UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCEL IUCEF HAMED

**Experiências artísticas como potência -
vivências escolares no dilema da inovação**

Versão corrigida

São Paulo

2018

MARCEL IUCEF HAMED

**Experiências artísticas como potência -
vivências escolares no dilema da inovação**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Orientado por: Profa. Dra. Cecília Hanna Mate

São Paulo
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 375.7
H212e Hamed, Marcel Iucef
Experiências artísticas como potência – vivências escolares no dilema da inovação / Marcel Iucef Hamed; orientação Cecília Hanna Mate. São Paulo: s.n., 2018.
158 p. ils.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Currículo 2. Artes visuais 3. Audiovisual I. Mate, Cecília Hanna, orient.
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Hamed, Marcel Iucef - Experiências artísticas como potência - vivências escolares no dilema da inovação. 158 folhas. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018. VERSÃO CORRIGIDA

Aprovado em: _____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dra. _____ Ass.: _____

Instituição: _____

Parecer: _____

Prof. Dra. _____ Ass.: _____

Instituição: _____

Parecer: _____

Prof. Dra. _____ Ass.: _____

Instituição: _____

Parecer: _____

Prof. Dra. _____ Ass.: _____

Instituição: _____

Parecer: _____

Prof. Dr. _____ Ass.: _____

Instituição: _____

Parecer: _____

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Jorge Larrosa

RESUMO

Este trabalho é uma leitura de dois cenários que não necessariamente dialogam: Arte e Escola. A pesquisa, este exercício performático, não busca apresentar um recorte do que é feito de Arte, principalmente Artes visuais, nas escolas ou analisar propostas curriculares que tentem criar outras formas, que incorporem movimentos artísticos contemporâneos como significativos para os currículos escolares, mas fazer uma leitura dos modos artísticos (dentro da escola) e, principalmente, pinçar possíveis movimentos de acionamento a partir das potências artísticas em recorte específico de escolas que se autoconclamam e se movimentam dentro de um discurso nomeado como *escolas inovadoras*.

Essa pesquisa é uma tentativa tríptica: 1) análise de um recorte de ações de duas escolas **NAVE - Núcleo Avançado em Educação**, na Escola Técnica Federal Cícero Dias - Pernambuco/ Recife e o Colégio Estadual José Leite Lopes - Rio de Janeiro; e o **GENTE - Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais**, na Escola Municipal André Urani - Rio de Janeiro/ RJ, mais especificamente na favela da Rocinha) que foram destacadas como escolas inovadoras por parte da mídia; 2) análise de obras/artistas contemporâneos; 3. esforço para enxergar algum diálogo/ruído ou eco acionado entre as vivências escolares descritas e obras/artistas analisados.

Palavras-chave: **Artes visuais. Audiovisual. Currículo. Escolas inovadoras. Conceito de Experiência. Estudos pós-críticos.**

ABSTRACT

This work intends to read sceneries that don't necessarily dialogue with each other: Art and School. The research, a performative exercise, does not seek to present a clipping of what is made in Arts, mainly Contemporary Visual Arts, in schools, or to view curriculum proposition that intends to create new models, incorporating contemporary movements as meaningful to school curricula, but to read artistic processes (inside schools) and, most important, pinch possible activation movements from artistic potentials within a specific cutout: schools that auto claim themselves - and moves inside - an innovating school speech. This research is a triptych attempt: 1) analysis of a clipping of actions from two different schools: **NAVE - Advanced Nucleus of Education** , in Federal Technical School Cícero Dias - Pernambuco/ Recife and State High School José Leite Lopes - Rio de Janeiro; and **GENTE - Experimental Gymnasium of New Educational Technologies**), in Municipal School André Urani - Rio de Janeiro/ RJ, more specifically in Rocinha's slum) which were highlighted as innovative schools by the media; 2) analysis of the work of contemporary artists 3) and effort to see some dialogue, noise or eco between the described school experiences and the work/artists analysed.

Key words: Audiovisual. Concept of experience. Curriculum. Innovating schools.

Post-structuralist studies. Visual Arts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig.1.1	Foto da tela de smartphones com o jogo <i>Pokémon Go</i> e três personagens	p.32
Fig.1.2	Ilustração de como apareceria um <i>raid</i> do jogo em um parque	p.32
Fig.1.3	Fotos da tela de smartphone com o jogo <i>Pokémon Go</i> . À esquerda, pode-se ver como é mostrado o mapa e o sistema de geolocalização e, à direita, como o "monstro" aparece no local.	p.33
Fig.1.4	Print criado a partir da página do MoMa onde mostra o game <i>Another World</i> e o processo de catalogação deste, obedecendo aos mesmos critérios para outras obras.	p.35
Fig.1.5	Teste com a obra <i>hast{ROO}</i> , de André Damião	p.36
Fig.1.6	Reportagem do jornal O Estado de S. Paulo sobre prisão de artista	p.38
Fig.1.7	Reportagem do jornal eletrônico El país sobre fim da exposição <i>Queermuseu</i>	p.39
Fig.1.8	Reportagem da revista Carta Capital sobre a performance de Wagner Schwartz	p.40
Fig.2.1	Capa do álbum <i>Unknown Pleasures</i> (Joy Division - 1979)	p.42
Fig.2.2	Fragmentos do videoclipe <i>House of cards</i> , da banda Radiohead.	p.44-45
Fig.2.3	Nebulosa do caranguejo	p.47
Fig.2.4	NAVE/ Rio de Janeiro - Entrada da Escola Estadual José Leite Lopes.	p.64
Fig.2.5	NAVE/ Recife - Entrada da Escola Técnica Estadual Cícero Dias.	p.64
Fig.2.6	NAVE/ RJ - Área interna e de convivência.	p.65
Fig.2.7	NAVE/Recife: Pátio interno.	p.65
Fig.2.8	NAVE/Recife: Interior de uma das salas de aula.	p.66
Fig.2.9	NAVE/RJ: Apresentação das propostas de atividades de Oficinas para o 2º bimestre/2016.	p.66
Fig.2.10	Gente - Escola Municipal André Urani (Rio de Janeiro/RJ).	p.68
Fig.2.11	Gente - Escola Municipal André Urani (Rio de Janeiro/RJ).	p.69
Fig.2.12	Reprodução de capas de revistas institucionais que tratam do tema <i>inovação</i>	p.75

Fig.2.13	Matéria do site Porvir sobre a "Copa do Mundo de Escolas Inovadoras"	p.76
Fig.2.14	Reprodução de capas de revistas institucionais que tratam do tema <i>inovação</i>	p.77
Fig.2.15	Captura de tela do site do Canal Futura "O que são escolas inovadoras"	p.78-79
Fig.2.16	Imagem da Rocinha vista por satélite (GENTE assinalado no canto superior esquerdo)	p.82
Fig.2.17	Captura da tela inicial do site Fogo Cruzado.	p.84
Fig.2.18	Captura de tela com o mapa do aplicativo Fogo Cruzado	p.84
Fig.2.19	Captura de tela ePrint e montagem de telas iniciais do aplicativo Fogo Cruzado.	p.85
Fig.2.20	Foto de túmulo no cemitério da Consolação/São Paulo.	p.88
Fig.2.21	Logotipo do TvGente, da Escola André Urani.	p.91
Fig.2.22	Captura de telas e montagem de vídeos do TVGente	p.92
Fig.2.23	Gente - Escola Municipal André Urani (Rio de Janeiro/RJ).	p.93
Fig.2.24	Quadro adaptado do material de formação, Inova Escola, da Fundação Telefônica (parceira do Gente).	p.95
Fig.2.25	Área externa do NAVE/Recife.	p.99
Fig.2.26	Área externa do NAVE/Recife.	p.99
Fig.3.1	Captura de tela do videoclipe <i>Gangnam style</i> , de Psy.	p.109
Fig.3.2	Captura de tela e montagem a partir do videoclipe Gangnam style, feito por Ai Weiwei.	p.109
Fig.3.2	Captura de tela do site eBay sobre a venda de fotografias de Ai Weiwei.	p.111
Fig.3.3	Ai Weiwei - <i>Colored vases</i>	p.112
Fig.3.4	Montagem a partir do Instagram do artista (momento da prisão e operação de Ai Weiwei).	p.113
Fig.3.5	Pavilhão de exposições Haus der Kunst - Munique/Alemanha - <i>Remembering</i> .	p.114
Fig.3.6	Pavilhão da Tate Modern - Londres/Inglaterra - <i>Sunflower seeds</i> .	p.116

Fig.3.7	Pavilhão da Tate Modern - Londres/Inglaterra - <i>Sunflower seeds</i> .	p.117
Fig.3.8	Eric Rondepierre, <i>Above Suspicion</i>	p.121
Fig.3.9	Eric Rondepierre, <i>Tondelayo</i>	p.122
Fig.3.10	Eric Rondepierre, <i>W1913A</i>	p.124
Fig.3.11	Eric Rondepierre, <i>DSL15</i>	p.124
Fig.3.12	Eric Rondepierre, <i>Entreinte n°24</i>	p.125
Fig.3.13	Eric Rondepierre, <i>Le Cri</i>	p.126
Fig.3.14	Eric Rondepierre, <i>DSL 22</i>	p.127
Fig.3.15	Eric Rondepierre, <i>DSL 2</i>	p.128
Fig.3.16	Jean-Luc Godard filmando <i>À bout de souffle</i> (1961).	p.130
Fig.3.17	Jean-Luc Godard filmando <i>Adieu au langage</i> (2014).	p.131
Fig.3.18	Captura de tela do filme <i>Filme Socialismo</i> .	p.134
Fig.3.19	Captura de tela do filme <i>Filme Socialismo</i> .	p.135
Fig.3.20	Câmera 3D utilizada por Godard em seus filmes.	p.136
Fig.3.21	Captura de tela do filme <i>3x3D</i> .	p.139
Fig.3.22	Captura de tela do filme <i>A caverna dos sonhos esquecidos</i> .	p.140
Fig.4.1	Captura de tela de dois vídeos do NAVE/ Recife.	p.146
Fig.4.2	Captura de tela de dois vídeos do NAVE/ Recife.	p.147
Fig. 4.3	Captura de tela de quatro vídeos do NAVE/ Rio de Janeiro.	p.148

SUMÁRIO

1.	Introdução	p. 14
1.2.	Do processo e do tema	p. 20
2.	Das escolas	p. 42
2.1.	Das invisibilidades e potências das Artes (visuais)	p. 42
2.2.	Das visibilidades escolares	p. 48
2.3.	Os lugares das artes	p. 51
2.4.	Dois atravessamentos	p. 59
2.5.	O discurso da inovação	p. 71
2.6.	Primeiras experiências	p. 80
2.6.1.	Beco do 199	p. 80
2.6.2.	Projeto alienígena - Projeto NAVE	p. 96
3.	Das artes	p. 101
3.1.	Destes tempos - segundas experiências	p. 101
3.2.	Agricultura planejada - Ai Weiwei	p. 108
3.3.	Operação fantasmagórica - Eric Rondepierre	p. 119
3.4.	3D é para o jovens - Jean-Luc Godard	p. 129
4.	Terceiro lugar	p. 144
5.	Referências	p. 152

Agradecimentos

O primeiro dos agradecimentos é para minha orientadora na pesquisa e em diversos momentos e situações - Cecília Hanna Mate.

Aos colegas do *Gedispe* (Grupo de Estudos sobre Discursos e práticas de Educação) da Universidade de São Paulo/USP, que durante anos vêm alimentando discussões, debates e leituras compartilhadas.

À banca de qualificação: profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov e profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro.

À banca da defesa: profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov, profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho, profa. Dra. Fabiana Augusta Alves Jardim e prof. Dr. Ricardo dos Santos Chiquito. Leandro Nikitin - grande físico, professor e amigo. Sempre me dando possibilidades em um universo que se findava para mim.

Persio Nakamoto - sem sua revisão, comentários, opiniões e colaboração este trabalho seria muito mais difícil.

À escola Granja Viana e ao Colégio Oswald de Andrade, que me empregaram e apoiaram durante este dilatado tempo.

Aos amigos e parceiros educacionais Harlei Florentino e Marcus Siqueira, que procuraram me incentivar, motivar e alimentar a vontade de realização.

Ao irmão não sanguíneo Lourenço Pereira, que sempre me ajudou e dizia que eu era o teórico da dupla, mas a situação (felizmente) se inverteu. Um pouco deste texto trata da trajetória de muitas pessoas em arte/educação. Pessoas que, como ele, buscam com grande acuidade e potência pensar a arte e a educação.

Às escolas que abriram as portas de forma tão generosa para a pesquisa - Escola Municipal André Urani/Gente (Rio de Janeiro) e as escolas que fazem parte do projeto Nave - Escola Técnica Estadual Cícero Dias (Recife) e Colégio Estadual José Leite Lopes (Rio de Janeiro), mas em especial para Marcela de Oliveira, diretora do GENTE, e Daniel Gaivota, um dos diretores do NAVE/RJ. Sem essas duas pessoas, seria impossível qualquer tipo de pesquisa em razão do mecanismo fechado das escolas/instituições/empresas.

Minha pequena família sanguínea - Gisele, Jorge, Adriana, Sarah, Yasmin e Jade.

Sula ajudou demais também nestes dois últimos anos. Sempre com um olhar atento e penetrante, fez-me parar tudo e retomar a guia do que era mais importante.

Minha companheira Lúcia Lima - parceira generosa desta jornada, de outras tantas que findaram e outras tantas mais que virão.

1.

INTRODUÇÃO

A escrita é um exercício performático e pouco controlável. Pensar em um modo de escrita que não aceite generosamente o intempestivo talvez seja uma jornada contraditória pensando na pesquisa, mas é consonante com os autores que me assombram.

Muitas questões presentes neste texto não estavam no rol de interpelações que pensava me inquirir no início da pesquisa. Neste exercício, o que se escreve e o que se vive/viveu caminham em conformidade em um ruído irremovível. Como diria Bill Nichols (2005), pesquisador de cinema documental, todo filme é um documentário, mas alguns são documentários de *satisfação de desejo* e outros de *representação social*. Para ele, todo filme é um documentário, tal como, para mim, toda escrita também é - algumas escritas são de satisfação de desejo (ficções) e outras de representação social. Elas apresentam uma visão de mundo, mas também apresentam um fragmento do seu redator ao mundo ou, principalmente, a ele mesmo. Um redator afetado a aceitar recortes, cenários, documentos, visões, ressonâncias que ele não cria, mas aceita de um recorte que está imbricado.

Acredito na ideia de *experiência*, descrita na epígrafe por Jorge Larrosa - a escrita é fundamental e pode ser um modo para sair de algumas verdades endurecidas e ir para um lugar de diferenças, de outras possibilidades. Anunciar isso é importante, pois este foi um exercício de afeição das possibilidades e dos deslocamento de algumas certezas.

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 2)

Durante muito tempo, convivemos com a questão - "qual a nossa pergunta"? Antes ou depois da escrita, continuo sem a ideia de uma pergunta, mas de conjunto de questões que a escrita me ajudou mesmo a delinear.

Tenho convicção que este é um momento datado e dilatado. Não começou quando me inscrevi no doutorado, mas em um lugar da infância repleto de escuta ou quando iniciei a graduação em História (FFLCH/USP - 1994).

Na faculdade, foi quando escrevi meus primeiros exercícios "sérios", pois na maior parte do tempo de minha escolarização, aprendi a reproduzir e foi na faculdade de História que aprendi a procurar possibilidades de diálogos com textos, ficar atento para as pequenas narrativas e tentar algum rigor. A forma desse rigor foi mudando.

Este novo exercício, de escrita da tese de doutorado, é mais um capítulo de uma fase que nasceu depois da faculdade. Quando terminei a graduação, duas novas situações tomaram quase a totalidade do que penso hoje: educação e arte.

No meu primeiro ano lecionando, acabei trabalhando, ao mesmo tempo, em quatro lugares diferentes: duas escolas, uma editora e um instituto de pesquisa (Centro de Memória do Instituto de Saúde da Secretaria do Estado de São Paulo - IS/SP). Dinâmicas e situações diferentes - das escolas, tive tempos acelerados, diversidade e minha inexperiência colocada diariamente à prova, mas com muita sorte por ter encontrado pessoas generosas para me ensinar e para dialogar; da editora, eram os prazos e o ato de refazer quase que infinito, mas elaborando material didático, também tive possibilidade de refletir sobre as necessidades docentes, em todas as áreas e nas mais diferentes realidades; do Instituto de Saúde, reencontrei a fotografia analógica (com a qual havia trabalhado por dois anos no Museu de Arqueologia e Etnologia - MAE/USP) e um ritmo completamente diferente, onde a velocidade para descobrir novas saídas para minha pesquisa com um tipo de negativo analógico (negativos de vidro) era algo desafiador além do prazer em trabalhar em equipe. Como diria Larrosa (2015), "experiência é algo que te atravessa". Foi nessa infância acadêmica que, de certa forma, fui preparado para ser transpassado e receber o atravessamento, o ruído de tudo que se arremessa contra nós.

Mário Quintana (1997, p.121), no poema *Indivisíveis*, impele-nos a uma imagem do que seria essa experiência que Jorge Larrosa compartilha.

Indivisíveis

O meu primeiro amor
e eu sentávamos numa pedra
que havia num terreno baldio entre as nossas casas.
Falávamos de coisas bobas, isto é,
que a gente grande achava bobas.
Como qualquer troca de confidências
entre crianças de cinco anos. Crianças...
Parecia que entre um e outro
nem havia ainda separação de sexos,
a não ser o azul imenso dos olhos dela,
olhos que eu não encontrava em ninguém mais,
nem no cachorro e no gato da casa,
que apenas tinham a mesma fidelidade sem compromisso
e a mesma animal - ou celestial - inocência.
Porque o azul dos olhos dela tornava mais azul o céu.
Não importava as coisas bobas que disséssemos.
Éramos um desejo de estar perto, tão perto,
que não havia ali apenas duas encantadoras criaturas,
mas um único amor sentado sobre uma tosca pedra,
enquanto a gente grande passava, caçoava, ria-se,
não sabia que eles levariam procurando
uma coisa assim por toda a sua vida...

No entanto, foi no fim/começo do milênio, entre 2000 e 2001, que começo a pensar no papel da arte na escola. Naquele momento, via-me apenas pensando em "como usar os filmes dentro de sala de aula". Minha dúvida era bem simples, mas passava por várias possibilidades. O DVD estava surgindo e ficando cada vez mais acessível, ou seja, algo parecido com que víamos no cinema estava se tornando comum (16x9), estava se popularizando e a qualidade era maior, mesmo que nossos televisores nem tivessem ainda essa capacidade. As escolas, investindo em recursos tecnológicos - computadores estavam se difundindo -, a internet parecia realmente que seria um recurso importante para comunicação e para as escolas, mas ainda era um período distante das grandes plataformas de vídeo streaming (YouTube só nasce em 2005, por exemplo). Era um momento sensível. Algumas mudanças, que futuramente se concretizaram, estavam começando, e eu, vivendo um processo de novas experiências e possibilidades.

Os cinco anos seguintes não foram diferentes: voltei para a USP (bacharelado em Pedagogia), comecei a estudar teatro e foi aí onde educação e arte começaram, efetivamente, a se cruzar. Deixei o curso de graduação em Pedagogia, ingressei no mestrado e comecei a lecionar teatro, mas sem abandonar o ensino formal de História. Meu problema não era mais "como usar um filme em sala", mas entender aquilo que me afligia - o que a arte tinha de potência? Não era uma constatação, mas uma impressão pessoal muito forte, uma impressão de quem via a própria prática mudando. Uma dúvida performática?

Continuei aproveitando os atravessamentos do cotidiano das escolas e pessoas que me orientavam na prática. De tanto pensar e manifestar a importância da arte em sala, fui convidado a preparar um curso de Audiovisual para escolas. Foi um momento de muita produção e recriação sistemática da prática de sala. Não era mais o como usar, mas dar ao Audiovisual um papel principal, não secundário, não acessório. Sempre tive a convicção de que os vídeos/filmes não deveriam ser apenas ilustrativos de uma situação escolar. Não sei se "certeza" seria a palavra correta, mas um impulso de que as artes visuais precisavam ter força própria. E acho que foi assim que, lá atrás, este texto começa a nascer - atravessamentos artísticos e escolares que foram grudando em mim.

Existe uma história (ou lenda) de que o músico Tom Jobim conheceu o maestro Heitor Villa-Lobos ao visitá-lo em seu apartamento. Quando chegou à residência, Tom Jobim se deparou com uma cena no mínimo caótica para seus olhos e ouvidos - o maestro compondo ao piano, pessoas tocando em outros lugares da sala, uma bailarina se exercitando e uma cantora lírica ensaiando. Tom Jobim se espantou com o maestro compondo calmamente ao piano e registrando. Tomou coragem e perguntou ao maestro como ele conseguia manter a concentração e a resposta foi: *"Minha música é viva, se o bondinho passar lá fora eu o coloco na minha música"*.

Essa história pode se cruzar com a reflexão que segue:

[...] trabalhamos em nossas pesquisas pós-críticas com o *pressuposto* de que *o sujeito é um efeito das linguagens*, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber [...]. O questionamento do sujeito centrado, homogêneo, coerente, racional, iluminado, unificado e universal ganhou uma dimensão inimaginável nas teorias sociais e culturais contemporâneas. Esse sujeito, centro do pensamento e da ação - que foi

considerado durante muito tempo o centro da educação -, recebeu tantos questionamentos que, hoje, como sugere Michael Peters (2000), parece inconcebível retomar "a ideia de que o homem é mestre e possuidor da totalidade de suas ações e de suas ideias (PETERS, 2000, p. 79). Michel Foucault foi um dos pensadores de importância central na problematização do sujeito. Em vez de aceitar a noção de que o sujeito está dado, de que o sujeito já existe e precisa ser apenas formado ou corrigido, Foucault dedicou-se a estudar não apenas como se deu a construção desta noção de sujeito, mas a mostrar de quais maneiras nos constituímos como sujeitos (FOUCAULT, 1986; 1988; 1991; 1993). Foucault concebeu o sujeito, então, como um artifício da linguagem, uma produção, discursiva, um efeito das relações de poder-saber. O sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 31).

Em tempos onde as pessoas confundem imparcialidade, isenção, histórias de vida, experiência, a cena de Villa-Lobos/Jobim é uma aposta para aqueles que desejam escrever longe de sujar os pés na rua. Para quem escreve, é necessário certo despudor com a vida que gruda em nós e grita para ter um diálogo. Ela não quer ser entendida ou explicada, quer travar um diálogo enquanto outro corpo passa e ela se atira nele e assim vai, saltando de corpos. Como escritores dessas histórias, precisamos não ter nenhum entojão e aceitar com disposição a conversa com ela, que está aí, passando, grudando e, por vezes, invisível aos avarentos de prosa que a relegam ao mundo das almas-vivas penadas. A vida que gruda não é uma rêmora ou um ser comensalista, um inquilino. Não é dar vida ou estar pronto para eleger o que é vivo ou não, mas aceitar essa vida que se prende em nós sem nenhum respeito. Esse desrespeito é potência na forma mais contundente.

Mas de que potência se anuncia, mas não se define? É preciso respeitar os fluxos da pesquisa e da coerência expressa anteriormente com os fluxos - a ideia de potência tinha me atravessado e, como fluxo natural, estava apaziguada, latente e tranquila. Não percebi a necessidade de definir, de buscar origens. De certa forma era um som de um bondinho que passou na rua e coloquei na pesquisa. Mas esse conceito tem uma origem e, felizmente, coerente dentro deste fluxo ruidoso - Friedrich Nietzsche.

A vontade de potência não é apenas potência ou força, mas vontade de potência, sempre vontade de mais potência (Nietzsche, 1968, 688). Não é uma essência; também não é estrutura, *telos*, ou significado, mas a supressão de todo *telos*, transgressão de todos os fins, produção de todos os

significados, interpretações, valorações - concordantes e contraditórios. É o caos, o fundo primal do in-formado - não a matéria, mas a força por detrás do cosmo, a força que precede todas as formas e as torna tanto possíveis quanto transitórias.

A vontade de potência não pode funcionar como a razão que explica a ordem das essências nem como a fundação de as sustenta no ser. O que pode funcionar como fundamento - como razão e como fundação - para a ordem das essências é a estabilidade da última unidade, é Deus ou o ego transcendental, ambos os quais Nietzsche dá por mortos. A vontade de potência é um abismo (abgrund), o caos sem fundo por detrás de todos os fundos, de todas as fundações, deixando sem fundo toda a ordem das essências. (LINGIS, 2003, p. 12)

Falo deste lugar intranquilo, mas de diálogo visguento entre a escola e as artes visuais. Um lugar de intensos atravessamentos e aceitação de uma una-dupla relação experimental: das potências e acionamentos entre arte e escola.

1.2.

Do processo e do tema

Este exercício é uma forma de entender um terceiro lugar. Um lugar que está entre as Artes visuais e a Educação. Não é um lugar de ligação, mas um lugar de mestiçagem, híbrido, que confronta ou pacifica. Não é um exercício que procura dizer o que está sendo feito na arte contemporânea (apenas) ou o que as escolas estão fazendo hoje no campo de pesquisa e prática em artes (apenas), mas (apenas) um esboço, a partir do modo pós-crítico de ver as fissuras entre artes e educação, de sentir as forças de um aríete invisível que tem como potência se espremer e dilatar entre fissuras. Também não é um exercício de apaziguamento das fronteiras entre arte e educação, mas um posicionamento físico-político, onde fincamos uma perna em uma borda do nosso lugar/não lugar, apoiamos a outra na outra borda e aceitamos que este lugar vai parar de tremer. É esse tremer o foco da análise.

Deste lugar intranquilo, as Artes (não só visuais) chegam até mim. No entanto, elas chegaram, inicialmente, de uma maneira sossegada, em que procurava apenas uma forma clara de aplicar vídeos em sala de aula. Era essa minha dúvida no começo da docência (em História) - como deveria usar um vídeo quase como acessório comprobatório para minhas discussões historiográficas.

A escola é uma fauna de mar profundo, uma região profunda com seu próprio ecossistema. Ser professor (ou estudante) é um passeio por regiões abissais e uma apreciação desses ambientes e ambiências. Percebemos a mudança de temperatura, cor, densidade, pressão e, com certeza, de tudo que está vivo nas profundezas. Quando seres abissais são trazidos para a superfície, eles perdem suas formas, texturas, cores, são apenas rastros do que já foram nas profundezas. São outros seres, novos seres ou não seres.

Quem já mergulhou sabe - tudo é diferente do "ambiente terra". Essas mudanças demandam adaptações de pressão, de temperatura. O som vira uma confusão para o cérebro. O pouco que temos está mudado. O nosso peso é completamente diferente. Precisamos controlar a respiração, pois o oxigênio é limitado. A matéria sob os pés não tem firmeza. Os pés não são pés, mas vetores para nadadeiras. Parece que nossas mãos são responsáveis por manter o corpo em equilíbrio controlado, ou seja, o mais próximo de estar estático. E

assim vai: a cada dez metros, tudo muda novamente. De dez em dez, temos novas adaptações frente à regra da terra, frente ao que é ordinário, diário e automático.

Na escola, também temos essa condição. Um lugar onde as regras (do ambiente terra) estão em suspensão¹.

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, 2013, p. 10)

A minha fauna de mar profundo é a relação entre Artes visuais e a Escola. Lá, neste ambiente, encontro meus víveres. Uma série de outros elementos formam a *mise-en-scène*² e esses fantasmas-víveres-almas-vivas-penadas emergem para me ajudar a entender como funciona um determinado enlace.

Assim é esta pesquisa. Busco tratar da escola/educação e da arte/arte visual e, quem sabe, estar junto nesta grande ambiência: a da arte visual na escola.

Entretanto, a fauna precisa de outras atenções. Lá harmonia não é um problema já que numa fauna de mar profundo, por exemplo, um som se propaga em linha reta quando o seu meio é o ar, mas se propaga por todos os lados quando mudamos o meio para a água. É preciso aceitar as diferentes harmonias, novas dissonâncias, quase fantasmagorias dissonantes.

Esse cenário escolar, essa fauna de mar profundo, passa por alterações, por mudanças na sua ecologia. São alterações manifestas - por exemplo, do lado das instituições particulares, o discurso é por uma "escola inovadora", uma escola "transformadora"; do lado estatal, pode-se perceber outras mudanças (tentativa de implementar o programa "Escola sem partido"³ ou nova Base Nacional Comum Curricular⁴).

¹ Suspensão também é um termo usado em mergulho - quando alguém levanta a camada de sedimento que está no fundo do mar acaba levantando essa "poeira", a suspensão.

² *Mise-en-scène* não como interpretação, mas como o todo num recorte de cena (atuação, direção de arte, iluminação, figurino, cenário).

³ Programa que, teoricamente, tenta coibir o que considera abusos docentes em sala de aula, primando pela restrição de liberdade de ensinar - <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acessado em: 1/abr./2018.

⁴ Base Nacional Comum Curricular - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 3/maio/2018.

Não tenho interesse algum em me debruçar sobre os temas citados acima, mas apenas tratar do movimento discursivo pela mudança, pela necessidade de inovação ou de alteração da condição atual da escola.

Trabalhando, visitando, estudando e transitando pelas instituições escolares, vejo que muitas delas agem mais rápido do que pensam. Criam e recriam projetos pedagógicos, incorporando tudo que a sociedade começa a vivenciar, mesmo sem saber ao certo quais são os sabores (ou dissabores) dessas experiências. Modelos brotam no Brasil. Práticas democráticas são incorporadas em escolas de perfil conservador. São tantas tentativas, e muitas com um discurso de inovação/ transformação que tentarei mostrar no decorrer do texto.

Dentro de um discurso da "crise da escola" e que a escola não atende mais ao nosso momento ou mercado de trabalho, podemos ver uma sequência enorme de escolas procurando alternativas que atendam às premissas do fato novo⁵. Na busca pelo *fato novo* que as escolas tanto procuram, pode-se ver o cerne da tentativa acelerada pela mudança. Mudança irreflexiva, muitas vezes. Impõe um discurso de que é preciso mudar.

Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 3)

⁵ Atualmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro, estamos vivenciando uma nova febre de modelos de escolas: são as escolas elitistas, "inovadoras", de ensino híbrido, globais e bilíngues. Nenhum desses modelos é novidade, mas agora estamos tratando de escolas com mensalidades de mais de dez salários mínimos, com salários de professores de quase vinte salários mínimos e investimento inicial de US\$ 350 milhões de dólares para projeto e construção da estrutura física escolar. Calendários já não obedecem mais o calendário brasileiro de aulas/férias, mas seguem o americano e atenderiam a um porcentual insignificante da população brasileira

A partir deste cenário, este projeto tenta registrar, discutir, elaborar, analisar e passar pela experiência de práticas de currículos de Artes Visuais, mais especificamente com recorte curricular em Audiovisual⁶ em escolas públicas com *currículo diferenciado*⁷. Esse recorte do Audiovisual não é apenas uma tendência ou modismo, mas uma possibilidade de ampliação do currículo de Artes Visuais que, notoriamente, mantém seu norte por meio do tripé formado por desenho, pintura e escultura, mas ao mesmo tempo, também corroboram com o discurso por mudanças.

