comunidade de cães e gatos no entorno da escola. Elas começaram com esse projeto, primeiro, vendo a maneira como as crianças tratavam os animais. Porque é uma escola próxima ao Parque Saint-Hilaire. Então, vendo que as crianças estavam agredindo [os animais]. E porque entrou um cachorro na escola, que não saiu mais, que era o Negão, que viveu mais de 10 anos na escola. E ele estava machucado, enfim, elas começaram a cuidar dele por baixo dos panos, escondidas. Até que em 2009 mesmo, sai a legislação que permite animais em escolas municipais. Claro, é uma legislação ainda muito antropocêntrica, porque ela é para fins pedagógicos. E aí a escola começa com uma trajetória de ter animais na escola e fazer um trabalho junto com as crianças. As crianças serem monitores das ações. Aí eu fui para essa escola já por ela ter um envolvimento com a causa animal. Em 2015, o projeto Vira-Latas, eu o inscrevi para ser institucionalizado, ou seja, virou os projetos de contraturno. (Professora Tathi)

A discussão trazida pela professora Tathi sobre a questão animal na escola, a partir da existência do projeto, é muito potente para pensarmos como são tecidas as relações entre todos que habitam a escola, pensando-a como um espaço de respeito e valorização da vida, em que os sentimentos das crianças são acolhidos, ela lembra que trabalhava para que “eles entenderem que o animal é um ser senciente, que tem direitos, que sente, e que eles podem, as crianças podem ter o direito de sofrer por um animal, que eles não tinham esse direito, porque as famílias menosprezam isso, o animal é só uma coisa” (Idem). Além disso, o projeto proporcionou para as crianças a possibilidade de contar as histórias de convívio com os animais, e criar novas formas de trabalhar suas relações, e se sentirem pertencentes à um grupo que acolhe, pois

esse grupo acolheu uma série de cães, e acompanharam toda a vida de um cachorro *“o Negão, que faleceu com quase 10 anos de câncer. As crianças acompanham todo esse processo (...) Aí o falecimento do Negão foi um evento também de muita catarse das crianças, foi um momento de elas chorarem, poderem chorar por um animal”* (Ibidem). E trabalharam criando histórias e homenagens para o cachorro, até produziram um livro. Sobre a organização do projeto ela lembra que *“era um projeto sem um currículo existente que eu tinha que inventar um currículo. Então ele sempre perpassava as artes, mas não era focado simplesmente na questão das artes, porque ele tinha um tema norteador que era a questão animal”* (Ibidem). Penso aqui na sensação de libertação que as crianças sentiram ao compreender *que podem chorar* porque o animalzinho que gostam morreu. Por isso acredito que esse projeto é potente por dar espaço para que laços de afeto sejam criados, é aprender a ler o mundo em todo seu potencial de vida. Essa invenção de um currículo/currículo, que brota a partir de uma pulsão de vida, de uma emergência do local, me parece tão necessária em um mundo que cada vez está mais voltado para o desempenho e a produtividade, neoliberal, que cria sujeitos que exploram a si mesmos (HAN, 2018, p.44) absorvidos por esse sistema homogeneizante e colonialista, no qual acreditam que o sucesso ou o fracasso de seus planos de vida está única e exclusivamente ligado ao seu esforço pessoal, sem considerar o quanto as forças desse sistema nos afetam.

Por sua vez, o projeto de Grafitagem, que acontece na EMEF Vila Monte Cristo, também possui sua raiz na comunidade e foi criado a partir da constatação das necessidades daqueles que compõem a comunidade escolar. É um projeto que existe desde 2002 e que faz parte de uma proposta maior de escola, chamada Mosaico, que envolveu uma série de ações¹³⁶ em outras áreas. Atualmente quem coordena este projeto é a professora Claudinha, comenta que no último ano o projeto foi novamente formalizado, e lembra que:

¹³⁶ Para mais informações, consultar: [EMEF Vila Monte Cristo: projeto Mosaico \(portoaledge.rs.gov.br\)](http://portoaledge.rs.gov.br) (acesso em 28/02/2023)

É um projeto bem antigo na escola, que não foi eu que criei, eu herdei da colega antiga, da Nádia. Ela, no tempo, foi um projeto Mosaico, todo feito através de uma pesquisa da Marijane, que a nossa comunidade tinha poucos lugares de representação, o nosso entorno não tem lugares de lazer. Então, que os alunos ficavam ou muito presos em casa, ou vitimizados pela drogadição, pela violência. Não tinham lugares de representatividade, tudo isso. Criou vários projetos aqui na escola e um deles era o da grafiteagem. Pra eles terem bem esse espaço de contraturno, de socialização, de brinquedo, de produção e tudo mais. E ele ficou, teve um período que não pôde mais ter, né? Na gestão Marchezan, nós não tivemos horário de projeto, mas esse ano abriu novamente e aí eu tenho quatro turmas de grafiteagem. (Professora Claudinha)

É interessante observar que o projeto teve que ser interrompido por um tempo, com a série de cortes de projetos que houve durante a gestão Marchezan, mas que foi retomado com a atual gestão. Já era um espaço conquistado com muito esforço e que precisou ser resgatado, como menciona a professora Claudinha *“Porque o projeto sempre foi também uma atitude de resistência, de persistência, de abraçar uma ideia coletiva. No começo até nós usávamos horário de planejamento”* (Idem). Ela menciona que as horas para projeto nunca foram algo fácil de se conseguir, sempre foi um espaço conquistado, como vimos também na seção anterior sobre os espaços da arte nas escolas, mas aqui surge outro elemento: que só agora, depois de muitos anos é que realmente conseguiu ter mais horas específicas para desenvolver a proposta, e desconstrói a sensação de que em outras gestões era mais fácil, de que se tinha muito mais.

A questão da coletividade e do compartilhar experiências é algo que foi recorrente nas falas da professora Claudinha, inclusive para lembrar que as conquistas foram sempre da escola como coletivo. E esse modo de pensar, de estar juntos, também percebi quando visitei a escola para entrevistar a professora Claudinha e a professora Dani, que naquele dia compartilharam o espaço da sala de artes para dar aulas para grupos diferentes, com propostas bem diversas, e que tudo fluiu porque há uma parceria muito grande e os alunos e alunas também seguem essa forma de trabalho. Ao perguntar para a professora Claudinha sobre como se dá a participação dos alunos no projeto de Grafiteagem, ela relata que:

Por interesse, e daí assim, até o quinto ano é no grupo dos menores, do sexto ao nono ano é nos grupos dos menores, e aí eu vou trabalhando com eles, deles conviverem bem com a diversidade, quem sabe mais um pouco ajuda quem sabe menos. (...) E aí eu puxo muito para esse lado da empatia, do trabalho coletivo, que às vezes se tem uma ideia que em artes o que vai ser bom vai ser só o que vai ter uma super habilidade. E não é assim. Tem aquele que organiza, tem aquele que tem um bom conceito, nós estamos trabalhando com cartazes ou com a pintura do muro, e nem sempre quem vai ter a melhor ideia, concepção, mensagem, visual, é aquele que executa melhor, e eles precisam um dos outros para essa execução dos grandes projetos. (Professora Claudinha)

Ainda no dia em que fiz a visita e acompanhei uma das aulas da professora Claudinha, com as alunas e alunos da turma de projeto, pude observar que a escola também está com vários trabalhos expostos, de atividades anteriores realizadas pelo grupo, inclusive algumas alunas vieram nos acompanhar para mostrar seus 'stickers' que estavam colados na parede próxima da sala de artes. Essa forma de trabalhar *juntos e juntas* foi algo que me 'encantou' -termo que a professora Claudinha usa para comentar sobre a arte na escola- pois propõem uma quebra no individualismo, na competitividade, no produtivismo e nos faz olhar para outras formas de pensar a escola. É cada vez mais urgente pensarmos na escola como um espaço de provocar o convívio, de fazer ver seus espaços como um bem comum, onde seja permitido dedicar-se tempo a descobrir o mundo, simplesmente pelo prazer de conhecer, em que a preocupação com os sistemas de avaliação seja posto em suspensão e suspeição, e assim procurar *inventar* a escola e o mundo como possibilidades de viver de outras formas (KOHAN, 2013).

Outro projeto com uma longa história, que permeia a história da própria escola, é o projeto de Cerâmica da EPA, que surge como uma das primeiras atividades ofertadas para as crianças de rua, antes mesmo de a escola ser organizada enquanto escola. Também vale lembrar que a escola mantém um projeto de Papel Reciclado, que surgiu na mesma época e ambos são relatados pela professora Milena, vice-diretora da escola:

Depois de um tempo, que já era escola, algumas professoras aqui começaram a fazer uma parceria, ali no gasômetro tinha a Oficina do Papel. Então, os alunos daqui iam fazer a oficina lá e algumas professoras que iam pra fazer a formação pra depois poder continuar trabalhando com os alunos. E o que nós temos até hoje é a oficina de papel artesanal e cartonagem, que nasceu dessa parceria com a oficina do papel. É uma oficina que existe até hoje, embora hoje ela tá meio fraca por falta de RH, mas ela existe. Depois, veio trabalhar aqui a professora Maria Aparecida, que era ceramista e acabou montando essa sala de cerâmica. Que a gente ainda tem também. (Professora Milena)

Ao visitar a escola, a professora Milena me mostrou a sala que abriga a oficina de Papel Reciclado, e relatou que gostaria de ampliar a carga horária do professor que está coordenando o projeto, para poder ampliar o atendimento. Mas apesar da pouca carga horária, ainda assim tem alguns alunos e alunas que estão dando segmento aos seus trabalhos, inclusive uma aluna estava na sala e fez questão de mostrar uma série de encadernações que havia produzido. Já para a oficina de Cerâmica foi preciso que a nova professora passasse por todo um processo de especialização para poder assumir o projeto, uma vez que a professora que estava na coordenação há anos iria se aposentar, o que aconteceu em 2020.

No mesmo dia em que visitei a escola, pude conhecer a sala de Cerâmica, que abriga o projeto e percebi que sua história está marcada pelas paredes e muros da escola, pois quase todos os espaços abrigam alguma peça em cerâmica produzida pelos alunos e alunas ao longo dos anos. Também tive a oportunidade de conversar com a professora Ignez, que relatou como foi assumir o projeto e como é a dinâmica de funcionamento:

Assumi esse de turno inverso, geração de renda, aqui da EPA. Quando eu vim aqui, tinha uma professora de cerâmica que ia se aposentar um tempo depois, e eu acompanhei as aulas dela, fiquei um tempo aqui. E ela se aposentou agora na pandemia e eu assumi sozinha nesse projeto que já tem há 22 anos. É um projeto que eu acho que, tanto o papel artesanal quanto o de cerâmica, é uma coisa que é a cara da EPA. Então,

responsabilidade. E esse projeto pra mim tá sendo um desafio imenso, mas eu me encontrei aqui. Eu gosto muito porque eu não tenho formação em cerâmica, mas ela meio que contornou a minha vida profissional. (Professora Ignez)

E menciona a série de cursos que fez e ainda está fazendo para se especializar na técnica. Percebo neste relato da professora Ignez uma *atitude inço*, no sentido de que ela precisou se reinventar, se adaptar ao novo território que passaria a ocupar, e não é uma escolha que faz por algo pessoal, mas porque acredita na potência do projeto, que precisava se manter vivo para continuar atendendo ao público da escola. Só para lembrar, essa é a escola que atende a população em situação de rua, e para essas pessoas ter a oportunidade de produzir algo é extremamente valioso, pois permite o reconhecimento de seus potenciais. Como o projeto é voltado para a geração de renda, as alunas e alunos participam de feiras, conforme a professora Ignez relata *“a gente fez a feira do Vila Flores na sexta, e é só de cerâmica, eles sempre nos convidam. O pessoal de lá é muito bacana, generoso, gosta do nosso projeto, sempre tá apostando. E para as pessoas aqui em situação de rua, ter esse espaço, tá frequentando outros ambientes e vendo que eles podem sim escolher o trabalho que eles desejam ter. Ah, é um baita ajuda em autoestima”* (idem).

Penso nessas ações, com a participação dos alunos em feiras, como algo da ordem do *agrietar-se*¹³⁷ de que fala Catherine Walsh (WALSH, 2017), criando rachaduras em um sistema rígido, que é rígido e excludente, e essas rachaduras são abertas com o acolhimento desses alunos, com a inserção desses excluídos em um sistema produtivo. Não é para alimentar o sistema, mas sim criar outras lógicas. Com a pandemia de Covid-19 o grupo que participava mais ativamente das feiras se dispersou, mesmo assim ainda tem um pequeno grupo que segue participando. Ainda sobre como é o atendimento aos alunos e alunas no projeto, a professora Ignez comenta que:

¹³⁷ Em uma tradução livre: *rachar-se*

Porque pra trabalhar essa questão da comercialização, tem aquele que vai pro atelier só por terapia mesmo. Porque precisa, porque tá aprendendo a técnica, não tem interesse e, às vezes, nem tem condições de participar dessa parte mais profissionalizante. Tem espaço pra todos, mas é tudo no mesmo espaço, na mesma hora. Então, o atendimento é bem individualizado. E ainda não veio um grupo, não se formou ainda um grupo de produção mesmo, eu tenho uns quatro alunos ainda que dá pra dizer que tão participando profissionalmente. (Professora Ignez)

Após a conversa que tivemos no pátio da escola, abrigadas pela sombra de uma árvore e rodeadas de criações em cerâmica feitas por alunos e alunas de outros tempos, fomos para o espaço do atelier de cerâmica, onde tem toda uma coleção de peças mais antigas, bem como as novas e em processo e lá estavam dois alunos fazendo seus trabalhos. Um deles participa das feiras, relatou bem feliz que a escola o auxiliou a fazer a carteirinha de artesanato, o que garante a possibilidade de participação nas feiras da cidade, de forma profissional e independente da escola. Me chamou a atenção a qualidade e rigor técnico das produções deles, com esmaltação e diferentes cores, lembrando em muito o que é produzido por ateliers especializados em comercializar esse tipo de peça. Foi um momento muito bacana, de ver o encanto tanto da professora quanto dos alunos em relação ao que é produzido. Especialmente poder perceber o orgulho que aquele jovem tinha do que estava fazendo, de pensar que é uma pessoa em situação de rua e que naquele espaço é protagonista, é criador, e demonstra muita esperança no que faz, em uma busca por fazer melhor, pois pediu para eu olhar a peça que estava fazendo e criticar se não estivesse bom, porque quer fazer sempre melhor.

