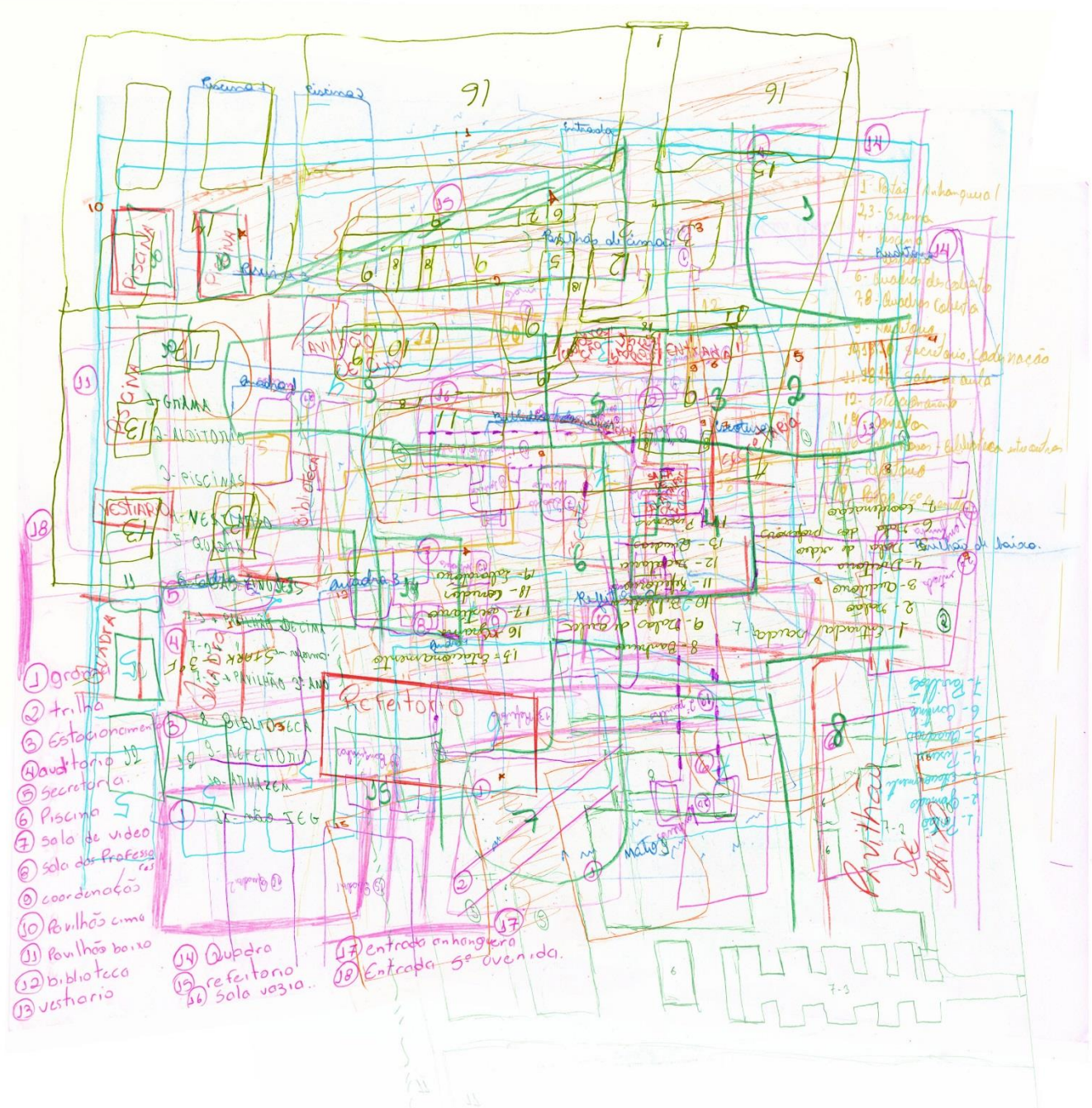
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL - MESTRADO



FAZENDO NINHOS NA ESCOLA

Aissi Kárita da Silva

Goiânia-GO
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

da Silva, Aissi Kárita
Fazendo ninhos na escola [manuscrito] / Aissi Kárita da Silva. - 2015.
CLXVII, 167 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV) , Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2015.
Bibliografia.
Inclui mapas, fotografias, lista de figuras.

1. Espaço escolar. 2. práticas pedagógicas. 3. programa ambiental. 4. subjetivação. I. de Barros Guimarães, Leda Maria, orient. II. Título.

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Mestrado

FAZENDO NINHOS NA ESCOLA

Aissi Kárita da Silva

Dissertação apresentada à banca examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM ARTE E CULTURA VISUAL, sob a orientação da Profª Drª Leda Maria de Barros Guimarães.

Área de concentração: Arte, Cultura e Visualidades

Linha de pesquisa: Culturas da Imagem e Processos de Mediação

GOIÂNIA/GO
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Aissi Kárita da Silva				
E-mail:	aissikarita@yahoo.com.br				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não					
Vínculo empregatício do autor	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte				
Agência de fomento:	-		Sigla:	-	
País:	-	UF: -		CNPJ:	-
Título:	Fazendo ninhos na escola				
Palavras-chave:	Espaço escolar, práticas pedagógicas, programa ambiental, subjetivação.				
Título em outra língua:	Nesting in school				
Palavras-chave em outra língua:	School space, school practices, environmental program, subjectivation.				
Área de concentração:	Arte, Cultura e Visualidades				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	12/06/2015				
Programa de Pós-Graduação:	Arte e Cultura Visual				
Orientador (a):	Leda Maria de Barros Guimarães				
E-mail:	ledafav@gmail.com				
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

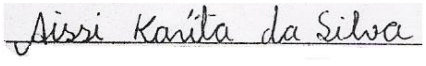
*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.



Assinatura do (a) autor (a) Data: 08 / 07 / 2015

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Mestrado

FAZENDO NINHOS NA ESCOLA

Aissi Kárita da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 12 de junho de 2015.

Banca Examinadora

_____
Profª Drª Leda Maria de Barros Guimarães
Orientadora e presidente da banca – FAV/Universidade Federal de Goiás

_____
Profº Drº. Ronaldo Alexandre de Oliveira
Membro Externo – Universidade Estadual de Londrina

_____
Profª Drª Alice Fátima Martins
Membro Interno – FAV/Universidade Federal de Goiás

_____
Profº Drº. Arão Nogueira Paranaguá Santana
Suplente do Membro Externo – Universidade Federal do Maranhão

_____
Profº Drº. Raimundo Martins da Silva Filho
Suplente do Membro Interno – FAV/Universidade Federal de Goiás

REVOADA DE AGRADECIMENTOS

Principais elementos do cisco são: gravetos, areia,
cabelos, pregos, trapos, ramos secos, asas de mosca,
grampos, cuspe de aves, etc.
(...)
Depois de assentado em lugar próprio, o cisco
produz material de construção para ninhos de
passarinhos.
Ali os pássaros vão buscar raminhos secos, trapos,
asas de mosca
Para a feitura de seus ninhos.
O cisco há de ser sempre aglomerado que se iguala
a restos.
Que se iguala a restos a fim de obter a contemplação
dos poetas.
(...)
Um dia pode ser que o lírio nascido nos monturos
empreste qualidade de beleza ao cisco.
Tudo pode ser.
Até sei de pessoas que propendem a cisco mais do
que a seres humanos.

(BARROS, Manoel. "*Tratado geral das grandezas do ínfimo*", 2013)

Esse trabalho reúne o cisco que coletei e que foi sendo depositado em mim a partir de espaços e lugares profissionais, acadêmicos e pessoais. Espaços/lugares compostos por pessoas. Pessoas árvore, pessoas pássaro, pessoas ninho, pessoas cisco.

Foram muitas e variadas essas "fontes de cisco" com quem tive contato e que contribuíram para compor esse trabalho e a mim. Uma vez assentado, foi muito difícil separar e identificar cada componente, no entanto cada asa de mosca, trapo, grão de areia, e cada "etc." fez com que esse amontoado se fizesse ninho.

Assim, antes de nomear algumas fontes de cisco, peço que não se aborreçam as pessoas que por ventura venham a compor essa revoada de agradecimentos em meio a elementos mais difusos. Saibam que são justamente esses “eteceteras” que dão ao monturo a possibilidade de crescer lírios.

Agradeço a todo bando que compõe minha família. Se tive essas ânsias de nidificar foi por admirar as construções menores que empreendem. E se pude construir algumas, foi por receber deles os primeiros ensejos. Sobretudo de minha mãe, Elizabeth (“Beta”) e de meu irmão Ricardo, grandes “ensejadores” de mim.

A meu companheiro, Salvador, que emprestou qualidades de beleza à apresentação visual desse trabalho e me acolheu entre seus raminhos um sem número de vezes.

A meus amigos que compreenderam meus afastamentos e incentivaram minhas revoadas rumo a esse entardecer de pássaros.

A meus colegas (muitos que figuram entre o bando de amigos) do Instituto de Educação de Goiás, primeiros vínculos que estabeleci com esse espaço, colaboradores e cúmplices de minhas ideações de habitá-lo.

A Verônica Dona Coruja, agradeço pela generosidade e atenção com que me recebeu e compartilhou a história e as memórias preservadas do Instituto de Educação.

Aos meus “ex” educandos e para sempre passarinhos do IEG, pelas muitas manhãs que desabrocharam em mim.

A minha orientadora Leda, construtora menor, observadora de pássaros e ninhos. Nas brechas e cantos da escola, ela me instigou a colocar vários mundos. O mínimo para um exercício significativo em arte/educação.

Agradeço também a Alice F. Martins e Ronaldo Alexandre por me apontarem ninhos virtuais em meio aos meus primeiros monturos e compartilharem alguns de seus raminhos e cisco para a construção de outros tantos.

Agradeço enfim a todas essas pessoas que tiveram a grandeza de propender a cisco. Esse ninho tem pedacinhos de vocês.

RESUMO

O presente estudo abrange problematizações levantadas a partir de algumas experiências pedagógicas que vivenciei junto a meus educandos no Instituto de Educação de Goiás, escola pública da rede estadual. Após observações que levaram em conta a relação dos estudantes com o espaço escolar, iniciei em 2013 um projeto/programa curricular que buscou, na autoria compartilhada com meus educandos, a inserção, apropriação e significação do/no espaço escolar através de intervenções de cunho estético/artístico. Em outras palavras, buscou a habitação daquele espaço, sua transformação em um lugar de pertencimento, um “ninho”. Tal projeto/programa teve o conceito de programa ambiental de Hélio Oiticica como principal referência e inspiração, levando em conta, sobretudo, o potencial de transformação do espaço e do indivíduo a partir da experiência artística. Envolveu, portanto, experiências de subjetivação e dessubjetivação. As etapas previstas pelo projeto não se concretizaram conforme o esperado devido a restrições e impedimentos erguidos pela escola. O desenvolvimento desse projeto/programa deflagrou então uma série de questionamentos. Alguns relativos aos discursos escolares instituídos, às subjetividades desejadas pela escola e aos espaços e lugares permitidos ou negados por essa instituição. E outros relativos às possíveis repercussões do desenvolvimento de nosso projeto/programa sobre aqueles discursos e na subjetivação/dessubjetivação dos estudantes. Ao investigar as questões emergidas naquele contexto, busquei assim a compreensão dos impactos das práticas escolares sobre as subjetividades dos estudantes – tanto daquelas instituídas pela escola como daquelas que construímos em colaboração.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço escolar, práticas pedagógicas, programa ambiental, subjetivação.

ABSTRACT

The present study covers questionings lifted from pedagogical experiments I had with my students at the Instituto de Educação de Goiás, a public school from the state network.After observations that took into consideration the relation of students with the school space, I started in 2013 a curriculum project/program that looked for, in the shared autorship with my students, the insertion, appropriation and signification of/in the school space through aestethical/artistic interventions. In other words, it pursued to inhabit that space, it's conversion in a belonging place, a "nest". This project/program used the environmental program concept from Hélio Oiticica as the main reference and inspiration, taking into consideration, overall, the transformation potential of the space and the individual through the artistic experience. It involved, therefore, experiences of subjectivation and desubjectivation. The stages planned in the project were not realized as expected due to restrictions and hindrances raised by the school. The development of this project/program triggered a series of questionings. Some related to set academic discourses, the subjectivities desired by the school and to spaces and places allowed or denied by this institution. And others related to possible repercussions to the development of our project/program over those discourses and the subjectivation/desubjectivation of students. When investigating the questions lifted in that context, I looked for the understanding of the impact from the school practices on the subjectivities of the students - practices both instituted by the school aswell as those we constructed in colaboration.

KEYWORDS: School space, school practices, environmental program, subjectivation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Sala de aula interditada.....25
Imagem 2 - Sala de aula improvisada (detalhe).....26
Imagem 3 - Sala de aula improvisada.....26
Imagem 4 – Sala de aula improvisada 2.....27
Imagem 5 – Entorno de “sala de aula”.....28
Imagem 6 – Escombros no entorno de “sala de aula”.....28
Imagem 7- Pavilhão frontal do IEG.....37
Imagem 8 - "Sacada" do pavilhão frontal.....37
Imagem 9 – Sala do segundo pavilhão com janelas quebradas.....38
Imagem 10 - Corredor de acesso entre o primeiro e segundo pavilhão.....38
Imagem 11 - Portão de acesso entre a área da direção e sala dos professores e primeiro pavilhão.....39
Imagem 12 - "Amarrações".....44
Imagem 13 - Detalhe da trama.....45
Imagem 14 - Detalhe da trama 2.....45
Imagem 15 - Detalhe da trama 3.....45
Imagem 16 - Detalhe da ação.....46
Imagem 17 - Desenho de Pavó.....61
Imagem 18 - Desenho de Iraúna.....62
Imagem 19- Desenho de Graúna.....66
Imagem 20 - Desenho de Beija-Flor.....67

Imagem 21 - Desenho de Saíra.....69
Imagem 22 - Desenho de Uipí.....70
Imagem 23 - Desenho de Japu.....71
Imagem 24 - desenho de Cardeal.....72
Imagem 25 - Desenho de Pardal.....73
Imagem 26 - Desenho de Andorinha.....74
Imagem 27 - Fachada e vista panorâmica do IEG e IEGzinho.....84
Imagem 28 - Desenho/planta baixa do IEG.....85
Imagem 29 - Detalhe do painel e saguão do IEG.....90
Imagem 30 - Painel Peclat.....91
Imagem 31 - Detalhe painel Peclat 1.....92
Imagem 32 - Detalhe painel Peclat 2.....92
Imagem 33 - Detalhe painel Peclat 3.....93
Imagem 34 - Detalhe painel Peclat 4.....93
Imagem 35 - Detalhe painel Peclat 5.....94
Imagem 36 - Detalhe painel Peclat 6.....94
Imagem 37 - "Flâmula das professorandas e ginasianas de 1960 do IEG”.....98
Imagem 38 - Contra-capa do álbum.....99
Imagem 39 - Vista aérea região Vila Nova e Universitário.....104
Imagem 40 - Vista aérea do IEG.....105
Imagem 41 - Sala de aula do segundo pavilhão após o acréscimo das grades.....116

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: de raminho em raminho..... 10

RAMINHO I: Notas para uso dos pássaros (De como surge e se desenvolve essa ideia de passarinho)..... 15
Pré-Nota..... 15
Sobre árvores, pássaros e ninhos..... 16
Sinal e ruído (De quando empoleirei-me no IEG)..... 18
Agrupando os primeiros ciscos..... 29
De quando ouvi o trinado dos pássaros..... 33
Sobre projeções, construções e quedas. Desmanche e recomeço..... 39
O ninho/dissertação..... 49
Os passarinhos do IEG..... 53

RAMINHO II: Revoando e ciscando espaços e lugares: lá e de volta outra vez..... 58
Espaços e lugares dos conceitos..... 58
Espaços, lugares e outras delimitações: esboços e garatujas..... 59
Espaços e lugares do IEG: Lá..... 80
Espaços e lugares do IEG: ...e de volta outra vez..... 101

RAMINHO III: Nidificações/habitações..... 119
Sobre gorjeios e outros cantos..... 119
Concertos e construções para os cantos da escola..... 123
Construir, habitar, pensar: programa *in progress*..... 145
O perfume da colônia..... 151

CONCLUSÃO: Arremates com nó de guaxe..... 156

REFERÊNCIAS..... 160

APRESENTAÇÃO: de raminho em raminho

Sou construtor menor.
Os raminhos com que arrumo
as escoras do meu ninho
são mais firmes do que as paredes
dos grandes prédios do mundo. Ai ai!
(BARROS, Manoel. "*Cantigas por um passarinho atoa*", 2013)

Esta dissertação trata de construções menores. Aliás, ela também é uma construção menor.

As construções menores são, é claro, pequenas, mas não são inferiores, muito menos insignificantes. São construções sem a pretensão de serem monumentais, sólidas ou sequer duradouras. São produzidas a partir do agrupamento de ciscos[1] e coladas com cuspe. São frágeis, mas são projetadas para abrigar. São bioconstruções – orgânicas, efêmeras, entrelaçadas – que embora possam ser varridas pelo vento, não se desmancham no ar. São ninhos.

Aquelas que exponho aqui, além de menores são, em grande parte, construções coletivas. Mesmo que a princípio tenham partido do meu projeto e anseio por construir, ou melhor, por habitar e fazer habitar a escola, o desejo de fazer desta um ambiente mais acolhedor foi compartilhado, assim como algumas ideias de como fazê-lo. Sobretudo no seu desenvolvimento.

Essas ideias consistiram, basicamente, na criação e realização de propostas de intervenção efêmeras nos espaços da escola, no caso, o Instituto de Educação de Goiás, escola estadual da região central de Goiânia. As propostas foram criadas e realizadas pelos estudantes – meus educandos naquela instituição – a fim de transformar qualitativamente – habitar e fazer habitar – a escola.

Meu projeto/proposta **–** "projeto habitar" – se valeu do conceito de Programa Ambiental de Hélio Oiticica (1986; 2011) que foi tomado em seu sentido amplo, ou seja, de "recinto-obra" aberto à participação, de apropriação, de ações propositivas, de desejo de transformação do espaço e do indivíduo a partir da experiência artística, do desafio de viver esteticamente...

Para realizá-las, interferimos nos espaços curriculares (discursos) daquela escola e mesmo em alguns da Educação estadual, ou seja, nos currículos/discursos tácitos – relativos ao espaço físico do prédio da escola – e nos escritos, formais.

1 "O cisco produz material de construção para ninhos de passarinho" (BARROS, Manoel. *"O cisco",* em Biblioteca Manoel de Barros, 2013).

O espaço escolar não foi muito acolhedor às estruturas que construímos, talvez receoso pelo desenvolvimento de arranjos tão diferentes de seu meio geométrico e gradeado. No entanto, elas foram se proliferando e estruturando, se instalando em pequenas ou grandes frestas daqueles espaços. Até serem derrubadas. Às vezes, antes de ganharem materialidade.

Construções menores, desafios maiores. Ossos desse ofício.

O ninho é esconderijo da vida alada (BACHELARD, 1993), mas seu destino é ser abandonado ou derrubado. Só então pode ser recolhido, colecionado, estudado, analisado.

Foi o que fiz. Recolhi os ninhos construídos a partir daquela experiência com meus educandos, desmanchei-os, analisei-os e os dispus aqui. Foi durante esse exercício de coleta e desmanche que cheguei às questões que orientaram esta disposição. Em meio às nossas atividades de construção, os espaços curriculares – formais e tácitos – falaram tão alto e fora de sintonia ao que buscávamos, que comecei a questionar tanto os impactos daqueles discursos quanto a possibilidade de – com nossas "vozes" – falar mais alto que eles.

Como os discursos escolares oficiais (formais e tácitos) impactam sobre os sujeitos (estudantes)? Como a apropriação e intervenção sobre tais discursos pode repercutir sobre ambos (discursos e estudantes)? Como tais ações (apropriação e intervenção), inscritas no campo da arte/educação, podem dessubjetivar/subjetivar aqueles sujeitos?

Tratam-se de questões que se entrelaçam e ramificam em outras: quais são as subjetividades "desejadas" pela escola? Seriam estas realmente plurais? Há encontros ou choques entre estas e as subjetividades dos estudantes? Há espaço para construção de "outras" subjetividades (FOUCAULT, 1995) dentro desses discursos oficiais? Qual o espaço da arte dentro destes? Como a arte/educação pode ensejar lugares para o desenvolvimento dessas "outras" subjetividades? O que representa à instituição escola a apropriação (desconstrução/reconstrução) desses discursos? E aos estudantes?

São questões que envolvem um "prestar atenção nas práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constituem a experiência de si" (LARROSA, 2011, p.44). Questões que por serem levantadas diante de uma experiência pedagógica que

visou a ressignificação do espaço e das pessoas e empreendeu construções conjuntas, envolvem, mais que um olhar, um desejo e ensejo rumo ao devir.

São questões que foram se assentando em mim, uma arte/educadora que, instigada com as propostas de educação da cultura visual, e com as “revoadas” de meus estudantes, buscou tramá-las e entrelaçá-las, revolvê-las e agrupá-las e com isso, empreender outras construções, como o ninho/dissertação.

Quanto a esta construção tenho que admitir certa dificuldade. Afinal, dispor construções menores em estruturas lineares é também um desafio maior.

Essa dificuldade em grande parte está relacionada a “tempos”. Embora os esboços do “projeto habitar” e do projeto de mestrado compartilhem basicamente o mesmo espaço de tempo, o desenvolvimento do primeiro findou com aproximadamente um ano de antecedência com relação ao segundo. Em outras palavras, os ninhos que apresento aqui – ninho/projeto, ninhos/propostas, ninho/currículo – correspondem a diferentes “estações”, mas ao constituírem o ninho/dissertação, sobrepõe-se em um só tempo.

Assim, a estrutura narrativa que optei por organizar não é necessariamente linear: dispõe-se em os raminhos, mas em raminhos entrelaçados. O ninho/dissertação, vale ressaltar, foi projetado a partir da pesquisa e de outras experiências narradas aqui, porém, só foi estruturado após o “encerramento” destas. Ou seja, a partir dos registros, arquivos e lembranças que as abrangeu.

Tais registros e arquivos compuseram um *corpus* diverso: imagens fotográficas variadas (registro do espaço escolar, registro de experiências educativas, imagens de satélite), documentos encontrados no Instituto de Educação, desenhos realizados pelos estudantes/colaboradores, desenhos feitos por mim a partir das plantas baixas da escola, propostas de intervenção (com imagem e texto) criadas pelos estudantes, e claro, falas, trinados e gorjeios dos estudantes registradas durante e após o encerramento do “projeto habitar”.

O “verbal” que optei por utilizar nessa exposição – metafórico, poético – tem aqui tanto valor quanto qualquer experiência formativa que vivi durante seu desenvolvimento. Além da possibilidade de “saltar de mundo em mundo” (FLUSSER, 2011, p.69), creio que a linguagem metafórica/poética é capaz de criar novas vias de acesso à compreensão, uma vez que *Poiesis* diz respeito à criação, projeção, instauração da realidade, de concepções de mundo (GULDIN, 2010). Isso

sem mencionar que é através dela que podemos limpar as palavras de nossas torpezas (BARROS, 2013).

Enfim, em raminhos (relativamente limpos), assim estão depositados e tramados o cisco que compõe o ninho/dissertação:

No primeiro raminho, “Notas para uso dos pássaros (...)”, faço uma apresentação da pesquisa: como foi se desenvolvendo, incorporando cisco e como e por que foi reestruturada.

Nesse espaço, narro/comento algumas das projeções e vivências que a envolveram. “Vivências de IEG”, principalmente: minha inserção como professora de arte, minhas percepções dos currículos/discursos formais e tácitos dessa instituição, algumas experiências desencadeadas pelo projeto. Trato também dos “reveses” do desenvolvimento da pesquisa e de como, a partir destes, surgiram as questões deflagradoras. Algo que envolve as subjetividades dos estudantes e suas percepções/relações com os espaços da escola.