Quando iniciei essa pesquisa, em 2014, algumas escolas já estavam copiando muito dos modelos de *escolas democráticas*, principalmente o de aulas eletivas. Esse tipo de currículo não era uma novidade, mas a pesquisa com escolas democráticas no começo deste século mostrou como as aulas eletivas poderiam arejar o currículo escolar. Era uma forma de instabilizar a ideia de grade horária, mas sem quebrar de vez esse conceito.

No começo desta pesquisa, a ideia de uma "escola inovadora" estava ganhando força, principalmente em modelos escolares com apoio de empresas de tecnologia ou telecomunicações e parecia estar ali o foco de interesse mútuo - as empresas tentando criar um ambiente inovador em escolas.

Nessas escolas, também podemos ter um diálogo com as artes, mais especificamente com o Audiovisual. Não pretendo que este texto mergulhe em visões das escolas que discursivamente se chamam inovadoras ou um portfólio das produções artísticas conceitualmente mais relevantes ou poderosas no mundo contemporâneo. O ensaio é justamente procurar vislumbrar um *terceiro lugar* - o que existe de potência em determinadas formas artísticas que possam acionar outras potências dentro da escola. Uma tentativa de um olhar pós-crítico para um objeto, lugar e tempo que estão completamente em movimento. Por isso, o pensamento em múltipla paralaxe pode nos ajudar a ter uma nova possibilidade de entender essas distâncias.

No entanto, falar sobre Arte, sobre Artes Visuais e sobre o papel das artes em geral dentro de uma escola é discutir um lugar da experimentação e de vivências, pois, em geral, a

⁶ O Audiovisual, como disciplina, é um componente curricular que busca ampliar a disciplina de Artes Visuais, desenvolvendo propostas que envolvam fotografia, vídeo, animação e outras tantas formas híbridas que vêm surgindo, principalmente com a democratização de equipamentos eletrônicos e o desenvolvimento, cada vez mais acelerado de aplicativos que possam contribuir para as produções artísticas.

⁷ A ideia de "currículo diferenciado" é uma simplificação, mas se trata de escolas que introduziram disciplinas diferentes das disciplinas tradicionais normalmente institucionalizadas pela escola (Matemática, Português, Inglês, Espanhol, Ciências/Biologia/Física/Química, Geografia, História, Educação Física, Educação Artística).

escola é uma garantidora de estabilidade e segurança para muitas realizações. Todavia, a escola também pode ser um espaço para o estranhamento e a profanação, num lugar onde exista a tensão necessária para a criação e recepção das Artes (Visuais). Talvez esteja aí uma potência da escola.

O ensino de arte acompanha os movimentos da arte e da educação, refletindo o processo dinâmico que perpassa essas duas matrizes. Os paradigmas contemporâneos do ensino da arte são fruto de conservações e mudanças, preservações e substituições, significações e ressignificações de questões estéticas e educacionais [...]. (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 3).

Muitas vezes, é preciso fazer um significativo esforço para que Arte e Escola caminhem juntas. Sim, é preciso fazer esse esforço, pois a relação não está dada. A Arte não nasce, necessariamente, como potência capaz de, apenas por estar ali, incrementar uma escola diferenciada. Nem a escola, que abre sua grade para as artes, é naturalmente inclinada a dar condições para as artes.

Essa relação necessita de acuidade. Arte e escola estão ali para se estranhar e, desse estranhamento, produzir potências. Essas potências são capazes de acionar outras potências intrínsecas da escola-arte. Sobre tais potências e acionamentos é o que o texto tentará se debruçar.

A escola, muitas vezes, se interessa pela arte em razão dos processos que são inerentes ao fazer artístico. Esses processos envolvem os usos de materiais, as diferentes técnicas necessárias ao fazer, o entrave com os repertórios, a formulação de problemas, a elaboração de um projeto e, quem sabe, uma culminância. Esses processos têm muito a mostrar para a escola em geral e suas distintas disciplinas. Quando a escola aciona a arte, pode-se entender que a instituição quer se nutrir do que o campo artístico tem como característica principal. É uma relação, muitas vezes, de uso, sem dar a arte o devido ar que precisa, com um fim em si mesma.

A arte na escola sempre precisa se justificar para ali existir. Não foi apenas em 2016 que a arte na escola sofreu uma tentativa de destituição do seu lugar no currículo escolar. Em vários momentos da história recente do Brasil, as artes precisaram de legislação para incluir e regulamentar a sua existência e prática em sala de aula. Primeiro vieram as leis

regulamentando as artes visuais, depois teatro, música e dança. Muitas delas demoraram décadas para a regulamentação de quem poderia lecionar essas disciplinas. Demoramos décadas para que os cursos de artes tivessem licenciaturas.

Outra mudança perceptível dentro de sala de aula é o recorte dado em artes visuais - o viés Audiovisual. Primeiramente o audiovisual não ganhou o seu espaço de forma legítima, mas foi trazido para ocupar outras funções: de suporte, de ilustração ou de justificativa conceitual, como um acessório. Antes desse momento, as Artes Visuais eram recortadas pelos aspectos plásticos (desenho, pintura e escultura) e mais recentemente fotografia⁸, vídeo, cinema, animação vêm ganhando cada vez mais espaço dentro da escola. Atualmente, produções como vídeos e imagens-síntese⁹ também são presentificadas em sala de aula, mas ainda, muitas vezes, como recursos didáticos para outras disciplinas, não sendo legitimadas ou analisadas como obras artísticas em si mesmas. É um cenário que vem mudando, principalmente com a aceitação dessas mídias na educação.

Experienciar um vídeo ou filme é uma condição ímpar e subjetiva de apreciação, de análise, de um posicionamento particular/coletivo do espectador e o mesmo vale para a presentificação da experiência-arte-vídeo no ambiente escolar, pois neste local ainda existe o recorte pedagógico repertorial ou que se é colocado em diálogo com um projeto ou tema. Ter vídeos em um texto coloca esse suporte não só em condição de inferioridade, mas na condição certa que o suporte texto não dá conta deste diálogo. Escrever ou falar de/sobre imagens é matá-las de alguma forma.

Esse aumento da presentificação do Audiovisual ganha importância por uma necessidade das escolas em procurar justificativas ou ferramentas “intramuros”. Há um bom tempo que as artes visuais estão balizadas no alicerce pintura, desenho e escultura. Essa é uma afirmação que pode ter variáveis e independe de dados mais precisos; vem do convívio de duas décadas na área, dos congressos, materiais didáticos e, principalmente, da leitura de

⁸ A fotografia sempre teve espaço em Artes, mas o processo analógico sempre foi caro demais para a maioria das escolas. Atualmente o processo digital não só facilitou o trabalho com fotografia, mas tornou-se eticamente necessário frente à banalização das fotografias e disseminação dos seus resultados independente do que se registra no suporte (violência, dor, sexo ou cotidiano).

⁹ Imagem-síntese: É uma imagem criada no computador, utilizando softwares normalmente de 3D. Essas imagens, muitas vezes, são questionadas já que são criadas por programadores e estes se utilizam de conhecimentos de softwares de vetores ou algoritmos, não por processos tradicionais das artes (desenho, pintura, escultura ou fotografia). Muitas pessoas nem consideram as imagens síntese como obras artísticas, justamente por ignorarem aspectos laborais naturais das artes.

documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - ou Base Nacional Comum Curricular - BNCC).

As novas tecnologias vêm produzindo uma pequena, embora significativa, revolução nas relações da escola com o cinema. A leveza e a simplicidade de operação de equipamentos e programas de edição, cada vez mais acessíveis em custo e uso, facilitam que o cinema penetre o espaço escolar a partir de diversas iniciativas de produção simples: curta-metragens de animação e ficção; documentários; cinema-teatro; pequenas filmagens com celulares ou câmeras digitais de fotografia, para citar alguns exemplos. Essas produções pretendem aproximar, de um modo cada vez mais contundente, a experiência do cinema e a educação formal. (FRESQUET, 2008. p.1-2)

O cenário em questão, apesar de hegemônico, vem se alterando com a popularização da tríade audiovisual - câmera (como equipamento ou hibridizada em celulares ou tablets), tv/monitor e computador; e a produção dentro do segmento audiovisual também cresce. Nos anos 1980, o videotape já tinha democratizado a produção do audiovisual, mas o salto se deu mesmo nos anos 1990 com a expansão acelerada de mecanismos de gravação: VHS, miniDV, gravação em cartões de memória, computadores mais confiáveis e estáveis, programas de edição não linear¹⁰ e mais amigáveis¹¹ e plataformas de streaming de vídeo.

É um cenário complexo - só para se ter um exemplo, os números do YouTube estão na casa dos milhões e bilhões. São mais de um bilhão de horas de vídeos vistos por dia, dezenas de canais com mais de meio bilhão de inscritos. O canal brasileiro com mais "audiência" tem 20 milhões de inscritos e mais de 15 bilhões de visualizações¹². Esse canal brasileiro (KondZila) já é o sexto maior canal do Youtube no mundo. É uma mudança no modo de transmissão e exibição de produções audiovisuais - a Netflix¹³, empresa que nasce como locadora de vídeos online, mudou o cenário de portabilidade das imagens. É um serviço a partir do qual, como outros nesse contexto, recebemos não só os filmes, mas também passamos informações diretas, em tempo real, para a empresa que contratamos. O serviço,

¹⁰ Edição não linear: Edição de vídeo com a utilização de softwares de edição.

¹¹ O termo "amigável", no universo tecnológico, significa que os processos ficaram mais fáceis, mas próximos aos usuários.

¹² Dados segundo o site: <https://socialblade.com/youtube/>. Acessado em: 10 jan. 2018.

¹³ Fonte: <https://www.uol/entretenimento/especiais/por-dentro-da-netflix.htm#tematico-1>. Acessado em: 2 jul. 2018.

ainda pequeno¹⁴, já provoca mudanças em diversos setores - locadoras de vídeo, estúdios, festivais de cinema. O termo "disrupção" se aplica diretamente neste contexto, pois o Netflix faz o mesmo que outros faziam (produzir, curadoria de conteúdo e exibir), mas de outra forma. A disrupção está no modo de operar, não no que é feito.

Não é um exercício de previsão do futuro da tecnologia, mas vivemos uma condição tecnológica dinâmica, uma vez que esse cenário descrito acima já nasce pronto para ser aglutinado. Vemos os avanços dos dispositivos vestíveis¹⁵ e os IoT¹⁶, *edge* e *cloud computing*¹⁷, inteligência artificial, vídeo presença¹⁸, *small data*¹⁹, novos protocolos de ética digital, *chatbots*²⁰, gamificação, protocolos de confiança (como *blockchain*²¹), formas de energia renovável e armazenável, realidade aumentada e virtual, web pragmática²² e de outras alterações tecnológicas surgindo. Essas tecnologias alteram completamente a forma de relação com o mundo, não só de registrar e disseminar vídeos, como descrevi anteriormente.

É preciso fazer um pequeno recorte por conta do conceito de *dispositivo*, já que o mesmo aparece desde estudos pós-críticos, mas também nos debates sobre tecnologia e nos estudos sobre a imagem.

Como conceito, o dispositivo surge nos anos 1970 entre os teóricos estruturalistas franceses Jean-Louis Baudry, Christian Metz e Thierry Kuntzel, para definir a disposição particular que caracteriza a condição de espectador de cinema, próximo dos estados do sonho e da alucinação. Em

¹⁴ Segundo reportagem já citada, são 300 milhões de usuários.

¹⁵ Dispositivos vestíveis: equipamentos usados no corpo que podem potencializar outros equipamentos (relógios inteligentes), serem complementares (fones de ouvido) e independentes (sensores corpóreos ou óculos de realidade virtual).

¹⁶ IoT: Sigla para "internet of things" (internet das coisas), ou seja, uma rede de objetos físicos interligados pela internet.

¹⁷ *Cloud* e *edge computing*: Cloud computing seria a capacidade de processamento e armazenamento de informações e operações em computadores compartilhados; e edge computing é a tecnologia que permite que dados produzidos em IoT sejam processados mais próximos de seu equipamento de origem, propiciando velocidade e menor perda energética.

¹⁸ Vídeo presença: tecnologia de projeção (holográfica ou não) que permite maior sensação da presença física de uma pessoa em um ambiente distante.

¹⁹ *Small data*: pequena quantidade de informação que muitas vezes era perdida (dentro do sistema de *Big data*), mas que pode ser importante, principalmente para a personalização de experiências e integração de usuários. Atualmente a "mineração" de informação é um exemplo de *small data* e uma grande fonte de renda e de recolhimento de criptomoedas.

²⁰ *Chatbot*: Conversas, normalmente telefônicas, com assistentes virtuais.

²¹ *Blockchain*: Protocolo que registra, em grande maioria, dados contábeis espalhados pela internet.

²² Web pragmática: A web pragmática é diferente da web semântica, pois procura entender não apenas o significados das palavras e sua sentença (consulta à internet, no caso), mas soma o contexto (histórico de pesquisa, perfil do usuário, expressões, entonações e, até mesmo, comportamentos físicos registrados por equipamentos vestíveis ou câmeras).

seus dois ensaios seminais, "Efeitos ideológicos produzidos pelo aparelho base", de 1970, e "Dispositivo: aproximações metapsicológicas da impressão da realidade", de 1975, Baudry lança as bases para discutir a responsabilidade do dispositivo nos efeitos específicos produzidos pelo cinema sobre o espectador ("efeito cinema"). Esses efeitos dependem não tanto dos filmes e da organização discursiva (ou linguagem, na ótica da semiologia do cinema) quanto do dispositivo do cinema considerado em seu conjunto (câmera, moviola, projetor etc.) e das condições de projeção (sala escura, projeção feita por trás do espectador, imobilidade deste etc.). (PARENTE; ANDRE, data *apud* MACIEL, 2009, p. 25)

O Audiovisual é uma pequena parte dessa mudança, não só pela tecnologia que se transforma e hibridiza, mas também pela diversificação de produções audiovisuais ou pelo número cada vez maior de registros audiovisuais difundidos por diversas plataformas ou da portabilidade de ferramentas (celulares, por exemplo). A produção de "produtos" audiovisuais cotidianamente (e na escola também) não é novidade. A novidade talvez seja a tentativa de escolarização dessa produção e está atrelada às alterações tecnológicas e do modo como essas tecnologias se apresentam na sociedade. Não sei se esse é um exemplo imaginável para a ideia de potência e acionamento, mas é possível vislumbrar essa relação entre tecnologia e audiovisual.

A mudança tecnológica não ocorre apenas no campo dos dispositivos e, talvez, em busca de um *currículo diferenciado*, mas no modo de operação. Algumas escolas começam a observar os trabalhos em artes visuais baseados em uma metodologia centrada em passos que transitam pelo conceito, repertório, projeto, trabalho colaborativo e formas diversificadas de presentificação/apresentação para tentar achar respostas dentro do discurso das metodologias ativas. Talvez esteja nesse modo de operação grande parte do interesse das escolas pelos trabalhos com arte dentro de seu ambiente .

O conceito de metodologias ativas também ganha muito espaço, atualmente, quando enxergamos pelo recorte da *inovação*. Modelos que invertem a sala de aula ou que retiram a primazia da aula expositiva fazem parte cada vez mais do repertório das escolas que buscam essa chamada inovação. No entanto, essa inversão não é novidade para as artes na escola. Durante um bom tempo, a reprodução de obras, a valorização da técnica ou os materiais foram o foco dos processos artísticos na escola, e a arte na escola sempre teve certo arejamento com o trabalho por projetos. Pensar em projetos é típico do trabalho do artista, o

conceito, a melhor solução expográfica ou a coerência nos materiais. Não é de se estranhar que as escolas "inovadoras", muitas vezes, busquem atravessar seus currículos por processos e projetos artísticos.

As artes, apesar de importantes dentro desse cenário, ainda são um componente negligenciado, perto de aspectos ainda valorizados em nossa educação, como disciplinas que pretensamente impulsionam os números de aprovados em exames vestibulares²³. Mesmo que alguns estudos, como citado pela pesquisadora Ana Mae Barbosa²⁴, mostrem a relação intrínseca entre as notas do Scholastic Aptitude Test (SAT) nos EUA (que seriam equivalentes ao Exame Nacional do Ensino Médio - Enem - no Brasil) e a presença das artes na grade curricular.

James Cattell (Phd em educação pela Stanford University, professor emérito da Universidade da Califórnia, atualmente Diretor do Centro de Pesquisas em Criatividade do California Institute of the Arts – CallArts) dedicou grande parte de sua vida às pesquisas que provam que as Artes desenvolvem a cognição do indivíduo. Cognição esta que pode ser aplicada a outras áreas do conhecimento. Chegou à conclusão de que as Artes desenvolvem até a inteligência medida pelo teste QI, que é apenas uma parte da inteligência, a inteligência racional. Encontrou quatro pesquisas que provam a transferência de aprendizagem das Artes Visuais para outras áreas. Essas pesquisas demonstraram que o estudo de Desenho aumenta a qualidade de organização da escrita; raciocinar sobre Arte desenvolve a capacidade de raciocinar sobre imagens científicas; a análise de imagens da Arte propicia a capacidade de leitura mais sofisticada, interpretação de textos e inter-relacionamento de diferentes textos. Enfim, a “instrução em Artes Visuais” como fator de desenvolvimento da prontidão para a leitura compreensiva foi uma das conclusões das quatro pesquisas que Cattell analisou. (BARBOSA, 2017)

Nos dias atuais, falar em Arte Contemporânea para um artista é um lugar comum. Enquanto falar de Arte Contemporânea na escola é um desafio. A escola ainda tem uma tradição em trabalhar conteúdos dentro de uma linearidade, e a Arte Contemporânea entra (quando entra) apenas nos últimos anos da vida escolar de um estudante por causa do recorte cronológico, por um viés de história da arte, não como um modo de operação artístico (escolar). Essa afirmativa não acontece pela pesquisa sistematizada, mas pelo convívio com

²³ Pensando na carga horária reduzida destinada às artes em geral e os constantes ataques contra a obrigatoriedade destas na escola.

²⁴ <http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2017/11/educacao-sem-arte-educacao-para-a-obediencia/>. Acessado em 23/ dez. 2017

colegas, propostas ou exemplos de materiais de formação docente. Tenho ciência que nem todos os docentes fazem esse recorte, mas é o recorte que, no capricho da superficialidade, vejo como preponderante.

Muitas vezes, a ruidosa discussão sobre arte contemporânea ocorre por um erro de leitura sobre o tema em si - arte contemporânea não é um período da história da arte, mas um paradigma de procedimentos e olhares para a arte. Dentro desse espectro artístico-escolar, a Arte Contemporânea pode ser um objeto de estudo da arte na escola, um modo, um conjunto de potências a serem acionadas, quase um projeto de prototipia volátil de operação artística.

Dentro da escolha pela Arte Contemporânea, o conceito é a origem do projeto, processo, objeto artístico - uma operação intrincada e, quase sempre, indissociável. Os materiais ou técnicas, apesar de importantes, passam a não ser mais significativos do que as ideias na elaboração de um trabalho de arte, a não ser se o projeto pedir por acuidade técnica ou aprofundamento com materiais. Essa mudança também ocorre como significativa dentro do espectro escolar, pois corrobora não só o tema ou a concepção artística, mas busca implementar outro conjunto de ritmos, de tempos, de ruídos, de formas e manifestações sensíveis que talvez sejam motivadoras para o conjunto escolar. Busca não apenas focar em materiais ou técnicas, na reprodução ou na história de um artista ou período. Busca ir além da história da arte, ampliar o estudo do processo pelo qual um artista elaborou um projeto, relacionou-se com sua época, com sua obra, com um grupo. Interessa ao estudante olhar para onde o artista está olhando, procurando desvendar/remendar seu olhar, seus interesses, sua poética. E então ir além da reprodução desse desvendamento e encontrar suas próprias palavras para materializar o contemporâneo. A pesquisa não trata sobre os usos da arte, mas de colocar a arte neste lugar de tensionar, de potencializar, capaz de acionar um conjunto pessoal de imbricamentos individuais, coletivos ou colaborativos.

Essa condição potente não é exclusiva de uma ou outra forma de arte, mas considero que o modo de operação contemporâneo seja mais coerente dentro desse caldo atual. O lugar ocupado pela Arte Contemporânea é o lugar do terreno híbrido, pois vem dialogando com a mudança de suportes, com o imaterial, com o conceito, com a mudança sistemática de tecnologias investidas. Nos últimos dez anos, saímos de câmeras digitais rudimentares, comparadas com suas predecessoras analógicas, para ferramentas robustas ou muito próximas da qualidade das melhores câmeras analógicas; saímos dos CDs para os arquivos salvos em

nuvem. Ferramentas como câmeras digitais, filmadoras, computadores e projetores ganham relevância e ampliam as possibilidades expressivas. Os registros digitais ampliam-se além da fotografia “não analógica” e ganham força com o design de jogos, por exemplo.

A prática da arte contemporânea é uma ampla estrutura de discurso que pode fazer uso de qualquer meio para se materializar e é particularmente efetiva ao adotar e transformar os aparatos das novas mídias cada vez mais presentes na sociedade, como a fotografia, a cinematografia, o vídeo e os novos sistemas computacionais. Ao longo das últimas décadas o rápido desenvolvimento de tecnologias digitais gerou um dos suportes mais estimulantes para uma prática inovadora da arte contemporânea como expressão global. A arte mídia oferece hoje um pródigo espectro de experiências perceptuais que forjam formas de percepção baseadas em métodos inovadores de transmitir e trocar informações com um amplo público. (SHAW; JEFFREY, data *apud* MACIEL, 2009, p. 193)

Discutir esse lugar imaterial ou em outra materialidade também é importante no nosso presente. Em algum momento da história humana, usamos o conceito de "material e imaterial", mas hoje não conseguimos abraçar a ideia de um tipo de materialidade, pois proliferam as formas de outras/novas materialidades. Por exemplo, vimos em 2016 a excitação com o jogo de celular *Pokémon Go*²⁵. Independentemente de gostos pessoais ou análise de jogabilidade, o jogo foi pensado em um contexto de *smartphones*, tecnologia 3G/4G e realidade aumentada. Pessoas saíam por cidades olhando para seus smartphones procurando caçar, em um safari digital e citadino, os monstros que só eram presentificados nas telas dos seus smartphones que foram ali materializados por uma incidência criada forçosamente pela empresa ou por um conjunto prévio de dados.

²⁵ Jogo lançado em julho de 2016 pelas empresas Nintendo e Niantic. Chegou a atingir mais de 750 milhões de downloads em 2018, segundo dados oficiais da empresa responsável. Tem como grande diferencial o uso de celulares com geolocalização, uso de elementos reais da cidade a partir da tecnologia de realidade aumentada, mas também foi envolvido em polêmicas e acidentes por causa da distração dos usuários durante o uso do jogo na cidade.

Fig.1.1. Foto da tela de smartphones com o jogo *Pokémon Go* e três personagens.

Fig.1.2. Ilustração de como apareceria um *raid*²⁶ do jogo em um parque.

²⁶ Raid: incursões coletivas em locais de grande movimentação.

Fig.1.3. Fotos da tela de smartphone com o jogo *Pokémon Go*. À esquerda, pode-se ver como é mostrado o mapa e o sistema de geolocalização e, à direita, como o "monstro" aparece no local.

O jogo não só muda a presentificação do objeto a ser caçado, mas a apropriação da cidade pelos usuários. O jogo é um exemplo de modo contemporâneo de alargamento das ideias de virtualidade, presentificação, espacialidade. Um efeito dos nossos tempos ou sintomas de alguma comorbidade.

Jogos independentes desenvolvidos com características mais experimentais acabam por explorar com grande intensidade as possibilidades poéticas de seu meio, criando objetos com maior potencial estético. A emergência dessa produção não apenas desloca a compreensão habitual que temos dos jogos digitais como objetos lúdicos vinculados a uma grande indústria do entretenimento, como também coloca em disputa um terreno até então ocupado apenas pela arte eletrônica interativa. Ainda que experiências e inovações variadas tenham sido feitas durante a curta história dos jogos digitais, com o florescimento dos jogos indies que se nota com mais clareza a exploração de outros aspectos que não o simples desenvolvimento tecnológico, contribuindo assim para a evidenciação do potencial expressivo dos games. (CABRERA, 2016, p. 56)

Os jogos são formas artísticas e esportivas da contemporaneidade²⁷. É um paradoxo para muitos o enfrentamento dessa dilatação conceitual. Os jogos possuem todos os elementos que poderíamos conceber como artísticos e, ao mesmo, tempo propõe nova interação física, cinestésica, motora e espacial. Os jogos possuem muito do que artistas procuraram criar em diversas obras - a ideia de interação. Por enquanto, a maioria dos jogos são finitos e com percursos não tão personificáveis, mas com o advento das IoT (internet das coisas), dos equipamentos vestíveis, da web pragmática, da realidade virtual e, principalmente, da inteligência artificial, teremos jogos com andamentos completamente pessoais, onde a interação será profunda e quase não controlável.

À medida que o universo dos jogos digitais se aproxima cada vez mais da arte, surge a vontade iminente de se categorizar este fenômeno. No meio acadêmico, assim como na mídia especializada, podemos notar diversos termos utilizados para se referir a jogos que possuem características semelhantes às de um trabalho de arte interativa. Cada vez mais são lançados jogos indie que não podem ser incluídos em categorias já estabelecidas, tendo como característica mais relevante explorar as possibilidades do jogo digital como meio, com o objetivo de promover experiência estética através da relação do mesmo com o público. (CABRERA, 2016, p. 63)

²⁷ O Museu de Arte Contemporânea de New York (MoMA) criou em 2012 a sua "seção" de games com a aquisição de quatorze obras (Pac-Man (1980), Tetris (1984), Another World (1991), Myst (1993), Sim City 2000 (1994), vib-ribbon (1999), The Sims (2000), Katamari Damacy (2004), EVE Online (2003), Dwarf Fortress (2006), Portal (2007), flOw (2006), Passage (2008) e Canabalt (2008). O museu não só reconhecia essas produções como obras de arte, pensando em design, cor ou música, mas também na aceitação das artes digitais e novos aspectos, como a interatividade proposta.

Fig.1.4. Print criado a partir da página do MoMa onde mostra o game *Another World* e o processo de catalogação deste, obedecendo aos mesmos critérios para outras obras²⁸.

Arte/suporte e arte/conceito caminham juntos e pensar essas possibilidades hoje é abraçar o rizomático, pois é incoerente pensar em algumas possibilidades que não sejam as múltiplas possibilidades. Por isso, a Arte Contemporânea está na pesquisa - não como um conjunto melhor/pior de procedimentos, produções ou temáticas, mas como um modo mais sincrônico com as nossas dissonâncias atuais.

Por outro lado, o corpo ganha mais importância, passando a ser cada vez mais elemento expressivo e decisivo para as Artes Visuais, principalmente nas artes performáticas. O entendimento do que era performático na escola se resumia ao Teatro, à Educação Física e às apresentações orais. Nos últimos quarenta anos - exemplos serão citados no desenrolar do texto -, o corpo passou a ter cada vez mais relevância dentro da escola, e a Arte Contemporânea tem muito a contribuir nesse processo, pois a relação entre corpo e suporte é cada vez mais profunda na contemporaneidade. Dança, performance, inclusão de atividades corporais (capoeira, parkour, escalada etc.) podem dinamizar o currículo de corpo na escola.

²⁸ Fonte: <https://www.moma.org/collection/works/162458>. Acessado em: 1 jul. 2018.

É um corpo em expansão, em diálogo com o território contemporâneo tratado no texto - um corpo que é em si e também parte de outras tecnologias corpóreas. Por exemplo, a obra do artista brasileiro André Damião²⁹, mais especificamente a obra *hast{ROO}*³⁰, de 2011, em que a categoria sonora e visual descreveria com pobreza o resultado apresentado, pede a participação para a elaboração sonora/visual por meio do nosso corpo, captado por um artefato (Kinect), pelo contato com uma tela de projeção e por um conjunto de códigos pré-elaborados que transformarão o corpo em outra imagem/som. Na tela são formadas imagens e o som espacializado. O corpo, como um todo, pode ser utilizado, e não só as extensões que normalmente são convocadas para essas tarefas. A não separação entre obra e espectador é completa e, inclusive, pode ser coletiva/colaborativa.

Fig.1.5. Teste com a obra *hast{ROO}*, de André Damião.

O uso do corpo aparece em todos aspectos escolares. O corpo não obedece uma cronologia temática ou base comum. Muitas vezes, domesticado e imerso no dispositivo escolar, nada mais performático, por exemplo, do que o trabalho com corpo no brincar desempenhado na Educação Infantil. Nada mais importante que a imersão nos materiais do anos iniciais da escola. Nada mais agudo que o vasculhar de ideias e das problemáticas para construção de um projeto nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, muitas

²⁹ André Damião: <https://andredamiao.hotglue.me/>. Acessado em: 10 jul. 2018.

³⁰ *hast{ROO}*: <https://vimeo.com/29077917>, Acessado em: 11/julho/2018.

vezes não é assim nomeado. Não se fala em "arte performática" na Educação Infantil, mas ela está ali. Como já disse, Arte Contemporânea é um modo, não um período da arte. Nada mais contemporâneo do que este trabalhar conceitualmente das fases escolares iniciais. O interagir com uma tela em branco, a formação de sons/ruídos/ou música, o elemento performático, o brincar colaborativamente já existe dentro do dispositivo que é a escola, mas não nomeamos esse conjunto como "arte contemporânea" e acredito que nem precisamos.

No entanto, a arte (contemporânea) também passou por outras formas de tensionamentos - prisão do artista performático Maikon K. (Maikon Kempinski) que, em uma performance em Brasília, teve a apresentação interrompida por policiais, o cenário rasgado e foi conduzido à delegacia por estar nu; o fechamento da exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, depois de alguns protestos de pessoas que consideraram certas obras ofensivas à religião católica e aos "bons costumes"; e os questionamentos e processos contra o coreógrafo Wagner Schwartz e sua obra *La Bête* que foi classificada por algumas pessoas como um ato de pedofilia, já que o artista estava nu e deixou uma criança tocar seu corpo durante a performance.

Tudo isso aconteceu em um prazo muito curto de três meses e um debate caloroso do "que é arte", se um corpo (desnudado) também é arte", se arte pode ofender outras pessoas, se arte pode não ser bela. Todos os mesmos velhos questionamentos com pouca profundidade, mas que atingem os alicerces da relação entre arte/artistas e espectadores.

Fig.1.6. Reportagem do jornal O Estado de S. Paulo sobre prisão de artista.

Artista é preso durante apresentação em Brasília

Maikon Kempinski atuava na performance 'DNA de DAN' quando foi detido por 'ato obsceno'; espetáculo integra mostra do Sesc

O Estado de S.Paulo
17 Julho 2017 | 11h22

O artista e performer Maikon Kempinski foi detido no sábado, 15, pela Polícia Militar do Distrito Federal enquanto apresentava DNA de DAN, ao lado do Museu Nacional da República.

Kempinski foi preso sob a justificativa de 'ato obsceno' e assinou um termo circunstanciado que registra infrações com menor potencial ofensivo. Na performance, o artista, nu, fica dentro de uma bolha de plástico transparente.

Performance 'DNA de DAN' com Maikon Kempinski Foto: Sesc

31

Em dois casos, o problema também envolveu a ideia de arte contemporânea, os limites artísticos, a questão da arte performática e da nudez, tudo embrulhado em um pacote político (partidário).