Outra característica da escola é acolher as ex-alunas e ex-alunos, e a escola tem um projeto específico para isso, mas que tem acontecido de modo informal, que é o *“Extramuros, é um projeto que tá no nosso PPP, mas ele não é reconhecido É, ele não é reconhecido oficialmente”* (idem). E lembra os cortes nos projetos que as escolas sofreram, desde a gestão Marchezan (2017-2020), mas que muitos seguem acontecendo de modo informal *“muitos são assim. Que nem a robótica que eu tava lá na Lomba tentaram, a gente todos só*

terminaram com a robótica em tudo que é lugar. Mas ali eles não conseguiram matar. A Orquestra Vila Lobos também, estavam minguando de tudo que era forma. Sem verba, não tem como funcionar. Mas foi uma resistência grande. Tem que ser, e aqui também, né? É uma resistência sempre” (Professora Ignez).

Esse tipo de projeto, possui uma importância enorme para as comunidades onde as escolas estão inseridas, e mereciam ter seus espaços e tempos respeitados, mas infelizmente só conseguem existir pela ação das professoras e professores que articulam a manutenção deles nas escolas. Como foi relatado pela professora Ignez, eles conseguem se manter como *inços*, pela resistência, por ações micropolíticas ativas daqueles aos quais se vinculam. Em um mundo “ideal”, ou apenas mais justo, eles deveriam fazer parte das políticas públicas, das macropolíticas.

Finalizo essa coleção dos projetos que seguem resistindo, com o relato da professora Vanusa sobre o projeto Cerâmica Emiliana, da EMEB Emílio Meyer, que é o mais antigo dentre aqueles pesquisados, que acontece desde 1981. É conhecido por ser aberto à participação da comunidade, e sistematicamente são realizadas exposições dos trabalhos, bem como participam de feiras. E assim como acontece com os outros projetos, esse também se mantém pelos esforços da professora que coordena o projeto, conforme é relatado pela professora Vanusa:

Apesar desse desmonte de quando deixou de existir as quatro linguagens, uma coisa eu consigo manter e mantenho até hoje, porque já tem uma tradição de mais de 40 anos na escola, que é uma oficina de Cerâmica aberta à comunidade. Gratuita e aberta à comunidade. Quando houve esse desmonte, eu mantive ela fora do meu horário de trabalho. Eu não consegui dizer para as pessoas, quer dizer, eu disse para as pessoas, ó, não vai mais acontecer, mas eu não consegui, né? Então eu mantive ela no horário de planejamento ou se não dava eu vinha no outro horário. Pra não perder esse vínculo, tem pessoas de 13 anos até 80 e poucos anos. É muito bonito mesmo. Atualmente a gente tá com 22 pessoas da comunidade, tem mãe de aluno. E eu não ia conseguir desmanchar isso. (Professora Vanusa)

Esse espaço de compartilhamento criado pela oficina é algo muito rico, que cria outras relações com a escola, produzindo o sentimento de pertencimento e engajando nas lutas pela sua manutenção. Isso pode ser percebido com a última exposição organizada pelo grupo, nas palavras da professora Vanusa:

Essa oficina é muito legal pelo vínculo que essas pessoas acabam criando com a escola. É uma oficina gratuita. Mas há um retorno desse tipo de... Dessa aproximação com a escola. De abraçar a escola. Quando aconteceu esse desmonte a gente fez uma exposição na Câmara de Vereadores. E a exposição se chamava 'Apesar de Você'. Foi maravilhosa! Com a produção, com a edição, tanto dos alunos como dessa comunidade. Foi demais, inclusive na pandemia eu tinha que fazer aula online com eles. (Professora Vanusa)

Como visitei a escola para realizar a entrevista com a professora Vanusa, fomos conversar na sala de Cerâmica mesmo, e fiz alguns registros fotográficos dos trabalhos de cerâmica que estavam na sala, trabalhos muito potentes, sendo que alguns fizeram parte da exposição “Apesar de Você” que a professora Vanusa se referia. Ela também mantém guardada uma coleção de documentos, que sobreviveu a inundação que a escola sofreu e que estão organizados como um arquivo de memórias da oficina de Cerâmica. Inclusive dentre os materiais desse arquivo, tem o caderno de presenças da primeira exposição realizada pelo grupo da oficina, que data do ano de 1981, também compõem essa coleção uma série de fotografias impressas, das exposições realizadas pelo grupo da Oficina, bem como da participação em feiras. Também estão arquivados artigos de jornal impresso, com notícias sobre a Oficina. É um material riquíssimo, que mais uma vez demonstra o carinho e cuidado com que a professora Vanusa tem para com a Oficina de Cerâmica. Infelizmente não conseguirei dar conta de analisar com maior

profundidade esse material em específico nesta etapa da tese, de qualquer forma compartilho na próxima página a imagem 26, que é o registro fotográfico que fiz do primeiro caderno de presenças da primeira feira de Cerâmica realizada na EMEM Emílio Meyer.

Na página seguinte, imagem 26: Registro fotográfico do primeiro caderno de presenças da primeira feira de Cerâmica realizada na EMEM Emílio Meyer, arquivado pela professora Vanusa, arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

FEIRA DE CERÂMICA

DIA 05/11/1981

A DIREÇÃO DA ESCOLA COM MUITA
SANTIDADE E ADMIRAÇÃO VÊ NESTE
MOMENTO A COROADA DE UM TRABA-
LHO QUE QUALIFICAMOS DE EXCELEN-
TE. *Amorim* (DIRETOR)

Dia Direita / Bosto. Silva, CPM, EN.

Phucinda Ratto / 4.ª Área Educacional

Joaquim / DE, E. / JMEC.

José Baptista Lacerda CPM

W. Balthus, Maggie Schuch, Bruce

Admiral, Blumey, A. Paula Duarte

Almeida, Moreira, José Luiz Ruy

Chayfóner, José Fernando

Liliana

~~Amorim~~

~~Amorim~~

~~Amorim~~

1983 por parte de

~~Amorim~~

~~Amorim~~

~~Amorim~~

5.2.4-Sementes: indicações dos entrevistados sobre quais seriam as condições ideais para um projeto acontecer

“Realmente, a gente não tem como não estar engajado, realmente. É isso. Porque senão não envolve. E eu sou a última pessoa a sair da escola. É uma paixão que tu precisa envolver o outro na paixão, assim, sabe? Às vezes eu preciso ser a última pessoa a sair... Às vezes eu preciso ser a última pessoa a sair da escola porque eu acho que eu não vou conseguir dormir sabendo que eu não deixei a sala limpa para as minhas colegas trabalharem, sabe? Ou que se eu não molhar aquelas plantas, elas vão morrer e as crianças vão ficar tristes. Vai ser uma frustração enorme. Eu acho que a gente se move por isso. Uma confluência de desejos mútuos, assim, sabe? De que as coisas aconteçam. É.”
(Professora Taila)

A semente é o embrião de uma nova planta, que encontrando solo fértil e condições favoráveis irá lançar raízes e brotar. É esperança de continuidade da vida, porque lembra que a planta completou seu ciclo, gerando o potencial de criar novas plantas. Sendo assim, aqui vou trazer os relatos das professoras e professores acerca do que se aponta como condições para a existência de um projeto. A partir da experiência de cada pessoa é que surgem essas constatações e desejos, que variam desde atitudes pessoais até as materialidades necessárias para a concretização de um projeto, compondo uma coleção de ‘sementes’.

É interessante pensar que o tempo é um elemento fundamental para que uma semente possa brotar, ela precisa estar no ambiente adequado, e com o tempo a germinação acontece. E um dos elementos apontados como essenciais para o desenvolvimento de um projeto foi justamente a questão do *tempo*. Em cada caso se apontam tempos para diferentes funções e está associado à outras necessidades. Para o professor Marne, um projeto precisa de uma ampliação também do tempo de *planejamento*, e ser destinado para um projeto extracurricular, ou seja, ter um tempo diferente da rotina. Além disso chama a atenção para a necessidade de *infraestrutura*, para poder trabalhar com um número reduzido de alunas e alunos, e que estejam participando por *interesse*. Esses fatores mencionados pelo professor Marne, também são apontados como ideais pela professora Tathi, sobre o tempo ela menciona que seria bom *“as crianças ficarem um pouco mais de tempo com o*

professor e não ser uma coisa pensada em períodos. Ter uma sala, um espaço físico do projeto, pra já deixar tudo ali, construindo. E acho que uma coisa que funciona bem são turmas mistas. Projeto, acho que é uma coisa que potencializa bastante o trabalho” (Professora Tathi). Pensar essa qualificação do tempo e dos espaços é recorrente em outras entrevistas, sendo que é uma demanda que não é exclusiva dos projetos de arte. A professora Tathi traz mais um elemento importante para um projeto: ter uma formação específica, voltada para o planejamento de projetos, compreendendo que o currículo acontece ali de outras formas, é preciso criar um ‘currículo’: “Eu acho que até pra entender uma lógica do que é trabalhar com um projeto, que ele não é o currículo, vamos dizer, quando ele acontece no contraturno, ele não é o currículo, ele tem que ter um outro movimento, ele tem que ter uma outra dinâmica. Tu vai inventar um currículo. Então, acho que tudo isso tem que ter um suporte pra quem está chegando e talvez não entende isso” (Idem).

Pensar esse currículo, *currículo*, também perpassa por considerar a importância dele ser *criado em conjunto* com as alunas e alunos, de ouvir os seus desejos. Esses elementos que foram trazidos pela professora Tathi e pelo professor Marne, acerca da estrutura necessária para o desenvolvimento do projeto, e das formas de participação das alunas e alunos, e da organização dos tempos também são apontados pela professora Taila. Que levanta outra questão fundamental para que um projeto aconteça, para que ele seja potente, que é a nossa própria *vontade de trabalhar*, e discorre sobre como isso está atrelado à outras questões sociais que vão muito além de um esforço individual, em suas palavras:

Eu acho que essa massificação cotidiana, ela faz com que a gente perca o prazer. Se a gente não tiver prazer em fazer o que a gente está fazendo, a gente adoece. Então, eu preciso acreditar no que eu estou fazendo. Eu preciso ter prazer em fazer o que eu estou fazendo. E é uma questão de saúde mental. Trabalhar com gosto é uma questão de saúde mental. Eu preciso que esse trabalho me dê prazer. Eu preciso trabalhar com tesão. Acho que é uma coisa importante. Eu preciso pegar a bicicleta e encher de plantas e chegar com muita vontade de plantar, porque eu

sei que os alunos também vão estar com muita vontade de plantar, de mexer na terra, de fazer vasinho, de pensar estruturas para colocar plantas. É esse espaço que a gente está criando juntos. (Professora Taila)

A professora Taila nesse trecho nos convida a refletir sobre como nos relacionamos com nossos trabalhos, qual é o sentido que damos para o fato de estar todos os dias na escola. E lembra que, para ela, isso está relacionado com o desejo de estar criando algo juntos, não importa a dimensão que o que se está fazendo tome, o que importa é que de alguma maneira estamos colocando a vida em movimento, produzindo outros sentidos, ativando as micropolíticas e as redes de relações. A professora Caroline também menciona essa *vontade* como um elemento essencial para que um projeto aconteça *“começa com a vontade da docente. Eu acho que parte muito da gente, precisa estar mobilizado. A gente precisa estar com a vontade de fazer dar certo também. Tem muito isso. Tu tem que perceber é que tem muito da gente”* (Professora Caroline). Ela traz também a questão de que neste processo de querer fazer algo novo, se aprende, um dos elementos do processo educativo. Além disso, menciona o desejo de participação das alunas e alunos, em como é necessário o engajamento deles para que o projeto aconteça, e relata que *“a questão de trabalhar com projetos ou sequências didáticas eu acho que é bem positivo, porque eles percebem o algo mais, assim. Eles conseguem fechar, tecer um sentido maior naquelas atividades do que só coisas soltas em cada aula. Então eu acho que essa é a parte bem positiva de trabalhar com sequências didáticas e com projeto. É fazer ter mais sentido para os alunos”* (Professora Caroline).

Essa ideia da *construção de sentido* com as alunas e alunos é algo que emerge em outras entrevistas, e aparece com diferentes ênfases, mas todas nos convocam a assumir uma postura de empatia, de compreender quais são os desejos e necessidades que estão sendo buscados com a participação no projeto. Para a professora Ana Lúcia, essa construção de sentido é apresentada como a construção de um canal de comunicação e expressão que dialogasse com os interesses dos alunos, em suas palavras:

Eu acho que é conseguir captar aquela linha de comunicação. Que faça sentido para eles. E tem tudo o que a gente pensa. Faz parte da nossa... Vou falar agora bem de escola pública. Faz parte do nosso olhar para o mundo. É um olhar que para eles faz sentido. Eu, para mim, era assim. O brilho era quando eu conseguia encontrar o canal de comunicação. E o canal de comunicação que possibilitasse uma expressão plena. Então, quando eles conseguiam, primeiro, perceber o sentido daquilo para eles. E conseguiam expressar a vontade com aquela linguagem. Através daquele tema. Ou através daquela forma de expressão. Daquele material. Eu acho que isso é assim. O engajamento vem pelo sentido que tenha a proposta. E pela possibilidade de ser um canal de expressão. (Professora Ana Lúcia)

No caso da professora Claudinha, essa construção de sentido surge de uma centralidade nas alunas e alunos, com a construção de *vínculo* entre eles e a professora que está desenvolvendo a proposta da oficina. Inclusive lembra o quanto esses vínculos, pautados no reconhecimento das potencialidades das alunas e alunos, podem ser duradouros e engajar a participação por um tempo maior nos projetos “*então eles têm que se manter ativos, eles têm que ter uma voz no projeto, eles têm que se sentir parte desse ambiente, escutados, é um espaço um pouquinho menor*” (Professora Claudinha). Além dessa construção de vínculo, ela aponta mais alguns elementos importantes, e que nos fazem lembrar do quanto precisamos estar abertos à vida que pulsa, que produz atravessamentos nas organizações curriculares, *se fazer inço*, entender que o projeto é diferente da aula regular:

Então parece que ele tem vida própria. O projeto é um pouco diferente da sala de aula, parece que ele tem, ele tem que ter uma vida que pulsa ali, e tem que ter essa abertura, esse rodízio, que eu me acostumei ao longo dos anos que eu trabalho com o projeto, pra conseguir mantê-los vivos e ativos, e atuantes no ambiente escolar, e tem que fazer algum sentido pra vida deles, ele tem que ser bom, tem que mexer com a pessoa, tem, eu digo que em artes tem que ter encantamento.(...) Eu digo uma obra de artes, se ela não te encanta, tu vai passar reto por ela, o projeto também, a aula de artes também tem que ter encantamento, pelo que nós estamos propondo, pelo material que está sendo oferecido, pela oportunidade de desenvolver um projeto individual, de expressão, eu digo que parece que sem encantamento não acontece nada.(Professora Claudinha)

A forma como esse *encantamento* é mencionado pela professora Claudinha nos diz tanto sobre o que mobiliza uma aula de arte, é da ordem daquilo que nos toca, de uma experiência que consegue nos desestabilizar, de tirar da normalidade, da anestesia e chamar para pensar, para criar algo novo. Construir um sentido novo.

