

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PROF-ARTES

GUSTAVO HENRIQUE DE FARIA FERNANDES

***EXPERIÊNCIAS DO CORPO EM COMUM:***  
Ensino, arte, encontro e palavra

SÃO PAULO  
2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PROF-ARTES**

GUSTAVO HENRIQUE DE FARIA FERNANDES

***EXPERIÊNCIAS DO CORPO EM COMUM:***  
Ensino, arte, encontro e palavra

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Artes, com área de concentração em Ensino de Artes, sob a orientação da Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov.

**SÃO PAULO  
2016**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

F363e Fernandes, Gustavo Henrique de Faria, 1987-.  
Experiências do corpo em comum: ensino, arte, encontro e  
palavra / Gustavo Henrique de Faria Fernandes. - São Paulo, 2016.  
138 f. : il. color.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luiza Helena da Silva Christov  
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade  
Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte e educação. 3. Professores de  
arte. 4. Arte - Aspectos psicológicos. I. Christov, Luiza Helena da  
Silva. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III.  
Título.

CDD 701.15

GUSTAVO HENRIQUE DE FARIA FERNANDES

***EXPERIÊNCIAS DO CORPO EM COMUM:***  
Ensino, arte, encontro e palavra

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Artes, com área de concentração em Ensino de Artes, sob a orientação da Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov.

**Banca Examinadora**

*Orientadora*

---

Profa Dra Luiza Helena da Silvia Christov  
Instituto de Artes da UNESP/ Voluntário UNESP

*Membros*

---

Prof. Dr. Erick Orloski  
Departamento de Artes Visuais/ Centro Universitário Estácio/ Radial de São Paulo

---

Prof. Dr. Giuliano Tierno de Siqueira  
Centro Cultural de São Paulo (Prof. Colaborador – IA- ProfArtes)

*Para **Silmara**, que me ajuda a  
escutar os sons do mundo.*

## **Agradecimentos**

**Luiza**, mestra e amiga nesse caminho, suas palavras desaguam em mim e sua escuta me ensinam o tempo todo sobre ser gente e valorizar seu POVO. Sou grato. Vamos de mãos dadas...

**Guilherme**, irmão-amigo, com quem eu aprendo sobre cuidado e carinho desde sempre.

**Instituto de Artes**, lugar de acolhimento e vida.

**Eliane Bruno, Rita Bredariolii, Rejane Coutinho, Agnus Valente, Sandro Caramaschi, Valéria Alencar, Valquíria Prates**, professores com quem dividi dias de aprendizado, nesse caminhar.

Amigos **Profartes**, em suas mais variadas formas de ser. Que bonito, encontrar tanta gente diferente pelo comum. Saudades das conversas em volta da mesma mesa.

**E.E. Américo Virgínio dos Santos**, que abriu caminhos e afetos para essa pesquisa.

Aos colegas **professores, alunos**, e toda essa **Gente** que me ensina sempre que piso no chão de uma escola.

Professor Doutor **Anderson Zanetti**, pelos aprendizados na banca de qualificação.

Professores Doutores **Giuliano Tierno e Érick Orlosk**, pela leitura e atenção com meu trabalho. Meu respeito e admiração por vocês.

**Andrea**, pela acolhida em sua casa e vida. Sou grato.

**Soloni**, em sua delicadeza de escuta e olhar.

**Karina e Kauana**, pessoas que inspiram essa narrativa e parceiras de vida.

**Grupo Rodalíngua**, por ser rio e reflexão.

**Alessandra e Fabiana**, por serem terra em meu desaguar de rio nesse processo de escrita. Gratidão.

**Tânia**, sua força me motiva.

**Dani e Ana Vitória**, por traduzir carinhos.

**Angélica, Tânia, Bia, Thó, Elza, Benedita, Sandras, Marta, Rafael, Marianas, Marcela, Bruno, Solanges, Silvie, Ana, Patrícia, Jonas...**

tanta vida, tanto encontro, tanto de cada um em mim. Levo comigo todo o bonito disso.

## **Despalavra**

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da  
despalavra  
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades  
humanas.  
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades  
de pássaros.  
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidade  
de sapo.  
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades  
de árvore.  
Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.  
Daqui vem que todos os poetas podem humanizar  
as águas.  
Daqui vem que os poetas podem aumentar o mundo  
com as suas metáforas.  
Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes,  
podem ser pré-musgos.  
Daqui vem que os poetas podem compreender  
o mundo sem conceitos.  
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens,  
por eflúvios, por afetos.

*(Manoel de Barros)*

## RESUMO

O presente trabalho reflete sobre estados de presença e encontro numa escola estadual do interior de São Paulo tendo a arte como afeto. Para tanto, a proposta, a partir de pesquisa narrativa, foi analisar a escola como espaço de muitos e diversos, refletindo formas de pensar o que é comum nesse lugar, com envolvimento e escutas que favorecessem caminhos para tais encontros. Com apoio da linguagem cênica e diálogo base em Paulo Freire, Jorge Larrosa e Jacques Rancière foram realizados encontros com os participantes e analisado de forma qualitativa se esses momentos e movimentos geram potência de mudança no espaço escolar, evidenciando a criação não apenas com mérito ou responsabilidade do professor ou da aula de arte. Dessa forma, esta pesquisa sugere pistas de como encontros e conversas mobilizam o espaço da escola na busca por um ambiente que esteja atento às suas demandas e fortalecido para desenvolver potencialidades em suas ações educativas.

**Palavras-chave:** *Arte. Ensino. Escola. Encontro. Narrativa.*



## **ABSTRACT**

The present study proposes a reflection on the presence status and the meeting in a public school at the countryside of São Paulo, considering art as affection. For that, we suggest an analysis of the school through the narrative research, as being the space for many and diverse, reflecting on ways of thinking what is common in this space with involvements who will favor the pathways for the meetings. With the support of the performing arts and in dialogue with the work of Paulo Freire, Jorge Larossa and Jaques Rancière, meetings have been organized with participants and an qualitatively analysis has been made to evaluate if these moments and movements were able to generate power of change in the school environment. Evidencing the creation not only as a responsibility of the teacher or of the art's class and suggesting a few clues on how the meetings and conversations mobilize the school's space on the search for an environment that is attentive for its demands and empowered to develop potentialities in educative actions.

**Key words:** *Art. Teaching. School. Encounter. Narrative.*

## SUMÁRIO

<b>Introdução ou Espaços de ser o artista-educador-pesquisador que se narra .....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1 - Entre cenários e cenas e as narrativas do acontecimento..</b>	<b>23</b>
1.1 Os cenários da escola que ocupa espaços: um breve panorama do campo de pesquisa .....	23
1.2 Escola e comunidade.....	32
1.3 O chão da escola que se narra: encontros e conversas de muitos .....	40
1.4 Escola e arte : experiência e alteridade.....	48
1.5 Encontros e narrativas de corre-dores da escola .....	55
1.6 Cenas de encontros.....	71
<b>Capítulo 2 – Os atores dessa experiência na escola .....</b>	<b>94</b>
2.1 Pro[mo]ver encontros.....	94
2.2 Entre o ver e o atuar. ....	98
2.3 A suspensão dos espaços .....	104
<b>Capítulo 3 - Narrativas e Ensaios dessa experiência .....</b>	<b>109</b>
3.1 O espaço do coletivo na escola – A construção do cenário por várias mãos .....	109
3.2 Narrativas e ensaios sobre a vida no varal: experiência que chama a referência.....	115
3.3 Romper e refletir a palavra: arte, escuta e sentido na escola.....	120
3.3.1 Compor Narrativas : experiência, educação e coletivo. ....	122
3.3.2 Compor narrativas: arte, encontro e tecido em comum .....	126
<b>Considerações parciais ou por fim, o pôr vir dos encontros. ....</b>	<b>129</b>
<b>Referências .....</b>	<b>135</b>

## INTRODUÇÃO OU ESPAÇOS DE SER O ARTISTA-EDUCADOR-PESQUISADOR QUE SE NARRA

O que vivo escapa pelos meus olhos. Quando meus textos eram despersonalizados, sentia o corpo esburacado, surpreendia-me que não deixasse sangue atrás de meus passos. Precisava curar o invisível mais concreto de mim para poder entrar na redação no dia seguinte e começar a brigar. Nesses anos todos testemunhei muita gente se alienar da própria escrita para não sofrer. É uma alternativa. Bem cara. Para mim essa escolha nunca foi desejo nem possibilidade. Eu era o que escrevia. Sou. (BRUM, 2014, p.132).

Começo esse texto sentado na sala dos professores de uma escola. Não poderia começar um texto que introduz uma pesquisa em educação e arte, senão nesse ambiente. Afinal, falar de escola, de arte, de gente, de conversa, de espaços e de narrativas de encontro tem essa força. Do estar. E estou aqui, sendo parte desse processo e construindo as possibilidades do comum. Sou parte. Sou partilha do sensível, buscando o comum e o singular em mim.

Essa pesquisa escrita por metodologia narrativa, também se abre com muitas metáforas sobre encontros e presença na escola. Acima de tudo, antes de começar a ler, faço um convite para que você leitor esteja atento para a minha palavra sem perder-se da sua. Um processo de pesquisa sempre se faz abrir caminhos, olhares e descobertas.

E por pensar em processo, construção e cultivo, penso em cultura e valorizo os espaços.

Nossa palavra “cultura” [culture] deriva de uma maneira muito tortuosa do participio passado do verbo latino *colere*, “cultivar”, e extrai alguns dos seus significados dessa associação com o cultivo do solo. Esta também pode ter sido a principal acepção das formas do francês e do inglês medievais das quais deriva o nosso uso presente (por exemplo, em inglês médio [séculos XII-XV] cultura significava um “campo arado”). Em tempos posteriores, “cultura” adquiriu um sentido mais específico, indicando um processo de procriação e refinamento progressivo na domesticação de um determinado cultivo, ou mesmo o resultado ou incremento de tal processo (ROY, 2012, p.76 - 77).

Embora com mudanças e definições mais elitistas ao longo dos tempos, em que cultura é definida de acordo com os espaços que a trazem, me questiono sobre qual espaço que não cultiva saberes? Trato aqui dessa cultura do cultivo, do primitivo e do essencial.

Ao criar espaço de cultivo em mim, busco outros espaços e pessoas. Divido. Educo-me e educo. Sou, então, educador que busca no encontro formas de ser, de construir e jeitos para, que nesse espaço da escola, sejam criados lugares do estar verdadeiramente para a troca do saber.

Esse trabalho é escrito em metáforas. Em memórias, por *palavras de barro*, que se desfazem com água e se moldam de acordo com as mãos que as compõem, pois creio que quando ressignificamos a realidade, conseguimos olhar para o que negamos em nós mesmos. Não conseguiria escrever um trabalho em que uso a arte como disparador de uma pesquisa em educação de forma enrijecida. Arte é processo de abertura. É olhar pra fora, o que não cabe dentro de nós e por não caber dentro, transbordamos. Como artista-educador-pesquisador, me interessa o que transborda no humano.

Ao longo dele e de minhas buscas como artista e pesquisador, divido escritos que compuseram esse encontro entre arte e escola, teatro e educação, cena e vida. Não quero apontar caminhos, mas abri-los. Não quero promover pensamentos rígidos, mas valorizar a voz do coletivo e narrar o que surge em meio. Portanto, o trabalho ainda na introdução, é processo. É inacabado. Uso a perspectiva de Freire para explicar o termo.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se em determinado momento em uma certa realidade, é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa auto-reflexão [sic], pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1981, p.27).

Fazer dessa dissertação um processo de criação afirma meu compromisso em viver a vida enquanto obra de arte e realmente utilizar da arte para significar os espaços que ocupo. Cada capítulo escrito traz a

necessidade de se olhar para si para *re-significar*: eu, outro, escola, encontro, conhecimento, espaço, chão, aprendizado, arte, e tantas palavras que compõem cotidianos escolares.

Há hinos em meio. Cantos por uma escola de potência. De lugar. De chão. De construção. Como educador, eu canto por essa escola, pela utopia e crença na possibilidade e realidade desse espaço.

Há cenas em meio. Há teatralidade. Há cotidiano. Há muitas formas de olhar para o mesmo espaço. Há teatro.

Fazer do teatro prática do coletivo me faz crer em processos de educação a partir de linguagens da arte que não se criam em formas rígidas ao ser, mas que desenvolvem potências do existir, numa prática que se observa além da concepção de personagens tão formatadas ou cenas que se desenvolvem de forma dirigida para o público. Penso num outro teatro, por um outro processo que parte do indivíduo e convida a todos para que vivam suas teatralidades e narrem suas histórias.

Por isso, também me narro, me biografo, como educador e gente para permitir que outras tantas narrativas que me compõem e me atravessam inuntem as páginas seguintes para compor esse espaço dissertativo.

Josso (2010) lembra que meus percursos formadores criam laços com minha própria biografia e que, fazendo esse caminho, consigo criar em mim relações de alteridade e respeito com a narrativa do outro, tão importantes dentro de processos de educação. Tais reflexões que nos remetem a buscar a liberdade no pensar e agir se relacionam apropriadamente com as reflexões de Freire (2013), junto às suas palavras evocativas e construção dos saberes para a liberdade e construção do sujeito em processos de transformação e mudanças começados por nós, chegando em outros lugares.

Dessa forma, Josso afirma que:

A reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas. Para isso, devemos ser capazes de imaginar e de acreditar na capacidade de poder, querer e ter, para desenvolver ou adquirir os saber-fazer, saber-pensar, saber-escutar, saber-nomear, saber-imaginar,

saber-avaliar, saber-perseverar, saber-amar, saber projetar, saber desejar, etc... necessários às mudanças, ao desconhecido que vem ao nosso encontro assim que abandonamos o programa familiar, social e cultural previsto para nossa história. Essa exploração permite, num primeiro momento, pôr em evidência o estado dos lugares relativos aos recursos a desenvolver e/ou adquirir, no caminho das descobertas das potencialidades de um alargamento consciencial (JOSSO, 2010, p. 63).

Ao pensarmos em biografias e histórias de vida, estamos não só nos contando, como rompendo com aspectos que carregamos de nossas ancestralidades e de outros. Estamos, através desse caminho, olhando para nossas perspectivas e singularidades ressignificando-as.

Para isso, peço licença para contar um pouco da minha história... Antes da escola pública e da educação básica, já estive em muitos outros lugares, e depois daqui estarei em vários outros. Sinto necessidade de escrever isso nesse momento, para que todos percebam que narrar a si próprio e construir-se como gente permeia um caminhar constante e que esse trabalho de dedicação e pesquisa retrata histórias minhas e de mais algumas pessoas que se encontraram em meio a esse espaço: o da escola.

Conversar sobre encontros entre arte e educação causa-me encantamento imediato. Sempre causou. Talvez por isso tenha intercalado os trabalhos do palco – como ator – com os da sala de aula, buscando interfaces sobre o narrar histórias utilizando esses dois cenários cheios de intensidade. Nesse contexto, tanto teatro como escola estabelecem jogos potentes de criação e subjetividade. Aos poucos, fui percebendo na escola cenários desses acontecimentos que potencializam o estar. Por isso, afirmo que esse trabalho reflete, borda e *a-borda* intensidades e afetos. Não poderia ser de outra forma dado o meu jeito de me relacionar com a vida e com as pessoas a quem me narro ou se narram para mim. Vivo de intensidades, afetos e narrativas.

Tenho fortes vínculos na escola pública estadual. Estudei nela durante toda minha vida escolar. Comecei a fazer teatro na escola: a maior alegria era ter peças de teatro montadas e encenadas pelos meus amigos e por mim no salão nobre do colégio. Para mim, escola sempre foi espaço de gostar e também de questionar. Sempre me trouxe palavras “portas de abrir” como

descrito no poema *Fábula de um arquiteto*, de João Cabral de Melo Neto. Sempre me envolvia em muitas atividades oferecidas por ela.

Na graduação, fui bolsista do programa Escola da Família, do Governo do Estado de São Paulo. Desenvolvia projetos no final de semana, na escola aberta para a comunidade. Esse período foi muito importante por muitos aspectos, mas principalmente pelo fato de poder estreitar pensamentos sobre como escola e comunidade estão inseridas no mesmo contexto. Ao terminar a graduação, volto para a escola pública como educador.

Nesse papel de educador, sempre valorizei o encontro. Comecei dando aulas de teatro, em diversos lugares e espaços formais e não formais. No começo, sempre dizia aos alunos que não dava aulas, mas sim promovia encontros. Na educação não formal, as perspectivas de se pensar os espaços são mais abertas nas formas que se dão pelos encontros. Há muitos espaços possíveis diante das demandas. De um modo geral, existem espaços que abrem outras perspectivas além da sala de aula ou de ensaios. Por questionar os espaços e os pensamentos, em minhas aulas buscava refletir através de jogos teatrais, exercícios visuais, narrativas e conversas como poderíamos encontrar espaços de liberdade para nos expressarmos criativa e criticamente pela vida.

No ano de 2012, ingressei como professor de Arte na Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Muitas ansiedades para entrar na educação formal, acompanhando as angústias e sonhos. Era momento de compor. Junto ao cargo, outras tantas possibilidades se estabelecem em meus caminhos. Como fui aluno de escola pública – e já tinha dado algumas aulas eventuais enquanto cursava a graduação – conhecia a sua estrutura e já levantava reflexões sobre como a escola mantinha formas e métodos pouco aproveitados pelos alunos. Sempre digo que a escola é dos poucos equipamentos sociais comum a todos, sobre o qual, de uma forma ou outra, toda população tem algum diálogo alguma vez na vida.

A primeira escola na qual trabalhei fica numa cidade de pouco mais de 15 mil habitantes, com poucos recursos e equipamentos de propagação de linguagens da arte de forma física como teatro, cinema, mas com culturas

variadas, dada sua miscigenação e com muitas histórias de se contar. Na verdade, em minhas aulas, sempre abri caminhos do ouvir e, portanto, não me preocupo só com os equipamentos difusores de arte – embora também os valorize –, mas me encanta sempre os caminhos que a arte pode abrir para que nós possamos conversar conosco, com o outro e com o mundo, num processo de palavras que transbordam.

Nessa escola, onde permaneci por dois anos, além de dar aula para o Ensino Médio, tive uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Certo dia, cheguei para dar uma aula, sobre algum assunto do meu planejamento que não me lembro agora, com a minha bolsa que tinha um desenho da Frida Kahlo. Quando cheguei na sala, um aluno me perguntou quem era aquela mulher da bolsa e eu comecei a contar despreziosamente sobre a obra dessa artista que eu admiro e que, portanto, faz sentido para mim. Aos poucos, a sala toda começou a me ouvir e percebi que esse seria o assunto da aula: sua obra, a relação do autorretrato e conversas sobre a *selfie* de hoje em dia. Percebi também o quanto contar, interpretar e ouvir histórias valorizavam o encontro. O quanto todos queriam colocar palavras em forma de ponto de vista, olhar a situação cada um de um lugar, mas juntar tudo num meio comum, o quanto falavam da vida pelo quanto que ela significava pra eles. A partir daí, falávamos de arte nos aproximando de nós mesmos. Teatralizamos, dançamos, criamos paisagens. Foi um bonito ano, de bonitos encontros. Fui convidado para ser paraninfo da turma e, em meu discurso emocionado, dizia que o importante é caminhar...tinha caminhado muito junto com eles.

Em meus trabalhos de sala de aula, utilizo sempre a reflexão e a abstração como aberturas na construção de ideias, criando meios de pensar arte e movimentar sua ideia de mundo por meio dela. A arte, para mim, sempre está no caminho de... Portanto, se dá pelo encontro no caminho. Penso, então, que ser produtor/criador de arte é encontrar-se expressivamente de alguma(s) forma(s).

Comecei com o teatro e hoje busco e proponho diversidade no expressar para mim e para o outro, mas confesso meu encantamento pela palavra, crendo nela como propulsora e espaço de significados e acontecimentos. Como artista, busco expressividades que me acompanham e



preenchem, ocupando espaços e criando muitas possibilidades de intervenção e acontecimento. Hoje, não me rotulo, mas me coloco como artista possível, mediado por muitas figuras, paisagens e palavra.

Pensar o ensino da arte com a autonomia que se conquista dentro dos processos de criação e reflexão propostos por ela, faz-me crer que as mudanças precisam ser vislumbradas para que aconteçam efetivamente e que sem proposta e ideia não há mudança! Dentre estes estão meus motivos de crer, sonhar e querer sempre pensar artes e pedagogias. Descobri a Artografia em meio ao caminho e percebi também que poderia estudar educação utilizando arte como meio e usando narrativas para elucidar e evocar as propostas.

Confesso que, antes de iniciar esse processo de pós graduação, tinha muito mais palavras na ponta da língua. Discursos prontos. Muito mais a dizer. Aos poucos fui esvaziando os discursos para viver a pesquisa em arte na escola. Hoje escuto, espero e pronuncio palavras com muito mais preenchimento no peito. Às vezes vejo sentido, às vezes aceito o mistério, noutras só continuo no caminho, percebendo que tem afetos que a gente só sente, atravessa ou deixa que nos atravesse, tomba. Estou de fato mais presente e posso trazer minhas disposições e indisposições com a educação com mais possibilidades de abrir clarões em meio a esses caminhos.

Esta pesquisa, portanto, não busca achar culpados, apontar falhas ou compor quadros com fórmulas milagrosas de mudança. Ao contrário, ela lança perguntas e sugere narrativas de encontro, potências do olhar. Por isso, tem como um de seus fundamentos o elaborar a partir da palavra do outro, conhecer o que muitos autores falam a respeito e propor outros olhares a partir dos levantamentos científicos e metodologias de sua abordagem.

Assim, é relevante observar a potência do encontro nas construções dos discursos e do corpo coletivo dentro da sala de aula e fora dela, pelas frestas que a escola propõe e valorizar a arte, neste contexto como produtora sensível, sendo a narrativa e o jogo experiências políticas e estéticas dessas ações.

Entendo que escola é encontro, possibilidade e troca. É primordialmente um espaço de construção social e que tem como dever proporcionar abertura e expansão do refletir e mutuamente do agir. Ninguém

age sem palavras, engana-se quem separa a ação da palavra. É preciso propor que a experiência vire palavra e a palavra se torne experiência num contínuo fluxo do pensar, sendo a escola um dos locais para que isso se manifeste plenamente.

Criar espaços horizontais na escola para a conversa e ressignificar as palavras pronunciadas habitualmente no ambiente escolar pode ser interessante para a instituição escolar, pois busca a significativa participação de todos os envolvidos. Respeitar os corpos rígidos e entendimentos variados criados pela comunidade escolar nesse processo acabam sendo fatores decisivos para refletir sobre pensamentos e posturas usadas por várias pessoas que ocupam espaços educativos sem entender os porquês.

Assim, escrevo por metáforas e organizo ensaios. A teatralidade, me fez entender a vida como processo de autocriação. Nesse fio condutor de caminhos pelos quais me conduzo, reflito sobre como potencializar espaços para pensar suas formas de ocupação.

Ao definir capítulos como partes (ainda que não falasse de todas) de processos teatrais, aceito o desafio de entender essa pesquisa como construção constante e pulsante, uma pesquisa que se escreve por meio de ensaios.

Neste texto, portanto, uso narrativas como forma de exposição ou de lavar nossas palavras para depois colocá-las em um grande varal, onde todas podem ser visualizadas. Reflito sobre uma escola-água de lavar, que escorre, que não para, e que deixa rastros, por quem chegar, se banhar, lavar seus tecidos e, assim, repousar nesse espaço ou deixar-se levar. É água de lavar e varais de se *ex-por*.

A vida no varal, como abordo no texto, requer atenção. O momento de lavar e secar o que nos veste, também permite a escolha. Ao usar a metáfora da vida no varal, utilizo a escolha como função. Ao colocar palavras de vida nesse varal, podemos escolher o que vestir ou não depois. É como se ver de fora.

Neste processo, que também acompanha este texto, surgiram as narrativas de *corre-dores*, sem espera ou criação. Aconteceram por invenção de gentes e de escutas. Percebi a potência da conversa na escola por abordagens em outros lugares que não a sala de aula ou os espaços

destinados a encontros ou oficinas. Nesse período, fui tomado e *re-tomado* por gente que queria se contar, conversar, criar. Acolhi a poética e trouxe algumas para o texto.

Logo, ao definir essa linguagem para criar este texto, crio também paisagens acessíveis para todos que queiram partilhar desse subjetivo contato com arte e educação disponível para todos, por essa experiência de singularidade e partilha.

Tive muitos momentos de apropriação, encontro, dúvidas e afetos durante essa pesquisa. Vivi questionamentos e exercitei a escuta para elaborar essa narrativa. Fui tombado pela experiência.

É essa a experiência da qual trato nas páginas seguintes.

Dentre os autores convidados por mim para conversar sobre o tema estão Paulo Freire (1976), Jacques Rancière (2012), Jorge Larrosa (2015), Marie-Christine Josso (2010), Jan Masschelein e Simons Marteen (2014), Denis Guénoun (2012), Jacques Lecoq (2010) e Augusto Boal (2011), os quais me ajudam a pensar palavra e a experiência dentro da escola, sua reflexão na sociedade e os caminhos que trilho como educador *aprendente*.

Larrosa tira-me de todos os lugares que ocupo. Me *ex-põe*. E, com toda essa *ex-posição*, consigo abrir frestas em mim para ouvir verdadeiramente a palavra do outro e ser afetado por ela. Viro espectador atento ao que o outro tem de narrativa. Tombo, *re-tomo*, *re-construo*, *re-faço* e vivo.

Rancière me faz pensar o comum a partir das subjetividades, do embaralhar e do igualar, das partilhas do sensível de mim e do outro e do quanto quero estar mediado pelo mundo e ocupar posições de felicidade, de escolha, de ser e estar. Nas suas igualdades, consigo pensar uma escola que valorize o ensinar e o aprender, favorecendo todos que nela estão.

Freire me faz pensar pedagogias críticas e de encontro, de raiz, de tempo, de chão. Faz-me perceber uma educação resistente e persistente e uma palavra potencializadora, geradora, reflexiva. Com ele, consigo sonhar, projetar futuros.

Josso me convida a caminhar para mim em cada escrito. Ao fazer esse caminho, naturalmente encontro com outros que também caminham, juntos ou não, mas buscam.

Masschelein e Simons me põem num caminho de experiências aberto para uma escola que olhe para si e cheia de signos potentes para mudanças, uma escola de amorosidade, de alma, de presente. Fazem-me, ainda, pensar num público, em como essa palavra precisa ser visitada e entendida.

Guénoun, Boal e Lecoq me aproximam de um teatro ocupante de espaços, interventor nos ambientes, pedagogizante sem ser limitador e muito necessário ainda nos dias atuais, um teatro da palavra, da imagem e do jogo, do corpo presente, do afeto, da intensidade, um teatro do acontecimento, que não se limite em seus espaços, mas se encontre em muitos outros.

Manoel de Barros e Eliane Brum me trazem palavras de colorir dias, de história, de narrativas, de metáforas. Ajudam a perceber a importância da palavra que liberta e sou salvo sempre por poder pronunciá-las e conhecê-las.

Desde que comecei meu processo do mestrado, sempre quis escrever um texto com palavras de chão que todos pudessem pegar. Ocupassem os espaços da escola numa conversa que pensasse e propusesse mudanças. Gostaria que esta pesquisa se fizesse possível pelas mãos de todos que compõem ambientes escolares, que o chão da escola realmente fosse, aqui, uma referência forte. Queria escrever palavras de encontro, de abertura e acesso, ao alcance de todos que quisessem partilhar do comum. Palavras possíveis.

Para possibilitar as palavras, falei sobre como o projeto se desenvolveu. Foram propostas intervenções na escola. Chamo de intervenções, porque, assim como a conversa que surge naturalmente, elas também foram acontecendo de forma pontual e orgânica, sendo inventadas nos corredores ou nos encontros formalizados. Descobri que podem acontecer conversas orgânicas em encontros formalizados. Elas surgiram de inquietações com a palavra e seus significados para cada um que estabelece relações com elas.

No primeiro momento, as intervenções foram desenvolvidas com alunos, professores e funcionários da unidade escolar. O foco desse momento era refletir sobre o discurso instaurado, ressignificando palavras por meio de narrativas, respeitando a história individual para o entendimento do coletivo. Esse movimento gerou dentro da escola as conversas de corre-

dores, já citadas e que em meio ao texto se destacam como formas de pensar as palavras que brotam além da sala de aula.

No segundo e terceiro momento, trato do encontro como acontecimento com o objetivo de conhecer e reconhecer a palavra do outro. Através de um encontro expressivo com todos os participantes envolvidos, o objetivo era deixar fluir processos de alteridade e ressignificação da palavra, pela narração das histórias de cada um por outra pessoa do grupo. As intervenções, para conhecer a narrativa do outro, e pensamentos através da leitura e conversa. Encontros no espaço da sala de aula, sem muitos artifícios técnicos, mas com grande potência. Palavras simples com complexas ações.

Assim, as intervenções que a princípio se dariam só nos encontros, também aconteceram em corredores e outros espaços. Criar sentidos para a escola sem a necessidade de criar espaços tão institucionalizados também fez parte desse trabalho, já que a experiência não acontece com data e hora, nem o encontro, palavras evidenciadas e que trazem sentido e ocupação. A experiência atravessada em mim, me faz perceber que o espaço da escola vai além do que dimensionamos em nossas ações ou ocupamos com nosso corpo.

A pergunta que se fez após a experiência, e que foi analisada nesta dissertação pelas narrativas do grupo, é se há potência para mudança gerada a partir dos encontros e reflexões, e se o encontro enquanto acontecimento gera mobilizações no espaço da escola, além de mobilizar espaços internos e sentidos dos participantes.

A linguagem da arte pode contribuir, portanto, além do que é construído em sala de aula?

Quando estava nas conclusões deste trabalho, uma pessoa querida me perguntou por que eu havia escolhido dissertar sobre educação e arte, e sendo um artista (reflito sempre sobre o ser artista e, quando escuto, penso no como o sou, já que acredito que todos precisamos de processos de criação para significarmos a nós mesmos e ao mundo), por que escolher a educação? Naquele dia, dei uma resposta plausível sobre o momento que eu vivia e a escola, de que a educação sempre me encantou e que eu acredito nela e na valorização da cultura como processo e ponto de mudança, porém,

no(s) outro(s) dia(s) a pergunta vinha e voltava ao meu pensamento como se eu precisasse responder a mim mesmo os porquês.