O crítico e professor de teatro Hans-Thies Lehmann utilizava uma frase para se referir ao *texto político*: "Não precisamos falar das brigadas vermelhas para fazer um texto político". Muitas pessoas confundiram os discursos nestes meses e tratavam da defesa ou acusação como meras opiniões, não como posicionamentos políticos.

³¹ Fonte:

<https://cultura.estadao.com.br/noticias/teatro-e-danca.artista-e-preso-durante-apresentacao-em-brasilia.70001893133>, Acessado em: 10/ julho 2018

Fig.1.7. Reportagem do jornal eletrônico El país sobre fim da exposição *Queermuseu*.

Nos últimos dias, a intolerância voltou a assombrar a arte. A exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, em cartaz há quase um mês no Santander Cultural, em Porto Alegre, **foi cancelada neste domingo após uma onda de protestos nas redes sociais**. A maioria se queixava de que algumas das obras promoviam blasfêmia contra símbolos religiosos e também apologia à zoofilia e **pedofilia**.

A mostra, com curadoria de Gaudêncio Fidelis, reunia 270 trabalhos de 85 artistas que abordavam a temática **LGBT**, questões de gênero e de diversidade sexual. As obras - que percorrem o período histórico de meados do século XX até os dias de hoje - são assinadas por grandes nomes como Adriana Varejão, Cândido Portinari, Fernando Baril, Hudinilson Jr., Lygia Clark, Leonilson e Yuri Firmesa.

32

A questão de gênero discutida na exposição acima descrita, explícita ou implicitamente, foi cruelmente atacada até chegar ao ponto de o financiador da exposição (Banco Santander) simplesmente encerrar a exposição. Em um primeiro momento, um fechamento com pedido de desculpas para os ofendidos. Novamente podemos voltar para a frase de Lehmann e pensar o quanto as pessoas que atacam exposições como essas, dizendo que violam os limites da expressão, tensionam os limites da arte também.

³² Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html. Acessado em: 21 maio 2018.

Fig.1.8. Reportagem da revista Carta Capital sobre a performance de Wagner Schwartz.

"O nu está em todos os museus do mundo e não deveria causar choque", diz curador do MAM

por Viciória Damasceno — publicado 29/09/2017 16h21, última modificação 03/10/2017 14h20

Felipe Chaimovic rebate a acusação de pedofilia pela interação de uma criança com artista nu e sustenta que não havia conteúdo erótico na performance

Performance é releitura da obra "Bicho" de Lygia Clark

Entre a noite de quinta-feira 28 e a manhã desta sexta-feira 29, a performance "La Bête", do artista carioca Wagner Schwartz, se tornou alvo de protestos nas redes sociais. Em

33

Voltando para a Arte, mas na escola - quase todas as disciplinas escolares tradicionais passaram por mudanças sistemáticas nos seus currículos nos últimos trinta anos. Entretanto, a Arte talvez tenha se vangloriado da criatividade, das mudanças em seus processos e da quebra com escolas artísticas tradicionais e, eventualmente, lhe faltou certo vigor para se reposicionar e repactuar seu contrato com a escola. Para a escola, bastava uma arte quase que jesuítica - beleza, formas harmônicas, escultura, desenho, pintura, reprodução. Voltando ao já dito - não está nessas formas os elementos anacrônicos, mas no modo como foram presentificados.

³³ Fonte:

<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-nu-esta-em-todos-os-museus-do-mundo-e-nao-deveria-causar-choque-diz-curador-do-mam>, Acessado em: 11/ abril de 2018

A impressão, depois de vinte anos em sala de aula e passando por dezenas de escolas, é que a Arte contemporânea não vazou para dentro da escola. Penetrar nessa grade não tem sido fácil. Lógico que para afirmar essa impressão a pesquisa deveria ser outra, analisando currículo de muitas escolas e ver a prática de cada uma. Essa impressão se sustenta pelo ecos apenas. Bastam-me os ecos para seguir em frente sem fazer grandes ilações.

Talvez as palavras abaixo ajudem a pensar essas e outras questões ligadas ao universo da pesquisa:

Ocupamos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar o texto, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e currículos. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 27)

O texto não teve como pretensão redizer sobre a História da Escola ou História da Arte nem sobre a História da Arte na Escola ou sobre o Currículo de Artes Visuais na Escola. O texto é a tentativa de versar sobre um *terceiro lugar*, de escutar um eco, de cartografar as potências da arte e seus acionamentos dentro das duas escolas escolhidas para esta pesquisa.

2. Das escolas

2. 1. Das invisibilidades e potências das Artes (visuais)

Em 1979, a banda inglesa Joy Division lançava primeiro álbum - *Unknown Pleasures*. O capa deste álbum foi feita pelos designers Peter Saville e Chris Mathan e tornou-se uma imagem icônica de uma das mais significativas bandas da história da música.

Fig.2.1. Capa do álbum *Unknown Pleasures* (Joy Division - 1979)³⁴.

³⁴ <http://joydivisionofficial.com/discography.html>. Acessado em: 12 jan. 2018.

Quando vi pela primeira vez essa capa, tive a impressão que era uma série de traços aleatórios que, no final, aparentava ser um relevo que resultou em uma formação de montanhas. Em nenhum momento quis investigar essa impressão ou saber o que de fato era. Acho que certas imagens, algumas que foram categorizadas como "imagens icônicas", produzem esse efeito - elas nos bastam dentro de um conjunto próprio de símbolos e, particularmente, nos marcam. Não que ela viesse com a marquinha de "imagem icônica", mas o contexto criava essa ambiência para observar a imagem repleta de filtros ou informações afetivas. Outra questão também era de indexação - as músicas desse álbum também me impactaram demais e, na adolescência, provocaram esse efeito particular. Não foi uma preocupação saber e também era mais complicado, nos anos 1980, descobrir determinadas informações.

O fato é que esse conjunto de traços é um gráfico do sinal de rádio captado por um radiotelescópio a partir da observação de um pulsar³⁵ (PSR B1919+21). Existem diversas aplicações físicas para essa descoberta - segundo o físico e professor Leandro Nikitin, "todo pulsar tem um período de revolução e este período pulsa em um intervalo de tempo muito preciso, sendo uma forma de medição de cronológica extremamente precisa". Para a Física, é bem clara a importância dessa imagem, mas o que a capa do álbum mostra, para o recorte de pesquisa, é a materialização de uma potência latente e imanente. Criar um radiotelescópio para captar essa manifestação invisível é próprio da Física. Ressignificar a imaterialidade em uma peça é característico da Arte. Física e Arte caminham, muitas vezes, juntas quando procuram dar forma ao invisível. É característico de ambas, como potências, acionamentos intelectuais como o acima.

Como potência, essa imagem é imbricada de diversas possibilidades, da capacidade de materializar um fenômeno físico, do encurtamento de distâncias (tempo/espço), de dar outras possibilidades de medição de tempo e, ao mesmo tempo, aciona principalmente a ideia de que podemos ver o invisível.

Lógico que imagens são carregadas de sentidos, de afetações, de intenções, de projeções, mas, no caso dessa imagem, ela têm desdobramentos, tem literalmente curvas

³⁵ Pulsar: São estrelas nêutrons que, devido ao tamanho do seu campo eletromagnético, transformam energia rotacional em energia eletromagnética.

conceituais que potencializam a obra e ainda mais por meio da indexação promovida pela música, pela banda, pela história de Ian Curtis (vocalista do Joy Division). Novamente, não é apaziguar o ruído, mas se embrenhar nele, pois é nessa dissonância que reside uma forma potencial da arte. E, talvez, buscar no ruído uma possível repercussão sonora, um ressonância imagética que nos faça pensar a arte, suas potências e análogos acionamentos.

Exercícios intelectuais que tratam de obras visuais e sonoras colocam seus leitores em uma posição teoricamente mais ativa, pois a academia ainda não resolveu certos limites entre a apresentação de um texto escrito e a relação com um lugar que não é apenas das palavras. Sendo assim, contar sobre um vídeo talvez seja um dos piores desapoios para as artes visuais; mostra os limites e as fragilidades de formas textuais como esta que escrevo. Em 2008, a também inglesa banda Radiohead lançou seu videoclipe chamado *House of cards*³⁶, dirigido por James Frost. Esse vídeo é propício para discutir as potências das artes visuais e seus possíveis acionamentos, pois é um vídeo realizado sem câmeras e sem luz.

Fig.2.2. Captura de tela do videoclipe House of cards, da banda Radiohead.

³⁶ House of cards - 2008 (<https://goo.gl/q86rHx>. Acessado em: 13 jan. 2018).

A ideia central era criar uma sequência de imagens tridimensionais por meio da técnica de captura de movimentos (*motion capture*³⁷), mas sem as ferramentas usuais para a produção de um vídeo. Para que essa obra fosse realizada, foram necessárias diversas técnicas

³⁷ A técnica de *motion capture* (Mocap) não é novidade e foi, muitas vezes, um estímulo artistas a busca por capturar movimentos de outros seres utilizando as ferramentas tecnológicas que estavam presentes nos seus respectivos tempos. No filme *Caverna dos sonhos esquecidos* (Win Wenders/ 2011), pode-se ver que nossos antigos ancestrais tentaram captar o movimento de animais e registrá-los de forma sequencial, criando movimento. Win Wenders procurou usar outra técnica para nos presentificar uma sensação parecida - fez o filme utilizando a tecnologia 3D. Antes de deste, na obra do fotógrafo inglês de Eadweard Muybridge, de meados do século passado, também podemos ver a tentativa de captura de movimentos por meio das câmeras analógicas.

e instrumentos distintos dos ordinários na captação de imagem/luz. Basicamente criou-se um conjunto de scanners, em que um giratório capta o objeto por meio de 900 feixes de lasers e outro capta objetos aéreos. Todos esses dados computacionais foram analisados e processados, formando o videoclipe (prints acima). É um vídeo que trabalha no princípio quase elementar de "desmontar e remontar" a imagem ou, melhor dizendo, desmontar e remontar o princípio da imagem por meio do conceito, não por meio da essência imagética (luz). Diferente de outros tantos artistas que buscam captar da melhor forma possível, por intermédio de ferramentas que determinamos e que são adequadas para captação de imagem, a obra descrita se distancia destes por utilizar ferramentas que não são usualmente utilizadas para essas finalidades.

Apesar de um exercício curioso, não o encaro como um exercício disruptivo. Temos inúmeros exemplos de ferramentas que não foram projetadas para certas funções, mas assim foram utilizadas. De exemplos simples, como a polêmica que o som só pode ser manifesto sem a interferência de meios elétricos/eletrônicos (por exemplo, surgimento das guitarras elétricas), câmeras digitais ou advento dos sintetizadores utilizados na música erudita.

Mesmo encontrando a disrupção, novamente estamos de encontro com o latente visível. Mais do que isso - dissipar o visível para remontá-lo dentro de outro modo de visibilidade, de simular diferentes visibilidades. Essa é uma potência em si para a arte e talvez para algo que a escola pretenda ser.

O importante não é tentar desvendar o invisível, mas aceitar que invisibilidade e a consequente elaboração de instrumentos de presentificação imagética-sonora não desvendam definitivamente o invisível, mas acionam uma possibilidade de presentificação singular e datada que tornam potentes acionamentos que não estavam postos.

Existem inúmeros exemplos, de potências e acionamentos, nas ciências e artes. Por exemplo, a observação da *Nebulosa do Caranguejo* vista por diferentes instrumentos gera diferentes formas de presentificação e diferentes estudos.

Fig.2.3. Nebulosa do caranguejo³⁸.

Nenhum desses exemplos, apenas, quebra ou tem a pretensão de quebrar o modo como enxergamos outras formas imagéticas ou sonoras. São tentativas que podem provocar acionamentos a partir desse desvelamento específico, não a partir de uma quebra ou de uma constatação de que algo não está como deveria estar, mas talvez da construção de uma significação, de um lugar.

É evidente que a arte não detém o monopólio da criação, mas ela leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de coordenadas mutantes, de engendramento de qualidade de ser inédita, jamais vistas, jamais pensadas. O limiar decisivo de construção desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se auto-afirmar como fonte existencial, como máquina autopoiética. Já podemos pressentir o fim dos grilhões que a referência a uma Verdade transcendente impunha às ciências como garante a sua consistência teórica. Tal consistência, hoje, parece depender cada vez mais de modelizações operacionais, que encontram o mais coladas possível à empiria imanente. Sejam quais forem as viradas da história, parece que a criatividade social está sendo chamada a expropriar os antigos enquadramentos ideológicos rígidos, em particular os que serviam de caução à eminência do poder de Estado e os que ainda fazem do mercado capitalístico uma verdadeira religião. (GUATTARI, 1992, p. 135-136)

³⁸ <https://www.cta-observatory.org/science/gamma-rays-cosmic-sources/>. Acessado em: 25 abr. 18.

2.2.

Das visibilidades escolares

O Brasil atual vive um momento conflituoso para se pensar a escola, já que o cenário político, desde o fim do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff e processo de reeleição (2014) até atualmente, tem mostrado alterações drásticas nas políticas públicas em geral, incluindo a educação. Na verdade, temos diversos cenários educacionais e quase todos convergindo para um discurso de *inovação*.

Muito do que a escola e a educação precisam, agora, é de tempo, decantação de ideias, delicadeza, criatividade e, quem sabe, serenidade de todos os que pensam e se manifestam sobre a escola. Não estou falando de criar novos modelos, de criticar incessantemente o que está sendo feito ou de demolir projetos, mas discutir, generosamente, qual a nossa relação com este equipamento (escola) e com o conceito de educação formal.

O discurso da inovação escolar parece ser uma tendência. Falar nos termos "tendência e inovação", juntas ou separadas, é uma condição perigosa, mas, neste caso específico, acredito que resuma bem o cenário. Vivemos em um clima que a ideia de "fato novo" é constante - são fatos na educação, na política e no cotidiano. Um cenário que pede a "inovação", clama pela disrupção. Longe de achar que essa condição é benéfica, mas apenas uma impressão do momento.

Essa tendência pode ser notada, no Brasil, por meio de movimentos institucionais como nas consultas públicas para a elaboração da nova BNCC³⁹, em um movimento (fantasmagórico) de parte da sociedade civil, a chamada "Escola sem partido"⁴⁰ ou nos gigantes números de grupos (escolares), procurando novos caminhos prototipáveis para a inovação em escolas.

A tarefa é tentar achar um tom generoso e compartilhar um caminho preciso em um cenário onde todos têm algum conhecimento, opinião e novas-velhas propostas, mas onde também o distanciamento é impossível.

³⁹ BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 1 jul. 2016.

⁴⁰ Escola Sem Partido: <http://www.escolasempartido.org/>. Acessado em: 1 jul. 2016

Sempre coexistiram diversos modelos de escola - escolas ditas tradicionais, escolas religiosas, escolas laicas, escolas democráticas, escolas a distância, escola "em movimento"⁴¹, escolas indígenas etc. Óbvio que o modelo expositivo, conteudista, frontal e generalista é o que podemos encontrar em quase todos os cantos e quase sempre querendo emular uma determinada *experiência* aos seus estudantes.

Também a experiência, e não a verdade, é o que nos dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo. (LARROSA, 2015, p. 5)

Esse fragmento do texto de Jorge Larrosa, presente no livro *Tremores*, tem influenciado muito minha escrita, principalmente no que tange a ideia de *experiência*. Tratar da experiência é tratar da Escola e da Educação e de como, aceleradamente, tentamos resolver uma infundável quantidade de possibilidades, trazendo soluções para dentro da escola.

A escola não tem apenas mudado de formato, mas vem tentando prover aos estudantes uma série de *experiências*.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2015, p. 10)

Larrosa parece-me com razão em chamar essa experiência de "um canto". Esse canto que é capaz de replicar, de assumir outras formas, outras possibilidades, outras

⁴¹ Think Global (<https://thinkglobalschool.org/>) é uma escola que formalmente está localizada em Nova York, mas também se divide em quatro países diferentes por ano. Seria como um grande estudo do meio onde um estudante do Ensino Médio passa por doze países diferentes, em todos os continentes, durante seu percurso escolar. Curiosamente é a quinta escola mais cara do mundo (aproximadamente US\$ 950.000 pelo Ensino Médio).

potencialidades. No entanto, os cantos variam. Variam de casa e de público. As tentativas de cantos que procurei evocar remetem para outros cantos e, talvez, para determinados cantos em que harmonia não apareça instantaneamente, mas são outros cantos.

Em geral, a escola é um mar de previsibilidade onde se criou um ambiente propício para que os estudantes fiquem apenas na superfície. Algumas escolas, no Brasil e no exterior, estão "inventando novas experiências", cada um em um ritmo diferente, mas todos com o mesmo nome: escola.

No Brasil, algumas experiências-canto ganham força impulsionadas pela liberdade institucional, que existe para que escolas possam ter grades e currículos diferentes dos currículos ordinários em escolas tradicionais (mesmo com a BNCC). A maioria das escolas, no Brasil, não varia do conjunto formado por Português, Inglês e Espanhol; Matemática, Física, Química e Biologia; História, Geografia e Filosofia; Educação Física e Artes.

[...] a política curricular, agora é transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar a aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. (SILVA, 2010, p. 11-12)

Observando de uma maneira superficial e apenas a partir do contato com outros docentes e escolas - algumas escolas realizam variações que consideram adequadas para seu projeto. Em Português, é comum encontrar subdivisões como Produção de texto, Redação e Gramática; em Educação Física, algumas escolas separam Treino esportivo, Dança, Circo, Capoeira, Judô; em Artes, criam categorias como Artes Visuais, Artes Plásticas, Audiovisual, Teatro, Design de Jogos, Música, Fotografia, Cinema, Artes Digitais. Em menor escala, temos outras aberturas na grade para Psicologia, Economia, Projetos de Vida, Informática, Culinária, Gestão Financeira, Orientação Profissional, Marcenaria, Tecelagem.

2.3.

Os lugares das artes

A provocação de ter a Arte na escola é propor um lugar de estranhamento para tempos diferentes de planejamento, contemplação, absorção e realização. O problema não é da Arte, mas de como esta é inserida na escola - como um uso. Não pretendo dizer que a arte não deva ter outros objetivos, mas o problema seja talvez a escola trabalhar a arte no currículo de modo a transformá-la em algo *escolarizável*, divorciada, portanto, de um campo de possibilidades de criação, com linguagens que abram diferentes formas de estar no mundo.

Dentro dos subtemas que podem compor as Artes Visuais está a Fotografia, que ganha cada vez mais relevância, principalmente com a incorporação das câmeras digitais aos celulares e o crescimento das redes sociais. A fotografia teve um salto na sua utilização nos últimos dez anos graças aos avanços tecnológicos de hardware (câmeras) e a manutenção e distribuição desses registros fotográficos.

Na escola, a fotografia também cresce por causa do uso de projetores e computadores em sala de aula. No entanto, a tecnologia e o incremento fotográfico também mostram suas fraquezas. Nesse caso, pode-se notar a crescente utilização do *slideshow*, que possibilita "animar" a fotografia, criando não mais um *frame*, um fotograma, mas uma série deles em sequência, ou seja, um filme - tirando a fotografia do seu suporte, teoricamente original, o papel. Sem falar no desconhecimento do processo de revelação e ampliação desse negativo, que agora é suprimido pelo processo de captação digital e impressão em papel ou publicação virtual.

A fotografia realmente tem se manifestado de inúmeras formas: por meio de plataformas sociais (por exemplo: Instagram ou VSCO); por meio de *gifs*, que nada mais é do que a animação de poucos frames de imagem; por meio de sites voltados para o conteúdo fotográfico (por exemplo: Flickr, 500px, ArtStack ou Pinterest).

A portabilidade de câmeras através da hibridização com celulares também popularizou os autorretratos (ou selfies). Nada mais comum na sociedade atual que ver registro pessoais por meio de autorretratos.

Já a dança é um lugar de sombra dentro das escolas. Apesar de, formal e legalmente, constar no currículo escolar, é forçosamente colocada dentro de um espaço destinado ao

esquecimento ou ao aparelhamento dos modelos ilustrativos, alegóricos ou de mero auxílio. O vídeo ainda dorme com a dança nesse mesmo lugar. O lugar do vídeo e da dança é o do recurso, de um auxílio. A dança serve como aparelho ilustrativo das festas juninas e o vídeo como reforço da aula expositiva (no caso do documentário) ou da ilustração (caso do cinema). Esses lugares são tristes cantos que tendem a mudar. A dança já permeia currículos mais arejados e contemporâneos. Muitas escolas e outros segmentos da sociedade começaram a valorizar e entender como o corpo foi um aspecto negligenciado na escola (em outros lugares também). É estranho pensar que, em um país como o Brasil, a dança ainda seja negligenciada. Dentro da escola, ela é desvalorizada e ainda mistificada, para não dizer alvo de preconceitos.

O vídeo também é visto como uma arte menor. Videoartistas como Bill Viola, Nam June Paik, André Parente ou o multiartista Flávio de Carvalho são ignorados. A videoarte em geral ainda não é escopo de discussão nas escolas. O máximo que temos de Arte Visual dentro das escolas trata da fotografia ou do vídeo verbal narrativo. O vídeo não verbal é ainda alvo de grande estranhamento e contestação e colocado no patamar de "vídeo arte". Assistir uma obra visual, em vídeo, que não tenha a fala, que não tenha a narrativa linear, é um chamamento para a falta de diálogo entre estudante e professor. Ainda hoje temos o registro da fala como o grande alicerce para o entendimento das imagens e, quando extraído, o desconforto impera.

Dentro do aspecto audiovisual, o documentário tem ganhado corpo. Antigamente os canais dedicados ao registro documental faziam um recorte pelo chamado *documentário clássico*.

Todo filme é um filme documentário. Mesmo a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que a produziu e reproduz a aparência das pessoas que fazem parte dela.

Na verdade, poderíamos dizer que existem dois tipos de filmes: (1) documentários de satisfação de desejos e (2) documentários de representação social. Cada tipo conta uma história, mas essas histórias, ou narrativas, são de espécies diferentes. (NICHOLS, 2005, p. 26)

Esse tipo de documentário se popularizou muito nas escolas, pois é o documentário do especialista. Nada melhor, para uma aula expositiva e afirmativa, que ter um professor de Harvard presentificado e validando o conteúdo de um professor em sala de aula. Entretanto, essa forma de documentário vem perdendo terreno até mesmo entre os canais mais populares

de tv a cabo (History Channel e Discovery Channel). Cada vez mais são produzidos documentários performáticos, que atendem a uma demanda quase de um *reality show* para quem está vendo; documentários poéticos e até os documentários contemporâneos, que colocam em dúvida a ideia ou não de verdade documental ou com aspectos de dramatização, enfraquecendo consideravelmente a relação entre "registro e verdade". Na escola, também não é diferente o uso do documentário, pois o registro pedagógico se faz cada vez mais indispensável e o documentário é uma ferramenta para o professor que quer propiciar a maior relação entre o documentário e as necessidades de uma escola.

Pensar dança e cinema/vídeo juntos é um desafio muito instigante. É claudicante a tarefa de unir dois derrotados escolares nessa mesma missão. Pensar que da união entre vídeo e dança pode gerar um ser híbrido, um ser único (videodança, dança como cinema ou cinema como dança) é uma provocação ao currículo muitas vezes engessado e datado. Todavia, esse movimento vem acontecendo e de uma forma muito importante e instabilizadora de currículos escolares.

O trajeto seguido pela arte - de sua fase moderna à contemporânea - tem sido o de se conduzir à vida, negando gradativamente tudo que se relaciona de forma mais direta aos conceitos da estética tradicional: a moldura na pintura e o pedestal na escultura, a utilização do suporte de representação, a exposição em espaços convencionais, como museus e galerias de arte, a dicotomia obra/público. Nessa perspectiva, evidencia-se o emprego de materiais industriais e de uso cotidiano. Tijolo, placas de alumínio e tubos de luz fluorescente são fontes de experimentação estética na arte minimalista de Carl André e Donald Judd. A arte povera faz uso de materiais "desprovidos de valor", como terra, areia ou detritos. E o espaço confinado da galeria é posto em debate quando Robert Smithson, Walter de Maria e Christo começam a utilizar paisagens e ambientes naturais. (ARANTES, 2012, p. 32)

O próprio PCN⁴² de Artes, para o terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental, incorpora essa mesma tendência, tal como outras modalidades de arte, chamadas como não tradicionais.

⁴² BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.

As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras.

No mundo contemporâneo as linguagens visuais ampliam-se, fazendo novas combinações e criam novas modalidades. A multimídia, a performance, o videoclipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço. (BRASIL, Ministério da Educação. PCN - Artes, 2016, p. 63)

A tentativa de criar parametrizações, como o PCN, é uma tarefa que, muitas vezes, pode gerar produtos desalinhados com seu contexto. É previsível que este tipo de trabalho nasça com a pecha de anacrônico ou datado. Entretanto, os responsáveis pela sua concepção e elaboração acreditam ser fundamental a criação desses "guias de gestão de conhecimento" ao impor esse tipo de normatização.

Propaga-se a ideia de que esse tipo de normatização é importante, mas só o é por causa do fetiche - parafraseando Tomaz Tadeu da Silva - da sociedade, que deseja criar um conjunto de saberes universais e básicos a serem transmitidos a todos e em todos os lugares.

O currículo é um fetiche. O currículo é um fetiche, antes de mais nada, para os "nativos": alunos, professores, teóricos educacionais. Nesse culto "nativo" do fetiche, o currículo - o conhecimento, a informação, os "os fatos"- é uma coisa que se possui, que se carrega, que se transmite, que se transfere, que se adquire. O currículo é uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é uma grade. O currículo é um guia. O currículo está num livro, o currículo é um livro. O currículo é, enfim uma coisa. Na cultura "nativa", o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribuiu, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos. Os poderes do fetiche "currículo" vêm do sobrenatural, do incógnito, do sobre-humano, do além. E operam maravilhas, milagres, prodígios. De posse do fetiche - o conhecimento corporificado no currículo - os "nativos" se sentem seguros, assegurados, protegidos contra a incerteza, a indeterminação e a ansiedade do ato de conhecer. O fetiche do currículo conforta e protege. O currículo enfeitiça. O currículo é um amuleto. (SILVA, 2010, p. 100-101)

Recentemente o governo Federal, ainda na gestão da ex-presidenta Dilma Rousseff e homologada parcialmente no governo Michel Temer (sem o Ensino Médio), iniciou o diálogo com a sociedade civil para a elaboração da BNCC⁴³. Esta é a clara evocação "daquilo que o estudante tem direito a saber", já que a educação é direito e obrigação. Todos os textos da BNCC (Infantil, Fundamental e Médio) já foram apresentados e agora passam por regulamentação. O texto do Ensino Médio é o que vem angariando maiores celeumas, pois traz alterações significativas nos conteúdos e, principalmente, na forma de controle do tempo escolar (60% destinado para as disciplinas obrigatórias e 40% para disciplinas eletivas que construam outra forma curricular ou, até mesmo, um currículo técnico).

Falar em detalhes sobre a BNCC não é tarefa desta pesquisa, mas é importante contextualizar nosso momento educacional-político-artístico, pois em uma fase da escrita da BNCC, o componente Arte foi fortemente atacado e, inclusive, cogitou-se a exclusão de Artes do currículo escolar.

A BNCC criou um discurso pelo qual fala sobre os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na creche até o final do Ensino Médio. Com ela, os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, Ministério da Educação. BNCC, 2018, p. 7)⁴⁴

⁴³ BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 10 nov. 2018

⁴⁴ BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acessado em: 11 nov.. 2018.

Retomando Tomaz Tadeu da Silva, a Base Comum entra no rol dos documentos que tentam normatizar e criar um fetiche de segurança. O problema é que a segunda versão⁴⁵, ainda parcial, da Base Comum foi um dos últimos documentos divulgados pela gestão da ex-presidenta Dilma Rousseff antes de ser afastada pelo processo de *impeachment* movido contra ela. O documento final é completamente diferente do inicial e, em razão das consultas públicas, não aparece como um problema. A questão maior está na própria essência do documento aprovado.

Especificamente sobre Arte - o texto é polêmico, pois o enfoque é dado aos **objetivos**, novamente abandonando a oportunidade de criar um currículo autotético. Um dos problemas do texto é a incessante busca por objetivos, metas e avaliações. Não significa que as Artes, e as Artes Visuais mais especificamente, não tenham métodos, procedimentos, objetivos, mas colocar objetivos para a Arte parece ser apenas encontrar uma justificativa para reforçar um modelo de currículo que também impõem às demais disciplinas objetivos que muitas vezes inibem possibilidades de pensamento.

Nada menos artístico do que os objetivos citados. São objetivos que tornam a Arte na escola um acessório, uma ferramenta para outras disciplinas ou projetos. Não é a Arte na sua essência e potência, mas apenas um gesto de uma persona dissociativa pedagógica.

Na última versão da BNCC, que ainda não foi aprovada e passará por mudanças, Arte é definida da seguinte forma:

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. A pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação de materialidades híbridas – entendidas como formas construídas nas fronteiras entre as linguagens artísticas, que contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros – permite aos estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro. Esses processos criativos devem permitir

⁴⁵ Segunda versão do texto da BNCC:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acessado em: 1 jul. 2016.

incorporar estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar novas relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo. Eles são, portanto, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. (Governo Federal, Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio, 2018, p. 474-475)

No cenário político atual, não é possível fazer qualquer exercício de previsão. O Ministério da Cultura foi extinto e depois foi recriado, políticas públicas criticam leis de incentivo à produção cultural (Lei Rouanet/1991) e a Base quase tentou passar a exclusão de Arte como componente curricular. Movimentos contraditórios emergem e dialogam agressivamente com o que é Arte e com o fazer artístico.

Preocupante é como é recortada a parte mais híbrida das Artes e definida na última versão da BNCC do Ensino Médio, os chamados (aleatoriamente) de *Núcleos de criação*.

Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.). (Governo Federal, Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio, 2018, p. 472)

É preocupante por conta fator completamente aleatório e sem contexto dentro do texto da BNCC. É, novamente, um discurso de inovação/criação, mas nitidamente um recorte daquilo que falta e não se encontra um espaço adequado dentro de um texto pouco propositivo. Ao mesmo tempo que enuncia temas importantes e contemporâneos, também mostra o quanto estes temas não tem espaço na BNCC.

Pensando assim, que tipo de Arte vamos querer nas escolas? Precisamos de Arte? As Artes Visuais teriam espaço? Qual o sentido desta conversa já que o Estado pode/vai desfazer alguns avanços democráticos e agindo com descaso e escárnio diante a sociedade?

O texto que aqui apresento é um texto contaminado pelo fluxo do presente. Não é universal nem pretende ser. Pretende ser datado para que registre esse movimento, esse momento. É uma tentativa de uma escrita, a tentativa de registrar um daqueles cantos enunciados por Jorge Larrosa.

2.4.

Dois atravessamentos

Escolas como **Lumiar**⁴⁶, **EMEF Amorim Lima**⁴⁷ e **EMEF Presidente Campos Salles**⁴⁸ ganharam notoriedade, a partir de meados dos anos 1990, com projetos de Educação Democrática. A ideia de Educação Democrática não é nenhuma novidade: começou com Leon Tolstói, no final do século XIX, e sua escola **Yasnaya Polyana**, mas a escola democrática que alcançou maior notoriedade foi, sem dúvida, **Summerhill**⁴⁹, criada pelo escocês Alexander Neill. Esse modelo de escola notabiliza-se por um trinômio: Assembleias, Aulas eletivas e Participação de todos integrantes da escola na elaboração de regras internas.