Durante a realização do “projeto habitar”, as vozes dos estudantes do IEG sinalizaram caminhos e geraram incômodos que puseram em questão minha percepção daquele espaço, e são registradas nesse raminho como seus primeiros gorjeios. Foi a partir desse trinado que construí a pesquisa. Para desenvolvê-la e dar-lhe seus “arremates” recorri aos estudantes “egressos” daquele projeto, estudantes/colaboradores/passarinhos que apresento também nessas primeiras notas.

As considerações sobre o currículo perpassam toda a construção do projeto e compõem também as “escoras” do ninho/dissertação. Nesse primeiro raminho, exponho como foram delineados os primeiros esboços para a construção do ninho/currículo, um programa curricular vislumbrado a partir da sobreposição de minhas experiências docentes e discentes (como estudante do curso de licenciatura em artes visuais e mestranda em arte e cultura visual).

No segundo raminho, “Revoando e ciscando espaços e lugares (...)”, trato dos espaços e lugares relacionados à pesquisa. Das localidades físicas e conceituais que lhe foram mais caras. Inicio esse raminho com um “exercício” de busca e síntese de “espaços” e “lugares” e de outros conceitos relativos a “localidades” mais utilizados na exposição.

A partir de conceitos de Milton Santos (2006), Frago (2001), Certeau (2014), Tuan (2012; 2013), Augé (2012) e dos “resultados” de outro exercício, realizado com

os estudantes/colaboradores da pesquisa – que consistiu no desenho panorâmico de espaços e lugares da escola – cheguei aos contornos conceituais para espaço(s), lugar(es), não lugar(es) ou lugar(es) inútil(eis) e território. Ao compor esses contornos conceituais, os desenhos e falas dos estudantes revelam lugares de afeição e aversão, além de uma carência de espaços dentro da escola.

Após o “exercício”, busquei detalhar espacialidades e tempos do Instituto de Educação de Goiás a fim de analisar suas principais configurações espaciais – físicas, políticas e conceituais. E embora tenha separado o IEG em subtítulos que correspondem aos seus tempos de passado e presente, esses tempos se sobrepõem, seja em nossas considerações (minhas e dos estudantes/colaboradores) sobre esse passado, ou na permanência de antigos “dispositivos” na escola. Projeções e vislumbres de um futuro para o IEG e para a escola, também têm espaço nesse segundo raminho.

No terceiro e último raminho, “Nidificações/Habitações”, exponho nossas construções: alguns ninhos/propostas construídos pelo caminho e o ninho/currículo construído a partir destas e de minhas experiências de leitura formativa (LARROSA, 2007). Nesse espaço, o ninho/currículo é apresentado como proposta e como experiência, melhor dizendo, uma proposta que se fez experiência que se fez proposta.

Tratando-se de nidificações que consistem em e foram feitas para habitar, nesse raminho também retomo e desenvolvo essa proposta/base do “projeto habitar”, com o diálogo com autores e com a carga da vivência desse projeto.

Concluindo a volta do “ciclo habitar” (HEIDEGGER, 2002) e também esse raminho, compartilho o perfume que senti exalar desses ninhos em colônia: reflexões que não encerram, mantém o referido ciclo em movimento.

Em “Arremates com nó de guaxe” deixo a imagem geral do ninho/dissertação, como o vi antes de finalmente deixá-lo fixado aqui.

RAMINHO I – notas para uso dos pássaros (de como surge e se desenvolve essa ideia de passarinho)

Pré-nota

> Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda. Não é fácil ver a erva nas coisas e nas palavras (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.46)

Embora tenhamos a tendência a perceber o mundo egocêntrica e etnocentricamente "com o '*self*', como o centro" (TUAN, 2012, p.53) ou "pelo meio", nossa apreensão das coisas e principalmente nossa forma de torná-las apreensíveis para os outros, em geral, inicia-se por pontos localizados mais às margens.

Tal maneira de lidar com as coisas pode estar relacionada a uma estrutura hierárquica do pensamento que seria comum à cultura ocidental, uma estrutura "arborescente".

> É curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnosiologia, a teologia, a ontologia, toda a filosofia... (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.38)

Enfim, é difícil "ver a erva nas coisas".

A estrutura entrelaçada do ninho não nos permite precisar o seu início. Olhando o ninho, a sensação é de que ele tem apenas "meio"... Nem mesmo o desmanche do ninho é capaz de nos deixar saber que raminho veio primeiro. Porém temos uma noção vaga de como ele foi feito. Envolve um ou mais pássaros, o instinto/desejo de aninhar-se, cisco, inúmeros trajetos, explorações (ciscadas) e também um suporte.

Ao apresentar minhas/nossas nidificações, tenho a mesma sensação. De forma que, os raminhos que fui dispondo nesse texto não se encontram, exatamente, em uma ordem sequencial cronológica, mas em uma ordem que, acredito, torna o processo apreensível sem fugir à ideia de entrelaçamento.

O desenvolvimento desse raminho visa a explicitar a "noção vaga" de como tais nidificações se iniciaram. Não se trata de um "como fazer", mas de um "como foi (sendo) feito". Daí as notas.

Sobre árvores, pássaros e ninhos

Engastado em meu verbo está seu ninho.
O ninho está febril de epifanias.
(BARROS, Manoel. "*O livro das ignorãnças*", 2013)

Não saberia dizer quando, exatamente, a imagem do ninho engastou-se em mim. É claro que o desejo de habitar[2] a escola, de aninhar-me a ela, e a apropriação dos "Ninhos" de Hélio Oiticica (1986; 2011)[3] projetaram os primeiros vislumbres. Porém, penso que o ajuntamento dos ciscos foi ocorrendo sem que me desse conta, aos poucos, e que só o percebi com clareza quando o encontrei caído no chão.

Embora o projeto de trabalho com os estudantes e o que veio a ser o projeto de mestrado tenham emergido em um momento/contexto relativamente específico – no final do ano de 2012 – estes foram fruto das experiências vividas a partir e ao longo de minha permanência em dois lugares: o curso de licenciatura em artes visuais[4] e a escola pública estadual[5], dois lugares abundantes em cisco.

De forma sintética, posso dizer que o primeiro lugar abriu-me perspectivas mais amplas em arte/educação. Ao invés do ensino da "livre expressão", de propostas tecnicistas, de arte hegemônica ou "arte de cavalete" (CHARRÉU, 2011), ou seja, da transmissão de conteúdos da arte institucionalizada (branca, masculina, heterossexual) de maneira linear, sequencial, "arborescente", minha formação como arte/educadora ofereceu-me uma visão aprofundada de arte, cultura e atividade docente. Nesse caso, o processo de ensino/aprendizagem – e há mais realce em aprendizagem que em ensino – está muito mais voltado à promoção de experiências (HERNÁNDEZ, 2011; DEWEY, 2010) que a simples transmissão de conteúdos. Os questionamentos são mais alimentados que as afirmações. E o compromisso docente é firmado não apenas com nós mesmos, mas com e "sobre" aqueles com os quais trabalhamos (VEIGA-NETO, 2007).

O segundo pareceu-me sem horizontes, um tanto cimentado. Um lugar cheio de obstruções para a materialização das vistas oferecidas pelo primeiro. A partir de

2 Sobre a "função habitar" ver raminho 3.
3 Também raminho 3.
4 Iniciei o curso de licenciatura em Artes Visuais pela FAV-UFG, modalidade à distância, em 2010. Fui diplomada em junho de 2014.
5 Tornei-me professora da rede estadual também em 2010 por concurso público. Quando tomei posse do cargo (agosto de 2010) possuía formação de bacharel em Artes Visuais (também FAV-UFG) e uma complementação pedagógica em História realizada em 6 meses (que havia feito justamente a fim de prestar o referido concurso).

passagens pela escola pública estadual – estive em duas como professora e em outras duas como estagiária – pude perceber: 1) o "baixo status" da disciplina "arte" na grade curricular do ensino básico, sobretudo devido carga a horária reduzida da disciplina (duas aulas semanais no ensino fundamental e uma no médio); 2) a "defasagem" com relação ao ensino/aprendizagem de arte representada principalmente pelo ensino da "livre expressão", das propostas tecnicistas ou da "arte de cavalete" e; 3) o descaso, irresponsabilidade, ausência de reflexões mais profundas ou comprometimento por parte do poder público com relação às estruturas físicas (escolas sucateadas) e pedagógicas das escolas estaduais[6] (enfoque na educação de cunho tecnicista).

A meu entender, os três pontos apresentam certa conexão. Sob concepções tecnicistas, constitutivas de um modelo pedagógico de caráter "objetivo" e operacional, a disciplina "arte" seria desnecessária e/ou incompatível.

Isso porque tal modelo tem orientado grande parte de suas metas e estratégias para a melhoria dos resultados de testes padronizados compostos, sobretudo, por conteúdos relacionados às disciplinas de Português, Matemática e Ciências (Biologia, Química e Física no caso do ensino médio).

Os exames realizados para pontuação de IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás), por exemplo, têm grande peso sobre as orientações curriculares propostas pela Secretaria de Educação de Goiás (atual SEDUCE – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte). Como tais exames não contemplam a disciplina "arte" em suas questões, a presença da disciplina se reduziu ao mínimo exigido por lei. Lembrando que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases – declara ser obrigatório o ensino de artes "nos diversos níveis do ensino básico" (LDB art. 26, § 2º), porém não especifica a carga horária.

Dessa forma, e considerando também a "defasagem", ou seja, sob perspectivas de ensino de arte relacionadas às primeiras práticas e propostas institucionalizadas do ensino de arte no Brasil – marcadas pela transmissão de padrões e modelos da cultura dominante ou vinculadas ao ensino de arte livre e descompromissadas (BARBOSA, 1994; GUIMARÃES, L. e OLÁRIA, 2010) –, a "arte" seria desnecessária.

---

6 O cunho "tecnicista" que emana das atuais políticas e reformas educacionais, além de reflexões acerca deste, serão retomados ao longo da dissertação.

E sob concepções mais atuais de arte/educação e educação da cultura visual, vinculadas às perspectivas críticas e/ou pós-críticas de ensino, seria incompatível.

Em síntese, a escola pareceu-me uma estrutura rígida e hierárquica, uma árvore fossilizada, com a arte ocupando o menor grau dentro de sua hierarquia.

Admito que não tive essa percepção com um sentimento de surpresa maior do que de constatação, afinal, aqueles, entre outros problemas relacionados à escola, foram bastante discutidos com colegas e professores durante o curso. Injeções de realismo (?) e inoculações de descrença não são raros em cursos de licenciatura[7]. Tais vacinas, porém, não me tornaram imune ou mais resistente. Ao menos no que diz respeito ao Instituto de Educação de Goiás.

Não que os problemas apontados se concentrassem no IEG. No entanto foi a partir dali que eles se tornaram mais evidentes, realçados talvez pelo vínculo afetivo que estabeleci com o Instituto e/ou por certa desolação que vi e vivenciei desde os primeiros contatos com a escola.

Singular e ao mesmo tempo plural, essa escola despertou e tramou os muitos lugares que compõem minhas posições de pesquisadora, arte/educadora, cidadã. O IEG foi espaço e lugar onde meus educandos e eu empreendemos nossas construções. Onde aprendemos a crescer para passarinho (BARROS, 2013).

Sinal e ruído (De quando empolerei-me no IEG)

Meu primeiro contato com o Instituto de Educação de Goiás ocorreu em julho de 2010 quando fui convidada pelo grupo gestor dessa escola para participar de uma breve reunião pedagógica que orientaria os dois últimos bimestres letivos.

Além de brevemente “apresentada” ao corpo docente, às normas internas da escola e às dependências principais do prédio, as coordenadoras basicamente me orientaram a seguir os planos curriculares desenvolvidos pela professora de arte anterior, que consistiam em uma sequência didática de História da Arte.

Ou seja, um conteúdo impregnado por perspectivas hegemônicas de arte que, vinculado a um alto conceito e “oficialidade” desta, é expresso por iniciais maiúsculas. E que, embora questionados pela pós-modernidade, que contesta e suspeita destas pretensões de abrangência e “domínio” de campo, têm se mantido

7 Durante minha complementação pedagógica em História, concluída em 2009, o terceiro ponto foi também comentado e discutido à exaustão.

em diversas instituições de ensino básico em Goiás. Algo que verifiquei em minhas passagens pelas escolas da rede estadual – como professora e como estagiária – e em contatos com colegas da rede durante os encontros de formação de professores de “arte” no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte[8].

Assumi 14 aulas no período matutino distribuídas entre primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. A distribuição dos “conteúdos” de História da Arte era linear e “acompanhava” a passagem dos estudantes de uma série à outra: no primeiro ano, os estudantes começavam por “arte primitiva” encerrando em “idade média”, nos segundos, continuação de “idade média” até neoclássico e no terceiro ano, “arte moderna” e teoricamente, “arte contemporânea” (seguindo o cronograma, dificilmente havia tempo para esta).

Essa organização curricular, vale reforçar, contrastava significativamente com minha formação em arte/educação em curso. Mas não me era estranha, pois, nos cerca de sete anos anteriores à minha entrada no IEG eu havia trabalhado como professora de arte em um colégio particular no centro de Goiânia voltado para o supletivo e preparatório do vestibular. A orientação curricular era a mesma: reunião de um apanhado de conteúdos e conceitos vinculados a uma história da arte hegemônica. Um repertório de “respostas” à questões “factuais” que envolviam a área e que pressupunha-se, figuraria nos vestibulares[9].

A organização espacial do prédio do IEG me causou mais “impressões”. O saguão, as salas da direção, coordenação e dos professores – primeiros lugares que conheci – embora deteriorados, me pareceram agradáveis. As salas de aula, porém, me causaram certo choque.

Os sinais de deterioração eram comuns a todas elas, assim como a depredação e pichação. O segundo pavilhão, relativamente isolado das dependências principais da escola, era pouco iluminado e suas salas pequenas, úmidas e muito abafadas. O odor dos banheiros daquele pavilhão era muito forte, e atingia, sobretudo, as primeiras salas daquele bloco. Todas as salas de aula eram repletas de estudantes – entre 35 e 45 alunos por turma – “apinhamento” que intensificava a sensação de desconforto e insalubridade.

---

8 Os encontros de formação para professores de arte da rede estadual de Goiás ocorriam anualmente neste órgão no início do ano letivo, e em geral, giravam em torno da estruturação de planos pedagógicos para as aulas de arte.

9 Após a instituição do SISU – Sistema de Seleção Unificada – pelo Ministério da Educação, é possível que a orientação para ensino de arte dos cursinhos tenha sofrido alterações.

"Estrangeira" naquela escola lidei com a organização curricular da mesma maneira com que lidei com a organização espacial do prédio: com desconforto, mas com resignação.

No ano seguinte tive maior liberdade para interferir nos espaços curriculares de arte. Com exceção dos 3ºs – cujo ensino de História da Arte se justificava pela "necessidade" de "enfoque no vestibular[10]" – pude desenvolver as propostas para 1ºs e 2ºs anos.

Após uma reunião com professoras/colegas de área[11], no caso, professoras de português, inglês e espanhol, optamos orientar nossos currículos por questões que emergiram ali – basicamente relativas ao letramento e hábitos de leitura dos estudantes.

Partindo desse eixo desenvolvi propostas de atividade com revistas em quadrinhos, *mangás* e revistas em geral, capas de caderno e embalagens de produtos de consumo comuns entre os estudantes.

Minha opção por essas fontes visuais veio tanto pelo desejo de romper com as opções anteriores – pautadas em História da Arte – como por reconhecer a potencialidade/impactos das imagens da cultura popular (ou "massiva") sobre nossos estudantes (CUNHA, 2012). Ela envolveu uma perspectiva de que a arte é mais do que o conjunto de determinadas obras, a recusa à "falácia naturalista", (...) que considera que a arte (...) fica fora do regime do culturalmente constituído e é autônomo em relação às contingências sociais, políticas e econômicas (AGUIRRE, 2011, p.81). O questionamento da suposta autonomia e distinção de determinados artefatos culturais "dignos" de serem "inventariados" (e transmitidos) pela História da Arte. E a compreensão de que, independente de sua procedência, "as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos nós mesmos como sujeitos". (HERNÁNDEZ, 2011, p.33).

Enfim, o desenho das propostas curriculares foi um exercício novo e muito marcante à minha experiência docente devido à responsabilidade que assumi, junto a minhas colegas "de área", na reflexão e organização do espaço curricular.

---

10 Esta orientação era "sugerida" com bastante ênfase.

11 Segundo a divisão estabelecida pelo Ministério da Educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" agrupa três "áreas afins": português, língua estrangeira (em geral inglês e espanhol) e arte.

O primeiro traço para a compreensão deste não apenas como um roteiro, um aglomerado de conteúdos, ou conjunto de saberes, mas como um sistema de representação, uma metáfora que indica os pontos de vista que, enquanto docentes, elegemos para representar a realidade (ACASO, 2012). Enfim, como uma modalidade de produção de significados e sujeitos (NASCIMENTO, 2011).

Senti a conquista desse espaço ser ameaçada devido a um conjunto de políticas governamentais definidas naquele ano[12] e que começaram a ganhar maior vigor nos anos seguintes. Entre outros desdobramentos, as medidas do chamado "Pacto pela Educação[13]", levaram à reestruturação do currículo do ensino básico (com enfoque no ensino médio). Houve redução da carga horária da disciplina "arte" – excluída do 3° ano – e a implantação dos currículos unificados – "currículos referência" – cujos conteúdos seriam padronizados para cada disciplina.

Os desdobramentos do Pacto foram criando questionamentos e desconforto a medida que foram chegando à escola. Além daqueles relacionados à redução da carga horária de "arte", os professores das áreas de Português, Matemática e Ciências – disciplinas mais visadas pelo Pacto – questionaram e teceram inúmeras críticas ao "material de apoio ao professor" vinculado a reestruturação curricular. Um material apresentado como "guia" ou "manual" do professor de área.

No ano seguinte, durante o planejamento anual, mantivemos o eixo curricular geral do ano anterior voltado às questões de letramento e hábitos/dificuldade de leitura/compreensão. Uma escolha que, embora congruente às propostas de arte/educação e educação da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007), não foi propriamente minha.

Vale ressaltar que, nessas "reuniões de área", eu figurava como a única vinculada ao campo da arte/educação, de modo que minha voz naquelas decisões era sempre a mais fraca. E embora tenha respeitado e cumprido com a decisão de

---

12 O Pacto pela Educação surgiu oficialmente em 2011 – data de 5/9/2011 o documento "Diretrizes do Pacto pela Educação" – e é definido como um conjunto de "diretrizes" composto por vinte e cinco ações distribuídas em cinco pilares[12] a fim de promover uma "reforma educacional" supostamente – e alegadamente pelo governo de Goiás – qualitativa. O espaço digital ou "site" http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/ocontexto.asp concentra as informações disponibilizadas pela Secretaria de Educação de Goiás acerca do Pacto e dos princípios – política – que os tem orientado (a ambos).

13 José Carlos Libâneo faz considerações acerca do Pacto no texto "Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana" encontrado na íntegra em http://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neo-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf Acesso em 06/10/2013.

minhas colegas, optei por trabalhar alguns outros temas um pouco mais específicos, que foram as representações da mulher e do negro pela arte e pelas mídias.

Novamente em sintonia com as propostas de arte/educação contemporânea e educação da cultura visual busquei, além da diversidade imagética, aprofundar reflexões relacionadas a gênero, etnia, classe, e problematizar/questionar os lugares, papéis e valores designados aos diferentes grupos sociais através de fontes visuais. As discussões e propostas de atividade partiram de fontes imagéticas utilizadas no ano anterior, com alguns acréscimos: imagens de propagandas e programas de humor que eram veiculadas pela TV, imagens associadas à História da Arte e de alguns livros didáticos.

Enquanto propunha e desenvolvia trabalhos que envolvessem a leitura e produção de imagens pelos estudantes, a partir do que considerava que estava próximo e presente em seu cotidiano e em nosso tempo, os espaços do IEG e da educação estadual, embora fornecessem fontes inesgotáveis de leitura, permaneciam invisíveis a minhas propostas e considerações curriculares.

O desenvolvimento do que havia previsto para aquele ano letivo foi muito aquém das expectativas. Se por um lado os espaços da escola e da educação ficaram à margem do currículo escrito, "formal", nos currículos "tácitos[14]" – relativos aos incidentes e situações ocorridas naqueles espaços – eles foram centrais.

A greve da educação estadual, já indicada ao final do ano anterior, teve início em fevereiro de 2012. Nos seus 51 dias de vigência, ela provocou muitos deslocamentos espaciais – físicos e conceituais – e até algumas desapropriações de território: da escola para as ruas, os professores e os estudantes estendemos conceitual e literalmente os limites de atuação da escola e; descontentes com a representação que tivemos através do sindicato, nós professores, criamos novos espaços de discussão e atuação[15].

Infelizmente, a greve foi abortada[16] antes que pudéssemos nos apropriar de mais espaços. As reivindicações quanto a dissolução do "Pacto" – que, a nosso

14 Evitei o uso da palavra "oculto" devido ao engessamento que esta sofreu no contexto educacional...

15 O grupo "Mobilização dos Professores" surge no final de 2011. Sua criação está relacionada ao descontentamento tanto com a política educacional – da qual o Pacto é um dos maiores expoentes – como da descrença com a representação sindical dos professores da rede pública. Mais informações sobre o grupo estão disponíveis em http://mobilizacaoprofessoresgo.blogspot.com.br/.

16 Em um último encontro de professores organizado pelo Sindicato, a maioria dos presentes votou pela continuidade da greve, porém, o SINTEGO havia firmado acordo com o governo e a greve foi encerrada a despeito dos protestos e maioria de votos pela continuidade.

entender, nunca foi feito com ou em favor da educação[17] – foram abafadas. Além de expulsos dos espaços que se supõem serem nossos – professores, estudantes –, fomos ainda mais acuados pelas ações “anti-subversivas” promovidas pelo governo estadual[18]. De volta à escola, retornamos aos lugares que nos foram permitidos.

Talvez pelo sentimento de derrota, a feiura do prédio do IEG pareceu ainda mais evidente. A depredação e a degeneração física do prédio gritavam apelos aos nossos sentimentos de revolta e impotência.

Devido à greve, tivemos que repor nossas horas cedendo aquelas que seriam para nosso lazer ou descanso. Boa parte das manhãs de sábado que passamos no IEG foi preenchida somente com nossa presença física, isso quando comparecíamos[19]. A maioria dos estudantes não comparecia ou não entrava nas salas de aula, preferindo passar seu tempo nas quadras ou na piscina.

Com o período de chuvas, nossa “estadia” no prédio foi ainda mais difícil. Toda a parte frontal, saguão e primeiro pavilhão, além de boa parte das salas do segundo, tinham goteiras. Estudantes e professores se “arranjavam” nas salas de aula a fim de se desviarem das infiltrações. Entre o cômico e o trágico, os estudantes abriam seus guarda-chuvas dentro das salas de aula.

Sob o peso da água e muito tempo de descaso público, o teto do primeiro pavilhão cedeu, felizmente quando este se encontrava vazio, durante as férias. Esse pavilhão ficou interditado até o início de 2013, período em que os dias letivos se deram muito precariamente e à base de improviso.

Com cerca de 14 salas de aula interditadas, outros espaços foram considerados e adaptados para (des)abrigar estudantes e professores. Cinco turmas foram distribuídas no espaço do refeitório, e entre duas e três em cada quadra de esporte. A delimitação dos espaços das “salas de aula” era feita com biombos de compensado e antigas placas de madeira antes utilizadas como murais portáteis. A acústica nas quadras era péssima, e no refeitório com o barulho de 5 turmas e 5

17 Entre outros, Libâneo aponta o fato de não ter havido realmente um “acordo” entre educadores e o governo estadual na criação do chamado “pacto”. Esse projeto de reforma educativa foi, aliás, criado pela empresa global Bain & Company.