Elaborei então algumas questões pós-tombo e utilizo esse espaço para dividir os pensamentos. Penso na educação como mola, a escola como espaço do impulso e a arte como próprio impulso. Com essa metáfora consigo entender pesquisa e processo. Essa tríade criada e aliada ao corpo mobiliza o contexto e *re-significa* os espaços. Portanto, não escolhi a educação. Ela é mola que impulsiona meu corpo pelos espaços (da escola e outros) com a arte. Sou artista, educador me *re-educando* a partir dos encontros. Que a escola possa ser esse espaço de encontro e impulso sempre e que as molas educativas nos mobilizem sempre.

A pesquisa me fez pensar, ainda, como ser parte do todo, ser singular e não estar sempre sendo o todo, podendo contribuir com o todo sem sê-lo. É preciso separar e juntar na nossa escolha em ser. Assim, é importante e necessário que nos coloquemos enquanto parte nessa ocupação de espaço.

Mais do que nunca é preciso parar, fazer roda. Conversar. Pôr o comum em cima da mesma mesa de partilha do sensível. Aspectos de mobilização corporal simples, mas de envolvimento complexo quando genuíno. Fortalecer o encontro, ouvir o outro. A escola é mais do que nunca o espaço para intervenção no mundo. Mas para intervir é preciso conhecer, apropriar-se dos significados. Resignificar.

Dessa forma, separados em três capítulos, se abrem ensaios dentro e sobre a escola, de quem a vive e cria suas relações de pertencimento, criam-se nesse trabalho, espaços de expressão, narrativas e pensamentos emancipando potencialidades, difundindo, assim, ideias sobre as possibilidades do afetar-se por um lugar que se liberte de discursos enrijecidos para que palavras em comum permeiem os grupos, interagindo e estabelecendo fortes vínculos com os que nele se insiram e com o seu entorno.

No capítulo 1, o foco será no estudo e contextualização dos cenários e das cenas da experiência: pensar espaços de alteridade, definir o chão da escola e o coletivo pela comunidade, escola e do comum permeados pela apresentação dos espaços que estabeleceram relações com a pesquisa, valorizando o ensino da arte e refletindo sobre suas possibilidades de

encontros nesse contexto, pensando formas e meios para olharmos em nossa volta, para essa escola que escorre suas narrativas por seus espaços. Ao mesmo tempo que lança pistas e relatos pelas *Cenas*, que são experiências sobre propostas dentro da escola ao longo da execução do projeto, como meio de buscar palavras e corpos em comum entre os envolvidos no processo educativo por meio de narrativas e encontros. Com as pistas e o objetivo de envolver todos no processo para entender nos coletivos, processos do encontro e da palavra na escola, abre-se o olhar para pensamentos que alimentam e organizam os estudos acerca da arte como linguagem que abre clarões e espaços favorecendo a conversa.

No capítulo 2, há metáforas e construções sobre os atores desse trabalho, através de aprofundamentos no teatro como linguagem e meio. Além de definir contextos, ainda se procura entender o lugar de cada singularidade nos processos de encontro coletivo na escola. O lugar do ver e do se ver. O teatro nos ajuda a pensar tais estratégias e a ação busca a coletividade que se quer alcançar e nas perspectivas de encontro que podem ser geradas em seu fazer, talvez por isso, seja utilizado como meio de reflexão nesta proposta.

No capítulo 3, há uma leitura através de ensaios, dos encontros com palavras de autores que fundamentam a bibliografia desse trabalho e com os contextos de chão da escola que compõem o cotidiano escolar, como meio qualitativo de se refletir sobre tais contextos. Para tanto, além de estudo e análise bibliográfica para leituras dos contextos, serão valorizados processos de formação docente cotidianas e experiências dentro da escola, as *narrativas de corre-dores e suas* formas de pensar as palavras espaço, encontro e escola, e a arte como fio que trança, *re-trança*, fundamenta e *des-organiza* todas essas conversas.

O desejo com este trabalho é abrir espaços do pensar dentro da escola sobre as próprias formas que se articulam os seus espaços e que se crie, nesse devir do estar, processos de ocupação, empatia e preenchimentos de todos esses espaços.

## **CAPÍTULO 1 – ENTRE CENÁRIOS E CENAS E AS NARRATIVAS DO ACONTECIMENTO**

### **1.1. Os cenários da escola que ocupa espaços: um breve panorama do campo de pesquisa**

Para refletir sobre espaços, seus significados e narrativas, é importante contextualizar e compreender qual é esse lugar que ocupamos, bem como suas origens e potencialidades, para abrir, inclusive, reflexões sobre suas articulações e movimentos e ainda que o coloque como cenário importante no contexto ao qual nos projetamos. Para tanto, alguns espaços serão apresentados para que possamos conceituar melhor os lugares por onde circularam as narrativas desse trabalho.

Pensando nesse primeiro espaço, conceituarmos a *Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em números e demandas*. De acordo com os dados de seu site (SÃO PAULO, 2015), ela é a maior em números do território brasileiro, com mais de cinco mil escolas, 230 mil professores e quatro milhões de alunos, divididos entre 91 diretorias regionais de ensino. As diretorias regionais de ensino fazem gestão das escolas de acordo com as regiões que atuam e cada uma tem considerável demanda.

Pensar essa estrutura requer esforços para o seu bom andamento no sentido de expandir diálogos dentro dessa complexa rede ao largo de todo estado de São Paulo e gera, ao mesmo tempo, um exercício para entender sua complexidade dentro de um território tão amplo social e cultural ao qual ela pertence.

Neste processo, existem dois órgãos vinculados à Secretaria: o *Conselho Estadual de Educação (CEE)*, o qual estabelece regras para toda a demanda educacional, e a *Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)*, a qual garante as demandas de políticas educacionais. Além de sete coordenadorias, as quais também organizam o trabalho, procurando maior clareza nos procedimentos, sendo elas: *Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP)*, que



se objetiva na formação e desenvolvimento profissional dos servidores; *Coordenadoria de Gestão da Educação Básica* (CGEB), cuja função é implementar e gerenciar ações educacionais para o ensino da Rede Estadual, bem como a formação de docentes; *Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional* (CIMA), a qual tem como principal função gerenciar informações da área educacional; *Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares* (CISE), que visa atender assuntos referentes a infraestrutura, suprimentos e assistir aos alunos; a *Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos* (CGRH) tem entre suas principais funções planejar, gerenciar, controlar e executar atividades que são referentes aos recursos humanos; *Coordenadoria de Orçamento e Finanças* (COFI) a qual planeja, gerencia e controla orçamentos e finanças; além da *Subsecretaria de Articulação Regional* (SAREG), criada em 2011, com o objetivo de estabelecer um contato mais próximo com as demandas das 91 diretorias de ensino (SÃO PAULO, 2015, arquivo virtual).

A nossa rede é de uma complexidade ímpar. São milhares de escolas, milhões de alunos, milhares de profissionais vivendo e trabalhando em regiões com aspectos sociais e econômicos que não se equivalem. Por isso, nem sempre as avaliações demonstram, no nosso entendimento, a realidade da escola. Um número respeitável de fatores interfere demasiadamente no processo de ensino aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adolescentes. (...) Devemos ter em mente, sobretudo, nós da Administração Central, que Praticamente, tudo o que fizemos é, nada mais nada menos, meio; o fim, é a sala de aula, é o professor, são seus alunos. O nosso alvo direto visa atingir, todos os seguimentos do processo escolar (VOORWALD; PALMA, 2013, p. 24).

A apresentação do cenário institucional é importante para sugerir as demandas complexas geradas no interior da rede estadual paulista. Vemos o tamanho da Secretaria em números e a dimensão e organização de seus projetos e trabalhos. Suas demandas de grande alcance nos fazem refletir sobre a macro estrutura que precisa ser elaborada para garantir acesso de todos em seus programas, projetos e espaços, e também nos faz pensar como garantir uma palavra que chegue com a clareza de onde saiu em todos os espaços que a Secretaria atua.

São inúmeros programas e projetos desenvolvidos que mantêm alcance por todo estado de São Paulo, que beneficiam diretamente a alunos, professores, pais e funcionários da rede, como, por exemplo, o *Programa de Ensino Integral* (PEI), o *Programa Escola da Família*, o *Grêmio Estudantil* e o *Conselho de Escola*, todos legitimados pela escola e que favorecem a participação comunitária.

Neste contexto, antes de pensar em narrativas de qualquer escola, precisamos também entender o que é formulado de construção dentro de cada uma, com o que lhes é oferecido pela Secretaria. O *Plano Político Pedagógico* neste momento é de grande valia no entendimento desses espaços, suas apropriações e a forma como se desenvolve.

O *Projeto Político Pedagógico* (PPP) é um documento desenvolvido pela escola, de forma individualizada, e que, além de dados escolares e estratégias pedagógicas locais, aproxima a comunidade no sentido de estabelecer um plano quadrienal para a escola. Portanto, desde sua elaboração até sua execução, escola é espaço do coletivo.

Três segmentos devem ser entendidos como muito importantes na apropriação e pensamentos sobre o tema escola e comunidade, sendo eles: *Conselhos de Escola*, *Grêmio Estudantil* e *Associação de Pais e Mestres* (APM).

O corpo coletivo deve ser salientado em qualquer processo educacional e, pelo trabalho da Secretaria, percebe-se essa visão em suas propostas e programas, pautados em planos, discursos e documentos legais. A pergunta que se faz é: como isso se instala de forma abrangente e eficaz em todos os espaços e lugares e, ainda, como garantir que todos os envolvidos nesse processo tenham acesso a informações e cuidados a que se dedicam todas as coordenadorias citadas acima?

Essas perguntas norteiam diversas pesquisas em educação e ampliam as relações entre escolas e pessoas. De forma indireta, também ocupam essa pesquisa no que se diz respeito a encontros, respostas e ações diante dessas preocupações e demandas e criam espaços para reflexões sobre a ativa participação de todos no processo educativo.

Em 2016, a Secretaria Estadual de Educação lançou o projeto “*A escola que queremos*”, numa perspectiva de diálogo e aproximação com as

escolas para mobilização de demandas e para apresentação, por meio de visitas, do atual secretário aos cenários e possibilidades de cada escola. Sabemos, dessa forma, que cada comunidade dialoga com uma realidade e que a escola deve estar atenta a esses processos. É preciso padronizar a qualidade de ensino, criando espaços de autonomia nas comunidades atuantes para que em cada realidade se construa um ambiente que valorize as experiências e se defina estratégias possíveis para trabalhos educativos de efeito. De acordo com nota publicada no site da Secretaria Estadual de Educação<sup>1</sup>, existe uma mobilização para garantir mais visibilidade e aprimoramento de processos de aproximação da comunidade escolar e ainda criar outras formas de pensar espaços mais igualitários e democráticos dentro do sistema de ensino. Dessa forma, vemos a necessidade de se pensar o espaço e suas relações, inclusive como demanda da escola atual.

Ainda no desenrolar dessas palavras de abrir narrativas e apresentação dos espaços, é preciso que se posicione outros cenários. Na região de Botucatu<sup>2</sup>, em que esta pesquisa foi desenvolvida, a Diretoria de Ensino atende diretamente 15 municípios, num total de 32 escolas e mais de 20 mil alunos, em sua maior parte do Fundamental – ciclo II e Ensino Médio, já que na cidade de Botucatu todo o ciclo I é municipalizado.

Em sua estrutura de organização, conta, entre outras, com equipes de supervisão, núcleo pedagógico, assistência técnica, núcleo de apoio administrativo, recursos humanos, equipe de obras, compras, finanças, administração de pessoal, frequência e pagamento, gestão de rede escolar e matrícula.

De acordo com os dados de seu site, a Diretoria de Ensino de Botucatu desenvolve, anualmente, uma mostra de curta metragens, na qual envolve todos os alunos e, posteriormente, divulga os trabalhos realizados.

O Grêmio estudantil é fortalecido pela Diretoria dentro das escolas, com capacitações, orientações e acompanhamentos periódicos dos alunos.

Para Voorwald (2013), as Diretorias de Ensino devem estabelecer canais de comunicação eficazes, pois são elas capazes de entender

---

<sup>1</sup> SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação convoca a sociedade para a construção de um novo projeto de lei**. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/edu>>

<sup>2</sup> DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE BOTUCATU. Disponível em: <<http://debotucatu.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso 02 nov. 2015.

contextos da qualidade educativa. Falando sobre cuidados com os patrimônios conseguimos entender essa abrangência e importância da Diretoria.

Hoje temos empreendidos esforços – facilitados pela reestruturação administrativa pela qual passou a Secretaria de Educação – para que a qualidade do trabalho melhore, seja mais transparente aos olhos da Rede, enriquecendo o planejamento de tais atividades com os envolvimento direto das Diretorias de Ensino. Isto porque são elas, como órgãos regionalmente localizados, mais capazes de apontar as necessidades reais existentes, em relação as obras de construção de novos prédios, reformas e nos informar – SEE e FDE – a urgência de prazos, características e necessidades especiais a serem atendidas (VOORWALD; PALMA, 2013, p. 24).

A Diretoria oferece orientações técnicas periódicas para os professores em todas as áreas. Os PCNPs (*Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico*) são profissionais que representam todas as disciplinas dando esse apoio às escolas e aos docentes de cada área.

Dessa forma, pensar uma escola é pensar sempre um espaço de constante construção de possibilidades pedagógicas e de produção e elaboração de conhecimento e de sentido.

Pensando assim, é importante apresentar o campo específico de tal pesquisa. Criada em 1962, a *E.E. Américo Virginio dos Santos* (BOTUCATU, 2013) fica no município de Botucatu, no interior de São Paulo. Desde 2010, o prédio é compartilhado por convênio com município que oferece o ciclo I, ficando este, portanto, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Até o ano de 2015, o prédio contava com os três ciclos: Ciclo I (anos iniciais), Ciclo II (anos finais) e Ensino Médio, além de sala hospitalar, que se desenvolve no Hospital das Clínicas de Botucatu - UNESP.

A proposta pedagógica da escola, conforme seu plano de gestão (2013-2016), visa garantir aprendizagem e a formação de cidadãos críticos e autônomos, focados na inserção no mercado de trabalho e ingresso no ensino superior.

Quanto à sua comunidade, acolhe um público bastante variado de área rural e urbana do município, além de alunos oriundos da região central e muitas regiões de periferia, o que faz com que a equipe escolar esteja

engajada para promover espaços que favoreçam à efetiva aprendizagem. Além disso, a escola faz parte do Programa Escola da Família, ou seja, abre o prédio aos finais de semana e aproxima a comunidade de atividades voltadas para vários públicos.

A escola tem diversos equipamentos sociais e de serviços em seu entorno, como posto de saúde, centro comunitário, padaria, shopping, pronto-socorro municipal, SABESP, corpo de bombeiros, não podendo ser considerada um espaço isolado dentro da cidade.

Salientamos em nossos trabalhos cotidianos a necessidade de inculcar valores da boa convivência e respeito mútuo; de limpeza, ordem e conservação do ambiente escolar; de civismo e amor à pátria, comemorando as datas cívicas, de comportamento adequado a todas as ocasiões; de reflexão e conscientização da importância das regras de convivência social, desenvolvendo a autocrítica e sendo um agente transformador de fraternidade, solidariedade e tolerância, de compreensão da cidadania de maneira crítica, conhecendo as características do país; de valorização do patrimônio sociocultural; de questionamento da realidade, entendendo os problemas e buscando soluções (BOTUCATU, 2013, p. 10).

De acordo com o *Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo* (IDESP), responsável por estabelecer metas para cada escola, a E.E. Américo alcançou, em 2014, média de 1,87 no Ensino Fundamental e 1,64 no Ensino Médio, não atingindo sua meta que era 2,20 e 1,93, respectivamente.

Dentro do Plano de Gestão analisado e diante das metas estabelecidas pela equipe escolar, tais como favorecer a aprendizagem para todos, alcançar índices do IDESP, favorecer a formação continuada de seu corpo docente, buscar alinhamentos com o currículo e fazer com que a escola tenha clareza da sua função social dentro da Educação Básica, a equipe também definiu ações a partir de um mapeamento e diálogo com os envolvidos no processo educativo com perguntas sobre a escola, sua identidade, seu currículo e suas relações. As ações definidas compreendem, entre outras questões, aulas cada vez mais diversificadas, constantes reuniões com a comunidade, aplicação de simulados, busca de parcerias, avaliações bimestrais, trabalhos interdisciplinares e atividades como palestras, rodas de discussão envolvendo comunidade interna e externa

onde as pessoas possam opinar e realmente participar do dia a dia da escola (BOTUCATU, 2013).

Dentre os projetos que a escola desenvolve juntamente com a Secretaria de Estado da Educação e Diretoria de Ensino estão os dispostos no programa *Cultura é Currículo, Semana de Matemática, da Diversidade, Campanha do Agasalho, Sala de Leitura e Mostra de Cinema*. Dessa forma, a escola se mostra diante das demandas de forma ativa, e valorizando expressividades e as linguagens da arte em seu entorno.

Nesse sentido, e ainda pensando em apresentar este território que se desbrava das perspectivas macro para as micros, é importante pensarmos o contato com a arte, suas linguagens, demandas e de que forma ela aponta dentro desse espaço da escola. Para isso, faremos uma breve análise do Currículo de Arte da S.E.E.

A proposta de currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo atual nos convida a pensar territórios da arte por meio de uma cartografia, com conceitos e conteúdos para processos educativos, refletindo o ensino de arte nesse contexto (SÃO PAULO, 2011, p.143).

Na elaboração de seu currículo, a Secretaria de Educação reconhece um caminho de transição da arte na escola nos últimos anos até finalmente um reconhecimento da arte enquanto componente curricular e deixando de ser apenas uma atividade escolar. Ainda reflete sobre o ensino da arte de acordo com caminhos pedagógicos criados na escola, reconhecendo a importância dessa análise histórica para construção de seu material (SÃO PAULO, 2011, p.144).

Essas narrativas sobre a arte na escola podem ser ainda complementadas pela reflexão sobre as tendências pedagógicas: a tradicional, a nova, a tecnicista, etc., como referência histórica para elaboração de um currículo que contemple conceitos e conteúdos bimestrais a partir da 5 série/ 6 ano do ensino fundamental até a 2 série do ensino médio. (Incluir nota que a partir de 2012, o 3 ano voltou a ter aulas de arte) De todos esses documentos aparecem de modo geral os objetivos e conteúdos. A diferença da tarefa entretanto, é compor de maneira inventiva conteúdos/conceitos para criação de aulas no tempo possível dos bimestres, tendo conhecimento da realidade da sala de aula. Quando o intuito é mover a aproximação, a convivência e a investigação da arte na escola como um saber, um

conhecimento, é na realização do projeto que a arte e cultura se colam para ser matérias centrais na sala de aula pelas mãos dos professores. Para isso, é preciso puxar o fio da invenção por caminhos inusitados. É esse o convite da arte (SÃO PAULO, 2011, p.145).

Portanto, a arte na escola pode abrir caminhos do pensar e expressar, e o próprio currículo ressalta a importância de se entender os limites do tempo e espaço dentro da escola para as construções artísticas. De uma forma geral e de acordo com os escritos no documento curricular, podemos entender a arte como linguagem e que, através dela, palavras são lançadas, aceitas, questionadas, ressignificadas, criando trânsitos e sendo devolvidas nas mais variadas linguagens, desdobramentos e significações pelos alunos.

Dentro da conceituação da arte no Brasil e das definições de educação artística, arte educação e educação através da arte, Ferraz e Fusari (2010) salientam que:

Em síntese, a educação através da Arte caracteriza-se pelo posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Embora tenha tido, pouca repercussão na educação formal, contribuiu com a enunciação de uma visão de arte e de educação com influências recíprocas. Quanto à educação artísticas nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando por um lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e da linguagens artísticas propriamente ditas. Já a Arte-Educação vem se apresentando com um movimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 19).

É preciso ainda, segundo as autoras, que se esclareça quais linguagens e posicionamentos se deseja trabalhar ao desenvolver a linguagem da arte na escola, para criar processos de experiência em ambientes que democratizem o saber.

Dentro currículo do Estado de São Paulo é pensado muitas possibilidades que nos ajudam na prática do ensino da arte. Nesse mapa de significações proposto, alguns temas que são denominados territórios, nos provocam a visualizar em forma de rizoma, como sugerem suas

organizadoras, os caminhos da arte, sendo eles: materialidade, processos de criação, linguagens artísticas, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural e saberes estéticos e culturais, promovendo interfaces entre todos, e pautado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que apresenta como eixo metodológico aspectos de criação e produção, fruição estética e reflexão, com base na abordagem triangular formulada por Ana Mae Barbosa<sup>3</sup>.

Relembrando Fenon, diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente, nem estrangeiro em seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo (BARBOSA, 2005, p. 99).

Todo esse apanhado de saberes coloca a arte num importante lugar dentro da escola e da sala de aula. Ao caminharmos por todos esses territórios, podemos construir juntos formas de devolver palavras ao mundo através de experiências artísticas (SÃO PAULO, 2011, p.145).

Tais práticas estéticas podem contribuir para o que Rancière (2009) vai chamar de “Partilha do Sensível”, por movimentar corpos e palavras a partir de posições políticas e estéticas exclusivas dentro de um espaço comum e possível. Portanto, a arte, como forma de compor essas práticas, pode desenvolver espaços de emancipação dentro da escola. O currículo, quando nos apresenta um território rizomático, nos permite pensar em criação de forma ampla, e sem definir ou tentar encontrar apenas um caminho.

Nos cadernos e atividades sugeridas, percebemos um material que em sua elaboração valoriza práticas dos estudantes dentro da sala de aula. As situações de aprendizagem, de um modo geral, apresentam perspectivas de sondagem em sua maioria e trabalham valorizando as poéticas dos envolvidos nos processos.

Acima de tudo, pensar uma linguagem que valorize as diferentes perspectivas e possibilitem aberturas para olhar, sentir e se relacionar com o

---

<sup>3</sup> Professora titular aposentada da Universidade de São Paulo, referência no ensino de Arte, por sua metodologia de abordagem triangular.



mundo. Pensar a escola por meio da arte nesse explodir de narrativas pode, então, se tornar ainda mais coerente e alinhado inclusive aos conteúdos propostos dentro do currículo e sua intensa forma de possibilidades encontros e conversas sobre arte, se vista a partir dessa perspectiva de valorização, alteridade, aberturas do comum e respeito ao chão desse espaço.

## **1.2 Escola e comunidade**

Quando eu estava no sétimo ano, aconteceu a festa do sonho na escola. Sempre gostei de sonhos, aqueles que impulsionam os corpos para ações da vida e o bolinho doce com recheio de goiabada e frito, que era o motivo da festa em questão. Naquela semana, a inspetora (como agentes de organização escolar eram chamadas ou ainda são) passou nas salas convidando mães para ajudar no preparo do doce. Minha mãe, sempre excelente cozinheira, quando contei, prontificou-se a ir no domingo ajudar no preparo da massa. O sonho da minha mãe estaria misturado aos sonhos de outras mães para toda a comunidade. Minha mãe era a comunidade. Tal metáfora nos ajuda a começar a pensar sobre as relações entre escola e comunidade e suas analogias com o que nos é comum.

Inventar o sonho era, naquele momento, o que criava os diálogos em comum. Ao se criar um objeto do comum, corpos foram mobilizados com azeites ou não para elaboração e preparo da receita. Os saberes diferentes de todas aquelas mães contribuíam de forma singular para a receita do dia. Ao se misturar na cozinha da escola, não havia uma receita melhor ou pior, certa ou errada, porque o objetivo maior era o sonho e não os vários modos de preparo. As receitas seriam trocadas no encontro e o encontro favoreceria as singularidades para a experiência do comum.

A partir dessa lembrança do sonho, começo a pensar como validar encontros dentro do espaço escola, da criação como apropriação de si e dessa força do comum no espaço. Mas para isso é preciso que, antes de narrar a experiência, pensemos na comunidade que a deixa passar.

Marilena Chauí lembra comunidade como espaço do bem comum e a distingue do termo sociedade.

A marca comunidade é a indivisão interna e a ideia de bem comum; seus membros estão sempre numa relação face a face (sem mediações institucionais), possuem o sentimento de uma unidade de destino, ou de destino comum, e afirmam a encarnação do espírito da comunidade em alguns dos seus membros, em certas circunstâncias. Ora, o mundo moderno desconhece a comunidade: o modo de produção capitalista dá origem a sociedade, cuja marca primeira é a existência de indivíduos separados uns dos outros por seus interesses e desejos (CHAUÍ, 2009, p. 30).

Segundo a autora, a comunidade é percebida como natural, pela origem de uma família biológica ou uma divindade, enquanto a sociedade, prevê um isolamento, embora o pensamento moderno coloque os indivíduos como sócios. Vamos nos ater às definições do comum na escola.

Ao falarmos de comunidade escolar, logo se pensa no conjunto arquitetônico e capital humano que rodeiam o prédio escolar. Ao questionar sua participação, lembram-se de eventos pontuais como reunião de pais e festas de início de ano, primavera e outras. Uma primeira pergunta é se o professor que se desloca de um lado para o outro da cidade e passa parte do dia na escola em que trabalha não pertence àquela comunidade escolar. Ou ainda, se a secretária, que trabalha durante anos no prédio e viu gerações familiares frequentando o espaço escolar, não se sente parte daquele contexto em que ocupa e vincula parte de sua história de vida.

Como comunidade, e de acordo com Chauí, definimos o que nos é comum. Que se coloca ao coletivo como forma de se contar planos que favorecerão a todos que dividem ou ocupam um espaço.

Bauman (2003) nos lembra que as palavras têm significados e que algumas delas guardam sensações. Assim, segundo ele, comunidade está sempre relacionada com algo que é bom, refletindo ideias de proteção.

A palavra comunidade nos traz signos do pertencer e através dela podemos nos aproximar daquilo que nos é comum, ou próximo e tranquilo, como ressalta o sociólogo, além do reconfortante. “Estar em comunidade é não se colocar solitário no mundo, que por mais que vivamos em brigas com

tempos e lugares ainda não queremos e conseguimos viver sozinhos” (BAUMAN, 2003, p.09).

Ao definir a palavra comunidade como esse espaço de segurança e mutualidade de afetos, Bauman complementa que estamos distantes de tal modelo de vida, à medida em que vivemos momentos de coletividade e isolamento, de individualidades e pouca relação com o comum, definindo a palavra como paraíso perdido ou paraíso ainda esperado.

Para pensar a palavra e o contexto, há que se entender os processos atuais onde palavras como individualidade e singularidade, por exemplo, criam contextos tão diferentes no emergir das massas.

Individualidade traz contextos do pensamento em si, das relações pautadas no indivíduo pelo indivíduo, enquanto o singular respeita o que o ser cria, em contato com o outro ser. A singularidade talvez seja um processo posterior ao da identidade. Respeitar o singular é entender que todo ser é único em suas elaborações, mas interage com o outro ser e necessita dessa interação, pela vida em comum, pela experiência e pela construção do que reflete no todo. Essa interação ou troca pode acontecer se há encontros. Vivemos momento de busca de uma identidade da qual pouco sabemos como ou o que queremos.

Uma vida dedicada à procura da identidade é cheia de som e fúria. Identidade significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular- e assim a procura de identidade não pode deixar de dividir e separar. E no entanto a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e, depois disso, realizar os ritos de exorcismo em companhia de outros indivíduos também assustados e ansiosos. É discutível se essas comunidades-cabide oferecem o que se espera que ofereçam- um seguro coletivo contra incertezas individualmente enfrentadas; mas sem dúvida marchar ombro a sombra ao longo de uma ou duas ruas, montar barricadas na companhia de outros ou roçar os cotovelos em trincheiras lotadas, isso pode fornecer um momento de alívio da solidão. Com resultados bons ou maus, ou sem eles, alguma coisa pelo menos foi feita; podemos obter algum consolo de ter recusado servir de algo imóvel e de ter levantado a mão contra os golpes (BAUMAN, 2003, p. 21).

Sabemos, assim, que algumas interações se não bem estabelecidas em sua prática, podem facilmente se transformar em opressões. Ao pensar esses espaços do comum, criamos muitas idealizações de como ele poderia ser e como possa se construir de acordo com esse mapa de afetos que temos na atualidade (BAUMAN, 2003).

Vivemos tempos líquidos como lembra o autor, porém, somos seres de afetos. O singular nos mobiliza a criar relações e das relações experiências. Somos mediados por nossas escolhas e por nossas não escolhas. Pelo que vemos nas ruas, nas escolas, nas redes sociais, na opinião pública e é preciso se colocar, mesmo sem muitas vezes saber onde nem porquê. As opressões de interações, deste modo, são veladas em afetos muitas vezes. Mal sabemos o que falamos se muito mediados pelo entorno como somos e acabamos por construir espaços superficiais de contatos.

Neste contexto, a palavra comunidade também se confunde ao buscarmos um espaço seguro para nos colocarmos ou colocarmos nossa opinião, negando o conflito como forma de importante afeto. Se mal direcionada, ao buscarmos proteção em comunidade, corremos o risco de perder autonomia e liberdade (BAUMAN, 2003).

É preciso ainda, como salienta o autor, entender conceitos como os de comunidades guarda-roupa, como ele intitula dentro da era de afetos líquidos, mas que ainda se busca espaços de acolhimento e identificação.

Daí a crescente demanda pelo que poderíamos chamar de “comunidades guarda-roupa” – invocadas a existirem, ainda que apenas na aparência, por pendurarem os problemas individuais, como fazem os frequentadores de teatro numa sala. Qualquer evento espetacular ou escandaloso pode se tornar um pretexto para fazê-lo(...) As comunidades- guarda-roupa são reunidas enquanto dura o espetáculo, e geralmente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides. Suas vantagens em relação à coisa genuína são precisamente a curta duração do seu ciclo de vida e a precariedade do compromisso necessário para ingressar nelas e (embora por breve tempo) aproveitá-las. Mas elas diferem da sonhada comunidade calorosa e solidária da mesma forma que as cópias em massa vendidas nas lojas de departamentos diferem dos originais da alta-costura... (BAUMAN, 2005, p. 37).

Por isso, Bauman (2005) ressalta que quando a qualidade não nos está em disponibilidade, a tendência é que procuremos nos conformar com a quantidade. Assim, para não nos iludirmos ao afeto do comum que pode nos oprimir ou controlar é preciso que antes da busca pelos espaços do comum, como espaços de felicidade, seja necessário abrir os nossos olhares para o que motiva o encontro. Pensar o comum é criar espaços coletivos a partir de potências singulares. Rancière (2009) cita Platão e sua reflexão sobre comunidade, relacionada ao corpo pelo teatro e à escrita *Como uma boa forma de arte, a forma coreográfica da comunidade que dança e canta sua própria unidade*, numa referência aos coros da Grécia e as divisões entre cena e plateia, na concepção política e estética do teatro grego.