Por fim, acredito que a coleção de sementes organizadas nessa pequena seção pode nos mobilizar a construir novos canteiros, e também pensar sobre quais são os elementos que nos movem a criar? Quais são as condições ideais pelas quais sonhamos para realizar um projeto? É interessante observar que em nenhum momento surgiu algo fora do comum ou muito rebuscado, o que fica muito evidente é que se quer melhores condições de trabalho, principalmente com tempo e infraestrutura para seguir criando. E me parece que ao longo desses relatos a *semente* mais importante, que está nas entrelinhas de todas as falas, e que para mim fica em destaque é a da construção conjunta, de um trabalho que é tecido a partir de relações e de desejos, de querer construir algo juntos. E não é para um ‘eu’ é para um ‘nós’, enquanto coletividade.

Na página seguinte, imagem 27: Registro fotográfico da montagem da exposição dos trabalhos do projeto “Artes do Carmo” realizado pela professora Caroline, na EMEF Nossa Senhora do Carmo, fotografia de Caroline Leszczynski (2018)



5.3 COMUNIDADE: COMO FOI RELATADA A RELAÇÃO DA COMUNIDADE E A ESCOLA NAS ENTREVISTAS

O envolvimento da escola com a comunidade é uma questão que tem acompanhado esse processo de pesquisa desde o seu início, e se inicia a partir da observação do que acontece na minha escola de atuação, dos momentos de encontro e partilha que ocorrem naquele lugar. As famílias recorrem à escola para comemorar, participando das festas, acompanhando as atividades de seus filhos e filhas, mas também para pedir socorro quando estão passando por situações de precariedade. A relação entre escola e comunidade ressignifica a existência de ambas, e esse imbricamento ficou ainda mais forte com a pandemia de Covid-19.

A forma como a escola se relaciona com a comunidade é algo que emergiu em diversos momentos nos relatos das professoras e professores, inclusive o modo como o termo *comunidade* surge é com uma variada gama de entendimentos. Por vezes se refere ao que está se criando com as trocas, nas aulas, nos encontros, nos projetos, voltado para *a construção de algo juntos*, em que se trata de uma *coletividade*. Em outros momentos, comunidade surge compreendida na relação com o *território comum*, o lugar onde a escola está localizada geograficamente, e como isso afeta as pessoas que compartilham dessa experiência.

Penso *comunidade* como um conjunto de pessoas que constrói algo juntas, sendo que onde essas pessoas se encontram e porque se encontram é o que irá produzir a 'liga' entre elas. Nesse sentido, o criar algo juntos dialoga com as ações da ordem das micropolíticas ativas (ROLNIK, 2019), pois na maioria dos casos a comunidade se organiza em torno de algo que está faltando, ou como forma de dar uma resposta à uma macropolítica que não contempla as necessidades das pessoas que habitam aquele lugar, ou pior, uma macropolítica que retira direitos e dificulta os acessos. São desejos em comum que são compartilhados.

Nas entrevistas foi mencionado o papel importante que a comunidade assume no momento de reivindicar melhorias, e estar junto com a escola em questões que afetam a organização da escola e que por consequência irão afetar suas rotinas e necessidades também. Ao comentar sobre a manutenção da proposta de oferta das diferentes linguagens da arte na escola, a professora Claudinha lembra que foi com o apoio da comunidade que se conseguiu manter esse projeto *“sempre foi uma defesa bem acirrada das direções junto com as mantenedoras, com as gestões. A comunidade gosta também, tem o apoio da comunidade, dos alunos, para esse projeto”* (Professora Claudinha). Ela ainda lembra que a participação da comunidade se dá de forma ativa, crítica, algo que foi construído entre a escola e a própria comunidade ao longo do tempo, pois *“é uma comunidade com posicionamento, eles não aceitam tudo. Eles questionam, eles fazem parte da escola. Nós temos, assim, representatividades”* (Idem). Ainda de acordo com a professora Claudinha, esse diálogo com a comunidade vem desde a implementação dos Ciclos na escola, e isso se mantém também em ações da escola, como a que acompanha as trajetórias de seus egressos, convidando-os para fazer relatos de como estão seus estudos atualmente, com o que estão trabalhando, também como uma forma de incentivar a continuidade dos estudos para além do Ensino Fundamental.

Sobre a relação da comunidade com a escola, a professora Caroline traz a importância da participação através do Conselho Escolar, e lembra que a comunidade historicamente tem uma relação boa com a escola *“de tentar chamar a comunidade para acolher os professores, ajudar nas nossas causas, quando está faltando alguma coisa a reclamar com a SMED, e o diálogo que o Conselho Escolar da escola sempre busca mobilizar. E pelo Conselho se empoderam as famílias para a percepção de que eles têm voz na escola, tem esse movimento”* (Professora Caroline). Além dessa participação via conselho, a professora Caroline relata que em sua prática costuma fazer propostas que possam ser expostas inclusive fora da escola, em um de seus projetos expôs os trabalhos das alunas e alunos na praça que tem em frente à escola, sendo que algumas famílias quiseram participar e colocaram os trabalhos em suas casas. Foi um trabalho que explorou a questão dos espaços de pertencimento *“Tem essa coisa assim da comunidade e escola, essa parceria, o que se produz na escola ser visto pela comunidade, ser acolhido.*

E vice-versa” (idem). Com essa ação é possível pensar que a relação entre a comunidade e a escola depende de uma construção de vínculo, que é contínua. E muito desse vínculo que se tinha antes da pandemia de Covid-19 ainda precisa ser recuperado, a professora Caroline ao comentar sobre a participação da comunidade em festividades organizadas pela escola recentemente comenta que *“foi algum número de famílias, mas não tão expressivo quanto ia antes da pandemia”* (Ibidem). Não podemos contar com a comunidade somente para resolver os ‘perrengues’ que surgem, essa relação precisa ser construída de forma horizontal, para que não se mantenham relações colonialistas entre escola e comunidade, é preciso decolonizar os diálogos e as estruturas, reconhecer e valorizar os saberes construídos na comunidade.

Nesse sentido, a escola precisa estar aberta para essas trocas, mas isso nem sempre acontece, os motivos para esse ‘fechamento’ variam muito de acordo com o contexto, em alguns casos é levantada a questão da violência, do medo, ou a limitação gerada pelos protocolos sanitários em função da Covid-19. Sobre essa questão, a professora Ana Lúcia menciona que:

E acho que com a pandemia eles perceberam o quanto, quer dizer, já sabiam, mas sentiram na carne a importância da escola. E eu tenho certeza disso. Para mim sempre foi uma briga abrir a escola o mais possível. Por que qual era a restrição? Era a segurança. Mas assim, nunca teve problema de segurança, na verdade. Porque as famílias respeitam as escolas. Respeitam aquele lugar realmente. É um lugar de encontro e é uma referência importante. E os filhos deles estão lá, né? Sempre que a escola se abriu, a comunidade frequentou e assim, com muita alegria.
(Professora Ana Lúcia)

Considerar a escola como esse lugar *de encontro* e de *respeito* é algo extremamente importante para compreendermos a dimensão da responsabilidade que temos enquanto professoras e professores. E isso demanda conhecermos a realidade da comunidade, e talvez esse seja um elemento do qual não estamos dando conta, lembrando que as decisões sobre as atividades que a escola vai propor para a comunidade são

feitas coletivamente, então é um conjunto maior de fatores que estão envolvidos. Mas acredito que nos falta enquanto rede, desenvolver uma ação nos moldes da pesquisa socioantropológica que era desenvolvida pelas escolas, conforme lembrou a professora Claudinha quando relatou a origem do projeto de Grafitagem, e que era uma prática das escolas no período em que se implementou os Ciclos na Rede, conforme já foi analisado na seção 4.2 desta pesquisa.

Ainda pensando a escola como esse lugar de encontros, mas que nem sempre está 'aberta', a professora Taila relata que tem percebido, por parte da comunidade e das crianças, uma vontade crescente de estar na escola, de participar, de criar novos espaços, e considera que *“a gente tá usando pouco o nosso potencial de transformação”* (Professora Taila) e complementa lembrando que a escola tem assumido muitas responsabilidades *“eu percebo a escola municipal, como um todo pouco aberta à comunidade, ela talvez não esteja tendo espaço para a comunidade suprir suas necessidades, porque é uma carência muito grande, a gente precisaria de um assistente social também, né?”* (Idem) e que apesar de não se ter muitas atividades mesmo assim as famílias participam *“o vínculo que a gente vai fazendo com eles, o espaço que a gente cria pra que eles participem, eles participam”* (Ibidem). Lembra ainda que algumas famílias têm melhores condições de participar que outras, e isso depende muito do poder aquisitivo de cada família. Então essa questão é muito delicada, pois nem sempre é possível fazer tudo o que se gostaria de fazer, não se tem as condições necessárias, sejam elas estruturais/organizacionais por parte da escola, ou as condições financeiras e o tempo que isso demanda por parte das famílias. Em ambos os casos caímos em uma discussão acerca das macropolíticas, desse sistema neoliberal que nos oprime.

Essa carência das famílias apontada pela professora Taila também vai aparecer no relato do professor Marne *“a comunidade é bem participativa, teve muita questão relativa à cesta básica, na época da pandemia, das entregas, roupas também, brechós”* (Professor Marne) mas lembra que essa participação se reduz quando é para entrega de avaliações ou alguma outra atividade mais formal da escola, em que se

precise estar em horários determinados, lembra ainda que se tem conseguido uma maior participação quando são feitos eventos on-line. De certa forma, a participação é seletiva, vai depender do grau de necessidade que a atividade envolva.

Mas nem toda a relação da escola com a comunidade se dá de forma harmoniosa, tranquila, por vezes as críticas também surgem, pois vivemos em um cenário complexo, em que as redes sociais acabam dando margem para muitas críticas e embates, como lembra a professora Dani *“gostaria que a participação da comunidade fosse mais no sentido da construção coletiva, da participação nas decisões. Eu sinto a comunidade, e cada vez mais, a cada ano que passa, mais participativa no sentido da crítica, da insatisfação, infelizmente. E não no sentido de uma construção coletiva”* (Professora Dani). Essa sensação de insegurança em relação às críticas quanto ao que a escola propõe também surge na fala da professora Taila *“nós estamos sendo acuados pelo cenário político, e qualquer coisa que a gente faça que envolva o público, que chame a atenção, logo tem... Uma condenação, sabe?”* (Professora Taila). Se faz necessário olhar para o contexto que estamos vivendo, especialmente em relação à forma como a educação tem sido tratada neste país nos últimos anos, na esfera macropolítica, que tem deteriorado o que estava sendo construído coletivamente até então, e que tem incentivado essas manifestações micropolíticas reativas, alimentado essa criticidade em relação à atuação das professoras e professores, que passaram a ser vistos *“de uma forma pejorativa. Geralmente é um medo que é apontado e estimulado por uma lógica nacional de que a educação está falida”* (Professora Dani). Vale lembrar não é uma generalização esse apontamento sobre as críticas ao trabalho das escolas, que apesar de ser recorrente, principalmente nas redes sociais, mas há também debates produtivos, elogios e trocas de ideias.

Apesar desse pensamento reativo, que acaba contaminando algumas ações, ainda é possível encontrar uma série de outras propostas que são impregnadas do desejo de estar juntos, do fazer e do construir algo para compartilhar, partindo de pequenas ações, de micropolíticas ativas. Como é o caso da proposta do projeto de Cerâmica coordenado pela professora Ignez em que *“sempre se tenta fazer uma coisa assim, em grupo, a ideia é essa. E há essa ideia de que em grupo tu vai conseguir muito mais as coisas do que individualmente, é bem a ideia da*

comunidade mesmo, de eles formarem uma comunidade aqui, da economia solidária. A ideia é essa, sozinho tu não é nada, 'Eu sou porque nós somos'" (Professora Ignez) e o que é produzido pelos alunos e alunas nesse projeto, depois é comercializado em um local que acolhe vários outros projetos, é uma comunidade que abraça outra comunidade, mantendo assim uma rede de relações no intuito de construir uma economia sustentável, e que de alguma forma, traga um pouco de renda para as pessoas que fazem parte desse projeto. É uma rede *inço* que se forma.

O projeto de Cerâmica coordenado pela professora Vanusa também mantém esse caráter, de ter seus momentos em que o que é produzido é exposto e comercializado, no intuito de manter o espaço em funcionamento e com materiais adequados, e essas atividades engajam os participantes, que vem de diferentes bairros e se encontram na escola *"tem família, tem entorno, mas tem alguém que diz pra alguém que tinha uma oficina. Tem Da Zona Norte, que buscam por espaços gratuitos, que é tão difícil na cidade. Se faziam um Atelier Livre e que tem uma taxa de matrícula semestral, pra algumas pessoas é inviável"* (Professora Vanusa). Então é a comunidade da escola que acolhe a comunidade que se forma por causa do projeto de Cerâmica, e assim vão se criando redes novas, a partir da escola *"como a gente tá carente de espaços de convívio, cada vez mais. Aí fica a escola puxando tudo. Tudo é obrigação da escola"* (Idem). E aqui novamente emerge a questão do quanto a escola tem se tornado o centro de encontro e apoio que existe nas comunidades, mesmo em uma escola que atende públicos de diferentes bairros e regiões da cidade, acaba que é o lugar que se tem para a partilha, é onde são acolhidos.