18 Fui uma entre os vários professores da rede estadual a ser processada pelo Governo do Estado pelo fato de ter feito parte do movimento grevista. O processo administrativo era particularmente prejudicial a nós que ainda estávamos em período probatório. Os professores que tiveram participação mais ativa no movimento, como o professor e cartunista Marcos Roberto, entre outros, sofreram, além de processos, remoções de suas escolas e até mesmo exonerações.

19 Aqueles que, como eu, encontravam-se em período probatório não arriscavam se ausentar pois, somadas às faltas que já possuíamos – os dias em que estivemos em greve foram considerados falta pela Secretaria de Educação -, poderíamos ser exonerados.

professores tentando falar ao mesmo tempo, as aulas eram inviáveis. Os cheiros de mofo, escombros, material de construção e do preparo do lanche na cantina ora se misturavam pesando sobre o ambiente, ora eram varridos por rajadas de vento que nos zunia e arrepiava a espinha.

A fim de diminuir o prejuízo aos estudantes, optamos por montar um sistema de "rodízio" de turmas: a cada semana, uma turma ocupava um espaço diferente da escola. A intenção foi bem melhor que o resultado.

A estudante Beija-Flor[20] lembra um pouco desse período:

> *Primeiro a gente ficou no refeitório, depois a gente ficou lá fora, à míngua mesmo! (risos) Porque quando eu tava no 1º ano caiu o teto mas tinha sido o PVC... mas aí no outro ano quase inteiro a gente ficou fora, e tava um frio! Muito frio! (BEIJA-FLOR, 2014)*

Em retrospecto, acho surpreendente que tenhamos nos esforçado tanto na organização dos espaços físicos do IEG – seus currículos tácitos – a fim de viabilizar algum aprendizado, mas não pensamos em alterar ou reorganizar os espaços do currículo formal. Para mim, arte/educadora em formação e disposta a construir um currículo "antenado" com as propostas da cultura visual é até um tanto controverso.

Pensando nas culturas dos nossos jovens estudantes, nas imagens que os rodeiam e em como trabalhá-las em sala de aula, eu vinha cometendo alguns dos "erros" que figuram na proposta de unificação curricular que tanto vim a criticar: a generalização e a simplificação.

Não que os assuntos e fontes visuais que havia optado por desenvolver junto aos estudantes estivessem fora de sua realidade ou fossem pouco relevantes. O caso é que a realidade da escola estava falando muito mais alto.

Em minha compreensão pouco estruturada da educação pela cultura visual, considerei suas propostas de diversidade imagética e temática socialmente "engajada" sem perceber que estes são apenas meios de possibilitar diferentes experiências de aprendizado, de subjetivação e dessubjetivação (NASCIMENTO, 2011).

Apesar de estar, junto a todos os viventes do IEG, sofrendo com as condições de estadia no prédio, só fui capaz de perceber que as imagens mais recorrentes entre os estudantes do IEG eram as imagens do próprio IEG, próximo ao final daquele ano letivo.

---

20 Apresentarei, devidamente, os colaboradores da pesquisa mais adiante.

Muitos estudantes – além de comentar e ironizar o cenário em que nos encontrávamos – exibiam as imagens que capturavam com seus celulares e compartilhavam nas redes sociais.

Imagens como as mostradas a seguir, registradas por Pardal, estudante/colaborador que as cedeu à pesquisa. A imagem 1 mostra uma das salas de aula posteriormente interditadas devido ao desabamento parcial do teto do primeiro pavilhão do IEG. Como observou Beija-Flor, a queda do forro de PCV foi uma “prévia” do que ela e seus colegas vivenciariam após a interdição das salas de aula.

Imagem 1 - Sala de aula interditada

Fonte: Pardal, 2012

As imagens seguintes correspondem às áreas exteriores, do entorno do refeitório. Eram as salas de aula improvisadas: carentes em paredes, precárias no teto, abundantes em degradação.

Imagem 2 - Sala de aula improvisada (detalhe)

Fonte: Pardal, 2012.

Imagem 3 - Sala de aula improvisada

Fonte: Pardal, 2012.

Imagem 4 – Sala de aula improvisada 2

Fonte: Pardal, 2012.

As imagens 2, 3 e 4 mostram a lateral direita do refeitório. Os estudantes, arranjados diante de um “quadro negro” improvisado – um retângulo pintado com tinta verde escura – representam os colegas que, igualmente em locais “não usuais”, vivenciaram momentos que dificilmente irão esquecer. Muito marcante é também o fato de que, mesmo em local e condições inusitadas, considerando uma “sala de aula”, esta, como outras turmas de estudantes, foi “arranjada” e “organizada” da forma mais “usual”: de acordo com as tradicionais “filas indianas”.

> A ‘espacialização’ disciplinar é parte integrante e se observa tanto na separação das salas de aula (...) como na disposição regular das cadeiras (...), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo. Essa ‘espacialização’ organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um ‘continente de poder’ (ESCOLANO, 2001, p. 23-24).

Lançados em meio ao caos, só percebemos desordem, e não possibilidades de criação. Reproduzimos a espacialização tradicional da sala de aula mecanicamente, “naturalmente”, sem perceber o absurdo da situação. É difícil ver a erva nas coisas... (DELEUZE e GUATTARI, 2011).

Imagem 5 – Entorno da “sala de aula”

Fonte: Pardal, 2012.

Imagem 6 – Escombros no entorno da “sala de aula”

Fonte: Pardal, 2012

As imagens 5 e 6 registram o entorno das “salas”. Esses destroços foram parte de nosso convívio por mais de um ano. Até o segundo semestre de 2013,

mesmo quando a reforma das salas do pavilhão frontal deu-se por “encerrada[21]”, esses escombros ainda estiveram presentes, alocados às margens do refeitório ou sob as árvores frutíferas próximas ao segundo pavilhão e às quadras.

Os escombros do mobiliário e material escolar representam, enfim, alguns momentos de angústia, desconforto, revolta e impotência que marcaram nossas vivências do Instituto entre os anos de 2012 e 2013. Momentos de inquietação que, somados às frustrações vividas com a “reforma educacional”, começaram a me convocar a esta pesquisa (CORAZZA, 2007). Um chamado que, “por ironia ou por amor” despertou-me o desejo de assentar raminhos ali[22].

No entanto, até ver as imagens do IEG nesse estado de caos, um estado com o qual vinha me habituando, eu pouco enxergava além de ruído. Ao se incomodarem com a situação da escola ao ponto de registrá-la, exibi-la e comentá-la, os estudantes sintonizaram o(s) sinal(is).

Agrupando os primeiros ciscos

As imagens do cotidiano de depredação, sucateamento e locações inusitadas ao desenvolvimento de atividades educacionais capturadas pelos estudantes do IEG reavivaram apreensões que eu esboçava desde os primeiros contatos – enquanto professora e/ou como estagiária – com a escola estadual.

Além do sentimento de revolta com o descaso público quanto à falta de manutenção da estrutura física da escola, percebi que partilhava com alguns estudantes a inquietação quanto às ações depredativas naquele ambiente.

Ações realizadas, na maior parte, pelos próprios estudantes do IEG, algo que a princípio, não conseguia compreender. Por que aqueles estudantes depredavam o ambiente escolar se isso agravava/piorava sua permanência naquele lugar?

Algumas leituras depois, comecei a questionar se a violência contra o patrimônio físico da escola não estaria, entre outras possíveis razões, associada à falta de vínculos, à ausência de um sentimento de pertença com relação ao espaço escolar.

21 Mesmo com as salas prontas, o estado de reforma do Instituto parece nunca ter fim, conforme as falas dos estudantes indicarão mais adiante.
22 A partir de 2013 optei por permanecer apenas no IEG, deixando as aulas que tinha na outra escola.

Entre essas leituras, a tese de doutorado “A depredação escolar e a dinâmica da violência”, de Áurea Maria Guimarães (1990), foi a primeira e mais instigante que encontrei. Ao analisar o problema da violência e depredação no contexto escolar, a autora relaciona-as à “violência banal”, uma das muitas manifestações da violência tratadas por Michel Maffesoli (1987) em “A dinâmica da violência”.

Enfim, a escola pública, espaço teoricamente pertencente à comunidade, apresenta-se burocratizada, disciplinatória e/ou controladora, com poucos espaços de ação e negociação que envolvam a maior parte dos membros dessa comunidade: os estudantes. Diante de um espaço do qual pouco participam e que não ajudaram a criar, não surpreende que os estudantes se alienem dele (SANTOS, 2006) reagindo com apatia ou revolta.

A abertura desses espaços era solicitação recorrente entre os estudantes do IEG: seja para ações mais pontuais como a grafitagem dos muros e utilização das quadras e piscinas da escola nos fins de semana – entre outras – ou mais amplas como a reativação do grêmio estudantil[23].

Como, a partir de meu lugar de arte/educadora dentro daquela instituição, promover tal abertura? Como dilatar um espaço restritivo e pouco generoso à inserção da própria arte/educação? A abertura à participação poderia (re)estabelecer o pertencimento ao espaço escolar? Que propostas de arte/educação poderiam vir em encontro a esses desejos?

Movida por essas questões e pela empatia com os estudantes – lembrando que a carência de espaços nos era comum – comecei a pensar em maneiras de retomar/ampliar nossos espaços de atuação no ambiente escolar. De significá-los e transformá-los. A meu entender[24], o ato de apropriação daqueles espaços poderia (r)estabelecer vínculos e (re)ativar nossos sentimentos de pertença. Ajudar-nos a “dar significado à casca-ovo”-escola (OITICICA, 1986; 2011), transformá-la num “ninho”, lugar de acolhimento.

A fim de atingir esses objetivos/desejos, juntei os primeiros ramos para o “projeto habitar”, um programa curricular vinculado ao espaço do IEG e às nossas

23 A atuação do grêmio estudantil tem sido bastante controversa na história recente do IEG. Algumas gestões do Instituto coibiam seu funcionamento alegando que a organização estudantil prejudicava o funcionamento da escola. Em 2012, a organização estudantil funcionou bem e com o apoio do grupo gestor. Em 2014, conforme comentado mais a frente, o grupo gestor novamente limitou as ações do grupo estudantil.

24 Este “entendimento”, claro, é tributário à minhas formações em arte e arte/educação.

vivências nele. E que previu, como culminância, pequenos atos de apropriação simbólica (e por vezes, literal) dos espaços escolares.

Esta proposta em si já implicou uma apropriação/intervenção, pois, a despeito do alvitre de unificação curricular[25] iniciada pela Secretaria da Educação de Goiás, optei pela construção de um currículo de arte em sintonia com os problemas e possibilidades, desejos e necessidades que tínhamos com relação ao IEG.

Informei, porém, à direção do IEG quanto à proposta e objetivos que a impulsionaram. A diretora foi bastante receptiva, me advertindo apenas que informasse as datas e o teor das intervenções dos estudantes com antecedência a fim de avaliá-las e dar-lhes ou não, seu aval.

O conceito de arte ambiental, ou melhor, de “antiarte ambiental” (OITICICA, 1986; 2011) – tomado em seu sentido amplo – foi essencial para a criação e desenvolvimento dessa proposta curricular e do projeto de pesquisa, traçado quase simultaneamente.

Composto por práticas/experiências desenvolvidas/ensejadas por Hélio Oiticica, esse conceito envolve deslocamentos nas concepções de artista e de arte: "Não mais um criador de objetos para a contemplação, (o artista) se torna um ‘motivador para a criação’". A arte surge como “intervenção cultural” e remete a vivências/experiências descondicionantes (FAVARETTO, 2000, p.123-124).

> Não se trata mais de impor um acervo de ideias e estruturas acabadas ao espectador, mas de procurar pela “descentralização” da arte pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial, dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de “experimentar a criação”, de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significação (OITICICA, 1986, p.111)

O conceito de “ambientação” – antiarte ambiental, programa ambiental, manifestações ambientais ou parangolé – engloba experiências anteriores do artista e compõem o programa de uma “arte da totalidade: conjugam linguagem, espaços e tempos dispersos, reconceituando a arte” (FAVARETTO, 2000, p.121).

A apropriação e ressignificação dos espaços e tempos, constituintes do programa, visam não sua “estetização”, “mas a confrontação de participantes com

25 A unificação foi obrigatória inicialmente para as disciplinas de matemática e português. Embora o Ciranda da Arte, tenha criado, junto a alguns professores da rede estadual, um currículo referência para arte, o uso deste foi opcional.

situações, o interesse concentra-se nos comportamentos: ampliação da consciência, liberação da fantasia, renovação da sensibilidade" (Id. p.127).

Em síntese, o programa ambiental visou à criação de lugares de experimentação, de ensejo. Ensejo da arte, dos espaços e lugares, dos tempos, sujeitos e das relações entre eles.

Minha busca pela "descentralização" da História da Arte nas práticas de ensino de arte na escola foi é claro, um fator de aproximação entre antiarte ambiental e a proposta que esbocei. Não significou (e não significa) uma simples "rejeição" ou troca de "conteúdos" da História da Arte para "conteúdos" da cultura popular e/ou "da cultura visual".

Essa descentralização e deslocamentos promoveram (e promovem) aberturas substanciais para o exercício em arte/educação que vinha buscando: de investigação do cotidiano, de autoria compartilhada, de experiências de criação e recriação de espaços, lugares, tempos e sujeitos. Aberturas onde vieram habitar a proposta curricular, e o projeto de pesquisa que construí.

Ambos, proposta e projeto, envolveram questões de pertencimento, a investigação das relações entre os estudantes e o espaço escolar, a abertura de espaços de participação, a busca e a construção de lugares de habitação (ninhos) para os sujeitos e para a arte/educação. O projeto envolveu ainda o desenvolvimento e investigação da proposta mencionada.

Minha visão do problema[26], a proposta de intervenção/transformação do espaço escolar e dos sujeitos envolvidos na ação (BARBIER, 2012) e, sobretudo, meu papel enquanto professora/pesquisadora me levaram a optar pela pesquisa-ação como estratégia de aproximação, ou melhor dizendo, como o "cuspe" que aglutinou os raminhos que deram forma a projeto e pesquisa.

Ressalto meu papel de professora/pesquisadora como algo decisivo nesta opção por uma série de razões. O caráter pouco pré-definido e dinâmico – articulação entre ação e reflexão – de tal estratégia (THIOLLENT, 2004); a possibilidade de reflexão e reformulação de minha pratica docente (TRIPP, 2005); meu envolvimento na ação e interesse na conquista de melhorias no campo de atuação e estudo; o fato de dispor de tempo e espaço para aprofundar os laços de integração com o grupo participante, além de sua confiança e disposição para a

26 Um tanto difusa no início...

colaboração; pela possibilidade de equilibrar as “relações de poder que configuram as posições dos que transitam nos ambientes escolares” (HERNÁNDEZ e UCKER, 2013, p.38).

Por prever apropriações/intervenções no espaço da escola com a participação criadora dos estudantes, e tratar-se de uma proposta flexível, “*in progress*”, relativamente adaptável aos interesses destes e às situações que se apresentassem durante o desenvolvimento. A proposta curricular também implicou certa subversão das relações de poder em sala de aula.

O ensejo à participação dos estudantes abriu, é claro, brechas para sua participação na escola. Mais que isso, foi deslocando/aprofundando minha compreensão dos lugares da arte e dos estudantes na escola – lugares concedidos e lugares negados – levando, consequentemente, ao desenvolvimento e estruturação de minha proposta e projeto.

De quando ouvi o trinado dos pássaros

> E mesmo as escolas, onde agora está presa a meninada, nunca essas escolas rimaram tão bem com opressivas gaiolas... (QUINTANA, 2006)

Basicamente, o que propus aos estudantes foi que, tendo em vista o espaço escolar, desenvolvessem propostas de intervenção artística a serem realizadas no decorrer do ano letivo.

Alguns elementos foram relativamente bem delimitados: A estrutura metodológica para o trabalho com os estudantes foi próxima à abordagem triangular (BARBOSA, 1991), assim como do ensino por projetos (HERNÁNDEZ, 2011). O espaço da escola, “tema gerador” desse projeto compartilhado, foi posto como “imagem” a ser contextualizada e (re)criada; com a pesquisa e análise de outras imagens e conceitos/referencial artístico intercalada a todos esses momentos ou etapas que não foram sequenciais, mas cíclicas. Além de abertas às rotas e percursos apontados pelos estudantes.

Essas etapas ficaram marcadas de acordo com o calendário letivo: 1° Bimestre – Registro fotográfico da escola e “leitura” dessas imagens; 2º e 3° Bimestres – Criação de propostas de intervenção, análise e seleção das propostas

apresentadas e alterações necessárias; 4° Bimestre – Desenvolvimento das propostas. A proposta geral desse programa curricular – "projeto habitar" – foi apresentada aos estudantes antes de iniciá-la e enfatizada em seu decorrer.

Na época, havia assumido 17 turmas no Instituto de Educação – deixei a outra instituição assim que decidi iniciar o projeto –, sete de 2° ano. Optei por trabalhar a proposta com estas turmas devido ao fato de a maior parte deles ter vivenciado as experiências com a desestabilização dos espaços do IEG no ano anterior[27].

As primeiras atividades – observação, registro fotográfico e análise de espaços da escola – tiveram início com o mês de março. Esse "atraso" ocorreu devido a uma atividade imprevista que desenvolvemos após conversas iniciais que tive com os estudantes a respeito do espaço público e nossa relação com ele[28].

Grande parte das imagens captadas e temas debatidos durante as aulas giraram, como eu antecipava, em torno de aspectos relacionados a negligência dos poderes públicos com relação à escola e principalmente, à depredação que, de acordo com os próprios estudantes, seria obra de "alunos e ex-alunos da escola".

Houve certa "indisposição" em uma das turmas quando, em tom de brincadeira, alguns estudantes começaram a "acusar-se" como autores das ações depredativas.

A fim de evitar "censuras" e "autocensuras" por parte dos estudantes, pedi-lhes, assim como às demais turmas, que registrassem por escrito, sem a necessidade de identificarem-se, suas leituras, impressões e "teorias" acerca daquelas manifestações. Apresentei-lhes também um texto[29] que tratava, brevemente das diferenças entre o grafite e a pichação, da Lei dos Crimes Ambientais e da proposta "de alguns governos" de ceder espaços na cidade para a grafitagem ao invés de simplesmente, punir os "pichadores". As questões que direcionaram essa sondagem foram as seguintes:

- O texto menciona que "alguns governos" buscam combater/prevenir o vandalismo não somente através da punição, mas cedendo espaço para ações de intervenções como o grafite. O que você acha dessa ideia?

27 Também por antecipar um provável distanciamento desses estudantes no ano seguinte – não há aulas de arte no 3° ano – a fim de concluir a pesquisa.
28 Comento como se deu esse "desvio" de percurso no raminho 3, "Nidificações".
29 HAUCKE, Natan "Grafite x Pichação". Disponível em: http://cbn.globoradio.globo.com/grandescoberturas/antenas-cbn/2012/08/23/GRAFITE-X-PICHACAO.htm Acesso em 10/02/2015.

- Também podemos encontrar pichações e demais ações “depredativas” no espaço do IEG, por que você acha que tais ações ocorrem? Que medidas poderiam ser tomadas para lidar com essa situação?

Cerca de 200 estudantes, de um total de 271 participaram desta etapa do projeto[30]. A grande maioria considerou que as pichações na escola se tratavam de “marcar território”, de “aparecer”, de manifestar associações a “gangues” e/ou torcidas organizadas de times de futebol goianos.

> *Eles fazem isso por diversos motivos... primeiro por quererem ‘se aparecer’. Jovens fazem isso porque acham que é ser vida ‘loka’ (...)*
>
> *Tem gangues e torcida organizada na escola que querem deixar sua marca. É demarcação de área e provocação pras gangues e times rivais.*
>
> *A ‘pinxação’ é uma maneira de aparecer, mostrar que você existe.*
>
> *Acho que é porque eles não se sentem aceitos, daí pra fazer parte de um grupo lá eles vão e pixam... (“GORJEIOS”, 2013.)*

Essas falas reverberam algumas considerações de Maffesoli (1987) acerca da violência banal, uma forma de resistência na qual está implícito o desejo de “estar junto”, de compartilhar ideias e sentimentos, de delimitação do território e confirmação da existência através de ações sem finalidade aparente.

Os estudantes que exibiram respostas com este “teor” apresentaram soluções e propostas que oscilaram entre a sugestão de abertura e conscientização dos envolvidos e ações punitivas mais severas.

> *Acho que tem que dar espaço sim! Os pichadores picham porque não tem espaço, eles querem mostram a sua arte. Eles têm que ter o seu direito como artistas, mesmo que sejam desconhecidos.*
>
> *Devia ter espaço sim, mas não só isso. Precisava ter um trabalho junto com os alunos, de ajudar eles a fazer uns grafites bonitos em vez de danificar a escola.*
>
> *Não adianta, dar espaço é apoiar o vandalismo! Tem que aumentar as câmeras, dar ‘suspenção’, até expulsar os alunos.*
>
> *Não resolve porque eles querem pichar onde não pode. Eu acho que tinha que aumentar os muros e por segurança na escola (“GORJEIOS”, 2013)*

30 Arquivei e compilei essas declarações dos estudantes junto a todos os trabalhos e atividades que desenvolvemos naquele ano. Tratando-se de um conteúdo levantado nas fases iniciais da pesquisa, e que abrangeu um número elevado de estudantes, o material relativo a esse período será apenas parcialmente mostrado e levará o nome de “Gorjeios”.

Alguns estudantes, no entanto, vincularam as intervenções a uma rebeldia direcionada especificamente à escola e/ou a seus dispositivos disciplinares e/ou de controle.

> *(...) Um exemplo é a parede recém pintada cheia de pichação, e tem até um desafio lá: 'Vocês pinta a gente picha. Vamos ver quem tem mais tinta', algo assim...*
>
> *(...) Eu acho que é revolta com a escola. (...) quando rebentaram as telas lá do pavilhão da frente eu até achei bom porque gente não tem necessidade daquilo ali! Não acho que é pra segurança porque nem é alto (...) o IEG não tem criancinha pequena.*
>
> *Tem muito aluno que está aqui obrigado. Não aguenta ficar na escola, revolta, quebra as coisas, foge... As salas do segundo pavilhão a maioria estão com as janelas quebradas é pra fugir da escola. ("GORJEIOS", 2013)*

Esses estudantes apresentaram-se pouco otimistas quanto à forma de lidar com a situação, mas reforçaram certa responsabilidade da escola como "provocadora" dos atos de vandalismo.

> *(...) A (diretora) achou que ia diminuir os vandalismos colocando as câmeras nas salas, mas não resolveu nada, fez foi provocar (...) já tem um monte de câmera quebrada.*
>
> *(...) A escola colocou as câmeras e chamou a polícia na escola[31]. Teve aquele especialista tipo um 'CSI[32]' que descobria quem tinha pichado pela letra da pessoa. Mas aí não adiantou. Acho que queriam passar medo nos meninos mas acho que não deu nada ("GORJEIOS", 2013)*

Por destoarem da maioria, as declarações desses estudantes chamou a atenção para lugares pelos quais eu já havia passado, porém não havia dado maior atenção. Principalmente, não havia feito as associações que fizeram entre as ações de vandalismo e a estrutura geral da escola. Estas declarações me chamaram a atenção para demais localizações que confirmavam sua perspectiva.

Sob escombros de mobiliário, estruturas caindo aos pedaços, infiltrações, mofo, pichações esses estudantes enxergaram as grades, a vigilância, a estrutura prisional. O que cantam os pássaros de dentro da gaiola?

---

31 As visitas da patrulha escolar e por vezes, da polícia militar era relativamente comum no IEG. A visita do perito foi "novidade" na escola e causou certa comoção, uma vez que este entrou em algumas salas, durante o horário de aulas, para fotografar as pichações que se encontravam ali.
32 Referência a "*Crime Scene Investigation*", seriado da TV norte-americana.