Bauman (2003) ainda reflete que tal conceito de comunidade começou a se perder com o advento da Revolução Industrial em contraponto com as relações com segurança e liberdade. Pensar o comunitário e o coletivo também tem relação com o poder e, geralmente, “o poder consiste na tomada de decisões e pertence aos que as tomam” (BAUMAN, 2003, p. 41). Logo, pensar essa palavra condiz toda a relação de opressão que ela pode exprimir. Num contexto de coletivo, podemos deixar que uma só pessoa tome decisões e isso pode criar por ela um poder sobre as outras no que se refere a qualquer contexto nas quais estão inseridas. Ao pensar poderes, no entendimento comunitário, devemos olhar para o que todos, ou a maioria deseja. Isso também condiz com contexto democráticos.

E por que falar de tudo isso, alinhado a esse espaço da escola? Questiono, neste momento, que é preciso tomar cuidado com convicções que possam se sobressair ao pensar o coletivo articulado. É muito difícil estar no todo valorizando as possibilidades de todos. Por isso, se fazem importantes os trabalhos para que as pessoas envolvidas em quaisquer processos educativos tenham consciência de caminhos para si e para consequentemente entender o contexto, prioridade e demanda do todo (JOSSO, 2010).

Vi, ao longo dessa experiência de encontro, que o pensar o comum, ainda está distante do que se mobiliza dentro da escola, não por falta de reconhecimentos, mas de exercícios e momentos. Por falta de festas do sonho. Mas é preciso perceber que, para acontecer tais agrupamentos que

naturalmente já são favorecidos, talvez seja prudente organizar momentos e processos. Ao pensar em tais questões trazemos à luz um material concreto que mobiliza comunidades de entorno da escola denominado carta escolar.

Padilha, Mota e Camargo (1997), na explicação da carta escolar, instrumento de elaboração coletiva e democrática, pensado pelo Instituto Paulo Freire, que movimenta a escola a refletir seus espaços, projeto político pedagógico e atuações contribuem sobre a importância de se entender e respeitar as características da comunidade na qual se insere o espaço escolar, e seu contexto de apropriação naquela localidade, envolvendo todos na busca de dados e construção dessa participação e autonomia.

Ao envolver a todos no processo de apropriação dos espaços, estamos gerando processos de afeto nesses seres que dialogam com a escola. É preciso, portanto, desconstruir o clichê da segregação de grupos quando nos referimos à comunidade escolar. Se comunidade é o grupo que dialoga pelo e para o comum dentro da escola, todos os envolvidos no processo educativo ocupam espaços nessa comunidade: professores, pais e responsáveis, funcionários, alunos, gestores. Também faz parte o comerciante da frente da escola, a cabelereira do quarteirão de baixo, o taxista que sempre está parado na saída dos alunos. Todos, de uma forma ou outra, podem ser convidados a discutir a influência e impacto da escola naquela localidade. A escola se torna lugar de todos. Conhecer sobre a Carta Escolar, mobilizou em mim pensar o comum e como eu proporia tais apropriações pela palavra, dentro do lugar escola.

Coloquei a nomenclatura da escola como lugar, numa perspectiva trazida por Augè (2012), a qual aborda essa condição como identitária, relacional ou ainda de importância e influência histórica. Ao contrário disso, o autor afirma os não lugares como espaços de passagem e transição. É claro que tal nomenclatura se mistura à medida que uma situação se contrapõe a outra, mas sabe-se que, a partir das relações modernas, estamos perdendo cada vez mais a valorização pelo lugar, ou readquirindo formas de compor lugares e estabelecer afetos.

A distinção entre lugares e não lugares passa pela oposição do lugar ao espaço. Michel de Certeau propôs, das noções

de lugar e espaço, uma análise que constitui, aqui, um antecedente obrigatório. Ele não opõe, por sua vez, a lugares aos espaços como os lugares aos não lugares. O espaço, para ele, é um lugar praticado, um cruzamento de forças motrizes: são os passantes que geometricamente definida pelo urbanismo como lugar. (AUGÉ, 2012, p. 75)

Canton, ajudando a compor nosso pensar sobre o comum e relatando experiências de arte contemporânea em espaços públicos, ressalta que “no emaranhado disperso da vida cotidiana, afinal, procuramos o eu através do outro, rastreamos nossas histórias e abrimos nossos diários íntimos na tentativa de nos oferecer verdadeiramente para o mundo” (CANTON, 2009, p.35). Essa perspectiva que nos existencializa e coloca em contato direto e potente com o espaço, também cria em nós o desejo de manter relações com esses espaços. Ao compor obras que dialogam com o espaço, artistas mobilizam o espaço, criam e recriam formas de ser, junto com o outro, por si mesmo.

Dessa forma, é a força do comum, da comunidade que transforma o espaço escolar num espaço de diálogo constante e construção de sua prática. Praticar esse espaço é sair de uma condição passiva diante do que o lugar oferece para contribuir em ações dentro de suas possibilidades de execução. O lugar da escola pode abrir muitos espaços de apropriação de si e do outro e expandir para as mais variadas condições em seu entorno.

Rancière (2009), então, chama para a busca pelo comum desses lugares nas formas de divisão e afetos pelos que o ocupam. É como se, ao criar um corpo político, que se narra e busca possibilidades de ocupação para o espaço mesclado ao seu entendimento crítico, criar-se formas de construir-se, com suas práticas estéticas e poéticas, no sentido de ver e fazer ou concretizar aquilo que se pensa para o local.

Dessa prática estética e política dentro desse território de subjetividades, que pouco ainda se colocam ou buscam o comum, faz-se necessário entender suas articulações e desejos. Todos são comunidade, todos partilham desse espaço e podem se colocar nele em conversas para que se crie um lugar que se narra, se conte e se transforme a partir da demanda do todo.

Ensinar e “transmitir” conhecimento acaba sendo muito simples dada a complexidade e potência que sugere esse espaço e suas construções. Ao perceber-se dentro do comum, todos que participam desse processo, que agora sabemos que necessita ser contextual, valorizam suas histórias no caminho da poética do comum, e da partilha do sensível. Se todos sentimos, todos podemos potencializar a presença e, conseqüentemente, valorizar toda construção que se coloque a valorizar o espaço educativo, seu entorno, suas gentes e suas articulações comunitárias, afinal, todos somos parte desse comum.

Ao criar cartografias dos alunos com seu bairro e seus espaços, na sala de aula, percebo sempre uma distância num primeiro momento quando nos referimos a criar a escola como parte do bairro. Em um dos trabalhos recentes, no qual tínhamos como ponto de partida a casa e ponto de chegada a escola, construindo seu entorno a partir dos afetos dos envolvidos, custa a pensarmos sobre como a comunidade, o comum, envolve e engloba todos os espaços de diálogo no dia a dia. Penso, então, que não há como dialogar com pessoas e espaços dos quais não me sinto parte ou percebo partilhar algo.

Expectativas de pertencer devem estar atreladas a como a escola também se coloca nesse espaço comum. Escola, na perspectiva de Augè (2012), se torna um lugar com história e identidade, garantindo e acolhendo os que se narram com sua ajuda, dentro de seus territórios. Quem habita esse lugar, vive nas histórias, ocupa seus espaços e pode ser atravessado pelas experiências, se se *ex-põe* para tanto.

Perceber-se parte dessa partilha e experimentando desse comum, motiva e mobiliza encontros narrados posteriormente. Colocar as várias narrativas à mostra, como feito em determinado momento dessa pesquisa, penduradas em um mesmo varal, nos torna atores desse comum.

Que todos tenhamos uma escola que se defina como lugar para compor os espaços de conversa e encontros. A escola do sonho para o comum, aquele que as mães fazem para a festa da comunidade e aquele outro que impulsiona crenças e fortalecimentos da mesma comunidade.



### 1.3. O chão da escola que se narra: encontros e conversas de muitos

Comparamento  
Os rios recebem no seu percurso, pedaços de pau,  
folhas secas, penas de urubu  
e demais trombolhos.  
Seria como o percurso de uma palavra antes de  
chegar ao poema.  
As palavras, na viagem para o poema, recebem  
nossas torpezas, nossas demências, nossas  
 vaidades.  
E demais escorralhadas.  
As palavras se sujam de nós na viagem.  
Mas desembarcam no poema escorreitas: como que  
filtradas.  
E livres das tripas de nosso espírito  
(*Manoel de Barros*)

Ao falar de chão da escola, falamos das palavras que brotam dele, que se enraízam nele, que voam levadas pelos ventos como sementes para outros chãos, falamos das que ficam ali por tempos molhadas de chuva ou escorridas em fluxos de rios e das que se tomam os sóis dos dias. Falar de chão de escola é falar de vida, de fluxo, de acontecimentos, de relação.

Ao lançar propostas pedagógicas e ações mobilizadoras, Freire (1981) nos faz olhar para a mesma prática de formas infinitamente diferentes em suas inúmeras abordagens. Ao pensar no chão da escola, no acontecer do cotidiano, na ação e encontro de “gentes” podemos, então, refletir sobre a importância de se olhar para esse lugar, falar desse lugar, promover esse lugar e ser esse lugar.

O chão da escola é onde a escola acontece, é seu dia-a-dia, sua possibilidade de inventar-se, criar-se, promover encontros. É a forma potente e real da escola se colocar.

É muito comum ouvirmos, no ambiente escolar, quando se apresenta alguma teoria ou pesquisa, que tais pessoas conhecem pouco a realidade de uma escola ou sala de aula e, por isso, afirmam com tanta convicção tal preceito. Assim, sinto a necessidade de falar do comum e do chão que acolhem a experiência. De fato, a escola é chão que precisa ser conhecido para que possamos criar potências para transformações sociais, mas há que se respeitar todos os lados que conversam ou convergem nessa perspectiva de mudança.

A comunidade escolar, amparada pelas palavras de todos, através de escutas ativas de desejo por construções de uma escola sólida, devem articular e acolher palavras dos que pisam nesse chão, que se aproximam dele.

Larrosa (2015), ao convidar-nos a explorar teoria e prática no contexto de experiência e sentido, nos confronta o *logos* da teoria, que coloca a experiência como uma linguagem de segunda classe e que precisamos reivindicar a palavra experiência.

Então, parece-me que a primeira coisa que é preciso fazer é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supões reivindicar e dignificar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida (LARROSA, 2015, p. 40).

Com suas palavras, o autor nos faz pensar esse espaço onde acontecem encontros e onde se modificam formas de pensar e se constroem possibilidades de agir: a escola.

O chão da escola, portanto, na perspectiva de Larrosa, deve ser lugar de incertezas para construções, da subjetividade para o respeito à forma de expressividade de todos, da provisoriedade, haja vista os seu ciclos, caminhos e abertura para que o educando esteja apto a dialogar com o mundo, corpo, em que, ao se olhar e perceber-se no espaço, todos estejamos atentos à essas ocupações na sociedade, e vida, porque tudo se faz vida quando move, se move. Escola se faz em movimentações e sentidos e é extremamente necessário que, ao se usar o termo chão de escola, entendamos qual espaço é e o que eu construo ativamente em meio a esse espaço. Entender a escola como espaço de esperança. Ser alegria e esperança nesse chão fértil, como Freire nos convida a pensar:

Há uma relação entre a alegria necessária a atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado, e consciente do inacabamento,

primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca, e segundo, se buscasse sem esperança.(...) Por isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 1996, p. 80 e 81).

Dessa forma, não há como se pensar num chão de escola sem esperança, num acontecer cheio de ações esperançosas e mobilizações potentes e de gente que construa de fato esse espaço de autonomia e alegria. Essas pessoas construtoras que semeiam tal chão são também quem pisa nele todo dia, quem sustenta esse movimento de educação, são os narradores de vidas e histórias de escola, os donos e agentes do chão, das palavras de corredores, dos contatos de aprendizagem. É gente que passa, fica, aperfeiçoa e muda. Gente que faz jus aos processos educativos em sua essência. Gente que cria relações.

Relação é palavra cheia de signos no chão da escola. Ela gera o acontecer à medida que se coloca como meio no caminho, como nos ajuda a pensar Paulo Freire, quando relaciona a palavra na busca de perceber os contextos concretos e contextos teóricos da educação.

O sentido ou um dos sentidos principais que me motiva a tratar este tema é sublinhar a importância da relação em tudo que fazemos e na própria experiência existencial nossa enquanto experiência social e histórica. A importância da relação das coisas entre elas, dos objetos entre eles, das palavras entre elas na composição das frases e destas entre si na estrutura do texto. Da importância das relações entre pessoas, da maneira como se ligam – a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação subreptícia ou aberta. As relações entre educadoras e educandos, entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis (FREIRE, 2012, p. 111–112).

Para pensar em chão é preciso pensar em práxis e história. Olhar para si e entender tais relações e sua importância. Valorizar palavras e composições. Neste contexto, a arte pode ocupar esse chão.

Machado (2004), em sua busca por paisagens e sua relação com a história, indaga-se sobre o que se aprende em contato com a arte e ainda, a partir de suas experiências pessoais, pergunta-se: “o que acontece quando

alguém conta uma história, que efeito é esse que une as pessoas numa experiência singular?” (MACHADO, 2004, p. 21) e, assim, reflete, por suas palavras, que “dentro da paisagem da arte, havia recortado a paisagem da arte de contar histórias” (*Ibidem*, p. 21).

A autora nos traz a relação da experiência singular e particularizada acomodada em nós com as histórias e, embora trate do conto como modo do seu trabalho, podemos pensar que toda e qualquer história narrada, mobiliza em nós formas e significações que nos convidam a pensar nós mesmos nessa ou em qualquer história.

A escola e seu chão, como potente espaço de narrativas, precisa configurar e entender seu poder com essa dialogicidade que se aponta ao permitir que em seu espaço aconteçam tais processos. Portanto, escola não é só disciplina (em conteúdo programático e modos de ser), mas sim, espaço de criação, troca e empoderamento de singularidades, formalizada através de encontro e conversas.

Freire (1976) salienta que o diálogo tem a força matriz e gera a criticidade. Que se nutre de amor, esperança, cuidado, humildade e que tem a generosidade de comunicar. Através do diálogo, podemos compor esse chão de signos da escola e por ele aproximar mundos, dentro dessa metafórica e verdadeira perspectivas. Se entendermos que somos mundos diferentes que nos encontramos em um mesmo espaço, também valorizaremos o mundo do outro e as possibilidades que o outro enxerga para a vida e seus viveres.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se já nos revela algo que podemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar também seu elementos constitutivos (FREIRE, 1976, p. 50)

Pensar uma palavra viva que componha esse chão, aproximando a *práxis* de sua realidade, mobiliza com verdade as mudanças que se deslocam. No entanto, o verbalismo de uma palavra que se esgotou e um discurso que não é apropriado dentro do espaço só cria vínculos e laços frágeis em quem se encontra dentro da ação educativa.

A escola, deste modo, como espaço aproximador de mundos – ou em outras palavras, valorizador de toda e qualquer cultura –, apropriando-se, ressignificando e devolvendo ao mundo seus sentidos, deve, sim, ser o espaço do diálogo de uma comunidade.

Há que se pensar outras formas de organizar esses espaços, sabendo que já dentro de várias escolas existem processos que inspiram mudanças neste contexto. Hernandez (1998) nos convida a pensar uma escola que crie rompimentos com processos tradicionais de aprendizagens e professores que estejam formados mais criticamente para desenvolver junto aos alunos momentos que se faça ir além de aulas fechadas para espaços de trabalho, valorizando aspectos do aprender em contextos mais atualizados e dimensionando um saber além da disciplina específica, mas em contextos.

É claro que sabemos, ainda, que para movimentar os espaços criando um ambiente que interaja mais com seu redor e elabore seu discurso de forma mais crítica e coletiva, é preciso que se invista em momentos de conversa entre todos os atores do ambiente escolar e se invista em formação de educadores, use-se e se relacione melhor os espaços, entre outras questões que fogem de um controle só do discurso.

Masschelein e Simons (2014) trazem esse chão de escola como um lugar de jogo e da profanação. Um espaço que pode ser dramatizado.

A escola, como *ludus*, é o espaço do jogo, isto é, o espaço onde existe a possibilidade de movimento dentro de um espaço de constrição. A escola é, portanto, o “parquinho” da sociedade, é o espaço onde conhecimento e prática podem ser libertados. “Eles são libertados de seu uso regular (em casa ou na sociedade) e oferecido por si mesmos: conhecimento pelo conhecimento (objetivo do estudo) ou profissões pelas profissões (o que está relacionado com o exercitar)” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.110).

Os mesmos autores criam para a escola o termo “profano” para definir um espaço que esteja mais aberto e seja dialógico com as demandas atuais. Dessa forma, ao refletir sobre a escola enquanto espaço profano, ainda se confronta com uma escola de uso livre, “como um tipo de espaço comum onde nada é compartilhado, mas tudo pode ser compartilhado” (*Ibidem*, p.111).

Tais considerações nos fazem olhar para um espaço-escola que vai muito além do que o que é instaurado nele. Um espaço que se modifica e direciona à medida que se molda por quem o ocupa, haja vista sua possibilidade de construção de um projeto político pedagógico de quatro em quatro anos.

Pensando nesse aspecto democrático, é importante retornarmos à função do Projeto Político Pedagógico, documento que possibilitaria esse pensar mais articulado com a prática educacional. Melo (2009), ao definir projeto político pedagógico, lembra sua concepção e direciona que é “projeto, porque tem intencionalidade, é construção da utopia; é político, porque toma posição, tem lado; é pedagógico porque acontece na escola, é próprio dela” (MELO, 2009, p.393).

Se pensarmos em chão de escola como espaço onde brota cultura e valoriza-se o estar para construir, percebemos logo que o físico não se faz enquanto construção apenas, mas se torna necessário ao construirmos estados de presença, e de se consolidar aspectos do seu projeto político pedagógico. Garantimos, então, que o espaço de chão de escola é lugar de presença.

Presença e construção pedagógica se dão com encontro, com personalidade, com formas de se colocar no mundo. Estar presente, visto de um campo subjetivo, vai além de apenas ter o corpo físico preenchendo o espaço, é, sim, ocupá-lo com as forças e significações que fazem dele lugar de afetos e experiências. Um lugar que direcione suas posições por estar em um chão que seja potente e responsável por suas construções.

Com narrativas nesta escola, pensar empaticamente se torna ainda mais potente, abrindo caminhos para pensar essas histórias e indivíduos que a compõe.

Criar um espaço, dentro da escola, de acolhida e reflexão de sua própria narrativa poderia apontar caminhos dentro dela mesma. E se, ao construir seu PPP (Projeto Político Pedagógico), fosse além das coletas feitas na comunidade? Se durante sua construção acontecessem oficinas que fundamentassem as narrativas de quem protagoniza a escola e, após esse emaranhado de possibilidades, sentar-se-iam os técnicos para elaboração do documento?

Talvez, ao valorizar a escuta antes da coleta, o espaço tivesse mais apropriação e, ao ver suas palavras redirecionadas num plano que norteie a escola, quem participasse dela se sentiria mais pertencente ao lugar.

Com certeza, a prática descrita acima, de uma forma ou de outra, já acontece em alguns ou vários espaços educativos. A questão está na busca de atividades de valorização para uma escola que se narre, por ser urgente o processo de significação desse espaço de grande importância que é a escola.

Há outras formas, modelos e linguagens infinitas que podemos encontrar para a construção de uma língua que todos que frequentam a escola falem, mas, com certeza, envolver arte em processos de construção educacional, aproxima ainda mais as muitas linguagens que nela se inserem pela arte.

Criar esse espaço, por outro lado, exige uma sabedoria sobre democracia e respeito a espaços democráticos. Uma escola só consegue narrar-se se seus agentes entendem a importância que todos têm diante de tal processo. A escola não deve ser o que pensa sua gestão, nem seus alunos, nem a professora de determinada disciplina, mas sim o que todos juntos colocam em suas histórias, pensamentos e narrativas.

Massechelein e Simons (2014), com apoio de Rancière, colocam-nos a pensar a partir dessa escola profana com aspectos democráticos em que todos se sentam na mesma mesa e colocam suas ideias no mesmo lugar. Esse espaço de abordagem do público, também nos faz olhar essa “escolário”, a qual passa em fluxo e cria as margens de todos e que nela tudo pode mergulhar para lavar-se, perder-se, buscar-se ou chegar em outras margens.

A questão metafórica, mais do que criar poéticas, traz pensamentos simbólicos diante desse espaço de encontro. A chave desse aspecto é perceber uma escola que pode se narrar e se coloque como protagonista, como meio, como chão ao acesso de todos.

Nunca, como hoje, o ser humano teve tanta necessidade de transitar compreensivelmente pelo mundo além das aparências. Cansado do ilusório apelo da “realidade”, o homem se pergunta hoje como significar sua relação com um mundo de padrões e regras e tarefas que sinalizam a estrada com placas onde se lê “Certo, vá por aqui”, ou então:

“Errado: perigo, abismo”, ou ainda “Recompensa: você seguiu a placa certa” e “Castigo: você se aventurou pela via proibida “. Nesse caminho não há placas que desafiam a curiosidade, encorajam a paixão ou apontam para o sentido de percorrer, seja qual for a trilha escolhida. O sentido está além das aparências, em pistas que se ocultam em um determinado tipo de árvore, na beleza do sol levante, no perfume de certo conjunto de flores douradas, na fumaça que vem da chaminé de uma cabana perdida no meio da densa floresta (MACHADO, 2004, p. 25).

Assim, com as palavras da autora, conseguimos entender o quanto a abordagem da metáfora e da arte se tornam fundamentais para abstrações e criações humanas. Talvez, neste sentido, criar outras formas de pensar escolas e seus chãos coloquem-se como aspectos que consolidem tal teoria.

Dessa forma, ao metaforizar essa visualização do chão de escola, não pensamos nela só como espaço de passagem, mas de continuidade, de fluxo, de inesgotamento, já que se imagina que o chão é lugar de muitos e todos. Ao convidar o leitor desse texto para projetar e pensar uma escola que consolide seu chão, colocamos sua singularidade para aflorar e entender esse espaço com seus resgates e olhar para tal espaço.

Sendo espaço de encontro, palavra e negociação de gente, por um comum, respeitando singularidades, mas exercendo sua potência de afeto e mudança, a escola está num lugar suspenso para o pensar e, assim, nos colocamos à vontade para estar, dispor e valorizá-la como esse espaço de todos pela igualdade (MASCHELEIN; SIMONS, 2014).

Trago essa escola como espaço de se narrar. De se colocar na sua história, pelos que queiram contá-la e, com a força desse conto, criar nela os valores para que seja um espaço que coloque suas memórias e significações, com a arte enquanto movimento de mobilização e compreensão de seu espaço.

Nesse chão, há muito a percorrer, com buscas para lavar ou limpar palavras e ressignificar trajetórias, para que, assim, possamos encontrar um ambiente de diálogo pleno.

Ao pensar uma pedagogia diferenciada, Perrenoud (1997), o qual valoriza o trabalho por projetos, nos convida a pensar uma escola que acontece no agora, que não valoriza um discurso de sua importância para o futuro dos alunos, mas que cria um ambiente onde quem dele participa vê



motivos para estar lá no presente. O autor cita, inclusive, que um dos maiores problemas das aprendizagens escolares é justamente a distância e neutralidade criada entre vida e práticas da escola, tirando essa vivacidade das ações se o pensamento for dessa maneira.

Ainda é preciso criar espaços e tempos, definir regras do jogo que autorizem os alunos a evocar, o que significa pra eles em seu próprio itinerário, e no que percebem em seus próximos, as aprendizagens propostas na escola. Nem todos os alunos encontrarão, em sua história e projetos pessoais, chaves para que possam imaginar situações para que se possam mobilizar o que aprendem hoje. No entanto, podem, pelo menos em partes, entrar na história ou nos projetos dos outros alunos ou do professor (PERRENOUD, 1997, p. 66).

Embora fale de aprendizagens – mas apenas da relação professor e aluno e não da comunidade como um todo – Perrenoud (1997) abre clarões para pensarmos que, se a escola pouco se recoloca diante de seus pensamentos que norteiam aprendizagem significativas, não constrói seu espaço de forma clara para quem estabelece relação com ela. Também podemos refletir, sobre processos de empatia, respeito às histórias pessoais e à própria história de quem está dentro do processo educativo.

Ser chão de escola, portanto, é crer nesse espaço como multiplicador de possibilidades de existir. Ser chão de escola é perceber seu solo potente e frutífero de narrativas, palavras e ideias, acreditando nesse espaço semeador, o qual cultiva ações e mobiliza suas concretizações. Ser chão de escola é colher práticas cotidianas para si e que motivem a prosseguir juntando gente para se educar em coletivo nesse espaço. Para si e para o mundo. A escola é além do chão, mas se apoia e se enraíza por ele. Que todos que nela pisem possam entender as possibilidades de seu chão.

#### **1.4. Escola e arte: experiência e alteridade**

Para viver o mundo, é preciso criar consciências do estar. Para viver a educação, que é parte do mundo, é preciso mobilizar-se para que esse processo invada e movimente os corpos que atuam nessa perspectiva. Ao

falar de viver processos educativos e artísticos dentro da escola, é preciso desconstruir a imagem de que educação é um processo pautado e voltado para o aluno somente e que esse ser é o compromisso único das estratégias educativas. Educação é um processo de comunhão no qual todos os indivíduos que dela participam comprometem-se, ou não, a criar espaços de aprendizagem.

Para valorizar esse contexto, é preciso entender um conceito de experiência. A experiência, segundo Larrosa (2015), é algo que nos passa, nos atravessa, singular e sem controle. Ninguém coordena sua própria experiência, muito menos a experiência do outro. Assim, a experiência é processo reconhecido na educação, mas não conseguimos que essa vivência seja igual para todos.

A experiência não acontece por processo determinado antecipadamente. A escola é um lugar de se propor deliberadamente experiências de contato com o mundo, com o comum. Porém, nada nos garante que esse contato acontecerá a cada pessoa no interior de uma escola, porque ela, sendo singular, acontece em cada um. Por isso, é importante que se contemple, na escola, espaços de busca e reflexão sobre os sentidos da experiência em coletivos, em conversas.

Assim, mais do que a preocupação de criar experiência no outro, é preciso que a escola crie espaços autênticos de experiências para que cada um seja envolvido e tombado por elas na maneira que dimensionar seus aprendizados, criando comprometer-se consigo, o outro e o espaço.

Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação, um ser que é e está sendo num tempo que é o seu, um ser histórico, somente esse é capaz de tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1981, p. 17).

Ao pensar junto com Larrosa (2015), vimos que é preciso também fazer soar de outro modo a palavra experiência. Segundo o autor, reivindicar a palavra experiência não é suficiente, é necessário ter cuidado para não objetivar demais a palavra transformando-a em experimento, nem tampouco colocá-la em relações de dogmatismo e autoridade, ressaltando uma possível

condição/imposição para que ela aconteça e, ainda, refletir sobre as relações da palavra com a prática propriamente dita, lembrando o sujeito da experiência como um ser passional, *ex-posto*, aberto, disposto aos saberes e acontecimentos com os quais é acometido. Além disso, há que se evitar criar conceitos rígidos para a palavra e suas possibilidades para não determinar ou fechar suas significações. A arte, então, pode ser um caminho.

Tradicionalmente e ainda hoje, a arte na escola foi instaurada de diversas formas diferentes sem que ninguém entendesse qual seu lugar no espaço escolar. O professor de arte, por sua vez, em seu desbravar pelas linguagens, acaba criando possibilidades da palavra das mais inúmeras formas.

A questão é pensar no quanto a arte pode ser potente para além das paredes de sua sala e o quanto um simples encontro em roda com favorecimento da palavra do todo podem criar experiências sensíveis de encontro e criação, sabendo que esse lugar do criador, não apenas é sugeridos pelos produtores de arte, com afetos e alteridade.

Arte, escola e narrativa se unem à medida em que se encontram no comum, pela experiência, pelo fazer sentido ou não sentido, pelo encontro, fortalecido pelo que Larrosa (2015) reflete como cantos da experiência e que perpassa pelas vozes da educação, da arte e da palavra, entre tantos muitos.

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes, como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo que temos vontade de falar e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar e continuar pensando e algo que temos vontade de cantar, e continuar cantando, porque é justamente isso que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte, e certamente com que a vida seja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. (LARROSA, 2015, p. 13).

Dessa maneira, o autor nos convida a pensar a experiência em educação, sem grandes produções, pedagogizações, entendendo como movimento e acontecimento da vida.

A arte dentro da escola toma lugares de reorganização e liberdade para o discurso, criando um importante movimento de significações pessoais e de desenvolvimento. Entender esse processo cria espaços de valorização da linguagem e cultura (BARBOSA, 2005).

É um convite para o olhar e podemos dialogar com Masschelein e Simons (2014) que citam como deslocamento de olhar e não como um olhar novo ou de diferente perspectiva. Apenas desloca, de acordo com nossa exposição e escolha de caminhos, criando ordens experiências.

Abrir os olhos é olhar o óbvio; é, eu diria, o que acontece quando ficamos atentos ou nos expomos. Assim, tanto percorrer um caminho até o fim, como copiar um texto inteiro são modos e-ducativos de relacionar-se com o presente de vincular-se com ele. São formas de investigação e-ducativa na medida em que constituem uma espécie de prática de investigação centrada na atenção, ou seja, estarmos abertos para o mundo, expomo-nos (ao texto, ao caminho), para que ele se apresente de uma forma que possa nos dar ordens (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 45).

Ao pensarmos essa manifestação como experiência, pensamos a palavra ordem ainda na perspectiva de Masschelein e Simons, não como aparato de leis, mas como algo que nos puxa, nos tira de um lugar e coloca em outro, ao mesmo tempo que a relação com o caminhar pode ser estabelecida com o mesmo lugar onde já caminhamos, mas quando se abre o olhar e se abandonam posições rígidas, temos a chance de criar novos olhares para o mesmo caminho. A experiência, desta maneira, não condiz com criar algo novo apenas, mas, talvez, libertar sentidos dentro de algo que vivemos no presente, mas que pouco conhecemos, para, assim, um ressignificar. A arte traz essa possibilidade.

Barbosa nos move a pensar a arte como linguagem que percebe o meio para re-criar.

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.(...) Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modifica-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (BARBOSA, 2005, p. 100).

Quando Larrosa (2015) nos fala da experiência, evidencia também um ser que se abre para as transformações e signos estabelecidos por elas. Nos

coloca capazes de uma criação muito próxima ao que vemos com Barbosa (2005), mas acrescentaria ainda uma outra questão abordada por Rancière (2012) e que perpassa os caminhos da educação, que são as distâncias entre mestre e aprendizes e como é necessário criações de espaços da palavra horizontalizada.