Atualmente são catalogadas mais de duzentas e trinta escolas⁵⁰ nesse formato no mundo todo. Apesar desses três pontos em comum, elas são completamente diferentes, diversas e passam por processos dissociativos também. Algumas se tornaram bilíngues para atender a uma parte da clientela, outras não abrem as contas para que a gestão seja também transparente etc.

A escola Lumiar já não é mais categorizada como democrática por ter se tornado uma escola bilíngue e as regras não serem mais tão horizontais; EMEF Desembargador Amorim Lima é famosa pelos grandes salões de aula onde interagem até cento e cinco estudantes e localiza-se próxima à Universidade de São Paulo, assim atraindo um público cativo para entender a dinâmica de uma escola pública democrática; Summerhill persiste na sua luta para se manter, mesmo com forte pressão do governo inglês para que feche as portas⁵¹ por causa do seu modelo que destoa muito do modelo geral do país; Campos Salles tem um desafio ainda maior que a escola Amorim Lima, pois está no bairro de Heliópolis. Nesse caso, temos experiências parecidas com dinâmicas completamente distintas. No entanto, esses cantos encantam e ressoam em outras experiências: Teia Multicultural, Politeia, CIEJA Campo Limpo, EMEF João Pinheiro e tantas outras.

⁴⁶ Escola Lumiar: <http://lumiar.org.br/>. Acessado em: 1 jul. 2016.

⁴⁷ EMEF Amorim Lima: <http://amorimlima.org.br/>. Acessado em: 1 jul. 2016.

⁴⁸ EMEF Presidente Campos Salles: <https://campossalles.wordpress.com/>. Acessado em: 1 jul. 2016.

⁴⁹ Summerhill School: <http://www.summerhillschool.co.uk/>. Acessado em: 1 jul. 2016.

⁵⁰ Segundo o site International democratic education network. Acessado em: 1 jul. 2016.

⁵¹ Summerhill e a disputa contra o governo inglês: <http://www.summerhillschool.co.uk/summerhills-fight.php>. Acessado em: 1 jul. 2016.

O modelo de escola democrática é facilmente detectada e categorizada. Entretanto, há uma série de escolas com características tão distintas, que não se pode juntá-las em uma categoria. Essas escolas vem ganhando notoriedade, principalmente pela tentativa de quebrar traços típicos da escola que historicamente veio se firmando: tempo, espaços físicos, relação com professores, uso de materiais didáticos, tecnologia nativa aos processos, seriação e gestão dos conhecimentos.

No Brasil, muitos projetos ganharam notoriedade nesta década, mas dois deles vem chamando mais a atenção: **NAVE**⁵² (**Núcleo Avançado em Educação**), que é, na verdade, o projeto aplicado em duas escolas públicas - Escola Técnica Federal Cícero Dias (Pernambuco, Recife, bairro de Boa Viagem) e o Colégio Estadual José Leite Lopes (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, bairro da Tijuca), ambas patrocinadas pelo braço social da empresa de telefonia Oi (Oi/Futuro); e o **GENTE**⁵³ (**Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais**), que é o projeto da Escola Municipal André Urani (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, no bairro da Gávea, mais especificamente na favela da Rocinha), apoiado inicialmente pela Fundação Telefônica/Vivo, Instituto Natura, Intel e UNESCO.

A seleção desses dois projetos se justifica pelas seguintes características: são projetos em escolas públicas, que incorporam práticas das chamadas escolas democráticas, usam recursos tecnológicos e valorizam disciplinas de Artes visuais como um dos diferenciais, mas com ênfase no Audiovisual⁵⁴ e, acidentalmente para a pesquisa, com participação financeira da iniciativa privada. Contudo, também são escolas que estão em um movimento para pensar em mudar alguns modos escolares (tempo, seriação das turmas, proposta de currículo de Artes Visuais/Audiovisual, aulas eletivas, arquitetura, mobiliário, relação docente, relação com entorno etc.).

O **NAVE** é um programa de educação da Oi/Futuro, ou seja, uma parceria público-privada que acontece em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro (aproximadamente estudantes) e de Recife (aproximadamente 500 estudantes), com o diferencial de duas grandes disciplinas, técnicas, completamente voltadas para Artes Visuais,

⁵² Projeto Nave: <http://www.oifuturo.org.br/educacao/nave/> ou <https://www.youtube.com/watch?v=mRIKBhTk2qU>. Vistos em: 1 jul. 2016.

⁵³ Gente: https://www.youtube.com/watch?v=dSni0_mRWwE. Acessado em: 2 jun. 2018.

⁵⁴ Inicialmente os dois projetos possuíam essas características, mas apenas o Nave seria um modelo de escola com disciplinas diferenciadas em Artes, porém a contribuição do Gente foi inestimável para o percurso da pesquisa de modo que não poderia retirar esse projeto do texto apenas por não ter cumprido um dos critérios iniciais e ter me mostrado tantas outras potencialidades durante minhas visitas à escola.

só que para as artes digitais: Multimídia e Programação de Jogos⁵⁵. Em parceria com outras instituições, o parque tecnológico foi incrementado e a estrutura física das unidades também foi criada ou passou por reformas, principalmente para criar espaços coletivos, onde as atividades colaborativas pudessem ser distribuídas com mais acuidade e de forma mais responsiva.

O NAVE, Núcleo Avançado em Educação, é um programa de educação integrada do Oi Futuro, desenvolvido em parceria com as Secretarias de Estado de Educação do Rio de Janeiro e Pernambuco. Esta parceria permite unir escolas públicas de Ensino Médio a cursos técnicos em inovação e tecnologias digitais. Cada curso técnico é desenvolvido em parceria com instituições especialistas em diferentes áreas de conhecimento.

Ao final de três anos, os jovens saem da escola com competência para se tornarem programadores, roteiristas, designers ou, quem sabe, outras profissões que ainda nem sequer foram imaginadas. Para chegar lá, os alunos do NAVE são incentivados a se apropriar criticamente das principais linguagens e técnicas do universo digital.

Assim, abrem caminho para se tornarem adultos criativos e autônomos e poderem programar seus próprios futuros.

O NAVE também é um centro de pesquisa e disseminação de novos conhecimentos. O programa investiga e faz uso de novas metodologias educacionais que dialogam com a cultura digital e os desafios do século XXI, como novas formas de resolver problemas e estimular processos criativos. Educadores das duas escolas se reúnem em times para estudar suas próprias práticas, sistematizar o que já deu certo e replicar suas descobertas para outras escolas ou contextos educacionais. Isso é, além do tempo de regência, esses profissionais realizam pesquisas orientadas sobre as questões que envolvem o trabalho com os alunos e o ambiente tecnológico no qual estão inseridos. (Revista NAVE, nº1, p. 9, 2015)⁵⁶

⁵⁵ Existem variações entre o currículo do Nave/Recife e Nave/Rio de Janeiro, mas elas são indiferentes para a pesquisa, até mesmo porque essa estrutura está passando por mudanças e provavelmente as duas escolas trabalharão com apenas dois cursos: Multimídia e Programação para jogos.

⁵⁶ Revista Nave, número 1 - <http://www.oifuturo.org.br/wp-content/uploads/2015/11/revista-nave.pdf>, acessada em 9 nov. 2018

No caso de Multimídia fica claro o recorte dado para mídias sociais e, no caso do NAVE, essa produção também está atrelado ao curso de Programação para jogos, já que o intuito deste último urso é aprender as ferramentas de programação, para criar produtos com jogabilidade. A questão do Design de Jogos é uma novidade recente na sociedade, nas universidades e, muito mais, nas escolas. Os jogos, apesar de serem produtos gráficos-sonoros prototipados, estão dentro de uma condição escolar. Essa condição dá uma certa noção controlada do que se pode ou não produzir lá. Um pouco do que acontece com o jogos indie no mercado de jogos.

Por mais que indie não seja um gênero, muitos não consideram como indies os estúdios que criam jogos casuais ou que reproduzem à exaustão modelos de jogos comerciais, amplamente veiculados, com o objetivo de popularização de seu jogo na comunidade consumidora. Para eles, o desenvolvedor indie tem a vantagem e, também, a responsabilidade de poder experimentar com as tecnologias disponíveis e também com o conteúdo, a jogabilidade, as mecânicas e os gráficos do jogo, sem que existam restrições ou condições à sua produção criativa. (CABRERA, 2016, p. 54)

Nos dois casos, as Secretarias de Educação dos respectivos estados entram com o corpo docente regular, a equipe e a estrutura administrativa. Já a Oi/Futuro apoia com estrutura física/tecnológica e o componente técnico da escola, em conjunto com outros parceiros contratados⁵⁷. A ideia é ser uma escola regular, mas com a modalidade de Ensino Médio integrado ao profissionalizante.

Internamente, o projeto conta com quatro fatores diferenciais que estão interligados: desenvolvem um projeto de escola integral, bons resultados em exames nacionais, participação de alunos em atividades externas (intercâmbio com outras escolas, festivais) e adotam um modelo dinâmico de gestão das disciplinas eletivas.

Uma das características desse projeto do NAVE é que o conjunto de disciplinas, eletivas, voltadas para as Artes Visuais, mais especificamente as Artes Digitais, não fazem parte da grade regular de Artes⁵⁸. Dar a essas disciplinas, recém-criadas, uma condição de

⁵⁷ O principal parceiro do Nave é **Cesar** (<https://www.cesar.org.br/>). O Cesar é um centro privado em educação e inovação voltado para criar novas abordagens para empresas, principalmente relacionadas à tecnologia da informação.

⁵⁸ Neste ponto, as duas unidades do NAVE são bem distintas: no Rio de Janeiro, as aulas curriculares de Artes fazem parte e dialogam com os projetos gerais da escola, mas no Recife, as aulas de Artes são ministradas por

protagonismo é incomum. Só não é mais incomum por causa do período em que vivemos em que o Audiovisual assumiu uma condição extremamente favorável.

São nove aulas diárias e, no primeiro ano de curso, as disciplinas são as mesmas para todos os alunos ingressantes, independente do curso técnico pretendido. As disciplinas que são distintas do curso regular são: Projeto integralizador, Introdução à informática, Lógica de programação, Artes para jogos digitais e Cultura para jogos digitais.

A partir do segundo ano na escola, faz-se a separação, atualmente, dos dois cursos técnicos (Multimídia e Programação de Jogos⁵⁹), sendo que os dois cursos, em forma de equipes, complementam-se em um mesmo projeto artístico-tecnológico.

Dentro dessa divisão de cursos, existe uma subdivisão em **Times**. A formação desses grupos/times, de 5 a 6 pessoas, atende a critérios diversos, observados durante o primeiro ano, e busca trabalhar a ideia de inteligência socioemocional, diferenças, trabalho em grupo. Esses times serão reunidos em outra disciplina, que é a de Projeto Integralizador⁶⁰.

A parceria entre NAVE e Oi/Futuro (e Cesar) estabelece-se como uma relação confusa para quem vê de fora, pois temos, no caso do Rio de Janeiro, uma escola pública de Ensino Médio, apoiada por um braço educacional de empresa de tecnologia (Oi/Futuro), que financia uma empresa de tecnologia educacional dentro de um espaço privado e compartilhado (prédio da telefonia Oi). Essa parceria pode ter respostas positivas, mas também é uma combinação explosiva. Só para se ter uma ideia: nas ocupações escolares de 2016, a escola foi ocupada também, mas esse não é um prédio público, mas sim privado e ainda abriga parte da central de telefonia que atende ao bairro da Tijuca. É um conflito que poderia ser evitado, mas criou-se uma situação ainda mais tensa para os alunos justamente por essa condição de parceria entre Estado e empresa privada.

docentes de Linguagens, mais especificamente por docentes de Língua Portuguesa. Este foi o principal fator que fez que com me afastasse da unidade Recife e me aproximasse mais da unidade do Rio de Janeiro.

⁵⁹ Dentro do curso de Programação de jogos, são oferecidas as seguintes disciplinas: Programação de jogos, Oficina de jogos analógicos, Metodologia de desenvolvimento de jogos e Projeto integralizador. No Rio de Janeiro, ainda são oferecidas disciplinas distintas das cidades como Modelagem em animação, Multimídia e TV e Narrativas Digitais.

⁶⁰ A disciplina de Projeto Integralizador buscar juntar times de diferentes cursos em um mesmo projeto comum, unindo os cursos de Multimídia e Programação de jogos.

Fig.2.4. NAVE/ Rio de Janeiro - Entrada da Escola Estadual José Leite Lopes.

Fig.2.5. NAVE/ Recife - Entrada da Escola Técnica Estadual Cícero Dias.

Fig.2.6. NAVE/ RJ - Área interna e de convivência.

Fig.2.7. NAVE/Recife: Pátio interno.

Fig.2.8. NAVE/Recife: Interior de uma das salas de aula.

Fig.2.9. NAVE/RJ: Apresentação das propostas de atividades de Oficinas para o 2º bimestre/2016.

Enquanto o NAVE é um projeto parceria da Oi/Futuro com duas escolas públicas, o **GENTE** é uma tentativa da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro de erradicar problemas estruturais e de projeto pedagógico por meio da criação de novos modelos escolares - Ginásio Experimental Carioca.

Segundo informações oficiais da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, o Ginásio Experimental é:

Novo modelo de ensino para as escolas de segundo segmento (6º ao 9º Anos) da Prefeitura do Rio, o Ginásio Carioca vem transformando a realidade de cerca de 250 mil alunos. Implantado pela Secretaria Municipal de Educação em 2011, o programa é sustentado em três eixos – excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação para valores, conta com uso das novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios e já mostra resultados, diminuindo a defasagem idade/série e a evasão escolar. Além disso, dentro desse novo programa, os professores e alunos contam com mais uma ferramenta de ensino, a Educopédia: uma plataforma de aulas digitais de cada disciplina, com material de suporte aos professores, planos de aula, jogos pedagógicos e vídeos.⁶¹

A ideia do Ginásio Experimental não é novidade. Sem sair de São Paulo, podemos lembrar dos **Ginásios vocacionais** ou da proposta da Escola Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, o famoso *Experimental da Lapa*. A proposta do Ginásio Experimental Carioca, por enquanto, atende a 27 escolas e quase todas com propostas bem personalizadas.

O **GENTE** é o nome dado para o projeto da Escola Municipal André Urani, criado em 2013, situada na favela da Rocinha (do lado do bairro da Gávea), atendendo atualmente 235 estudantes de 7º, 8º e 9º anos. É possível ver um pouco do projeto em propostas de outras escolas - da Escola Básica da Ponte (Aves/Portugal)⁶², no *School of one* (Nova Iorque/EUA)⁶³ e dialogando com o projeto da EMEF Amorim Lima (São Paulo/Brasil), principalmente no que tange à construção dos salões e às atividades por meio de roteiros de pesquisa.

Segundo publicações oficiais, o Gente é assim definido:

Maior comunidade do Brasil, a Rocinha ondula nos morros da Zona Sul carioca, expondo duros contrastes sociais. As questões territoriais sempre fizeram parte da formação da comunidade, de mais de 100 mil habitantes, e foi uma grande vitória quando um clube de classe média fronteiriço foi

⁶¹ Fonte: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=29>, Acessado em: 10/ julho 2018

⁶² Escola da Ponte: <http://www.escoladaponte.pt/site/>. Acessado em: 1 jul. 2016.

⁶³ *School of one*: <http://izonenyc.org/initiatives/school-of-one/>. Acessado em: 1 jul. 2016.

adquirido pela prefeitura e reestruturado para formar a Escola Municipal André Urani. Em 2013, o prédio começou a abrigar um projeto pioneiro de inovação na educação: o GENTE – Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais.

Funcionando para alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental – 7º, 8º e 9º anos – o GENTE foi projetado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e dissolve fronteiras e limites educacionais para proporcionar aos seus 240 alunos um ensino que preze pela autonomia. Isso se evidencia pela arquitetura escolar: no modelo inicialmente idealizado para o GENTE, as aulas aconteceriam simultaneamente em um par de amplos salões sem divisórias e sem paredes com mesas arredondadas e bastante espaço para circulação e interações.

O modo como a escola foi construída influencia sua pedagogia, e isso é fundamental para que o processo inovador de educação se constitua. Não só as paredes foram extirpadas, como também os ideais tradicionais de turmas e disciplinas. “A ideia é que os alunos ficassem divididos em dois grandes salões, acompanhados pelos professores mentores, trabalhando em famílias, estimulando a colaboração e desenvolvimento de soluções coletivas para as dificuldades cotidianas”, explica Alexandre Rodrigues, gestor operacional do projeto.

Fig.2.10. Gente - Escola Municipal André Urani (Rio de Janeiro/RJ).

64

⁶⁴ Fonte: Print da websérie "Inova Escola - André Urani (GENTE)", realizado pela Fundação Telefônica. Nova Escola - André Urani (GENTE): <https://www.youtube.com/watch?v=ixwtF5SuEU0>. Acessado em: 10 jul. 2018.

Fig.2.11. Gente - Escola Municipal André Urani (Rio de Janeiro/RJ).

No caso do **Gente**, a grade não é pré-definida, como acontece com o NAVE, já que os estudantes trabalham com roteiros e resolução de problemas. Dessa forma, é impossível pensar na divisão do tempo por disciplinas, mas devemos ver como Momentos (**Laboratório**, **Mentoria** e Grupo Diversificado, em que entram as disciplinas **Eletivas**).

O momento de **Mentoria** é quando o estudante desenvolverá atividades personalizadas de resolução de problemas ou de um roteiro dentro de um **Time** (cada time tem até 24 estudantes) e dentro de uma **Família** (cada família tem até 5 estudantes). Esse time precisa ter alunos envolvendo as três séries e o mesmo ocorre com as famílias. No momento de mentoria, os docentes trabalham de maneira integrada e não são separados por disciplinas.

O momento **Laboratório** é quando os estudantes serão novamente separados e terão atividades mais voltadas para um conhecimento específico que não foi possível atingir no momento de Mentoria ou a que o mentor não conseguiu dedicar atenção para aquela dúvida específica.

O momento de **Eletivas** é quando os estudantes estarão em outra organização de grupos, que não obedece necessariamente ao time ou à família originais, e se separaram por afinidades de disciplinas oferecidas⁶⁵. Em 2017, por exemplo, foram oferecidas as seguintes eletivas: Tv Gente, Yoga, Dança, Tênis de mesa, Turismo, Futsal, Natação, Polo aquático, Vôlei.

Essas escolas voltarão ao texto, dentro do contexto da pesquisa, e serão mais bem analisadas, mas o que chama atenção para essas escolas é a busca de outras formas de concepção e separação de conteúdos, atendendo dinâmicas muito específicas de suas comunidades e do uso de tecnologia de forma objetiva. Podem-se listar diversas escolas que elegem as Ciências, principalmente as exatas, como base para uma proposta curricular. Podem-se listar centenas de escolas reconhecidas mundialmente com esse recurso e principalmente voltadas para tecnologia, mas temos atualmente poucas que se destacam pelas Linguagens, muito menos as Artes.

⁶⁵ As eletivas mudam semestralmente e não existe uma obrigatoriedade de a mesma eletiva ser oferecida no semestre seguinte.

2.5.

O discurso da inovação

Já deve ter ficado evidente que o termo "escola inovadora" diz muito para categorizar as escolas nesta pesquisa. Diz muito e de maneira conflituosa. No entanto, foi a porta de entrada para a consulta inicial da qual a escola seria o foco da atenção. A primeira vez que consultei a internet, verdadeiramente, foi procurando "escolas inovadoras". Muito ingênuo para quem tinha quinze anos de docência, mas foi um discurso que grudou em mim nesse momento inicial.

O termo inovador indexou muito da conversa sobre as escolas no Brasil atual. Não foi apenas um esforço das escolas particulares, mas de muitas escolas públicas. O discurso sobre o que é inovador ou não surgiu de uma lógica ligada aos interesses "do mercado" atual - um capitalismo informacional e tecnológico. Essa forma de trabalho necessita de novos empregados e a escola atual talvez não seja coerente com essas iniciativas.

Em 2015, o governo brasileiro fez uma ampla pesquisa para mapear o que chamaram de *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica*⁶⁶. Por esse programa, buscou-se implementar uma política pública e um discurso correlato ao que já acontecia na iniciativa privada de mudanças dentro das estruturas escolares.

Alguns dos objetivos específicos desse programa foram:

1. Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica.
2. Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica brasileira.
3. Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas.
4. Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além de seu polo inicial.
5. Criar, ampliar e qualificar a demanda social por educação inovadora e criativa.
6. Promover a formação de educadores abertos e qualificados para a inovação e criatividade.
7. Promover a reorientação das políticas públicas de educação básica a partir do referencial da criatividade e inovação. (Fonte: MEC/BRASIL, 2015)⁶⁷

⁶⁶ Fonte: <http://criatividade.mec.gov.br/>. Acessado em: 12 jan. 2018.

⁶⁷ <http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa>. Acessado em: 1 abr. 2018.

Esse mapa foi fundamental para enxergar que o governo federal aproximava seu discurso do que já vinha ocorrendo na iniciativa privada. Pela pesquisa/mapeamento desses dados, pôde-se enxergar um pouco do cenário das escolas com propostas inovadoras e, talvez mais importante, o que categorizavam como inovador.

Alguns processos sociais que se acentuaram nas últimas décadas implicam necessidade de mudanças significativas no campo da educação.

O primeiro destes processos é o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação que facilitam o autoaprendizado, a formação de comunidades de aprendizagem e de redes e a produção de conhecimento em diversos suportes a custos muito baixos. As pessoas de todas as idades, inclusive as crianças, têm hoje condições de realizar pesquisas sobre assuntos de seu interesse, discuti-los com outros mais velhos, mais jovens ou da mesma idade, pessoas que vivem próximas ou do outro lado do planeta. As pessoas também podem – e frequentemente o fazem – produzir artigos, revistas, sites, vídeos, fotografias, filmes, programas de rádio com bastante facilidade e atingir um público relativamente amplo. A forma do aluno passivo, sentado, durante horas por dia, em uma carteira, apenas recebendo aulas não dialoga com esta nova realidade do campo da comunicação. A segunda transformação importante dos tempos atuais acontece no mundo do trabalho. Cada vez mais, as relações de trabalho são menos regulamentadas, as carreiras mais imprevisíveis e os caminhos profissionais multiplicam-se. Com expectativa de vida mais longa, a probabilidade é que as pessoas possam desenvolver mais de uma carreira; também a dinâmica da economia tem reduzido o tempo que as pessoas permanecem nas mesmas organizações. Além disso, as fronteiras entre as áreas de atuação estão cada vez mais fluídas. Especialistas precisam também ter conhecimento de trabalho em equipe e estratégias de comunicação, engenharias se confundem com campos da administração, pesquisas científicas precisam dialogar cada vez mais com a ética, novos campos de atuação são criados conectando saberes e competências diversas. A estrutura curricular baseada em disciplinas não dialoga com esta nova configuração do mundo do trabalho. (MEC/BRASIL, 2015)⁶⁸

⁶⁸ <http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa>, Acessado em: 1/4/2018

Não é novidade alguma a tentativa das escolas procurando "novos modelos" ou procurando se aproximar mais do mundo "lá fora" ou do mundo do trabalho. Voltando à ideia inicial de Jan Masschelein, no livro *Em defesa da escola*, pode-se notar que a proposta presente no documento do MEC não vem ao encontro da ideia de criação do espaço da escola suspenso, deslocado do espaço mais atrelado ao trabalho, ao mundo externo. A escola proposta hoje, usando um termo da tecnologia, é uma escola que possua outros conteúdos embarcados que não seja ela por si.

Voltando ao cenário de que as escolas precisam ser inovadoras - existem inúmeras publicações com esse título e dialogando com o mesmonexo -, em 2003, a Unesco publicou um livro chamado *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*, organizado pela pesquisadora Miriam Abramovay⁶⁹. Esse documento, do início do século, já dava pistas para o discurso inovador. Tal qual o último mapa da inovação feito pelo governo federal em 2015, essa publicação da Unesco tem o prefácio escrito por um ministro da Educação, Cristovam Buarque. É um documento que também busca mapear quatorze estados do Brasil e parte da premissa da vulnerabilidade de adolescentes nessas unidades federativas. Esse documento buscava mapear propostas escolares que visassem diminuir a exclusão social. Não tratavam especificamente de mudanças em sala de aula, mas de propostas de gestão escolar.

O documento, curiosamente, foi utilizado para selecionar parte das escolas que foram apresentadas no documentário, de 2015, *Pro dia nascer feliz* (direção de João Jardim - Brasil/2005). Nesse documentário, grande parte dos adolescentes mostrados está em situação de vulnerabilidade - falta de recursos financeiros, violência, falta de saneamento básico, despreparo de docentes e equipe administrativa da escola, falta de transporte público, dentre tantos outros problemas e, inclusive, violência extrema e morte. Essa era a disrupção proposta em 2003 (Unesco) e 2005 (filme) - tirar crianças e adolescentes de uma situação de vulnerabilidade.

As publicações que tratam desse mesmo tema atualmente possuem outro recorte. São disrupções em sala de aula, na arquitetura dos prédios/salas, no uso de tecnologia, no incremento da metodologia dos projetos, na interdisciplinaridade. É como se olhássemos os

⁶⁹ Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001317/131747por.pdf>. Acessado em: 3 maio 2018.

índices apresentados em 2003 e simplesmente chegássemos à conclusão de que superamos aquele momento e estamos em um novo patamar onde a questão da vulnerabilidade não fosse mais uma questão premente. Não sobram dúvidas que temos uma melhor condição, ponta-a-ponta, de índices escolares nestas duas últimas décadas⁷⁰, principalmente no que tange ter as crianças em sala. Mesmo com índices melhores, não significa que eles sejam aceitáveis. Parece que essa "Fase 2", a fase da inovação, a grande mudança no perfil escolar, está vindo antes da solidificação da "Fase 1". Nesta circunstância, a ideia de inovação não está ancorada no fato de o Brasil ter superado a quantidade de estudantes em vulnerabilidade ou de ter maior equidade educacional e financeira entre as classes sociais. Muitas propostas de mudanças estão ancoradas em um discurso que a "escola que temos hoje é uma escola do século XVIII com alunos do século XXI" ou da simplória ideia de criação do "fato novo", do fato inovador. Apesar das várias razões e certezas do mundo pedagógico que justificam uma tentativa de movimento, é muito complicado analisar as movimentações atuais e pensar em uma escola que realmente tenha sentido daqui a três anos.

As mudanças, diante da tecnologia/informática, alteraram drasticamente o cenário nas últimas duas décadas - o Google nasce em 1998, mas apenas em 2004 ele entra na Bolsa de Valores americana como um grande ativo; o LinkedIn, em 2002; o Facebook aparece em 2004; o Youtube nasceu em 2005. Passamos por um momento de transição tecnológica e informacional, de aceleração das tecnologias móveis, aumento de velocidade de internet e, a partir de 2010, temos um grande salto tecnológico com portabilidade de equipamentos híbridos (pager+celulares+câmera fotográfica etc.), tecnologia 3G/4G, equipamentos vestíveis e uma grande troca de informações mediada por empresas/produtos de tecnologia social (Google, Facebook, Instagram, Whatsapp, Snapchat e mais uma centena de outras)⁷¹.

⁷⁰ Comentário pessoal e extremamente discutível, pois são inúmeros os dados e as análises que podem ser oferecidos para comprovar ou negar essa afirmativa. O que estou querendo tratar é que, em termos gerais, é um fato que colocamos mais crianças em sala em uma das pontas e que foram criadas mais universidades públicas em outra, mas nem por isso temos um "ensino de qualidade", pois sempre teremos índices (PISA, por exemplo) que dirão que a qualidade da educação oferecida ainda é insuficiente, no qual o Brasil aparece em 63º de um grupo de 70 países.

PISA: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. Acessado em: 2 jul. 2018.

⁷¹ Lembrando que o discurso que inovação também passa por quão poderosas são as empresas de tecnologia ou informação, sendo que, na verdade, não existe (segundo a Forbes) uma única empresa de tecnologia, ou ligada à informação, que esteja entre as dez empresas mais rentáveis. Entre as dez empresas mais rentáveis, só temos empresas de varejo (WalMart, por exemplo), empresas de energia, petrolíferas ou automobilísticas. Só aparecem em 11º e 12º as primeiras empresas tecnológicas (Apple e Samsung).

As escolas da pesquisa atendem a essa mudança e a esse cenário atual - a inovação proposta nesta atual década está centrada em alterações que passam por mudanças tecnológicas, mas também por mudanças na tecnologia da informação, nas metodologias ativas, descentralização do papel do professor (gestores) e metodologia de projetos. Ou seja, estes dois mundos (trabalho e educação) coabitam fortemente dentro de um mesmo discurso em comum - inovação.

Dentro desse cenário, dezenas de escolas públicas operam esse discurso de inovação centrada nas premissas acima, ou seja, as publicações que qualificam o conceito de inovação ou transformação estão atreladas a esse recorte disruptivo ou de necessária mudança frente aos desafios da contemporaneidade. Termo (inovação) que se aplica ao cenário e à ação dessas escolas ou desses institutos.

Fig.2.12. Reprodução de capas de revistas institucionais que tratam do tema *inovação*.

Recentemente, em tempos de Copa do Mundo da Rússia, um site especializado em inovações em Educação (Porvir⁷⁴) publicou uma matéria que era uma Copa do Mundo de

⁷² Fonte: <https://goo.gl/XO162K>. Acessado em: 10 abr. 2017.

⁷³ Fonte: <https://goo.gl/hN7XP7>. Acessado em: 10 abr. 2017.

⁷⁴ Fonte: <http://porvir.org/>. Acessado em: 12 jul. 2018.

Escolas inovadoras. A lógica era obedecer aos mesmos grupos do sorteio da Copa e eleger quais projetos inovadores representavam cada um dos países. Felizmente o site não propôs nenhuma competição para saber qual dessas propostas era mais inovadora, mas mesmo assim é esse discurso que continuava em pauta, mesmo que em tempos de outros jogos.

Fig.2.13. Matéria do site Porvir sobre a "Copa do Mundo de Escolas Inovadoras".

porvir INOVAÇÕES EM EDUCAÇÃO COMO INOVAR PROJETOS ESPECIAIS SOBRE NÓS BLOG

Inovações em Educação

Conheça experiências educacionais inovadoras nos 32 países que disputam a Copa do Mundo

Após consultar nosso site InnoveEdu.org e parceiros internacionais, apresentamos uma seleção de escolas, projetos e instituições de ensino que promovem a inovação

por Marina Lopes / Vinícius de Oliveira 8 de junho de 2018

Este conteúdo faz parte da **Série Copa da Educação**

Copa da Educação - porvir.org

24 Grupo F Suécia Telefonplan School

Localizada na Suécia, a escola tem um projeto arquitetônico inovador. Com poucas paredes e salas, os alunos circulam por diferentes espaços que incentivam a criatividade. A aprendizagem acontece por meio de projetos, que surgem conforme o interesse dos estudantes.

75

⁷⁵ Fonte: <http://porvir.org/experiencias-educacionais-inovadoras-copa-do-mundo/>. Acessado em: 16 jul. 2018.