Por vezes o que era um problema da comunidade e que reverbera na escola acaba criando outras possibilidades de encontros, inclusive de soluções, como foi o caso do projeto *"Vira-Latas: adote esta ideia"* relatado pela professora Tathi, em que se acolhiam cães e gatos abandonados na escola, e se passou a fazer campanhas para conscientização *"a gente fez um trabalho não só com as crianças, mas com a comunidade também. Então, o trabalho das crianças tinha muita relação com a comunidade, fazer coisas para a comunidade ver, para informar, também tinha o tratamento dos cães do canil"* (Professora Tathi). O objetivo do projeto era diminuir o abandono de animais na

comunidade, bem como auxiliar com as castrações dos animais, mas que acabou gerando uma rede de relações e acolhimento, que depois se expandiu e acabou se tornando um projeto maior, com a realização de palestras e eventos sobre a Causa Animal além da escola. A professora Tathi ainda lembra que o projeto *“tinha relação total com a comunidade, tanto porque a gente tinha parcerias com as mães, com as vós, que nos ajudavam, tinha também lugares que ficavam com os cachorros pra gente, dentro da comunidade, eles estavam sempre pedindo ajuda também”* (Idem).

É interessante pensar nas diferenças que coabitam a escola, e que ali fazem comunidades, gosto de pensar na escola como esse lugar que acolhe a vida. E isso apareceu em tantos momentos ao longo das falas das professoras e professores, sempre de uma forma muito respeitosa e encantada ao mesmo tempo, que gostaria de recordar aqui um trecho da fala da professora Taila, sobre o projeto de que estava desenvolvendo com as crianças do jardim, espalhando plantas pela escola, e que foi sendo abraçado por colegas e pela comunidade: *“E aí eu fiquei pensando na escola mesmo como um lugar... Um organismo vivo, assim, uma grande rede de pessoas. E eu acho que tem outros professores que acordaram para essa realidade de uma forma muito bonita. Está sendo tão feliz. Está sendo tão bonito, tão feliz, porque as crianças percebem isso. Os pais percebem isso”* (Professora Taila). É esse tipo de pulsão vital que precisamos cultivar com as comunidades, manter essa vontade de transformação, de germinação, fazendo juntos, ativamente. Como Suely Rolnik nos propõe *“trata-se de se deixar afetar pelo outro e, a partir de seus efeitos dissonantes em nossa constituição, sustentar um processo de transformação que dê corpo à dissonância, aumentando nossa potência de participar do trabalho coletivo de regeneração do ecossistema ambiental, social e mental.”* (ROLNIK, 2021, p. 88).

Na página seguinte, imagem 28: fotografia da série *“arqueologia do caminho”* de Leandro Machado, disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/conteudo/cultura/2019/08/697815-leandro-machado-encerra-circulacao-do-projeto-arqueologia-do-caminho-na-capital.html> (acesso em 28/02/2023)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trago aqui uma “arqueologia do caminho” dialogando com a proposição de deriva desenvolvida por Leandro Machado, e pensando que sempre que iniciamos uma nova jornada, não temos como prever como será o final [e se terá um final] e fazemos suposições, sonhamos, criamos expectativas e geralmente o caminho percorrido nos apresenta surpresas, dificuldades e imprevistos, que acabam impondo mudanças no roteiro, o que exige paixão pelo processo e abertura ao desconhecido. E assim foi o percurso que deu origem à esta tese, que agora precisa encontrar seu ponto final. O cenário era completamente diverso do atual quando ingressei no doutorado em agosto de 2018, e desde então normativas tanto federais quanto municipais afetaram ainda mais a escola e a educação como um todo. O que era inicialmente um desejo por saber *como* aconteciam os projetos de artes visuais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, foi se transformando em um desejo de criar um trabalho que de alguma forma possa contribuir com a luta para que a arte seja mantida na escola, de uma forma qualificada, pois o processo de conquista de espaços para a arte na escola tem sido uma constante há décadas, e assim como a luta para romper com o pensamento colonialista (WALSH, 2017) e cafetinado (ROLNIK, 2019), precisa acontecer de forma contínua.

O ensino de arte diante do contexto político e social atual se configura como resistência: a presença da arte na escola como uma necessidade tem sido uma forma de resistência. Penso que ter conseguido desenvolver a pesquisa concomitante ao trabalho de 40h semanais na escola, por si só constitui um movimento de resistência, que foi pessoal, mas motivado por toda a coletividade que compõem a escola, foi pensando que meu trabalho com minhas alunas e alunos poderia ser melhor, que segui com o desejo de continuar a pesquisa. Depois de todo esse processo posso afirmar que não sou mais a mesma. Nem a mesma professora, nem a mesma pessoa. Os referenciais que tive oportunidade de ter contato cambiaram as lentes que utilizo para compreender o mundo, assim como as artistas que caminharam juntas nessa

composição me ensinaram a olhar para as coisas mais simples da vida com respeito e reverência. O contato com as professoras e professores que colaboraram com a pesquisa me proporcionaram vivências que me enchem de esperança, na arte, na escola, na vida. Consegui chegar ao final desta caminhada com a esperança de que ainda é possível criarmos o espaço para em nossos trabalhos considerarmos a existência de “*delírios e heterotopias em pesquisa*” (LOPONTE, 2019, p. 491) e também na escola.

Diante das adversidades é que quis ir em busca de projetos que ainda conseguem resistir, que conseguiram *ser inço* em meio à aridez dos tempos que vivemos. De certa forma, desde que ingressei na Rede Municipal de Porto Alegre, via as escolas como espaços que são potentes, com ações que demonstram toda uma preocupação com as alunas e os alunos, com as comunidades. As professoras e professores sempre me pareceram muito engajados com as questões sociais, mas ter realizado a pesquisa de campo me fez tomar consciência do trabalho que é desenvolvido de uma outra forma, são ações muito mais intensas do que eu imaginava, as redes de relações que são tecidas através *da* escola, *na* escola, e principalmente pelas pessoas que habitam essas escolas são de uma sensibilidade e força que é difícil descrever, pois são da ordem da manutenção da vida, e criação do comum (ROLNIK, 2019, p. 88-89)

Talvez se não tivéssemos passado por tantos sofrimentos, tanta dor e tanta necessidade [de todas as ordens] a história dessa tese seria outra. Foram anos de muitas perdas, oriundas de governos ultraliberais, que conduziram macropolíticas exploratórias, e que culminou com os sofrimentos causados pela pandemia de Covid-19. Mas as lágrimas derramadas nesses tempos serviram de irrigação, de adubo, para que brotassem novas formas de criar laços entre as pessoas. O *estar juntos*, o *encontrar-se* assumiu uma nova escala, ganhando uma preciosidade que antes não era possível imaginar. Vivemos tempos em que é preciso “se deixar afetar pelo outro e, a partir de seus efeitos dissonantes em nossa constituição, sustentar um processo de transformação que dê corpo à dissonância, aumentando nossa potência de participar do trabalho coletivo de regeneração do ecossistema ambiental, social e mental” (ROLNIK, 2021, p. 88). E foi essa potência de vida que pude encontrar pelo caminho.

Em minhas expectativas antes de iniciar a pesquisa de campo, figurava a possibilidade de que eu encontraria alguns projetos, mas não fazia a menor ideia de como eles seriam, como estariam organizados. Imaginava que provavelmente as pessoas deveriam ter alguma dificuldade em desenvolver esses projetos, coisas muito parecidas com as que eu vivi quando tinha a “Oficina de Artes” lá na EMEF Moradas da Hípica. Até supunha que teria algum projeto maior e mais duradouro, mas nada se compara com os relatos que eu encontrei de propostas que são desenvolvidas há décadas, ou então projetos que brotaram em pequenos intervalos de tempo. Dentre as descobertas e constatações que a pesquisa me trouxe, gostaria de destacar a consciência das professoras e professores em relação à compreensão do papel político do trabalho que se faz com arte na escola, a dimensão que isso têm para essas pessoas e para a escola e sua relação com a comunidade, profundamente engajadas, produzindo ações da ordem das micropolíticas ativas. Inclusive foi recorrente nas falas das professoras e professores a menção à necessidade de criação de políticas públicas, no sentido de que possam garantir os direitos básicos, como a criação de redes de apoio e assistência social para as escolas, bem como a ampliação dos tempos e espaços de permanência das alunas e alunos nas escolas, ações que precisam ser pensadas, implementadas e garantidas no âmbito das macropolíticas. Essas necessidades foram apontadas especialmente com os relatos em relação à pandemia de Covid-19, no quanto a precarização dos serviços de assistência social acabou colocando a responsabilidade na solução dos problemas nos ombros da escola, evidenciando o quanto a escola teve um papel fundamental para as comunidades.

Outro aspecto a ser destacado é a diversidade de formas como os projetos começaram, mas principalmente porque a maioria começou por iniciativas pessoais das professoras e professores, para depois conseguirem conquistar um tempo e um espaço institucionalizado, o que nem sempre ocorre e nem por isso faz com que os projetos deixem de existir. Esses começos se dão a partir de alguma ideia que a professora ou professor constrói com as alunas e os alunos ou então com a constatação de uma situação do entorno, outras vezes a partir de uma necessidade de onde a escola se situa. E assim surgiam organicamente, brotando como *inços*, da pulsão de vida daqueles que habitam as escolas. Também me chamou a atenção a forma como as professoras e professores compõem a sua coleção de referenciais artísticos a ser

compartilhado com as alunas e alunos, composto por uma diversidade de referências, com o foco especialmente em artistas locais, que de alguma forma possam ser acessados pelas alunas e alunos.

Em respeito aos processos de criação desenvolvidos por essas professoras e professores, com a elaboração, desenvolvimento e coordenação de seus projetos é que quero marcar aqui o quanto foi necessário manter a identificação das professoras e professores que participaram da pesquisa, pois manter suas identidades em anonimato seria interferir no reconhecimento dos esforços dessas pessoas que habitam essas escolas específicas, com histórias tão potentes para a construção (ou reconstrução) de uma identidade da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Rede essa mencionada por todos os colaboradores da pesquisa como sendo pioneira em relação às propostas de educação e de ensino de arte, com excelência reconhecida internacionalmente, sendo referência para outras propostas educacionais em outras localidades. Como não mencionar o nome das escolas que provocam tantas experiências para as pessoas das comunidades onde estão inseridas? Cada escola, no lugar onde está é a principal referência para a comunidade, é o lugar onde os encontros acontecem. Não nomear é contribuir para o apagamento, para o esquecimento das histórias desses lugares e dessas pessoas que ali trabalharam ou trabalham diariamente pela construção de uma sociedade mais justa, mais diversa e igualitária.

Ter escolhido como principais guias para este caminho o pensamento de Suely Rolnik e Catherine Walsh, acompanhadas da arte de Ana Flávia Baldisserotto e Rosana Palazyan, me fez criar um entendimento outro sobre como construir essa pesquisa. De modos diversos, mas compartilhando de um mesmo desejo de vida e de um *buen vivir*, Rolnik e Catherine nos fazem desacreditar em uma *grande* revolução, que libertaria a todos da sociedade de classes. Porque justamente esse *grande dia* da redenção de todos os povos explorados nunca vai chegar, para elas cada dia é dia de agir, mesmo que infimamente, pois não há como mudar uma estrutura social sem mudar a forma como se pensa a sociedade e como cada um constrói a sua subjetividade. Por isso a mudança virá das atitudes de cada um de nós, onde estamos e com quem estamos. E todos os dias. Ambas também lembram que mudar esse sistema que estamos imersos é algo que é um processo constante, não é

uma conquista de um terreno, que se daria de uma vez por todas. É preciso lutarmos contra nossa própria colonialidade, contra nossa própria reatividade. Fomos criados nesse sistema, por isso é tão fácil de sermos absorvidos, é mais fácil manter o estado das coisas do que lutar para que esse estado de coisas mude. E o que pude ver com a pesquisa é justamente ações micropolíticas ativas, em que se inventa e se cria o que é possível, apesar de todas as limitações. E ao olhar as obras da Ana Flávia e da Rosana, que trazem a questão dos inços/daninhas, encontrei um desdobramento desses conceitos materializado em forma de arte. Não que as obras das autoras ilustrem os conceitos, mas elas dialogam e tecem outras possibilidades de leituras de mundo, é como se ambas vivessem as ações propostas pelas teóricas, colocando na prática as *siembras* e as *micropolíticas ativas*, produzindo *esperanzas pequeñas* (ROLNIK, 2019; WALSH, 2017). Mas quis trazê-las como basilares para criar uma *atitude inço* para olhar para o que acontece nas escolas.

Chegando no final desse percurso é inevitável pensar em fatores que limitaram a pesquisa, dentre eles o maior impacto foi o gerado pela pandemia de Covid-19, com as restrições provocadas pelo isolamento social, não foi possível acessar as bibliotecas e em especial a biblioteca da SMED, e nem todos os dados sobre as escolas estão acessíveis de forma virtual, o que limitou a produção de alguns dados sobre a Rede Municipal ao que já estava publicado. As alterações no cotidiano, geradas pela pandemia, fez com que constantemente eu precisasse readaptar as formas como seria desenvolvida a pesquisa de campo, o que também dificultou o contato com as professoras e professores colaboradores, gerando atrasos na realização das entrevistas, e conseqüentemente interferindo nos tempos das demais etapas de análise e finalização da escrita da tese. A sobrecarga de trabalho, sentida tanto por mim, quanto pelas professoras e professores entrevistados, também afetou o desenvolvimento da pesquisa. Em função desses atrasos o aprofundamento teórico de algumas questões não pode ser desenvolvido da forma como gostaria. Também, ainda não foi possível criar uma publicação específica com as imagens compartilhadas pelas professoras e professores, mas que pretendo desenvolver posteriormente.

Mesmo com todo o percurso da pesquisa percorrido, ainda fiquei com alguns “nós na garganta” (ROLNIK, 2019, p. 26-27) que ainda vão precisar de mais ar do tempo para germinar, que seriam: quais outros projetos de artes visuais acontecem nas demais escolas da rede e que eu não tive acesso? Como criar uma rede de efetivas trocas de experiências e a possibilidade de criações coletivas e colaborativas entre as professoras e professores de arte da Rede? Como dar maior visibilidade ao trabalho que é produzido nas escolas, de forma que envolva as comunidades? Penso isso uma vez que minha pesquisa ficou limitada apenas ao número de pessoas que consegui contato direto, e ao recorte temporal da pesquisa de campo, considerando a limitação do prazo para a finalização da tese. Acredito que seria importante a construção de um levantamento dessas ações que ocorrem nas escolas, e que isso fosse fomentado continuamente, de forma institucional [via SMED] e que se criasse um canal de compartilhamento para essas produções, com a organização de seminários e exposições- propostas essas que não são novidade, pois como apontei no capítulo 4 desta tese, eram ações que já aconteciam em outros períodos. Portanto, uma pesquisa que conseguisse abranger a totalidade das escolas da rede, compilando as propostas de arte que são trabalhadas em cada escola poderia ser uma forma de construir um canal de trocas.