Quando referimo-nos a uma palavra horizontalizada, falamos também da relação dessa maneira como sugere Freire (1996). Não há como se pensar em qualquer processo de aprendizagem centrado em poder e transferências de saberes. Há de se entender tais processos como construção e sabemos que só se constrói quando criamos a perspectiva do estar junto, do pensar por si, mas contribuir no todo. Assim, temos um espaço que consegue diálogos, se narra e projeta futuros em comum.

Pensamos, então, experiência e arte na escola: falemos, portanto, de alteridade. Construir uma história de autonomia, singularidade e com bases em alteridade pode ser o caminho para descobrirmos nosso olhar de mundo, pelo mundo, dentro e fora da escola. Narrar, criar, educar se aproximam uma da outra em experiências, justamente pelas impressões que esses atores-autores compõem dentro dos grupos que assumem e ainda abrem espaços para conversas e apropriações.

Nesse significar das palavras e de potentes ações pelas narrativas, construções e *re-conhecimento* de histórias de vida e valorização da experiência dentro da escola, é preciso pensar como e onde isso é *ex-posto* no espaço educativo.

Ao trazer todos esses apontamentos, como uma possibilidade para a palavra enquanto potência artística, a ideia talvez seja não permitir uma neutralização para a palavra.

Talvez por isso o que tentei fazer em meus escritos, bem ou mal, é dizer o que a experiência não é, como para limpar um pouco a palavra, mas, ao mesmo tempo, para deixá-la livre e solta, para deixá-la o mais vazia e o mais independente possível. E o mesmo ocorre com as linguagens da experiência, com a narração, com o ensaio, com a crônica, que é preciso reivindicar, mas que é preciso procurar ao mesmo tempo não normatizar e não trivializar e não fazer deles, tampouco, nem uma moda, nem um fetiche, nem um imperativo (LARROSA, 2015, p. 45).

Dessa forma, reivindicar o dito, promovendo espaços que fortaleçam a alteridade e experiência se coloca como necessidade e desafio no ser escola. Olhar o outro, valorizando sua participação e experiência justifica uma escola que promove espaços de encontro com alteridade e conseqüentemente que se coloque como espaço aberto da experiência.

Estamos diante de uma escola em um momento de mundo que preza por espaços de diversidade cultural e valoriza tais questões em seus discursos e documentos oficiais. Ao mesmo tempo, pouco falamos ou somos *re-formados* com respeito ao tema. Alterar o modo de olhar o outro é fundamental para que possamos dialogar sobre tais preceitos da modernidade.

Para pensar o comum na escola e na arte é preciso alterar o identitário. Para ser altero é necessário caminhar para si. Está tudo intercalado em um jogo de subjetividade, força e pulsão pelo comum, e com os quais nos fundamentamos em reflexões de Freire (1996) e Josso (2010) para tentarmos elucidar tais processos.

Freire (1996) reflete em sua pedagogia sentimentos de alegria, esperança e amor nos processos educativos. De fato, não existe alteridade sem amor e é preciso entender amor, aqui, nos princípios colocados e avaliados pela compaixão, na possibilidade de se ver no outro, colocando-se como a via de ação para o caminho ou, ainda, nas palavras de Josso,

como via de conhecimento e de construção de sentido, como único valor que posto em prática, pode ser verdadeiro antídoto para nosso egocentrismo, e para suas conseqüências, tanto para nós mesmos – muitas vezes expresso em termos de solidão e sentimentos negativos dirigidos aos outros -, como para o nosso ser em relação aos outros (JOSSO, 2010, p. 130).

Pensando nas relações de *ser-no-mundo*, a autora nos aproxima paralelamente de uma abordagem que nos reflete estar conosco e como construímos esse processo em nossa formação, humana ou profissional. Em valorização das palavras e ideias de Josso (2010), a experiência de Freire (1996) se torna ainda mais pungente no que se refere à humanização em processos de educação e contra os discursos de acomodação. A alteridade

se coloca através do perceber que, nesse espaços de saber, também se educa o sentir.

É preciso que o educador, ao olhar esse sentimento diante do que é visto em educação, coloque suas convicções à mesa. Entendamos essa mesa como espaço do público, do comum, como nos posicionaram, anteriormente, Masschelein e Simons (2014). Ao colocar assuntos, saberes, livros e possibilidades na mesa movidos por palavras, os papéis de cada um também se colocam, mas, é claro, que podem se modificar de acordo como cada um se traz para o processo educativo. Em outras palavras, a figura do professor se dimensiona na medida em que ele coloca nesse espaço do comum seus saberes, em que todos podem assumir posturas de professores e alunos de acordo com a forma estabelecida pelo comum.

Ao trazerem essa reflexão pelo comum, o posto à mesa, e configurarem a escola como espaço profano e de jogo, os autores ainda ressaltam a experiência do amadorismo, como forma de amor que ao ser posto à mesa, é libertado como saber pelo educador que o divide, num processo de igualdade e alteridade que define produções dessa escola que deve ser atual e colocar-se em busca dos caminhos amadores.

Talvez, por essa razão, a professora que ama a sua matéria de ensino e a nova geração pressupõe que todos os alunos são iguais; não iguais no sentido de terem habilidades intelectuais iguais, mas iguais no sentido de que ela acredita que todos são capazes de compreender o que ela coloca na mesa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 118).

Colocar ideias e saberes nessa mesa do comum é acreditar que o outro que a compõe está apto, tanto quando você, a ocupar tal lugar e pode contribuir para esse entendimento em conjunto. A escola, então, se torna o espaço do sentir e viver histórias pessoais e olhar também para histórias do outro. Viver o coletivo. Ser o comunitário.

Assim, Bauman (2005), ao se referir a comunidades, lembra que só entendemos nossas identidades quando nos deparamos com o comum organizado pelo destino e pela afinidade de ideias, mesmo percebendo o mundo contemporâneo como recortes de subjetividades nos quais pouco nos encontramos para esse alimento das ideias em comum.

Se não nos identificamos com o espaço, não respeitamos nossas singularidades ou criamos relações de alteridade, tendemos a ficar deslocados no espaço e a criar, que se origina a não estar ou permanecer em nenhum lugar (BAUMAN, 2005).

Portanto, nos lembra o autor que “identificar-se com significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar” (BAUMAN, 2005, p. 36). Tal princípio tem bases no contexto de alteridade ao colocar-se como passivo na observação do outro e de suas poéticas de vida e construção. Por isso, talvez seja preciso garantir uma escola da identificação, de si e do outro, na forma de não fatalizar a vida, gerando discursos de negatividade diante daquilo que achamos não dar conta pela forma imposta ou pré-estabelecida.

Uma escola como espaço de democracia, pautada em uma pedagogia que predispõe elementos de alteridade e suscita em seus participantes esse sentimento de pertencimento em suas ações, também é o espaço que dialoga e mobiliza seus atores diante de todas as suas mudanças.

Ao mobilizar seus saberes, fortalecer seus espaços, as pessoas que os ocupam sentem-se à vontade em participar e, conseqüentemente, colocam-se em posições de empatia em relação aos outros e aos espaços.

### **1.5. Encontros e narrativas de corre-dores da escola**

Falei do comum, da escola, da experiência, da arte e da alteridade. Narrar a experiência, condensada a todas as referências, faz com que se crie nesse varal, no qual proponho todas as apropriações diante desses cenários e composições de processos.

Em princípio, eram oficinas e a possibilidade de promover encontros. Assim começaram as ideias para momentos de construção do corpo em comum nessa pesquisa. As oficinas aconteceriam com os diferentes grupos envolvidos no processo em três momentos. Essas pessoas seriam reunidas para refletir sobre o espaço escolar e a arte como forma de criação, expressividade e potência para pensar e propor mudanças dentro da escola.

Num determinado momento, apoiados (e amparados) em leituras e conversas percebemos o quão potente e necessário seria o trabalho singular



antes de coletivizar e o quão interventiva a arte pode ser no sentido de criar espaços e frestas de reflexões dentro da escola. Pensamos que trabalhos de intervenção tinham uma abrangência até maior do que trabalhos anunciados e estabelecidos muito rigidamente, com datas, espaços e criações falsas ou forçadas de experiências.

Sempre falamos de e por muitas palavras dentro da escola, e outras deslocam o olhar de todos e criam paisagens. Dentro da disciplina arte, portanto, propor essas intervenções e criar momentos de experiências com a palavra, seria a linguagem estética para abrir caminhos e criar ruídos em quem escolhesse estar nesse momento. Mas as palavras estavam além da disciplina na escola, porque ao estabelecer a arte como linguagem, vazamos da sala para a vida, pelo mundo. A língua era nesse momento um espaço de conhecimento e possibilidades. Um espaço de conversa, de entendimento. De vida.

Talvez essa relação entre a língua e a vida, entre a língua e a realidade, só seja custodiada já pelos poetas ou, em geral, pelos que ainda são capazes de prestar atenção ao que a língua tem de poético, ao que a vida tem de interminável e ao que a realidade tem de incompreensível (quanto está viva e nos toca num ponto sensível) (LARROSA, 2015, p. 122).

Jorge Larrosa ressalta que experiências educativas e estéticas são processos que acontecem ao indivíduo com o indivíduo, e não que vão de uma pessoa para a outra como transmissões. Por isso, valorizar a potência dos encontros gera toda essa apropriação. Para proporcionar encontros é preciso que estejamos atentos com a palavra falada, lida, em pronúncias, renúncias, anúncios e afetos.

Dessa maneira, os que aceitaram participar da pesquisa, nesse primeiro momento, foram envolvidos em experiências de encontro consigo e com o outro, para refletir sobre os espaços da escola pela linguagem da arte, criando ambientes, formas e possibilidades de se pensar singularidades à partir do coletivo.

A partir dos acesites, os encontros começaram a se dar por experiências nos corredores do prédio escolar. Andava pela escola sempre

com folhas com as palavras em mãos, procurando narrativas e significados para elas, para quem quisesse trazer histórias e reflexões.

Assim, um viés era refletir o que e como a palavra significava para cada participante envolvido e como ela estava envolta nas singularidades de cada um. Era entregue aos participantes uma folha com palavras para que cada um revelasse através da escrita o que cada uma delas lhes fazia lembrar. Era momento de significar para si através de um jogo que compunha papel e palavra. Nas folhas de papel entregues, tinham as palavras: conhecimento, emoção, encontro, chão, escuro, papel, feijão e arte.

Falar a partir de uma palavra disparadora os fazia colocarem-se como protagonistas dessa história. A apreensão da folha sem questionamentos, só com palavras, os fazia querer mais pistas do que aquele papel representaria. Percebeu-se aí, em vários participantes, uma dificuldade em relação ao papel, justamente por ser uma atividade mais livre, segundo relatos dos envolvidos na pesquisa, posteriormente.

Buscar palavras e sentidos fazia com que todos estivessem em escuta, cena, suspensão e linguagem na história que naquele momento se contava na escola.

Foram convidados a participar alunos de duas séries, professores e funcionários da escola. Desses, vinte e três pessoas aceitaram prontamente receber e narrar o que as palavras diziam para elas. O grupo de alunos apresentou maior abstração diante das palavras, trazendo narrativas e percepções, enquanto o grupo de professores e gestores se preocuparam apenas em definir a palavra exposta. Nesse momento, não havia representação maior do que narrar a palavra para si.

A valorização das diferenças e da pluralidade representa a valorização das pessoas. Supõe compreender que a padronização e homogeneização que, tradicionalmente, impregnou a organização e a gestão dos processos e procedimentos da escola têm comprometido a conquista das mudanças que os textos legais em referência definem (BRASIL, 2013, p. 55).

Ao largo dos dias de distribuição e recolhimento dos materiais, houve uma invasão por respostas, palavras, pronunciamentos e indagações individuais nos corredores da escola, mesclados em pedidos e devolutivas

das palavras. A cada recebimento ou entrega do papel, uma nova história era ouvida. Dessas, algumas relatadas neste trabalho para evocar práticas e outros que continuam compondo subjetividades do pesquisador e dos participantes. A intervenção entre palavra e papel tinha mobilizado os corpos dos participantes, percebendo uma necessidade da palavra não só escrita, mas também falada entre devolutivas.

É interessante relatar uma situação na qual uma das participantes disse que não encontrava outras palavras para narrar *Encontro*. Reflexão e tombo para participante e pesquisador. Sempre que passava por ela, recebia um sorriso cúmplice de quem estava pensando em como se narrar. Seus olhos e os meus se encontravam em sorriso. Ao final daquele mesmo dia, ela me entregou a folha e me disse que “era o inesperado desejado”. Tinha muito de encontro em suas palavras, mas observei, pelo que me atravessou, que me encontrava com ela toda vez que nossos olhos sorriam. Essa subjetividade compõem tais pronunciamentos por uma palavra que encontra muitas formas e caminhos ao ser dita.

No quadro abaixo, podemos perceber a diversidade de respostas e definições para a mesma palavra:

**Proposta: Narre o que cada uma dessas palavras significam para você**

<b>Palavras</b>	<b>Respostas dos participantes</b>
<b>CONHECIMENTO</b>	Quando temos, ninguém pode tirar. É para a vida toda. Fonte infinita do ser humano. Necessário. Sonhador a partir dos feitos devido ao conhecimento, único de cada um. Cultura. Se adquire com o tempo conforme o esforço de cada um, conhecimento não é somente na escola, pode ser o conhecimento relacionado a você próprio. Entendimento internalizado. Conhecer algo. Cultura. Integridade de um ser. O que permitiu uma vida mais justa, oportunidades de

melhorar meu presente e meu futuro.

O saber, a instrução, a informação.

Conjunto de crenças e informações que vamos adquirindo no decorrer do tempo.

Ter ideia ou noção de alguma coisa.

Ato de aprender, adquirir, conhecer alguma coisa.

Proporciona o meu crescimento como indivíduo.

Fonte de vida social e pessoal.

É o ato ou efeito de conhecer, é ter noção ou ideia de alguma coisa. É o saber, a informação ou a instrução.

Conhecimento é muito importante, mas não é tudo para mim, o mais importante não é o conhecimento e sim a sabedoria. Alguém pode ter muito conhecimento, mas ser um tolo.

Essencial para a vida plena.

Tudo que sei ou posso aprender, minhas experiências.

Familiaridade = sabedoria adquirida através da escola formal ou da escola da própria vida, ou da percepção e descoberta.

Estudo

Ter sabedoria de algo.

Crescimento

É tudo que se adquire no decorrer da vida.

## **EMOÇÃO**

Sentimentos – alegria, tristeza, medo, ansiedade e até pânico. Conseguir lidar com a emoção é um exercício diário.

Um sentimento constante.

Parte irracional que nos torna humanos, nos separam dos outros animais. Apesar da parte racional ser o que nos difere também, o lado emocional não controlado pela razão nos torna seres mais próximos uns dos outros.

Expressão de sentimentos.

É um sentimento humano, pode ser bom ou ruim, mas é uma fragilidade nossa.

---

Satisfação, alegria.

Pulsão da alma.

Entrega.

É o que nos motiva a agir.

Sentimentos.

Raiva, tristeza, medo e alegria.

É uma reação provocada por um estímulo positivo ou negativo. Ex.: me emociono quando presencio uma manifestação de patriotismo, de carinho, etc...

Mostra o estado de espirito de uma pessoa (alegre, triste, indiferente, etc.).

Embasamento de nosso ser humano.

É a resposta instintiva observada ao passarmos por diversas situações da vida. A emoção nos motiva a agir.

Acho que a emoção é boa mas perigosa em algumas ocasiões, não acho que as pessoas devam seguir seu coração ou emoção. Para mim, todos têm de seguir a razão (o que é certo!).

Ficar emocionado.

É a ebulição da vida.

Sentimento, reação, temperamento que pode ser alterado a qualquer momento dependendo ou não de fatores internos e externos.

Lágrima

O que só pode ser sentido com o coração, o que não precisa ser dito com palavras, o que não se consegue explicar com palavras

Sentimento por algo, alguém.

Dá cor à vida.

## **ENCONTRO**

Encontro com alguma coisa, com alguém ou consigo mesma? Encontrar é ter o que se espera.

Frio na barriga.

O inesperado desejado.

Antes de eu querer sair ao mundo para fazer algo diferente, eu preciso me encontrar, me conhecer e saber o

que eu quero.

Ver amigos, família, pessoa amada, conversas, risos.

É conhecimento. É saber. É saudade, euforia, nostalgia, felicidade, vergonha, raiva, risadas, beijos e abraços e é também chuva de emoção.

Felicidade.

Realização.

Sentindo estabelecido.

Momento de sair do papel, de ser eu mesmo, esquecendo o profissional e vivendo o pessoal, pode ser o oposto também, rs.

É a união de duas ou mais pessoas que tenham os mesmos interesses, afinidades.

Junção.

Chegar um diante do outro ou se dirigir para o mesmo ponto.

Estar junto. “A vida é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros pela vida”, Vinicius de Moraes.

Troca de ideias, sentimentos e informações.

Proporciona novas experiências.

É o ato ou efeito de encontrar algo ou alguém.

Amo encontro, principalmente os românticos e entre amigos sempre é divertido.

Fundamental para o conhecimento.

Expectativa, Incógnita, ansiedade, cumplicidade.

Um encontro em duas ou mais pessoas.

Reunião.

Pode trazer coisas boas ou ruins.

## **CHÃO**

Segurança, estática. Às vezes é preciso perder o chão e arriscar mais.

O que me sustenta, a base de tudo.

Já perdi várias vezes.

Objetividade, caminhar.

---

Cão para mim é nossa base, onde sempre estamos pisando, seja no asfalto, grama ou terra. Chão é chão, isso não tem discussão.

A solidez do mundo real, gravidade física, contato, verdade, humanidade, gosto de entrada para a imaginação, mas também de saída.

Necessário em todos os momentos da vida.

Firmeza.

Meu ponto forte.

Família, Cássia, Chaves, amigos.

É o meu lugar no mundo.

Onde está nossa base, onde nos apoiamos.

Terra plana.

Local onde piso.

Segurança.

Segurança, capacidade de caminhos.

Superfície onde se pode pôr os pés ou andar.

Onde pisamos.

Segurança.

Base de tudo.

Base.

## **ESCURO**

O escuro desperta outros sentidos.

É a falta de visão, de perspectivas, de sonhos.

Tenho medo, mas me faz ter controle sobre ele.

Gosto do escuro, não tenho medo dele como algumas pessoas pois o escuro é a mesma coisa de quando está claro. Além disso é no escuro que os ninjas aparecem. Rs.

Medo, desconhecido. Sem saída/esperança, vontade, verdade, impulso, motivação. Basta a escuridão para se abater e dormir ou apenas achar uma única luz.

Caminho sem direção.

Medo, assombração.

Problemas, por mais escuro que nossa vida esteja temos

um Deus que nos ama e torna-se claro.  
Onde me encontro.  
Um lugar que precisa de luz e vida.  
Contrário de claro.  
É o oposto de luz.  
Cor negra, ausência de luz.  
Ausência de luz, local que causa insegurança.  
Desconhecido, oculto.  
Incerteza, descanso.  
Onde não há presença de luz.  
Às vezes paz, às vezes medo.  
Introspecção, paz interior.  
Nada.  
Medo.  
Causa medo ou desperta a imaginação.

## **PAPEL**

Posso usar para me expressar. Adoro rabiscar coisas sem sentido.

É o que aceita tudo.

Amo riscar, quando posso, saio riscando.

Amizade, contato, meio de transporte de conhecimento e de sentimento, meio de expressão, de emitir algo. Infância, ganância, mudança.

Registro.

Papel para mim é onde podemos nos expressar, escrever o que pensamos sem medo de sermos julgados.

Cada um de nós temos um papel à realizar diante a sociedade. Realizar com satisfação.

Espelho da alma.

O que usamos para representar o que sentimos, mas não conseguimos expor de outra forma.



---

É a função de qualquer pessoa na sociedade.

Representação.

Folha na qual se escreve, imprime, embrulha.

Suporte onde registro minhas atividades, emoções, etc.

Um instrumento para expor ideias, informações, cultura, entre outros.

Instrumento de trabalho.

Material construído por elementos fibrosos de origem vegetal.

Tem uma paciência incondicional.

Projeto, utilidade.

Desenhos, letras.

Onde colocamos nossas ideias.

Tem várias utilidades.

## **FEIJÃO**

Adoro!

Não gosto muito, mas faz parte de minhas refeições.

É essencial por não comer carne, como muito feijão. Mas existe espécies de feijão são todos diferentes, mas todos fazem bem pra saúde.

Casa de vó, domingo, família, alimento, natureza, consciência e pureza.

Alimento, fortalecimento, saúde.

Alimento necessário para a saúde.

Alimento.

O pequeno que alimenta.

Alimento fundamental, além de um ex-aluno e grande amigo.

Alimento, sustento.

Faz parte da nossa alimentação básica.

Prato típico do Brasil.

Comida típica brasileira.

Alimento.

Alimento para o corpo.

Uma espécie de semente.

Sem ele na mesa, fica faltando algo.

Casa, segurança, simplicidade, carinho.

Alimento, comer.

Comida.

Que alimenta, que mata a fome.

Planta, alimento gostoso, bom para fazer experiências, lembra história infantil, sementes.

Nossa... Tudo é arte! Até a matemática é uma arte.

## **ARTE**

Toda criação de Deus e toda criação humana.

Desenhos, esculturas, quadros, teatro e toda forma de se expressar me faz pensar em arte.

Porta de expressão da imaginação, viver é criar, mudar, transformar. É "O que tem pra hoje..." É a vida em si, seja homem ou natureza, a vida é criação de um artista que vive no infinito, é a forma tangível de mostrar a surrealidade do poço sem fundo da mente de cada um.

Expressão de tudo o que sentimentos.

Forma de se expressar.

Exposição dos nossos sentimentos, alma e coração.

Encontro de luzes.

O que torna o mundo humano.

É uma criação humana com valores estéticos, como beleza, equilíbrio e harmonia.

Arte é um jeito que o ser humano acho para se expressar e liberar o que tem no seu íntimo. Isso é arte para mim.

Expressão do ser através de diversos meios de informação.

Atividade feita por artistas a partir de percepção, emoção e ideias.

São todas as formas de expressão com sentimento

---

Forma de expressão do ser humano.

Atividade humana ligada a manifestação de ordem estética, feita por artistas, a partir de percepções em ações e ideias.

Arte – admiração da criatividade dos indivíduos.

Alimento para a alma.

Manifestações, demonstrações visuais, musicais, físicas, que mexem com o interior de quem ouve/vê.

Desenhos, pinturas.

Tudo.

Diversão, novas experiências, desperta a imaginação, conhecimento, cores, alegria.

---

Percebe-se, a partir do contexto apresentado, a infinidade de significações para palavras cotidianas e o quanto não pensamos ou usamos esses espaços de encontro dessa escola para conversas sobre tais situações. Como falar dentro de um espaço que percebemos claramente suas significações diferentes, pensando na importância dessa diversidade para movimentos de cultura.

É neste contexto que devemos nos ater. Há encontros na escola? Como ela, a escola, lugar de aprendizagens e trocas, narra palavras como o encontro e como a arte, como linguagem expressiva, abre espaço para que todos reflitam sobre suas narrativas. Há espaços de reflexão de nossa própria narrativa? Existem formas de criar o comum sem conhecer/entender que existe o outro? Há espaço, forma, lugar para a palavra no cotidiano escolar? Em que momentos e formas a expressividade se mostra? Ao fazer a roda e proporcionar o encontro, cria-se um jogo estético, político e potente para propor mudanças?

Dessa forma, mais do que ouvir a palavra do outro, é necessário criar espaços para a conversa do todo, do comum, da cena, para que através desse lugar, percebamos se há potência de mudanças cotidianas em contextos instaurados, muitas vezes sem nem os que reafirmam ou participam disso saibam seus motivos.

Portanto, tornou-se necessário organizar encontros de todas as pessoas que se narraram através da folha de papel distribuídas com palavras, como lugar de pensar o comum e o coletivo potencializando e a proposta de expressividade, arte e encontro que a escola pode dimensionar.

Nessa ocasião, criar o lugar do comum e da comunidade, partilhar da palavra do outro justifica o estar junto para desenvolver aprendizagens que sejam significativas para todos. Mais do que trocar palavras, seria o momento de reconhecer palavras. Nesses encontros de partilhas e ideias, guiados pela igualdade, a experiência se dá pela conversa e pelo olhar, sem ordem por acontecer, criando outras paisagens e abrindo espaços para que elas sejam apropriadas dentro da comunidade escolar.

Encontrar e estar junto não é buscar exclusivas ideias e soluções, pelo contrário, é entender diversas formas do olhar, para o construir coletivamente.

Masschelein e Simons (2014), ao proporem uma pedagogia pobre que modifique o olhar, abrem espaços para que pensemos as formas de ocupação e de mudanças nas maneiras de questionar-se e ainda de forma ativa e atenta uma busca pelo comum, oferecendo um tempo e espaço em que as aprendizagens são postas na mesa, enfatizando mais ainda o conceito de que é de todos, comum a todos e, portanto, de uso livre. A imagem de colocar na mesa, nos remete à função do público, de todos, e ainda nos faz pensar na escola como espaço de jogo, onde todos poderiam viver as experiências de estímulos e exercitar sua voz consigo e com o outro.

Nesse momento de investigação, algumas palavras foram mais envoltas em significações comuns e objetivas a todos, a exemplo da palavra “feijão”, que, com pequenas variações como, por exemplo, um participante que disse que era o apelido de um amigo, tinham a ideia de dizer que era um alimento.

Importante ressaltar que todas as narrativas se carregavam de dizeres próprios e cheios de subjetividades e singularidades. As palavras de conotação mais abstratas, como escuro, por exemplo, tinham variações maiores de abstração e relações de sentimentos como medo, paz, calma.

Palavras como conhecimento e emoção caíram muitas vezes em respostas de discursos percebidos como prontos, instaurados pelas relações

que traçamos e inclusive pelo lugar de ocupação. Uma reflexão que se faz, é se, por exemplo, uma palavra como conhecimento fosse definida por um grupo de trabalhadores rurais ou uma tribo indígena teria a mesma definição. É provável, embora não definido, por não haver estudo nesse momento que moldamos palavras conforme o espaços que elas ocupam dentro e fora de nós, portanto, tido como hipótese. Daí a necessidade da pesquisa sair do papel para o encontro. Ao escrever, tomamos uma dimensão da palavra que o encontrar, por vezes, faz romper.

Numa das narrativas, uma das participantes ressaltou que papel “é o que aceita tudo”. Ao pensar na opressão do papel como aceitador de todas as palavras, resta pensar se não se pode mudar as relações entre o que se escreve e vive, e se a escola vive realmente o que escreve. A palavra escrita à medida que se deu pelas conversas de corredor reclamava encontro. O papel, teve definições de opressão, mas também de liberdade.

Sobre a palavra chão, a maioria dos participantes a ligou com o espaço de sustentação. Uma das narrativas dizia “Já perdi várias vezes”, fortalecendo o termo de sustentação com abstração poética. Com essa frase, pensamos se toda a palavra, mesmo tento a mesma definição de modos diferentes, é acolhida na escola?

Ao serem questionados sobre arte, alguns evidenciaram que quem faz arte é artista, outros se colocaram como artistas, outros, ainda, descreveram as linguagens da arte. Ressaltamos a frase que diz que arte é “porto de expressão da imaginação, viver é mudar, criar e transformar”, aproximando a arte da vida e trazendo a experiência para si e a autocriação como elemento significativo nesse processo.

A ideia de usar palavras faz com que a experiência seja única e que nos confrontamos num jogo entre o ser e o papel que tudo aceita. Aceitar jogar é simplesmente abrir-se para outras palavras além do instaurado para que realmente se diga algo que mude realidades.

Restavam alguns questionamentos como: em que momento isso pode acontecer nos espaços educativos? Há momentos realmente genuínos de encontros do comum? O Conselho Participativo se torna um espaço legitimado do comum, do pôr as palavras na mesa, do jogo? O grêmio estudantil? A associação de pais e mestres? Restava saber se a escola,

enquanto instituição legítima, valida esses espaços tanto quanto as leis que os criaram e veem neles momentos de acontecimentos, em que todos podem se apropriar para construir possibilidades dentro da instituição escolar.

Assim, dá-se vazão ao espaço de palavra em conversa, em que a cena não acontece como cena, mas como acontecimento e movimentações de corpos e ideias. Em roda, em que todos joguem seus papéis na mesa. O que mais dificulta esse contexto é a institucionalização e disfunção burocrática desses espaços, que despotencializam encontros. Há professores que se encontram pouco no espaço educativo, alunos que pouco se veem a não ser em horários de intervalo. Isso inviabiliza que encontros com todos sejam mais periódicos, embora se saiba de sua necessidade. Uma solução seria criar espaços de conversa dentro da escola.

A ideia desse acontecimento seria difundir palavras em comum, para que, ao final dela, achemos sentidos ou não para a mobilização do coletivo como espaço de mudanças, internas e externas, na escola e em nós mesmos.

Pensar encontro é abrir espaços no corpo à partir das ideias para esse afeto. Ao encontrar, nos disponibilizamos a estar juntos. Na escola, a construção de espaços de encontro, embora formalizados por leis, que condicionam tais práticas, ainda é um processo difícil e, muitas vezes, inexistente. Larrosa (2013) convida a transformar a experiência em palavras. Portanto, a escola sem palavra é aquela que não significa, que não proporciona a experiência. Ao mesmo tempo, é preciso não colocar a experiência como algo demasiadamente definido, sem possibilidades de respiro. Encontrar-se a partir da experiência deve ser fluido.

Em outros escritos, insisti que não se pode fazer da experiência uma coisa, que não se pode objetivar, nem homogeneizar, nem calcular, nem fabricar, nem predizer. Insisti também em que a experiência não é a prática, que não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura, com a exposição. E que, por isso, o sujeito da experiência não se caracteriza por sua força, mas pela sua fragilidade, por sua vulnerabilidade, por sua ignorância, por sua impotência, pelo que uma e outra vez escapa ao seu saber, a seu poder, à sua vontade. E reiterarei também que não se pode fazer da experiência um conceito, que não se pode definir, nem determinar, nem delimitar. Porque não se ajusta

a ontologia do ser, mas a do acontecer. [...] Digamos que um pensamento da educação que reclame experiência é um pensamento que ainda tem que ser pensado ou, dito de outro modo, um pensamento que ainda está por pensar ou, melhor, que sempre está por pensar. Por isso ninguém pode antecipar como deveria ser esse pensamento ou que é o que nos poderia dizer (LARROSA, 2012, p. 290).