Fig.2.14. Reprodução de capas de revistas institucionais que tratam do tema *inovação*.

⁷⁶ Fonte: <https://goo.gl/1UN1c5>, Acessado em: 11/ abril de 2017

⁷⁷ Fonte: <https://goo.gl/7wumJT>, Acessado em: 11/ abril de 2017

⁷⁸ Fonte: <https://goo.gl/UZXvNf>, Acessado em: 11/ abril de 2017

⁷⁹ Fonte: <https://goo.gl/7YwUQe>, Acessado 11/ abril de 2017

Estes são apenas alguns dos exemplos de publicações que tratam do mesmo assunto - a ideia de inovação da escola. Quase todas publicações estão atreladas à iniciativa privada, mesmo que, muitas vezes, a ação ocorra por meio de braços educacionais dessas empresas e também operando em escola pública.

A relação entre organizações privadas, na maioria do ramo de telefonia móvel ou tecnologia, e as escolas públicas aumentou muito. A Fundação Telefônica tem quase cinquenta escolas dentro do seu projeto. O maior canal de tv educativo, privado (Canal Futura, atrelado às organizações Globo), montou um projeto que documentou dezenas de iniciativas inovadoras. Curiosamente esse projeto foi financiado por grupos privados ou sindicatos.

Fig.2.15. Captura de tela do site do Canal Futura "O que são escolas inovadoras".

80

No entanto, o que chama muito a atenção é a tentativa de encaixar o que não é muito "encaixável". Talvez seja essa uma das chaves para entender onde esse fluxo nasce errado já - a tentativa de encontrar o modelo ideal, customizável e, talvez, por isso, tantas empresas ou setores educacionais de empresas estejam tão atidos para pensar o desarranjo.

Não sei dizer qual conclusão tiraria dessa ecologia, mas é um cenário que determinou minhas escolhas - **projeto Gente** (Escola Municipal André Urani) e **projeto Nave** (Colégio Estadual José Leite Lopes, na cidade do Rio de Janeiro e a Escola Técnica Estadual Cícero Dias, em Recife/Pernambuco). Curiosamente as duas escolas, apoiadas de maneira completamente distintas por Fundação Telefônica e Oi Futuro e com nomes que também, são dois "nomes fantasia": Gente significa *Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais* e Nave significa *Núcleo Avançado em Educação*, ou seja, temos escolas com nome e marca.

⁸⁰ Fonte: <http://futura.org.br/trilhas-do-conhecimento/o-que-sao-escolas-inovadoras/>. Acessado em: 10 jul. 2018.

2.6. Primeiras experiências

2.6.1.

Beco do 199

Quando li pela primeira vez a ideia de *experiência* proposta por Larrosa, não imaginei que ela poderia ser tão impactante para a pesquisa - a experiência como algo que nos atravessa, que não pode ser criada, recriada. É um conceito potente e generoso, principalmente para quem vive cotidianamente na escola, procurando sempre uma forma "mais aguda" para ensinar. A rotina da escola demanda soluções, muitas vezes, imediatas, e pensar que não é possível ter esse nível de controle é algo que pode ser libertador para o professor. Essa ideia pode desarmar o educador de qualquer pretensão de que é possível criar experiências (ou que toda ação seja uma experiência para um estudante) e isso pode tornar a atividade escolar mais potente para docentes e discentes e menos angustiante.

O mesmo vale para pesquisadores. Certas escolas, por exemplo, foram exemplos para pesquisadores porque foram experiências para eles, não porque são experiências em si. O que Larrosa procura dizer não é sobre a impossibilidade de que algo seja uma experiência, mas sobre a incapacidade de controle da criação da experiência.

Pesquisar em escolas tão midiáticas e visitadas por pesquisadores do Brasil e do mundo não é tarefa fácil. No mestrado, passei pela mesma situação com a EMEF Desembargador Amorim Lima - naquela época, a escola despontava como um projeto de educação democrática. Na mídia, a Amorim Lima era caracterizada, um tanto pejorativamente, como a "escola sem paredes". Entrar na Amorim foi uma tarefa complicada e poder realizar a pesquisa naquele espaço foi ainda mais. No entanto, o tempo de trabalho muda a relação entre pesquisa e cotidiano e, na Amorim Lima, não só pesquisei, mas fui acolhido de tal forma que minha pesquisa foi fruto de quase dois anos de trabalho dentro da instituição como professor de teatro da escola.

Agora o terreno era mais distante (Rio de Janeiro e Recife), a conversa completamente feita por mensagens eletrônicas e mediada, em um dos casos, por uma instituição privada (Oi Futuro), mesmo sendo meu interesse pesquisar em uma instituição pública. Foram meses de pesquisa a distância e comunicação fragmentada, mas consegui as primeiras entradas e fui ao Rio de Janeiro. E lá aconteceu o primeiro atravessamento.

Como um bom turista paulistano, acabei me perdendo quando fui visitar pela primeira vez o Gente (Escola Municipal André Urani). Essa história é importante para contextualizar que enxergo a escola para além do acidente de ter "pesquisado" o termo *escolas inovadoras* em um site de pesquisa. Perder-me na Rocinha, descobrir que poucas pessoas da comunidade sabem onde fica esse importante equipamento educacional é, sim, o atravessamento que justifica a escolha e a manutenção dessa escola como campo da pesquisa, mesmo que os critérios originais para a seleção de escolas não tenham se sustentado durante a pesquisa.

O Gente fica na entrada da favela da Rocinha, do lado da Gávea. Esse lado da Rocinha é o "menor lado", já que a favela fica entre os bairros da Gávea e de São Conrado, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Segundo o último censo, de 2010, a favela tem 69.000 habitantes, mas segundo o Censo de Favelas, feito pela cidade do Rio de Janeiro, a favela já passa dos 100 mil habitantes, ou seja, a maior favela do Brasil.

A referência que tinha da comunidade da Rocinha era apenas ter visto de longe, em 1991, por conta do *Rock in Rio 2* e muitas imagens de TV. Era uma visão completamente despreparada e com poucos elementos do que seria a realidade do local. Apesar de serem estados vizinhos, as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro são distintas - temperatura, clima, vista, olhares, ritmos, uso dos espaços públicos, deslocamentos, horários e chegar ao Rio de Janeiro, para pesquisar, necessita de um modo completamente diferente de atuação.

Estava ansioso para conhecer a escola e muito entusiasmado, pois o Rio de Janeiro é uma cidade que me causa esse impacto. Gosto do ambiente, das pessoas, do ritmo, dos pequenos defeitos, mas obviamente o Rio de Janeiro passa por uma situação difícil - na época, só se falava dos atrasos em salários de funcionários públicos (era abril/2017 e muitos não tinham recebido o 13º salário ainda), da prisão do ex-governador Sérgio Cabral (preso em novembro de 2016) e da situação violenta que já perdura por décadas.

Fig.2.16. Imagem da Rocinha vista por satélite (GENTE assinalado no canto superior esquerdo).

81

Um breve comentário sobre questões que se apresentam e temas que se esbarram na pesquisa (estar no Rio de Janeiro, Educação e ainda me perder): uma matéria em um jornal televisivo sobre os aplicativos de geolocalização que cruzavam dados sobre a violência no Rio

⁸¹ Fonte: Google maps. Acessado em: 21/ abril 2018

de Janeiro (**Onde tem tiro**⁸² e **Fogo Cruzado**⁸³). Nesses aplicativos, é possível identificar por um mapa onde ocorreram/ocorrem eventos violentos na cidade e uma pequena descrição destes. Todas informações são alimentadas por usuários e pode-se acompanhar a evolução dos eventos em tempo real. Para quem não usou, para quem apenas lê aqui ou vê o nome dos aplicativos e não vive na cidade do Rio de Janeiro pode parecer um aplicativo apelativo, com uma dimensão expositiva grande, como muitas vezes podemos ver em notícias pela mídia, mas o uso das informações por parte dos aplicativos foi de grande acuidade e clareza. Esta, que será utilizada posteriormente em uma descrição sobre "eventos violentos envolvendo a comunidade do Gente" e, neste caso, a tecnologia, teve realmente a potência que se espera dela.

Durante o percurso da pesquisa, foi comum me debruçar sobre disrupções, sobre tecnologias que surgem ou ganham mais apelo na sociedade, mas todas elas, teoricamente, ligadas à Educação. Quando surge um conjunto de tecnologias embarcadas em uma forma de aplicativo (aplicativos colaborativos sobre violência em grandes cidades, utilizando a tecnologia de geolocalização), também estamos neste grande caldo educativo, um grande lugar de responsividade imediata.

Discutir a aparição desse tipo de matéria, quando estou pesquisando situações educativas nessas cidades, revela muito do que chamamos, de fato, por dispositivos, tecnologia, mecanismos colaborativos. Ao mesmo tempo, dialogam com uma ideia anterior já tratada: um mapa de escolas inovadoras (*Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*, organizado pela pesquisadora Miriam Abramovay) que debatia a questão da vulnerabilidade.

Esse acidente (notícia sobre aplicativos) só coloca mais um ruído sobre a ideia de inovação frente aos reais desafios da sociedade e à escola no contexto em que vivemos. Curiosamente, lá na frente, perderia a escola (Gente) entre meus dedos, mas a instituição estava preparada para respostas imediatas. A inovação, que eu não imaginava, iria me atravessar.

⁸² Aplicativo OTT: <https://www.ondetemtiroteio.com.br/>, Acessado em: 15/ julho 2018

⁸³ Aplicativo Fogo cruzado: <http://fogocruzado.org.br/>. Acessado em: 15 jul. 2018.

Fig.2.17. Capturada tela inicial do site Fogo Cruzado.

Fig.2.18. Captura de tela com o mapa do aplicativo Fogo Cruzado.

Fig.2.19. Captura de tela e montagem de telas iniciais do aplicativo Fogo Cruzado.

Voltando ao Beco do 199 - aquele clima festivo de Copa do Mundo (2014) e Olimpíadas (2016) já era passado. Falta dinheiro, sobra corrupção, prisões, ocupação de favelas, UPPs⁸⁴, prefeito evangélico criticando o Carnaval pareciam dar o tom do momento.

Mesmo tendo esse carinho pela cidade, o meu desconhecimento sobre a geografia do Rio de Janeiro ficou nítido. Acredito que muitos cariocas desconhecem a Rocinha também. Particularmente não conheço as favelas de Heliópolis e Paraisópolis em São Paulo.

Aplicativos de geolocalização não ajudaram muito e serviços de transporte individual também desconheciam aquele ponto específico da favela. A escola fica muito próxima a duas escolas de elite (Escola Americana do Rio de Janeiro e Escola Parque) e também da sede do

⁸⁴ UPP: Sigla para Unidade de Polícia Pacificadora e representa uma tentativa do governo do Estado em criar bases comunitárias dentro das comunidades. O projeto iniciou-se em 2008, mas teve um ritmo mais acelerado a partir de 2010.

Instituto Moreira Salles (IMS). Parecia-me um trajeto relativamente simples, mas uma grande parte da população desconhecia a Escola André Urani ou o Projeto Gente.

Resolvi descer próximo à Escola Parque e procurar a "minha escola". Andando, procurando pela Estrada da Gávea, acabei passando pela escola, que ficou nas minhas costas sem ter percebido, e entrei pelo "Beco do 199".

O Beco do 199 é a divisão entre a Rocinha e a Gávea e é uma típica entrada/ladeira da comunidade. Não senti receio (até porque imaginei que estava no caminho certo) de escalar aquela subida íngreme, mesmo que ninguém estivesse a pé, pois todos que subiam estavam de moto-táxi. Em todos os pontos que parava e falava com alguém, perguntava pela "Escola André Urani - Projeto Gente" e a resposta sempre era de completo desconhecimento. Parecia que eu estava em outra cidade, completamente desterritorializado. Por mais de 40 minutos que subi aquela imensa ladeira, devo ter recebido mais de uma dúzia de negativas sobre o conhecimento da escola.

Em nenhum momento fiquei com medo ou me senti acuado. Estava perdido, mas tentando me localizar naquele espaço e naquelas respostas. O único momento tenso foi quando, no ponto mais alto que subi, perguntei para um jovem em que parte da Rocinha eu estava e ele me disse que eu estava correto (estrada da Gávea), mas tinha passado do ponto que deveria estar. A solução que ele me deu foi voltar tudo ou "descer o escadão". Como tudo ali era um imenso prazer de descoberta, resolvi descer o chamado escadão e foi quando recuei, pois o escadão era uma trilha por dentro da mata. Voltei e reconheci que estava completamente perdido. Foi quando perguntei para dois mototaxistas sobre a escola. Um deles não tinha a menor ideia e o outro, vendo o mapa no meu celular, disse que "aquilo só poderia ser o **Umuarama**".

Não tinha a menor ideia do que seria Umuarama, mas ele me levou até este local e era realmente o local onde estava a escola. Umuarama foi um clube de elite criado nos anos 1980, abandonado depois e apropriado por traficantes de drogas nos anos 1990. Dizem que tornou-se o clube do traficante Nem (Antônio Bonfim Lopes, condenado a mais de dezesseis anos de prisão) e da comunidade.

Cheguei à escola, atrasado mais de uma hora, cansado, cheio de informações e dúvidas. A principal dúvida era - por que eu estava ali para pesquisar, depois de ter lido e visto dezenas de matérias sobre a escola, e ninguém da comunidade conhecia a escola?

Imaginei que todos conhecessem o GENTE até porque a escola é a única que atende a crianças do 7º ao 9º ano na Rocinha. Única escola - significa que todos os dias milhares de crianças de 10 anos aos 15 precisam se descolar da comunidade para outros bairros e nem todos próximos à Rocinha.

Não tinha visto uma fissura, mas caído em uma. Toda minha "pesquisa inicial" estava embasada em informações que consultei na internet. Eram vídeos sobre a escola, materiais oficiais e da Fundação Telefônica, mas ninguém dali sabia do que se tratava. Só essa informação já aumentava meu interesse de saber mais sobre essa escola.

Voltando muito no tempo, em 1994, no meu primeiro ano de faculdade no curso de História, fiz um trabalho que me ensinou muito sobre o modo do historiador operar. Realizei, em grupo, uma pesquisa no cemitério da Consolação. Esse cemitério, que data de meados do século XIX, é um dos mais tradicionais da cidade de São Paulo. O meu objetivo lá era estudar as manifestações tumulares expostas. Na época, o cemitério era muito bem conservado, com inúmeras obras de arte, inclusive esculturas de Victor Brecheret. Algumas manifestações eram bem óbvias - Virgem Marias e Cristos representam a religiosidade, puttos (anjos) representam crianças mortas, muitos túmulos egípcios representam a maçonaria, mas um tipo de escultura me chamava a atenção, principalmente por ter feito uma primeira leitura equivocada - eram colunas.

Fig.2.20. Foto de túmulo no cemitério da Consolação/São Paulo.

Eram muitas as colunas pelo cemitério e estranhámos que um cemitério tão bem conservado tivesse "tantas colunas quebradas". Com o tempo, percebemos que não estavam quebradas, mas foram representadas dessa forma. Conversando com o então administrador do cemitério, o finado "Seu Délio", fomos alertados que colunas quebradas significam um "pai morto". Quando confrontávamos com a informação do primeiro sepultamento, realmente aquela informação se comprovava.

Aquela leitura de imagem e seu contexto me acompanham o tempo todo. Tal imagem carrega em si a tradição, o contexto de uma época patriarcal, a família nuclear. Aquela coluna,

⁸⁵ Fonte: Fotografia feita por Luiz Lima Vailati em 1996.

de quando tinha 17 anos, tem algo como potência que acionou/aciona constantemente, em mim, essa dúvida sobre locais/obras/contexto/leituras. Andar, inicialmente, pela Rocinha e ninguém reconhecer/saber da escola, parecia-me a inversão da coluna quebrada - por que ninguém dali sabia?

A escola Municipal André Urani foi criada em 2012 e compunha, naquela época, a 19ª Escola Experimental da cidade do Rio de Janeiro. A escola foi inaugurada pelo então prefeito Eduardo Paes e pela secretária municipal de Educação, Claudia Costin. Nasceu para atender pouco mais de 210 alunos, do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2. A escola faz parte de um modelo de escolas experimentais, mas também representa um dos braços iniciais do conceito de UPPs⁸⁶ (a UPP da Rocinha foi instalada no mesmo ano de 2012).

Segundo discurso do governo da cidade, o conceito do Ginásio Experimental Carioca seria:

Novo modelo de ensino para as escolas de segundo segmento (6º ao 9º Anos) da Prefeitura do Rio, o Ginásio Carioca vem transformando a realidade de cerca de 250 mil alunos. Implantado pela Secretaria Municipal de Educação em 2011, o programa é sustentado em três eixos – excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação para valores, conta com uso das novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios e já mostra resultados, diminuindo a defasagem idade/série e a evasão escolar. Além disso, dentro desse novo programa, os professores e alunos contam com mais uma ferramenta de ensino, a Educopédia: uma plataforma de aulas digitais de cada disciplina, com material de suporte aos professores, planos de aula, jogos pedagógicos e vídeos.⁸⁷

Atualmente, segundo o site da prefeitura do Rio de Janeiro, o programa dos Ginásios Experimentais conta com 27 escolas e todas elas com perfis bem distintos umas das outras, por exemplo uma escola voltada ao que chamam "projeto de vida" (Escola Chico Anysio) e outra escola voltada para disciplinas artísticas (Escola Vicente Licínio Cardoso)⁸⁸.

⁸⁶ UPP: Unidade de Polícia Pacificadora. Projeto criado pela Secretaria de Estadual de Segurança do Rio de Janeiro, em 2008, inspirado em um projeto Colombiano. No projeto inicial a ideia não era apenas instalar bases militares, mas todo um conjunto de equipamentos públicos, por isso a escola também foi criada no mesmo ano da UPP da Rocinha. Atualmente não é notado esse mesmo agrupamento de equipamentos públicos quando da instalação de UPP's.

⁸⁷ <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=29>, Acessado em: 25/4/2018

⁸⁸ Essas duas escolas foram contatadas e faziam parte das intenções de pesquisa inicial, mas não fui autorizado a pesquisar ou as demandas burocráticas impostas pelas escolas impediram minha entrada.

Esse conjunto de escolas pode ter outra forma de organização curricular, uma organização mais livre e que expande fronteiras, buscando as franjas da sociedade. Franjas essas que, em algum momento, foram limites, mas hoje estão mais próximas do que essencialmente aquele conjunto de alunos demanda.

Como afirmam Masschelein e Simons (2014), a escola escapa de certos controles, até pelo seu caráter de criar instabilidades, criar momentos de suspensão na ordem das cidades, mas também questionam que a escola pode ter sua morte anunciada por causa dos dispositivos eletrônicos. Veremos que, no caso do GENTE, a tecnologia não só evita a morte da escola, como coloca em menor risco a vida dos envolvidos com a escola e, ainda assim, cumpre seu papel como escola.

Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado da censura definitiva por juiz ou por júri ou de ter sido privada de seu direito de existir. Ou, mais propriamente, durante uma grande parte da história, os esforços para punir as transgressões da escola foram correcionais: a escola era algo a ser constantemente melhorado e reformado. Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras). A partir da segunda metade do século XX, no entanto, a própria existência da escola foi posta em questão. Radicais pró-"desescolarização" - talvez o mais famoso entre eles seja Ivan Illich - fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional. Incorporada na escola, diz Illich, está a falsa ideia de que alguém realmente precisa da escola como instituição para verdadeiramente aprender. Nós aprendemos muito mais e muito melhor fora da escola, insiste ele. Mas, na época de hoje, de aprendizagem permanente e ambientes (eletrônicos) de aprendizagem, talvez se esteja permitindo que a escola tenha uma morte tranquila. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 9-10)

O meu primeiro contato com a escola foi em um dia "sem aula". Inclusive a diretora da escola tinha me perguntado sobre estar ali em um dia com atividades que não as rotineiras. Na verdade, era um dia de muita atividade - era o *AquaGente*, o evento "aquático" da escola. Fui recebido pela diretora e depois tive uma apresentação feita por alunos. Visivelmente eu estava atrapalhando o dia deles. No entanto, já naquele momento pude perceber a dinâmica da escola, das relações, dos conteúdos.

Contudo, e as Artes neste contexto? Também foi ali que tomei o primeiro contato com um projeto que eu acreditava que seria o meu alicerce para desenvolver o projeto - **TvGente**.

Algumas escolas do Brasil estão criando projetos de Tv's dentro do currículo escolar. Essa forma de comunicação, diferente das rádios escolares do passado que tinha o objetivo de informar e preencher com música o horário dos intervalos, as Tv's escolares têm, em geral, o objetivo de produzir material que registre as produções da escola, uma espécie de registro pedagógico, ampliar a capilaridade da escola nas redes sociais e introduzir o audiovisual como uma disciplina curricular.

Fig.2.21. Logotipo do TvGente, da Escola André Urani.

O TvGente é uma disciplina eletiva, com recorte pelo registro documental. No dia da primeira visita na escola, presenciei alunos captando imagens do AquaGente. Nesta pequena observação eram alguns alunos registrando três conjuntos temáticos: as entrevistas com os espectadores do evento, entrevistas com alunos que realizavam provas na piscina e entrevistas com o público geral que não estava praticando a atividade.

Fig.2.22. Captura de telas e montagem de vídeos do TVGente.

89

Não havia pesquisado essa produção anteriormente, pois todo material produzido pelo TvGente não está embarcado em uma página oficial ou com links no Facebook da escola, mas está na página pessoal do Vimeo do professor responsável pelo projeto. Esse material é de livre consulta pela internet, mas curiosamente está todo ele embarcado na página pessoal, prejudicando um pouco a exibição irrestrita e também a comunicação de um projeto pedagógico da escola (Aula eletiva e projeto TvGente).

⁸⁹ Fonte: <https://vimeo.com/user7252938>. Acessado em: 3 jul 2018.

Fig.2.23. Gente - Escola Municipal André Urani (Rio de Janeiro/RJ).

Durante as três horas que fiquei na escola, nesse primeiro momento, vi alunos em volta da piscina, realizando várias provas de natação e também vi alunos executando em outras atividades (jogando xadrez, conversando, gravando documentários). Explorei espaços, entendi o movimento dos salões (Laranja e Verde), entendi um pouco da dinâmica dos tempos da escola (Mentoria, Laboratório e Grupo Diversificado, quando entram as Eletivas).

Também, nesse primeiro contato, pude notar características da arquitetura da escola e da relação do equipamento com seu entorno. O Gente recebeu grande parte do seu espaço herdado do clube Umuarama. O clube saiu do espaço, com a proximidade da Rocinha tomando aquela parte do morro, deixando o espaço e as dívidas. A prefeitura assumiu e reformou as instalações para receber uma escola. São dois grandes diferenciais: os salões e os espaços de "convivência" ao ar livre.

Os salões comportam mais de 100 alunos e são grandes espaços onde todos convivem juntos. Como estão divididos em times e famílias, estes também dividem o grande

espaço dos salões e também as mesas octogonais. O espaço ainda conta com projetor, materiais de consulta (livro em geral) e muitos computadores. Essa é uma ideia que foi adotada por muitas escolas, e principalmente pela Amorim Lima. A escola, situada no bairro do Butantã/SP, é uma das parceiras da Fundação Telefônica e, como parte do convênio, são escolas que conversam e estão sempre ligadas em atividades da Fundação. O modelo adotado no Gente é muito parecido com o da Amorim Lima, principalmente no que tange ao fluxo de estudantes, professores e outros educadores. O espaço é privilegiado ainda com a visão do Cristo Redentor, lagoa Rodrigo de Freitas e parte da orla. É um espaço que dá muita dimensão do Rio de Janeiro, por englobar as dificuldades da comunidade e, ao mesmo tempo, grande parte das características geográficas da cidade.

Em comunhão com esse espaço fechado, mas interligado e amplo, temos uma grande área externa. Essa área não é apenas usada como uma área de convivência, mas como uma área de trabalho não só ligados aos aspectos cinestésico-motores, por causa da piscina e da quadra, mas também por possibilitar esse fluxo de pessoas, indispensável para que vários tipos de atividades dialogadas possam acontecer.

Fluxo seria o termo mais adequado para pensar o espaço físico do Gente e, ao mesmo tempo, pensar conceitualmente como se concebeu a ideia de resolução de problemas, de fluxo de conhecimento, de trânsito de docentes pela instituição ou entre instituições. É uma escola que conceitual e fisicamente tem um curso que não é contínuo para um mesmo lugar, mas para vários lugares potenciais.

Pelo quadro a seguir fica evidente o recorte dado para o conceito de inovação e uma forma também de manifestar os pilares da escola. A questão dos espaços físicos é expressa no programa, mas leva em conta, neste caso, apenas a sala de aula. Como é um material impresso/ virtual da Fundação Telefônica para todo grupo de escolas, é de se esperar que esteja se comunicando com todas as escolas que estão atualmente compondo o núcleo de escolas apoiadas pelo braço da empresa telefônica, porém deixa de ser um material que também comunique que existem outras formas de aula-espaço e este é o caso do Gente. Um amplo espaço que está se comunicando com aspectos naturais (lagoa, Cristo Redentor, favela da Rocinha) e também comunica a existência de um equipamento escolar para toda comunidade, já que o Gente é a única escola deste ciclo em toda Rocinha.

Fig.2.24. Quadro adaptado do material de formação, Inova Escola, da Fundação Telefônica (parceira do Gente).

90

Apesar de ter lido sobre a escola, ter visto material de formação e visto algumas reportagens, estava receoso em não "encontrar inovação". Era uma pequena amostra das potências desse projeto. E teriam mais.

Como já descrito anteriormente, o TvGente é um dos (melhores) exemplos do tratamento dado ao Audiovisual como capacidade de registro pedagógico, de autonomia dos alunos ao propor roteiros audiovisuais, no uso de câmeras, no uso de computadores para edição não-linear, na capacidade de entrevistar alunos e visitantes, em pensar na criação de uma atividade dentro de outra atividade, no processo de construção de uma memória de um trabalho em andamento e, ao mesmo tempo, da memória do próprio projeto, da comunidade, dos novos usos do Umuarama. Ali, neste pequeno projeto eletivo, pode-ser ver as potências do projeto e as potências do Audiovisual.

⁹⁰ Fonte: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/INOVA-ESCOLA.pdf>. Acessado em: 2 jul 2018, p. 19.

2.6.2.

Projeto alienígena - Projeto NAVE

A primeira vez que escutei, com propriedade, a palavra "alienígena" foi ligada às culturas indígenas. Quando escutei essa explicação, do autor e pesquisador Daniel Munduruku, entendi que o contrário de indígena era alienígena, ou seja, indígena era a pessoa que pertencia ao espaço referido e alienígena aquele que pertence a outro espaço, que vem de fora, o estrangeiro.

O NAVE é um projeto alienígena não por vir de fora para dentro do espaço escolar, mas também por criar algumas condições intrínsecas de desterritorialização dos agentes educativos nativos.

O NAVE é um projeto que completou dez anos em 2017 e que nasce da iniciativa do braço educativo e artístico da empresa de telefonia Oi. A empresa, tecnicamente, possui três segmentos de atuação: Oi (empresa de comunicação), Oi Futuro (Instituto de responsabilidade social) e OiTo (espaço de empreendedorismo e inovação). Cada um desses segmentos possui outras ramificações institucionais, mas a empresa de telefonia, com 72 milhões de usuários segundo dados oficiais, é que sustenta os demais braços da instituição.

Conheci o NAVE pela mídia, mas principalmente por matérias que caracterizariam o NAVE como um projeto de inovação em educação. Muitas dessas matérias eram brasileiras, mas colocavam projetos estrangeiros como outros exemplos de inovação em educação, indexando assim o projeto do NAVE.

As notícias principais realmente comunicavam este discurso, já tratado aqui, da inovação, porém, dentre quase todas as escolas que eram chamadas de inovadoras ou se chamavam por tal, o NAVE era um dos únicos projetos onde Arte e Educação caminhavam juntos, não a Arte de forma acessória⁹¹. O fato de existir uma escola onde grande parte do tempo é destinado ao Audiovisual, Multimídia o Design de jogos é algo que, do ponto de vista do currículo oficial, podemos chamar como disruptivo.

No entanto, são muitas as desinteligências para poder entrar e pesquisar no NAVE. Primeiro: um projeto embarcado em escola pública feito pela iniciativa privada. Com quem

⁹¹ O outro projeto que também tinha essas características era o projeto da Bath Studio School, da Inglaterra (<http://www.thebathstudioschool.org.uk/>).

devemos falar - alguém da Secretaria de Educação ou alguém da Oi Futuro?; segundo: a Oi Futuro é quem realmente maneja a escola, mas isso não é claro no início ou a distância; terceiro: a Oi Futuro tem dois parceiros estratégicos que criam e vendem soluções pedagógicas (Planetapontocom⁹² e Cesar⁹³) não só para o Estado, mas para a iniciativa privada também. Sendo assim, tentarei analisar muito das ações internas dessas escolas (Colégio Estadual José Leite Lopes/Rio de Janeiro/RJ e Escola Técnica Estadual Cícero Dias/Recife/PE), mas é muito complicado me desvencilhar desse contexto. Um contexto de tentativas pedagógicas concretas, com situações claras, mas com parceiros que não conseguimos precisar bem quais são as intencionalidades.

Esse contexto interferiu bastante na pesquisa. Era um alienígena no meio de outros dois grupos alienígenas. Falo isso porque as duas escolas (Rio de Janeiro e Recife) também operam de maneira distinta - primeiramente o Recife me parece ter mais proximidade com a Oi Futuro (que inclusive tem uma sala ao lado da sala da direção da escola) e com o parceiro estratégico (Cesar). Outro ponto que parece também mostrar alguma diferença é que a unidade do Recife opera em um nível de produção muito acelerado e voltada para demonstrar resultados⁹⁴. A participação do Cesar me pareceu muito mais presente e, nesse caso, um bom dificultador para observação, até porque o negócio da empresa é justamente "prototipar inovações". Nesse caso, estamos tratando realmente de negócios que, segundo o site oficial da empresa, já superou, até 2014, o valor de R\$ 90 milhões "em vendas de projetos de inovação"⁹⁵. Sendo assim, não foi uma pesquisa de portas abertas. Os atravessamentos eram outros e as experiências também.

A unidade do Rio de Janeiro se mostrou muito mais receptiva para a pesquisa. Equipe gestora pública, equipe que não era concursada e docentes sempre estiveram receptivos e, inclusive, buscando entender a pesquisa e refletir sobre a prática. Foi lá que passei mais tempo. Foi nessa unidade que conheci mais pessoas que estavam dispostas a compartilhar seus saberes.

O NAVE/RJ opera dentro de um prédio adaptado que pertence à Oi. É importante redizer que esse prédio não apenas pertence à empresa de telefonia, mas a empresa ainda

⁹² Planetapontocom: <http://planetapontocom.org.br/>. Acessado em: 10 jul 2018.

⁹³ Cesar: <https://www.cesar.org.br/>. Acessado em: 10 jul 2018.

⁹⁴ A ideia de resultado não opera apenas no nível de vestibular, mas de festivais de vídeo e número de downloads dos aplicativos desenvolvido pelos alunos.

⁹⁵ Fonte: <https://www.cesar.org.br/quem>. Acessado em: 10 jul 2018.

opera no mesmo espaço atendendo a região da Tijuca. Dessa forma, o prédio é coabitado pelo corpo docente e discente da escola e por funcionários da empresa de telecomunicações.