Finalizo essa caminhada com a consciência de que é preciso seguir na luta “por uma escola pública povoada de vida, de encontros com a arte”, como era o título que eu havia proposto inicialmente para o projeto de pesquisa, porque neste país precisamos nos “*agrietar*” e lançar “*siembras*” de novas formas de vida, ocupar a escola com arte, como *inço*.

Alucinação

*Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Nem em tinta pro meu rosto, ou oba-oba, ou melodia
Para acompanhar bocejos, sonhos matinais*

*Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente, romances astrais
A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais*

*Um preto, um pobre
Uma estudante, uma mulher sozinha
Blue jeans e motocicletas, pessoas cinzas normais
Garotas dentro da noite, revólver: Cheira cachorro
Os humilhados do parque com os seus jornais*

*Carneiros, mesa, trabalho
Meu corpo que cai do oitavo andar
E a solidão das pessoas dessas capitais
A violência da noite, o movimento do tráfego
Um rapaz delicado e alegre que canta e requebra, é demais!*

*Cravos, espinhas no rosto
Rock, hot dog
Play it cool, baby
Doze jovens coloridos, dois policiais*

*Cumprindo o seu duro dever
E defendendo o seu amor e nossa vida
Cumprindo o seu duro dever
E defendendo o seu amor e nossa vida
Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais*

Longe, o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia

Amar e mudar as coisas me interessa mais

Amar e mudar as coisas

Amar e mudar as coisas me interessa mais

Um preto, um pobre

Uma estudante, uma mulher sozinha

Blue jeans e motocicletas, pessoas cinzas normais

Garotas dentro da noite, revólver: Cheira cachorro

Os humilhados do parque com os seus jornais

Carneiros, mesa, trabalho

Meu corpo que cai do oitavo andar

E a solidão das pessoas dessas capitais

A violência da noite, o movimento do tráfego

Um rapaz delicado e alegre que canta e requebra, é demais!

Cravos, espinhas no rosto

Rock, hot dog

Play it cool, baby

Doze jovens coloridos, dois policiais

Cumprindo o seu duro dever

E defendendo o seu amor e nossa vida

Cumprindo o seu duro dever

E defendendo o seu amor e nossa vida

Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria

Em nenhuma fantasia, nem no algo mais

Longe, o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia

Amar e mudar as coisas me interessa mais

Amar e mudar as coisas

Amar e mudar as coisas me interessa mais

(Antônio Carlos Belchior)

Na página seguinte, imagem 29: registro de atividade desenvolvida com uma turma de Educação Infantil (Jardim A), na EMEF Moradas da Hípica- arquivo pessoal (2018)



REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Lo abierto: el hombre y el animal**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.

AGUIAR, Filipe Ribas de. **Políticas Educacionais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2019**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFRGS, 2019.

AISENBERG, Diana. **Histórias da Arte: Dicionário de Certezas e Intuições**. Programa de Residências Artistas em Disponibilidade. Projeto pedagógico da 7ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre, Santo Exedito Editoração, 2009.

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **O ENSINO DE ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica**. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2021.

AZEVEDO, J. S. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

BALDISSEROTTO, Ana Flávia. **Observação orgânica, estudo de inço**. Revista-valise v.7 n.14. Instituto de Artes UFRGS. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/issue/view/3455/showToc>>. Acesso em 08 de agosto de 2020.

_____. **Ana Flávia Baldisserotto: com uma carrocinha, comprando e vendendo histórias anônimas**. Entrevista concedida à Barbara Nickel. 2016 Disponível em: <<http://www.coisasqueagentecria.com/ana-flavia-baldisserotto-com-uma-carrocinha-comprando-e-vendendo-historias-anonimas/>>. Acesso em 05 de setembro de 2020.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BETKER, Carine. **Ensino Contemporâneo da Arte: Teorias e Práticas**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2012.

BIASOTTO, Livia Donida. **Processos artísticos em ação: modos de fazer cidade**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante: Por uma estética da globalização**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Formas de vida: A arte moderna e a invenção de si**. Trad. Dorothé de Bruchard. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011b, 191p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRYAN-WILSON, Julia; LEME, Mariana; PEDROSA, Adriano; RJEILLE, Isabella; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.) **Histórias das Mulheres, histórias feministas**. Catálogo das exposições. São Paulo: MASP, 2019.

CAMNITZER, Luis. Ni arte ni Educación. In: **Ni arte, ni educación: Uma experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico**. Grupo de Educación de Matadero Madrid, Madrid, 2017. Disponível em: <<https://www.mataderomadrid.org/sites/default/files/v2/prensa/d/1/ni-arte-ni-educacion.pdf>>. Acesso em 18 de setembro de 2020.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

_____. **A arte na composição metodológica de uma pesquisa sobre a formação docente em artes visuais e breves intenções para a educação escolar em artes visuais na atualidade**. Revista Criar Educação, v. 7, nº1, jan/jul. PPGE – UNESC. Criciúma, 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

CHADWIK, Whitney. História da arte e a artista mulher. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (Orgs) **Histórias das Mulheres, histórias feministas: vol.2 Antologia**. São Paulo: MASP, 2019.

COELHO, Alberto. D. A.; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte como plataforma para pensar em metodologias de pesquisa em educação**. In: Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2015, Santa Maria, RS. 24º Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria, RS: UFSM, 2015. v. 1. p. 3310-3322. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015>>. Acesso em: 10 Setembro de 2020.

COSTA, Juliana Vieira. **Exibição de Filmes no contexto escolar: entre o Programa de Alfabetização Audiovisual e a sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFRGS, 2017.

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>>. Acesso em 19 de setembro de 2020.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

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

DUVE, Thierry de. **Cinco reflexões sobre o julgamento estético**. Revista Porto Arte. Porto Alegre, V. 16, Nº 27, Nov. 2009.

FARENZENA, Nalú. **Assistencia financeira da União às políticas educacionais locais**. Revista: Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 105-117, jan./jun. 2012.

FISCHER, Déborah Vier. **Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo**. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2019.

_____. *Qual o lugar da arte no nosso mundo? Ana Flávia Baldisserotto e a arte de escutar histórias*. Site Arteversa, UFRGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/artevera/?p=2392>>. Acesso em 13 de abril de 2020.

FLUSSER, Vilém. Nossa Escola. **Pós-História**. São Paulo. Annablume: 2011, p. 163.

FONSECA, Cacá; CASTRO, Laura; FIRMEZA, YURI. Abrindo picadas em um vocabulário para catástrofes. In: FIRMEZA, Yuri (org.). **Composto Escola: comunidades de sabenças vivas**. São Paulo, n-1 edições, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *O Sujeito e o Poder*. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos volume IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **Segurança, território e população**: curso dado no College de France (1977-1978). Tradução: Eduardo Brandão, revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAGA, Alex. **Relatório sobre as condições precárias nas escolas municipais de Porto Alegre**. Câmara Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, 2018.

FREIRE, Cristina. A cidade e o estrangeiro: Isidoro Valcárcel Medina em São Paulo. In: **Não faço filosofia senão vida. Isidoro Valcárcel Medina no MAC USP**, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2014/10/RD13_EN04_-A-Cidade-e-o-Estrangeiro.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GANDIN, Luis Armando; LIMA, Iana Gomes de. **Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012.

GHISLENI, Ana Cristina. **Efeitos da Política Nacional de Avaliação em Larga Escala na gestão e na prática pedagógica no Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GONÇALVES, Ana Cristina Rocha. **A experiência educacional da Administração Popular em Porto Alegre/RS (1989-2004) na perspectiva de seus Secretários Municipais de Educação**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação- PUCRS, Porto Alegre, 2013.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 20ª ed. Campinas, Papirus, 2009.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUEDES, Aline. **Retorno do Brasil ao mapa da fome da ONU preocupa senadores e estudiosos**. Agência Senado, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>
Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

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

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

KILOMBA, Grada. *A descolonização do pensamento*. Entrevista dada para Suely Rolnik. Disponível em: <<https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2016/10/15/suely-rolnik-entrevista-grada-kilomba-a-descolonizacao-do-pensamento-na-obra-de-grada-kilomba-32a-bienal-de-sao-paulo-ao-final-video-entrevista-massa-revoltante-conversa-com-grada-kilomba-42-min/>>. Acesso em 09 de janeiro de 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Escola como Polo Cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LECLERC, Gesuína; Moll, Jaqueline. **Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/306/476>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. *A escola como lugar de suspensão*. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar (Orgs.) **Encontrar Escola: o ato educativo da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014

_____. Filmar a escola: teoria da escola. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 225-234.

_____. Skholé e igualdade. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 177- 187.

_____. **Sobre el estúdio: ócio, melancolia y cuidado**. Teoría de la educación Revista Interuniversitária, vol 31, jul-dic. 2019. Ediciones Universidad de Salamanca, 2019.

_____. (Direção e montagem). **Teoria da escola**. Ideia original: Jorge Larrosa e Maximiliano López. Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora – Núcleo de Estudos de Filosofia, Poética e Educação, 2016. DVD (33,13min.).

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte e docência: pesquisa e percursos metodológicos**. Revista Criar Educação, v. 7, nº1, jan/jul. PPGE – UNESC. Criciúma, 2018.

_____. **Arte, verdade e pesquisa em educação**. Revista Educação Temática Digital, Campinas, SP. V. 21 n. 2, p. 479- 494. Abr/jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651387/19363>>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

_____. **Artes visuais como plataforma para pensar e viver: outros espaços para a docência**. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de. (orgs.). Formação, ciência e arte: (Autobiografia, arte e ciência na docência). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 71-88.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. **Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre: 1989-2004: avanços e limites na produção da democracia sem fim**. Tese - (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACHADO, Leandro. **Arqueologia do Caminho**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2016.

- MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tábula Rasa. Bogotá, Colombia, No.9: 61-72, julio-diciembre, 2008.
- MARQUES, Maria Aparecida Aliano (Org.). **Arte**. Série Escola Faz. Volume 5. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2007.
- MASSCHELEIN, Jan. O Mundo “mais uma vez”: andando sobre linhas. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar (Orgs.) **Encontrar Escola: o ato educativo da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- _____. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 41-64.
- MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- MOLL, Jaqueline. Escritos de Alfabetização Audiovisual: dos desafios de reinventar e reencantar a educação escolar. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Orgs.) **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre, Libretos, 2014.
- MOMOLI, Daniel Bruno; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Experimentar outros modos de habitar a escola: arte e filosofia na pesquisa em educação**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. v. 15, n. 39, 2018.
- MOSSI, C. OLIVEIRA, M. O. **‘Sábados com Deleuze’: imagens na escrita e escrever pelo Fora entre arte, pesquisa, educação**. In: Teias. Revista do programa de pós-graduação em educação da UERJ/Rio de Janeiro/RJ. Volume 20, número 56, jan/mar 2019.
- MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. Esquema geral da Nova Objetividade. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília. **Escritos de Artistas anos 60/70**. 2.ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar ed., 2009. p. 154-168.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; CHARREU, Leonardo Augusto. Contribuições da Perspectiva **Metodológica "Investigação Baseada nas Artes" e da A/r/tografia para as Pesquisas em Educação**. Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 365-382, Mar. 2016. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100365>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PACHECO, Eliezer. **Por uma sociedade educadora**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

PALAZYAN, Rosana. Por que Daninhas? Why Weeds? – 56 Venice Biennale. Rio de Janeiro, 2015. Blogspot.com. Disponível em: <[Rosana Palazyan: Por que Daninhas ? / Why Weeds? - 56th Venice Biennale](#)>. Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

PAZ, Helena dos Santos. **Experiência e formação em dança em projetos sociais dentro da escola: Escola Preparatória de Dança EMEF Senador Alberto Pasqualini**. Trabalho de Conclusão de Graduação em Dança pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PERKOV, Paulo Lara. **Capoeira: possibilidade de educação emancipatória junto à jovens de classes populares?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

PEREC, Georges. **Aproximações do quê?** Alea. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 177-180, jun. 2010.

PEREC, Georges. **Especies de Espacios.** Tradução: Jesús Camarero. 2ª edição. Barcelona, Novagrafik, 2001. Disponível em:<https://monoskop.org/images/4/4c/Perec_Georges_Especies_de_espacios_2a_ed.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

PEREC, G. **Lo infraordinario.** Trad. Mercedes Cebrián. Madrid: Impedimenta, 2010.

PEREC, Georges. **Tentativa de esgotamento de um local parisiense.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

PEREIRA, Marcos Vilella. **O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr., 2012. Disponível em:< [v23n1a12.indd \(scielo.br\)](#)>. Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via.** Revista: Currículo sem Fronteiras, v.13, n.2, p.234-255, maio/ago. 2013.

_____. **As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais.** Revista: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4 n.7, 2009.

_____. **Relação público-privado na Educação Básica: a democratização da educação?** Movimento Revista de Educação, Universidade Federal Fluminense, ano 3, número 5, 2016.

PORTO ALEGRE. Eixo de Desenvolvimento Social Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Gestão 2021- 2024.** Disponível em: <[Cópia de PLANO DE GESTÃO SMED - 2021-2024 - VERSAO FINAL \(1\).docx \(prefeitura.poa.br\)](#)> Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

_____. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de desempenho e/ou entregáveis**. Porto Alegre, 2022. Disponível em:< [SMED 2022.pdf \(prefeitura.poa.br\)](https://bibliotecasmed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf)> Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Pedagógicos n.9**. Porto Alegre, 1998. Disponível em:< <https://bibliotecasmed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>> Acesso em 19 de setembro de 2020.

_____. M. D. **Programa de Metas 2017-2020**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 72. 2018.

PRECIADO, Paul B. La izquierda bajo la piel. In: ROLNIK, Suely. **Esfemas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. 2ª edição. São Paulo: n-1 edições, 2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 19 de setembro de 2020.

RANCIÉRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto – São Paulo: EXO experimental (org.); Editora 34, 2005.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **A atualidade de O mestre Ignorante**. Entrevista concedida à PATRICE VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Tradução: Lílian do Valle. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2020.

ROLNIK, Suely. **Antropofagia Zumbi**. São Paulo: n-1 edições; Hedra, 2021.