É preciso pensar junto. Por isso, pensar a experiência a partir de cenas e sua efemeridade nos aproxima de narrativas que explodem no encontro e que criam espaços moldáveis e abertos a construções possíveis. Há que se encontrar pelos corredores, mas também há que se organizar encontros.

Após essa intervenção com as palavras do comum, realizaram-se três encontros formalizados para coleta de dados, mas muitos outros inspirados pelos corredores, como visto e apresentado neste texto. Os participantes também responderam pesquisas em sala e corredores. O momento do comum, ao valorizar a presença, garantia que ao longo dos outros dias as palavras que mordiam o grupo perpassariam paredes e frestas inspirando outras expressividades.

Importante salientar que as conversas de corredor que compõem o varal de subjetividades do Capítulo 3 também permeiam a cena do presente capítulo, afinal, elas estiveram presentes em todos os processos de apropriação da palavra no ambiente da escola.

Todo o cenário composto pelas narrativas de tais varais, que subjetivamente compõem os fios de narrativas e experiências, apresentam de forma definida esse desenrolar da pesquisa que chamamos de cena.

A cena do teatro é o momento do acontecimento. Do encontro. Na cena, atores e público se encontram para desvelarem suas histórias. Ao projetarem as histórias da cena, há um convite feito pelos atores para que o público interaja, crie empatia ou desprezo pelo que se apresenta. Uma coisa é certa: na cena, o exposto causa algum sentimento em quem assiste, e suspende pela arte formas do sujeito pensar sua própria história como expõe Rancière.

Ser espectador não é condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também

como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam. Não há forma privilegiada como não há ponto de partida privilegiado. Há sempre pontos de partida, cruzamentos em nós que nos permitem aprender algo novo caso recusemos, em primeiro lugar, a distância radical; em segundo, a distribuição dos papéis; em terceiro, as fronteiras entre os territórios. Não temos que transformar os espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador. Todo espectador já é ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história (RANCIÈRE, 2012, p. 21).

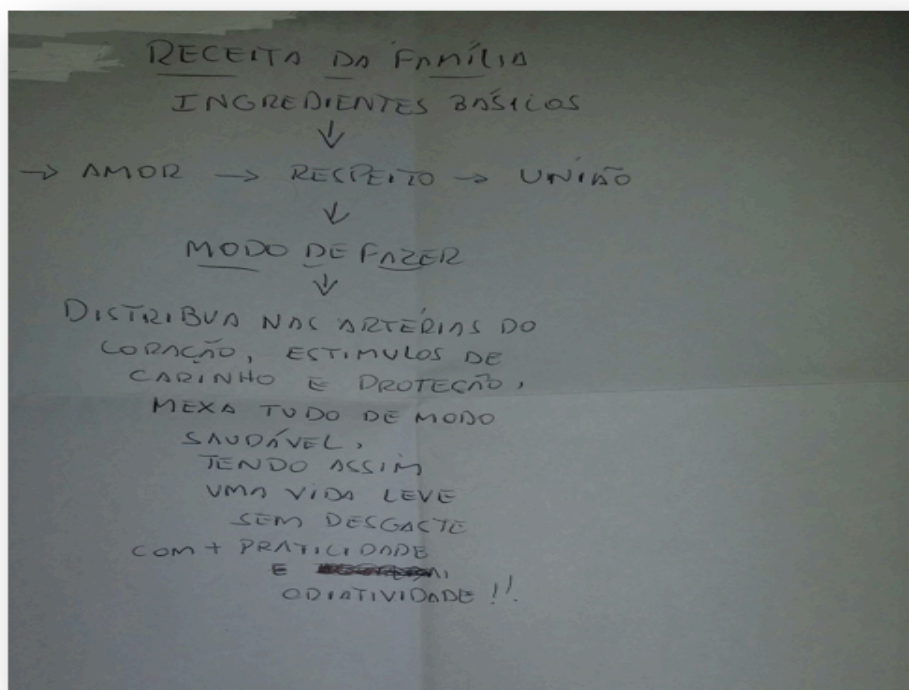
Assim, ao promover a cena, promove-se a ação pela palavra e sua singularidade e cria-se nela formas de compor esses processos que se lançam na subjetividade e se definem nas realidades do cotidiano escolar.

## **1.6. Cenas de encontros**

As cenas aconteceram de formas diferentes desde sua apresentação no planejamento escolar até a sua finalização no último bimestre do ano letivo do ano de 2015.

Em princípio, a temática era que acompanhasse e desenvolvesse oficinas para problematização do tema da arte e da criação como forma de expressividade para se pensar a escola, através de construções narrativas e práticas teatrais, trilhando caminhos de presença, encontro e pertencimento na escola. As oficinas aconteceram pontualmente, mas as “cenas de corredor” como já demos o nome nesse texto, permearam outras formas interventivas dentro do espaço escolar. Nesse momento, além de apresentar descritivamente as intervenções e analisar seus dados qualitativamente, ainda serão narradas possibilidades de encontros como pistas desencadeadas pela mobilização que o projeto da pesquisa se motivou a estabelecer.





Durante o planejamento escolar, apresentamos o projeto de oficinas que ocorreria no segundo semestre, para pensar a escola estabelecendo seus afetos. Além da apresentação da proposta para a equipe escolar, foi realizada uma intervenção em que cada pessoa escreveria uma receita que definisse a si mesmo. A proposta era que, ao se narrar, o participante movimentasse práticas para o encontro estabelecendo presenças. Depois de narrar-se na receita, escrevendo-a, a proposta era que o educador caminhasse pelo espaço trocando receitas. Para isso, foram usadas narrativas sobre os cadernos de receitas de nossas avós que, como tesouros de segredos, eram disponibilizados entre as amigas para que uma copiasse as receitas das outras. Tais metáforas fazem analogia às percepções educadoras, sabendo que trocar receitas de vida e profissão encaminham as pessoas para o encontro. Encontrar-se para buscar formas de existir em significância.

A escola como espaço aberto proporciona acessos para e pelo mundo, sendo território de encontro e passagem para todos. Paradoxalmente, esse trânsito acontece nesse espaço físico imóvel, o qual acolhe ou não as demandas de corpos móveis com desejos de presença e mudanças (HERNANDEZ, 2013).

Precisamos, portanto, refletir sobre a movimentação corporal da equipe escolar. Enquanto a atividade era de escrever a receita em seu lugar, sem locomoção, a proposta aconteceu de forma tranquila. Ao pedir que as pessoas se levantassem para caminhar pelo espaço e trocassem receitas, percebeu-se um incomodo corporal, inclusive na fisionomia dos envolvidos. Alguns, no entanto, resistiram, a princípio, a, até mesmo, levantarem-se da cadeira, mas, aos poucos, ao verem os colegas se movimentando, também escolheram trocar receitas. Como mediador, convidei a todos que participassem da atividade, mas em nenhum momento defini o que deveria ser feito como imposição. Desde o primeiro encontro, os processos de escolha estavam abertos para quem se envolvesse com a atividade.

Após a troca de receita, o grupo reuniu-se para uma reflexão. Interessante que algumas pessoas trouxeram em sua oralidade que esqueceram alguns ingredientes de sua receita e foram lembrados quando os colegas contaram os ingredientes deles. Ao encontrar-se com o outro para trocar receitas, relembramos da nossa própria receita: tal metáfora nos ajuda a refletir sobre os ingredientes que vamos perdendo ao longo da trajetória profissional e, conseqüentemente, de vida, e o quanto espaços de troca, sejam de receitas ou de colocar a vida no varal, fazem com que os ambientes, nesse caso da escola, sejam acolhedores diante de nossas construções e perspectivas. Tal processo de emancipação e embaralhamento das fronteiras faz com que o sujeito olhe para como posiciona seu corpo e ideias diante dos acontecimentos, sem esquecer do corpo e ideia do outro, provocando mudanças. Importante lembrarmos, para sintetizar tal contexto, que “a emancipação não é uma mudança em termos de conhecimento, mas em termos de posicionamento dos corpos” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 87).

Dentro das reflexões ainda trazidas pelo grupo, havia perceptivelmente se instaurado um ambiente de acolhida à palavra do outro, dentro da perspectiva que Jorge Larrosa traz sobre a palavra que não precisa de pedido, mas sim, que acontece naturalmente com o encontro. Os educadores participantes ressaltaram a importância de falar de si e ouvir o outro. Daí ressaltamos que o espaço do comum, devidamente instaurado, cria espaços do ouvir, do sentir. Outro ponto salientado nesta intervenção tem relação com

o movimento dos corpos. Ao abrir espaços entre carteiras para que o corpo se movimentasse em busca da receita do outro, abre-se espaço não só físico, como também subjetivo de encontro, criando espaços singulares em afeto, com a importância do coletivo, favorecendo, assim, a formação a partir da experiência vivida e uma escola como espaço sem formas tão definidas, num processo de educação como autoria (HERNADEZ, 2013).

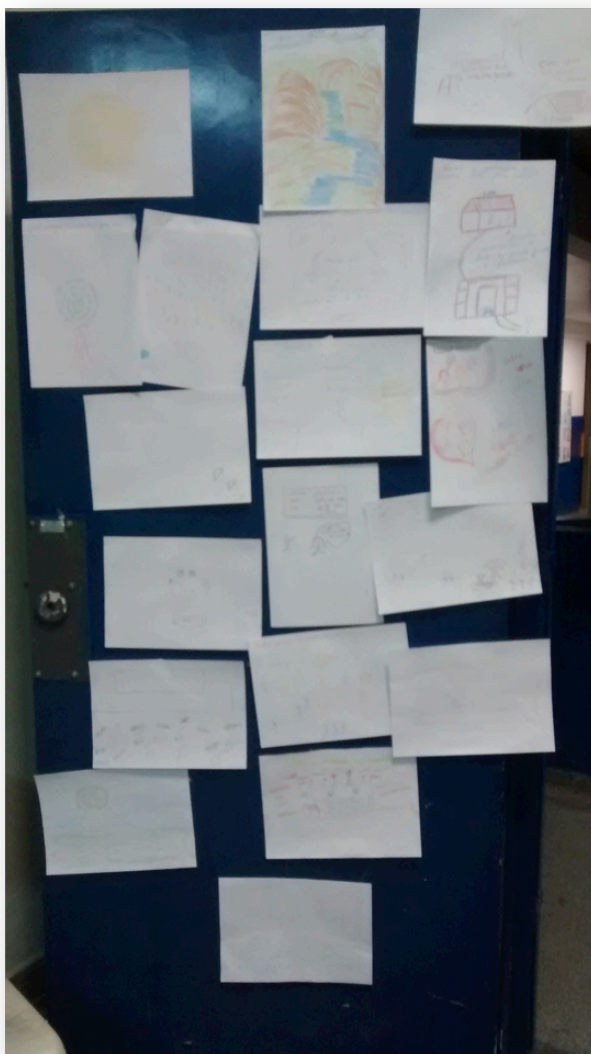
De acordo com Marie-Christine Josso, as abordagens e finalidades antropológicas e sociais da educação resistem a formas de escolha que cada geração se submete, deste modo, se os processos e caminhos são individuais, em sua singularidade, eles devem, assim, coletivizar construções ao negociar esses valores educacionais desejáveis. (JOSSO, 2010)

Num outro momento, em uma reunião semanal de educadores, foi proposto que se trabalhasse na construção de paisagens para a escola. Ao começar as abordagens, refletimos sobre o que seria uma paisagem, suas relações com o nosso aspecto visual e nossas construções estéticas e poéticas.

Todas as abordagens sempre tinham processos de perguntas como provocação primeira, de um modo que motivasse para uma reflexão singular. Ao questionar os participantes sobre o que seriam paisagens, muitos trouxeram aspectos da natureza e generalidades, outros relacionaram paisagem a lugares belos e calmos.

A partir das relações estabelecidas pelos participantes junto à palavra, foi apresentado o sinônimo formal do conceito de acordo com o dicionário Aurélio, tendo como definição “1. Espaço de terreno que se abrange com um lance de vista. 2 Pintura , gravura ou desenho que representa uma paisagem natural ou urbana” (FERREIRA, 1986, p.1247).

Assim, com os termos definidos e o espaço aberto para as palavras que todas gostariam de compor, foi lançada a pergunta: Quais paisagens a educação provoca em você e quais paisagens você deseja para a escola?



Em seguida, foi entregue uma folha para que todos se expressassem da maneira que quisessem a respeito do tema. Muitos resolveram desenhar, trazendo aspectos mais tranquilos para a escola. Nos desenhos, prevaleciam coloridos e espaços alegres. Um a um, educadores foram colocando seus materiais na porta da sala de aula que ocupávamos na escola, compondo, então, singulares paisagens que se misturavam em uma construção de coletivos<sup>4</sup>.

Alguns educadores relataram que, há muito tempo, não se expressavam por desenhos e pinturas. Percebe-se que a

cada possibilidade de voz ao educador, abrem-se *palavras-portas* por onde surgem muitas possibilidades de repensar estratégias e compor mudanças. A cada encontro que se colocavam corpos em movimentos e ideias nessa mesa do comum, percebiam-se aberturas e rupturas de espaços para possibilidades de construção de outros novos espaços instaurados por uma palavra mais limpa de discursos pré-moldados.

Há que se salientar a dificuldade em conseguir encontros formais além dos que transbordaram pelos corredores e aulas ao longo do ano. Embora a escola tenha instaurado horários de reunião do corpo em comum, ainda se segmenta as resoluções entre os vários corpos ocupantes da escola. Aqui, podemos citar alguns grupos que compõem a escola, como professores,

---

<sup>4</sup> Vide imagem ao lado com as paisagens construída durante a reunião de professores.

equipe de gestão, alunos, pais e responsáveis, equipe de organização escolar desdobrada em agentes, equipe de limpeza, secretaria. De fato, há uma extensa possibilidade de estarmos em comum, mas reunir todas essas pessoas para pensar formas do ser coletivo requer muita habilidade e disposição.

Ao mesmo tempo, é importante abrir diálogo que esse comum, do qual falamos, não esteja ligado a se pensar como um quer, encontrando aspectos de uma negociação pela conversa para que isso ocorra. Não há como se pensar o todo sem o espaço da conversa. O todo só acontece quando abrimos espaços em nosso corpo, palavra e ação para olhar o outro numa relação de alteridade, que vigora entre todos os envolvidos. Não há todo sem conversa e não há conversa sem participação plena. Destacamos, então, algumas medidas fundamentais para o acontecimento do comum: a mobilização, o encontro, a conversa e a participação.

Nos conceitos de cena, como intitulamos este subcapítulo, não há como pensá-lo sem colocá-lo como espaço da representação. É no lugar da cena que criamos a licença de colocar a história para que o outro veja e que, para que esse outro possa esperar enquanto ela acontece, envolver-se com ela, colocar-se no lugar da personagem, entender que não está nesse lugar da personagem, escolher não continuar nesse lugar, motivar mudanças em si e no contexto, após visualizar essas questões, desenvolver aspectos em si a partir desse encontro, mudar a cena, a sua cena pessoal, pela cena do outro. Logo, mais do que passiva ao ver a cena do outro, o lugar da plateia, de quem assiste, é um lugar de escolha, de mobilização interna por quem a vê.

Num outro encontro formalizado somente com educadores e realizado em uma das reuniões pedagógicas, outros pontos foram abertos e refletidos pelos participantes. Os outros envolvidos na coleta de palavras foram convidados a estar, mas por motivos diferentes, não participaram.

Começamos o encontro com o convite para que os participantes que estavam em outra sala presentes em uma reunião, se desejassem participar da atividade, que se deslocassem para a sala ao lado.

Ao fazer o convite, a perspectiva era de que os educadores escolhessem estar na atividade, partindo do pressuposto de que, ao mobilizar o corpo pela escolha, também se mobilizava o pensamento e a disposição

em participar. Muitos educadores, quando convidados para ir para a outra sala, diziam que “estava bom naquele lugar mesmo” ou “para que trocar?”. Ao mediar, expliquei que, ao trocar de sala, deixava o convite aberto e não imposto a quem quisesse participar, como escolha e não como imposição. Todos os professores que estavam presentes na reunião participaram da atividade, por escolha.

A outra sala estava com as carteiras enfileiradas da mesma maneira. Os professores foram se acomodando aos poucos, organizando-se em fileiras. Após a organização de todos, começamos a conversa, lembrando o encontro sobre as paisagens construídas e o primeiro encontro das receitas, além de conversarmos sobre as intervenções das palavras pelos corredores e a vida no varal. Era uma parte da montagem desse quebra cabeça de subjetividades.

Após breve contextualização, os participantes foram convidados a se alongarem, porque movimentariam seu corpo. Interessante que já nesse momento, após lembrarem os acontecimentos ao longo do ano, os professores estavam abertos, aparentemente, à experiência que poderia acontecer. Ao corpo foi permitido se alongar pelos presentes. A reunião acontecia num final de dia de segunda-feira. A maioria dos participantes tinha dado aula durante o dia todo e, por vezes, comentavam como práticas de alongamento e olhar para si mesmo poderiam compor a rotina do educador. Perceber o corpo, aqui, tinha total relação com perceber-se dentro da escola, ocupando espaço na sala. É preciso provocar no educador e alunos, o olhar de quem ocupa espaços significativos na escola, abrindo sempre espaços para que esse corpo não só se acomode como também se movimente.

Ao terminar o alongamento, palavras foram disponibilizadas na lousa e pequenos pedaços de papeis entregues aos participantes. No quadro, as palavras *Escola*, *Conhecimento*, *Arte*, *Encontro* e *Aprendizado* compunham um cenário a ser construído pelos participantes da atividade posteriormente.

Com os pequenos papeis em mãos e a possibilidade de observar as palavras escritas, foi pedido, então, que os presentes escolhessem uma palavra e que a definissem para si da maneira que quisessem no pedaço de papel.



Material da oficina realizada com professores

Professores, então com as escolhas das palavras e suas definições particulares, caminharam pela sala para encontrar outras pessoas que haviam escolhido as mesmas palavras. Era o momento e lugar do encontro de um comum. Um momento da escuta.

Nas palavras de Paulo Freire, dentro das discussões sobre a pedagogia da autonomia,

Escutar é algo que obviamente vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta, não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem, que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do



ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1996, p. 135).

Exercitar a escuta, por conseguinte, é sempre tarefa que exige um olhar interno para entender como disponibilizar em nós essa apreciação e abertura diante da palavra do outro, embora talvez, precisemos entender que escutar não é concordar, mas apenas ouvir atentamente algo de fora de mim e que, se não quisermos, não precisa pertencer a nós.

Após o encontro na sala de aula, pela palavra em comum, os educadores em grupos menores, de acordo com cada palavra, trocariam suas impressões sobre a escolha e como o outro via e representava a mesma palavra. Ao ouvir o outro, a proposta era que se abrissem espaços dentro de si e que os alargamentos de fronteiras, nas palavras de Rancière (2011), acontecessem. A ideia não era que se mudasse a forma de enxergar a sua palavra, mas que se percebesse as várias outras formas que ela podia ser vista. Ao usar a expressividade da palavra falada e ouvida, conseguimos abrir frestas em nós mesmos para o encontro. Abaixo, uma coleta das palavras de alguns dos participantes.

<b><i>Encontro para compor coletivos pela palavra</i></b>	
<b>Palavras geradoras</b>	<b>Definições</b>
<b>CONHECIMENTO</b>	Tudo que sei, minhas experiências. Bagagem para a vida. Crescimento. Oportunidade e ascensão social. O maior dom do ser humano, indispensável para a evolução. Forma de adquirir aprendizagem com a vida. Sabedoria.
<b>ESCOLA</b>	Lugar de aprender e de dividir conhecimentos e experiências.



<b>ENCONTRO</b>	<p>Família.</p> <p>Busca dos verdadeiros valores.</p> <p>Troca de saberes.</p> <p>Momento gostoso que é compartilhado, lembranças, aprendizados e risadas.</p>
<b>APRENDIZADO</b>	<p>Processo de encontro e certeza mútua.</p>
<b>ARTE</b>	<p>Expressar sentimentos.</p> <p>Forma de expressão através do desenho, atuação, música, poesia, gestos, pinturas...</p> <p>Criar e desenvolver suas criatividade, desenvolver seus pensamentos.</p> <p>Liberdade de expressão.</p>

Com a divisão pela palavra em subgrupos para a conversa, outro aspecto interessante foi justamente a configuração da sala de aula e sua mudança de acordo com a adequação ao corpo dos envolvidos. Em todos os trabalhos de encontros ministrados para esta pesquisa, houve uma preocupação em intervir minimamente em fatores cotidianos da escola. Um fator é a posição de carteiras e cadeiras que, geralmente, são organizadas em fileiras na maioria das salas de aula. Deixamos carteiras da mesma maneira, mas o que foi imprevisível – e motivo de análise – foi que, ao longo do encontro, as pessoas movimentaram os corpos e foram construindo o espaço de forma circular. Quando questionados a respeito, perceberam a motivação, definindo a forma circular como mais aberta para o diálogo e para a participação de todos. De fato, o círculo desconstrói hierarquias colocando todos envolvidos no mesmo espaço. Quando estamos em círculo, conseguimos olhar para todos que o compõe e, ao mesmo tempo, dialogar de forma horizontal, sem dominantes, mas como coletividade. A cena, como possibilidade de ser visto, de ocupar o palco, mais uma vez se instaura, na medida em que cada um, em seu momento e escolha, decide por ocupar esse espaço e garantir sua palavra dita, viva.

A fala dos educadores diante das palavras e de suas buscas na escola abriram-se em forma de troca quando o espaço foi aberto para os dizeres de todos. Percebeu-se abordagens diferentes para uma mesma palavra. Conhecimento, por exemplo, apresentou algumas formas de explicação de acordo com a vivência de cada educador. O mais interessante, neste processo, não era explicar o significado da palavra, mas sim abrir clarões de conversa e escuta diante delas. Mais do que querer um sentido único para a mesma palavra, sentia ali que os participantes queriam entender o significado da palavra para o outro. E foi o que aconteceu.

Nas minhas relações com os outros que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo conquista-los, não importa a que custo, nem tão pouco temo que pretendam conquistar-me. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 1996, p.152).

Ao pensar essa segurança do saber que Paulo Freire ressalta, lembramos a importância da disponibilidade do educador e também do aluno para pensar um processo de *dis-posição* e *ex-posição*, como inspira Larrosa (2013) e, ainda, como reflete Rancière (2013), que esteja na valorização das muitas inteligências. Um processo de diálogo é, sem dúvida, um processo de abertura e de encontro. Não há possibilidades da palavra se não houver espaço para que ela seja pronunciada, portanto, antes de falar da palavra é preciso que se fale dos espaços para pronunciá-la e se não existirem tais espaços, que a escola, seu poder de articulação e responsabilidade com a promoção de encontros, os crie.

Ao final, e a partir das análises dos presentes, foram lançadas duas perguntas como síntese da conversa e convite para um próximo encontro.

Mais do que criar fechamentos nesse momento de expressividades, ao criar perguntas, motivamos outros encontros e outras curiosidades. Essa abordagem Freireana permite que possamos continuar o caminho de

descobertas sobre essa escola que quer se narrar, virar cena, mas que precisa de seus atores todos para compor tais dramaturgias.

Das perguntas geradas surgiram as questões: *se a arte propõe o pensar em comum e se há espaços de diálogo na escola, e se não, se há espaços para a construção.*

**Adendo:** um adendo ao meio desse texto, mas não menos importante que a própria pesquisa porque faz parte dela. Ao final desse encontro, um professor contou o quanto uma experiência parecida, numa outra escola que tinha trabalhado, havia refletido com e para o corpo escolar, o quanto essa experiência o ajudou naquele dia e como os espaços, como o que havia sido instaurado, são significativos para a *re-construção* da escola como espaço de partilha e troca de saberes. Das abordagens de corredor desta pesquisa, como já mencionado em outras narrativas, fica a importância de se olhar para uma escola que pouco se olha. Fica a necessidade de ouvir a palavra do outro para construir cenários que atendam a todos que compõem esses coletivos. Dos ensaios de corredor, das narrativas de encontro, das frestas escolares escapam e pronunciam-se as palavras de mudança.

Assim, chegou o momento de mobilizar a palavra de um pela língua do outro. Em um dos sábados, no final do ano, foi realizado um evento na escola para participação de todos os agentes da comunidade da qual a escola ocupa parte.

Professores, gestão e alunos foram convidados para a última oficina que aconteceria naquele dia. Era a sala de aula aberta, esperando pela cena. A maioria dos participantes já sabia do que se trataria o encontro e que ele serviria como um fechamento do projeto dentro da escola. Fechamento também do meu trabalho na escola, pois sabia que, no ano seguinte, não estaria mais atuando nela.

Embora os alunos tivessem sido presentes nas pesquisas de palavras e narrativas de corredor, poucos foram atraídos pelos encontros do todo. De acordo com alguns relatos, ainda falta atratividade para que os alunos

frequentem a escola fora do horário de aula. Na verdade, a escola precisa construir outras formas de ocupação para além das carteiras e dos dias letivos. Estar com o espaço aberto para a acolhida do estudante está além do espaço físico. Está também em formas de abordagem, atividades oferecidas e sentido naquilo que oferece. O estudante pode perceber que esse espaço que ele ocupa diariamente pode e é maior do que essa ocupação, a qual ele faz e pode transbordar em atividades. Essa relação metafórica de ocupação de espaço, criação de cenas e produção de sentido, não se relaciona apenas com aprendizagens, mas também deveria chegar a educadores, famílias e entorno da potência escola. Esse espaço de ocupação pode movimentar corpos para gerar mudanças que sejam significativas de acordo com cada realidade. Escolas são prédios reais com finalidades parecidas e demandas muito diferentes. Homogeneizar espaços é o mesmo que padronizar pessoas. Se somos seres diferentes, com histórias e motivações diferentes, cabe a esse lugar comum, a escola, coletar todo esse material e coletivizá-lo de forma que atenda as demandas significativas que trazem essas pessoas que ocupam esse local.

Nesse encontro, formalizado e executado na manhã de um sábado, os presentes, desde o início, mostraram-se mais dispostos e participativos, embora estivéssemos num número maior de educadores sempre. Um importante aspecto para esta pesquisa no chão da escola é a valorização do educador. Em todas as abordagens feitas, os professores sempre demonstraram curiosidade e atenção, o que põe em questão o fato desse profissional se interessar em conversar sobre a escola, desde que se tenha espaços abertos e disponíveis para essas conversas.

Para começar o encontro, com os participantes já acomodados, foi proposta a apresentação dos significados das palavras coletadas ao longo do ano por corredores da escola. Palavras dadas e construídas pelos muitos personagens e compositores deste cenário, que agora era dividida com aqueles que resolveram estar na cena, trazer a escola para a roda, ter a arte como expressão e motivar-se por sua própria definição da palavra e pela definição do outro.

Ao apresentar as palavras e suas definições muitas, através da conversa, abriu-se uma reflexão sobre as possibilidades e lugares da palavra:

como a palavra significa para você e como você se expressa pela palavra. Ao mesmo tempo, percebemos o quanto a mesma palavra poderia ter definições variáveis e como essa dramaturgia que se constrói pode libertar ou enrijecer corpos. No teatro e na escola, portanto, a palavra pode habilitar corpos no espaço para que sejam construídas cenas potentes.

Um momento foi proposto para um jogo com base em técnicas de teatro que chamamos aqui de *jogo do espelho*. Considera-se a formação de duplas e um dos dois será um espelho, reproduzindo as movimentações corporais do outro participante. Após um tempo de movimento, pede-se para que a dupla troque e quem é espelho faz movimentos para que o outro reproduza. Interessante observar que, num primeiro momento, há uma visível timidez dos participantes diante da proposta, causando, logo em seguida, uma liberdade de movimentação baseada no olhar. Pensar o encontro a partir do olhar e saber que se pode contar com o outro amplia as nossas formas de movimento. Ao pensar essa metáfora na escola, criamos relações de empatia pelo exercício e, posteriormente, de cumplicidade.

Em seguida, se pediu para que cada um pensasse em uma história que havia marcado sua vivência em educação. Era hora de pendurar a vida no varal ou, de acordo com Larrosa, se expor. Contar uma história sua. Com apoio de jogos teatrais, o participante deveria então caminhar pelo espaço e, ao comando do condutor, parar de frente a outra pessoa e contar a sua história marcante, além de ouvir, em seguida, a história do outro.

Depois de ouvir as histórias, o participante então acolhia a história que ouviu tomando-a para si e, ao novo comando do mediador, continuar andando pelo espaço. Quando encontrasse outra pessoa, o indivíduo contaria a história que ouviu como se fosse sua e assim sucessivamente, até que as histórias se misturassem no espaço de modo que ficassem sem um dono ou, por outro prisma, que tivessem vários donos. Ao mesmo tempo, todos conheceriam várias histórias de diferentes pessoas que ocupam o mesmo espaço e poucas vezes narram sobre si ou o que acontece consigo.

A cena estava instaurada na sala de aula. Corpos movimentando-se pelo espaço em busca de se contar e de escutar. Encontros. Após esses momentos, os participantes sentaram-se e, à frente da sala de aula, instalou-se o palco. Impossível não significar o espaço da frente como palco em

divisão com o espaço que os alunos ocupam como plateia. Há uma clara divisão de espaços na sala de aula como sugere o um espaço estético do teatro.

Boal (1996) nos traz reflexões sobre subjetividades dos atores e não atores diante de suas vocações para o teatro em contraste com as definições tão rígidas acerca da linguagem e a respeito do espaço cênico dentro de uma relação com o lugar, sem a necessidade de que se tenha um espaço propriamente preparado para a cena, mas sim, um combinado entre atores e público de onde essa cena pode acontecer, nesses caso, numa superposição dos espaços da sala de aula com o espaço menor, denominado espaço da cena, instaurando um espaço estético.

Prova-se, assim, que o teatro existe na subjetividade daqueles que o praticam (e no momento de praticá-lo), e não na objetividade de pedras e tábuas, cenários e figurinos. Nem o tablado é necessário, nem plateia, basta o ator. Nele nasce o teatro. Ele é teatro. Todos nós somos teatro; além disso, alguns de nós também fazemos teatro.

O espaço estético existe sempre e quando ocorre a separação entre dois espaços: o do Ator e o do Espectador. Ou a dissociação de dois tempos: hoje, eu, aqui e ontem, eu, aqui mesmo; ou, hoje e amanhã; ou, agora e antes; ou agora e depois. Eu coincido sempre comigo mesmo no momento presente, pois o estou vivendo e o ato de vivê-lo é lembra o passado ou imaginar o futuro (BOAL, 1996, p. 33).