Essa unidade do NAVE é vertical e todas as salas de aula são especializadas em três andares do prédio. Tirando espaços de convivência e grandes auditórios, a arquitetura da escola é muito parecida com a de uma universidade tradicional ou laboratório de informática (grandes salas, carteiras individualizadas ou com computadores).

São diversos laboratórios bem equipados e estúdios de gravação, já que um dos propósitos do NAVE é formar alunos nas áreas de Multimídia e Design de jogos. No quesito de estrutura, o NAVE não foge muito do ordinário nem cria um fluxo de alunos interagindo. É uma arquitetura muito mais estanque, fechada, mesmo que muito equipada.

O NAVE/Recife é fisicamente bem diferente do seu irmão carioca - é um prédio já concebido como escola, mesmo ainda tendo uma arquitetura bem convencional - prédio de dois andares, com pátio central e salas envolvendo este pátio. Não diria que é uma típica arquitetura de panóptico, até porque a função ali não parece ser de controle, mas de um amplo espaço de convivência.

Ambas unidades possuem o mesmo conceito estruturante de curso - voltado para Multimídia e Design de Jogos. Sendo assim, a arquitetura não é pensada para abrigar atividades fora de sala. É comum ver alunos fazendo atividades do currículo regular fora de sala, mas toda a proposta física da escola é pensada para acontecer dentro de salas, não fora. Mesmo com a mobilidade proposta por novos dispositivos tecnológicos (tablets, laptops, smartphones, banda larga wi-fi), não percebi que as atividades acontecem fora de sala. Por mais "inovador" que se venda uma proposta, ela acaba carregando algumas características já tradicionais de ensino frontal, expositivo e dentro de salas.

Fig.2.25. Área externa do NAVE/Recife.

Fig.2.26. Área externa do NAVE/Recife.

96

O projeto do NAVE, independente da unidade, tem como eixo principal pensar um currículo paralelo voltado para os já citados cursos de Multimídia e Design de jogos. A ideia

⁹⁶ Fonte: print do documentário *Destino: Educação - Escolas Inovadoras*, produzido pelo canal Futura, acessado em: 23/dez. 2017.

de currículo paralelo parece que foi a solução encontrada para coabitar uma escola pública sem implodir as estruturas curriculares oficiais. É paralelo também porque o curso regular e o curso técnico têm propostas de operação ainda diferentes - um deles focado em conteúdos e o outro focado em resolução de problemas.

Outro ponto a se destacar dessa relação é a condição docente, pois os professores, os coordenadores e diretores os do curso regular são concursados e os gestores do curso técnico são contratados por duas empresas. É uma condição que não o é foco do trabalho, mas vale ser citada por talvez ajudar a pensar a ideia de escola inovadora.

3. Das Artes

3. 1.

Destes tempos - segundas experiências

Mesmo que este capítulo seja dedicado à discussão sobre as Artes Visuais, não posso deixar de esclarecer que sempre estou olhando para um debate com a Escola. Muito do que apresento neste capítulo também foi discutido em aula, passando pelo filtro dos estudantes, o que é honesto que se diga, pois é um olhar de professor.

Em nenhum momento da pesquisa encontrei exemplos artísticos do que tratei neste texto dentro da sala de aula nas escolas pesquisadas. Ali não vi Ai Weiwei, Rondepierre, Godard ou Cao Guimarães. Ali vi outros exemplos e muitas práticas. Vi os fantasmas que faziam parte do repertório de quem estava professoralmente presente para potencializar uma ação.

Não existe autor/artista melhor ou pior para coabitar o mesmo espaço com um professor durante a aula. Não tratamos de técnicas ou de engenharia em que podemos aplicar um determinado autor e garantir certo resultado. Pensar nesse artistas ou obras é exercício de múltiplas vias, não apenas da via repertório e prática de sala.

Também não era objetivo estar presencialmente nas escolas para encontrar algo que comprovasse ou refutasse o que penso - a dinâmica desse tipo de pesquisa é de entender as potências e os acionamentos. E neste capítulo, sobre a Arte, também não estava pensando em eleger os melhores artistas para a criação de uma melhor aula ou um currículo ideal - o objetivo é pensar a Arte como potência de acionamento para um terceiro lugar. Por isso a discussão sobre BNCC pode ser importante e também desimportante - importante por ver o que se considera com base para o currículo, mas desimportante porque não se trata aqui de discutir necessariamente o currículo oficial, mas as potências presentes e respectivos acionamentos (escolares).

Como pensava o dramaturgo Antonin Artaud: a peça de teatro é feita para os espectadores, mas também para os seus atores. Neste caso, ator da pesquisa, talvez queira o papel de ser atravessado por algo, que no fim poderia chamar de experiência. No caso da tese,

diz mais sobre meu modo de operação e referenciais do que propriamente das escolas pesquisadas ou de um currículo oficial.

Longe de ser um compêndio do que acontece nas Artes Visuais ou uma genealogia dessas artes durante os últimos quase cem anos, o objetivo deste capítulo é conversar sobre concepções, por meio de exemplos da Arte Contemporânea, para que esta possa ser um diálogo aqui e dentro de sala.

É preciso ver essas escolhas como formas complexas capazes de potencializar outras formas de relação com a arte, em outros lugares escolares ou em algum não lugar enunciado.

Em nenhum momento também serão destacadas, a partir da análise das obras ou artistas, que as potências analisadas garantem formas de acionamento direto com a prática vista em sala de aula, mas que formam sim um conjunto vivo de formas de pensar a Arte para a escola e para além da escola.

Anunciar a correlação exata ou imaginada seria trair o modo de operação pretendido na pesquisa. Seria criar um mapa de deriva - anunciar o trajeto a ser percorrido, seus personagens, paisagem, ambiências, seria investigar uma estrada para um único lugar e, talvez, sem saída.

Mesmo afirmando que este capítulo não é um compêndio, procuro tratar de alguns artistas que podem dar corpo à discussão: **Ai Weiwei**⁹⁷, **Eric Rondepierre**⁹⁸ e **Jean-Luc-Godard**⁹⁹. Todos eles com produções híbridas, mesmo que tenham fortes acentos em Artes Visuais, fotografia, videoinstalações e cinema respectivamente.

Diversos artistas contemporâneos poderiam estar aqui. São nomes potentes para a discussão do que é arte contemporânea, e a arte opera de maneira diversa, híbrida e repleta de estranhamentos - Laura Owens, Alexander Kluge, Carlito Carvalhosa, Trevor Plagen, Lin Tianmiao, Barbara Kruger, JR, Mika Rottenberg, Pushpamala N, Cindy Sherman, Cildo Meireles, Lubaina Himid, Walter Firmo, Aida Mahmudova, Tabita Rezaire, Damien Hirst, Anida Yoeu Ali, Guerrilla girls, Olafur Eliasson, Anish Kapoor, Jeff Koons, William Pope.L., Arthur Omar, Tomás Saraceno, Adriana Varejão, Tracey Emin, Banksy, Wolfgang Tillmans, Jenny Holzer, Eve Sussman, Edward Ruscha, Bani Abidi, Bharti Kher, Tania Bruguera, Hiwa

⁹⁷ Ai Weiwei: <http://aiweiwei.com>. Acessado em: 1 jul. 2016.

⁹⁸ Eric Rondepierre: <http://www.ericrondepierre.com/>. Acessado em: 1 jul. 2016.

⁹⁹ Jean-Luc Godard: <http://www.imdb.com/name/nm0000419/>. Acessado em: 1 jul. 2016.

K., Luiz Roque, Tony Oursler, Bill Viola, Camille Henrot, Hito Steyerl, Bruce Nauman, Joan Jonas e Sue de Beer.

Todos estes são nomes que poderiam ser evocados, mas são evocações de ecos vivos, de artistas que estão produzindo e dialogando com a contemporaneidade. Esses nomes acima são os que me atormentam durante certo percurso artístico-profissional. São artistas que verdadeiramente me atravessam, que causam danos sistemáticos e sempre espero novos ruídos vindo deles.

Justificar eficazmente os motivos para escolha dos artistas é uma tarefa intrincada - híbridos, em transformação, incapturáveis. São artistas que, de alguma forma, são potentes no acionamento da minha forma de ver/ouvir o mundo, de estar presente em aula ou de pensar a arte. A manifestação artística deles é, pessoalmente, potente e aciona um conjunto de outros elementos que são também potentes nas minhas aulas. Não é clara a explicação, mas particularmente são exemplos da discussão sobre a ideia de experiência de Larrosa - sou atravessado por eles. Escolher artistas que me atravessam não é garantia de atravessamento alheio e nada generoso seria se acreditasse que assim fosse. Não os escolho de maneira paradigmática, mas como potências.

São artistas selecionados, apesar de encaixáveis em categorias conhecidas (vídeo, cinema, artes plásticas, performance, escultura). Estão aqui porque operam em um modo híbrido e flutuante. Um modo pouco contingenciável, desordeiro do seu próprio modo de operação, com imbricamentos políticos e capaz de desterritorializar arte e educação ou criar uma zona de interterritorialidades. Essa condição é um lugar potente que justifica a escolha deles.

São artistas que expandem concepções de tempo, superfície, forma, tridimensionalidade, peso, interação, inter-relação, presença. São artistas que tensionam o conceito por meio de materiais, rompem materiais por meio de ações e colocam espectadores ativamente neste processo, muitas vezes, de desencapsular a obra.

Ficamos sempre na superfície quando tratamos imagem e som em um exercício dissertativo, pois tentamos explicar aquilo que deveríamos ver e ouvir. Assim, esse exercício é um chamado aos leitores para que interrompam a leitura para assistir, ver e ouvir esses artistas. É importante esse movimento de leitura fracionada com as imagens e, talvez, seja

uma forma de leitura mais generosa do que pressupor que todos já assistiram ou ouviram o que está sendo descrito.

De E. H. Gombrich a Giulio Argan, de Walter Benjamin a Georges Didi-Huberman, de Will Gompertz aos inúmeros artigos de blogs da internet, alguns partiram para definições artísticas baseadas em aspectos históricos; outros, em aspectos estilísticos; e outros, em quebra de determinados paradigmas artísticos. É uma tarefa muito ingrata a de tentar inscrever um conceito na história e é também uma tarefa que, muitas vezes, parece estar sempre incompleta ou incompreendida.

Muitos tentaram e vários penaram na tarefa de tratar conceitualmente o que é Arte ou vanguarda e, sem dúvida, é muito complicado congelar esse conceito. Este é tão fluido e liso, que não tem sentido estabelecer uma unidade conceitual sólida em tempos tão voláteis. Talvez esse último registro me seja mais sedutor. O melhor mesmo é aceitar que vivemos em épocas que conceitos são *frames* e que vamos desfrutar desta pequena parte do segundo por muito tempo, até que outros frames venham e assim se formem outras imagens. É um modo novo, um modo com novas regras:

[...] dever-se-ia objetar que todo jogo deve enunciar sua regra: *como se joga*. Perguntar a uma instalação ou a um artista instalador: Como você joga? Como você nos faz jogar? Nesse exato momento, o artista se vê proibido de responder pela simples confrontação de termos heterogêneos, visto que já se entende que é precisamente isto que deve ser definido: Como você confronta os heterogêneos? Que regra você inventa? Que regra garante que cada termo não permaneça separado na sua conjunção com o outro, que não há simples choque, mas contaminação?

Com efeito, a obra só nos faz jogar quando estamos submetidos a uma regra: sem isso ela apenas é *agitação* e termos heterogêneos, espécie de coqueteleira para determinações puras entregues como tal. Essa regra nada é mais que a *forma*. Se, contudo, refundamos o conceito de forma a partir daquele de jogo, como faz implicitamente Schiller: a bela aparência não mais como forma *do* objeto dado, porém, como composição jogadora, circulação das determinações colhidas e propostas fora do encadeamento presente no espírito do destinatário. (ZOURABICHVILI, 2007, p. 106-107)

Nosso período é diverso, fluido e híbrido. Uma grande contribuição para a concepção do que é híbrido é esta descrita por Néstor García Canclini.

Parto de uma primeira definição: entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de

forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos ou práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras. (CANCLINI, 2008, p. 19)

A contribuição de Néstor Canclini acontece à medida que várias expressões artísticas, não só visuais, nascem ou deságuam de/em uma prática híbrida e cada vez mais agregam e são agregadas a outras tecnologias, práticas e suportes, em um processo provavelmente irreversível e contínuo.

Atualmente as Artes Visuais e o Audiovisual são temas que merecem atenção, já que muito do nosso mundo, neste cenário híbrido e estéril, virou Audiovisual. Com o advento dos dispositivos móveis de captura de imagem/som (câmeras e celulares), popularizou-se a utilização dessas ferramentas e a distribuição dos respectivos produtos. Somam-se imagens e sons, sites e referências. O vídeo, que antes ficava embarcado em um site específico, chega até nossos smartphones por meio de links em mensagens. Tudo é mais volátil nesse sistema imbricado de produção e distribuição de imagens.

O cenário não é adequado para grandes definições ou para grandes verdades. O conceito de escolas artísticas ou de grandes modelos não tem mais espaço em cenário atual. Artistas como Banksy assume essa persona e nem mesmo sabemos se é uma pessoa apenas ou se é um coletivo.

O trajeto seguido pela arte - da sua fase moderna à contemporânea - tem sido o de se conduzir à vida, negando gradativamente tudo aquilo que se relaciona de forma mais direta aos conceitos de estética tradicional: a moldura na pintura e o pedestal na escultura, a utilização de representação, a exposição em espaços convencionais, como museus e galerias de arte, a dicotomia obra/público. Nessa perspectiva evidencia-se o emprego de materiais industriais e de uso cotidiano. Tijolos, placas de alumínio e tubos de luz fluorescente são fontes de experimentação [...]. Acrescente-se a esse repertório o fato de que os meios de comunicação e os suportes tecnológicos, como vídeo, computador, fax, videotexto e *slow-cam tv*, ou "televisão de varredura lenta", começam a fazer parte do cenário artístico. Para alguns, esse itinerário seguido pela arte evidenciaria sua sentença de morte. (ARANTES, 2012, p. 32-33)

A produção e distribuição imagética e sonora é enorme. O Youtube, segundo dados próprios, recebe mais de 100 horas de vídeo por minuto, mais de 6 bilhões de horas em vídeo

são vistas por mês e possui algumas dezenas de vídeos com mais de 1 bilhão de visualizações. Os números impressionam, mas são apenas números descontextualizados, oferecidos como dados que pretensamente comprovam a importância e tamanho da empresa.

Em apenas uma década, saímos das TVs de grande formato para a mobilidade dos pequenos formatos portáteis dos celulares em ultradefinição. Saímos da escolha física dos filmes em locadoras para a sugestão matemática de algoritmos dizendo o que é mais indicado para cada perfil.

Atualmente é importante e necessário que existam plataformas de distribuição de produção ou registro - de fato é uma disrupção dos meios expressivos, mas é preciso discutir inúmeros outros fatores. O Youtube tem treze anos; o Vimeo, quatorze anos; e o NetFlix, onze anos. Eleger essas plataformas como tema é complicadíssimo, pois nem se pode depurar o que são de fato agora e suas possibilidades.

Outros sites ou aplicativos, como Facebook, Instagram ou Snapchat, recebem mais de 400 milhões de fotografias por dia. Estamos falando de imagem e som como registro ou como Arte? Qual o limite entre arte e registro? Apenas o conceito, a intenção? Estamos trocando as gavetas das casas por pastas nos computadores ou nuvens e lá deixando as imagens que não sobreviveram?

Como no filme *Meia-noite em Paris* (Woody Allen - 2011), o personagem Gil Pender (Owen Wilson) não enxerga o seu período como o período mais fecundo da arte e acaba voltando aos anos vinte do século passado, lá dialogando com os interlocutores artísticos que considera notáveis. Vivendo parcialmente no passado, ele encontra a figurinista Adriana (Marion Cotillard) que considera a *Belle Époque* como época fértil, não os anos vinte. O que fica do filme é a eterna insatisfação com o período em que vivemos, não importa qual é esse período. Esse movimento saudosista não deve nos abalar, e acredito que precisamos verdadeiramente mover um esforço de diálogo com a Arte do nosso período, mesmo que esta não seja um objeto tão domesticável e aprisionável em conceitos.

Acho que um bom *lugar-tempo-conceito-obra-autor* para o começo deste debate acontece com Marcel Duchamp, em 1917.

Marcel Duchamp teria se divertido com a reverência com que *Fonte* é tratada hoje em dia. Ele escolheu o objeto justo por sua falta de atrativo estético (algo que chamou de antirretiniano). É uma escultura readymade que nunca

foi exibida em público, que nunca foi destinada a ser mais que uma brincadeira provocativa, mas que veio a se tornar a obra de arte mais influente criada no século XX. As ideias que representava influenciaram diretamente vários dos maiores e mais importantes movimentos artísticos, entre os quais o dadaísmo, o surrealismo, o expressionismo abstrato, a pop art e o conceitualismo. Marcel Duchamp é, inquestionavelmente, o artista mais reverenciado e citados pelos artistas de hoje, de Ai Weiwei a Damien Hirst. (GOMPERTZ, 2012, p. 19)

Começar por Duchamp é privilegiar a ideia, o conceito. Duchamp fez piada com os espectadores. Talvez tenha feito com ele mesmo. Ele fez uma fenomenal implosão dos procedimentos artísticos. Lógico que a Arte era provida de conceito antes dele, mas o artista inverte as relações e dá à ideia um lugar que não tivera antes na arte.

Duchamp redefiniu o que a arte era e podia ser. Sem dúvida ela ainda incluía pintura e escultura, mas esses eram apenas dois meios entre inúmeros outros para comunicar a ideia de um artista. É Duchamp que devemos culpar por todo o debate "isso é arte?", o que, claro, é exatamente o que pretendia. A seu ver, o papel de um artista na sociedade era semelhante ao de um filósofo; não importava sequer se ele sabia pintar ou desenhar. O trabalho de um artista não era proporcionar prazer estético - designers podiam fazer isso -, mas afastar-se do mundo e tentar compreendê-lo ou comentá-lo por meio da apresentação de ideias sem nenhum propósito funcional além de si mesma. (GOMPERTZ, 2012, p. 20)

Duchamp não iniciou esse processo. Antes dele, vieram outros tantos que arranharam fortemente a Arte, mas foi Duchamp quem a estilhaçou e, até hoje, muitos querem recompor os estilhaços. Prefiro os estilhaços (de hoje).

3.2.

Agricultura planejada - Ai Weiwei

Ainda se escuta nitidamente os ecos da implosão proposta por Duchamp. Essa virada é fundamental para um dos principais artistas contemporâneos - **Ai Weiwei**. Como registrado anteriormente, o objetivo não é compilar obras, mas trazê-las para o escopo do exercício, em determinados momentos, para fundamentar e balizar o lugar de fala.

O artista chinês Ai Weiwei se notabiliza por ser um artista muito influente atualmente. Já de início, não se deve categorizá-lo em qualquer subdivisão artística (escultura, pintura, desenho, vídeo, fotografia etc.), pois sua produção não está presa ao suporte, mas ao conceito: a ideia vai impor materiais, suportes, formas, não o inverso.

Talvez seja o artista que mais ativamente faz uso das atuais formas de mídia, não para expor suas obras ou falar delas, mas para discutir o mundo que atravessa suas obras. O Instagram¹⁰⁰ já virou uma espécie de portfólio para artistas exporem suas obras e suas vidas. Muitas vezes, a produção artística vem com camadas pessoais, expostas na rede social. Essa camada é cada vez mais preenchida por uma sequência de outras camadas formadas por comentários e por um infinito número de *hashtags* (#) indexam comentários, vidas e obras. Ai Weiwei transita por esse mundo. Transita pelo espectro de quem é um produtor-fornecedor de histórias e também consumidor, pois muito do que se pode ver nas suas obras é de um espectro político midiático.

Por cinco anos, o vídeo mais acessado no YouTube foi *Gangnam style*, do artista coreano Park Jae-Sang, mais conhecido por Psy. Esse vídeo tem quase, segundo dados oficiais, 3.5 bilhões de visualizações (atualmente é o 5º vídeo mais visto da história do site). O vídeo é um marco na produção audiovisual característica de um tipo de música: K-pop ou "música popular coreana" em uma tradução livre. Na época de maior sucesso do vídeo, Ai Weiwei fez uma sátira em vídeo, invocando principalmente uma parte da coreografia característica da música original - punho apoiado no outro punho. O vídeo de Ai Weiwei utiliza a música original e parte do vídeo original, mas grande parte das cenas é feita na residência de Ai Weiwei.

¹⁰⁰ Rede social de compartilhamento de fotos, vídeo pré-gravados e produções ao vivo, criada no ano de 2010.

Fig.3.1. Captura de tela do videoclipe *Gangnam style*, de Psy.

101

Fig.3.2. Captura de tela e montagem a partir do videoclipe Gangnam style, feito por Ai Weiwei.

102

Assistindo a uma camada mais superficial, é uma sátira beirando o ridículo, já que o vídeo original tem uma estética, no mínimo, curiosa. É um vídeo claramente improvisado, onde os "atores", muitas vezes, olham para um monitor para saber qual gesto deveriam fazer.

¹⁰¹ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=9bZkp7q19f0>. Acessado em 10 jul. 2018.

¹⁰² Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=n281GWft1E8>. Acessado em 11 jul. 2018.

O vídeo de Ai Weiwei não seria tão potente a não ser pelo componente indexante - ele estava em prisão domiciliar decretada pelo governo chinês e gesto dos punhos juntos remete, agora, ao gesto de quem está algemado. Inclusive, em alguns momentos, ele aparece segurando ou balançando uma algema.

A brincadeira, muito comum na internet, de criar uma mistura de vídeos (*mashup*) é usada por Ai Weiwei como forma performática de vídeo. Retomando a frase de Hans-Thies Lehmann sobre *teatro político não precisa falar das brigadas vermelhas*, Ai Weiwei mostra, e não fala, sobre a condição de resistência dele e do recorte de vida em prisão domiciliar.

Ali estão presentes elementos do vídeo, da performance, da música eletrônica, do documentário direto, do docudrama, o *mockumentary*¹⁰³, do videodança, do *mashup*, só para tratar de elementos estilísticos ali presentes e não podemos afirmar ou categorizar ou aprisionar a obra em nenhuma dessas categorias.

A obra, o processo e a vida pessoal de Ai Weiwei estão completamente interligadas e são inseparáveis. Todo ano a revista britânica ArtReview, fundada em 1948, faz uma lista das pessoas mais influentes do segmento artístico. Não significa que a revista faz uma lista dos "melhores artistas", mas das pessoas ligadas à arte que são mais influentes. Em 2012, ano que Ai Weiwei lançou esse vídeo, ele era o artista mais influente do mundo, segundo a revista¹⁰⁴. A união do vídeo mais visto no YouTube, até aquele momento, o maior site de compartilhamento de vídeos, e o artista mais influente daquele ano, um artista com a capacidade de usar as mídias sociais em diversas camadas, de se apropriar de um evento de massa, de usar uma plataforma com Youtube e ao mesmo mostrar a condição de prisão domiciliar, acaba implodindo as fronteiras de suportes, das apropriações conceituais e até mesmo da sua prisão domiciliar - potência em dilatar e desterritorializar fronteiras.

Recentemente, Ai Weiwei estava vendendo uma sequência de fotografias no maior site de leilões do mundo (Ebay). Um conjunto de seis imagens, cada uma custando US\$ 750 que poderiam ser adquiridas por compradores do mundo todo, sem grande burocracia e com

¹⁰³ Mockumentary: forma fílmica que utiliza os elementos estilísticos clássicos do documentário (pergunta/tema, tomada e voz) para simular um documentário.

¹⁰⁴ Fonte: https://artreview.com/power_100/2012. Acessado em 1 maio 2018. Nesse ano, Ai Weiwei foi considerado o artista mais influente, mas estava em 3º lugar, atrás de dois galeristas (Carolyn Christov-Bakargiev e Larry Gagosian).

arrecadação a ser revertida para refugiados assistidos pela UNHCR/ACNUR, órgão da ONU responsável pelas ações envolvendo refugiados.

Fig.3.2. Captura de tela do site eBay sobre a venda de fotografias de Ai Weiwei.

ebay Fazer compras por categoria ▼ Pesquise o que quiser Arte ▼ Pesquisar Pesquisa avançada

eBay > eBay para caridade > Ai Weiwei

Ai Weiwei

Saber mais

- Public Art Fund
- USA for UNHCR
- International Rescue Committee
- Verisart

Ai Weiwei & Public Art Fund Exclusive Charity Sale Has Ended

Thank you for supporting Public Art Fund, USA for UNHCR, and the IRC.

Boas cercas fazem bons vizinhos: Banners de retrato

O eBay, artista e ativista **Ai Weiwei** e o **Public Art Fund**, uma organização sem fins lucrativos, estão se unindo para lançar uma **série de seis novas e poderosas obras de arte em 20 de junho, Dia Mundial do Refugiado**. Estes atraentes retratos de imigrantes e refugiados são uma expressão notável e oportuna do trabalho do artista em torno desta crise humanitária global.

A edição apoiará a missão do Public Art Fund de fornecer **acesso democrático à arte contemporânea pelos artistas mais importantes de hoje**, bem como um catálogo sobre a recente exposição de Ai Weiwei. Além disso, o Public Art Fund fará uma **doação aos EUA para o ACNUR para apoiar o trabalho vital do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, bem como ao Comitê Internacional de Resgate (IRC) em reconhecimento ao seu trabalho de apoio aos deslocados**.

Ai escolheu esses seis retratos dos 200 apresentados originalmente como faixas em postes de luz em toda a cidade de Nova York, na importante exposição **Good Fences Make Good Neighbors**. Sua seleção representa seu alcance histórico, alcance global e poder emocional. Usando a mesma técnica de vinil industrial e corte a laser, a nova edição replica os banners originais em meia escala: 17 "x 48". **Apenas 500 de cada banner estarão disponíveis a um preço de US \$ 750 por trabalho**, exclusivamente no eBay. As faixas podem ser colecionadas individualmente ou como uma série completa de seis por US \$ 4.500, e podem ser penduradas diretamente na parede, emolduradas ou instaladas perpendicularmente à parede para se assemelhar a sua instalação na exposição.

Não perca a oportunidade de possuir um trabalho icônico da exposição de referência de Ai Weiwei a um preço acessível.

105

Essa ação mostra diferentes potências de como Ai Weiwei opera o modo de produzir arte: produz (ou incorpora de outras situações) uma série de fotografias, estas não pararão na

¹⁰⁵ Fonte: <https://www.ebay.com/rpp/aiweiwei>. Acessado em 15/jul. 2018

mão de grandes galerias, mas em site de leilão que vende desde fotografias produzidas por Ai Weiwei, raridades como primeiras edições de livros, meteoritos ou um simples cartão postal. Nesse caso, Ai Weiwei subverte um pouco da lógica dos grandes galeristas ou casas de leilão - coloca a venda em um site popular.

A potência artística, não só de Ai Weiwei, de inserir camadas aciona inúmeros elementos possíveis. A venda no eBay torna-se um refúgio do artista das galerias ou casas de leilão? É uma "popularização" da arte? É a incorporação da grife de capilaridade informacional mundial (eBay) corroendo a grife do mercado de Arte (por exemplo Christie's, Sotherby's ou Gagosian)? Essa é apenas uma camada fora da camada da imagem, fora da camada do tema, fora da camada de quem está retratado, fora dos países.

Ele também já criticou grandes museus, modelos artísticos e, inclusive, o governo chinês. Em uma de suas obras, de 1994, ele pinta e quebra vasos da Dinastia Han avaliados em mais de 1 milhão de dólares.

Fig.3.3. Ai Weiwei - *Colored vases*.

106

¹⁰⁶ Fonte: <https://goo.gl/mEsU6W>. Acessado em: 23 dez. 2017.

Voltando o motivo do clipe *Gangnam Style* - a crítica ao governo chinês não foi propriamente uma crítica, mas uma investigação criminal sobre a negligência do governo ao construir escolas que desabaram em um terremoto em 2008 na cidade Sichuan, ferindo mais de 80.000 pessoas e vitimando mais de 4.000 (na sua maioria, crianças dentro de escolas construídas precariamente). Foi agredido por policiais, teve que ser operado por causa da agressão, teve seu novo ateliê completamente demolido por autoridades chinesas e foi acompanhado e filmado por policiais por onde andava.

Toda essa narrativa não estava nas mãos de veículos tradicionais de comunicação elaborando reportagens sobre ele ou sobre o fato, mas estava nas mãos dele o tempo todo - usando o Instagram, quase que em tempo real, para mostrar "registro pedagógico" de um encontro dos responsáveis sobre a investigação, até a agressão que ele sofreu de policiais, a operação a que ele foi obrigado a passar depois da agressão. Tudo por um mesmo canal.

Fig.3.4. Montagem a partir do Instagram do artista (momento da prisão e operação de Ai Weiwei).

Esse cenário não é periférico na obra de Ai Weiwei. É um cenário que invade sua obra e altera materiais, conceitos, formas e suportes. Só para se ter uma ideia, depois das investigações que tratavam do terremoto e desabamento das escolas, ele realizou uma exposição na Alemanha onde foram expostas nove mil mochilas ao redor do pavilhão.

A exposição, chamada *Remembering*¹⁰⁷, virou um marco na relação entre política e arte na obra de Ai Weiwei, em que são expostas "apenas" mochilas ao redor do pavilhão. E vale sistematicamente a frase de Hans-Thies Lehmann sobre a obra política. Essas mochilas formam um enorme mosaico com a frase: "*Ela viveu feliz para sempre durante sete anos neste mundo*". Frase dita por uma das mães das vítimas do terremoto.

Fig.3.5. Pavilhão de exposições Haus der Kunst - Munique/Alemanha - *Remembering*.

108

No entanto, a obra que considero mais vigorosa de Ai Weiwei é *Sunflower seeds* (Sementes de girassol - *Tate Modern* - Londres/Inglaterra - 2010/2011)¹⁰⁹. Essa obra, interativa, é composta por 8 milhões de sementes de girassol, feitas de porcelana, dispostas em um dos pavilhões de 1000 m² da famosa galeria londrina. Novamente nos deparamos com um objeto que, a princípio, causa-nos algum estranhamento, já que o *expectador*¹¹⁰ é mergulhado nessas sementes e, conseqüentemente, em processo de desvelamento do conceito

¹⁰⁷ Fonte: Exposição *Remembering*: <https://goo.gl/Fjuwsc>. Acessado em 1 jul. 2016.

¹⁰⁸ Fonte: <https://goo.gl/KVHzwR>. Acessado em 22 jul. 2017.

¹⁰⁹ Ai Weiwei - *Sunflower seeds* (Tate Modern - 2010/2011): <http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/unilever-series-ai-weiwei-sunflower-seeds>. Acessado em 1 jul. 2016.

¹¹⁰ Intencionalmente grafada com "x" por ser uma obra interativa e conceitual, ou seja, que torna o sujeito ativo em relação à obra (criador de expectativas), não apenas uma testemunha, espectador, da obra de arte.

que compõe a obra¹¹¹. Toda obra de arte é carregada de códigos, mas algumas geram mais esforço por parte do espectador. Acredito que essa seja uma dessas obras, nas quais precisamos quase que descriptografar os elementos constituintes da produção artística.