Imagem 7- Pavilhão frontal do IEG

Fonte: Aissi Kárita, 2013

Imagem 8 - "Sacada" do pavilhão frontal

Fonte: Aissi Kárita, 2013.

Imagem 9 - Sala do segundo pavilhão com janelas quebradas

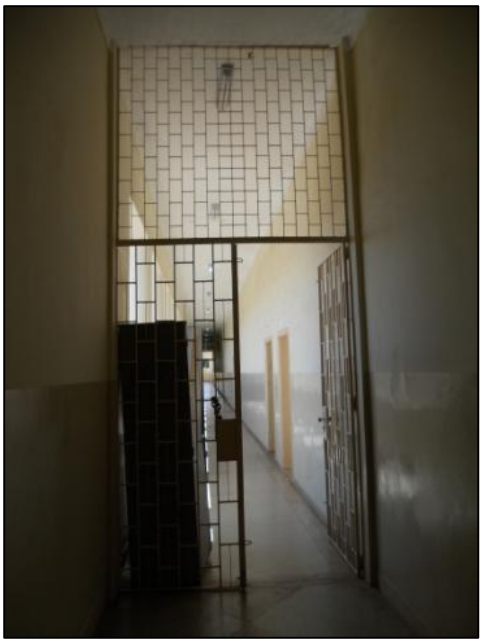
Fonte: Aissi Kárita, 2013.

Imagem 10 - Corredor de acesso entre o primeiro e segundo pavilhão

Fonte: Aissi Kárita, 2014[33]

33 Essa imagem foi capturada somente em 2014 pois, à época que realizei as fotos, essa área encontrava-se interditada.

Imagem 11 - Portão de acesso entre a área da direção e sala dos professores e primeiro pavilhão



Fonte: Aissi Kárita, 2013

Esta etapa do trabalho com os estudantes teve mais relevância do que a princípio lhe atribuí. As percepções que os estudantes manifestaram foram importantes inclusive para o alargamento da minha. Porém, foram um prenúncio de crise, sopros que levaram o “ninho/escola” ao chão.

Sobre projeções, construções e quedas. Desmanche e recomeço

> Quando a Águia dourada faz seu ninho sobre uma árvore, às vezes ergue uma enorme pilha de ramos a qual todos os anos acrescenta outros, até que um dia esse amontoado desaba sobre seu próprio peso (LANDSBOROUGH-THOMSON *apud* BACHELARD, 1993, p.105)

A visão das grades foi um tanto desencorajadora. Embora uma minoria apresentasse essa perspectiva com relação à escola, suas declarações foram muito incômodas para ignorar. O desenvolvimento das etapas seguintes reforçou a apreensão que vinha sentindo.

Relembrando, tais etapas previram a criação de propostas de intervenção, análise e seleção e possíveis alterações/adaptações. A negociação com o grupo gestor também foi prevista para este momento, porém, a participação dos

estudantes foi menor, com o envolvimento esporádico de alguns membros do grêmio estudantil.

Orientei os estudantes a desenvolverem suas propostas individualmente ou em grupos. Cada estudante/grupo desenvolveria uma ou mais propostas de intervenção direcionadas a algum espaço da escola. Estas deveriam ser entregues em forma de projetos que previssem questões de viabilidade prática (algo que de preferência os próprios estudantes pudessem executar), legal (que não viessem a infringir normas e regulações da escola) e orçamentária (que fossem monetariamente viáveis). Cada proposta deveria ser embasada com objetivos, justificativa e referencial teórico/artístico.

Os estudantes apresentaram um misto de preocupação e ansiedade nesta etapa. Alguns não compreenderam a ideia geral da proposta confundindo-a com projeções de reforma da estrutura física da escola. Outros, entusiasmados com ela, articulavam, num misto de incredulidade e exclamação *"Fessora, a escola vai deixar a gente desenvolver as propostas mesmo!? Nóooo!"*. Uma reação que, no decorrer daquele ano e no desenvolvimento da pesquisa, se mostrou mais que pertinente às reivindicações de espaço de participação feitas pelos estudantes e, sobretudo as suas queixas quanto à negação desses espaços por parte da escola.

Ao todo, cinquenta e duas propostas foram apresentadas. Trinta e sete conforme minhas orientações. Sua concretização, no entanto, foi bastante limitada.

Houveram muitos entraves posicionados pelo grupo gestor da escola que, em geral, alegava haverem "impedimentos burocráticos" por parte da Secretaria da Educação ou dificuldade em ajustar as ações ao calendário escolar. Algumas propostas, por terem sido consideradas "impróprias", foram simplesmente vetadas[34].

Estes empecilhos realçaram as grades da escola. Os gorjeios daqueles poucos passarinhos tornaram-se estridentes.

Comecei a questionar minhas projeções e projetos desde a base, pois, de que valeria encorajar o pertencimento ao cárcere? Intervir na gaiola "enfeitando" as grades? Propor a construção de um ninho para pássaros de gaiola?

---

34 Ao todo, cinco propostas foram vetadas, uma por ser considerada "perigosa" por envolver o "desabafo" dos alunos, algo que "fomentaria o uso de palavras chulas" e outras quatro por questões burocráticas (de acordo com o grupo gestor, a escola precisaria de autorização da Secretaria da Educação quanto a certas ações, pois não dispunha de autonomia). A proposta "imprópria" consistia num "desabafo coletivo" das frustrações e desejos dos estudantes com relação ao seu cotidiano na escola em um de seus muros: após escreverem suas frustrações, os estudantes "finalizariam" a ação atirando balões com água e tinta colorida nomeados com palavras que representassem seus desejos.

Acredito que tais questionamentos, embora vinculados àquele contexto particular, em parte evocam alguns que são compartilhados com outros arte/educadores. E envolvem espaços e dimensões.

Os lugares da arte na escola – em espaços e tempos passados e/ou presentes – podem ser muito limitados. No que diz respeito à carga horária concedida a ela enquanto disciplina, e, sobretudo no projeto de ensino-aprendizagem que pode vir a compô-la.

As propostas de ensino de arte que chamei anteriormente de “defasadas” – “livre-expressão”, “arte de cavalete” – e mesmo aquelas mais “atuais” que apenas “celebram” a diversidade de artefatos culturais diversos – em geral “fruto” de uma compreensão mal estruturada da educação da cultura visual – compõem, a meu entender, o cerceamento que limita e diminui o lugar da arte na escola.

Inserida na escola como “recreação” (caso da livre-expressão), como história (“arte de cavalete”), ou como “comunicação” (“arte de cavalete” e “celebração” da cultura), a arte surge como que “apartada” da vida e/ou de forma “apaziguadora” (TOURINHO, 2009). Portanto, limitada.

O lugar concedido à arte no IEG era estreito e, com a reforma educacional, minguava. Minha atuação como arte/educadora poderia endossar, se conformar ou contestar essa redução.

E embora minha proposta buscasse “romper limitações”, a perspectiva de conformar a proposta às minúsculas brechas cedidas pela escola, de ter permissão de construir somente o que lhe fosse “conveniente”, me evocaram justamente tais limitações, as visões da arte apaziguadora. Ao menos naquele momento.

Enfim, transformar a escola em um ninho mostrou-se inviável, ilusório. Precipitadamente, eu acreditei que as “barreiras” para esta transformação consistiam na estrutura precarizada da escola devido ao descaso público e a depredação.

Confiante que nossas intervenções poderiam crescer ao ponto de transformar a escola, fui amontoando pilhas de certeza e expectativa.

Ao chamarem a atenção para a estrutura, a organização do espaço escolar enquanto um espaço restritivo e de confinamento – algo realçado pelas restrições/proibições – os estudantes sinalizaram um problema muito mais grave, pesado e rígido de concreto e tradição. Enfim, o ninho que eu vinha construindo desde, pelo menos, o início do ano letivo, caiu. Sobre seu próprio peso.

Experimentei um misto de derrota e desilusão, uma espécie de luto. Impotente, fiquei olhando aquele ninho caído por algum tempo.

Às portas do fim do ano letivo, paralelamente, o Instituto de Educação vivia outro momento de crise. Em reunião com os professores, o grupo gestor junto aos representantes da secretaria do IEG, nos informaram que a escola encontrava-se com as matrículas bloqueadas para o ano seguinte. Novos estudantes estavam impedidos de matricularem-se na escola, o que significava diminuição e fechamento de turmas. Esta informação foi tomada com muita gravidade. Levantou-se a suspeita de que esse bloqueio de matrículas tratava-se de uma "estratégia" do governo estadual para fechar o Instituto, uma vez que tal governo, há alguns anos, e através da recente reforma educacional[35], vinha demonstrando interesse no "imóvel".

Discutimos algumas formas de mobilização da comunidade escolar – sobretudo dos estudantes – e da comunidade em geral. Basicamente, a ação proposta foi a de divulgar a abertura de matrículas no IEG através de cartazes, redes sociais e notas no jornal, informando que as matrículas seriam feitas no próprio Instituto, e não na Secretaria de Educação[36]. Alguns professores falavam em confrontar a Secretaria, porém o grupo gestor desencorajou tal ação temendo "retaliações".

Em sala, com os estudantes, cumprimos o papel de transmitir-lhes as informações e pedir-lhes que ajudassem na divulgação. O grêmio estudantil se empenhou bastante na causa, produzindo material de divulgação e estimulando os colegas.

Mesmo em luto por meu ninho caído, o momento pareceu-me uma brecha para dar impulso à materialização de algumas das ações propostas pelos estudantes. Afinal, que hora mais propícia que aquela para a (re)tomada simbólica da escola?

Compartilhei tal percepção com os estudantes que em geral, foram bem receptivos. Pensamos em (re)iniciar as intervenções com uma proposta simples, que consistia na confecção conjunta de uma corrente de fitas coloridas pelos estudantes.

35 O interesse manifesto pelo prédio do IEG pode ser encontrado entre as diretrizes e metas que compõe essa política governamental, mais especificamente, trata-se da segunda entre as metas que compõe o primeiro "pilar" do Pacto. Os pilares, estratégias e metas que o compõem podem ser encontradas em http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/ocontexto.asp.

36 As matrículas nas escolas da rede estadual podem ser feitas ou na própria escola ou na Secretaria da Educação através de um número de telefone específico. Devido à praticidade, grande das matrículas são feitas através desse telefone. No período comentado, a Secretaria informava que não haviam aberto matrículas para o IEG por não haver vagas na escola.

Naquele momento, a realização daquela corrente poderia representar a “união dos alunos do IEG” (GRAÚNA, BEIJA-FLOR, JAPU, IRAÚNA, PARDAL, 2014), algo que desejávamos estimular. Seja por concordar com este ponto de vista, por ter preocupações mais urgentes, ou por achar que a proposta de intervenção seria algo “à toa”, o grupo gestor a aprovou[37].

A ação tomou forma e proporções inesperadas. Foi mesmo “pequena” diante das pretensões que eu tinha no início do projeto, mas não foi “à toa” ou pouco significativa. E mais importante, manifestou potências que afastaram os vislumbres “apaziguadores” do exercício de arte/educação que havia temido.

Conforme mencionei, a proposta previa a formação de uma “corrente” pelos participantes da ação a partir da amarração de fitas coloridas (fitas de cetim encontradas em lojas de armarinho). Seria realizada no gramado à entrada da escola e envolveria os estudantes do segundo ano do período matutino – ou seja, os estudantes envolvidos no projeto desde o início do ano letivo. Mas ela se deu muito pouco conforme o previsto.

Estudantes de outras turmas, primeiros e terceiros anos, viram o movimento e começaram a sair de suas salas, as coordenadoras, a princípio, tentando mantê-los em sala, acabaram por ceder. Cerca de 800 estudantes[38] foram tomando os espaços das quadras de esporte e entorno. Mais da metade sequer tinha ideia do que ocorria.

Membros do grêmio estudantil tomaram a frente na situação: com megafones foram chamando os colegas à quadra de esportes central onde, posteriormente montaram o equipamento de som e falaram sobre a proposta da intervenção ressaltando ligações entre esta e as situações vividas na escola – sobretudo aquela relacionada à “tomada” do espaço da escola pelo governo estadual.

No dia da ação também contei com o apoio de duas colegas arte/educadoras, então estudantes de licenciatura da FAV-UFG, que vinham me acompanhando há algumas semanas a fim de cumprirem seus períodos de estágio. As imagens a seguir, que registram alguns dos momentos da ação, foram gentilmente cedidas por uma delas.

---

37 Mentalmente repeti a exclamação misto de incredulidade e entusiasmo dos estudantes... “...mesmo?! Nóoooo!”

38 Estimativa que considerou o número de turmas e estudantes por turma matriculados na escola.

A imagem “amarrações” captura um momento em que os estudantes do grêmio já haviam chamado e reunido os colegas a fim de comentarem a ação. Naquele momento, alguns estudantes se reuniam em pequenos grupos fazendo suas amarrações. Pequenas tramas foram sendo feitas por esses grupos que as reuniram para formar uma única trama mais ao final da ação (as imagens 13,14,15,16 registram detalhes da trama e da ação - p.44-46).

Imagem 12- "Amarrações"

Fonte: Dábilla Elen, 2014

Por não prevermos participação de tantas pessoas, as “fitinhas” que levamos não foram suficientes para todos, o que não impediu que alguns estudantes improvisassem com os cadarços dos tênis, fones de ouvido, colares e outras “gambiarras”. A “corrente” foi ganhando outras formas, adquirindo por fim o formato de rede ou trama. Além de maiores dimensões: os estudantes, através do grêmio estudantil, levaram a trama aos colegas dos turnos vespertino e noturno que a fizeram crescer ainda mais. Soube da repercussão no dia seguinte.

Imagem 13 - Detalhe da trama 1

Imagem 14 - Detalhe da trama 2

Imagem 15 - Detalhe da trama 3

Imagem 16 - Detalhe da ação

Fonte: Dábilla Elen, 2014.

Apropriada pelos estudantes, a estreita brecha “concedida” pela escola “à ação de ‘arte’” foi dilatada e ocupou tempos e espaços que ultrapassaram aquela concessão.

De raminho em raminho – investigações, ideias, ideações, projeções, fitinhas, correntes, elásticos, sacos plásticos, cadarços, megafone – os estudantes construíram um momento de encontro, inventaram um modo de estarem-juntos (BOURRIAUD, 2009, p.84) onde a “possibilidade de experimentar a criação” (OITICICA, 1986; 2011), extravasou as brechas concedidas à arte na escola e a eles.

Aliás, considerando todas as propostas criadas nesse espaço da disciplina “arte”, os estudantes projetaram e inventaram diversos encontros. Apontaram e ensejaram aprendizados de variadas maneiras de habitar a escola.

Em termos digamos “didático-pedagógicos”, “avaliativos”, haveria melhor “resposta” às questões e proposições que lhes lancei no início do “projeto habitar”?

Surpresa e entusiasmada com o alcance desse “acontecimento”, comecei a ter um pouco mais de clareza com relação à queda do meu primeiro ninho e, finalmente tive ânimo para desmanchá-lo.

Além de muito “pretensioso”, o que fez com que se tornasse pesado, vinha direcionando meu olhar ao ninho e ao suporte mais que aos pássaros.

O pássaro, de certa forma, transforma o suporte ao construir seus ninhos: “a árvore habitada pelo pássaro torna-se mais cara para nós” (BACHELARD, 1993, p.110). Porém, esta “transformação” é ínfima, considerando o tamanho do suporte; superficial, pois não altera aquela estrutura de apoio; e efêmera, sobretudo se o tempo de vida do ninho é comparado ao da árvore.

A proposta de transformação do espaço escolar, de subjetivá-lo em ninho, lugar de acolhimento, é muito relevante. Porém, antes de questionar se é possível ou como operar tal transformação, foi necessário abandonar suposições premeditadas – de que a depredação e descaso público consistiam nos “empecilhos” para esta transformação – e questionar como o espaço escolar, com seus discursos oficiais, subjetiva os estudantes. E, a partir daí, investigar como uma intervenção nesses espaços poderia impactar sobre ambos.

A visão das grades envolvendo o espaço escolar foi decisiva, o primeiro indício que levou a esse enfoque e à percepção do espaço escolar em sua estrutura original, dos discursos que ele representa (FOUCAULT, 2012; FRAGO e ESCOLANO, 2001; ACASO, 2012). Ou seja, à percepção de que assim como seus demais programas e políticas educativas, as escolas enquanto “prédios”, também apresentam discursos, que a arquitetura da escola é

> (...) por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, de disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.26).

De fato, o IEG está repleto de grades: no espaço, como apontaram os estudantes, e no currículo, como indica o caráter conteudista, tecnicista e hierárquico dos currículos oficiais, além da expressão “grade curricular”. Porém, a possibilidade de apropriação e intervenção sobre esta segunda grade demonstrou que a escola (ainda) não é uma gaiola. Mas uma árvore (DELEUZE e GUATTARI, 2011), que embora tenha servido de suporte a muitas grades, é um espaço onde ainda é possível fazer ninhos.

O desmanche e análise daquele primeiro ninho levou, assim, às questões: *Como os discursos escolares oficiais (formais e tácitos) impactam sobre os sujeitos (estudantes)? Como a apropriação e intervenção sobre tais discursos pode repercutir sobre ambos (discursos e estudantes)? Como tais ações (apropriação e*

intervenção), inscritas no campo da arte/educação, podem dessubjetivar/subjetivar aqueles sujeitos?

Poderia dizer que esse desmanche apontou para a investigação de outros: O sistema escolar, com seu conjunto de currículos, indicou “projetos” de construção de subjetividades “congruentes” aos discursos que o constituíram. Porém tais projetos se mostraram restritos, fechados e rígidos, em rota de colisão e não de encontro com as subjetividades dos estudantes. A proposta de intervenção nos currículos/discursos escolares, ao visar apropriação e abertura de espaços de participação e pertencimento, poderia ampliar tais espaços e ensejar diferentes rotas, desconstruir/desmanchar e edificar outros sujeitos.

Levou também à percepção de que, enquanto o construía e enquanto desmanchava aquele ninho, vários outros eram produzidos.

Como esses ninhos puderam ficar invisíveis (por quase um ano!)? Como não os enxerguei nos movimentos e gorjeios, ideações e projetos dos estudantes? As estreitezas oferecidas à nossas ações na escola talvez tenham me deixado em algum estado de torpor. E/ou talvez isso tenha se dado devido a uma peculiaridade dos ninhos: zombar do seu descobridor (BACHELARD, 1993) que em geral, só os encontra depois de abandonados.

O ninho/dissertação

> Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos.
> (...) Quem pratica/participa da produção de relatos/narrativas/histórias sobre as pessoas, processos e coisas do mundo, participa do processo social de atribuição de sentido, e isto é crucial na política da representação (COSTA, 2007, p.92)

O ninho caído – amontoado de expectativas, propostas e conclusões precipitadas antes assentado sobre o IEG – representou um momento de decepção e angústia que se tornou ímpar para a construção desta pesquisa e desta professora/pesquisadora (COSTA e GRÜN, 2007). Sua queda e desmanche propiciaram e indicaram as construções de vários ninhos entre os cantos e brechas que tinham escapado a meu primeiro olhar.

Embora tenha sido um tanto precipitada nas conclusões que levaram à criação, e pretensiosa quanto ao alcance da proposta que deu início a esta pesquisa, foi a partir daquela proposta que emergiram as questões que moldaram o ninho engastado nessas páginas.

São questões que envolveram a “atenção (às) práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constituem a experiência de si” (LARROSA, 2011). No caso, a atenção ao impacto das práticas cotidianas e “naturalizadas” na escola, e daquelas que construí junto aos estudantes.

De forma sucinta, o escopo dessa pesquisa foi a investigação e a compreensão desses impactos sobre os estudantes, mas considerando as práticas por nós construídas, foi também o ensejo de novas “experiências de si” a partir do exercício da arte/educação.

Desde os primeiros raminhos, a proposta esteve entrelaçada com questões curriculares, e teve de lidar com currículos prontos e de certa forma, naturalizados: um relacionado ao espaço da escola e outro relacionado ao programa curricular criado pela Secretaria da Educação de Goiás. A apropriação/intervenção sobre os espaços curriculares visou à sua subjetivação em lugares de pertencimento e acolhimento. A forma como tais espaços curriculares “responderam” e o olhar de alguns estudantes levaram a questionar primeiro como aqueles espaços os subjetivam e daí como a apropriação/intervenção poderia repercutir sobre ambos.

Minha identificação (CORAZZA, 2007) com a pesquisa-ação como estratégia de disposição e assentamento daqueles e de outros raminhos, deveu-se, inicialmente, a minha posição enquanto professora/pesquisadora interessada em modificar o espaço escolar e a relação dos estudantes com este, em construir um ninho. As “pontas soltas” (TRIPP, 2005) dessa estratégia de pesquisa – a possibilidade de redirecionar o olhar que a impulsiona –, o seu caráter participativo e sua produtividade na política cultural da representação (COSTA, 2007) reforçaram meu “enredamento” com ela.

Esboçada sob o campo das pesquisas qualitativas, a pesquisa-ação caracteriza-se como uma linha de pesquisa relativamente flexível que surge como alternativa e mesmo crítica às metodologias de pesquisa mais tradicionais pautadas no positivismo.

Considerando a imersão no cotidiano escolar, ambiente que, embora seja metodicamente estruturado em espaços e tempos, é fortuito devido as relações que permite e/ou desencadeia, tal flexibilidade foi essencial.

E embora tenha apenas flertado com a pesquisa dos/nos/com os cotidianos (OLIVEIRA, 2008) durante os arremates da dissertação, creio que tal flexibilidade, que leva em conta a imersão no cotidiano e seus impactos sobre os caminhos trilhados em uma pesquisa, é um substancial ponto de aproximação entre esta e a pesquisa-ação. A meu entender, ambas poderiam ser vistas como metodologias efêmeras (GARCIA, 2003). Diria até "fortuitas".

A experiência vivida com os estudantes gerou um corpus extenso, afinal foi um ano de vivência do "projeto habitar". Os dados (cisco...) produzidos nesse período consistem em fotografias e projetos de intervenção produzidos pelos estudantes. A esse material, há também os primeiros "depoimentos" que colhi dos estudantes com questões orientadas por conversas que tivemos em sala. Ao conjunto desse material dei o nome de "gorjeios".

Como se trata de um conjunto muito extenso, os gorjeios pinçados para uso na pesquisa são aqueles que tiveram alguma relação com a percepção das grades escolares e/ou que levaram às questões deflagradoras.

Delineadas as questões, vi a necessidade de me aprofundar na história do Instituto de Educação e investigar alguns dos momentos que ressoaram na estrutura do prédio. Fiz um levantamento bibliográfico dentro do IEG e, com a ajuda prestimosa de Verônica "Dona Coruja[39]", secretária da escola, tive acesso aos "Arquivos do Instituto de Educação", a arquivos específicos do IEG (registros da escola por ex-funcionários da escola e registros das estudantes integrantes do grêmio estudantil em torno da década de 1960), e às plantas baixas do prédio. Também recorri a material textual com referências diretas ou não ao edifício e à história do IEG (BRETAS, 1991; BRZEZINSKI, 1987).

Os raminhos de subjetividades dos estudantes, colhidos a partir do início do projeto, indicaram muitos ninhos em construção, porém foram tantos – mais de 200 estudantes no projeto, e cerca de 800 na ação que o "encerrou" – que não foi

39 Verônica permitiu mencionar seu nome verdadeiro na pesquisa, e assim o fiz. Se a chamo de "Dona Coruja" é pelo carinho que tenho por ela, além da admiração por seu trabalho e dedicação ao IEG, na preservação dos seus documentos e engajamento em questões que o envolvem.

possível um olhar mais demorado sobre cada um. Fui então, em busca de voluntários entre os estudantes “egressos” do projeto habitar[40].