Pensar por este prisma amplia as possibilidades de se pensar teatro na escola. Ampliam-se também as possibilidades de ser teatro, de expressar-se e promover a arte como linguagem dentro da escola, que dê apoio e crie espaços para sermos expressividade, sermos teatro e valorizarmos nossa teatralidade.

Foi permitido, então, que, de forma livre, quem quisesse contar a “sua” história – que, na realidade, era a última história que a pessoa tinha ouvido e tomado como sua – poderia se dirigir para frente da sala, no espaço de palco instaurado, para dividir com os presentes. Sem combinar quem iria primeiro ou depois, o espaço da cena foi deixado livre, inclusive com muitos momentos de cena vazia, entendendo que é preciso dar a liberdade de escolha ao corpo e que a escola deve proporcionar esses momentos sem

imposição. Há de se ter muita coragem para enfrentar o outro com nossa história, contá-la depois de vivê-la.

Aos poucos, o espaço da cena foi sendo ocupado, seguido de aplausos aos finais das histórias contadas e todo um reconhecimento pela história do outro que, agora, quando dividida, já poderia ser de qualquer um dos presentes. Muitas histórias trazidas tinham a presença de um comum com uma intensidade de vida, de educação e quase todas as lembranças tinham um viés de positividade com histórias evocativas.

Em uma das narrativas, uma participante relatou uma história em que um aluno havia jogado uma bola de papel no rosto de um professor. Foi para a cena e em uma frase apenas silenciou sorrisos dos que assistiam. “Uma vez um aluno amassou um papel e jogou no meu rosto”. Ninguém quis cobrir o silêncio, nem esconder o incômodo com a história. Naquele momento em que já havia se instaurado o encontro, o sentimento do coletivo foi acolher a história de desconforto. Não se abriu discussões sobre a violência na escola ou a situação professor-aluno: foi acolhida e silêncio, seguido por outro participante que trazia outra história em seguida.

Lecoq (2010) que, em sua pedagogia teatral preza o silêncio antes e depois da palavra, ajuda a pensar esse movimento, defendendo que começar a falar a partir do silêncio valoriza a raiz de onde a palavra saiu. Por isso, a respiração nos coloca em um lugar e estado de atenção antes, durante e depois da fala, no teatro e na vida.

Em todas as relações humanas, aparecem duas grandes zonas silenciosas: antes e depois das palavra. Antes, ainda não falamos, encontramos-nos num estado de pudor, que permite à palavra nascer do silêncio, a ser mais forte, portanto evitando o discurso, o explicativo. O trabalho sobre a natureza humana, nessas situações silenciosas, permite encontrar os momentos em que a palavra ainda não existe. O outro silêncio é o do depois, quando não há mais nada a dizer (LECOQ, 2010, p. 60).

Embora Jacques Lecoq se interessasse menos pelo silêncio do depois enquanto trabalho para o ator, numa fusão ator, público ou *espect-atores*, esse silêncio mobiliza o corpo para a potência do mudar, do continuar e do agir. Talvez o silêncio do depois, com sinais de “e agora?”, não deem

respostas concretas para esse agora, permitindo que cada um pense no seu *pró-seguir*. O que fazer com a palavra que pulsa dentro do corpo e busca escapes. Para onde ir ou onde e como deixá-la sair, promovendo expressividades.

Levar as histórias para a cena promoveu uma expressividade sem culpa, com vontade de dizer e acolher, com *ex-posição*, na linguagem de Larrosa (2013), que nos faz sair de uma posição para ocupar outra, de emancipação de fronteiras, como sugere Rancière (2012), ocupando espaços tantos, mas não deixando de pensar e ocupar o seu próprio espaço e, ao mesmo tempo, aponta a investigação baseada em artes no contexto performativo.

Fazer repensar sobre nossas posições, localizações, sobre nossos papéis como criadores e/ou espectadores, colapsando as fronteiras entre artista-obra de arte; artista-espectador e obra-espectador. A relação entre artista, sujeito e público nos anima a pensar nos métodos dos quais fabricamos histórias e histórias da arte, para repensar os modos nos quais compreendemos como tem lugar o significado e abrindo deste modo a subjetividade como algo particular e implicando em redes de relação (VIDIELLA *apud* DIAS; IRWIN, 2013, p. 54).

No coletivo, colocam-se as redes à prova. É preciso estabelecer e pensar nessas redes de afeto. Ao final das cenas, naturalmente, sem precisar de condução, surgiu uma reflexão coletiva sobre as histórias em comum e, conseqüentemente, sobre o caminhar junto. Naquele momento a palavra não era de ninguém e ao mesmo tempo de todos. Ao fim da reflexão, havíamos preparado duas perguntas que fossem respondidas pelos participantes.

Para as questões, foram separados papéis de diferentes cores (azul, laranja, rosa e verde) para que os participantes escolhessem a cor ao responder. Escolher faz parte de qualquer processo de busca de igualdade e autonomia. Exercitar a escolha é processo de emancipação e, ao mesmo tempo, coletividade. Ao escolher individualmente dentro dos processos do coletivo se coloca à prova a dificuldade em sermos nós ao mesmo tempo que se pode pensar no comum pela escolha.

No papel, duas questões a serem respondidas de maneira discursiva: “há encontros do comum na escola?” e “você acreditam que esses



encontros (como feitos ao longo do ano com intervenções, conversa) inspiram mudanças nas escolas?”.

Sobre a primeira questão, após o encontro e com os conceitos previamente discutidos, tivemos as seguintes respostas:

### **HÁ ENCONTROS DO COMUM NA ESCOLA?**

Sim. Porém com tantas burocracias, esses momentos são limitados.

Não. Dificilmente são discutidas experiências vividas pelos colegas.

Não, pois infelizmente, os encontros são assuntos determinados com tempo delimitado. Pode não parecer, mas esses encontros mexem com nosso eu e podemos tirar muitos erros e acertos com nossas atitudes.

Acho que falta diálogo para que ocorra os encontros do comum. No entanto, há muito em comum entre alunos, os professores, a comunidade, enfim, entre a comunidade escolar, no sentido amplo da palavra. Se não há encontro é porque não se permite, em geral, que o outro se mostre, se abra e se expresse. E também não nos abrimos, não buscamos o encontro com o outro. Cada qual é uma ilha e fica feliz com seu isolamento e seu Wilson (assisti o naufrago essa semana pela milésima vez).

Os encontros passam que nossas experiências são iguais aos nossos colegas a ser vividas.

Não existe esses momentos na escola, pois estamos sempre preocupados com o pedagógico, o empenho do professor e aluno e ensino-aprendizagem. A preocupação com o outro fica sempre para segundo plano. Na correria do dia a dia não existe um contato mais profundo, mais amigo. Somos carentes desses encontros. Não somos ilhas e sim seres humanos, carentes de afeto.

De maneira geral não.

Sim, através desses encontros percebemos que há muita coisa em comum em relação ao comportamento, atitudes e experiência dos envolvidos.

Infelizmente não há, nas escolas, esses encontros de divisão de experiências, a preocupação é com os conteúdos e se esquecem desses momentos.

Sim. Com o inesperado.

Hoje não.

Seria mais ou menos o contrário. Há desencontros, onde pessoas falam muito e fazem pouco na arte de educar, sem querer ofender; por mais recursos que possamos utilizar acertamos de modo diminuto ainda, o que nos impede são os entraves e achismos, prejulgamentos e etc., enquanto houver coisas previsíveis e insensatez, a educação continuará seu retrocesso

e fracasso.

Acho que há encontros do incomum, em que cada um pensa e age de uma forma segundo seus objetivos de vida. Mesmo na escola, onde o comum seria apenas estudar.

Sim! No entanto essa descoberta do comum só é possibilitada através da abertura, da acolhida e receptividade dos envolvidos (e isso inclui todos os componentes do nosso espaço comum).

A escola recebe vários tipos de encontros (formas), tendo o educador a nobre missão de intervir para o lado positivo e de crescimento do aluno. Todo dia ocorre encontros na escola sendo a oportunidade para o desenvolvimento humano. Há uma troca de aprendizado aluno-professor.

Acredito que sim, principalmente quando há conflitos.

Não existe esses encontros do comum pra escola. O que existe são conversas isoladas, trocas de experiências entre grupos pequenos e fechados.

Sim, pois passamos pelas mesmas experiências, porém com reações diferentes.

Não. Os encontros que temos são só pedagógicos. Mas teria que ter mais encontros desse tipo (amei) incluindo alunos.

No sentido proposto pelo educador não. Os encontros ocorridos são senão pedagógicos, para conversar sobre alunos e infelizmente, na maioria, para falar coisas inconvenientes. Claro que existem exceções, muitos professores promovem encontros e a equipe gestora também.

Os encontros são muito poucos. Seria fundamental que pudéssemos nos encontrar mais vezes, podendo escutar e dividir nossas angústias, buscando crescimento profissional e pessoal, conseqüentemente, melhorando nossa relação com os alunos e a escola.

Faltam encontros do comum na escola. Simplesmente não há, mas são necessários.

Sim, embora cada vez mais o tempo para que isto ocorra esteja limitado e com assuntos pré-determinados, que acabam preenchendo esse momento necessário para todos.

Na minha opinião não há esses encontros na escola. Não se discute o óbvio que é o essencial, não se faz esforços coletivos e conjuntos para mudar as coisas, parece que cada um vive a sua angústia diária e carrega o peso sozinho. Se cada um pudesse ter um pouco a dimensão, do coletivo ou do que o outro passa seríamos muito mais completos se trabalhássemos como uma rede conectada.

Quanto aos questionamentos sobre encontros que inspiram mudanças na escola, os participantes definiram que:

### **VOCÊ ACREDITA QUE ESSES ENCONTROS INSPIRAM MUDANÇAS NA ESCOLA?**

Sim. Nos fazem refletir e trazem um gás para a caminhada.

Sim, pois há trocas de experiências em que estamos sempre aprendendo a lidar com situações diferentes.

Sim. Não somente na escola, mas como eu disse: a escola é um xadrez e cada um age como uma peça do xadrez, assim, esses encontros ou nos colocam em xeque-mate ou nos despertam. Isso deveria ocorrer sempre, se torna um desafo para essas peças ou equipe escolar.

Tenho certeza de que esses encontros abrem portas para mudanças amplas e significativas na escola e, principalmente, em nós mesmos. Agradeço profundamente por ter promovido este encontro e por ter permitido que nos encontrássemos.

Acredito que sim, pois ajudam, nós professores, a refletir em tudo que está à nossa volta que, às vezes, passa disperso, Ao que posso, ver ajuda a se preocupar com o próximo.

Esses encontros são fundamentais para o grupo, precisamos desse contato, dessa troca de experiências para nos fortalecer. “É um grande aprendizado, não só de experiências, mas sim de vida.

Com certeza. É importante ouvir o outro, trocar experiências, saber um pouco mais sobre o colega e também sobre os alunos.

Para mudanças tanto na escola, como para os envolvidos nesses encontros.

Sim, precisamos desses encontros para nós, professores, podermos dividir nossas experiências e aprender com os colegas. Poder dividir momentos alegres, tristes e emocionantes dentro da escola.

Sim, pois são experiências que acrescentam uma bagagem na vida de todos os indivíduos envolvidos.

Sim.

De acordo com a primeira pergunta devemos mudar e melhorar nosso condicionamento para entender melhor as pessoas.

Sim, pois um acrescenta ao outro.

Certamente. Acredito que essa troca (a magnitude do dar e receber) engrandece e revigora. Além de nortear caminhos. Pena esses encontros não serem constantes. Nos perdemos entre burocracias e, às vezes,

olhamos, mas não vemos.

A escola passa, obrigatoriamente, por esses encontros para obter seu necessário crescimento e sabedoria. É fundamental esse espaço aberto de experiências para a realização plena escolar.

Com certeza! Os encontros nos proporcionam a expressão, a interação, a reflexão e a ação, pois quando internalizamos estas vivências, as mudanças se refletem em nossas ações.

Com certeza esses encontros comuns são importantes para que mudanças ocorram. No momento atual, cheio de conflitos sociais que se refletem na escola e, conseqüentemente, na aprendizagem, é necessário muitas ideias, trocas e conversas para se construir uma escola mais efetiva.

Sim, pois as experiências trocadas nos servem como exemplo, para uma mudança interior, que possibilitará em um melhor entendimento de uma atitude contrária aos nossos consentimentos.

Sim, muito, as trocas de experiências nos dão a oportunidade de nos fazermos mais humanos e dignos daquilo que queremos e praticamos com amor.

Acredito piamente! A proposta apresentada faz com que todos reflitam sobre sua postura e, nesse sentido, promovam essa mudança no seu dia a dia. Quem ganha com isso é a escola e sua comunidade.

Sim, os encontros proporcionam uma nova vivência para cada um, deixa em conjunto experiências que auxiliam no decorrer da vida, agregando valores, boas histórias, diferentes perspectivas, inspirações e motivações. De fato, cada um é cada um, mas nos encontros todos são um só, por mais que haja histórias que se diferenciem, a intenção e resultado dos encontros são únicos. Sendo assim, os encontros são fundamentais, nem que seja apenas para ouvir, eles são especiais, são momentos que entregam a um aglomerado de pessoas, coisas fundamentais da vida, que é o simples viver.

Sim, pois existem vários aspectos que podem ser abordados nestes encontros e, sem dúvida nenhuma, todos eles nos conduzem a melhorias tanto profissionais como pessoais.

As respostas da maioria dos presentes sugere que há poucos espaços de encontro em comum na escola. Alguns professores disseram não existir esses encontros do comum e que em reuniões se falava apenas do pedagógico. Nessa construção, talvez seja necessário descobrir o que é o pedagógico, já que estabelecer relações para esse comum, que através da arte repensa formas de articulação da escola, está totalmente ligado ao que se refere às produções pedagógicas e a escola pode construir com

autonomia tais espaços em suas práticas cotidianas, amparando, inclusive, em seus planos pedagógicos.

Neste sentido, Gadotti reforça a importância de se cultivar autonomia e gestão democrática, bem como uma mudança na mentalidade no que diz respeito ao contexto escolar.

A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é portanto, uma exigência do seu projeto político pedagógico.

Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implicar deixar de lado o velho preconceito que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 1997, p. 35).

O autor nos lembra do comum a partir da participação ativa de todos que se envolvem no processo da escola e de um modo de sensibilizar e, permitir que as pessoas ocupem espaços ativos nesse local, pode ser, justamente, favorecer a sua expressividade de forma ampla.

Ao responder a segunda questão, sobre a importância dos encontros, uma participante ressaltou que “esses encontros são fundamentais para o grupo, precisamos desse contato, dessa troca de experiências para nos fortalecer” e também “É um grande aprendizado, não só de experiências, mas sim de vida”.

Trazendo reflexões sobre a própria vida, a participante se narra para dentro e além do espaço institucionalizado como escolar, colocando a importância de misturar suas fronteiras, entendendo a vida como uma somente em qualquer espaço que ocupe (JOSSO, 2010).

Freire (2001) lembra que a questão maior não é estar livre para falar sobre o diálogo, mas para lutar pelo direito de participar de um diálogo vivo. Delimitar pautas e tempos em reuniões pedagógicas acaba sendo a palavra imposta, a qual não abre espaço para que o coletivo traga a sua palavra,

aliado a seus desejos e construções. Os encontros pedagógicos não precisam ser sempre abertos só para a expressividade alheia, de um lado ou outro, se é que se precisam ter lados dentro das buscas educacionais, mas, com certeza, é necessário que haja espaços de expressividade e de criação para os docentes e, conseqüentemente, para alunos e alunas, funcionários e funcionárias, pais, mães, responsáveis e quem mais quiser se envolver no processo escolar.

Ainda, perceber que o que a palavra significa a um pode não ter o mesmo significado para o outro é o início de um entendimento global de uma palavra que esteja permeando vocabulários de todos e que, antes de ajustes ou definições, deve ocupar as rodas de conversa.

Não há o que se definir para modificar, sem abrir o círculo e dialogar sobre mudanças. Definitivamente, não se pode estabelecer regras sem consultas, deliberar pensamentos por achismos e sem favorecer o coletivo num processo educacional. A proposta, portanto, de se pensar processos educativos pela arte e sua possibilidade de expressividade, se faz justa quando se coloca na reflexão dos dias e dos passos que qualquer escola pode dar na concepção e construção de seus caminhos.

Freire (1996) nos lembra que parar de fazer comunicados na escola para falar com. Talvez assim, na perspectiva desse educador que valorizou o diálogo como forma de articulação pedagógica mais potente, consigamos promover momentos de escuta e buscas do comum dentro dos espaços educativos.

Ao final do último encontro, um dos alunos presentes, sem pedir a palavra, pois ela já era de todos nós, falou da importância dos encontros, da escola e professores em sua vida. Num gesto de improviso que essa cena permitia, refletiu junto a todos, ao mostrar que qualquer escola pode criar a cena que quiser, tudo depende do corpo coletivo para essa montagem de metáforas e vida. De comunhão.

## **CAPÍTULO 2 – OS ATORES DESSA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA**

### **2.1. Pro[mo]ver encontros**

Escrevi sobre a experiência e encontro e, por hora, não vou definir seus atores, mas trazê-los para a cena. A arte se manifesta de várias formas. Dessa maneira, mais do que fortalecer uma linguagem dentro da escola, é importante deixar que tais manifestações ocupem os espaços para construção de sentido deles, percebendo o que há da palavra em cada linguagem artística. Teatro, para mim, é encontro e presença. Pensar os atores da escola é, justamente, permitir que todo indivíduo que nela chegar possa ser participante de suas cenas e jogos. Assim, na escola, todos os que compõem e fazem parte desse espaço atuam em sua construção, deixando e criando marcas que acompanham a todos nesses processos de emancipação. As teatralidades foram trabalhadas dentro das narrativas e intervenções e, por isso, a necessidade de se pensar o teatro nesse trabalho.

Ao pensar teatro como presença, crio aproximações com a poética do Oprimido, desenvolvida por Augusto Boal (2011) aliam-se “objetivos no sentido de resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais” (BOAL, 1996, p.29).

Dessa forma, nessa construção, a poética teatral nos ajudou a criar espaços para este trabalho, pelo jogo entre atores e espectadores e a possibilidade da palavra-ação, que sai dos papéis e ocupam bocas, movimentando corpos. Essa linguagem proporcionou um olhar para si, espelhado no outro, como sugere o exercício proposto durante um dos encontros.

Nesse jogo de movimentos, palavras e ações, Boal (2011) aponta que o teatro está dentro de todo ser humano e que somos atores dentro dos vários acontecimentos cotidianos. Justamente essa é a busca desse movimento na escola: o teatro do cotidiano.

Na poética do oprimido, Boal (2011) coloca o teatro com um ensaio da revolução.

A poética do oprimido é essencialmente uma poética de libertação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem, nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!

Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução (BOAL, 2011. p. 237).

O autor nos ajuda a pensar a experiência. Vimos, portanto, que mais do que criar oficinas de sensibilização de um teatro que esteja distante dessa partilha quando define personagens, estrutura regras e se prende em padrões estéticos da massa, a proposta para conversar sobre tais potências é de substituir a cena para compor a roda, tomando posse da linguagem teatral pela possibilidade de *ex-posição* da palavra e do jogo que se dá, exatamente, pelo encontro, pelas histórias postas à mesa e pelo algo a movimentar e dizer, como aconteceram nos encontros.

Rancièrè (2002) nos ressalta que o jogo surge como um terceiro instinto, à partir de um antagonismo entre o instinto de autonomia e o de heteronomia. Ao fazer a roda para nos aproximar das relações estabelecidas na escola, colocamos nossos corpos em cena para jogar entre esses dois instintos.

Desde o Romantismo alemão, a reflexão sobre o teatro passou a ser associada a essa ideia de coletividade viva. O teatro mostrou-se como uma forma da constituição estética – da constituição sensível- da coletividade. Entenda-se aí a comunidade como maneira de ocupar um lugar e um tempo, como o corpo em ato oposto ao simples aparato das leis, um conjunto de percepções, gestos e atitudes que precede e pré-forma as leis e instituições políticas (RANCIÈRE, 2012, p.11).

Ao definir o jogo, Rancièrè (2002) nos aproxima de questões de um movimento de aparências, ao mesmo tempo em que nos lança reflexões sobre o muito dito *senso comum* e o quanto isso está imbricado de forma errônea na sociedade e, conseqüentemente, dentro da escola. Por isso, o teatro se manifesta pela presença e pelo propósito do coletivo.

Guénoun (2012) nos convidou a pensar a atividade teatral como forma de governo, entendendo que o povo necessita da moral, mas que o sensível



se alcança pela estética, mais do que pela racionalidade. É preciso que se pense em como não fazer da atividade da cena algo que se doutrine dentro dos espaços de educação e que atividades que envolvam arte – nesse caso o teatro – saiam de padrões estéticos massificados para se colocar de forma a realmente abrir espaços de expressividade. Em outras palavras, é preciso que os condutores de atividades estejam atentos para que a necessidade da atividade artística tenha coerência com os clamores do grupo, e não apenas com os clamores de um indivíduo ou com valores impostos pela mídia.

Ao propor o encontro como potência, buscamos chances iguais para que todos os indivíduos em sua coletividade potencializassem sua palavra. O teatro se colocou dessa maneira, especificamente neste trabalho: como o poder do coletivo para criar formas sensíveis de se pensar o espaço que ocupa.

Assim, as intervenções pensaram a palavra e tiveram muito de teatro e cena em sua elaboração, na maneira em que o grupo intensificou suas palavras em comum e ao mesmo tempo expôs suas singularidades em suas experiências, criando, verdadeiramente, encontros com conversas que compusessem uma teatralidade na maneira que desloca o cotidiano para um espaço específico e dispõe pessoas nesse jogo de deslocamento, abstração e análise de sua própria realidade para posteriores ações e mudanças potentes, ou não, criadas nos corpos a partir desses eventos.

O sensível do teatro é a exposição da ação. Moral e filosofia estão assim apanhadas na tessitura de uma história que as tece e desenha sua visibilidade. As verdades do teatro (ou teatrais) são narrativas (GUÉNOUN, 2012, p. 55).

Toda a narrativa que está presente no teatro é pertinente pela projeção da palavra, a qual cria uma sensibilidade de movimento em todo o acontecimento. Nesse sentido, a palavra dimensionada em ato constrói movimentos da cena, criando nos corpos que agem, ouvem e esperam acerca do que se projeta nesse jogo (GUÉNOUN, 2012).

Rancière (2009) salienta que à luz de performances de movimentos teatrais está nítido seu fazer político enquanto expressividade que se desdobra em formas de ser desde sempre. O teatro como política e estética, ao colocar corpos em cena através de conflitos que serão resolvidos, ou não,

nesse confronto consigo, com o outro e com o público, nos mostra que precisamos, por conseguinte, aqui pensar criticamente essa distribuição de lugares que segrega os pensamentos comuns.

Do ponto de vista platônico, a cena do teatro, que é simultaneamente espaço de uma atividade pública e lugar de exibição dos fantasmas, embaralha a partilha das identidades, atividades e espaços (RANCIÈRE, 2009, p. 17).

É preciso usar palavra, teatro e coro, como destaca Rancière (2009), para mobilizar sensibilidades e ocupar espaços de ausência e silêncio na escola. Esse teatro que seja da potência com uma palavra, a qual pode ser construída pelos seus atores de forma expansiva, formando, assim, um coro com unidade de presença e voz. Criar um coro que seja ouvido, que seja dono de suas palavras.

Pensar assim, em performatividades e cenas na escola, aqui, neste momento e processo, excluiu-se pensar em um processo pronto, mas sim, em um processo do acontecimento, da concretização do corpo em comum que, no ser-junto, forma coros mobilizados pela palavra, pela não palavra e pela experiência. Pensar arte como processo e linguagem na escola. Ser linguagem e processo pela arte. Ser silêncio e palavra. Ser fala.

Irwin (2013) trata dos processos de desvelamento daquilo que não se fala. Desse modo, a escola que não cria os espaços de conversa acaba por neutralizar os seus ambientes, favorecendo apenas diálogos superficiais sobre os mais variados temas que permeiam o ambiente escolar. Dessa maneira, com base na autora supracitada, pensar a arte na escola de forma interventiva e não decorativa pode ser o objetivo do educador, ao refletir sobre sua prática cotidiana, para mobilizar estratégias de encontros e permeiar, gradativamente, a todos os envolvidos no processo escolar.

Por isso, o teatro se fez potente motivação para o encontro. Um teatro não estabelecido entre ator e plateia. Não destinado a entreter, mas a construir, um teatro evocativo e motivador, que coloque como protagonista todo aquele que tenha uma história para contar e que possa, através da cena, olhar para si, entendendo que quem está ao seu lado também tem

história, também pode criar cena, também pode protagonizar, dentro e fora da escola.

## **2.2 Entre o ver e o atuar**

A cena tem a força do encontro. Nesta pesquisa, vimos o quanto ela aconteceu de forma intensa. Desde sempre, o movimento do teatro promoveu o encontro do que vive. Nos rituais primitivos, no teatro da Grécia, profanos e sagrados da Idade Média, no agora: teatro é gente que se encontra pra colocar na cena o que sente, se identificar. Dar a cara com máscara e sem se mostrar. Dos ditirambos, o canto do povo feito para e pelo povo, uma celebração, uma festa até hoje: um encontro. Do corpo orgânico do coro grego, em busca de coletividade, às poéticas performáticas atuais. Um espaço do coletivo, do comum (BOAL, 2011).

Augusto Boal nos convida a pensar o teatro a partir dessa perspectiva para, depois, entendermos a opressão advinda dele. Ainda de acordo com o autor, a aristocracia, ao perceber aquele movimento como um instrumento forte de mobilização e controle, transformou o teatro em palco e plateia, em que a passividade da massa assistia o que uma ideologia dominante propunha.

As formas de encenação, as quais criaram o coro e sua dramaturgia, também levavam o povo para a cena, enquanto os protagonistas, geralmente, eram aristocratas. Tal estrutura que acompanhava o teatro, também criava as formas de distinta participação das personagens em cena. Segundo o autor, “era o estado e homens ricos que pagavam as produções, não permitindo produções contrárias ao regime vigente” (BOAL, 2011, p. 33).

Mas o coro, enquanto força e anúncio da coletividade, tem sua valorização, desde sempre, nas estruturas do teatro e também nos cotidianos da vida. Embora cheio de singularidades e sentidos, se entendido como organicidade, pode ser potente ação pelos objetivos em comum. Um coro, no teatro e na vida, exemplifica formas do coletivo e orgânico.

Lecoq (2010), em suas experiências pedagógicas, teatrais e estudos sobre a tragédia e o corpo, aciona modos de pensar o coro, pertinentes

nesse momento, principalmente, por sua busca e forma de olhar quanto a constituição do coro.

Um coro não é geométrico, ele é orgânico. Como um corpo coletivo, possui um centro de gravidades, prolongamentos, uma respiração. É um tipo de célula que pode assumir formas diferentes segundo a situação em que se encontra. Ele pode ser o mensageiro de contradições, seus membros podem, opor-se entre si, em subgrupos, ou, ao contrário, unir-se para, juntos, dirigirem-se ao público. Não consigo imaginar uma tragédia sem coro. Mas como reunir esses personagens? Como fazer viver esse corpo coletivo? Como fazê-lo respirar, movimentar-se como um organismo vivo, evitando a coreografia estetizante ou a geometria militar? Elemento dos mais importantes da minha pedagogia, o coro constitui, para aqueles que dele participaram, a mais bela e emocionante das experiências teatrais (LECOQ, 2010, p. 196).

O autor se refere a um coro orgânico, que tem seus traços de singularidade, mas que, ao formar esse coletivo, projeta no todo a sua força. No entanto, declara a dificuldade em se garantir esse corpo, pelos padrões de uma estética normativa ou a possibilidade de, quando há mais de quinze pessoas, segundo ele, correr o risco de se criar algo muito geométrico, um tanto militar. Na verdade, Lecoq afirma que, ao se limpar ou organizar demais um coro, corremos o risco de tirar-lhe a vida. O coro é, sem dúvida, uma forma de organização do corpo no teatro que se metaforiza com a vida o tempo todo. Na escola e na pesquisa, pensar esse coro se tornou pertinente justamente por perceber tantas singularidades, mas, ao mesmo tempo, um dever do pensar junto. Percebeu-se, desde o começo, uma projeção para fazer parte, pelos que participaram das intervenções, e ocupar os espaços.

Para pensar melhor esses espaços, Boal (2011) nos abriu – e continua abrindo – caminhos, definindo o espaço da cena como uma estética de espelho de aumento, o qual revela comportamentos dissimulados, inconscientes e outros.

O teatro do oprimido, poética criada por Boal, desvela, através da cena e suas inúmeras possibilidades, o comportamento humano e suas muitas faces, convidando a pensar sobre todos os nossos *a-fazer*s como cidadãos em nossa sociedade, mas além disso, nos convida a uma liberação do corpo

passivo de espectador, para uma busca ativa na forma de resolver a cena e se colocar em ação.

Com base em outros pensadores e dramaturgos, dentre eles, Bertold Brecht<sup>5</sup>, Boal (2011) ajuda a pensar um teatro que está além de padrões clássicos da cena, favorecendo muitos caminhos e, inclusive, um certo desequilíbrio através dela.

Com isso, se apropria de uma linguagem que mistura ações e cria formas de *ex-posição*, convidando atores e não atores, como ele mesmo intitula, a participar de uma criação cênica que revele contradições humanas, exponha verdades individuais e coletivas, mas, acima de tudo, favoreça um espaço aberto para realidades da qual a poética se apropria.

Com a poética do oprimido criam-se formas de pensar a sociedade pelo jogo e pela cena, intervindo em construções vigentes pela arte e abrindo espaços de se pensar a si próprio, o outro e o espaço, vendo-se em situação, como refere-se o dramaturgo ao refletir sobre o teatro como primeira invenção humana.

Ao ver-se, percebe-se o que é, descobre-se o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe-se onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO. O ser humano é o único animal capaz de se observar num espelho imaginário. [...] Essa é a essência do teatro: o ser humano que se auto-observa. O teatro é uma atividade que nada tem a ver com edifícios e outras parafernalias. Teatro- ou teatralidade- é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O auto-conhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando (BOAL, 1996, p. 27).