_____. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. 2ª Edição. São Paulo: n-1 edições, 2019.

_____. **“É preciso fazer um trabalho de descolonização do desejo”**. Entrevista concedida à Sarah Babiker, publicada por El Salto, julho de 2019. Disponível em: [“É preciso fazer um trabalho de descolonização do desejo”. Entrevista com Suely Rolnik - Instituto Humanitas Unisinos - IHU](#). Acesso em 28 de fevereiro de 2023.

_____. **A hora da micropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

_____. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª Edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016b.

SANCHOTENE, Virgínia Crivellaro. **Orquestra Villa Lobos: reescrevendo histórias**. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

_____. **Assumindo o compromisso: a responsabilização social da educação por meio de mecanismos de governo do programa cidade escola**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Maria Angélica dos; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira. **Escritos de Alfabetização Audiovisual: Luz na docência**. Porto Alegre, Cinemateca Capitólio, 2018.

SCHERER, Regina Maria Duarte. **Sistema municipal de ensino: da sua constituição às contribuições para as políticas públicas de educação no município**. Tese - (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Ângela Ferreira da. **Projeto Dança Criança e Escola Cidadã: o aprendizado da dança e a construção de significados**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, 2007.

SILVA, Helena Lopez da. **Os sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta: um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS**. Tese - (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SMED, S. M. D. E. Portaria nº 135 de 2017 - **Diretrizes para o calendário escolar 2017**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 24. 2017.

UBERTI, Luciane. **Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade**. Tese - (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VIADÉL, Ricardo Marín. La “investigación educativa basada en las artes visuales” o “arteinvestigación educativa”. In: VIADÉL, Ricardo Marín (ed.). **Investigación en Educación Artística**. Granada: Universidad de Granada, 2006. p. 223-274.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado**. *Tábula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

_____. **Apertura – Gritos, grietas, y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y de lo colonial.** In: WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogias Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo II - Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: *Ediciones Abya Yala*, 2017 (p. 17-48)

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Inserção da Música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Tese - (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANEXOS**ANEXO A - Carta (Abou: The Blank Pages [Sobre: As páginas em branco] Ditte Ejlerskov e EvaMarie Lindahl) 23 de abril de 2014:**

Prezada Dra. Petra Lamers-Schützs, ou a quem possa interessar que tenha envolvimento com a coleção Basic Art [Arte Básica] da Taschen,

Em março de 2010, tivemos uma conversa por telefone sobre a a seleção desigual feita pela Taschen para sua coleção Basic Art. Você perguntou se éramos capazes de mencionar artistas mulheres que achávamos que estivessem faltando. Mencionamos algumas que vocês não reconheceram como candidatas em potencial para a versão da história da arte estabelecida pela Taschen. Nós lhe entregamos aqui a compilação completa que fizemos das cerca de 100 artistas mulheres que estão faltando e que consideramos que se qualificam para a coleção Basic Art junto com os 92 homens e 5 mulheres já publicados.

Foram necessários quase quatro anos para que realizássemos o seu pedido, pois queríamos ter certeza de que os fatos fornecidos são adequados e úteis para você. Nosso objetivo é destacar a relevância da igualdade em todos os níveis da história da arte. Estamos dispostas a argumentar que é importante que esses “erros menores”, onde quer que apareçam, sejam notados e corrigidos.

Você alegam que faltam a você mulheres na história da arte para serem escolhidas. No entanto, vocês têm de admitir que Cindy Sherman, Agnes Martin, Louise Bourgeois e Artemisia Gentileschi não são exatamente artistas obscuras. Obviamente elas foram acrescentadas à nossa lista. Para ilustrar nosso trabalho, decidimos introduzir todas as capas faltantes em uma instalação, onde todas as artistas são exibidas com capas lustrosas, tanto as publicadas quanto as não publicadas, tanto homens quanto mulheres, algumas não publicadas e, portanto, ainda não escritas. Estamos agora aguardando sua expertise para preencher essas páginas em branco com o devido conteúdo.

Em comunicação próxima com artistas, acadêmicxs, historiadorxs da arte, críticxs de arte e livreiros, a coleção Basic Art agora tem seus erros checados e lhe enviamos a lista editada para correção. Esperamos poder colaborar com vocês no futuro.

Atenciosamente,

Ditte Ejlerskov & EvaMarie Lindahl

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A SER ENVIADO PARA AS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Esse questionário via Google Forms está disponível pelo link: <https://forms.gle/yE2p3oxi3Ppx7nqY6>

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa de doutorado intitulado “POR UMA ESCOLA PÚBLICA POVOADA DE VIDA, DE ENCONTROS COM A ARTE” desenvolvida por Carine Betker, sob a orientação da Prof.ª Drª. Luciana Gruppelli Loponte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem como objetivo investigar como os projetos de Artes Visuais, desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre afetam as comunidades, no sentido de compreender qual é o papel da escola na formação cultural dos alunos. Além disso, a partir da pesquisa pretende-se formar um arquivo de memórias acerca dos projetos de Artes Visuais já desenvolvidos, no intuito de que novas relações sejam estabelecidas entre as escolas desta rede. O trabalho se fundamenta nas metodologias artísticas de investigação na educação, e sua colaboração será de fundamental importância para a continuidade do projeto. Desde já agradeço a sua colaboração e gostaria de deixar claro que é garantido aos participantes da pesquisa o direito de não responder a qualquer questão, ainda que tenhas aceitado participar da pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esta opção está de acordo com o proposto pela Carta Circular nº1/2021 do CEP/CONEP (disponível em: processo-25000026908202115 (saude.gov.br).

O questionário está dividido em perguntas sobre dados específicos da Escola e sobre dados referentes ao Componente Curricular Arte, ao final tens espaço para acrescentar observações e sugestões.

Bloco A- Dados da Escola:

Nome da escola:

Ano de fundação da escola:

Número de alunos matriculados:

Número total de professores na escola:

Número de professores de Arte que atuam na escola:

Bloco B- Sobre o componente curricular Arte nesta escola:

1 - Como o componente está organizado, existem professores em quais especialidades?

() Artes Visuais

() Música

() Teatro

() Dança

2 - Quantos professores de Artes Visuais atuam na escola?

3 - Em quais anos-ciclo atuam e qual a carga horária semanal desses profissionais?

4 - Que atividades culturais a escola promovia antes da Pandemia de Covid-19?

Exposições das produções dos alunos

Festas/Comemorações

Apresentações/Shows de Música

Apresentações/Espetáculos de Dança

Apresentações de Teatro

Gincana

Outros, descreva: _____

5- A escola conseguiu desenvolver alguma atividade de artes visuais ou atividade cultural de forma remota? Se a resposta for positiva, poderia descrever como foi?

6- Sabes de algum projeto relacionado às artes visuais que tenha sido desenvolvido nesta Escola ou em outras Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre em outras épocas?

7- Tens alguma outra observação sobre as artes visuais na escola?

APÊNDICE B – CARTA-CONVITE PARA AS ESCOLAS

ESCOLA: _____

Este é um convite para sua escola participar da pesquisa “POR UMA ESCOLA PÚBLICA POVOADA DE VIDA, DE ENCONTROS COM A ARTE” desenvolvida por Carine Betker, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Luciana Gruppelli Loponte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem como objetivo investigar como os projetos de Artes Visuais, desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre afetam as comunidades, no sentido de compreender qual é o papel da escola na formação cultural dos alunos. Além disso, a partir da pesquisa pretende-se formar um arquivo de memórias acerca dos projetos de Artes Visuais já desenvolvidos, no intuito de que novas relações sejam estabelecidas entre as escolas desta rede. O trabalho se fundamenta nas metodologias artísticas de investigação na educação, e será desenvolvido a partir da realização de entrevistas com a equipe diretiva e docentes responsáveis pelos projetos de Artes Visuais.

As etapas da pesquisa com a escola envolvem:

1. Assinatura da Carta de Anuência da Instituição (envio em anexo a este convite um modelo da carta);
2. Responder ao questionário em anexo (Anexo A- *Google Forms*)
3. Caso tenham sido desenvolvidos projetos de Artes Visuais na escola, a escola será convidada a participar da próxima etapa da pesquisa, a qual envolve a participação da direção e professores que desenvolveram os projetos, em entrevistas online, via *Google Meet*, que serão previamente agendadas a partir da disponibilidade dos entrevistados;
4. Se a direção ou professores possuírem registros fotográficos ou em vídeo das atividades de artes visuais desenvolvidas na escola, que queiram compartilhar, os mesmos poderão compor o arquivo de imagens desta pesquisa;
5. Realização de um encontro coletivo com os participantes da pesquisa, via *Google Meet*, antes da submissão da tese para a banca examinadora, para socialização dos resultados da pesquisa e possíveis ajustes, e apresentação do material criado a partir da pesquisa, que será compartilhado com as escolas.

Esse convite parte de uma pesquisadora, que também é professora desta Rede de Ensino e tem acompanhado o histórico dos trabalhos desenvolvidos pelos professores que compõem a rede, portanto o desejo é que possamos nos colocar em uma relação de igualdade e abertura durante todo o processo de pesquisa, sendo que estarei disponível para esclarecer todas as dúvidas que possam surgir. Acredito que com a pesquisa é possível dar visibilidade aos projetos potentes que habitam as escolas da RME-POA. Fique à vontade para pensar, avaliar suas condições objetivas de participação e sendo possível, retorne a este e-mail para que possamos dar continuidade às próximas etapas de investigação.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE C – CARTA-CONVITE PARA DIREÇÕES**DIRETOR/A (e/ou VICE):** _____

Este é um convite para você participar da pesquisa “POR UMA ESCOLA PÚBLICA POVOADA DE VIDA, DE ENCONTROS COM A ARTE” desenvolvida por Carine Betker, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Luciana Gruppelli Loponte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem como objetivo investigar como os projetos de Artes Visuais, desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre afetam as comunidades, no sentido de compreender qual é o papel da escola na formação cultural dos alunos. Além disso, a partir da pesquisa pretende-se formar um arquivo de memórias acerca dos projetos de Artes Visuais já desenvolvidos, no intuito de que novas relações sejam estabelecidas entre as escolas desta rede. O trabalho se fundamenta nas metodologias artísticas de investigação na educação, e será desenvolvido a partir da realização de entrevistas com a equipe diretiva e docentes responsáveis pelos projetos de Artes Visuais.

As etapas da pesquisa envolvem:

1. Aceite do termo de consentimento livre e esclarecido (envio em anexo a este convite);
2. Participação de entrevista online, via *Google Meet*, que será previamente agendada a partir de sua disponibilidade;
3. Se você possuir registros fotográficos ou em vídeo das atividades de artes visuais desenvolvidas na escola, que queira compartilhar, os mesmos poderão compor o arquivo de imagens desta pesquisa;
4. Realização de um encontro coletivo com os participantes da pesquisa, via *Google Meet*, antes da submissão da tese para a banca examinadora, para socialização dos resultados da pesquisa e possíveis ajustes, e apresentação do material criado a partir da pesquisa, que será compartilhado com as escolas.

Esse convite parte de uma pesquisadora, que também é professora desta Rede de Ensino e tem acompanhado o histórico dos trabalhos desenvolvidos pelos professores que compõem a rede, portanto o desejo é que possamos nos colocar em uma relação de igualdade e abertura durante todo o processo de pesquisa, sendo que estarei disponível para esclarecer todas as dúvidas que possam surgir. Acredito que com a pesquisa é possível dar visibilidade aos projetos potentes que habitam as escolas da RME-POA.

Fique à vontade para pensar, avaliar suas condições objetivas de participação e sendo possível, retorne a este e-mail para que possamos dar continuidade às próximas etapas de investigação.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE D – CARTA-CONVITE PARA DOCENTES

PROFESSOR(A): _____

Este é um convite para você participar da pesquisa “POR UMA ESCOLA PÚBLICA POVOADA DE VIDA, DE ENCONTROS COM A ARTE” desenvolvida por Carine Betker, sob a orientação da Prof.ª Drª. Luciana Gruppelli Loponte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem como objetivo investigar como os projetos de Artes Visuais, desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre afetam as comunidades, no sentido de compreender qual é o papel da escola na formação cultural dos alunos. Além disso, a partir da pesquisa pretende-se formar um arquivo de memórias acerca dos projetos de Artes Visuais já desenvolvidos, no intuito de que novas relações sejam estabelecidas entre as escolas desta rede. O trabalho se fundamenta nas metodologias artísticas de investigação na educação, e será desenvolvido a partir da realização de entrevistas com a equipe diretiva e docentes responsáveis pelos projetos de Artes Visuais.

As etapas da pesquisa envolvem:

1. Aceite do termo de consentimento livre e esclarecido docente (envio em anexo a este convite);
2. Participação de entrevista online, via *Google Meet*, que será previamente agendada a partir de sua disponibilidade;
3. Se você possuir registros fotográficos ou em vídeo das atividades de artes visuais desenvolvidas na escola, que queira compartilhar, os mesmos poderão compor o arquivo de imagens desta pesquisa;
4. Realização de um encontro coletivo com os participantes da pesquisa, via *Google Meet*, antes da submissão da tese para a banca examinadora, para socialização dos resultados da pesquisa e possíveis ajustes, e apresentação do material criado a partir da pesquisa, que será compartilhado com as escolas.

Esse convite parte de uma pesquisadora, que também é professora desta Rede de Ensino e tem acompanhado o histórico dos trabalhos desenvolvidos pelos professores que compõem a rede, portanto o desejo é que possamos nos colocar em uma relação de igualdade e abertura durante todo o processo de pesquisa, sendo que estarei disponível para esclarecer todas as dúvidas que possam surgir. Acredito que com a pesquisa é possível dar visibilidade aos projetos potentes que habitam as escolas da RME-POA.