Visitei as turmas de 3° ano da escola, me apresentei – como professora egressa do Instituto que agora voltava no papel de pesquisadora[41] – e à pesquisa. Expliquei a importância da sua participação nesta etapa e pedi a 10 estudantes que tivessem participado do “projeto habitar” – cinco meninos, cinco meninas – que colaborassem e permitissem que seus raminhos fizessem parte desse ninho/dissertação.

Em nosso primeiro encontro, entreguei-lhes o termo de livre consentimento a ser assinado por eles ou por seus responsáveis (os estudantes tinham entre 16-18 anos de idade) e falei-lhes novamente do trabalho de pesquisa e de sua participação. Esta consistiu na realização de desenhos “de vista aérea” do IEG e entrevistas. Formei, com eles, um grupo na rede social *Facebook* – por sugestão dos próprios estudantes – a fim de que fossemos nos comunicando e combinando nossos próximos encontros.

Tais encontros foram relativamente difíceis de agendar devido às atividades previstas pela escola, como as avaliações, reuniões do grupo docente, atividades de recuperação, entre outras.

A realização dos desenhos ocorreu durante o mês de maio, e as entrevistas ocorreram entre os meses de junho, agosto e setembro. Entre este período, antes que pudesse agendar entrevista, uma das estudantes, transferiu-se – com seus raminhos – e não pude mais estabelecer contato.

A entrevista episódica me pareceu mais adequada para a conversa com os estudantes, por ser pouco diretiva e abrir espaço às subjetividades e interpretações dos entrevistados com relação às situações vividas (FLICK, 2008).

O tópico guia que orientou as primeiras entrevistas não foi seguido segundo uma ordem estabelecida e girou em torno de questões como a relação dos estudantes com o espaço do IEG, suas lembranças, percepções, projeções quanto ao IEG, a escola e a educação. As “questões base” foram as seguintes:

---

40 Lembrando que o projeto habitar foi desenvolvido com estudantes do 2° ano e que no 3° ano não há aula de arte.

41 Em 2014 tive que sair do IEG devido a problemas com carga horária. No Estado, o professor precisa fechar uma carga horária de, no mínimo 14 aulas semanais. Com a redução do número de turmas naquele ano, a carga horária disponível para “arte” no IEG era insuficiente. Para completar a carga horária mínima, eu teria que procurar mais aulas em outra instituição. Devido às demandas do mestrado, preferi sair do IEG para me fixar em apenas uma instituição, no caso, o Ciranda da Arte.

- Você pode dizer seu nome e idade?
- Qual a importância da escola para você?
- Além das aulas, o que você considera “educativo” no ambiente escolar?
- Há quanto tempo está no IEG?
- Se pudesse, escolheria outra escola?
- Qual a primeira imagem vem a sua mente quando eu falo em IEG...?
- Você poderia fazer uma descrição da escola?
- Você tem um lugar favorito na escola?
- Tem algum do qual você não gosta?
- Você mudaria alguma coisa nessa escola?
- O que você acha que vai levar dessa escola com você?
- O que você acha que vai deixar de você aqui?
- Você tem alguma lembrança do “projeto habitar”, das propostas de intervenção e das ações?

Complementando muitas dessas questões, a pergunta “pode falar sobre isso?” foi bastante utilizada como forma de estimulá-los em sua fala. Penso que a “familiaridade” desses estudantes comigo, professora com quem tiveram contatos semanais (em sala de aula) e diários (pelo espaço da escola) durante todo o ano anterior e em alguns casos, desde sua entrada no ensino médio, possibilitou conversas que, embora “dirigidas”, foram descontraídas.

Fiz leituras repetidas dos registros dessas conversas, de maneira “isolada” ou paralelamente às análises dos “gorjeios”, das propostas de intervenção, dos desenhos dos estudantes e das diversas imagens que registraram o espaço e o cotidiano do IEG.

Aliás, a aproximação ou “revirar” desse e dos outros ciscos que compuseram o corpus da pesquisa deu-se de forma mais analítica que descritiva. Minha análise desse corpus ecoa minhas posições/lugares de pesquisadora, arte/educadora, “observadora de pássaros”, “ensejadora e construtora de ninhos”. Enfim, assenta-se sobre aproximações de caráter etnográfico-interpretativo (GEERTZ, 1989), embora em muitos momentos evoquem uma autoetnografia (VERSIANI, 2005) visto envolverem minhas experiências pessoais.

Enfim, esse foi o “cuspe” utilizado para assentar os raminhos no ninho/projeto reconstruído, e finalmente, no ninho/dissertação. A meu ver, um ninho colônia entrelaçado aos ninhos de muitos pássaros dos quais destaco aqueles nomeados a seguir.

Os passarinhos do IEG

Após os encontros com os estudantes, conversas, transcrições e leitura repetida destas, vi a necessidade de encontrar nomes para os pássaros. As designações que direcionei a cada estudante, não são "classificatórias", tampouco determinantes. São alcunhas apreciativas que representam alguma assonância percebida entre meus colaboradores e pássaros dos biomas mais próximos[42].

Graúna, 18 anos

Mesmo sendo habitante relativamente recente do IEG – dois anos – Graúna é envolvida e atuante. Muito idealista e engajada politicamente, sua voz se destaca sem ser estridente. Porém, seu canto já foi sentido como um "incomodo" por aqueles que são surdos ao verbal de ave[43].

Por seu espírito crítico lembra algo da personagem de Henfil, porém diferente daquela, esta Graúna dificilmente abandona suas causas a fim de cuidar dos próprios ovos. Embora alegue ter "poucas amizades" na escola, se empenha constantemente na construção de ninhos coletivos.

Japu, *16 anos*

Atribui grande valor aos seus três anos de IEG, lugar que, de acordo com ele, permitiu-lhe outras visões de mundo, menos estreitas comparadas às fornecidas por seu habitat anterior. Embora dedicado ao aprendizado "formal" oferecido pela escola atribui valor igual ou maior ao aprendizado "informal", "de fora da sala de aula".

É participativo, politicamente engajado e muito atento às questões envolvendo a escola, no entanto, não atribui nenhum valor excepcional às suas atividades e mostra-se muito consciente quanto à sua efemeridade. Talvez por nidificar em colônia, chega a achar que seus raminhos passam despercebidos...

42 Tratam-se de aves do Pantanal e Cerrado catalogadas no livro: "Aves do Brasil. Vol.1. Pantanal & Cerrado" de Gwynne, John A.; Ridgely, Robert S.; Tudor, Guy; Argel, Martha. Ed. Nova Horizonte, 2010.

43 Graúna passou por alguns problemas com o mais recente grupo gestor do IEG devido a sua atuação como representante do grêmio. Suas ações de mobilização junto aos colegas com questões relativas à sua escola ou à escola estadual de maneira mais ampla, foram consideradas pelo grupo como "nocivas" ao funcionamento das atividades escolares. Graúna recebeu suspensão e pressões por parte do grupo para que se transferisse da escola.

Beija-Flor, 18 anos

Também há três anos no IEG, Beija-Flor demonstra conhecer os espaços da escola suficientemente bem para escolher os seus. Embora não participe “oficialmente” do grêmio estudantil, é preocupada e disposta a contribuir com ações que beneficiem o Instituto.

Apesar de sua plumagem colorida – tem cabelos púrpuros – é muito discreta. Centrada, Beija-Flor demonstra, no entanto, muita ansiedade com relação a seu futuro, seu coração bate 2000 vezes por minuto quando o assunto é o vestibular.

Pardal, 16 anos

Com três anos de vivência no IEG, Pardal declara que este é sua vida. Esse passarinho preza muito aos vínculos que estabeleceu com outros habitantes do Instituto. Ciente de ser este, seu último ano no Instituto, Pardal entoa cantos marcados com certo pesar, algo nostálgico. Sua apreensão com relação ao futuro associa-se mais ao enfraquecimento desses vínculos que às decisões profissionais.

Embora acanhado, é muito observador e atento aos momentos que vive na escola. Talvez por seu desejo em preservar esses momentos, produziu um extenso arquivo com seus registros fotográficos, alguns dos quais, figuram aqui.

Saíra, 17 anos

As estações agitadas (bimestres...) de planos e intempéries vividas no IEG tornaram mais difíceis os encontros com os pássaros. Antes que pudesse marcar um segundo encontro com Saíra, ela levantou voo e não pode mais ser encontrada no IEG. Porém ela teve participação no primeiro encontro marcado, que consistiu na realização do desenho de “vista aérea” do prédio. Enfim, “Saíra”, neste caso, não diz respeito às características em comum entre estudante e pássaro, trata-se de um nome trocadilho, sua ação no pretérito mais-que-perfeito...

Pavó, 17 anos

Habita o IEG há quase seis anos. Conhece bem aos espaços e lugares do IEG, mesmo que por vezes não reconheça a "utilidade" de cada um. É observador, prático, crítico. Declara ter poucos amigos no IEG, e em geral prefere andar só pelo colégio.

Reconhece e valoriza ações e atividades que visem a melhoria do colégio e se envolveu em "quase todas", no entanto, mostra-se um tanto cético com relação à seus colegas, a quem considera "alienados e desinteressados, no geral".

Andorinha, 17 anos

Embora lamente ter um "currículo acadêmico fraco" devido a seus sete anos de permanência no IEG, Andorinha reconhece e atribui muito valor às vivências que teve nesta escola onde desenvolveu "uma visão mais aberta", algo que a transformou.

Mostra-se descontente com "o IEG atual" que, de acordo com ela, decaiu muito desde que se assentou ali. Diz sentir-se aprisionada em sua sala de aula e ansiosa para sair dessa gaiola. Apesar ou a propósito disso, é muito dedicada aos estudos e focada com relação a seus planos para o futuro. Vem esboçando planos para grandes construções[44].

Cardeal, 17 anos

Praticamente "incubado" no IEG, esse passarinho tramou raminhos nesta instituição desde o jardim de infância. Do colégio aplicação do IEG (IEGzinho), para o "IEGzão", Cardeal tem muita familiaridade com a escola e a maior parte de seus habitantes. Tem o canto muito articulado e sonoro, algo que, somado a seu engajamento – através do grêmio estudantil – o tornou bastante "visado", inclusive, ou até principalmente, pelo grupo gestor da escola[45].

---

44 Andorinha diz que seu sonho é passar no vestibular para Engenharia Civil.

45 Como Graúna, Cardeal passou por momentos de conflito com o atual grupo gestor da escola. Seus questionamentos quanto a presença de um grupo gestor "não eleito" pela comunidade escolar, mas pela Secretaria da Educação, foram sentidos como ameaça pelo referido grupo, que o convocou e inquiriu acerca de seu posicionamento. Cardeal recebeu desse grupo uma proposta de "bolsa de

Demonstra consciência com relação ao caráter efêmero das construções que empreendeu dentro da escola e faz planos para empreender construções conjuntas em outros suportes[46].

Uipí, 17 anos

Discreto, quase furtivo, Uipí habita o IEG há dois anos. Preza muito as amizades e vínculos afetivos que desenvolveu com outros habitantes do Instituto. Em suas declarações, deixa inferir que estes estão tramados em todas as suas lembranças com relação à escola.

Prefere não se envolver muito com questões que não dizem respeito ao ensino formal oferecido pela escola e acredita que este é bom, porém poderia ser mais direcionado e maleável aos interesses dos estudantes.

Iraúna, 17 anos

Não apenas habita o IEG (desde o IEGzinho) toda sua vida como descende de uma "linhagem" de habitantes do Instituto: sua mãe e irmã também foram estudantes ali.

Valoriza muito o Instituto como um todo, e declara-se muito insatisfeita com a maneira como este se encontra: "abandonado". É também muito participativa e entusiasmada com ações relacionadas à "preservação" ou a melhoria de sua escola, mas defende que estas só são efetivas se houver consciência e união entre os estudantes.

Esses raminhos de subjetividade, reforço, são pequenos fragmentos recolhidos nos poucos momentos em que esses passarinhos estiveram pousados gorjeando comigo – cada entrevista teve duração de 25 a 45 minutos. Não definem, dão um pequeno vislumbre de cada um.

Enfim, esses são alguns passarinhos do IEG, aqueles a quem tive a sorte de vislumbrar e com quem tive a oportunidade de aprofundar/ampliar laços e

---

estudos" em um colégio particular focado em preparatório para o vestibular desde que se movesse do IEG. Cardeal recusou a proposta.

46 Cardeal quer cursar psicologia e trabalhar com "projetos sociais".

perspectivas quanto a esta escola, um insuspeito poleiro ou gaiola – depende do passarinho – há décadas, espaço e lugar onde ciscamos e construímos nossos ninhos.

RAMINHO II - Revoando e ciscando espaços e lugares: lá e de volta outra vez...

Espaços e lugares dos conceitos

Embora sofra de admirações pela arte de “desusar as palavras”, os termos “espaço(s)” e “lugar(es)” – entre outros – são tão recorrentes e necessários a esta dissertação que não tive como fugir às suas conceituações. De forma que, antes e a fim de melhor tratar dos espaços e lugares do IEG – considerando ainda seus tempos – faço uma nota acerca dos espaços e lugares desses conceitos na pesquisa e de seus significados para seus participantes.

Conceituar é de certa forma, fixar significados/sentidos, e embora este exercício possibilite a criação de “vias de acesso” ao(s) objeto(s) em questão, por vezes essas vias enrijecem e dificultam a abertura de outras.

De acordo com Deleuze e Guattari (1991), todo conceito é histórico, assim como seus componentes – muitas vezes fragmentos de outros conceitos. O conceito representa um conhecimento, mas é uma invenção. Não é criado “do nada”, está vinculado a uma multiplicidade de situações ou “acontecimentos”, não é necessariamente “contingente”, mas é, digamos, circunstancial. Os autores também se referem a ele como “o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir” (id. ibid.). E, evocando Nietzsche, “dizem” que “o filósofo não deve contentar-se em aceitar os conceitos que lhe são dados (...) é necessário começar por fabricá-los (...)”.

Por estender essa liberdade de criação ou já fabricar outro conceito para filósofo, declaro que fabriquei alguns dos conceitos utilizados aqui. Como apropriações, agrupamentos, associações, sínteses e/ou “decantamentos” de outros conceitos, estes, por sua vez, fabricados por filósofos/pensadores – sem necessidade de “refabricação” dos termos – com quem compartilho fragmentos de pontos de vista. Esses conceitos serão apresentados e “afixados” à dissertação porém, após esta longa introdução, acredito que esteja clara a ideia de flexibilidade/“provisoriedade” com que são tomados.

Começando pela apropriação do conceito de conceito de Deleuze e Guattari (1991), e sutilmente refabricando-o, os conceitos serão admitidos como contornos, esboços sem arte final.

Espaços, lugares e outras delimitações: esboços e garatujas

Milton Santos (2006), também não deixa de apontar o caráter mutável e histórico de qualquer definição/conceito, e delineia contornos diversos, mas não adversos, para espaço ao longo de sua obra (SAQUET e SILVA, 2008). Em síntese, o espaço é concebido como um conjunto de lugares, constituído por elementos como: os homens, as firmas, as instituições, o meio ecológico e as infraestruturas. É o resultado da práxis coletiva que reproduz as relações sociais, e está associado ao tempo: “o espaço testemunha a realização da história, sendo a um só tempo, passado, presente e futuro” (SANTOS, 2006, p.102).

O lugar é concebido como um conjunto circunscrito, um recorte ou ponto dentro do espaço. O território é concebido de forma semelhante pelo autor, porém, esse recorte está relacionado a um processo político, de formação de um Estado-Nação, por exemplo.

Frago (2001) apresenta concepções semelhantes quanto a território, espaço e lugar. Território é compreendido como uma delimitação espacial impregnada de símbolos, signos, e outros vestígios das relações sociais daqueles que o habitam, em outras palavras, como um recorte político social. Quanto à distinção entre espaço e lugar, este é entendido como uma delimitação daquele, porém, o autor atribui ao lugar certo valor associado ao uso, ou seja, o lugar seria um recorte e a “prática” do espaço.

> A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O 'salto qualitativo' que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se 'a partir do fluir da vida' e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.61).

Essa distinção está em sintonia com a de Tuan (2013), para quem estes também podem ser percebidos em termos de movimento e pausa: “se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar” (TUAN, 2013, p.14).

Ambos apresentam uma distinção que é inversa a de Certeau (2014) que, embora também compreenda o lugar como um “recorte” ou um “ponto” com localização mais específica, e se aproxime da ideia de pausa e movimento de Tuan

(2003) – para ele o espaço se faz ao caminhar, ao movimentar-se – entende o espaço como a prática do lugar. O “salto qualitativo” se daria através das ocupações, apropriações e vivências dos sujeitos. A diferença é sutil, mas leva à questão: os espaços são lugares praticados ou os lugares são espaços praticados?

Na experiência com espaços e lugares é comum fundimos os significados desses termos já que as ideias de ambos não podem ser definidas uma sem a outra (TUAN, 2013). O “espaço” transmite a ideia de algo difuso e muito mais amplo que o lugar. Mas não há uma escala fixa nem mesmo para este – “em um extremo uma poltrona preferida é um lugar; em outro extremo toda a Terra” (TUAN, 2003, p. 183).

Em exercício “cartográfico” dos espaços e lugares do IEG e posteriormente nas entrevistas, realizados pelos/com estudantes/colaboradores da pesquisa, os termos muitas vezes se misturaram. Alguns estudantes indicaram, além da percepção da escala relativa e instável de espaço e lugar, uma intuição quanto a significação do espaço como forma de distinção de lugar.

O exercício tratou-se, basicamente, de uma representação dos espaços e lugares do IEG através de desenhos “panorâmicos” que os participantes realizaram baseados em suas lembranças do espaço escolar. Esse exercício foi realizado, a princípio, individualmente, e em outro momento nos reunimos para comentá-lo. Durante as entrevistas, novamente levei os desenhos, junto a algumas questões acerca destes, e pedi que cada entrevistado comentasse partes do próprio desenho.

A partir do desenho de Pavó (imagem 17 – p.61), que identificou algumas delimitações espaciais da escola como “casas inúteis”, e do desenho de Iraúna (imagem 18 - p.62) que identificou uma destas como “sala vazia”, percebi que os demais estudantes – com exceção de Graúna, Beija-Flor e Saíra (imagens 19, 20 e 21) que, por conhecerem a função de um desses locais como sede dos escoteiros, o identificaram desta forma – sequer demarcaram os lugares para os quais não havia ou sobre os quais não conheciam a função, ou “uso”.

Imagem 17 - Desenho de Pavó

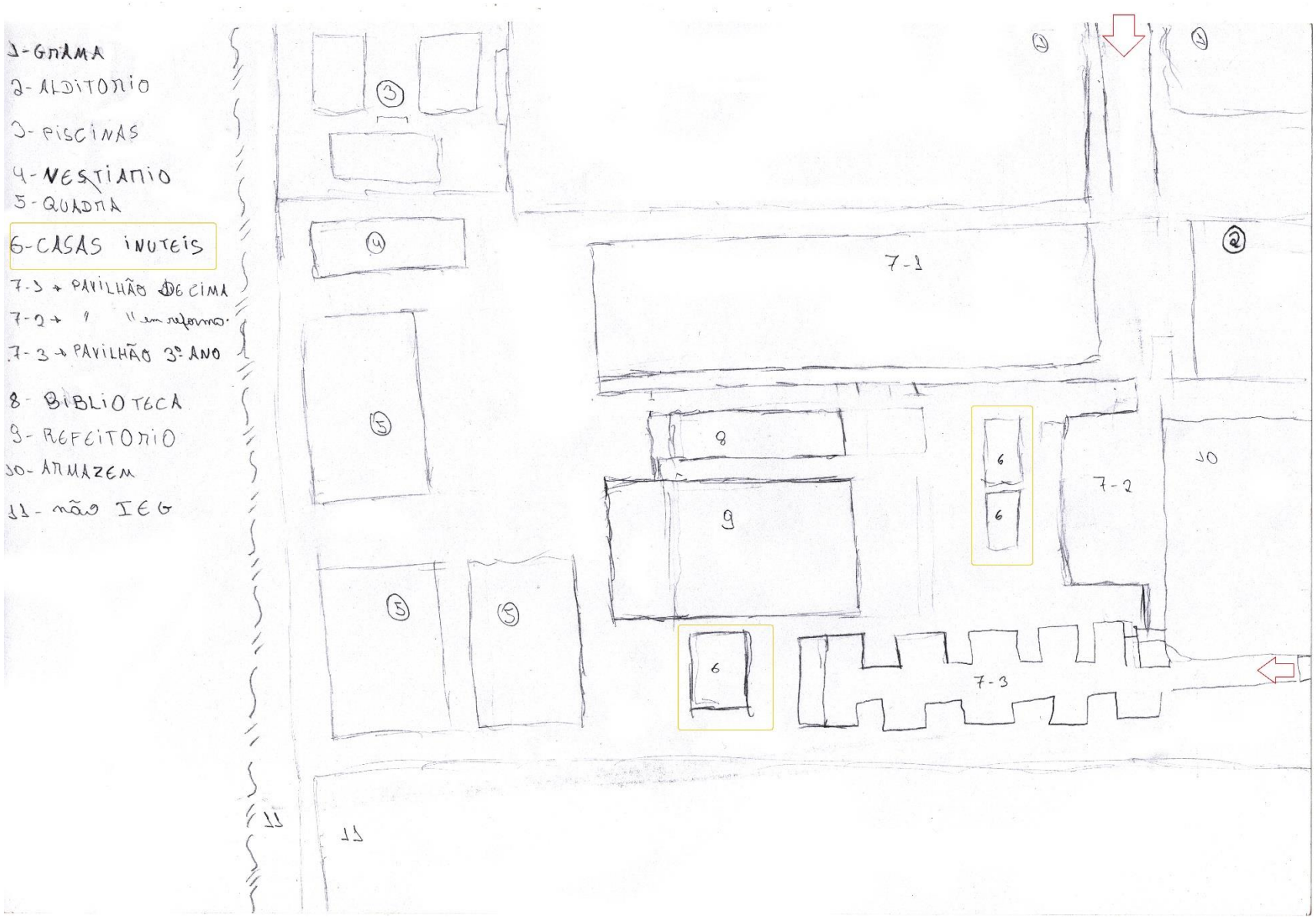
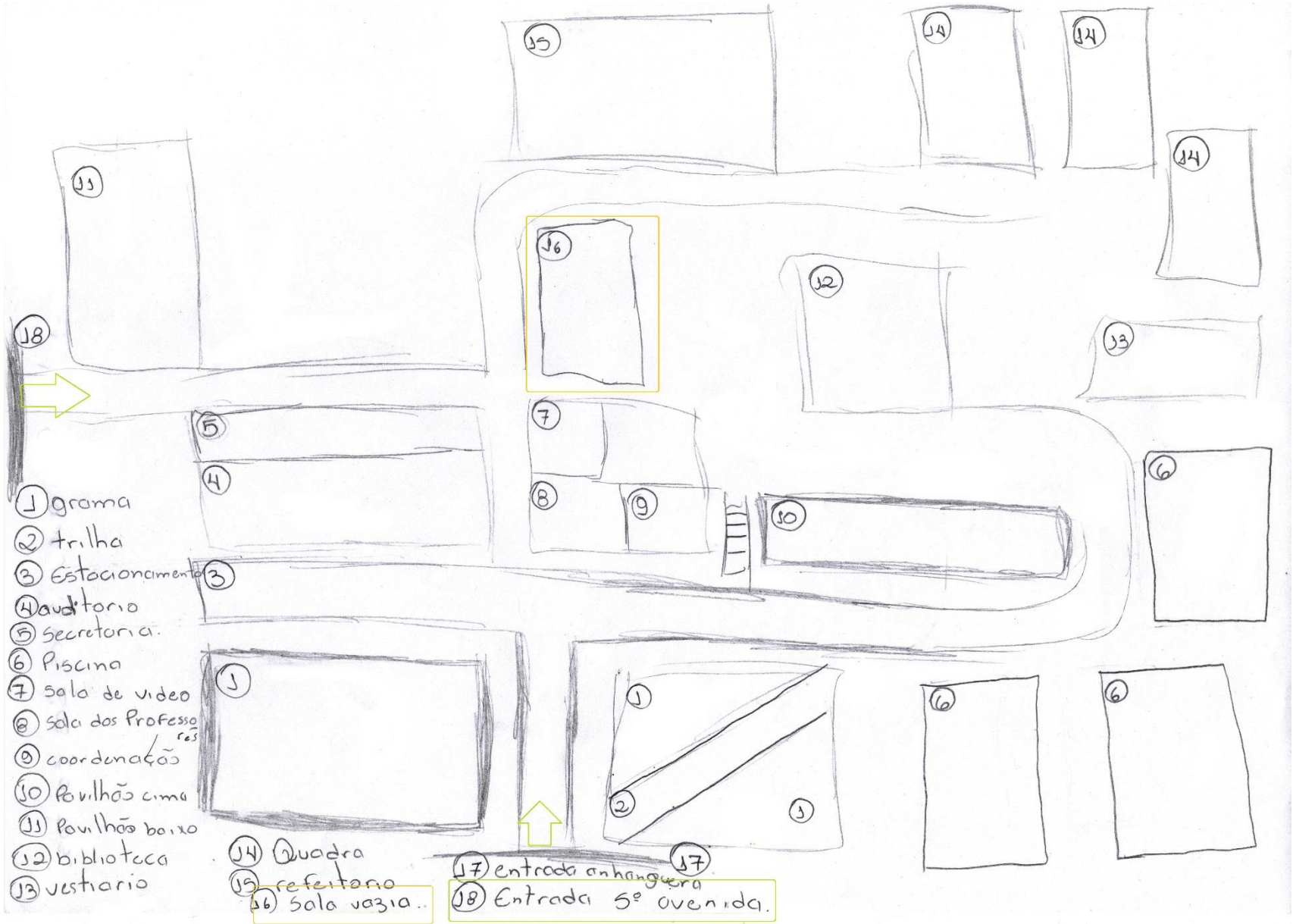


Imagem 18 - Desenho de Iraúna



A designação de Pavó me lembrou em parte, ao termo de Augé (2012) para se referir aos “não-lugares”: lugares que “não são identitários, nem relacionais, nem históricos”.