Nessa construção e disposição de coro e espaço, ao organizar esse local para reflexão, Boal (1996) afirma que o espaço estético fornece o espelho imaginário, mas é preciso perceber qual o senso estético construído pelo comum e se há, realmente, uma criação estética e política do todo com

---

<sup>5</sup> Dramaturgo alemão responsável pelas reflexões sobre a quebra da quarta parede no teatro e o distanciamento da personagem. Precursor do teatro épico.

fortalecimento disso ou apenas a imposição do olhar de um ou outro participante nesse modelo artístico. Dentro dos trabalhos na escola, a preocupação com uma escuta que não fosse impositiva, nem norteadas em discursos apropriados, sempre foi um foco importante diante do proposto.

É bom lembrar de Larrosa (2012), quando o autor convida a cantar a experiência diante das mais variadas formas e intensidades diante da realidade e linguagem para se pesquisar educação.

Para mim, cantar a experiência tem a ver com abrir, nas instituições educativas, um tempo livre, liberado, roubada à necessidade à utilidade, para ver se nesse tempo livre podemos constituir juntos algo assim como um espaço público, da palavra para a palavra, do pensamento e para o pensamento, mas também um espaço de qualquer um e para qualquer um, sem guardiões na porta, sem ninguém que exija qualificações de nenhum tipo para nele participar, um espaço em que o único que teríamos em comum seria, precisamente a capacidade de falar e pensar. Porque o saber hierarquizado (como desiguais com respeito ao que sabemos), mas a capacidade de falar e a capacidade de pensar é o que todos compartilhamos, é o que nos faz iguais (LARROSA, 2012, p. 291).

Ter o espaço aberto para manifestar o pensamento e vivenciar a experiência é mais necessário quando temos variantes muito expressivas, como na educação. Utilizar a arte e conceito de *espect-atores* de Boal ajudou a envolver todos dentro desse processo de liberdades e escolhas, sugerindo “o teatro como um ensaio para a ação na vida real e não um fim em si mesmo” (BOAL, 2011, p. 19).

A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Libertação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem, nem para que atuem em seu lugar. O espectador de libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!

Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio do revolução! (BOAL, 2011, p. 237).

Importante é entendermos o ser humano como principal mobilizador de ações para a teatralidade. Segundo o autor, o ser humano é teatro! E, pelas relações com a escolha e intervenção, atua e aciona a vida. Portanto, o teatro se faz de atores, que podem, através da observação de si, do outro e

do entorno, decidir, mudar e se colocar ativamente na forma de gerir sua própria vida, sendo a poética do oprimido um espaço aberto para que os espectadores interajam e participem de escolhas e recriem formas e intervenção a partir delas.

Nas formas convencionais do teatro, a ação dos atores (ou das personagens) é observada pelos espectadores. Em um espetáculo do teatro do oprimido, os espectadores não existem no simples “spectare=ver”; aqui, ser espectador significa ser participante, intervir; aqui, ser espectador quer dizer preparar-se para a ação, e prepara-se já é por si só uma ação (BOAL, 1996, p. 83).

Ao pensar as estratégias do teatro convencional, Boal (1996) nos aponta que, em suas cenas, são expostas imagens do mundo para que os espectadores as contemplem, sem promover acessos ou participações. Ao ver um espetáculo teatral, colocamo-nos enquanto espectadores apreciadores da cena, posso, inclusive, me colocar no seu lugar, mas mobilizo-me pouco para intervir. Com a poética do oprimido, há escolhas para intervir ou não e, ainda, substituir concretizações e imagens que nos são apresentadas por outras. Ao mobilizarmos nosso corpo para tais substituições, acionamos também pensamentos que podem significar e aguçar nossos sentidos em tais perspectivas de construção.

Um caminho de desenvolvimento de sentidos e potencialização de grupos desenvolvido por Lecoq (2010) em sua pedagogia, na sua escola de criação teatral, são os *autocursos*, que consistem em um trabalho dos alunos, feito e criado por eles, a partir de assuntos trabalhados na semana e, sem a ajuda dos professores, que depois partilhavam com o restante dos alunos da escola. Também, ao final do ano, surgem as *enquetes*, num tempo maior de elaboração e com a participação dos envolvidos na observação atenta dos temas que querem desenvolver numa espécie de laboratório.

Enfim, os autocursos fazem surgir relativamente rápido, as funções de uns e de outros: o diretor, o autor, o ator... todos surgem com força. Aquele que quer absolutamente o poder não é necessariamente o que o obtém; uma certa personalidade discreta pode revelar-se muito presente e ser eleita, de fato, por seus camaradas. Nesse trabalho autônomo, manifestam-se todos esses movimentos internos

na vida do grupo. É uma boa coisa que futuros atores os descubram ao longo da escola (LECOQ, 2010, p. 147).

Embora gerado numa perspectiva da escola de teatro, os *autocursos* e sua relação de autonomia têm total relação com as ocupações de espaços e experiências construídas em qualquer lugar e, especificamente no caso desta investigação, na escola. Há que se trazer, ainda, que os papéis desempenhados por cada um que ocupa essa formação coletiva podem variar de acordo com a demanda e organização dessa coletividade. Construir as possibilidades de estar em um grupo tem a ver com nossa disponibilidade para isso, de acordo com as relações de agregação nossa e de qualquer grupo, de teatro ou não.

Pensar por essa vertente da cena como espaço do acontecimento teatral, que se distancia de conceitos mais tradicionais no que diz respeito às suas construções, aproxima-nos de um teatro em que se coloca o personagem como ponto entre ator e espectador. Um personagem vivo, real, que, ao colocar sua história em cena, convida quem o interpreta e quem o assiste para que se identifique com ele e crie sua narrativa a partir e por esse contexto. Guénoun (2012) nos aponta um teatro aberto, impaciente, que se coloca e convida a todos para jogar. Impossível pensar em uma plateia que se coloque só passivamente, sem se identificar ou viver o confronto da cena, mas possível de se enxergar, por outro lado, um jogo de escuta entre os *espect.-atores*. Escutas atentas do que se refere à narrativa do outro em composição e contraste com a sua.

A experiência trazida para a escola, com apoio e pensamento por esse caminho teatral, potencializou ainda mais esses momentos e signos no cotidiano.

Nessa situação, o teatro, de hoje e de sempre, se enche de signos para se contar, para abrir, para o pronunciamento, sem tantas amarras, mas com muito a dizer, em palavras, ação e concretude. No caso desse conceito de teatro e exploração dessa teatralidade, colocados como a linguagem artística desse espaço da escola desperta formas de pensar narrativas e encontros protagonizados por todos os que quiserem protagoniza-lo.



### 2.3. A suspensão dos espaços

Na suspensão dos passos

Depois da suspensão dos passos

Nada seria igual

Eram caminhos

Na sucessão dos dias

Nas suas escolhas

Nas descobertas, possibilidades

O caminho era diferente

E ainda sim...

...era bonito caminhar.

*(Gustavo Fernandes)*

Segundo o dicionário Michaelis, dentre algumas definições, temos a palavra “suspensão” como uma interrupção temporária (MICHAELIS, s/d, arquivo virtual). Pensar, portanto, a palavra por meio dessa definição, nos ajuda a criar elaboração para pensarmos formas e interrupções da arte enquanto linguagem dentro da escola.

Criar a suspensão do espaço, no sentido da experiência narrada na escola, foi permitir que se conversasse nele, de fora dele, mas olhando para o que o gera, na forma que sentirmos a necessidade para sua elaboração. A escola atual ainda convém de formas pré-moldadas em sua construção, sendo algumas delas tão rígidas que pouco permitem mobilizar corpos e pensamentos em busca de expressividades que provoquem mudanças para educar. Estratégias para suspendermos os espaços na construção de um lugar mais moldável, antes de ser utópica, fazem-se necessárias e abrem processos de uma escola que preze por processos de igualdade.

A escola da igualdade não é uma escola igualitária ou meritocrática; não é uma escola que visa resultados iguais, nem uma escola que oferece oportunidades iguais. A forma da escola inclui um pressuposto ou opinião de igualdade ao colocar os alunos em um novo tempo, e novamente em uma posição igual para se começar (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 119).

Sabemos que todos somos diferentes e que a escola, como espaço plural, deve valorizar formas diferentes de pensar e de agir de quem compõe

seu quadro. Dessa forma, espaços que valorizam o coletivo abrem provocações e diálogos genuínos, trabalham a escola e a *dis-posição* dos envolvidos nos processos educativos, são espaço de suspensão.

Na experiência que se deu no espaço da escola por este projeto, momentos de suspensão foram instaurados em diferentes contextos. Suspender ideias aqui, por conseguinte, foi e é entendida como *a-tirá-las* ou jogá-las no meio de todos, para abrir espaços e olhá-las de baixo, de cima, pelos lados. Essa dimensão de espaço, composta muitas vezes pelo espaço das cenas, mais do que promover qualquer hierarquização, nesse momento, nos serviu para olhar a questão de outra forma (já que podemos olhar tudo por vários ângulos).

Ao suspender as palavras no que entendemos por cena e nas experiência em si, permitimos também que quem participasse do jogo pudesse olhar tal interrupção, de forma abrupta ou não, para daí resolver e/ou participar da elaboração narrativa. É um processo de alteridade no encontro, pela identificação e percepção do outro, sua importância e sua presença.

Impossível não pensar, no interior de um trabalho em que se reflete sobre educação e arte, a suspensão na escola como a punição para aquele aluno que comete algum ato que desagrade ou esteja fora do que a instituição prevê normativamente. Qual a relação educativa e pedagógica ao colocá-lo suspenso sem poder participar das aulas, senão usá-lo como exemplo, para uma plateia (os outros alunos), do que não deve ser feito dentro da escola.

A suspensão acaba sendo somente punitiva, não pedagógica e promove uma evidência até cênica de um viés negativo, já que o aluno suspenso, posto em cena, *ex-posto*, pode ser evidenciado diante dos outros e, por vezes, acaba tomando uma proporção maior de banalização espetacular do que de reflexão.

Usando de sentido metafórico, o diretor, ao suspender um de seus atores, que pode compor um elenco cheio de vigor na escola, ao invés de agregar, chamar a reflexão, pensar a estratégia, a mudança e a resignação, na verdade, apenas afasta de forma regrada o que poderia ainda mais compor o cenário educativo.

Portanto, tomemos cuidado com os usos da palavra suspensão. Para provocar a conversa, colocamos essa palavra em evidência, como um caminho da arte e para também ressignificá-la no espaço da escola ou, ainda como Masschelein e Simons (2014) a usam, como *livre para* ao invés do sentido negativo de *libertar-se de*.

A escola, como espaço de suspensão pela arte, permite que quem está envolvido com ela possa estar livre para o comum. Para o que é posto à mesa e ressignificado por quem compartilha do mesmo lugar.

Se utilizarmos a cena como suspensão, da forma sugerida por Masschelei e Simons (2014), poderemos perceber que a palavra gera afetos em todos os que se envolvem com ela por algum momento, mobilizando todos para que se suspendam e olhem as paisagens de um outro local.

Vimos, neste contexto, a importância dos assuntos e palavras referente à escola para que seus andamentos estejam ao alcance de todos, criando outras formas de dialogar diante de suas normatizações construções. Se algum assunto saísse, ou entrasse, ou permeasse o que a própria escola compôs para si, esses espaços de suspender seriam espaços interventores dos vários aprenderes.

Interventores e instáveis. Instantes. Ao colocarmos a arte como linguagem que suspende os espaços, temos formas de refletir. Uma frase na porta, uma palavra na parede, uma cena no corredor. Narrativas e afetos como pequenos instantes que suspendem o dia a dia, causando efeito em quem olha, quem vivencia, quem acolhe, quem afasta. Foi isso que, nos meses que se seguiram pelo projeto na escola, acabou por acontecer: momentos de intervenção e suspensão de olhares e espaços.

Pensar essas suspensões cotidianas, faz perceber esses momentos como instantes de escolhas e alterações do modo de pensar. A suspensão pode ser vista como respiro e espera, como pausa entre ações. Ao suspender, estamos olhando as possibilidades do ser até agora para continuar. Memorizar o que foi, contar para definir e decidir o resto do caminho também faz parte dos processos suspensos.

O cuidado com as linguagens na escola faz com que olhemos para esse mesmo lugar com a cautela e cuidado para que as cenas, metafóricas e artísticas, possam ser compostas. Há um palco infinito nesses espaços da

escola. Há com esses palcos todas as teatralidades e encenações que podem ser potentes. Dessa forma, pode-se pensar esse espaço e essa palavra para além de seus enrijecimentos.

Dentro dos conceitos escolares, uma pergunta que se inventou ao longo do processo foi que se alunos pudessem suspender algo na escola, como suspenderiam, ou ainda, como suspender sem punir?

Ficar suspenso em cena, pela cena. Esse é o objetivo ao se olhar de fora, ao ser espectador de sua própria história e por isso a suspensão deveria ter esse caráter: de *espect.-atores* na perspectiva de Boal. Ao pensar no contexto do coletivo, nos sujeitamos a nos colocarmos como protagonistas de nossa história e suspender, então, seria olhar de fora o que vivemos dentro. Portanto, ao pensar histórias e como nos colocamos nela, é feito um exercício de escolha para estar ou não envolto nela.

Antes da cena, a coxia, um espaço de espera, dilatação do corpo e preparo da respiração para a ação, cria no ator uma percepção de seu próprio corpo e, conseqüentemente, o permite olhar para o que acontece na cena, para saber exatamente como interagir.

A coxia é um espaço de suspensão no teatro: de preparo. Se a entendermos dessa maneira, podemos lembrar também dos momentos que nos colocamos, em suspensão, em preparo para o que dizer, como dizer, ouvindo a fala do outro e, conseqüentemente, colocando o nosso corpo em prontidão para entrar e estar em cena. Palavras e corpos para estar no mundo.

Nos encontros que sucederem no espaço escola, muitas suspensões aconteceram no sentido da espera, escuta e troca de lugar, entre o ver e o agir, como sugerem Masscheleins e Simons (2014), que, ao nos guiarem sobre os assuntos públicos colocados à mesa, nos abriram também espaços de suspensão e, com isso, construímos formas de pensar o ser coletivo, com os respiros e pausas da escuta.

Suspender, colocar à mesa, esperar para entrar em cena, estar em cena, pensar o comum. Todos esses contextos foram aspectos de valorização do encontro e das ideias de todos para construção de um espaço de igualdades e diversidades. Todas essas palavras se negociam para pensarmos um caminho que pode, ao juntar pensamentos iguais e diferentes,

construir esse espaço do jogo e da cena, que leve sempre a reflexão, antes de mais nada, de nós mesmos.

A arte, como forma e força de suspensão, convidou-nos a olhar essa força nas relações, construções e linguagens dentro da escola. Assim sendo, qualquer espaço criado além do que se tradicionaliza ou enrijece no ambiente escolar pode ser um espaço de suspensão e de preparo para a cena que gostaríamos de construir. Espaços de respiro, de memória e de decisão.

## **CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS E ENSAIOS DESSA EXPERIÊNCIA**

### **3.1 O espaço do coletivo na escola – A construção do cenário por várias mãos**

Nesta pesquisa, os corredores, encontros e outras potências surgidas levantaram um importante material de narrativas, exploradas através de uma escuta atenta e aberta. Neste capítulo, o objetivo é refletir e trazer à luz essas invenções para que possam ser entendidas como processos educativos abertos, que valorizam a arte e criam conversas sobre a escola, dentro da escola.

Esses ensaios, como descritos aqui, aconteceram no entre, na fresta, e estão cheios de presença, não sendo menos valiosos que os momentos de encontro dos participantes. Ao entender que a escola é tudo que acontece dentro dela, valorizamos os espaços e esse pensar que nos coloca numa situação de sempre construtores desse lugar, nesse comum.

Pensar a escola enquanto espaço de coletividade se faz urgente na maneira de visualizar possibilidades do estar junto para construir o comum. Para começar uma análise pelos contextos apresentados nos capítulos anteriores, lembro que Larrosa (2015) questiona sobre em que língua falamos os discursos educacionais. O autor explica que não se refere ao espanhol, português ou similares, mas uma outra forma de pensar a língua e, ainda, a importância de se afinar o ouvido, convidando a todos a “pôr em jogo o seu próprio ouvido linguístico, sua própria sensibilidade ao modo como algumas formas de escrever e ler, de falar e de escutar, ampliam a submissão, a estupidez, a arrogância e a brutalidade” (LARROSA, 2015, p.59).

[...] que a linguagem não é apenas algo que temos e sim é quase tudo que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade, e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos. E aí o problema não é só o que é aquilo que dizemos e o que é que podemos dizer, mas também e sobretudo, como dizemos: o modo como

diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, com nós mesmo e com os outros (LARROSA, 2015, p. 58).

Por isso, o lugar da palavra no espaço da escola se torna meio de questionar o que se diz, como se diz e, acima de tudo, as ações que são desencadeadas a partir das várias percepções sobre a língua. Quais línguas a escola fala? Há compreensão sobre a língua comum? (LARROSA, 2015).

Perceber a mesma palavra de maneira diferente, dando dimensões distintas a ela é muito comum dentro dos espaços ocupados por pessoas e, na escola, isso é muito recorrente, como visto nas narrativas já analisadas das intervenções. Perceber, então, que buscar o coletivo não quer dizer seguir a ideia de uma pessoa apenas é fator cabível de ser explicado. É preciso, portanto, construir espaços de conversa para que todos, com suas muitas línguas, possam se expressar e que, assim, sem pressões ou opressões, se encontre, mesmo em meio a tantas diversidades, formas de *comum-nicar*, de estar, de buscar outras paisagens.

Do mesmo modo, podemos criar uma analogia de uma possibilidade de sala de aula com uma das possibilidades de encontro no teatro: a sala de ensaio, já que sabemos que as duas são lugares que não acontecem de uma só forma, mas que ambas são lugares potentes de criação, de jogo e com pessoas dispostas (ou não) ao encontro, às ocupações e ao preenchimento do espaço entre corpo e palavra, criando modificações em quem estabelece relação com elas, pela experiência que pode se potencializar em seus espaços.

Ensaio nada mais é do que narrar pensando várias maneiras para aquela história ser contada, com corpo, voz e ação. O ensaio amadurece corpo, voz e criação num projetar de ideias que se consolidam à medida em que se pratica o que se pensa. É preciso que se tenha uma educação que se proponha mais ensaios e menos certezas. Lembramos que a sala de ensaio é uma das formas de construção cênica que oferece uma grande e infinita forma de expressividades.

Lembramos, também, além das salas de ensaios, os teatros de improviso, as performances de rua, entre muitos espaços variados para que atores criem ações e vidas a seus personagens e possibilidades. Podemos,

então, pensar, que a sala de aula poderia ser, e em alguns espaços é, espaço diversificado e cheio de muitas possibilidades de ser, além do seu espaço físico.

Resta pensar se esses lugares, que poderiam ser espaços de ensaio, apoiam a participação do todo, potencializam a experiência do comum e se todo material construído à partir dessas criações é realmente aproveitado e difundido por outros espaços, da escola e da vida. Buscamos pensar se as palavras, o coletivo e o comum não continuam presos dentro do espaço das salas de ensaio e salas de aula e se a arte cria esse estado de liberdade.

As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente o que tem em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base (RANCIÈRE, 2009, p. 26).

O autor ressalta que os discursos políticos e literários têm efeitos criados no real e a escola deve promover espaços onde se legitime o encontro das várias palavras, muitas vezes sendo mais viável uma (desclassificação) promovida pela escrita e sua circulação. Espaços de linguagem apropriada e do encontro de corpos com algo a dizer sem medo, com algo genuíno para construir em coletividade, com liberdade do dizer, com pronunciamentos que revelem identidades e singularidades sem maiores desvios.

Mas os enunciados se apropriam dos corpos e os desviam de sua destinação na medida em que não são corpos no sentido de organismos, mas quase-corpos, blocos de palavra circulando sem pai legítimo que os acompanhe até um destinatário autorizado. Por isso não produzem corpos coletivos. Antes, porém, introduzem nos corpos coletivos imaginários linhas de fratura, de desincorporação. (...) É verdade que a circulação desses quase-corpos determina modificações na percepção sensível do comum, da relação entre o comum da língua e a distribuição sensível dos espaços e ocupações. Desenham, assim, comunidades aleatórias que contribuem para formação de coletivos de enunciação que repõem em questão, a distribuição dos papéis, dos territórios e das linguagens – em resumo, desses sujeitos políticos que recolocam em causa a partilha já dada do sensível (RANCIÈRE, 2009, p. 60).



Organizar coletivos de anúncio dentro da escola favorecendo encontros, ensaios, fortalecendo dramaturgias pelo ensino de artes e criando corpos potentes que reflitam sua estrutura, seus dilemas e favorecendo verdadeiramente aspectos comunitários é maneira de abrir caminhos, refazendo-os, caminhando, superando enrijecimentos cotidianos apresentado pelo espaço da escola e consolidado por seus atores em seus processos de emancipação. Sabemos, portanto, e de acordo com as narrativas deste texto, que a arte pode ser fonte vibrante para tais contornos, justamente por seu ajuste, verdade e subjetivações.

Processos de autonomia poderão, talvez, ser conquistados se tais coletivos, em sua experiência, valorizarem estados de presença. Pensamos no estado de presença e no estado da palavra.

A presença precede a palavra e Larrosa (2015) nos convidou a refletir sobre a ordem em que se configuram o discurso pedagógico, e as vozes impostadas da educação, para reconfigurar os modos de olhar para tudo que envolve os espaços educativos. Rancière (2012) nos convidou a partilhar para um deslocamento no espaço e embaralhamento de fronteiras que nos faz descobrir sujeitos agentes dentro dos espaços que ocupamos, não importando funções, mas valorizando ocupações.

E por isso as aulas são, ou foram às vezes, ou poderiam ter sido, lugares da voz, porque nelas os alunos e os professores tinham que estar presentes. Tanto em suas palavras, como em seus silêncios. Talvez, sobretudo em seus silêncios (LARROSA, 2015, p. 81).

Há que se pensar, diante de todas essas palavras de abrir e morder, se os espaços de reflexão são construídos e garantidos verdadeiramente dentro dos espaços escolas e se todos podem estar nesse espaço num buscar de conversas que componham encontros na escola, o que Freire (1976) valoriza e enfatiza como um diálogo constante com o outro. Assim, podemos entender a importância de compor espaços de corpo e voz dentro da escola.

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, umas educação que

levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, ouvindo, perguntando, investigando. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade (FREIRE, 1976, p. 90).

O autor traz racionalidade como consciência e modéstia intelectual dos que entendem a interdependência para construção de conhecimento. Traz em seus textos uma educação que esteja calcada em valores democráticos. Além disso, ressalta que só se conquista responsabilidades, social e política, nos processos de participação.

A arte enquanto linguagem que afeta, abre caminhos e canais para essa partilha, ao mesmo tempo que proporciona o saber pela experiência, emprestando não mais o que podem para as relações de emancipação e dominação (Rancière, 2012).

Daí a necessidade de uma educação corajosa que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e seu espaço. À da intimidade com eles. À da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição desconectadas de suas condições mesmas de vida. A educação do eu me maravilho e não apenas do eu fabrico. (...) Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue os educandos às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação (FREIRE, 1976, p. 93).

Vemos, portanto, muitas vezes um discurso de participação oco e cheio de pieguismos. Sabemos que a participação efetiva gera exposição e conflito. E que participar está ligado ao acordo estabelecido e valorização do local em que se está.

Colocar a palavra requer um verdadeiro jogo de escuta, voz e vontade. Um desafio. Assim, Larrosa (2015), Rancière (2009) e Freire (1976) apropriam-se e significam a palavra nos ambientes educativos, referindo-se sobre o discurso verboso e da disfunção entendida pelo viés do que se entende por teoria, que também merece atenção para que, posteriormente, pensemos no encontro.

Quase sempre ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser teórica. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vive-lo e vive-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É sonora. É assistencializadora. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes (FREIRE, 1976, p. 93).

Os processos educativos de investigação têm como proposta nos abrir os olhos para espaços do presente, do ouvir, uma pedagogia pobre “que não busque emoções, histórias, explicações” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 51).

A arte, assim, foi essa perspectiva de invenção e narrativa na escola, um espaço para conversas do comum e abertura de olhares para desvendar territórios comuns a todos e embaralhar fronteiras, como Rancière (2012) sugere, favorecendo uma comunidade emancipada de narradores e tradutores, começando por envolver docentes e alunos, abrindo espaços através de ações e narrativas para que todos participem dessa elaboração: funcionários, gestão e pais, enaltecendo genuinamente aspectos comunitários e favorecendo o corpo coletivo.

Conversemos, então, com essa(s) experiência(s) que atravessou o espaço na escola, do encontro, do deslocamento, da palavra, da arte e do jogo para pensar no comum. Essa palavra nada tem a ver com senso comum, mas sim *comun-icar*, e refletir, sobretudo, as questões envolvendo estética e política que Rancière (2009) denomina de partilha do sensível.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipo de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

Assim, o comum, pelo aspecto da partilha, faz pensar que essa comunidade escolar pode ocupar os espaços de acordo com as possibilidades abertas pelo encontro, pela palavra, pela vontade e, para que isso aconteça com efetividade, é preciso criar verdadeiros ambientes que tenham *dis-posição* para criar efeitos das palavras em diálogo com os corpos dentro desses lugares (Rancière, 2009). Problematizar e refletir sobre esses espaços é necessidade de todos que compõem e dialogam com espaços educacionais. Estamos em processo.

### **3.2 Narrativas e ensaios sobre a vida no varal: experiência que chama a referência**

Deus disse: Vou ajeitar a você um dom:  
Vou pertencer você para uma árvore  
E pertenceu-me  
Escuto o perfume dos rios.  
Sei que a voz das águas tem sotaque azul.  
Sei botar cílio nos silêncios.  
Para encontrar o azul eu uso pássaros.  
Só não desejo cair em sensatez.  
Não quero a boa razão das coisas  
Quero o feitiço das palavras.  
(Manoel de Barros)

Dentro de todo o processo de imersão, criação e experiência para a construção de espaços e presença na escola, a metáfora do varal surge para tentar buscar significados que evoquem tais palavras de abrir.

Por isso, inventei a metáfora da vida no varal, que aparece e se reconhece como o lugar da história, da narrativa. Ao colocar a vida no varal, podemos olhar para ela suspensa, numa interrupção de limpeza e formas de secar. A experiência com narrativas e alteridade na escola, propostas neste trabalho, de forma figurativa também compuseram varais.

No tempo da secagem, quando estamos sem a roupa-vida na gente, podemos ainda reconhecer como gostaríamos de colocá-la de volta, como ela nos cabe, ou se ainda cabe. É um tempo da conversa.

Nesse varal, ainda, vemos a nossa roupa-vida e as dos outros penduradas. É inevitável. Todos colocam a vida para secar vez ou outra. A

busca, nesse momento, é em que ocasião, na escola, criamos esse varal de subjetividades e se a arte através da conversa, do encontro, pode proporcionar esse(s) momento(s).

Talvez seja o tempo de secar as certezas, compor as narrativas e *re-significar*. Na escola. Na vida.

Com essa imagem, colocamo-nos a refletir sobre a palavra experiência como *educadores-aprendentes* (se é que o termo se separa em algum momento) e criamos a inquietude e a necessidade de caminhar para si, como perspectiva de uma formação que se fundamente em relações de empatia e ressignificação de caminhos e histórias apoiados no coletivo, a partir de pressupostos individuais (JOSSO, 2010).

Todas as experiências, trazidas e recontadas, têm a perspectiva de um caminho para si. Com a metáfora da vida no varal, conduzimos as palavras a seguir em narrativas autobiográficas e pela biografia do outro. Há muito de teatralidades nas palavras ajudantes para compor tal pesquisa. De vida no varal a dramaturgias, ensaios e cenas. Tudo compôs os subjetivos para criar afetos.

Colocar a vida no varal condiz com entrega, exposição e ao mesmo tempo, me fez refletir sobre o que precisava secar, tirar o bolor. Colocar nossas histórias no sol, nos faz iluminá-las no sentido não só de expor, mas também de compartilhar. De esperar enquanto seca. De olhá-las para fora de nós. De querer vestir novamente ou não. Tais metáforas, nesse momento do presente texto, compõem e fazem também com que nos apropriemos de nossa própria história para que, assim, possamos estar em contato com tantas outras histórias diferentes.

Desta forma, entender as perspectivas que a(s) história(s) de vida abarcam dentro da escola me fez refletir sobre a importância de conhecer e se apropriar de sua própria narrativa. Portanto, para a comunidade escolar, que mantém relações com diversas narrativas – de alunos, educadores, responsáveis e pais –, seria interessante se se colocassem dispostos a reconhecerem-se como parte desse processo.

Elaborar sua narrativa de vida para daí retirar os materiais para uma compreensão do que foi a sua formação, depois de

trabalhar na construção de uma história, que confira sentido a esses materiais, constitui uma prática de pôr em cena o sujeito que se autoriza a pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nas suas aquisições do passado e na sua perspectização do que está em jogo no presente, entre esse passado e um futuro, numa palavra, na sua existencialidade. É no decurso dessas relações que articulam o presente ao passado e ao futuro, o singular ao plural que se pode começar a elaborar um projeto de si “, considerando um sujeito que orienta a continuação de sua história com uma consciência acrescida dos seus recursos e fragilidades, de suas valorizações e representações, das suas expectativas, desejos e projetos, das suas fidelidades e dos seus espaços de liberdade (JOSSO, 2010, p.194).

Assim, é apropriado perceber que a vida no varal pode reconhecer e afirmar esses espaços de liberdade que Josso (2010) nos convida a dar sentido. A autora ainda nos traz os desafios de *caminhar com*, tão presente no cotidiano da escola, com o objetivo de procurar um caminho do meio, uma via que não esteja tão egocentrada e nem distante das raízes do ser, pautada pela generosidade, vigilância e calma mental, que apoiem o desenvolvimento do respeito por si e pelo outro.

Ao compor um grupo – e aqui vamos pensar o grupo composto que se formou no espaço da escola –, estivemos dispostos a reconhecer diferenças e afinidades em sua composição. Criar espaços do ser junto, fez-me refletir sobre o que devemos atentar para que sejam favorecidas igualmente as participações e contribuições de todos pelo todo, como vimos nas situações recorrentes da experiência e processo.

Foi preciso, portanto, neste processo de encontro, pesquisa e escrita, entender que as várias vidas no varal serão penduradas na forma como cada um quiser dar sentido a essa experiência e como cada um dá conta de senti-la. Histórias de vida e varais de experiências são imensamente diferentes na possibilidade em que são vividos individualmente e o mediador, ao propor atividades de *ex-posição*, deve estar aberto e atento a valorizar esse espaço. E o coletivo que se quer alcançar. Se faz justo, no sentido de apropriado. De caber. O coletivo deve ser roupa de malha que se adapta aos corpos que se buscam comuns. É a experiência do coletivo que se adapta ao corpo. Não o contrário.