Fique à vontade para pensar, avaliar suas condições objetivas de participação e sendo possível, retorne a este e-mail para que possamos dar continuidade às próximas etapas de investigação.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE E– ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS DIREÇÕES DAS ESCOLAS

Bloco 1- Dados de identificação:

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na escola:

Tempo de atuação na RME-POA:

Atua em outra Rede de Ensino (se sim, qual?):

Alguma outra informação pessoal que considere importante:

Como você gostaria de ser identificada (o) nesta pesquisa:

Como você gostaria que a escola fosse identificada nesta pesquisa:

Bloco 2- Sobre as Artes Visuais nesta escola (considerando o cenário anterior à Pandemia de Covid 19):

- Como são os projetos desenvolvidos nas aulas de Artes Visuais? É realizada alguma exposição do que é produzido pelos alunos?
- Existe, ou já existiu, algum projeto extracurricular de Artes Visuais? Se a resposta for positiva, qual?
- Esses projetos surgiram de propostas da SMED, ou por iniciativa de algum profissional da escola/comunidade?
- Existe, ou já existiu, algum projeto específico de Artes Visuais (ou artes plásticas) desenvolvido na escola que tenha envolvido a comunidade escolar? Se a resposta for positiva, qual?
- Quais as condições para que o projeto aconteça? O que ele tem de especial, qual é sua potência para pensar a relação da arte com a escola e a comunidade?
- Como é (ou era) esse projeto? (por exemplo: em quais horários ocorre, qual número de alunos atende? Quais as turmas ou faixas etárias a que se destina?)
- Qual o título do projeto e qual é a proposta geral? Quais alunos são atendidos?
- Como são expostas as produções dos alunos?
 - () Nas salas de aula
 - () Nos corredores da escola
 - () Em evento específico
 - () Outras formas, descreva: _____
- Que outros projetos, além das Artes Visuais, ocorrem na escola?
 - () Música
 - () Teatro
 - () Dança
 - () Educação ambiental
 - () Capoeira

() Ciências

() outros, descreva: _____

- Como seria um projeto “ideal” de Artes Visuais na escola? Quais seriam as condições necessárias para seu desenvolvimento?

- Como a escola percebe a relação das Artes, e mais especificamente das Artes Visuais e a educação?

Bloco 3- Sobre a relação da escola com a comunidade:

- Como é o diálogo da escola com a comunidade?

- Em quais atividades promovidas pela escola a comunidade mais participa?

- Atividades ligadas à arte e à cultura tem participação da comunidade? Como é essa participação?

- Além da escola, que outros equipamentos culturais a comunidade dispõe?

Bloco 4- Sobre o cenário atual, em meio à Pandemia de Covid-19:

- Como tem sido a participação dos alunos nas atividades de artes com o ensino híbrido?

- Foi possível manter algum projeto que já estava acontecendo antes, com o advento das atividades remotas?

- Quais são as expectativas para com o retorno presencial?

Bloco 5- Dados adicionais:

- Caso sinta necessidade de complementar com alguma outra informação, observação ou sugestão:

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM DOCENTES**Bloco 1- Dados de identificação:**

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na escola:

Tempo de atuação na RME-POA:

Atua em outra Rede de Ensino (se sim, qual?):

Alguma outra informação pessoal que considere importante:

Como você gostaria de ser identificada (o) nesta pesquisa:

Bloco 2- Sobre os projetos de arte desenvolvidos na escola:

Como percebes os projetos de arte que ocorrem, ou ocorriam, na escola?

Eles provocam o diálogo entre a arte e as outras áreas?

Tem alguma atividade que aconteça na escola que acolha a comunidade? Como percebes a relação da comunidade com a escola a partir desses projetos?

Na sua opinião, o que faz com que o projeto aconteça? O que ele provoca de potente?

Você já participou da criação de algum projeto? Se sim, como foi essa experiência?

Bloco 3- Dados adicionais:

Gostaria de complementar com alguma outra informação, observação ou sugestão?

APÊNDICE G– ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM DOCENTES DE ARTES VISUAIS**Bloco 1- Dados de identificação:**

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na escola:

Quais turmas atende:

Tempo de atuação na RME-POA:

Atua em outra Rede de Ensino (se sim, qual?):

Alguma outra informação pessoal que considere importante:

Como você gostaria de ser identificada (o) nesta pesquisa:

Como você gostaria que o projeto fosse identificado nesta pesquisa:

Bloco 2- Sobre os projetos de arte desenvolvidos na escola:

Gostaria que me contasses um pouco de como são os projetos desenvolvidos nas aulas de Artes Visuais? Que turmas estão engajadas? É uma atividade que faz parte do currículo ou é extra curricular?

Na sua opinião, o que faz com que o projeto aconteça? O que ele provoca de potente?

Qual o título do projeto e qual é a proposta geral?

Como se dá o compartilhamento do que é produzido, é realizada alguma exposição do que é produzido pelos alunos?

Que artistas costuma utilizar como referências para criar teus projetos? Alguma razão especial?

Tem algum outro projeto de Artes Visuais que já ocorreu, ou que ainda ocorre e te desperta atenção e o que tem de especial nele?

Tem algum projeto específico de Artes Visuais (ou artes plásticas) desenvolvido na escola que tenha envolvido a comunidade escolar? Como foi?

Que outros projetos, além das Artes Visuais, ocorrem na escola?

Como seria um projeto “ideal” de Artes Visuais na escola? Quais seriam as condições necessárias para seu desenvolvimento?

Como percebes a relação das Artes Visuais e a educação? E como ela é pensada aqui na escola?

Bloco 3- Sobre a relação da escola com a comunidade:

Como percebes a relação das Artes Visuais e a educação? E como ela é pensada aqui na escola?

Na sua opinião, como é o diálogo da escola com a comunidade? Quais atividades envolvem mais a comunidade?

Bloco 4- Sobre o cenário atual, em meio à Pandemia de Covid-19:

- Como tem sido a participação dos alunos nas atividades de artes com o ensino híbrido?

- Foi possível manter algum projeto que já estava acontecendo antes, com o advento das atividades remotas?

- Quais são as expectativas para com o retorno presencial?

Bloco 5- Dados adicionais:

Gostaria de complementar com alguma outra informação, observação ou sugestão?

APÊNDICE H - CARTA DE ANUÊNCIA - SMED-POA

 **Prefeitura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa**

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL DA COORDENAÇÃO ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

Título da pesquisa: "Por uma Escola Pública povoada de vida, de encontros com a arte"
Pesquisador responsável: Carine Betker
Instituição: PPGEDU- UFRGS

A pesquisa proposta envolve:

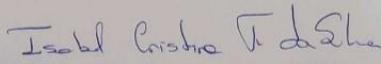
utilização de dados de usuários e/ou dos serviços de saúde
 participação de trabalhadores e/ou gestores da saúde
 atividade em espaço físico da SMS e/ou da PMPA
 realização de exames e/ou serviços de assistência à saúde com custos para o SUS
 outras atividades: envio de questionário e realização de entrevistas (via Google Meet) com direções e professores da RME-POA

Eu Isabel Cristina Teixeira da Silva, matrícula 1021290/01, da Coordenação da Gestão de Dados e Indicadores Educacionais:

Coordenadoria da Rede de Urgências e Emergências
 Coordenadoria da Rede de Atenção Primária em Saúde e Serviços Especializados Ambulatoriais e Substitutivos (CGAPSES)
 Coordenadoria Geral de Vigilância em Saúde (CGVS)
 Coordenadoria de Regulação de Serviços em Saúde (GRSS)
 Comissão Multiprofissional de Ensino-Serviço e Pesquisa (COMESP) do Hospital de Pronto Socorro
 Assessoria de Planejamento (ASSEPLA)
 Secretaria Municipal de Educação - SMED/POA

Estou ciente dos termos desta pesquisa e autorizo, após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre, a sua realização.

Porto Alegre, 03 de agosto de 2021.


Assinatura e carimbo
Coordenação com atribuição delegada para essa autorização,
conforme Art. 1º-Inciso XV da Resolução CNS no. 580/2018
SMED-PMPA

Obs.: Este documento não autoriza o início da pesquisa, sendo apenas um requisito exigido pelo Comitê de Ética da SMSPA para análise do projeto de pesquisa. Sua finalidade é atestar que a Coordenação da área tem ciência e autoriza a realização do projeto de pesquisa, quando forem cumpridas as instâncias de avaliação ética.

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – CEP SMSPA
Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar – CEP 90.010-040
3289.5517 cep-sm@sms.prefpoa.com.br; cep_sms@hotmail.com

APÊNDICE I- CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLAS

Através desta carta autorizamos a realização da pesquisa intitulada: *Por uma escola [pública] povoada de vida, de encontros com a arte*. A pesquisa tem como objetivo investigar como os projetos de artes visuais, desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre afetam as comunidades, no sentido de compreender qual é o papel da escola na formação cultural dos alunos. A pesquisa envolverá a seguintes etapas:

- 1 Realização de entrevistas via *Google Meet* com a direção da escola, no intuito de coletar informações sobre os projetos de artes visuais desenvolvidos na escola;
- 2 Realização de entrevistas via *Google Meet* com os professores envolvidos nos projetos de arte desenvolvidos na escola;
- 3 Se houver registros fotográficos ou em vídeo das atividades de artes visuais desenvolvidas na escola, os mesmos podem fazer parte da pesquisa.
- 4 Realização de um encontro coletivo final com os participantes da pesquisa, via *Google Meet*, para apresentação dos resultados da pesquisa e possíveis ajustes.

A pesquisa será realizada pela doutoranda Carine Betker durante o segundo semestre de 2021, em datas e horários a serem previamente combinados com a equipe diretiva e professores participantes. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. As coordenadoras da pesquisa declaram estar cientes e preparadas para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como da instituição envolvida. Imagens e gravações em áudio que identifiquem pessoas não serão usadas ou terão impedidas a identificação, podendo integrar descrições parciais na tese ou composições artísticas.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa foram delimitados tendo conhecimento dos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do CEP/CONEP, bem como as orientações para pesquisas em ambiente virtual dispostas pelo CONEP em 21/02/2021, sendo que a participação nesta pesquisa oferece risco mínimo ao participante. Através deste trabalho, esperamos contribuir para ampliar as relações possíveis entre arte e educação nas escolas. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos adicionais.

As pesquisadoras responsáveis, Carine Betker e Luciana Gruppelli Loponte, se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (051) 983231724 e do mail: carinebetker@gmail.com assim como também através do e-mail: luciana.loponte@ufrgs.br e telefone (51) 33084157.

Carine Betker doutoranda do PPGEdU da UFRGS

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (FACED/UFRGS) Orientadora

.....
 Concordamos que professores e estudantes desta escola, participem do presente estudo.

Escola: _____

Responsável (nome e função): _____

Porto Alegre, ____ de ____ de 2021.

APÊNDICE J- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTES**PESQUISA: Por uma escola [pública] povoada de vida, de encontros com a arte****PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Luciana Gruppelli Loponte e Carine Betker**

NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como finalidade investigar como os projetos de artes visuais, desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, afetam as comunidades, no sentido de compreender qual é o papel da escola na formação cultural dos alunos. O trabalho se fundamenta em metodologias artísticas de investigação na educação, e será desenvolvido a partir da realização de entrevistas com a equipe diretiva e docentes responsáveis pelos projetos de artes visuais que ocorram na escola.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa as equipes diretivas e docentes, prioritariamente de artes visuais, atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e que tenham desenvolvido projetos nessa área em suas escolas de atuação.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você concederá uma entrevista individual, via *Google Meet* sobre o ensino de arte nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e prestará outras informações relacionadas ao ensino de arte em sua instituição de trabalho, como por exemplo compartilhar imagens de registros de atividades de artes visuais desenvolvidas na escola. É previsto em torno de 45 minutos para a entrevista. Também será realizado um encontro coletivo com os participantes da pesquisa, via *Google Meet*, que ocorrerá ao final do processo de escrita da tese, para socialização dos resultados da pesquisa e possíveis ajustes, também com tempo previsto de 45 minutos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores os resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com a Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, pelo fone (51) 3308- 4157 ou com a doutoranda Carine Betker, pelo fone (51) 98323-1724.

SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas e respostas a perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas sobre as práticas de ensino de arte que você desenvolve na escola em que atua como docente, assim como sobre a relação entre a comunidade em geral e a gestão da sua escola com o ensino de arte, no contexto da educação básica.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade, e os riscos são mínimos como cansaço ou algum tipo constrangimento. Além disto, é importante destacar que, como a pesquisa será realizada em ambiente virtual, o pesquisador contempla as orientações do CONEP, emitidas em 21/02/2021 e disponíveis em: [Proc. em Pesquisa com Etapa em Ambiente Virtual — Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS](#). A partir do TCLE assinado por meio de assinatura digital ou em resposta de autorização, por e-mail, agendaremos data e horário para realização da entrevista e o link será enviado por e-mail endereçado exclusivamente ao participante. Reitera-se que, após a realização da entrevista, da importância de o participante armazenar uma cópia do documento eletrônico em seus arquivos, do mesmo modo que procederá o pesquisador, sem armazenar dados da entrevista na “nuvem”, ou registro de qualquer plataforma virtual ou ambiente compartilhado. Em relação à entrevista, você tem o direito de não responder qualquer questão.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado. Em relação a alguns dados específicos necessários para a discussão a ser realizada na pesquisa, estes só serão utilizados com autorização prévia do participante. Em

relação a privacidade dos serviços do Google, em especial o Google Meet, plataforma que será utilizada para a entrevista virtual, os dados serão protegidos de acordo com a política de confidencialidade disponível em [Política de Privacidade – Privacidade & Termos – Google](#)

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, especialmente todos os interessados pela manutenção do ensino de arte, em qualquer linguagem artística, na educação básica e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

TEMPO DE GUARDA: conforme previsto na Resolução 510/2016, o TCLE terá tempo de guarda, devidamente arquivado pelo pesquisador por cinco anos, a contar da data de realização de sua assinatura.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a/o Prof(a) Dra. Luciana Gruppelli Loponte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51) 3308-4157 ou (51)99544.7393.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h.

O projeto também foi avaliado pelo CEP-SMSPA, instância colegiada independente, que tem como objetivo avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa com seres humanos a serem desenvolvidos na Secretaria Municipal de Saúde e em outros órgãos da administração municipal de Porto Alegre. CEP SMSPA: Rua Capitão Montanha, 27- 7º andar, Centro Histórico, Porto Alegre/RS - CEP: 90010-040. Fone: +55 51 3289-5517 E-mail: cep_sms@hotmail.com e cep-sms@sms.prefpoa.com.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 14:00h.