Entre os não-lugares o autor cita os shoppings centers, aeroportos, autoestradas, enfim, aqueles recortes espaciais uniformes, “não identitários” e “genéricos” que ocupam boa parte das cidades. Trata-se de uma distinção controversa sobretudo pelo fato de o autor baseá-la em termos relacionais, uma característica que relativiza e dificulta a atribuição desse “rótulo” à qualquer localização. Em outras palavras, os não-lugares que o autor destaca podem ser – e geralmente são – lugares a outros sujeitos.

Milton Santos (2006) e Yi-Fu Tuan (2013) não “anulam” a significação do lugar devido ao contexto de seu surgimento, porém indicam certa “diminuição”. Ambos – embora apenas o primeiro utilize esta palavra – falam de certa alienação com relação aos espaços/lugares criados sem nossa participação.

> Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação (...). (SANTOS, 2006, p.222-223)

> No mundo moderno as pessoas não constroem suas próprias casas, como faziam nas sociedades pré-letradas e de camponeses, nem sequer participam de maneira simbólica na construção de monumentos públicos. Os ritos e as cerimônias próprias da atividade construtora, que se pensava ser a criação de um mundo, têm diminuído sensivelmente, de modo que na construção de um grande edifício público somente permanecem os gestos pouco significativos de assentar a pedra fundamental e telhar. (TUAN, 2013, p.144)

As construções características do mundo moderno – ou da “supermodernidade”– a que Augé (2012) chama de “não-lugares” não se tratam sob tais pontos de vista, de lugares sem significado, embora expressem discursos que possam ser alheios à maioria. Também não constituem uma impossibilidade de serem ressignificados pelos sujeitos que o habitam.

As “casas inúteis”, vazias ou inexistentes (como nos demais desenhos) representam uma ausência de significação associada ao uso daqueles lugares pelos estudantes/colaboradores. Porém, nem todos percebem os “vazios” da mesma maneira.

Comentei com alguns dos participantes o que havia percebido nos desenhos, tanto as designações quanto ao uso ou não dos espaços demarcados ou não. Entre

as exclamações, Pavó identificou que ele também havia se esquecido de um lugar, aliás todos nós[47]: a cantina do "Seu Zé", inativa desde o final do ano 2013. "*Nossa, e nem tem tanto tempo assim pra gente já ter esquecido de lá, né!?".*

Os estudantes presentes nesta ocasião (Saíra, Andorinha, Japu, Pardal, Graúna e Pavó) sorriram a esse "esquecimento" compartilhado, e quanto a seus esquecimentos particulares – Saíra não identificou o auditório, Andorinha, Japu e Pardal não assinalaram a sala dos escoteiros – concordaram que aqueles lugares não "apareceram" porque eles não os utilizam.

Mais tarde, em entrevista, Pavó voltou ao assunto da cantina, das "casas inúteis" e completou "*mas se você pensar é isso mesmo, igual... aqui tá cheio de lugar inútil que não serve pra nada!".*

Conforme mencionei a pouco, nem sempre essa "não utilização" ou "vazios" do espaço são vistos pelos estudantes como "ausentes de significação". As indicações dos espaços vazios nos desenhos de Graúna e Beija-Flor (imagens 19 e 20 - p.65-66) também estão relacionadas ao seu uso. No caso de Graúna, o recorte designado como "salas vazias" indica a situação daquelas salas (que já foram de música e dança, almoxarifado e salas de aula regular), vazias devido a ajustes relativos à reforma da escola.

Beija-Flor (2014) delimita os recortes do gramado como "espaço vago", porém, em sua fala indica tais espaços como lugares de possibilidade quase remota, de lembranças, de apropriação lúdica:

> *Eu não fico, mas gostaria de ficar lá na... em cima, nas árvores... porque lá, a graminha fica bem 'baxinha' e tem sombra (...) dá pra gente conversar (...), tocar violão, tem lugar que dá pra sentar (...) se eu tivesse tempo eu ficaria lá...*

Para ela, aquele lugar, aquela "pausa" no movimento de sua rotina escolar não é possível devido a sua condição de "vestibulanda" e também devido ao pouco tempo disponível dentro do horário da escola: "o intervalo é muito curto!".

Esta, aliás, é a condição dos seus colegas, demais participantes da pesquisa. Alguns dos quais, demonstram preferência pelo mesmo lugar...

> *Lugar que eu gosto muito é ali da entrada de cima... dali perto da piscina, daquelas árvores ali... porque ali é um lugar, um caminho onde a gente*

47 Até o comentário de Pavó eu acreditava que ele e outros colegas haviam registrado todas as instalações do prédio.

> *reunia... e ficava muito, né? É um lugar fresco, muito bom, né? (JAPU, 2014)*

> *(...) Na grama... aquele parte de mato ali em cima... é um contato com a natureza que eu tenho (...) É... ficar ali acho que é meio que uma fuga desses... é... muros quebrados, é... pichado... construção, artificialidade do meio urbano... eu acho que quando eu tô lá eu fujo um pouco disso, eu gosto de ficar lá, fazer meditação, ficar lá um pouco, acho que me acalma. (CARDEAL, 2014)*

Seja como uma pausa com os amigos, ou uma pausa mais solitária e "fuga" da rotina escolar, da estrutura cimentada da escola e da própria cidade, ambos rememoram aquele lugar com nostalgia, assim como a colega. E apresentam justificativas e/ou lamentos semelhantes quanto à dificuldade de acesso a ele:

> *(...) Quando chegou o 3° ano geralmente tinha muitas tarefas, né? Aí a gente fica dentro da sala mesmo pra fazer tarefa... e aí... não acontece mais. (JAPU, 2014)*

> *(...) geralmente não dá tempo, nem sempre a gente pode ficar lá, o coordenador passa e briga: "Vai pra sala!" (...) É um espaço grande... dá pra fazer muita coisa lá... quantas atividades não dá pra fazer na grama... quantas coisas não poderiam ser feitas ali...? E é utilizado como um caminho assim, que as pessoas passam e não reparam... (CARDEAL, 2014)*

Para além de suas lembranças, Cardeal vislumbra possibilidades. Vê pausas em um caminho corrido e pouco "reparado", pouco significado.

Graúna (2014) também reconhece a falta de uso muito mais como possibilidade que como "nulidade" do espaço. Em seu desenho, ela não identifica o saguão dentro do seu recorte "pavilhão de cima", no entanto, destaca aquele como o lugar que mais lhe chama a atenção na escola justamente por não ser utilizado pelos estudantes.

> *Eu gosto do saguão... assim, me chama a atenção, sabe? ...Acho que é porque é um espaço que a gente não utiliza, aí toda vez que eu lembro desse espaço eu penso que teria mil possibilidades do que a gente poderia fazer lá...*

"Reunia", "ficava", "poderia", "teria", "ficaria", "gostaria"... os lugares de lembrança e possibilidade dos estudantes estão associados a tempos sem espaço para o presente e onde o futuro é condicional e incerto.

Imagem 19 - Desenho de Graúna

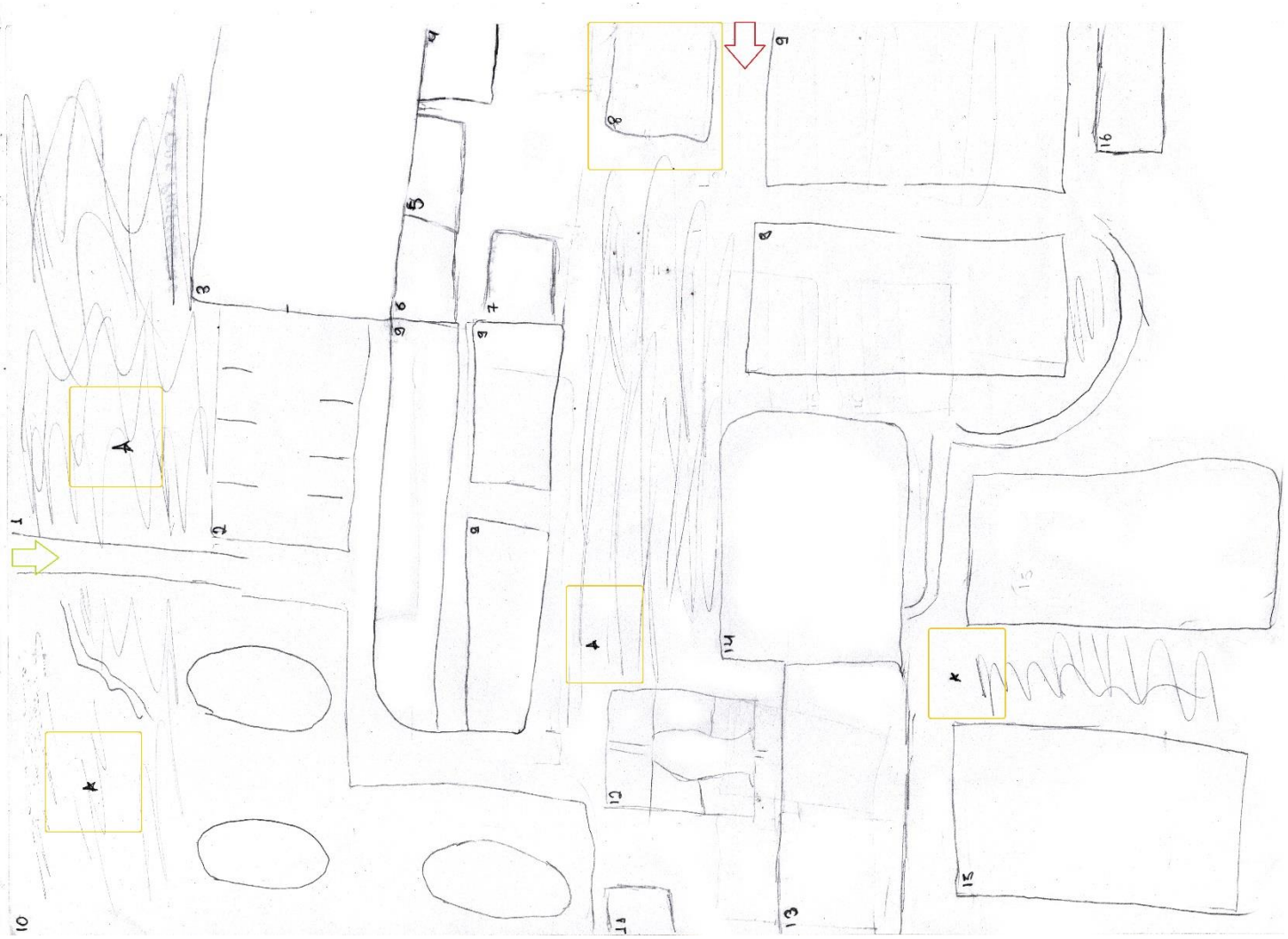


Imagem 20 - Desenho de Beija-Flor

1. PORTÃO
2 - ESTACIONAMENTO
3 - AUDITÓRIO
4 - SECRETARIA
5 - SALA DOS PROFESSORES
6 - COORDENAÇÃO
7 - DIREÇÃO
8 - SALA DOS FUNCIONÁRIOS
9 - PAVILHÃO SALA
10 - ÁREA DAS PISCINAS
11 - VESTIÁRIO
12 - SALA DE ARTES / LABORATÓRIO / BIBLIOTECA
13 - PÁTIO
14 - REFEITÓRIO
15 - QUADRA
* - ESPAÇO VAGO E/OU GRAMA

Aparentemente não há uma razão específica para o bloqueio ao saguão. Até meados de abril o local encontrava-se interditado devido à reforma. Porém, as conversas com os “passarinhos do IEG” iniciaram-se em junho, quando o local encontrava-se disponível, pelo menos aos visitantes e funcionários da escola. De acordo com Graúna, durante o intervalo os portões de acesso de ambos os pavilhões são trancados (imagens 10 e 11 – p.38), impedindo a passagem dos estudantes. O portão principal de acesso à escola também é restrito de acordo com a estudante/colaboradora e seus colegas.

Existem dois portões de acesso ao prédio do IEG[48]. O portão principal dá acesso à fachada a partir da Avenida Anhanguera. O outro portão, acessado pela 5ª avenida, foi acrescido para dar acesso ao 2º pavilhão do prédio, construído na década de 1990[49]. Esse segundo portão era utilizado como alternativa de entrada e saída do prédio, principalmente pelos estudantes que ocupassem as salas de aula daquele bloco. Isso ocorria em anos anteriores[50]. Atualmente, esse segundo portão é designado à passagem dos estudantes. A entrada principal – em dias letivos normais – só é acessada por professores e visitantes. Situação para a qual também não há razão aparente.

O curioso é que todos os estudantes/colaboradores, ao representarem os espaços e lugares da escola, iniciaram suas composições a partir do portão que dá acesso à fachada do prédio, o “portão restrito”.

A maioria dos estudantes numerou as delimitações espaciais partindo daquele portão. Graúna e Saíra não as numeraram, no entanto, as representações que criaram do mesmo portão encontram-se no topo de suas folhas de papel (imagens 19 e 21 - p.66; 69).

Em todos os desenhos (imagens 17 a 26) indiquei com setas verdes e vermelhas tais locais de acesso. As setas verdes marcam os pontos de acesso registrados e identificados pelos estudantes, as vermelhas marcam – em concordância com as delimitações espaciais feitas nos desenhos – os pontos não registrados e/ou não identificados.

---

48 Há outras imagens “panorâmicas” do IEG, feitas a partir de sua planta original nos próximos subtítulos.

49 Trato dessas “configurações” espaciais, acréscimos, reformas e mudanças no prédio do IEG mais adiante.

50 Mesmo com a reforma da parte frontal do prédio – comentada mais adiante – a entrada e saída era permitida por ambos os portões.