Em *Sunflower seeds*, são apresentadas milhões de sementes de porcelana que passaram por mais de trinta processos para sua conclusão. Processos que vão desde a extração da matéria-prima, a modelagem da sementes, a secagem, a pintura manual de cada uma individualmente, até a limpeza e o polimento de todas as peças. Até a produção foi intencionalmente pensada e realizada em uma cidade chinesa famosa por ter produzido grande parte das cerâmicas imperiais. Quando Ai Weiwei elege esse lugar, ele também está elegendo um conceito que passa a ser constituinte de cada semente.

Todos esses processos dentro de uma semente. Processos quase que invisíveis, latentes. Todas sementes estéreis, que só florescerão no único lugar que sementes estéreis concebidas como obras de arte deveriam florescer: na imaginação.

A potência dessa obra está exatamente no conceito. Ai Weiwei não extraiu a matéria-prima, não a processou, não pintou, não limpou e não carregou sacas de sementes até a Tate. O artista concebeu a obra, não necessariamente a executou. A obra de arte não precisa mais estar na mão precisa do pintor ou escultor, necessita de uma elaboração conceitual aguçada, afiada e na construção potente dessa narrativa que passa por conceito, materiais, espaços, relação com espectador etc.

Nessa obra, Ai Weiwei está infiltrando cada semente de uma potência latente que é capaz de acionar um infinito número e diverso de ações, opções, imbricamentos, novas obras, posicionamentos, releituras, novas possibilidades artísticas. O que, a partir da obra, pode ser acionado não tem controle, não pode ser dito nem replicado. Apontar a exata relação entre uma potência e um respectivo acionamento é desterritorializar a potência em essência.

Na obra citada, cada semente de girassol carrega internamente a ideia de trabalho com cerâmica, carrega os processos para virar porcelana, a escolha do local potente politicamente (onde eram pintadas as cerâmicas imperiais), a pintura manual e não mecanizada, o respeito pelos tempos impostos pela matéria, o trabalho colaborativo, a

¹¹¹ Vídeo oficial da galeria Tate sobre a obra: <https://www.youtube.com/watch?v=PueYywpkJW8>. Acessado em 1 jul. 2016.

ativação de formas coletivas de produção e, também, um campo de girassóis que temos que imaginar. Tudo dentro de uma semente de girassol feita de porcelana.

Fig.3.5. Pavilhão da Tate Modern - Londres/Inglaterra - *Sunflower seeds*.

112

¹¹²Fonte:

<https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/unilever-series/unilever-series-ai-weiwei-sunflower-seeds>. Acessado em: 9 jan. 2017.

Fig.3.6. Pavilhão da Tate Modern - Londres/Inglaterra - *Sunflower seeds*.

113

Neste ponto, também nasce um problema. A Arte Contemporânea não é diferente das suas irmãs mais velhas no que tange a um aspecto - generosidade. Quando se coloca o conceito à frente da técnica, do material, da plasticidade, também se coloca uma série de barreiras para o espectador. Muitas vezes, a obra quase que necessita de um tutorial, de um vídeo, como o elaborado pela Tate. Já não basta mais uma placa, ao lado da obra, dizendo o nome do autor, o título da obra e o material empregado. Só com as informações conceituais se contempla um mar de possibilidades e, quanto mais hermética a obra, de impossibilidades também.

O artista não é necessariamente um ente generoso que compartilha sua visão de mundo conosco. Ele é, muitas vezes, o jogador que está interessado apenas em jogar o único

¹¹³ Fonte:

<https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/unilever-series/unilever-series-ai-weiwei-sunflower-seeds>. Acessado em 9 jan. 2017,

jogo que ele joga bem e nós apenas gostamos de ver/contemplar esse jogo. A arte se faz nesse caminho e o espectador passivo tende a jogar esse limitado jogo.

No entanto, a obra de Ai Weiwei não deixa de ser potente pelas dificuldades que gera. Ao contrário, vejo potências e possibilidades, principalmente quando imagino, dentro desse exercício, o *expectador* que ela demanda e o estudante que deve travar desafios a fim de se conectar com a obra e, talvez, elaborar novas sementes metafóricas que só germinam nos campos artísticos.

Eleger Ai Weiwei para começar é a discussão mais efetiva sobre Arte, é trazer o campo da contemporaneidade para ser debatido, não para ter aprisionar a obra em um conceito, mas mostrar por dentro da obra/artista o que existe de contemporâneo nestes. Ai Weiwei também é um artista que traz o debate potente para dentro da escola, mesmo que não tenha visto citações sobre ele nas escolas pesquisadas. Ele traz um debate muito forte sobre conceito, temas atuais, uso de dispositivos móveis, ocupação dos espaços, trabalho compartilhado, relação com a mídia e o público, variação de materiais e técnicas. Ele está aqui, primeiro, porque é um autor de vários outros ecos, ruídos, frestas, tanto em outros artistas quanto nas escolas pesquisadas.

3.3.

Operação fantasmagórica - Eric Rondepierre

O francês **Eric Rondepierre** é um artista que deixa poucas pistas do seu processo. Na legenda de suas obras, sabemos qual processo foi utilizado. É possível aferir como esse processo empregou, mas muitas vezes é preciso realizar um exercício arqueológico dos processos para resgatar o como foi possível chegar àquele resultado. Essa sensação é muito comum na música, pois vemos a performance, o instrumento, entende-se a mecânica dos movimentos, pode-se ler a partitura, mas mesmo assim o processo se hibridiza de tal forma que, muitas vezes, impossibilita o entendimento total, ainda que isso não tenha a mínima importância para a contemplação artística. Pode-se ter o contato com a obra, mas o como chegou-se ao resultado obedece a uma lógica que opera dentro de um conjunto não só objetivo que impede a decupagem total do objeto.

Éric Rondepierre, além de fotógrafo, é um artista que busca na fotografia novos modos de expressão. Algumas de suas pesquisas e propostas estéticas têm se voltado para a captação de fragmentos de imagens cinematográficas: é no fotograma que ele busca algo como ‘a imagem certa’ para a expressividade que pretende na imagem. Antes de tudo, há um processo de pesquisa e escolha pela imagem, uma imagem que é congelada, e que, justamente por isso, pode dar a ver aquilo que jamais foi visto anteriormente, em função da relação entre imagem e movimento, no cinema. (FERREIRA, 2010, p. 2)

A dificuldade de análise do processo e da obra de Eric Rondepierre não advém, necessariamente, da dificuldade propositiva da sua obra, mas do modo de operação híbrido. Um modo em que as camadas da obra não são apenas camadas de reveladores, de interruptores fotográficos ou de filtros digitais, mas são camadas de desconstrução da matéria e completa inversão dos processos.

Muitas das experimentações na utilização de dispositivos tecnológicos e científicos no campo da arte vieram acompanhadas por um processo de hibridização entre meios, linguagens e suportes diversos. Híbrido, nesse contexto, significa "linguagens e meios que se misturam, compondo um todo

mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada. (ARANTES, 2012, p. 49)¹¹⁴

Nele não reside apenas o artista que materializa sua obra por meio da fotografia, reside um artista que um dia se utilizou de uma técnica que passa por inúmeras mudanças na contemporaneidade. É possível analisar as mudanças na obra de Eric Rondepierre tal como é possível analisar as mudanças imperativas pelas quais passam os suportes e processos. No entanto, para enxergar essa mudança na obra e no processo, é preciso gostar das feridas da imagem, pois Eric Rondepierre não só hibridizou processos, mas roeu o interior da imagem e do suporte fotográfico.

A fotografia talvez seja a expressão artística que mais sinta as pressões externas por meio de mudanças de equipamentos, de técnicas, de suportes e de meios de exibição/distribuição. Eric Rondepierre vive em um momento em que a fotografia passa por inúmeras mudanças - a fotografia digital ainda não tem vinte e cinco de popularização, o sistema de negativos passa por mudanças de suporte, saindo do médio e grande formato para o formato infinito do digital, passa por uma distribuição fotográfica na nuvem, passa pela ausência química dos filtros para uma gama de filtros digitais pré-concebidos e embarcados em câmeras e aplicativos, mas também por uma nova onda de programadores criando os próprios códigos para alteração fotográfica. O sistema fotográfico em que Eric Rondepierre está mergulhado está em alteração e o fotógrafo abraçou esse momento e está também roendo a fotografia, de dentro para fora, tal como a fotografia vem fazendo consigo própria.

O apreço de Rondepierre pelo fotograma o fez ser reconhecido por esse controle e afetação completo do suporte fotográfico. Talvez a discussão mais profícua que se pode fazer sobre a obra de Rondepierre é que ele trabalha o conceito, o tema e a técnica, mas ataca mesmo o universo do suporte.

Éric Rondepierre é um artista da fotografia singularmente marcado pelo empenho obsessivo em surpreender o que expõe o olhar a suas insuficiências. *Voyeur* impenitente, como ele mesmo se confessa, interessa-se por uma intimidade própria das imagens a se mostrar em certa clandestinidade, nos bastidores por assim dizer de um olhar saturado de insidiosos protocolos de regulação. Assim, uma frequência voluntariamente ametódica da cinemateca leva-o a preterir as evidências da

¹¹⁴ Segundo Lucia Santaella, Cultura e artes no pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura, cit., p. 135.

imagem sequenciada em favor dos micro acontecimentos da usura que a paralisam ou que a prometem à deterioração em uma deliquescência ácida. Rondepierre é um frequentador dos fotogramas envelhecidos, esses testemunhos dos tumultos desordenados da materialidade da imagem; ele é um fotógrafo da realidade-película em processo de evanescência e desfiguração. (FONTES FILHO, 2017, p. 108-109)

Fig.3.8. Eric Rondepierre, *Above Suspicion*.

Above suspicion, 1991
Tirage argentique sur aluminium
80 x 120 cm

115

¹¹⁵ Fonte: <http://www.ericrondepierre.com/en/annonces-video.html>. Acessado em: 10 jun. 2017.

Fig.3.9. Eric Rondepierre, *Tondelayo*.

Tondelayo, 1991
Tirage argentique sur aluminium,
46 x 60 cm

116

Eric Rondepierre é um fotógrafo - para muitos, a fotografia é o resultado mecânico/químico/digital da relação entre o artista/fotógrafo e sua ferramenta/câmera. Lógico que esse é um entendimento muito simplista da atividade de um fotógrafo, mas é a visão que muitos têm dessa atividade. No caso de Eric Rondepierre, o artista esfacela esse entendimento simplista.

Imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação. (FLUSSER, 2009, p. 7)

¹¹⁶ Fonte: <http://www.ericrondepierre.com/en/annonces-video.html>. Acessado em: 10 jun. 2017.

As imagens de Rondepierre são resultados de processos híbridos, que fragmentam técnicas com negativos de vidro e acetato, técnicas de revelação e de fixação que fogem dos procedimentos elementares de revelação e ampliação fotográfica. Muitas das suas produções nem são consideradas fotografias, pois (re)fotografa imagens apresentadas em televisores ou projetores. São quase que *prints* de telas que já existem, mas que (re)cria em novo suporte. A prática que utiliza se assemelha ao processo de colagem, mas com as ferramentas e os processos químico-físicos da fotografia.

Há anos, Rondepierre acua, nos velhos filmes, nitratos estragados, o que ele chama “acidentes da matéria”, manchas, inchaços, deformações, devorações químicas ou físicas, que afetam este ou aquele fotograma deste ou daquele pedaço de película, acontecimentos aleatórios que afetam o suporte e que ele expõe, assim, por eles mesmos, em ampliações suntuosas aonde os acidentes físicos da película vêm se inscrever como marcas do tempo na imagem, organizando com a parte figurativa combinações singulares, fulgurantes (o acaso as produziu) em que o estranho se mistura sutilmente ao poético. Eis a afirmação de um efeito de presença pela matéria que desemboca numa forma de ficção figural da imagem. (DUBOIS, 2012, p. 113)

Rondepierre não só está roendo o suporte fotográfico, mas canibaliza todo frame depositado no acetato ou negativo. Esse ato de canibalizar é uma operação tipicamente dos nossos tempos e gera um produto híbrido - toda vez que ele ataca desmedidamente um fotograma de um filme realizado por outro diretor, em outro momento histórico, ele se apregoa daquela obra e cria um novo conjunto fotográfico que não gera necessariamente descendentes. Lembrando que o primeiro conjunto imagético não necessariamente foi concebido para ser uma "obra em frame", mas "uma obra em frames", sendo assim, o assalto daquele 1/24 de segundo imagético em forma de acetato foi retirado não só da sua narrativa original, mas da sua natureza física.

Quando discutiu-se inicialmente sobre o artista Ai Weiwei, também se tratou desse encontro com assalto espontâneo que gera um novo descendente autoral que está em outra camada simbólica, narrativa ou política. Eric Rondepierre crie esses *mashup* imagéticos não só dando novas camadas narrativas, mas outras camadas físicas, de suporte.

Fig.3.10. Eric Rondepierre, W1913A.

W1913A, 1993-1995
Tirage argentique sur aluminium
80 x 120 cm

117

Fig.3.11. Eric Rondepierre, DSL15.

DSL 15, 2011
Tirage argentique sous Diasac
50 x 90 cm

118

¹¹⁷ Fonte: <http://www.ericrondepierre.com/en/scenes-precis-de-decopposition.html>. Acessado em: 1 jun. 2017.

¹¹⁸ Fonte: <http://www.ericrondepierre.com/en/dsl.html>. Acessado em: 23 jul. 2018.

Entender esse mecanismo de Eric Rondepierre é um movimento angustiante, mas prazeroso para quem procura ensaiar-se com a arte. Não apenas pelo objeto estético, mas pelos processos de construção/destruição imagética. A produção de Rondepierre reside na desafinação entre a técnica e o conceito, assim criando uma fissura a respeito do que é fotografia, cabendo ao espectador se repactuar com o seu conceito interno de fotografia.

Fig.3.12. Eric Rondepierre, Entreinte n° 24.

Entreinte n° 24, 1997-1999
Tirage Ilfochrome sur aluminium
40 x 60 cm

119

O artista orchestra uma operação espectral. Uma operação em que a manipulação fotográfica transita pelo campo do milímetro de superfície que dá todo corpo para um fantasma que é composto narrativamente por meio de filtros, químicos, manipulações em negativo ou novas exposições fotográficas.

¹¹⁹ Fonte: <http://www.ericrondepierre.com/en/les-30-etreintes.html>. Acessado em: 23 fev. 2017.

O fantasma é aquele que retorna dos mortos e assim perturba o fluxo normal do tempo, da vida e da morte. Daí a razão de uma de suas denominações, a expressão francesa *revenant*. Ele é como um instante de tempo aprisionado numa dimensão intermediária entre o mundo sensível e o mundo espiritual. Os relatos de fantasmas comumente descrevem-nos como a aparência que tinham e a forma como estavam vestidos no momento de sua morte. Nesse sentido, as entidades espectrais representam ao mesmo tempo possibilidade de reversão e congelamento do fluxo temporal. Elas são uma repetição perturbadora, que não deveria acontecer (o fantasma repete a última imagem do morto); uma inversão, uma paralisação. (FELINTO, 2008, p. 21-22)

Fig.3.13. Eric Rondepierre, *Le Cri*.

Le Cri, 1998-2000
Tirage Ilfochrome sur aluminium
90 x 100 cm

120

A operação fantasmagórica proposta por Rondepierre dialoga perfeitamente dentro desta camada de ruído spectral - um instante aprisionado em outra dimensão. Essa

¹²⁰ Fonte: <http://www.ericrondepierre.com/en/diptyka.html>. Acessado em: 23 ago. 2017.

possibilidade fotográfica só foi possível porque ele opera no nível do suporte, não no nível temático-narrativo. O nível temático-narrativo vai nos mostrar o que existe de fantasmagórico dentro do nível do suporte, na camada mais física da imagem fotográfica. Sendo assim, Eric Rondepierre foi ao submundo da fotografia, foi na carne da imagem.

"Fantasma" - a etimologia explica: *fantasó*, tornar visível, fazer aparecer, *tó fantasomenon*: a visão, o espetáculo, fantasma (φάντασμα): fantasma, espectro. O *fantasma* é aquilo que se *deixa ver*, que *se mostra*. É essencialmente uma *imagem*, capturada pelo olhar aterrorizado de quem não quer vê-lo. (FELINTO, 2008, p. 23)

Fig.3.14. Eric Rondepierre, *DSL 22*.

DSL 22, 2012
Tirage argentique sous Diasac
50 x 90 cm

121

¹²¹ Fonte: <http://www.ericrondepierre.com/en/dsl.html>. Acessado em: 25 jul. 2018.

Fig.3.15. Eric Rondepierre, DSL 2.

122

Eric Rondepierre é um decompositor, pois pensa no tema, na forma, no conceito e nos materiais, em harmonia ruidosa. A imagem-síntese se mistura com a cópia, e o negativo é destituído da condição de possibilidade de cópias. Ele esfacela o tema, o processo, o conceito e o produto. Nada mais coerente com os tempos em que vivemos, em que aprisionar um conceito é aprisionar o todo.

¹²² Fonte: <https://www.artsy.net/artwork/eric-rondepierre-dsl-2>. Acessado em 25/ jul. 2018

3. 4.

3D é para o jovens - Jean-Luc Godard

Jean-Luc Godard é um realizador sintomático da contemporaneidade pois, aos 87 anos de idade, conseguiu se misturar com os temas, conceitos, suportes e técnicas do nosso tempo e ainda assim estilhaçar tudo isso em produções contundentes. Agudizou o tempo presente em frames, estilhaçou frames expandindo a tela e dobrou as superfícies filmicas (frame e tela), torcendo a espacialidade da sala de exibição.

Neste texto, não será tratado do compêndio de uma obra ou de obras que construíram a carreira de Godard como artista que é hoje. O objetivo é saltar até o atual estilhaço, já que se trata de um autor de diversos momentos cujo conjunto de obras promoveu esse estilhaço, essa fissura em alguns aspectos do cinema.

Talvez seja temerário, mas é preciso pular mais de cento e vinte obras de Godard para tratar, conjuntamente, de apenas três delas - *Filme socialismo*¹²³ (2010), *3x3D*¹²⁴ (2013) e *Adeus à linguagem*¹²⁵ (2014). Também não serão tratadas questões referentes ao recorte narrativo. Talvez esse recorte surja e desapareça, apareça como um fantasma, como um sussurro.

As três obras citadas acima formam um tríptico de desconstrução agressiva de vários processos cinematográficos que Godard já vinha atacando ao longo dos tempos e, mais profundamente, desde os fins dos anos de 1980. Godard já havia se notabilizado por tentar desvirtuar a narrativa convencional, linear, proposta em muitos filmes, não apenas de Hollywood. Esse modelo, não linear, influenciou muitos diretores que foram adaptando a não linearidade dentro de filmes convencionais (por exemplo Quentin Tarantino e John Cassavetes).

O termo “agressivo” talvez não seja generoso com Godard - ele é, de fato, um realizador extremamente enfático e contundente nas suas obras (e alguns dizem que na vida), mas Godard está apenas burilando o seu trabalho. Ele está na condição ativa de um jovem

¹²³ Film socialisme: <https://www.youtube.com/watch?v=FN27Hhfkf6k> ou http://www.imdb.com/title/tt1438535/?ref=nm_flmg_dr_7. Vistos em: 1 jul. 2016.

¹²⁴ 3x3D: <https://www.youtube.com/watch?v=jwxiZ1qDT5Y> ou http://www.imdb.com/title/tt2693702/?ref=nm_flmg_dr_6. Vistos em: 1 jul. 2016.

¹²⁵ Adieu au langage: http://www.imdb.com/title/tt2400275/?ref=nm_flmg_dr_4 ou <https://www.youtube.com/watch?v=dk2x3ZEsnh0>. Vistos em: 1 jul. 2016.

satisfeito com as novas possibilidades e insatisfeito com o que já fora feito. O advento de outras tecnologias faz com que Godard se atire em lugar potente, um lugar de possível experiência. Uma fauna de outras possibilidades não vividas por ele.

Fig.3.16. Jean-Luc Godard filmando *À bout de souffle* (1961).

126

¹²⁶ Fonte: https://pbs.twimg.com/media/BtjD_zJCcAQfkrW.jpg. Acessado em: 23 jul. 2018.

Fig.3.17. Jean-Luc Godard filmando *Adieu au langage* (2014).

127

Mesmo separadas por cinquenta e três anos, essas duas imagens possuem uma correlação enorme - Godard, observando o cinegrafista do filme fazendo uma tomada. Na primeira imagem, o cinegrafista em um banco com uma câmera e, na segunda imagem, tem-se a captação das imagens vindas de diversas câmeras. Curiosamente estão usando um equipamento 3D improvisado, apenas utilizando o conceito de juntar duas câmeras iguais em um mesmo eixo e depois, na edição, altera-se o lado de cada câmera.

Quando se tratou aqui de "narrativa", está se falando da história propostas, pois sabe-se que a narrativa audiovisual não passa apenas por uma camada, um *storyline*. Todos realizadores estão contando histórias quando elegem sons, tomadas e cores. Godard conta uma história política mesmo tratando do amor marital. O lembrete é apenas para marcar que a pesquisa não se deteve sobre os elementos temáticos em geral, mas sabidamente Godard é um realizador ativo no *mostrar* suas histórias, não apenas contar. Dessa forma, por mais que a pesquisa não trate desse Godard narrativo, ele sempre estará presente, mesmo que por meio de uma pincelada mais forte de cor ou por, atualmente, um ruído brusco em uma das câmeras que captam a imagem em 3D.

¹²⁷ Fonte: <https://filmmakermagazine.com/87878-goodbye-to-3-d-rules/>. Acessado em: 23 jul. 2018.

[...] a pintura é para o Godard de então uma maneira de inscrever na ficção um efeito ao mesmo tempo de assinatura e de metalinguagem, espécie de comentário oblíquo sobre um elemento do relato. Esse comentário toma uma imagem da pintura (instruída, reconhecida, assinada) para transformá-la em lugar de encontro ou de confrontação, de relativo curto-circuito, de interação implícita como o que o cineasta põe em cena diretamente na sua diegese - um personagem, um rosto, uma situação, uma relação. Este jogo de desacordo designativo se faz com o máximo de facilidade, de ligeireza, de franqueza cenográfica (estamos em pleno cinema "moderno"). A pintura (ex)citada o é de sempre frontalmente, na evidência imediata de uma presença visual ostensiva (duplicada amiúde pelo diálogo) e, ao mesmo tempo, secundariamente, pelo viés da reprodução técnica (cartão-postal, poster, reprodução em livro etc.). (DUBOIS, 2008, p. 253)

A passagem citada de Dubois não satisfaz plenamente uma leitura sobre Godard. Não que Godard não seja um realizador de um suporte específico, mas Godard é um realizador de múltiplos suportes. Existe no apreço pela imagem algo maior que o apreço pelo suporte. Godard invade o suporte porque é adorador da imagem, diferentemente de Eric Rondepierre que tem uma relação simbiótica com o suporte e, a partir deles, constitui-se a imagem.

Filme socialismo (Film Socialisme -França/2010) é uma obra capaz de colocar os espectadores em lugares desconfortáveis - olha-se para a tela e as imagens não se relacionam com o som vindo da frente nem dos lados. Não era um imagem desconexa, e sim outra conexão, outro ritmo, para o qual precisamos reposicionar, rapidamente, ouvidos e, em sintonia, os olhos. Essa relação não se explica com o bilhete de entrada para o cinema, não se recebe um tutorial de como proceder fisicamente diante da obra. Essa condição já derruba a relação (espectador e filme) historicamente estabelecida com o cinema. Demora-se e é necessário algum tempo para que se entenda que esse é o primeiro filme 3D não captado em 3D, ou seja, Godard estava ativo na camada estrutural, não narrativa, construindo outra sala de cinema, usando os elementos básicos do cinema (tomada e som), para que seja apresentada essa nova narrativa dentro de uma nova-velha caixa escura.

Não é uma novidade essa tentativa de mudar o dispositivo sala de cinema, como pontua o crítico Raymond Bellour.

Por duas vezes, em sua longa carreira, Abel Gance quis enfrentar o monolguísmo da tela de cinema. Numa primeira vez, em 1927, em seu *Napoléon vu par Abel Gance*, quando [...] os espectadores puderam ver, no

momento da sequência final em que Bonaparte inicia sua campanha na Itália, abrirem-se, de um lado e de outro da tela central, duas telas laterais projetando planos diferentes ou multiplicando num panorama efeitos do mesmo plano. [...] E seria, logicamente, quando a pequena tela da televisão viesse, à sua maneira páfida, romper para sempre com o monopólio ligado à produção da imagem animada que Gance reformularia seu sonho, em 1953, sob o nome de polivisão. (BELLOUR; RAYMOND, data *apud* MACIEL, 2009, p. 106)

Godard conseguiu criar uma ambiência visual e sonora dentro deste espaço - a sala do cinema. A tela era apenas o primeiro suporte das imagens projetadas e as outras três paredes também projetavam sons. Juntando os elementos presentes na sala, tínhamos a ideia completa de um filme 3D, em que imagens e sons podem flunar controladamente não pela sala, mas compondo a sala. Normalmente a sala de exibição é onde acontece o evento pretendido, mas no caso do filme pensado por Godard, o filme é a sala.

Em sua história, a experiência do cinema esteve confinada nos contornos da tela e na linearidade temporal. O que estava na tela era o filme e o que se anunciava fora dela, o extrafilme, chamados, no âmbito do cinema, e campo e extracampo cinematográficos. Assim, após o surgimento de novas camadas tecnológicas, a ideia de tela como limite do filme tem se redefinindo, obrigando-nos a modificar também os contornos de sua apresentação teórica. Enquanto a pintura se transforma com a invenção fotográfica, libertando-se do realismo e da lógica da perspectiva, o cinema contemporâneo, imerso nas novas tecnologias da imagem, experimenta o espaço *fora* da moldura e dos limites lineares da narrativa. Projetores se multiplicam e se movimenta, ao mesmo tempo que histórias se bifurcam, como estruturas abertas à participação do espectador, para o qual a projeção passa a funcionar como uma interface ativa. (MACIEL, 2009, p. 15)

Como já anunciado aqui, o foco não é a narrativa do cinema verbal, tanto que algumas sessões do filme, a pedido de Godard, não possuíam legenda. Colocavam o espectador não francofônico a se deter na tela ou na sala inteira, não apenas no terço inferior¹²⁸ destinado às legendas.

¹²⁸ Essa é uma das críticas atuais aos filmes que, por causa de histórias verborrágicas e legendadas, têm apresentado parte das imagens "importantes" no terço inferior da tela, pois o leitor está constantemente no movimento de leitura de legendas.

A tela também apresentava outros elementos contemporâneos: Godard utilizou diversas câmeras e filtros, muitos deles considerados de *baixa qualidade*. O diretor sempre foi um amante da democratização que o vídeo trouxe ao cinema e, nessa obra, ele abusa desses elementos.

Fig.3.18. Captura de tela do filme *Filme Socialismo*.

129

A obra debate com uma forma de registro estético que conversa muito com os registros da contemporaneidade - com cores saturadas, baixa perspectiva e *pixels* estourados. Esse comentário, em 1988, remeteria à ideia de vídeo caseiro, gravado por uma câmera VHS ou BetaMax. Em 1998, já seria possível imaginar outro tipo de captação, bem no limiar entre o magnético-analógico e o digital. Em 2008, já estaríamos falando de captação com equipamentos digitais de alta resolução e hoje estamos falando que celulares são capazes de captar imagens em 4K, ou seja, pela primeira vez estamos captando imagens de grande formato, tal como acontece com a captação de cinema em 35 mm. Dessa forma, Godard está operando dentro de uma gama inteira de equipamentos de captação e de resultados fílmicos que esses equipamentos são capazes de prover. Godard novamente estava pintando, como tanto ama, com diferentes câmeras/pincéis.

¹²⁹ Fonte: <https://goo.gl/GcQwhP>. Acessado em: 23 jul. 2018.

Fig.3.19. Captura de tela do filme *Filme Socialismo*.

130

O vídeo terá sido, assim, em Godard, o principal instrumento de passagem de imagens: não tanto uma sequência de obras em si quanto um meio de refletir sobre as imagens, conectando "em direto" o olhar e o pensamento. É nesse sentido que podemos considerar a passagem-vídeo como o instrumento pelo qual a pintura passou do estatuto de imagem-objeto ao de estado-imagem no cinema de Godard dos últimos dez anos. E, neste caso, não é mais a pintura como categoria específica que importa, mas uma espécie de estado generalizado de imagens, que é tão cinematográfico quanto pictórico, tão fotográfico quanto videográfico, e mesmo tão musical quanto literário. (DUBOIS, 2004, p. 256)

¹³⁰ Fonte: <http://revistacinetica.com.br/home/wp-content/uploads/2013/05/filmesocialismo1.jpg>. Acessado em 23/ jul. 2018

Já o filme *3x3D*¹³¹ (França/Inglaterra/Portugal, 2013) é a primeira experiência de Godard com uma câmera que capta imagens em 3D. Esse filme foi concebido como três curtas metragens realizados na cidade portuguesa de Guimarães e apresentado por três realizadores: o inglês Peter Greenaway, o franco-suíço Jean-Luc Godard e o português Edgar Pêra.

Logo após ter saído *Filme Socialismo*, com as já citadas características de construção estilista que envolviam a concepção de um filme que alterava a apropriação física das salas de exibição ou se aproveitava integralmente do que as salas já dispunham para potencializar a obra, é bem curioso que Godard corra para uma técnica/ferramenta que possa facilitar e até mesmo ampliar as características potentes da primeira experiência com *Filme Socialismo*. É uma conclusão que tudo o que era possível fazer com a sala de exibição foi feito, mas não havia tocado ainda na pele própria do cinema - a tela.

Fig.3.20. Câmera 3D utilizada por Godard em seus filmes.

132

¹³¹ O filme é composto por três curtas-metragens realizados por Jean-Luc Godard, Peter Greenaway e Edgar Pêra.

¹³² Fonte: <https://adferoafferro.files.wordpress.com/2014/05/snip-film-godard-adieu-au-langage-4.jpg>. Acessado em: 23 jul. 2018.

Analisando a obra de Godard nesse filme, independentemente dos outros diretores, o filme é um exercício pessoal. É evidente que ele estava experimentando, que estava testando outras potencialidades que já havia apresentado em *Filme socialismo*. Anteriormente Godard tinha brincado, experimentado as potencialidades da sala para criar uma ambiência tridimensional. Agora ele estava explorando os recursos do suporte-tela e criando nova camada de imagem, sobrepondo as imagens.

Essas duas primeiras obras comprovam que Godard estava trilhando outro caminho, talvez um caminho do Transcinema, como explica Katia Maciel (2009).

Utilizo o conceito de *transcinema* para definir uma imagem que gera ou cria uma nova construção de espaço-tempo cinematográfico, em que a presença do *participador* ativa a trama desenvolvida. Trata-se de imagens em metamorfoses que podem se utilizar em projeção múltipla, em blocos de imagens e de som, e em ambientes interativos e imersivos. Dito de outro modo, transcinemas são formas híbridas entre a experiência das artes visuais e do cinema de criação de um tempo para o envolvimento sensorial do espectador. Representam o cinema como interface, como uma superfície em que podemos ir *através*. (MACIEL, 2009, p. 17)

Godard estava tratando da unidade fílmica como um todo - não estava procurando achar um bom tema para um novo filme, encontrar uma história que nunca havia sido contada. Não estava também tentando apenas utilizar uma técnica que fora abandonada, retomada e que hoje poderia ter maiores apreciadores. Ele opera na ordem do dispositivo cinematográfico, tentando criar outras fissuras nesse conjunto de regras cinematográficas.