Temos de aprender a nos posicionar na vida de uma forma ativa, reavaliando ou pondo em causa os conhecimentos que presidiram à compreensão do nosso devir e das transformações de si. Temos de aprender a questionar a margem de liberdade que nos podemos conceder entre nossas vidas imaginárias e uma vida socioculturalmente padronizada; aprender que podemos criar as orientações de nossa vida, apesar das nossas interdependências afetivas, sociais e culturais; e temos de aprender, também a nos tornar, cada vez mais conscientemente autores do sentido de nossa vida. É o preço a pagar para que a temporalidade da nossa existência comece a se transformar numa verdadeira história de vida (JOSSO, 2010, p. 211).

A palavra, como linguagem, deve ser apropriação do coletivo e força propulsora do pensar junto. A arte deve expandir a palavra e ser linguagem expressiva desses corpos do entre, do comum. Para tanto, é preciso que se proponha um embaralhamento das fronteiras dos seres que compõem esse coletivo (RANCIÈRE, 2012).

Nesse varal de subjetividades e narrativas, procurou-se entender processos de emancipação do sujeito, desmistificando as palavras de ator e espectador como seres ativos e passivos diante dos fatos e histórias, respectivamente.

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem a essa estrutura de dominação e sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara e interpreta. Relaciona o que vê com muitas coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Com as palavras de Rancière e a metáfora do varal, entendemos que, ao visualizar a subjetividade do outro, como espectador, organizamos o fio de nossa subjetividade, mesmo que seja para desconhecê-la e desorganizá-la em um momento seguinte. Nesse espaço de encontros e liberdades, conseguimos criar esses momentos de sentir e produzir sentidos.

A escola, enquanto produtora e favorecedora de sentidos que projeta ser, deveria propor espaços de liberdade e emancipação para que

educadores pudessem narrar-se e se apropriarem de si nesse meio de convivência com o outro, favorecendo, assim, embaralhamentos entre os que agem e olham, entre narrativas e traduções (RANCIÈRE, 2012).

Assim, estar em comunhão pela palavra abrange as experiências de cada um dos envolvidos. E a experiência deve ser vista de um outro lugar, como nos propõe Larrosa (2014).

Nesse marco tenho a impressão de que a palavra experiência ou, melhor ainda, o par experiência/sentido, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira. Talvez chamando a atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver. Talvez, configurando outras gramáticas e esquemas de pensamentos. Talvez produzindo outros efeitos de verdade e outros efeitos de sentido. E o que é feito, o que tentei fazer, com maior ou menor sorte, é explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico. E para isso, para explorar as possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir da experiência, é preciso fazer, me parece, duas coisas: reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência (LARROSA, 2015, p. 38).

Com isso, Larrosa (2015) nos convida, sempre e novamente, a pensar a experiência com certa legitimidade, explicando que ela foi vista como conhecimento inferior ao longo do tempo, pela ciência e filosofia, e dentre as precauções que ainda nos indica está o fato de vê-la com menos dogmatismo e conceito.

[...] tentei fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. A experiência seria um modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência além de sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. Talvez por isso se trata de manter a experiência como uma palavra e não de fazer dela um conceito, trata-se de nomeá-la como uma palavra e não de determiná-la como um conceito. Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa,



porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real (LARROSA, 2015, p 43).

Ao questionar o conceito de “o que é?” como alternativa de suprir rapidamente as inquietações do pesquisador, buscando ideias conclusivas e conceitos fechados, não sabendo ainda se essa é a mais importante pergunta a fazer para se descobrir sobre a palavra, o autor nos faz pensar sobre como somos parte desse comum, estando atentos realmente ao que nos rodeia e aproxima e, ao menos, nos inquieta sobre como movimentos relativamente simples, como o sentar em roda para conversar, ainda é ocupante de uma dinâmica complexa no espaço da escola. A grande questão que se traz à tona é justamente como envolver a todos pelo comum.

### **3.3 Romper e refletir a palavra: arte, escuta e sentido na escola**

Silêncio das pedras  
É o início  
Das palavras?  
(*Manoel de Barros*)

Em tempos de pensar minha história, escuto também histórias de quem me compõe. Se a linguagem da arte favorece as expressividades e metáforas dentro do espaço escolar, é legítimo que ela ajude em suas construções e ampliações de repertórios a partir de suas práticas e ações.

Foi a narrativa reflexão e metodologia de escrita deste trabalho que trouxe à luz o termo Mestre Ignorante, o qual não busca transmitir seus saberes, mas sim convidá-los a descobrir e questionar assuntos mediados por palavras em comum. Dessa forma, a força do coletivo e da escuta é um convite para olhar esse corpo em comum que a escola tem distanciado, e que pode se criar conforme a linguagem se instaura em meio a todos, reforçando a ideia de que o aluno espectador é autor de sua própria história (RANCIÈRE, 2012).

Entenda-se aí comunidade como maneira de ocupar um lugar e um tempo, como o corpo em ato oposto ao simples aparato das leis, um conjunto de percepções, gestos e atitudes que precede e pré-forma as leis e instituições políticas (RANCIÈRE, 2012, p. 11).

Rancière (2012) aproxima as palavras emancipação e comunidade em processo sensível na forma de olhar para paisagens instauradas, ajudando a observar esse processo como um embaralhamento entre espaço e tempo, agir e olhar, individualizar e coletivizar significando a palavra emancipação: “o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (RANCIÈRE, 2012, p. 23).

O autor salienta que uma comunidade emancipada é aquela que se compõe de narradores e tradutores. Nesse cenário, é possível entender que, para reescrever os espaços do aprender na escola, é necessário que nos coloquemos como criadores, abertos a traduzir a narrativa do outro à partir de nossa história, mas também capazes de narrar-nos, criando espaços de buscas e experiências em comum, pela linguagem da arte.

Pensando ainda pela perspectiva da narrativa e valorização das histórias de vida, enquanto pesquisa e fundamentação de práticas dentro dos pressupostos educacionais, temos – através e por ela – um caminho para valorização da subjetividade na construção de pensamentos educacionais, com que varando frestas do inconsciente para manifestação do coletivo, favorecidos pela escuta (JOSSO, 2010).

Algumas escutas que aconteceram no entre foram aproveitadas nesse trabalho como forma de significar outros espaços da escola, presentes e potentes de diálogos. Mais do que ressignificar os espaços, também foi preciso valorizá-los como eles são, não querendo recriar formas de olhá-los, mas sim olhando-os da forma que são.

Freire e Schor (1986) trazem o “diálogo” de forma ampla e não como uma técnica apenas, que podemos usar para obter resultados direcionados.

Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendida como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que

os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem ( SCHOR; FREIRE, 1986, p.64).

Dessa forma, com os espaços abertos das palavras expressivas e criadoras que promovem o diálogo, podemos refletir sobre essas subjetividades, para que no coletivo se pense as apropriações do todo. Desenhar, esculpir, mexer o corpo, inventar um ritmo são experiências que ajudam a se colocar em contato consigo, observando o outro ao mesmo tempo. É importante perceber, já que falamos da palavra, o que há de cada linguagem dentro dela (LARROSA, 2013).

Poucos vivem a experiência de se colocar no lugar do outro ou, ainda, no caminho do entre um e outro. Talvez, porque olhar para o outro tenha cargas de comprometimento do olhar para si. Para narrar o outro com propriedade, é preciso narrar-se antes. Quando nos apropriamos de nossa história e comungamos da história do outro, abrimos espaços para encontros e suas forças geradoras de mudanças, nesse embaralhamento de fronteiras (RANCIÈRE, 2011).

Para elucidar essa proposta do entre, anuncio duas narrativas entre as muitas que me coloquei a ouvir durante esse caminho e que podem ajudar a refletir esse embaralhamento de fronteiras, além da experiência dentro da escola. Podem apontar pistas dos porquês da necessidade de formar coletivos movidos pelos estado de presença da palavra. Essas narrativas de *corre-dores*, que aconteceram ao longo do período em que o projeto era desenvolvido na escola, salientaram a importância de se olhar para o todo e não somente o foco e de se fazer a pergunta sobre “onde fica o foco quando olhamos pelo olhar do todo?”.

### **3.3.1 Compor Narrativas: experiência, educação e coletivo**

Sempre é importante perceber que o grupo tem uma força de articulação e resolução de situações de aprendizagem e apropriações do desejo coletivo que vai além de qualquer institucionalização e, que ao propor uma experiência coletiva, os educadores devem se colocar em meio a ela para serem mediadores e parte potente de composição desse processo.

Qualquer experiência em arte na sala de aula pode valorizar subjetividades e individualidades, como também construir processos coletivos.

As experiências narradas a seguir compõem o que chamo de “narrativas de *corre-dores*” deste trabalho, como uma forma de mostrar e perceber que os impactos educacionais estão em várias partes do processo educativo e que os membros da escola podem perceber o quanto cada uma dessas experiências compõem e valorizam o espaço da escola.

Em um trabalho de diálogo com os educandos, construímos um processo de intervenção com palavras espalhadas em gotas pelo prédio escolar. A ideia de invenção foi de ocupar o espaço com “palavras de afeto”, que motivassem e causassem inspirações. Transbordassem. Cada aluno produziu individualmente o seu material, que consistia em palavras dentro de uma gota feita de papel. As palavras surgiam de diálogos e reflexões coletivas.

Ao terminarmos os materiais, colamos todos nos espaços comuns da escola. Corredores, salas de professores, grades, portas, paredes foram cobertos por gotas coloridas e com palavras diversas. Sem explicação prévia ou legenda sobre a intervenção, a atividade, naturalmente, causou curiosidade nos alunos que não haviam participado da confecção e nos funcionários, o que ocasionou perguntas e, por conseguinte, conversa. Parados nos corredores pelos colegas, os espectadores mediados pela prática híbrida conversavam sobre aquelas intervenções com curiosidade sensível diante das proposições. O olhar para a palavra do outro, reconhecendo-a como sua, cria fortes laços de empatia e coloca o ensino de artes na escola como linguagem para pensar o espaço.

Utilizar a palavra como linguagem da arte cria um espaço de paisagens subjetivas individuais e do narrar-se como forma de se colocar no próprio mundo, mas também no mundo do outro. A arte torna-se potente linguagem de acesso e criação, num experimentar de possibilidades e transbordar de expressividade. Além disso, aspectos da teatralidade e do coletivo estão extremamente presentes na composição das gotas no espaço e nas experiências de sala. Ao refletir sobre a palavra escolhida, o aluno precisa apropriar-se disso e só consegue a apropriação contando a história da sua relação com a palavra.

Machado (2004) aborda a necessidade humana de conceber desenhos do mundo, na idealização de um espaço melhor, e ressalta que, por isso, a arte de contar histórias esteja em vários lugares. Nesse ideal, arte, escola, palavra e narrativa criam inter-relações justamente por se interligarem e por podermos construir através dessas quatro palavras-possibilidades de intervir e desenhar esse mundo.

Os contos milenares são guardiões de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas; partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca desenrolam trajetos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final de história em seres outros, diferentes e melhores do que no início do conto. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos. Somos nós os protagonistas, é a nossa própria história que nos contamos ao vivermos o relato exemplar. Enquanto estamos dentro do conto, experimentamos a certeza de que valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e a possibilidade simbólica de nos tornarmos reis permanecem vivos em algum lugar dentro de nós (MACHADO, 2004, p. 15).

Esse espaço de significações ainda cria valorizações para histórias individuais e desmistifica verdades pré-estabelecidas. Ao ver a palavra “respeito” em uma gota de papel na parede da escola, cada um reflete sobre suas expressividades através do respeito e o que tal palavra promove no espaço, em alguns casos, inclusive, causando revisões sobre o jeito de pensar e lidar situações pelo olhar do outro. O “respeito”, quando pensado em grupo, faz com que os caminhos se encontrem.

Além disso, o caminho simples e potente da intervenção cria formas de acesso em todos para sensibilizar sem doutrinar, afinal, num primeiro momento, cada um vai dialogar com a palavra a partir de suas referências e histórias. Depois, se houver necessidade, vontade e espaço de partilha, justifica-se o encontro para troca de olhares e percepções.

A respeito dessa experiência que Machado (2004) nos traz sobre a narrativa, podemos utilizar também a reflexão que Larrosa (2013) nos propõe sobre ensinar e aprender, criando analogias:

O professor quando dá a lição começa a ler. E seu ler é um falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicando e compartilhando. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto e escutando a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade de sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada (LARROSA, 2013, p. 140 e 141).

O autor nos convida a olhar todos na mesma direção e ver paisagens diferentes. Coloca-nos não só diante da situação de ouvirmos nossa própria voz, mas também ouvir a voz do outro. Talvez, essa seja uma grande perspectiva da educação: romper o já dito e o do dizer como imposição, para a possibilidade de pronunciar sua própria palavra. E diante de tantas palavras próprias, explorar significados e criar caminhos que se juntem pelo respeito em conhecer a palavra do outro, sem se perder da sua.

Nas escolas, oferecemos como realidades as interpretações dominantes. Nós mesmos falamos em nome da verdade ou em nome da realidade e enunciados imperativos como “a verdade é a verdade” ou a “realidades é a realidade” são demasiado frequentes em nossas bocas. Os aparatos educacionais e culturais nos quais trabalhamos são também, juntamente com os meios de comunicação de massa, lugares de produção, de reprodução, de crítica e de dissolução disso que chamamos verdade e disso que chamamos realidade (LARROSA, 2013, p 163).

O autor nos aponta tempos de olhar para a verdade do outro, reconstruindo nossa realidade. Tempos de pensar uma escola que se olhe, que se narre pelo *ser-junto*. Tempo de enxergar potências no encontro e conversas como meio para pensar o caminho caminhando, porque mais do pensar espaços de ser para criar as cenas, é necessário também pensar as dramaturgias que compõe esses espaços educadores.

### 3.3.2 Compor narrativas: arte, encontro e tecido em comum

As palavras simples são as mais difíceis de escutar.  
(Jorge Larrosa)

As composições de narrativas educadoras trazem para a nossa roda um giro com reflexões de como esses corpos deslocam-se pela escola e caminham diante do que se apresenta para eles, de como isso é tecido e que tecido se usa para compor.

Um aluno me encontra no corredor para mostrar os tapetes de crochê que ele faz. Não entrarei em méritos de sua arte enquanto produção ou linguagem, se é arte ou artesanato, estéticas que, por vezes, rompem com a experiência antes mesmo que ela aconteça. Ao falar de expressividade, vemos uma arte que pulsa de subjetividades para objetividades de nós nesse buscar e porque também interessa pensar outras possibilidades à partir do encontro. Nunca fiz e não entendo de crochê, mas, sempre que ele produzia uma nova peça, me levava para dividir seu olhar, sua experiência e eu gostava das cores, das diversidades de pontos, da conversa sobre o material. Ele, aluno do ensino médio, traz palavras que dispõe ao falar de sua produção que, para mim, potencializa encontros por pontos em comum: do crochê e da história em si. Sua história de aprendizado com o crochê me mobiliza a pensar minha história com a educação. As duas, educação e crochê, ponto a ponto, mobilizam meios de pensar, de produzir, de construir. A analogia faz crer numa experiência que só expande conforme se organiza.

A ideia de costurar, tecer, juntar cacos de mosaico instiga a pensar em histórias de vida. Ao juntar retalhos, costurar, tecer e bordar, criamos a vida com nosso corpo, juntamos pedaços de material para evidenciar o que se constrói subjetivamente. Significamos.

A liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Por isso, a ação do texto é o texto por vir: a palavra do por-vir. Em virtude de nossa dis-posição no que vem se dizendo ou no que dizendo vem, estamos abertos ao por-vir do dizer. Por isso, o tomar a palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado e institucionalizado,

enquanto dito como está mandado. Somente a ruptura do já dito e no dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra (LARROSA, 2013, p. 145).

Ao final de uma conversa dessas de palavras próprias, proponho uma oficina em que ele partilhe seus conhecimentos com a própria turma. Ele aceita. Entender esse e todos os educandos como parte do meu processo educativo faz de mim aprendente, de crochês e palavras, e provoca uma aula de arte que esteja atenta a demandas do narrar-se, atenta ao entorno e às possibilidades da escola. Do que surgem e de onde surgem essas potências é onde deve estar o olhar atento do educador.

Em um desses encontros de palavras sobre crochê, uma das colaboradoras da escola ouviu a conversa, por estar ao meu lado, e disse que sabia fazer também esse tipo de trabalho e gostava muito. Ao ver e se encantar com o trabalho do garoto, as palavras entre os dois intensificaram-se. Presenciei palavras sobre pontos feitos, sobre tipos de trabalho. Senti misturar saberes e embaralhar todas as fronteiras do conhecimentos, indo além das funções *aluno – agente de organização* para a expansão do comum, do entre, do encontro.

Tempos depois, outra narrativa surge desta: chego na escola para uma reunião e sou *a-bordado* na porta pela mulher, num misto de emoção e significados, contando que havia levado um novelo de barbante para o garoto e que ele havia trazido um tapete de presente pra ela no dia seguinte. Sentiu-se presenteada pelo menino e não esperava essa atitude, pois havia dado o barbante sem esperar nada em troca. Respondi que agora os dois tinham um vínculo, haviam construído um comum e, desse encontro de olhares, agrados e reconhecimentos, construído uma relação potente por essa descoberta.

Ao caminhar para a reunião, fui me lembrando das palavras de Josso (2010) ao refletir sobre o sujeito e suas individualidades que potencializam coletivos e no quanto aquela narrativa havia contribuído para minha (auto)formação. Era a vida no varal, minha e de outros, de tricôs, crochês, bordados e partilhas. Era cena, com um espaço estabelecido dentro de outro espaço. Eram *corre-dores* que tinham vida. Era chão de escola com sua autenticidade. Era e é vida de todos nós.



Esses textos evocativos nos permitem, através das experiências e narrativas de corredores, entender mais sobre o chão da escola, para, assim, explorá-lo. É preciso pensar que, ao olhar para o chão apenas, sem entender o que fortifica, cresce e nasce dali, o terreno acaba por perder suas possibilidades. Para pensar no chão, é preciso saber em que chão se pisa ou planta. Narrativas são, portanto, meios de olhar e pisar nesse chão de escola, com o respeito e afeto que lhes é peculiar.

Essas histórias de meio de caminho, do entre, também compuseram este trabalho e me ensinaram muito. Levo os afetos comigo, em bagagens cheias de palavras, para guardar ou abrir em outro lugar. Fluxos de vida, de encontros e conversas.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS OU POR FIM, O PÔR VIR DOS ENCONTROS.

### Poema de outono

Do resto de café  
Da marca na porcelana  
Tudo é vida que sobra  
Tudo resta  
Tudo é festa  
Tudo fica  
Dentro ou fora  
De nós ou das xícaras  
(*Gustavo Fernandes*)

São chãos, varais, mesas, águas, sonhos, paisagens, espaços, narrativas.

Abrir espaços para mim, em mim. Para o outro e para o encontro. Ao abrir espaços neste trabalho, refletimos sobre instaurações de lugares da narrativa, a partir do encontro. Sou pesquisador de poéticas minhas e do outro. Pesquiso para caber em outros lugares e para que todos caibam onde quiserem. Que o teatro e a arte sejam formas de caber e criar espaços na escola.

Trilhar caminhos do ensino de artes na escola predispõe de espaços de olhar para si e narrar-se a partir do encontro com os outros tantos protagonistas desse lugar, das salas de aulas e espaços educativos. Mais do que ensinar técnicas ou pensar meios didáticos de atingir objetivos pedagógicos, ou pensar por um prisma que coloque a arte apenas como linguagem de ensinar técnicas na escola, é preciso que educador, gestores, alunos, pais e outros tantos que compõem essa comunidade estejam abertos para compor esse espaço de coletividade e expressão e que essa linguagem possa compor e apoiar processos de mudanças e reflexões no espaço da escola.

Em seu prefácio para o livro “Educação e Mudança”, de Paulo Freire, Gadotti (1981) lembra que a escola por si e apenas pelo olhar do educador se torna limitada para definir mudanças sociais e que a sala de aula acaba sendo um espaço pequeno para mudanças que devem começar em nós mesmos, em diálogo com as massas, entendendo seus limites também, mas, talvez, seja no micro da escola e da sala de aula que a potência possa se colocar no mundo.

É preciso buscar espaços de ser comunhão. Pensar, talvez, um espaço institucionalizado para o encontro, além dos já existentes, como *ATPC (Aula de trabalho coletivo pedagógico)*, no caso de escolas públicas estaduais ou do Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres. Outro espaço. Outra construção desses espaços, mas com as mesmas pessoas que sempre os ocuparam, valorizando seus pensamentos e ideias.

Foi preciso, através das experiências que trazem referências, valorizar olhares e composições que se criam na escola. Vimos pelas leituras, análises e invenções, que o espaço, enquanto lugar instaurado, já cria outras relações que estabelecem desde a valorização da autoestima de seus membros, até a possibilidade de colocar a palavra de forma livre. Daí, podem surgir mudanças de acordo com a demanda de cada comunidade, da forma articulada que cada uma estabelece relação com a educação. Esse espaço como micropotência possibilita reformas internas em quem se abre para tal conversa, além de externas, para se entender e gerir o espaço escolar.

A escola que fala da escola mobiliza as pessoas e valoriza seus espaços com apoio das linguagens e perspectivas da arte, entendendo a criação não apenas como parte desse profissional ou desse tempo limitado da aula da disciplina. Inventar projetos de acordo com as realidades diversas, talvez seja uma maneira de implantar aspectos de democracia e atendimento à essa demanda local.

Repensar os espaços do coletivo dentro desse processo torna o meio articulado para repensar a palavra e, conseqüentemente, a expressividade e o jogo. Promover um espaço pulsante que se livre do tempo institucionalizado para ganhar o tempo do livre pensar, do livre inventar e do pulsar em comum, valorizando cada singularidade em um espaço construído pelo comum saber, afinal, os saberes diferentes são formas de efetivar o lugar da igualdade que a escola vem se esquecendo aos poucos.

Com isso, é tempo de lembrar de uma escola que se afirme como instrumento de igualdade dos saberes na promoção social. Entendemos as dinâmicas e complexidades de um sistema educativo, mas entendemos também que, embora sejamos norteados por currículos, estratégias e conteúdos, algumas questões de fortalecimento devem ser desenvolvidas

dentro, para e pela escola, como nos orienta o próprio PPP (*Plano Político Pedagógico*), que deve ser orientação desenvolvida diante das demandas e necessidades de inserção da escola na comunidade específica na qual atua.

Ao trocar palavras, em princípios comuns para todos, percebemos o quanto de significações que essas mesmas palavras ocupam em muitos vocabulários e pensamentos das pessoas que as dizem. Talvez, por isso, o olhar atento aos seus significados seja, antes de mais nada, uma possibilidade da escuta que a escola deve estabelecer como importante em seus processos formativos. Não há fala potente sem um escuta na mesma proporção. A fala só se garante como potência se, de fato, se valorizam escutas das pessoas que compõem tais espaços.

Portanto, uma análise que se faz, também nesse contexto, é que a escuta atenta, e com o favorecimento da alteridade, se faz necessária em qualquer processo de conversa que seja promovido dentro dos espaços educativos.

Quanto ao uso expressivo da arte nesses espaços, é preciso que se abra olhares para a valorização de uma linguagem que universaliza e une pessoas, educando olhares, ouvidos, palavras e corpos: sentidos. A arte na escola deve ser processo de expressividade pulsante e não *a-fazer*es que se limitam a criações padronizadas coletivamente. Deve valorizar as singularidades do meio, promovendo reflexão sobre todos os processos que a envolvem. Se trabalhada realmente enquanto linguagem, poderá contribuir em todos os espaços que compõem a vida escolar, inclusive como visto neste trabalho, para pensar formas de inventar uma escola do encontro, da palavra e da alteridade.

Se, como vimos na análise do material, a singularidade nos faz diferentes, inclusive na compreensão do comum. Se cada indivíduo, vê a palavra de acordo com suas vivências, apropriações e afetos, é preciso pensar a escola como espaço multifacetado, que valorize o encontro e, conseqüentemente, a escuta, sem impor, mas com repertórios para invenções.

Encontros e teatro com funções de apropriação parecidas. Estamos sempre enlaçados pela perspectiva de jogo e de gente, sendo assim, pensar teatralidades na busca de encontros é fator possível dentro de formações, de

todos que compõem coletivos da escola. Esse corpo em comum, em sua maioria e de acordo com as análises, justificaram ser importantes em momentos de reflexão de si e do outro para criar um espaço para uma escola mais empoderada, que se narre e estabeleça relação com seu entorno.

Por um teatro do acontecimento e da palavra. Por formações em arte e pedagogia que façam com que conversas sejam promovidas dentro dos espaços escolares não somente em aulas de arte, mas sim em todo lugar que ela apareça. Fazer a roda para pensar a escola. Ser escola.

Ao mesmo tempo, com toda essa roda formada, podemos construir espaços de discussões e igualdades, espaços de ouvidos e palavras, de atores e espectadores, em um misturar de funções e sentidos que só fortalece os caminhos, lembrado por Freire (2012) nas diferenças entre as palavras coerência e convivência. Ser coerente na sua palavra, tomando o devido cuidado para não ser conivente com todo e qualquer discurso. Sabemos sobre a importância de todos em decisões dos processos educativos, principalmente das famílias, mas também sabemos o quanto algumas pessoas ainda têm pensamentos *en-raizados* para a prática educativa, não favorecendo o diálogo. Por isso a relação, abertura, participação e conversa.

Com as palavras de fortalecer, criar e cumprir compondo esse varal de subjetividades, nessa ciranda de ideias e nesse movimentar de corpos, na busca da criação de vida, compusemos, nesse momento de análise, com pistas e indícios para concluir por hora, que a experiência abre caminhos para que da palavra e do corpo surjam ações e que o coletivo é matéria potente para construir esses caminhos de mudança. Que olhar para as experiências que nos compõem ao largo e longo da vida sem conceituar positiva e dogmaticamente, faz-nos mais abertos para a viagem de formação. E que a vida se faz narrada por um corpo que cria palavras e por palavras que compõem paisagens. Como roupas no varal, que secam e recolhidas voltam a ser usadas, *re-usadas* e mais uma vez, por paisagens diferentes dando a todo corpo uma nova experiência. Assim pode ser a vida, assim pode ser a escola. Assim tudo se mistura, dentro e fora de nós em um dar sentido constante para essas experiências.

Pensar, falar e ouvir essas palavras, que geram tal afeto, em um espaço preparado para compor diversidade e elaborar com significado seus processos tidos como construtivos, faz crer num ambiente que realmente fortalece preceitos educacionais de diversidade, encontro e construções de possibilidades em comum.

Podemos, então, pensar, talvez, que se existir uma escola como espaço que se auto observa, valorizando suas singularidades, com a arte como linguagem propulsora dessas ações, conseguiremos criar potências de mudanças nesses espaços, que os signifiquem para promover modificações que criem possibilidades de construção para uma escola democrática, ativa e de capacidade para mudanças em cada pessoa e nos espaços do comum inventados.

## Singular, tão singular

Ó passar-se invisível pela alma da alameda de casas espaçosas  
Imaginando a feição ideal dentro de cada uma!

Ir recebendo um pouco de poesia no peito  
Sem lembranças do mundo, sem começo...  
Chegar ao fim sem saber que passou  
Tranquilo como as casas,  
Cheio de aroma como os jardins.  
Desaparecer.  
Não contar a ninguém.  
Não tentar um poema.  
Nem olhar o nome da placa.  
Esquecer.  
Invisível, deixar apenas que a emoção perdue  
Fique na nossa vida fresca e incompreensível  
Um mistério suave alisando para sempre o coração.

Singular, tão singular  
(*Manoel de Barros*)

## REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira. 9º ed. Campinas, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da Arte/Educação como mediação Cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas.** In: Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

\_\_\_\_\_. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade.** Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual: tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidade:** Entrevista a Benedetto Vecchi: tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não atores.** 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **O arco-íris do desejo:** o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOTUCATU. Diretoria Municipal de Ensino. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Org.). **Plano de Gestão da E.E. Américo Virginio dos Santos – 2013-2016.** 2013. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B96ClwPazzgVVUtoRUVtLVU5QnM>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. Jaqueline Moll. Ministério da Educação (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 ago. 2015.

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos:** a história da minha vida com as palavras. São Paulo: Leya, 2014.

CANTON, Katia. **Espaço e lugar.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.



CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. Salvador: Secretaria da Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

DIAS, Belidison; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed da EFSM, 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa Correia de Toledo e FUSARI, Maria Felizminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da língua portuguesa** : o dicionário da língua portuguesa. 2 ed. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire organizadora. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Tradução: Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**; trad. Jussara Hubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudio, Júlia Ferreira. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista reflexão e ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul/dez 2011.

\_\_\_\_\_. **Palavras desde o limbo.** Notas para outra pesquisa em educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. Revista teias v. 13 n. 27 – 287-298. Jan-abr. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias>. Acesso em: 02 mar. 2016.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético:** uma pedagogia da criação teatral. Tradução: Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC-SP, 2010.

MACHADO, Regina. **Acordais:** fundamentos teóricos poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MASSCHELEIN, Jan e MAARTEN, Simons. **A pedagogia, a democracia, a escola.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **O chão da escola:** construção e afirmação da identidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.3, n. 5, p. 391-397, jul/dez2009. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 20 mar. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Tradução: Patrícia Chittone Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre emancipação intelectual. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **O espectador emancipado.** Tradução: Ivone Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A partilha do sensível:** estética e política. Tradução: Monica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **Comunidade Estética.** In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes. Publicado originalmente em: Ouellet, P. (2002, org.). Politique de la parole. Montréal: Trait d'Union. p. 167-184. Disponível em: [http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis17/Poesis\\_17\\_TRAD\\_Comunidade.pdf](http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis17/Poesis_17_TRAD_Comunidade.pdf) . Acesso: 02 nov. 2015.

ROY, Wagner. **A invenção da cultura.** Tradução: Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Nayf, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Org.). **Currículo do Estado de São Paulo:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Coordenação geral: Maria Inês Fini. Coordenação de área: Alice Vieira. São Paulo: Secretaria da Educação, 2011. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Governo do Estado de São Paulo. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VOORWALD, Herman Jacobus Cornelis; PALMA FILHO, João Cardoso. **Políticas públicas e educação: Diálogo e compromisso**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação (São Paulo), 2013. Vol. 1.