Imagem 21 - Desenho de Saíra

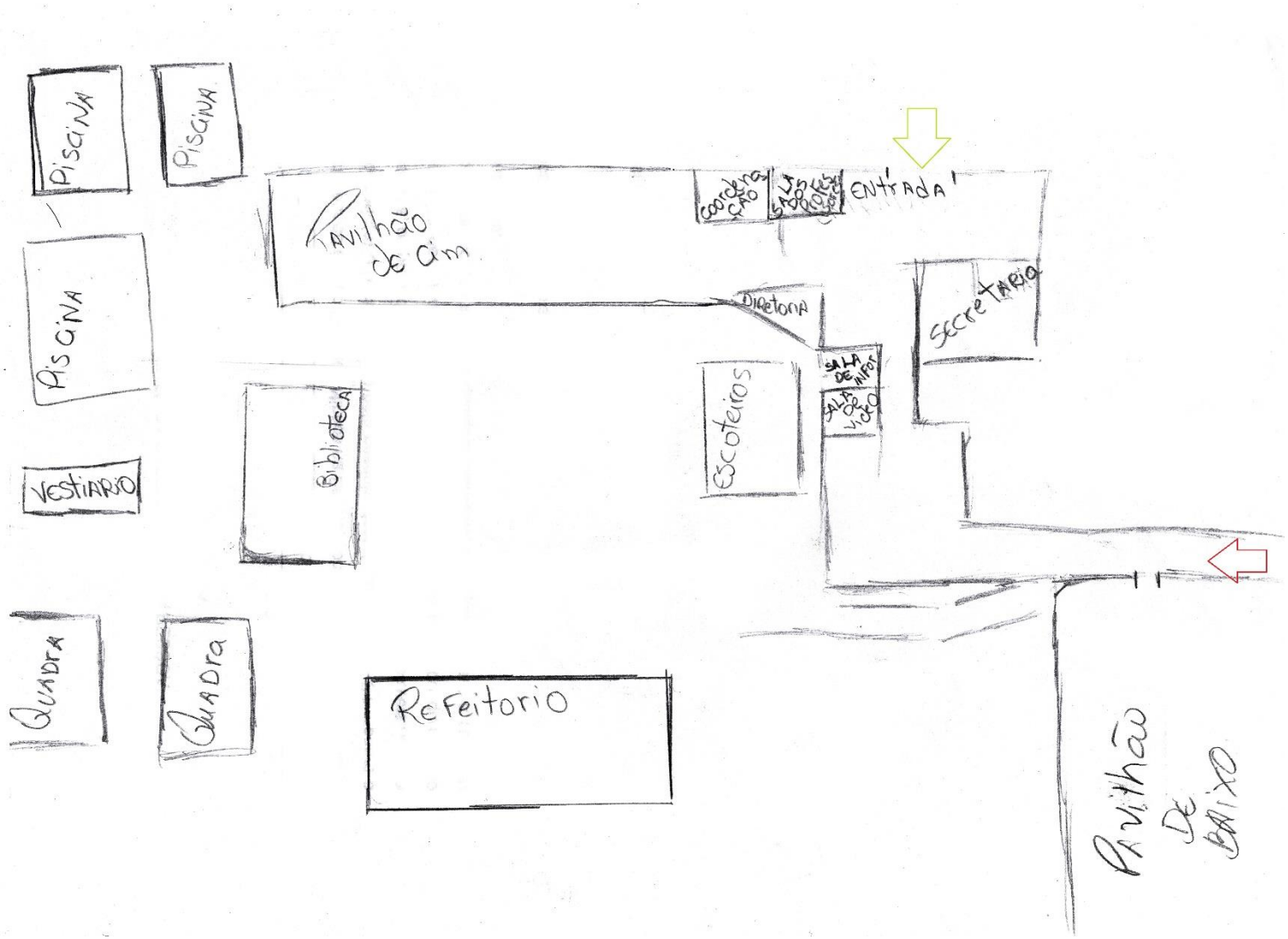


Imagem 22 - Desenho de Uipí

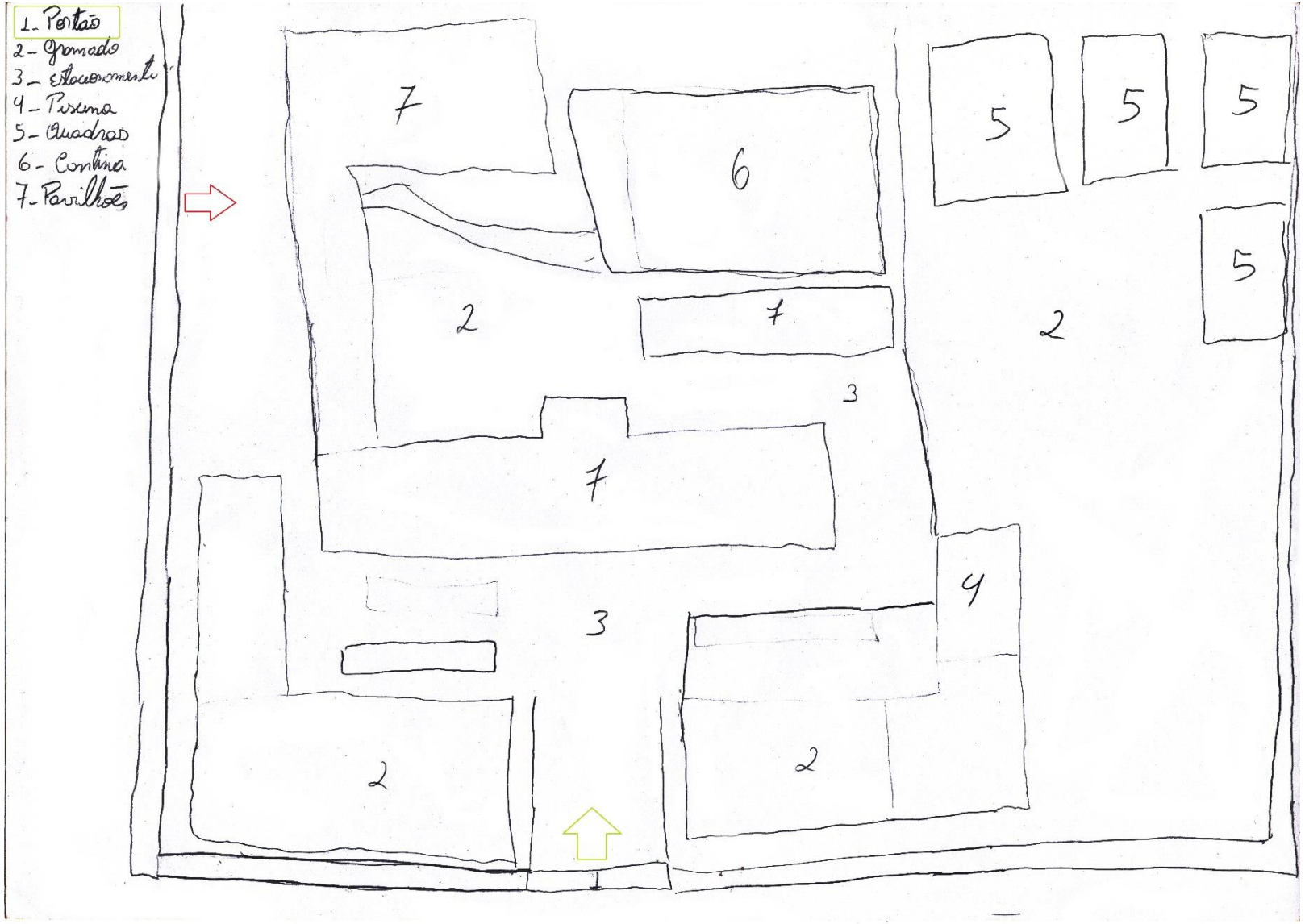


Imagem 23 - Desenho de Japu

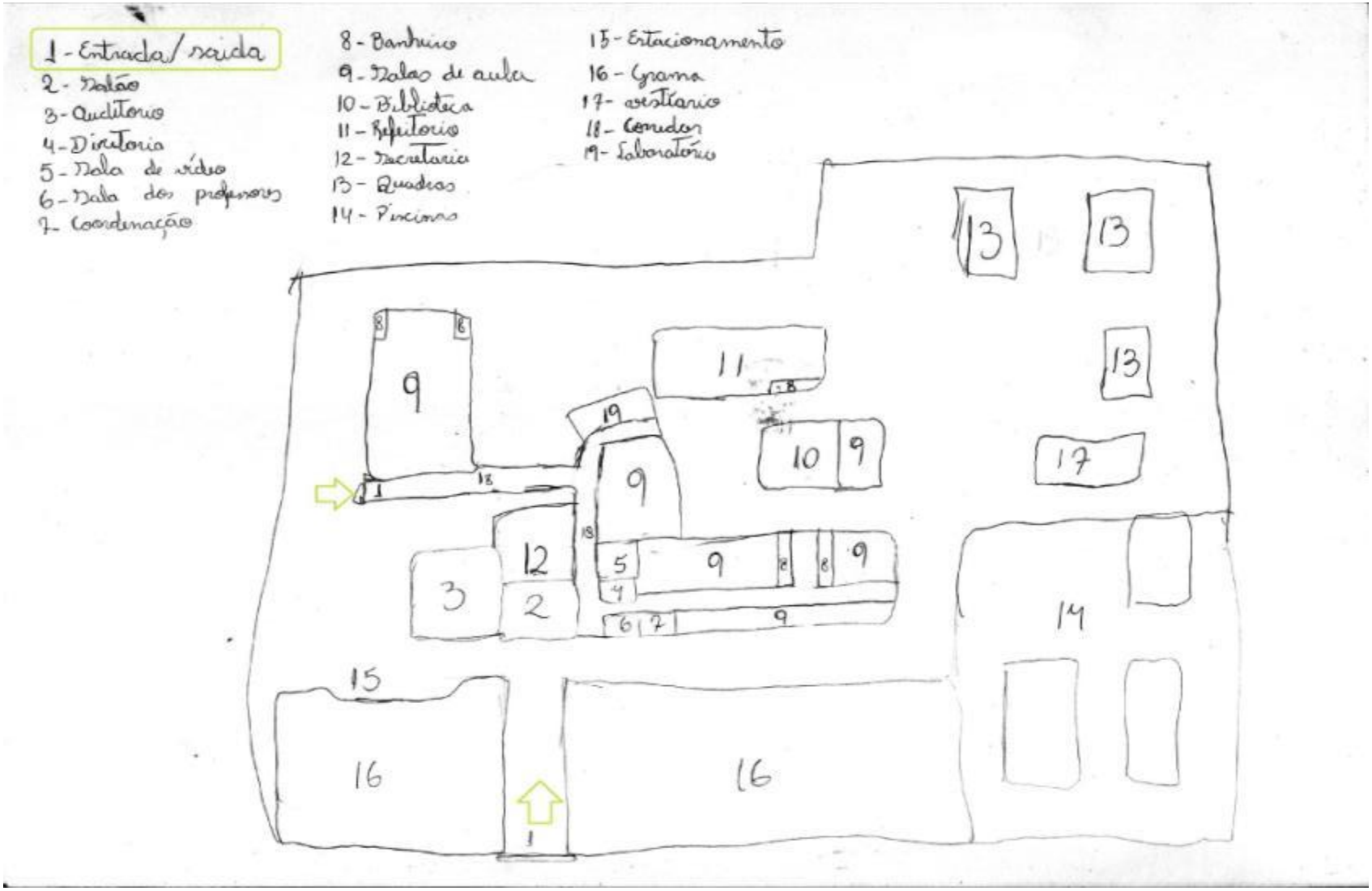


Imagem 24 - Desenho de Cardeal

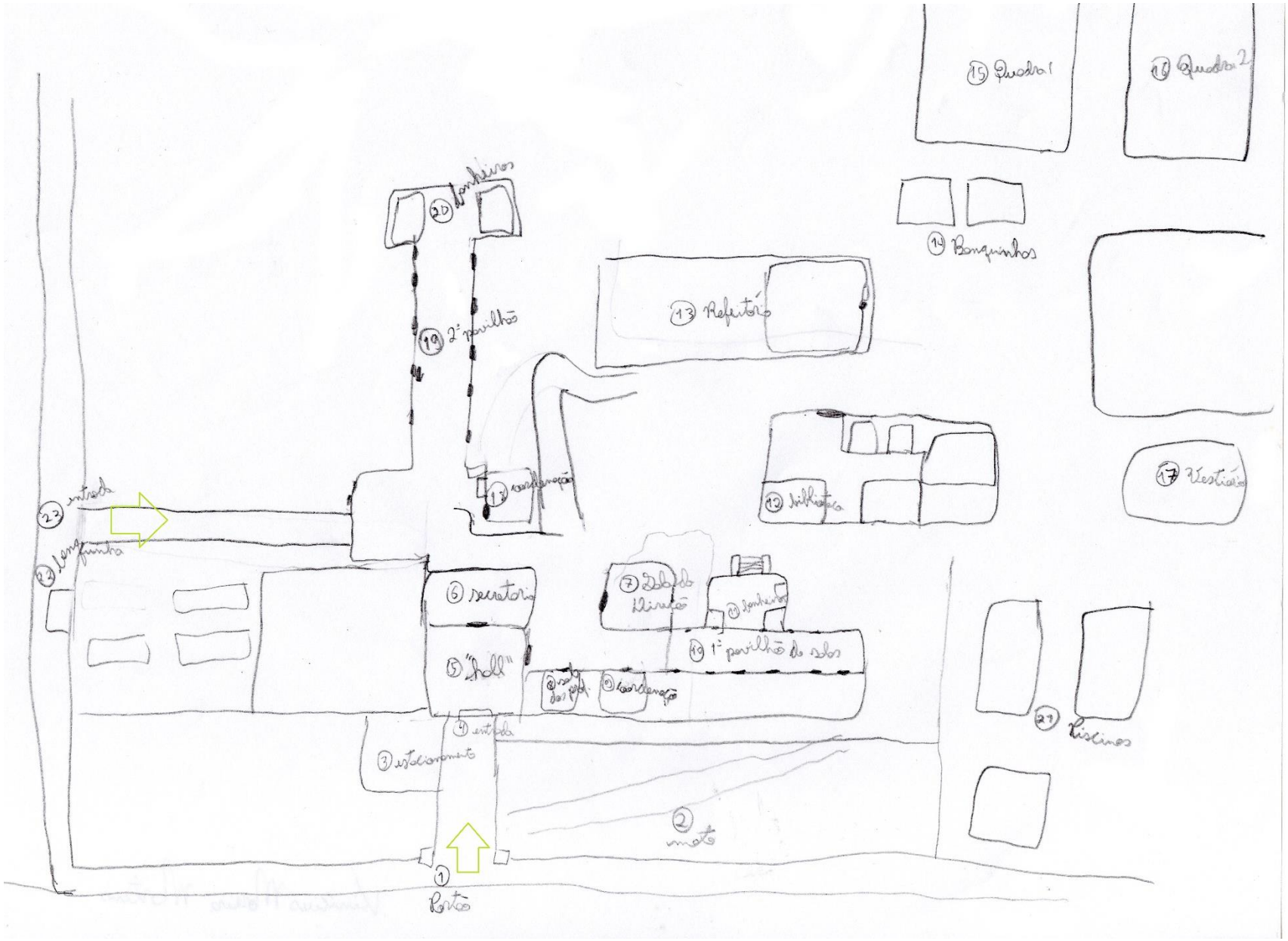


Imagem 25 - Desenho de Pardal

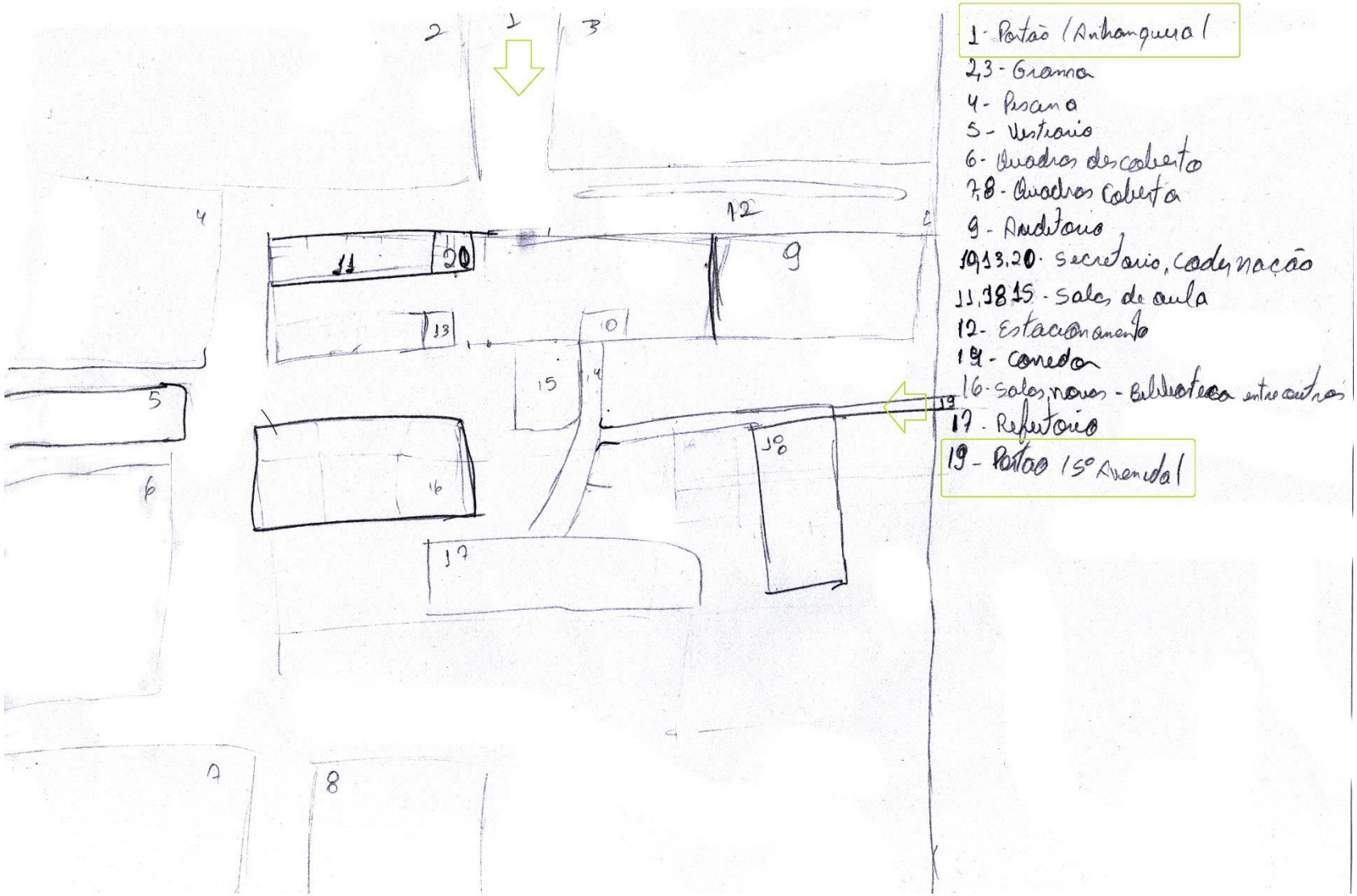
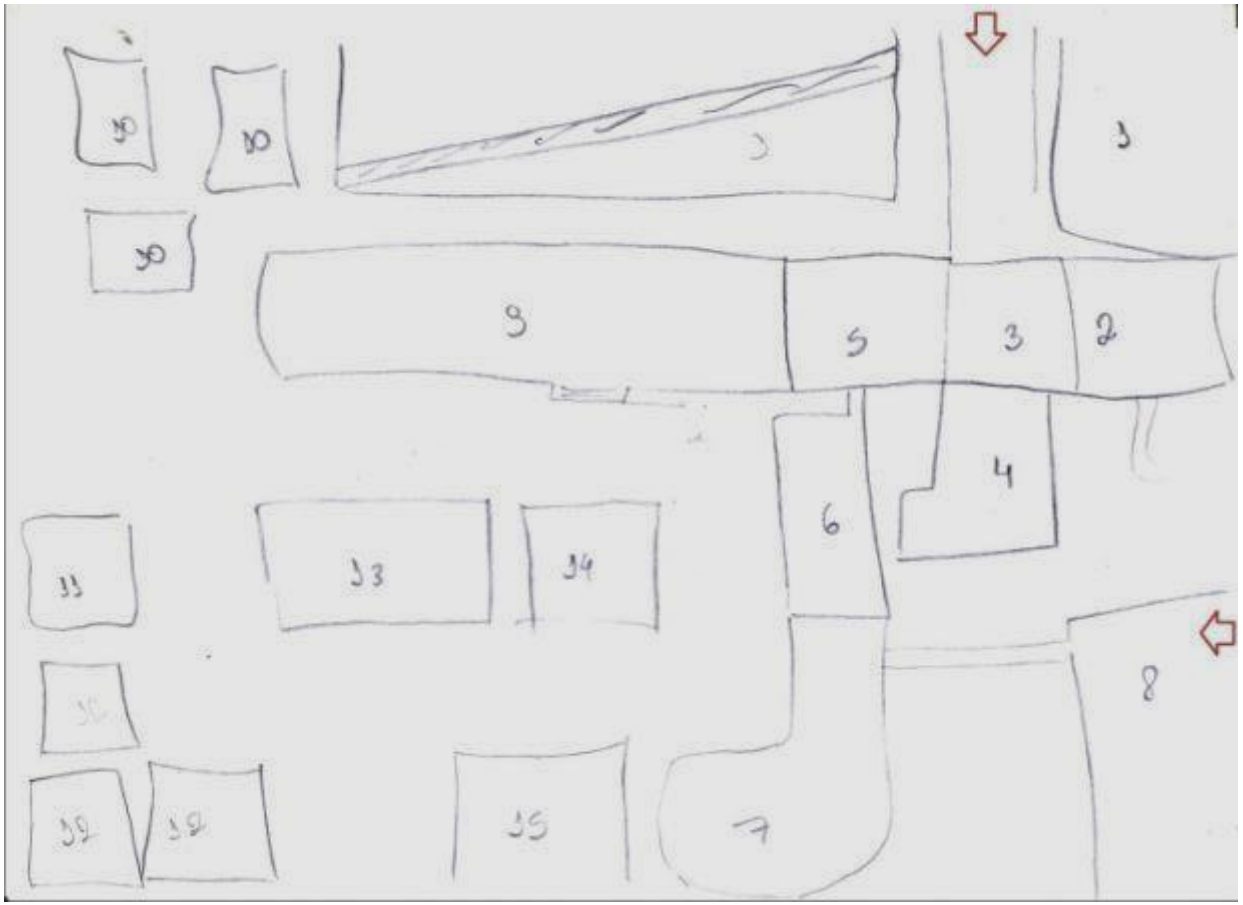
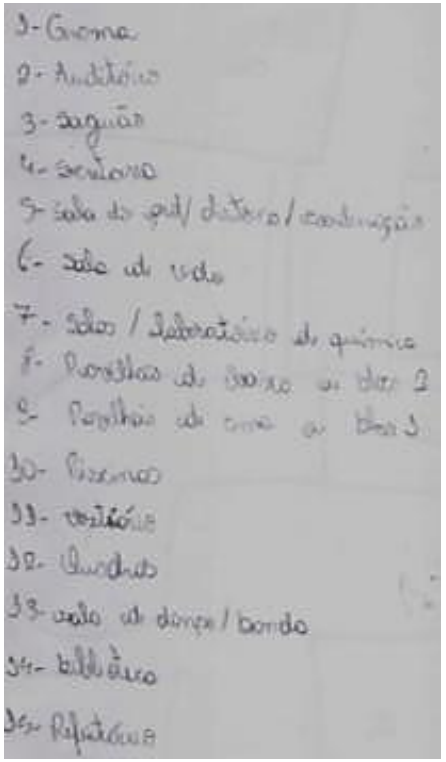


Imagem 26 - Desenho de Andorinha





Além de iniciarem e/ou privilegiarem a representação do prédio da escola a partir da entrada principal, é instigante o fato de que alguns estudantes sequer tenham indicado a entrada pela qual atualmente fazem uso. Será que já a "esqueceram" como à cantina?

Com os desenhos em mãos, perguntei aos participantes sobre suas respectivas representações. Entre alguns reticentes "não sei" e enfáticos "porque ali (portão Anhanguera) é o lado da frente!", destaco alguns comentários.

> *Porque eu considero que ali é a entrada do IEG. Desde que eu comecei a estudar aqui no sexto ano... eu acho que a partir desse ano que a gente começou a entrar por ali (gesticula apontando na direção ao portão da 5ª Avenida) porque eu entrava por lá, eu me sentia entrando pela porta dos fundos do colégio, porque é uma porta estreita, acabada... e eu nunca considerei aquilo uma entrada... (...) Gente, por que, como com aquela entrada tão bonita eu tenho que entrar por aqui? (CARDEAL, 2014)*
>
> *(...) acho que porque esse lado (aponta a entrada da 5ª Avenida) não tem nenhum valor... pra mim... eu não gosto desse lado, eu prefiro passar pelo portão da frente... aí não veio na minha cabeça o outro lado... porque não é importante. (UIPÍ, 2014)*
>
> *A entrada da frente é mais bonita, né? (...) A entrada do IEG é linda e maravilhosa... não é linda e maravilhosa, mas assim (gesticula na direção de um portão e outro), né? Ela é bem mais atrativa do que essa que é simplesmente um portãozinho pequeno... é como se você entrasse pela porta dos fundos mesmo, sabe? (ANDORINHA, 2014)*
>
> *Porque eu acho que aquele portão deveria ser a entrada da escola (...) o espaço ali é bem melhor pra entrar porque não fica o tumulto que fica aqui no portão de baixo porque o portão de baixo é praticamente uma porta (...) é muito estranho quando a gente ta entrando aqui embaixo porque fica parecendo rebanho... tipo, um monte de gente se amassando uma na outra pra entrar ou sair... porque lá (portão Anhanguera) é mais importante... pra mim... inclusive pela entrada das portas do saguão (...) acho bem mais importante a entrada de cima do que... do que daqui. (BEIJA-FLOR, 2014)*

Novamente, não foi bem o "uso" dos locais que orientou as representações dos estudantes, ao menos não o uso feito por eles próprios.

A fachada, a área concentrada na parte frontal do edifício, concentra valores simbólicos e hierárquicos que os estudantes sentem emanar do prédio. Afinal, o conjunto que compõe a fachada foi projetado para ser a "cara" de uma escola modelo, um Instituto de Educação goiano[51]. Aquelas delimitações "privilegiadas" concentram imagens a serem transmitidas aos estudantes, professores e à

51 O próximo subtítulo demarca o espaço onde dispus informações sobre os Institutos de Educação e o projeto de construção do IEG.

comunidade onde a escola está inserida. Além do que, é ali que localizam-se o auditório, o hall do prédio, o centro gestor, administrativo e docente da escola.

Como se sentem os estudantes ao serem privados desse local? Como veem à escola e a si mesmos ao fazerem uso da “porta dos fundos do colégio”?

Ao mesmo tempo em que destacam a beleza ou “importância”, mesmo que relativa, da entrada que dá acesso à fachada do prédio, os estudantes questionam seu “banimento”. Junto às falas acerca de “seus lugares preferidos” – falas que transbordam lembranças, desejos e possibilidades – esses depoimentos revelam, entre outras, uma carência de espaço e tempo concedidos aos estudantes pela escola.

Ocupando todos os espaços e todos os tempos, de certa forma a escola nega lugares aos estudantes (FRAGO, 2001). Esses não dispõem de tempo nem espaço para frequentar os lugares que elegeram como seus ou que identificam como representativos da escola de que fazem parte.

Suas opções em geral, mesmo durante o intervalo, são: permanecer em sala de aula, ir à quadra (durante as aulas de educação física e nos horários vagos) ou ao refeitório.

Outro fato curioso: tais lugares são destacados por alguns estudantes justamente como aqueles que evitam ou gostariam de evitar.

> *Eu não gosto muito da quadra... porque... nada contra as pessoas que usam drogas, mas eu acho que não é lugar pra isso... e não é bom ficar perto por causa do cheio tal... lá tem gente fumando droga, aí eu evito (JAPU, 2014)*
>
> *Não gosto de ficar na quadra... normalmente os meninos ficam lá na quadra fumando maconha, ta fumando cigarro (...) eu não gosto do clima que fica lá (...) escola não é ambiente pra fazer isso (...) (BEIJA-FLOR, 2014)*
>
> *(...) principalmente a quadra e o refeitório. A quadra é que ta destelhada e as vezes têm muito pombo. E o refeitório por causa da reforma, o barulho, muita coisa de construção... (IRAÚNA, 2014)*
>
> *A quadra... lá é... sei lá, passa uma imagem não muito legal... ainda mais assim, pros alunos do primeiro ano... acabaram de sair do fundamental... aquela coisa de brincadeira, tal... e não é isso... os mais velhos jogando... e os mais novos não tem espaço. (PARDAL, 2014)*
>
> *Sala de aula! Odeio minha sala, meu lugar, minha cadeira! Eu não gosto de lá! É maçante ficar lá sentada cinco horas, eu não gosto pela simples razão... às vezes eu tenho que levantar de lá pra ficar me alongando porque é muito estressante eu ficar naquela mesma posição vidrada no quadro... então o pior lugar é ter que ficar naquela cadeira. (ANDORINHA, 2014)*

> *(...) as salas da gente tão muito ruins por causa das grades, né? (...) a gente chegou assim na sala no outro dia e tava com grade, muitos alunos falaram assim: 'nossa, a gente vai viver numa prisão agora'... assim, acho que isso passou na cabeça de todo mundo, que ta vivendo numa prisão...[52]" (GRAÚNA, 2014)*

O consumo de drogas no espaço escolar[53], apontado por Japu e Beija-Flor como "fora de lugar", caracteriza-se aqui como algo que, na perspectiva desses estudantes, toma-lhes o espaço. Ambos evitam o local devido àquelas ações e ressentem-se com isso. Pardal, embora não mencione o uso de drogas por colegas da escola, demonstra-se preocupado com a "imagem" que tal ocupação da quadra possa transmitir aos colegas mais novos, além de apontar literalmente para uma "perda" daquele espaço. Na fala desses estudantes, a quadra ganha contorno de território traçado por certa rivalidade entre os estudantes do IEG.

Iraúna demonstra inquietar-se mais com a precariedade da estrutura da escola e com os transtornos de sua reforma. A estrutura também aparece como justificativa à aversão de Graúna, no entanto, ela se mostra muito mais incomodada com a estrutura "em si". Para ela como para Andorinha, a sala de aula é vivenciada como cárcere, uma "cela de aula" que contém seus movimentos e bloqueia/engaiola seus horizontes. "Suas salas, seus lugares e seus tempos" designados pela escola, são (criam?) lugares de aversão.

A queixa de Andorinha remete ainda a uma resistência passiva, um incômodo sentido na pele, ou melhor, no corpo também por seus colegas. Um dos efeitos dos dispositivos disciplinatórios da escola (FOUCAULT, 2012) que, no intento de mobilizar o corpo para o estudo – deixar os estudantes "vidrados no quadro" – aparenta causar mais desconforto e relutância à sua permanência na escola. E embora seja lógico depreender o cansaço, incômodo e stress dessa obrigatoriedade de permanecerem "sentados cinco horas", de acordo com digamos, a "lógica escolar" esta restrição dos movimentos é muito mais lógica...

> (...) la repetición constante de un tipo de aulario a través del tiempo y del espacio ha producido que nos parezca lógico que los estudiantes tengan que estar sentados durante horas, sin poder abrir la boca y concentrados en lo que otra persona les está contando. Tienen que aprender a dominar

52 As grades a que Graúna se refere foram instaladas em abril de 2014 após um ato de vandalismo ocorrido na escola. Imagens e mais comentários quanto ao episódio serão comentados mais adiante.
53 Embora o tema envolvendo o consumo de drogas no ambiente escolar seja muito discutido e relevante, sobretudo àqueles envolvidos com educação de jovens, ele está além do alcance desta pesquisa.