O cinema sempre brincou com uma ideia bem característica da escola de Comenius - como posso passar o mesmo filme em diferentes partes do mundo e todos terem a mesma sensação. Comenius, quando cria a *Didática Magna*, pensa neste tratado de como se ensinar tudo a todos. A arte criou outro sistema que talvez Godard estivesse bebendo nele - o de *site specific*. O *site specific* nada mais é do que a criação de uma obra para um determinado lugar, pensando nas suas características gerais (forma, tografia, temperatura, cor, fluxo de público etc.). Godard tensiona a ideia do lugar específico do filme e não pensando em uma obra para cada lugar, mas que em cada lugar fosse possível que se tivesse uma experiência diferente de outro.

Se digo que já disseram o que tinham de dizer e já pensaram o que tinham de pensar é porque me parece que tanto seus vocabulários como suas gramáticas ou seus esquemas de pensamento, já estão constituídos e fixados mesmo que, obviamente, ainda constituem sendo capazes de enunciados distintos e de ideias inovadoras. Uma gramática é uma série finita de regras de constituição de enunciados suscetíveis de uma produtividade infinita. Um esquema de pensamento é uma série finita de regras de constituição de ideias, também suscetíveis de uma produtividade infinita. Mas quando uma gramática ou um esquema de pensamento estão constituídos, qualquer coisa que se produza em seu interior dá uma sensação de "já dito", de "já pensando", uma sensação que pisamos terreno conhecido, de que podemos continuar falando ou pensando em seu interior sem dificuldades, sem sobressaltos, sem surpresas. Por isso uma gramática constituída nos permite dizer "o que todo mundo diz", ainda que creiamos que dizemos coisas "inovadoras", e um esquema de pensamento constituído é o que no faz "pensar o que todo mundo pensa" mesmo que tenhamos a impressão de que somos nós mesmos que os pensamos. A partir dessa perspectiva, tanto os positivistas quanto os críticos já encarnam o que Foucault chamou de "ordem do discurso", essa ordem que determina o que se pode dizer e o que se pode pensar, os limites de nossa língua e de nosso pensamento. (LARROSA, 2015, p. 37-38)

Godard opera dentro de uma gramática e o espectador, na mesma. **3x3D** é uma tentativa de desequilibrar essa gramática, uma tentativa de criação de um jogo no momento de criação e exibição do filme. Procura entregar uma obra que tensione a forma que o espectador pode operar dentro do mesmo conjunto de regras que sempre operou quando se tratava de cinema. Esse jogo é o cinema de Godard nessa experiência fílmica.

A primeira obra deste conjunto tríptico colocava o espectador de maneira extremamente ativa, mas nesta, suspeito que a potência do filme anterior tenha se perdido, deixando o espectador mais preguiçoso diante da imagem, já que esse filme utiliza a *tecnologia passiva*¹³³. De qualquer forma, ele estava, nesse exercício, procurando desvendar as potencialidades de uma ferramenta, mas se atrevendo a fazer com que essa ferramenta (câmera 3D) fosse também um instrumento de alteração no discurso cinematográfico, não uma nova camada de um mesmo. Estava pensando em que tipo de imagens ou narrativas tornam-se indispensáveis para o uso do recurso de 3D e que tipo de novas gramáticas seriam necessárias para se comunicar com esse novo espectador

¹³³ Imagem tridimensional que usa os óculos como anteparo, mas as duas imagens necessárias para o 3D são coladas pelo cérebro, diferentemente do 3D ativo de algumas televisões, em que a imagem 3D é formada no óculos, que são ferramentas ativas.

Fig.3.21. Captura de tela do filme 3x3D.

134

O salto mais recente veio com o filme *Adeus à linguagem* (Adieu au Langage - França/Suíça, 2014). Dentro de um caminho que parecia natural para quem acompanhava o percurso do diretor, Godard tenta juntar a experiência dos dois filmes anteriores e agudizar ainda mais conceito, suporte, sala de exibição, 3D, narrativa e relação com espectador.

Em outros filmes em 3D que se tentou romper as fronteiras de apenas "trazer pra frente" o que estava na tela, *A caverna dos sonhos esquecidos*, de Werner Herzog (2010), e *Pina*, de Win Wenders (2011), foram dois exemplos de como o recurso do 3D pode ser implementado a serviço do filme, não apenas para agradar o espectador com uma nova/velha técnica.

A caverna dos sonhos esquecidos tenta "animar" a caverna (Chauvet-Pont-d'Arc, localizada ao sul da França e descoberta em 1994). A caverna conta com as pinturas rupestres mais antiga do mundo, até aquele momento. A tentativa de Wenders é fazer com que o espectador não tenha a sensação que está na caverna, mas potencializar o que está na caverna Chauvet para quem está em outra caverna (sala de exibição) - muitas das imagens presentes nessa caverna remetem ao movimento de animais e esse movimento é retratado

¹³⁴ Fonte:

<https://cultura.estadao.com.br/blogs/crop/1200x675/luiz-zanin/wp-content/uploads/sites/107/2013/10/godard.jpg>.
Acessado em: 24 jul. 2018.

imageticamente. Como o próprio diretor diz no filme, a caverna e seus desenhos criam "um proto-cinema", pois algumas dessas imagens foram inseridas em lugares onde o sol deveria tocar a parede-tela em determinado horário do dia, criando a ideia de uma "sessão de cinema", e também foram pintadas perto de fluxos de água, criando outro tipo de ambiência sonora.

No caso de Wenders, a emulação é o propulsor conceitual do filme. O que o diretor quer é emular o estar em uma caverna, por meio de uma superfície ativa ou passiva (óculos 3D). Como não é possível criar um espaço específico para cada exibição, usa-se a tecnologia para emular essa concepção.

A história do cinema é uma história de experimentação tecnológica, de relação entre o espectador e o espetáculo, bem como de mecanismos de produção, distribuição e exibição que atam o cinema a condições econômicas, políticas, sociais e ideológicas. Acima de tudo, é a história da exploração criativa de capacidades expressivas diversamente incomuns dessa notável mídia contemporânea. (SHAW; JEFFREY, data *apud* MACIEL, 2009, p. 194)

Fig.3.22. Captura de tela do filme *A caverna dos sonhos esquecidos*.

135

¹³⁵ Fonte: <https://www.fairfield-sun.com/wp-content/uploads/sites/48/2015/06/CaveofForgottenDream.jpg>. Acessado em 23/ jul. 2018

Pina trata da obra e também uma homenagem póstuma para a pesquisadora de dança (coreógrafa, dançarina e diretora) Pina Bausch. No caso de Win Wenders, a tentativa não era emular uma sala/caverna, mas dar a ideia de movimento. Aqui o desafio é infinitamente mais complicado, pois trabalhar com a emulação da ambiência da caixa é usar a seu favor a condição de estar parado, recebendo o ambiente. Para Wenders, existe a limitação que estamos sentados, parados e os outros corpos dançam. É como se tudo dançasse na nossa frente, não como se dançássemos juntos. A tarefa de movimentar o espectador dentro da película talvez não seja impossível, mas não é possível dentro dessa dimensão conceitual e tecnológica proposta pelo filme.

Muitos trabalhos de arte contemporânea fazem da construção de ambientes narrativos navegáveis e imersíveis sua principal característica, criando dessa forma formalismos cinemáticos bastante diferentes dos tipos de representação que estamos acostumados a encontrar no cinema. Em seu nível mais fundamental, esses trabalhos desafiam as propriedades óticas artificiais das lentes da câmera com sua moldura e restrições de perspectiva, procurando construir, em seu lugar, um modelo expandido de representação mais fiel aos processos pelos quais os aparatos sensoriais do corpo aprendem o mundo. Ao criar extensões do espaço da imagem que o espectador deve explorar para descobrir os tópicos narrativos, a obra de arte navegável permite que este assuma simultaneamente as funções do cineasta e do editor, interditas a priori pela experiência de assistir ao cinema tradicional. (SHAW; JEFFREY, data *apud* MACIEL, 2009, p. 195)

Essa tentativa de navegabilidade proposta por Wenders encontra nas limitações tecnológicas e da própria ideia de cinema, colocando automaticamente limites ao que a tecnologia, atual, também consegue proporcionar e resolver como propostas das narrativas audiovisuais.

Em alguns momentos do filme, Godard extrapola: cria cenas com duas imagens sobrepostas (3D) e, depois, as separa, como se cada olho estivesse vendo uma imagem diferente. Como os óculos são passivos, é apenas no cérebro que teremos a rejeição das imagens. Ao mesmo tempo em que ele condiciona o cérebro a receber esse conjunto de códigos em 3D, ele também tira esse conjunto sensorial do espectador. Muitos disseram que

passaram mal vendo esse filme e acredito ser verdade, pois é possível que nunca se tenha visto alguém trabalhar de maneira tão acurada com essa ferramenta.

Aquela caixa criada em *Filme Socialismo* é agitada, sacudida em *Adeus à linguagem*. Essa obra agencia as duas maiores potências das primeiras obras citadas - a dilatação física dos espaços e a aplicabilidade do 3D. Nessa última obra, Godard não só consegue mexer na nossa de espacialidade da sala, criando ambiências, polifonias, alterações de altura, como também consegue provocar alterações sensoriais sensíveis.

Para se criar uma imagem em 3D, precisa-se de duas câmeras paralelas ou uma câmera que capte a mesma imagem, só que com duas lentes. Quando Godard filmou, ele nem utilizou uma câmera específica para o 3D, mas juntou duas. Esse fenômeno é muito parecido com a captação das imagens feita pelo nosso equipamento corporal. Para a imagem "ficar" com tridimensionalidade, basta sobrepor essas imagens. Para que a imagem 3D se forme, demanda uma ligeira adaptação do corpo, dos olhos, até porque usamos óculos para emular a imagem 3D. Godard não só entrega imagens em terceira dimensão, mas também torce o eixo da câmera, como se uma lente estivesse "apontando" para frente e outra, "apontando" para o lado. É um efeito semelhante ao que seria estar olhando para frente e, repentinamente, tivéssemos um dos nossos olhos não olhando para o lado, mas posicionado na lateral da cabeça, mudando fisicamente de eixo. Esse é um efeito impossível de ser criado no nosso corpo e só pode ser criado e potencializado pela tecnologia, sendo assim, Godard consegue não só emular a tridimensionalidade, mas rivalizar com ela, criando um novo plano.

O filme pode ser visto em 2D e podemos chegar a algumas conclusões narrativas, mas que sempre serão diferentes pela perda de uma das dimensões propostas pelo autor. É comprovadamente um uso de uma técnica que mostra todo conhecimento das potencialidades dessa forma expressiva que, sem dúvida, nasceu para acionar diversas camadas sensoriais, narrativas, políticas e estéticas.

[...] a ação de enquadrar uma imagem é condicionada por uma interação conflitante entre a percepção antecipatória do cineasta e a percepção perceptiva da imagem, surgindo em decorrência desse conflito no processo de enquadramento de uma imagem padrões artisticamente significativos. (TIKKA, data *apud* MACIEL, 2009, p. 19)

Godard, nessa obra, não apenas apresenta uma postura de imagem com atribuições cinestésicas necessárias, mas nos obriga a mergulhar nesse ruído. Não é uma convocação, mas um "ser empurrado" para caminhos imagéticos que, muitas vezes, nosso corpo não está preparado para receber.

Talvez seja uma mais potentes sacudidas conceituais da história do cinema até hoje. Receber imagens em 3D demanda uma postura física, mas quando ele "chacoalha" o eixo de uma das câmeras ou do olho, ele também está chacoalhando nosso corpo, conseqüentemente também embaralha as imagens. Um ligeiro desvio de eixo provoca um grande desvio imagético e um desvio físico ainda maior.

4.

Terceiro lugar - Próximas considerações

Primeiramente é complicado imaginar uma conclusão que seja taxada como final ou que consigamos ponderar resultados. Talvez sejam as próximas considerações ou, para se ter algo mais derradeiro, impressões.

Também é pouco provável adentrar para o que pode ser potente dentro do recorte artístico para a Escola. A tarefa nunca foi de apontar um currículo, sequência, modelo de escola ou qualquer que seja a listagem de conteúdos programáticos que possam ser adotados em uma escola. Na verdade, ingenuamente, acho que existia essa possibilidade no início, mas ela foi caindo, principalmente quando existia uma aproximação maior com o que poderia ser potente. E esse nível de especificação parecia tirar a energia de uma discussão sobre Arte e Educação.

É possível descrever algumas das atividades propostas nestas escolas, mas é uma descrição que não volta para a superfície, é uma descrição que não suja as mãos, pois é uma descrição ainda muito imbricada dos atravessamentos e das afetações. Tal como já descrito, quando se mergulha, independente da profundidade, não se sabe de onde o som vem, pois o mesmo se comporta diferente do "ambiente ar". O som, no mergulho, vem de todos os lados, vem e não atravessa, mas esbarra no corpo além do ouvido, é um corpo que escuta por inteiro, mas não entende o som na totalidade. Voltar para a superfície, atravessado pela nova experiência, é voltar para mesmo lugar, mas um lugar mudando, um lugar de novo território e muito complicado de aprisionar e descrever, mesmo que esse seja o objetivo de uma tese. Talvez essa possa ser uma breve (não) definição da (des)territorialização - um mesmo lugar diferente do anterior.

Essas práticas escolares provêm uma diversa gama dos mesmos-diferentes lugares, pois são iguais quando comparadas a outras propostas, mas completamente diferentes em tempos, objetivos, possibilidades, espaços. É neste momento que surge uma franca incapacidade de descrever, de sujar os ouvidos do som da superfície e prover palavras para aquilo que ainda são ecos, ruídos e ressonâncias. A tarefa do exercício é tentar prover experiência performática ou sinestésica, mas sabe-se que é improvável o resultado positivo.

No entanto, algumas convicções se adensaram durante esse percurso, principalmente no campo da fragilidade do discurso da inovação. Um discurso que existe mais para promover um fato novo no espectro escolar do que propriamente se debruçar nas extremidades da escola para enxergar o que está acontecendo. Nada menos potente do que se vestir novamente de algo novo.

A ideia de potência só terá sua faculdade preservada se dela não se retirar a noção de desterritorialização. Algo potente é algo que se move, algo que não se aprisiona, algo que se espreme e empurra para todos os lados. Até que alguém resolva se mover na mesma direção, aproveitando esse destemor. Alguém ou algo é acionado.

Falar de Arte e Educação é um ser empurrado por uma potência para um lugar/ não lugar. É impossível mensurar, cadenciar, regular, determinar ou medir os imbricamentos envolvidos nessa operação. Como diria Larrosa (2015, p. 10): *A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme ou vibra*. A experiência, quando nos alcança, invariavelmente nos fere. Quem está na escola ou se apaziguando com a Arte, normalmente, está fissurado, fendido ou ferido.

Entretanto, existem resultados. Resultados no campo das potências e acionamentos. Resultados nas escolas pesquisadas. Resultados nas Artes e nas sua relação com a escola. Contudo, estes resultados estão no lugar da experiência, no lugar de algo que *acontece*, que *treme* ou *vibra*.

O projeto NAVE, tanto do Rio de Janeiro quanto do Recife, apresenta resultados de grande acuidade no campo das Artes visuais. É possível ver com clareza o que a Arte aciona no currículo da escola e na escola como um todo.

São dezenas de produções audiovisuais no campo da Multimídia e dos Jogos. São produções que claramente podemos ver, mas o não grande número de conteúdos programáticos de Artes que estão embarcados naquelas produções.

Destaco dois conjuntos de produções. Uma de cada unidade do projeto Nave. A primeira trata do volume enorme de produções no campo da animação. O NAVE/Recife tem se notabilizado pela produção e divulgação sistemática da sua produção¹³⁶.

¹³⁶ A produção pode ser vista pelas páginas oficiais da Fundação Oi Futuro: <https://www.youtube.com/user/InstitutoOiFuturo/> ou <http://www.oifuturo.org.br> ou <https://www.youtube.com/channel/UCgkst5HtIcHmpk9fJSw1g>. Acessados em: 1 ago. 2018.

Fig.4.1. Captura de tela de dois vídeos do NAVE/Recife.

A produção em animação do NAVE é extremamente diversa. São muitas técnicas envolvidas e também referências múltiplas. Chama muita a atenção para uma forma híbrida de animação, em que não é possível afirmar *qual tipo de animação* foi apresentada, já que existem inúmeras categorizações de formas de animação e também de técnicas envolvidas.

Nos dois exemplos acima, é possível notar a clara diferenciação não apenas das técnicas, mas também do recorte dado para a narrativa, tratando do ponto de vista temático e estético. A primeira animação (*Bug padrão*) claramente utiliza uma forma mais sequencial, tal como as histórias em quadrinhos que utilizam o conceito de sequência. Já a segunda animação (*Breve história do celular*) apresenta referências estéticas já consolidadas vindas do cinema, fotografia, desenho e pintura (distância focal, enquadramento, regra do terço, composição fotográfica).

¹³⁷ Fonte: vídeo *Bug Padrão* - <https://www.youtube.com/watch?v=9sinG72ZORc> e *A breve história do celular* - <https://www.youtube.com/watch?v=PxW-Ou6d234>. Acessados em: 1 ago. 2018.

Fig.4.2. Captura de tela de dois vídeos do NAVE/ Recife.

138

Esse aspecto diverso das produções em animação se comprova em todo material divulgado e presenciado. Um material que leva em consideração os aspectos estéticos, mas também considera os aspectos sociais, já que se trata de uma produção escolar e com temas relevantes para a discussão de temas escolares. Mesmo com essas implicações "pedagógicas", também é possível notar uma separação entre currículo regular e currículo técnico e esse fato acaba por machucar um tanto das premissas originais do projeto, pois acaba por criar uma *escola dentro da escola*.

No NAVE/Rio de Janeiro, pode-se destacar outro tipo de produção que só acrescenta um aspecto diverso ao projeto NAVE como um todo. Nesse projeto interdisciplinar (Filosofia

¹³⁸ Fonte: vídeo Sementes - <https://www.youtube.com/watch?v=TAwusSE3juE> e O tráfego - <https://www.youtube.com/watch?v=mZ1hSq3dQC0>. Acessados em: 1 ago. 2018.

e Multimídia) e intercursos (regular e técnico), é possível ver outra gama de operações artísticas que não estavam presentes nos vídeos de animação.

Fig.4.3. Captura de tela de quatro vídeos do NAVE/Rio de Janeiro.

139

A primeira grande diferença é o tratamento voltado ao documentário e, principalmente, para a ideia de videoarte. Esse conjunto de vídeos já opera em uma chave que é trazer o aluno para algo mais performático e, inclusive, expositivo. Esses elementos, somados aos elementos estéticos e técnicos (edição, uso de dispositivos móveis, som ambiente e som pré-gravado, câmera na altura dos personagens, câmera quase em primeira pessoa em muitos momentos, uso de espaços escolares como cenário, tomada etc.) compõem uma produção orgânica dentro do projeto da escola e que mostra quais possíveis acionamentos foram feitos a partir de elementos da Arte discutida nesta pesquisa - desde elementos tecnológicos, a ideia de registro quase documental de Ai Weiwei, as mídias sociais

¹³⁹ Fonte: *Sensibilidade* - <https://www.youtube.com/watch?v=O2OcqstrcWA&t=28s>;
Ainsiedade - <https://www.youtube.com/watch?v=dyZ1ejWPr1M>. Acessados em: 1 ago. 2018.
Expectativa - <https://www.youtube.com/watch?v=GCK9nXRS2Dc>;
Submerso - https://www.youtube.com/watch?v=BxcK_BhbvUA. Acessados em: 1 ago. 2018.

presentes e esse cinema de borda, de extremidade¹⁴⁰, muitas vezes, presente em Jean-Luc Godard.

No caso do projeto **GENTE**, pode-se tratar de um resultado inesperado, traumático, complexo e rico no entendimento amplo dos objetivos deste trabalho.

Um dos focos iniciais seria tratar da parceria com o Instituto Moreira Salles (IMS/RJ), principalmente no que tange ao excelente trabalho com fotografia analógica e manipulação fotográfica. Se o objetivo da tese fosse apontar diretas correlações entre o que foi pesquisado presencialmente e o que foi pesquisado na teoria, encontrar-se-ia facilmente uma relação com, principalmente, o trabalho de Eric Rondepierre. Dentro de um campo crítico de pesquisa, destacaríamos a exata relação entre o trabalho da instituição cultural e entre instituições e os resultados objetivos. No entanto, nesse campo, não saberia dizer se houve experiência, mas diria que não fui atravessado.

Também se poderia destacar os resultados do TvGente - a pesquisa acompanhou desde a gravação até exibição de vídeos documentais/jornalísticos sobre um evento específico da escola (AquaGente). Acompanhei até aulas sem a presença de um professor tutor e todos os alunos sabiam exatamente o que fazer. Tinham completa autonomia e agiam com responsabilidade com seus prazos, objetivos e combinados. Não seria nem um pouco complicado estabelecer relações diretas entre conceitos que tratam sobre imagem, território, edição, vídeo não verbal, vídeo documentário, videoarte ou dispositivos móveis. Tudo isso foi feito e, inclusive, pode ser aferido em produções que estão disponibilizadas na internet. Entretanto, mesmo sendo no campo do Audiovisual que me é tão caro, não foi um atravessamento.

A Escola Municipal André Urani (projeto Gente), localizada na favela da Rocinha, passou por um semestre (2º semestre de 2017) extremamente violento. Esta pesquisa foi paralisada porque não havia mais condição de aula. Alunos foram dispensados fisicamente de estarem ali por meses. Na verdade, todos os dias, eram inseridas informações no Facebook para que os alunos soubessem se deveriam ou não ir para a escola.

¹⁴⁰ Sobre o cinema de extremidade, vale citar Christine Mello (2008, p. 26-27): "[...] a leitura do vídeo nas extremidades é traçada na direção de uma cartografia disforme, observando-se como algumas dessas práticas e contextos do vídeo, regidos pelo pluralismo e pelos processos de hibridização nas práticas criativas, são incorporados na atualidade e - por que não dizer? - reprocessados de tal forma que não se apresentem como um campo específico das manifestações artísticas".

Esse processo de violência sistêmica no Rio de Janeiro culminou com a assinatura de um "Decreto de Intervenção Federal" (16 de fevereiro)¹⁴¹ - dispositivo esse raramente utilizado. Essa era a situação do estado do Rio de Janeiro, mas na Rocinha, especificamente, foram inúmeros os conflitos, inclusive com cenas de violência armada muito próximo da escola, com a presença da equipe gestora no prédio. Contudo, o que fazer nesse momento?

O Gente, acredito que em completo diálogo com o texto já exposto sobre inovação escolar (*Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*, organizado pela pesquisadora Miriam Abramovay), colocou em prática um amplo sentido de inovação, unindo a ideia de "inovação para tirar pessoas da situação de vulnerabilidade social" e inovação no sentido de "uso de tecnologias, novas mídias e de outros espaços de aprendizagem". A fragilidade, já destacada, do conceito de inovação não estava aqui.

Na impossibilidade presencial de os alunos irem para o Gente, a instituição lançou uma série de atividades online e colaborativas. Ali estava presente grande parte dos recursos, aqui destacados, sobre como a tecnologia presente atualmente poderia ser potente e como essa tecnologia poderia acionar outras formas de correlação com o ambiente de aprendizado (aqui se distanciando do ambiente escola).

A possibilidade de resolução de tarefas cotidianas, de um currículo regular (por exemplo, exercícios de matemática) ou resolução de um roteiro de pesquisa, estava garantida via internet. A formação de Times ou Famílias ainda poderia ser preservada de maneira virtual por inúmeros aplicativos de comunicação (palavra escrita, fala, vídeo ou símbolos, como no caso dos emoticons). A fotografia poderia ser expandida para todos os cantos. O vídeo foi presentificado sem um território escolar, mas um território de espaço escolar - interterritorial. Assim sendo, um vídeo na sua dimensão expandida, em que os expectadores não estariam presentes fisicamente, mas presentes através de outras formas virtuais.

Nesse atravessamento, nessa experiência, foi possível vivenciar as potências presentes dos exemplos artísticos que foram trazidos para a pesquisa. O objetivo não é encaixar uma potência com um acionamento e que tudo isso se transforme em uma experiência. Nesse caso, foi uma experiência sem dúvida traumática, uma experiência que

¹⁴¹ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9288.htm. Acessado em: 1 ago. 2018.

envolveu riscos físicos, mas que foi tangenciada e, até mesmo, dinamizada por conta de um conjunto potencial.

Em todas essas vivências não presenciei, por exemplo, vasos antigos sendo quebrados ou mochilas penduradas em paredes simbolizando uma tragédia. No entanto, Ai Weiwei estava presente em uma série de características potentes que foram acionadas, nunca diretamente.

Entretanto, é possível ver muitas sementes, não no sentido de que um dia algo germinará, mas no sentido de que ali, num pequeno fragmento escolar-artístico, existe a generosa essência, uma potência a ser acionada.

5. Referências

- ABRAMOVAY, Miriam (org.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. UNESCO, 2013 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001317/131747por.pdf>)
- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *O amigo & O que é um dispositivo*. Chapecó: Argos, 2014.
- ALLOA, Emmanuel (Org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ALMEIDA, Jane (Org.). *Alexander Kluge: o quinto ato*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANTES, Priscila. *@rte e mídia: perspectivas da estética digital*. São Paulo: SENAC, 2012.
- ARBEX, Márcia; NOVA, Vera Casa; BARBOSA, Márcio Venício (Orgs.). *Interartes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>>. Acessado em: 1 jul. 2016.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *A análise do filme*. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2013.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. *O olho interminável*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- _____. *Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes*. Campinas: Papirus, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidades: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC, 2008.

_____. Entrevista para o site *Extra classe*. in www.extraclasse.org.br/edicoes/2017/11/educacao-sem-arte-educacao-para-a-obediencia/. Acessado em 23/ dez. 2017

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma*. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2006.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema: uma introdução*. São Paulo: EDUSP, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL, André. Video-sequestro: porta-voz do dissenso. *Revista Cinética*. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_brasil.pdf. Acessado em 1 Jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. 2. versão. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. 3. versão. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.

CABRERA, Anita Cavaleiro de Macêdo. Sobre jogos e não jogos: um estudo sobre curadoria de jogos digitais experimentais. São Paulo: Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes/ USP; 2016; 125 páginas.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2008.

CASTRO, Eduardo. *Introdução a Giorgio Agamben: Uma arqueologia da potência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder* (A inocência perdida: cinema, televisão, ficção e documentário). Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DANEY, Serge. *A rampa*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contracampo, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Cinema I: A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DEMPSEY, Amy. *Estilos, escolas e movimentos*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível*. Florianópolis: ed. UFSC, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

_____. *O que vemos, o que nos olha*. 2. ed. São Paulo: ed. 34, 2014.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. *Intermedialidades e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FARAH, Marisa Helena Silva. *Corpo-identidade: leituras, práticas e vivências na formação de professores em diferentes licenciaturas*. Tese (Doutorado - Programa de pós-graduação em Educação). Universidade de São Paulo/USP. São Paulo: 2011.

FELDMAN, Ilana; BRASIL, André; MIGLIORIN, Cezar; MECCHI, Leonardo. Estéticas da Biopolítica: audiovisual, política e novas tecnologias. *Revista Cinética*. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/editorial.html>, Acessado em 1 Jul. 2016.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Sinergia, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FRESQUET, Adriana. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman – UFRJ GT-16: Educação e Comunicação, ANPED 2008.

FRICKE, C.; HONNEF, K.; RUHRBERG, K.; SCHNECKENBURGER, M. (Orgs.). *A Arte do século XX*. Colônia: Taschen, 2012.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica 2013.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Fundamentalismo e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOMPERTZ, Will. *Isso é Arte?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

GUATTARI, Félix. *Caosmose*. São Paulo: ed. 34, 1992.

GUIMARÃES, Cao. *Documentário e subjetividade: uma rua de mão dupla*. Disponível em: <http://www.caoguimaraes.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/documentario-e-subjetividade.pdf>. Acessado em 1 Jul. 2016.

GUIMARÃES, Cao; ANJOS, Moacyr dos. *Cao*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

GUIMARÃES, Rodrigo. Do corpo ao corpo ausente: a redistribuição das fronteiras nas poéticas contemporâneas. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v.12, nº 2, p.73-82, jul./dez. 2008.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acessado em 1 Jul. 2016.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

KIAROSTAMI, Abbas. *Duas ou três coisas que eu sei de mim*: O real, cara e coroa de Youssef Ishagpour. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19 [cited 2016-07-10], pp.20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 1 Jul. 2016.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, v.28, n.2, p. 101-115, 2003.

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004. V. 29, n. 1, p. 27-44. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25417/14743>. Acessado em: 1 Jul. 2016.

_____. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LINGIS, Alphonso. A vontade potência. *Revista Educação e Realidade*. 2003, volume 28, número 1, p.11-20. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acessado por: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25657>, em 10 out. 2018.

LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho – Televisão, Cinema e Vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. *Filmar o real*: sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. *Pré-cinemas e Pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Máquina e imaginário*. São Paulo: EDUSP, 2001.

MACIEL, Kátia. *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contra capa, 2009.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MASSCHELEIN, Jan. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MELLO, Christine. *Extremidades do vídeo*. São Paulo: SENAC, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (OrgS.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ED. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MICHAUD, Philippe-Alain. *Filme: por uma teoria expandida do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*. Campinas: Papirus, 2005.

OBRIST, Hans Ulrich. *Ai Weiwei entrevista por Hans Ulrich Obrist*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

OMAR, Artur. *Antes de ver: fotografia, antropologia e as portas da percepção*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cad. Pesqui.* [online]. 2004, vol.34, n.122 [cited 2016-07-10], pp.283-303. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 1 Jul. 2016.

_____. Currículo, desejo e experiência. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 34, nº 2, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>, Acessado em 1 Jul. 2016.

PARENTE, André (Org.). *Cinema/Deleuze*. Campinas: Papirus, 2013.

QUINTANA, Mario. *Antologia poética*. São Paulo: ed. Globo, 1997.

RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal... o que é mesmo documentário?* São Paulo: SENAC, 2008.

_____. *Teoria contemporânea do cinema* (documentário e narrativa ficcional). São Paulo: SENAC, 2005.

RANCIÉRE, Jacques. *A partilha do sensível*. 2. ed. São Paulo: ed. 34; Axo experimental, 2009.

_____. *As distâncias do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2012.

RUSH, Michael. *Novas mídias na arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SCHAFER, R. Murray. 2. ed. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 2000.

SENO, Ethel (Org.). *Trespass: história da arte urbana não encomendada*. Colônia/Alemanha: Taschen, 2013.

SIEVERNICH, Gerson. *Ai Weiwei: Evidence*. Munique: Prestel, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SINGER, Helena. *República de crianças*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ZOURABICHVILI, François. O jogo da arte. In: LINS, D. (Org.). *Nietzsche, Deleuze: arte e resistência*. Rio de Janeiro: ed. Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.