APÊNDICE K- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-

DIREÇÕES (a ser encaminhado junto com a primeira etapa- questionário)
PESQUISA: Por uma escola [pública] povoada de vida, de encontros com a arte

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Luciana Gruppelli Loponte e Carine Betker

NATUREZA DA PESQUISA: Você e sua escola estão sendo convidados a participar de uma pesquisa que tem como finalidade investigar como os projetos de artes visuais, desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, afetam as comunidades, no sentido de compreender qual é o papel da escola na formação cultural dos alunos. O trabalho se fundamenta em metodologias artísticas de investigação na educação, e será desenvolvido a partir de um questionário a ser respondido pelas direções das escolas e posteriormente com a realização de entrevistas com a equipe diretiva e docentes responsáveis pelos projetos de artes visuais que ocorram na escola.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa as equipes diretivas e docentes, prioritariamente de artes visuais, atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e que tenham desenvolvido projetos nessa área em suas escolas de atuação.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você irá responder à um questionário sobre como o ensino de arte está organizado em sua escola e sobre a existência ou não de projetos específicos de artes visuais em sua escola. Se sua escola for selecionada para a segunda etapa da pesquisa você concederá uma entrevista, via *Google Meet* sobre o ensino de arte nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e prestará outras informações relacionadas ao ensino de arte em sua instituição de trabalho, como por exemplo compartilhar imagens de registros de atividades de artes visuais desenvolvidas na escola. É previsto em torno de 45 minutos para a entrevista. Também será realizado um encontro coletivo com os participantes da pesquisa, via *Google Meet*, que ocorrerá ao final do processo de escrita da tese, para socialização dos resultados da pesquisa e possíveis ajustes, também com tempo previsto de 45 minutos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter os melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com a Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, pelo fone (51) 3308- 4157 ou com a doutoranda Carine Betker, pelo fone (51) 98323-1724.

SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas e respostas a perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas sobre as práticas de ensino de arte que você desenvolve na escola em que atua como docente, assim como sobre a relação entre a comunidade em geral e a gestão da sua escola com o ensino de arte, no contexto da educação básica.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade, e os riscos são mínimos como cansaço ou algum tipo constrangimento. Além disto, é importante destacar que, como a pesquisa será realizada em ambiente virtual, o pesquisador contempla as orientações do CONEP, emitidas em 21/02/2021 e disponíveis em: [Proc. em Pesquisa com Etapa em Ambiente Virtual — Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS](#). A partir do TCLE assinado por meio de assinatura digital ou em resposta de autorização, por e-mail, agendaremos data e horário para realização da entrevista e o link será enviado por e-mail endereçado exclusivamente ao participante. Reitera-se que, após a realização da entrevista, da importância

de o participante armazenar uma cópia do documento eletrônico em seus arquivos, do mesmo modo que procederá o pesquisador, sem armazenar dados da entrevista na “nuvem”, ou registro de qualquer plataforma virtual ou ambiente compartilhado. Em relação à entrevista, você tem o direito de não responder qualquer questão.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado. Em relação a alguns dados específicos necessários para a discussão a ser realizada na pesquisa, estes só serão utilizados com autorização prévia do participante. Em relação a privacidade dos serviços do Google, em especial o Google Meet, plataforma que será utilizada para a entrevista virtual, os dados serão protegidos de acordo com a política de confidencialidade disponível em [Política de Privacidade – Privacidade & Termos – Google](#)

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, especialmente todos os interessados pela manutenção do ensino de arte, em qualquer linguagem artística, na educação básica e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

TEMPO DE GUARDA: conforme previsto na Resolução 510/2016, o TCLE terá tempo de guarda, devidamente arquivado pelo pesquisador por cinco anos, a contar da data de realização de sua assinatura.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a/o Prof(a) Dra. Luciana Gruppelli Loponte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51) 3308-4157 ou (51) 99544.7393.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h.

O projeto também foi avaliado pelo CEP-SMSPA, instância colegiada independente, que tem como objetivo avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa com seres humanos a serem desenvolvidos na Secretaria Municipal de Saúde e em outros órgãos da administração municipal de Porto Alegre. CEP SMSPA: Rua Capitão Montanha, 27- 7º andar, Centro Histórico, Porto Alegre/RS - CEP: 90010-040. Fone: +55 51 3289-5517 E-mail: cep_sms@hotmail.com e cep-sms@sms.prefpoa.com.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 14:00h.

APÊNDICE L - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM – INSTITUIÇÃO

Pelo presente instrumento particular, eu, _____, RG _____ e CPF _____, responsável pela gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora **Luciana Gruppelli Loponte** a utilizar imagens feitas em minha instituição e também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados às imagens fotografadas ou registradas em vídeo, bem como dos direitos autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com as imagens ou não para utilização na pesquisa **Por uma escola [pública] povoada de vida, de encontros com a arte.**

As imagens cedidas para a pesquisa serão imagens e/ou vídeos de trabalhos de artes visuais em que não apareçam pessoas, sejam estudantes ou profissionais da escola. Caso tenham fotos com pessoas a pesquisadora responsável assume o compromisso de fazer um tratamento nesses arquivos para que as pessoas não possam ser identificadas nas imagens.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretirável, por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais sucessores em meu cargo.

Esta autorização está baseada na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e, às cessões de uso de imagem, também se aplica o Código Civil (Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), especialmente seus dispositivos sobre os Direitos de Personalidade.

Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino este documento em duas vias de igual teor. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profª Dra. Luciana Gruppelli Loponte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queira contatar a equipe, os telefones são: (51) 3308- 4157 ou (51) 99544.7393 ou (51)983231724. Da mesma forma, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS pelo telefone (51) 3308.3738, ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da SMSPA- pelo telefone (51) 3289-5517.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

O projeto também foi avaliado pelo CEP-SMSPA, instância colegiada independente, que tem como objetivo avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa com seres humanos a serem desenvolvidos na Secretaria Municipal de Saúde e em outros órgãos da administração municipal de Porto Alegre. CEP SMSPA: Rua Capitão Montanha, 27- 7º andar, Centro Histórico, Porto Alegre/RS - CEP: 90010-040. Fone: +55 51 3289-5517 E-mail: cep_sms@hotmail.com e cep-sms@sms.prefpoa.com.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 14:00.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS: CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h.

Assinatura do responsável pela instituição

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

APÊNDICE M- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM – DIREÇÕES E DOCENTES

Pelo presente instrumento particular, eu, _____, RG _____ e CPF _____, residente e domiciliado(a) na Rua/Avenida _____, por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora **Luciana Gruppelli Loponte** a utilizar minha imagem e também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem fotografada ou registrada em vídeo, bem como dos direitos autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem ou não para utilização na pesquisa **Por uma escola [pública] povoada de vida, de encontros com a arte.**

As imagens cedidas para a pesquisa serão imagens e/ou vídeos de trabalhos de artes visuais em que não apareçam pessoas, sejam estudantes ou profissionais da escola. Caso tenham fotos com pessoas a pesquisadora responsável assume o compromisso de fazer um tratamento nesses arquivos para que as pessoas não possam ser identificadas nas imagens.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretirável, por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

Esta autorização está baseada na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e, às cessões de uso de imagem, também se aplica o Código Civil (Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), especialmente seus dispositivos sobre os Direitos de Personalidade.

Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino este documento em duas vias de igual teor. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profª Dra. Luciana Gruppelli Loponte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queira contatar a equipe, os telefones são: (51) 3308- 4157 ou (51) 99544.7393. Da mesma forma, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS pelo telefone (51) 3308.3738, ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da SMSPA- pelo telefone (51) 3289-5517.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

O projeto também foi avaliado pelo CEP-SMSPA, instância colegiada independente, que tem como objetivo avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa com seres humanos a serem desenvolvidos na Secretaria Municipal de Saúde e em outros órgãos da administração municipal de Porto Alegre. CEP SMSPA: Rua Capitão Montanha, 27- 7º andar, Centro Histórico, Porto Alegre/RS - CEP: 90010-040. Fone: +55 51 3289-5517 E-mail: cep_sms@hotmail.com e cep-sms@sms.prefpoa.com.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 14:00.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS: CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h.

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

APÊNDICE N- TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS



Prefeitura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DOS DADOS

<p>Título da pesquisa: Por uma escola pública povoada de vida, de encontros com a arte</p> <p>Pesquisador(a) responsável: Carine Betker</p> <p>Instituição: PPGEDU- UFRGS</p> <p>Telefone e email de contato: Telefone (51) 98323-1724 e-mail: carinebetker@gmail.com</p>

Eu, pesquisador(a) responsável pela pesquisa acima identificada, declaro que conheço e cumprirei as normas vigentes expressas nas **Resoluções do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, em especial as de nº 466/2012, 510/2016 e 580/2018, e complementares.**

Assumo o compromisso, JUNTO COM A EQUIPE DE PESQUISA, de, ao utilizar dados do serviço e/ou informações identificáveis ou pessoais de usuários dos serviços (como prontuário(s) e outros registros), assegurar a confidencialidade e a privacidade dos mesmos.

Comprometo-me também a destinar os dados coletados somente para o presente projeto de pesquisa.

Todo e qualquer outro uso deverá ser objeto de um novo projeto de pesquisa que deverá ser submetido à apreciação do **Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP SMSPA).**

Porto Alegre, 11 de agosto de 2021

Assinatura do(a) pesquisador(a)
 (insira a imagem de sua assinatura)

TERMO DE COMPROMISSO

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – CEP SMSPA
 Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar – CEP 90.010-040
 3289.5517 cep-sms@sms.prefpoa.com.br; cep_sms@hotmail.com

APÊNDICE O- FORMULÁRIO PROJETO DE PESQUISA- CEP-SMSPA



Prefeitura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

FORMULÁRIO DE SUBMISSÃO DE PROJETO DE PESQUISA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Pesquisador responsável: Carine Betker
- Instituição proponente: PPGEDU- UFRGS
- Contato do pesquisador (telefone, e-mail): Telefone: (51) 98323-1724 e-mail: carinebetker@gmail.com
- Existe servidor da SMS/PMPA na equipe? (caso positivo, informar nome e lotação): Carine Betker, professora MS, SMED- EMEF Moradas da Hipica
- Local(is) de realização do estudo: Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
- Cronograma: início da coleta em 01 de outubro de 2021 e término em 20 de dezembro de 2021
- Número de participantes incluídos na pesquisa: 112

2. Tipo de atividade a ser desenvolvida com os participantes:

- Entrevista
- Análise de prontuário
- Dados da SMSPA
- Dados de vigilância em saúde
- Intervenção
- Outra [Clique ou toque aqui para inserir o texto.](#)

3. Nível acadêmico da pesquisa:

- Trabalho de conclusão de curso
- Residência
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pesquisa institucional
- Outro: [Clique ou toque aqui para inserir o texto.](#)

4. DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Título: Por uma escola pública povoada de vida, de encontros com a arte
 - Objetivos: Objetivo geral: A pesquisa tem como objetivo investigar como os projetos de Artes Visuais, desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre afetam as comunidades, no sentido de compreender qual é o papel da escola na formação cultural dos alunos. Objetivos específicos: A partir da pesquisa pretende-se formar um arquivo de memórias acerca dos projetos de Artes Visuais já desenvolvidos nas escolas; Dar visibilidade aos

Formulário de Projeto de Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – CEP SMSPA
Rua Capitão Montanha, 27 - 6ª andar – CEP 90.010-040
3289.5517 cep-smc@sms.prfpoa.com.br; cep_sms@hotmail.com



Prefeitura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

projetos de artes visuais desenvolvidos nas escolas da RME-POA; Estabelecer novas relações e trocas de conhecimento entre as escolas da rede, acerca do que é produzido em artes visuais nas escolas; Fortalecer a presença da arte nas escolas públicas, especialmente as escolas da RME-POA

- Resumo: Essa proposta de tese intenta pensar sobre como a arte pode ser potente e gerar resistências ao habitar as escolas. O interesse por desenvolver essa pesquisa surge a partir das experiências que tenho vivido enquanto professora de artes visuais, que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública de periferia da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Experiências estas que me provocam a pensar a escola como um espaço profícuo para vivências com arte e em comunidade, assuntos estes que tem tomado outra dimensão em tempos pandêmicos. O objeto de estudo são os projetos de artes visuais que vinham acontecendo nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pois procuro encontrar quais projetos são potentes e que podem envolver as comunidades, onde é possível pensar que, apesar das macropolíticas, as micropolíticas ainda possam encontrar formas de resistir. Portanto, esse processo de investigação procura saber quais são e como esses projetos demonstram resistência às adversidades recentes? Quais são as condições de existência desses projetos? Que territórios eles habitam e como a arte produz atravessamentos nesses espaços? Como forma de encontrar essas ações, inicialmente será feito um levantamento dos projetos que estavam em andamento até o início da pandemia de Covid-19, junto às Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e posteriormente serão selecionados pelo menos dois projetos para aprofundar a pesquisa, com a realização de entrevistas virtuais com as/os professoras/res responsáveis pelos projetos, bem como com as direções das escolas. Até o momento, realizei uma pesquisa histórica, com base em teses e dissertações, sobre os projetos educacionais desenvolvidos nas escolas, de acordo com cada gestão que esteve à frente da Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre, compreendendo o período de 1986 até a gestão finalizada em 2020. Através deste levantamento, pude perceber que muitas propostas de arte surgiram ao longo desse período, partindo de iniciativas as mais diversas, mas que as mudanças nas concepções de educação e na gestão, têm feito com que grande parte desses projetos sejam extintos, fato este que reforça a importância daquelas ações que ainda conseguem se manter vivas. Este projeto de pesquisa tem como principal base teórica os estudos de Suely Rolnik (1986, 2016, 2019), especialmente a partir dos desdobramentos que autora confere ao conceito de micropolítica. Também busco apoio nos escritos de autores como: Jorge Larrosa (2017), Walter Kohan (2015), Jan Masschelein e Marteen Simons (2017), Maximiliano Valério López (2014, 2017), Glória Jovê Monclús (2017),

Formulário de Projeto de Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – CEP SMSPA
Rua Capitão Montanha, 27 - 6ª andar – CEP 90.010-040
3289.5517 cep-smc@sms.prfpoa.com.br; cep_sms@hotmail.com



Prefeitura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

Luciana Gruppelli Loponte (2019), Jacques Rancière (2005, 2010, 2012), Luis Camnitzer (2017), Grada Kilomba (2019). A composição metodológica que adoto é com base na pesquisa Cartográfica (Kastrup, Passos e Escóssia, 2015 e 2016; Costa, 2014; Guattari e Rolnik, 1886; Rolnik, 2016), e nas Pesquisas Baseadas em Artes (Oliveira e Charréu, 2016), e também é permeada pelos estudos desenvolvidos no ARTEVERSA- Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência, do qual faço parte, e permeada por usos da arte e artistas contemporâneos como referenciais, que são escolhidos como parceiros para repensar os modos de ver/viver os encontros possíveis entre arte e escola.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Formulário de Projeto de Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – CEP SMSPA
Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar – CEP 90.010-040
3289.5517 cep-sms@sms.prefpoa.com.br; cep_sms@hotmail.com