> cuerpo y mente y obedecer siempre a quien este al mando, aunque esto les provoque um terrible dolor de espalda y um total agotamiento mental.
> (...) las prohibiciones que establece son um sistema de violencia simbólica: no dejar que los estudiantes puedan ir al servicio o negarles comer o beber realmente son narrativas que establecen las jerarquias de poder, son microdiscursos que están traspasando la barrera del lenguaje para llegar al cuerpo[54] (ACASO, 2012, p.119)

Essas dinâmicas em sala de aula são comuns ao ponto de, em geral, não questionarmos sua continuidade. Certamente não ignoramos os efeitos imediatos sobre os corpos dos estudantes, mas dificilmente consideramos estes com mais profundidade e a longo prazo.

A disciplina e autodisciplina, muitas vezes descabidas, que a dinâmica escolar impõe aos estudantes – quando comer, quando beber, quando falar, quando se levantar, quando ir ao banheiro – me lembram a conversa que tive com Cardeal (2014) e sua fala acerca de seu lugar de aversão:

> ***Você poderia falar do lugar ou lugares que você não gosta aqui no IEG...?***
>
> *O banheiro... noooossa, não entro! (risos)*
>
> ***E como você faz?!***
>
> *Não, não faço! (risos) Acho que vem até um ciclo natural... eu aqui no colégio não sinto necessidade nenhuma... porque eu já entrei no banheiro e eu já encontrei pão de queijo no teto... encontrei garrafa de pinga, já encontrei tudo quanto é coisa... um dia eu cheguei aqui no colégio a noite, tinha um monte de camisinha rasgada no chão... parecia até uma intervenção artística lá... (risos) e eu assim, eu fiquei sem reação... aí eu não entro... eu tenho medo do que eu vou encontrar ali...*

Além da disciplinarização motora e fisiológica explicitamente impostas pela escola, Cardeal atingiu a um extremo “ciclo natural” devido a uma imposição implícita vinculada à dinâmica escolar. Mesmo que as situações descritas por Cardeal sejam tidas como “adversas” no contexto da “normalidade” escolar, infelizmente, tenho que atestá-las com base nos “cenários”/ambientes que vi e senti exalar dos banheiros da escola: pichados, com instalações quebradas, com uma variedade considerável de lixo pelo chão, paredes, portas e até mesmo o teto. São

54 Tradução livre: A repetição constante de um modelo de aulas que ocorreu ao longo do tempo e espaço nos fez considerar lógico que os estudantes devam permanecer sentados por horas, sem poder abrir a boca, concentrados no que outra pessoa esteja lhes dizendo. Eles tem aprender a controlar o corpo e a mente, a sempre obedecerem aos que estão no comando, ainda que isso lhes provoque terríveis dores nas costas e seu esgotamento mental.
As proibições estabelecidas são um sistema de violência simbólica: não permitir que os estudantes possam ir ao banheiro, que comam ou bebam são narrativas que realmente estabelecem as hierarquias de poder, são microdiscursos que cruzam a barreira da linguagem e atingem o corpo.

situações comuns ao ponto de serem “naturalizadas” pelos estudantes que são levados a ignorar o cenário ou suas necessidades fisiológicas.

O banheiro, outro lugar “permitido” – “à seu tempo”, no caso, o tempo da escola, assim como os outros locais – é também um lugar de aversão.

Enfim, os estudantes mostram-se atentos aos espaços e lugares da escola e sua utilização ou não. Indicam os lugares que elegeram como seus e sua discrepância com os lugares “concedidos” pela escola. Projetam e/ou rememoram vivências e possibilidades no espaço escolar e ressentem-se com a dificuldade – por vezes relacionadas à apropriação de colegas, mas em geral associada a restrições impostas pela escola – de significá-los, habitá-los. Ocupação, desocupação e reocupação, certa disputa pelos espaços/lugares do IEG depreendem-se dessas falas.

Considerando as “casas inúteis”, as “salas vazias”, inexistentes/invisíveis e os locais destacados nas falas dos estudantes, os espaços/lugares são percebidos de acordo com a participação, desejo de participação ou ausência destes. Enfim, os desenhos e as falas dos estudantes indicam que as vivências e relações que estabelecem com o espaço escolar têm peso nas suas percepções, representações, seleções, conceituações.

Aliás, voltando às conceituações, a importância da ação dos sujeitos e de suas relações com o meio para o desenvolvimento de nossas concepções – sejam elas expressas por imagens ou palavras – pode ser considerada o contorno mais nítido entre os conceitos relativos ao espaço e às outras delimitações espaciais. E o tempo ou circunstâncias em que essas relações se dão também são relevantes.

Conforme indiquei no início desse raminho, os termos relativos às delimitações espaciais serão muito recorrentes, e embora estes se esclareçam dentro de seus contextos – conforme seu “uso” – destaco alguns contornos traçados, cisco agrupado, após refletir com os autores e com os estudantes/colaboradores: o(s) espaço(s) será/serão admitido(s) como conjunto de lugares, consequentemente estes serão recortes ou delimitações dentro daquele(s); os lugares inúteis serão aqueles não utilizados ou não significados pelos sujeitos; os “territórios” serão concebidos como recortes do espaço por processos políticos, mais especificamente, serão espaços/lugares em disputa ou em conflito; as percepções/conceituações de espaço(s), lugar(es), lugar(es) inútil(eis) e território(s) serão admitidas como relativas e “transformáveis” e, finalmente; apesar de esses

conceitos estarem relacionados à escola – especificamente ao Instituto de Educação – e a outras delimitações geográficas “materiais” pertinentes a pesquisa, também os utilizo para tratar de algumas localidades “projetadas”, “não materiais” ou “documentais”, como o(s) programa(s) curricular(es), as subjetividades e até a própria dissertação.

Há lugar para a discussão de cada uma dessas localidades, que serão, em geral, encontradas de forma entrelaçada ao espaço dessa exposição.

Por constituir espaço e lugar de grande relevância à pesquisa – é espaço e lugar que perpassa os demais e ao mesmo tempo, é um pequeno ponto dentro de um espaço maior, da educação – a constituição, localização, as delimitações espaciais e utilização das localidades do IEG têm lugar privilegiado dentro deste raminho. Estas serão aprofundadas e “temporalizadas” a seguir.

Espaços e lugares do IEG: lá...

Antes de tratar de formas e conteúdos do Instituto de Educação, ou, para melhor tratá-los, busquei identificar e situar suas primeiras linhas, projeções e configurações. Galhos, brotos e silhueta da árvore IEG.

Mas perguntar ao IEG acerca de sua idade pareceu-me uma indiscrição, tal a dificuldade de precisar uma data. Além de encontrar poucos documentos que atestassem a origem do Instituto, encontrei, senão divergências, diferentes pontos de partida, possíveis anéis concêntricos[55]. Aliás, dificuldade típica em se tratando de árvores daqui dos trópicos...

Bretas (1991) localiza o primeiro anel em 1947, com a expedição do Decreto-lei nº 870, de 28 de maio. Esta data consistiu na criação de um Instituto de Educação em Goiás na nova capital, Goiânia.

Através de Verônica Dona Coruja[56] e do periódico “Arquivos do Instituto de Educação”, salvo por ela de um trágico encontro com outros documentos que se

55 A contagem dos anéis de crescimento das árvores é uma técnica relativamente conhecida para determinar a idade de árvores de regiões temperadas, porém, nas regiões tropicais, a identificação dos anéis é mais difícil. Além disso, o ano de crescimento das árvores não equivale a 12 meses, é variável de acordo com o clima e o tipo de árvore. Fonte: Revista Galileu: Disponível em: http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG85318-7946-209,00-COMO+SABEMOS+A+IDADE+DE+UMA+ARVORE.html Acesso em 30 de Abril de 2015.

56 Conforme indiquei no primeiro “raminho”, Verônica era (atualmente está em licença “pré-aposentadoria”) secretária no IEG.

perderam nos escombros das reformas e mudanças de gestão do Instituto, soube que o IEG foi *um* Instituto de Educação.

O primeiro foi criado em 1932 no Rio de Janeiro, quando este era ainda Distrito Federal. Os institutos surgem com o movimento escolanovista, encabeçado no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, ocupando o lugar do que foram as Escolas Normais. Como estas, os institutos ainda cuidariam da formação de professores oferecendo o curso normal, mas a este acrescem um ginásio e um jardim de infância.

> O Instituto de Educação que tem por objetivo especial prover a formação técnica de professôres primários, secundários e especializados, para o Distrito Federal, resultou da incorporação, num só estabelecimento, da antiga Escola Normal e escolas anexas (jardim de infância e escola de aplicação), com as modificações de estrutura e funcionamento que foram fixadas pelo Decreto nº 3810, de 19 de março de 1932, expedido pelo Sr. Interventor Pedro Ernesto. Essas modificações consistiram, essencialmente, no seguinte: criação de uma escola de professôres, em nível universitário, e de uma escola secundária, destinada a preparar e selecionar os candidatos para aquela. (DISTRITO FEDERAL: *Arquivos do Instituto de Educação,* v.II, nº4, dezembro de 1945, p.24)

Considerando o vínculo do Instituto com a Escola Normal, temos ainda uma data anterior, a de 22 de agosto de 1929, período em que a Escola Normal de Goyaz adquire autonomia para elaboração do próprio currículo e escolha de diretores (anteriormente funcionava como um anexo do Lyceu de Goyaz).

Outra data distinta para o Instituto é a de 7 de setembro de 1956, ano em que foi finalmente inaugurado em sua localização atual (Setor Vila Nova) pois, de 1947 a 1956 o Instituto ocupou lugares improvisados na região Central de Goiânia (BRZEZINSKI, 1987; BRETAS, 1991).

O tamanho reduzido que possuía na época, além de sua “itinerância”, tentam-me a pensar que o IEG veio para Goiânia em raminho(s). No entanto, sua instalação e aderência à Vila Nova, ao invés de entrelaçada, enraizou e ramificou-se.

Enfim, dentre esses marcos históricos do Instituto goiano, o último apresenta-se como o mais relevante à pesquisa, visto que nos anos que se seguiram, a planta (baixa)/IEG permaneceu praticamente a mesma, salvo os acréscimos/ramificações do refeitório, quadras de esporte e piscinas, além de um novo pavilhão. Os outros períodos, no entanto, marcaram algumas relações com a configuração inicial do Instituto devido às referências, projeções ou expectativas para a construção do mesmo.

Precariedade e dificuldades quanto às instalações do IEG existiram desde que este era Escola Normal (BRZEZINSKI, 1987) e, embora a criação de um Instituto em Goiás visasse a captação de verbas federais (BRETAS, 1991), por alguns anos o nome e a ideia IEG foram mais sólidos que sua existência física: amorfa e dispersa.

Nos lugares provisórios que ocupou, o Instituto não pôde comportar, além do curso normal, o curso ginasial, a especialização e a escola primária: o nome e ideia que o sustentavam. Foi necessário um espaço extenso para algo desse porte.

De acordo com Bretas (1991), havia um espaço tal, porém este era destinado à construção de um novo prédio para o Liceu. Os alicerces que abrigariam o novo Liceu, no entanto, encontravam-se abandonados a cerca de 7 anos. A obra não foi continuada por falta de verbas e pelo fato de o Liceu já possuir prédio adequado. Resolveu-se então – em acordo entre o, na época, diretor do Instituto, Genesco Ferreira Bretas, o secretário da educação, Hélio de Brito, e o diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Murilo Braga – que aquelas bases seriam aproveitadas para a construção do Instituto, seguindo a projeção da planta inicial.

A construção do IEG levou cerca de 6 anos, período marcado pelo abandono da obra, novamente por falta de verbas: “A obra parou, ficando ao relento por vários anos” (BRETAS, 1991). Nesse período, a estrutura do prédio estava basicamente erguida, embora ainda precariamente.

O “relento” da obra significou o alento de cerca de 100 famílias que invadiram e se apropriaram das salas do Instituto, aninhando-se ali nos primeiros galhos do IEG: “no terreno vasto surgiam casebres da noite para o dia, como cogumelos e ‘hervas’ daninhas” (FRANÇA, 1961 *apud* BRZEZINSKI, 1987). Penso que como ninhos ou orquídeas, visto que tais famílias simplesmente se apropriaram de um espaço até então desabitado, “vago”, ou “inútil” a fim de obter abrigo e/ou apoio para buscar a luz do sol.

No entanto, antes que pudessem estender e entrelaçar mais ramos/desabrochar, aquelas famílias, vistas como parasitas, foram removidas. Por volta de 1955, por ordem do governador na época – José Ludovico de Almeida –, todos os ocupantes foram deslocados para o Setor Pedro Ludovico com a promessa de melhores moradias (BRZEZINSKI, 1987).

Bretas não comenta a retirada das famílias do espaço do Instituto, apenas relata que as obras foram retomadas com algumas modificações devido a escassez de recursos.

> (...) Resolveu então, encurtar a obra, abandonando a idéia de construir o segundo pavimento, previsto no projeto inicial, e concluir tão somente o primeiro, já com as paredes e a laje de cobertura prontas, e construir uma parte nova, o auditório. Feliciano (...) juntou em torno da obra madeira, telhas, areia, cal, cimento. Para baratear os custos, mandou escolher entre os detentos da penitenciária, os operários mais qualificados, e assim com muita gente e administração direta, por ele próprio dirigida, em poucos meses estava pronta a casa do IEG, grande, espaçosa, nova. (BRETAS, 1991, p.585-586).

Embora menor que o projeto inicial, o prédio do Instituto de Educação goiano ocupou boa parte do terreno de 80.000 m² do bairro Vila Nova, sendo formado, inicialmente, por 17 salas distribuídas em forma de “L” invertido. A estas salas, estavam inclusas a sala de desenho e laboratórios, além da secretaria, diretoria, sala de professores e "hall" de entrada nas dependências principais do prédio. A biblioteca e cantina dispunham-se em áreas "recortadas".

À esquerda da entrada, há ainda o auditório, com capacidade para aproximadamente 400 pessoas. Aos “fundos” do IEG, em pavilhão isolado, o Jardim de Infância e escola de aplicação (“IEGzinho”).

As imagens seguintes representam respectivamente duas “vistas” do prédio do IEG pouco após sua inauguração e sua planta baixa.

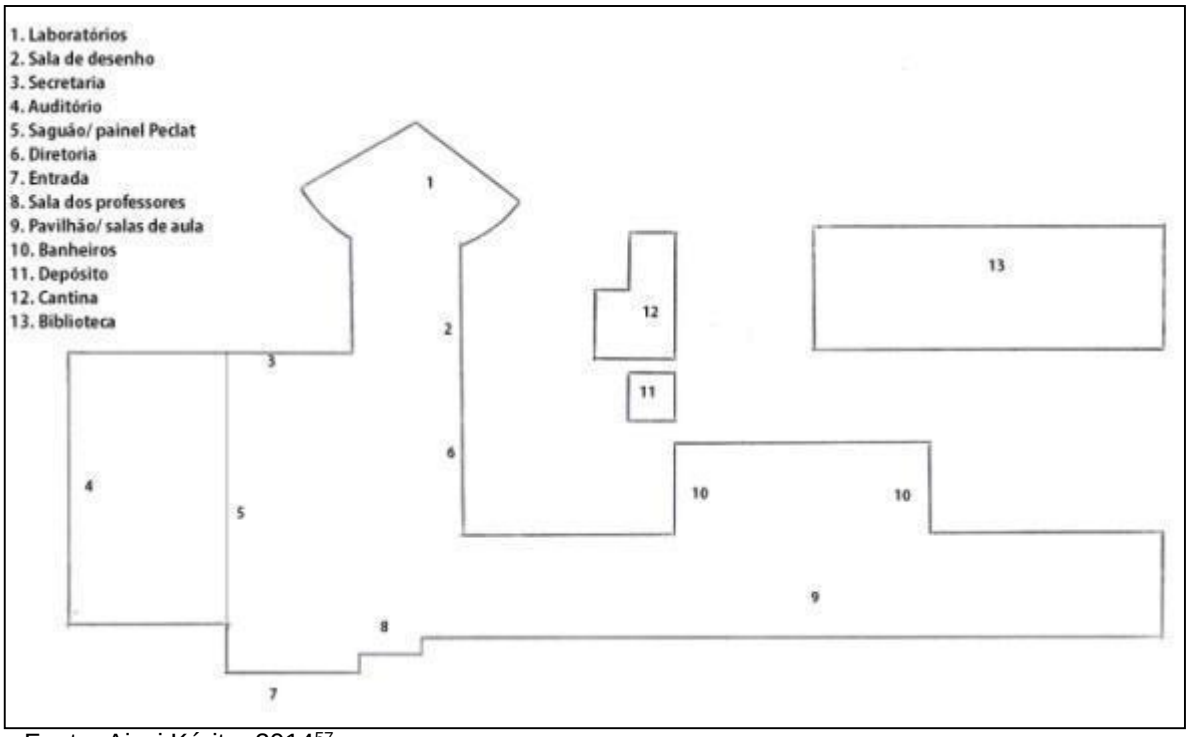
Imagem 27 - Fachada e vista panorâmica do IEG e IEGzinho

Fonte: Arquivos do IEG, década de 1960.

A partir da primeira imagem é possível perceber o relativo isolamento do prédio dentro da “malha urbana” de Goiânia, a dimensão do terreno, além da proximidade e “caminhos” entre IEG e o “IEGzinho”.

A planta baixa, a seguir, destaca as demarcações/distribuições do espaço do prédio. Ela permite uma melhor visualização do seu “desenho” principal, o formato de “L” invertido.

Imagem 28 - Desenho/planta baixa do IEG



Fonte: Aissi Kárita, 2014[57].

O Instituto ocupava[58] um espaço relativamente próximo ao centro urbano da cidade, porém em uma área residencial, cercada de vegetação, ainda pouco desenvolvida comparada à região central.

A posição do prédio dentro da trama urbana pode, de acordo com Escolano (2001, p.28), gerar “uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planificado ou uma instituição marginal e excrescente”.

O autor declara que, ao longo do que poderíamos chamar de uma "história da construção de prédios escolares", houveram defensores de ambas localizações. Aqueles que defendiam uma localização mais afastada para a escola estavam alinhados a uma concepção higienista e um tanto romântica que defendia que o prédio escolar deveria se encontrar perto da natureza, afastada da vida urbana e “insalubre”; E aqueles que defendiam a localização mais centralizada das escolas, visto seu papel de simbolização na vida social.

As correntes arquitetônicas vinculadas ao modernismo do início do século XX defendiam essa centralidade, porém apresentavam um “meio termo” recomendando

57 Fiz o desenho a partir das plantas baixas arquivadas no IEG.
58 Apesar de a localização do IEG não ter mudado, seu entorno mudou consideravelmente, conforme exposto no tópico posterior.

que o prédio escolar estivesse envolto por “zonas verdes". Parcialmente afastado e isolado da zona urbana, o edifício escolar estaria abrigado dos ruídos e do movimento caótico da cidade; envolto em áreas verdes, o mesmo estaria adequado a princípios higienistas e até econômicos (menor preço dos terrenos).

Frago (2001) comenta que o "jogo" entre zonas edificadas e não edificadas é comum na arquitetura escolar a partir daquele período, variando entre a rigidez da estrutura dos prédios e a "flexibilidade" da natureza.

A imagem 26 mostra o IEG dentro de um amplo espaço verde, àquela época delimitado apenas por cercas de arame e madeira. Exceto pela pequena área triangular com laterais inferiores arredondadas, o prédio apresenta formas retilíneas, com predomínio de retângulos e quadrados (imagem 28).

O predomínio das formas "duras", retilíneas, comum à arquitetura escolar, favoreceria a visibilidade, logo, a vigilância e o controle. O formato em "L" invertido reforça esta característica, visto ser uma forma aproximada à estrutura semi-circular proposta por Bentham (FOUCAULT, 2012). A localização da sala da diretoria, dos professores e da secretaria à entrada do edifício, revela, além do potencial de "vigília", uma consciência da representatividade da escola diante da comunidade (FRAGO, 2001). Ou como diriam alguns dos estudantes/colaboradores, distingue-se como um lugar “importante”.

Tendo em vista tal representatividade, a aparência, o estilo e estrutura arquitetônica escolares, são também fatores de relevância. Escolano (2001) expõe que a relação entre a “dignificação arquitetônica” e o “prestigio da escola” e do professor foi comum à pauta dos arquitetos e dos programas de arquitetura escolar da década de 1930 na Espanha.

Os Arquivos do Instituto de Educação demonstram que a atenção à “apresentação” do prédio escolar foi também relevante na construção do Instituto carioca. E embora o Instituto goiano tenha se erguido sobre os alicerces do que seria um novo prédio para o Liceu, e com carência de verbas, a estrutura e distribuição das instalações do IEG assemelham-se as do seu antecessor – assim como a organização dos cursos, pedagógica, curricular. Ou seja, havia correspondência entre os Institutos na organização em seus espaços físicos – aqueles “a base de concreto” – e de seus espaços político-pedagógicos – aqueles “a base de conceito”.

> Art. 4º - O Instituto de Educação compreenderá:
> a) um Jardim de Infância
> b) uma Escola Primária
> c) um Colégio
> d) uma Escola Normal
> e) cursos de especialização e aperfeiçoamento para o magistério primário (DISTRITO FEDERAL: *Arquivos do Instituto de Educação,* v.II, nº4, dezembro de 1945, p.74).
>
> Em rigoroso estilo tradicional brasileiro, é considerada um dos monumentos da cidade, pelas proporções e acabamento. O corpo central, em três pavimentos, aloja as dependências de administração e ensino. (...) Aos lados do corpo central, acham-se o ginásio de educação física e o auditório (salão de festas e reuniões). Em pavilhão isolado, funciona o jardim de infância.
> (...) Foi instalado também um refeitório para alunos e professôres, e construído um campo de jogos, um estúdio para ensino de apreciação musical e (...) uma piscina. (DISTRITO FEDERAL: *Arquivos do Instituto de Educação,* v.II, nº4, dezembro de 1945, p.74).

A referência ao estilo arquitetônico, recorrente nos Arquivos do Instituto de Educação, marca não apenas uma preocupação estética, mas um conteúdo político e histórico.

O “estilo tradicional brasileiro” ou neocolonial esteve em voga durante, principalmente, os períodos de 1920-1930 e nasceu de uma reação contra o excesso de ecletismo e “estrangeirismo” presente na arquitetura brasileira no início do século XX (KESSEL, 1999). Residências, igrejas e (sobretudo) escolas deveriam estar alinhadas aos cânones do estilo.

José Marianno Filho, historiador da arte e diretor da Sociedade Brasileira de Belas Artes no período, defendia o estilo como um “fator de nacionalização”. Ele declarava que “a significação cívica da escolha do estilo tradicional brasileiro num edifício (iria) plasmar a mentalidade de jovens patrícios” que, familiarizados com tal “expressão arquitetônica”, os alunos guardariam da escola “uma memória para toda a vida” e, mais tarde, defenderiam aquele estilo (FILHO *apud* KESSEL, 1999). O prédio do Instituto de Educação carioca foi o principal destaque dessa arquitetura nacional e “nacionalizante”, sendo que seu projeto foi selecionado mediante concurso público que teve o neocolonial como pré-requisito estilístico.

O estilo do prédio goiano, porém, não seguiu aos padrões de seu antecessor. Bretas (1991), que esteve ativamente envolvido na construção do prédio, não faz menção a nenhuma “escolha estilística”. E, embora ressalte a estrutura “ampla”, “confortável” e “espaçosa” do prédio goiano, o autor e então diretor do IEG, apenas reforça as dificuldades financeiras para a conclusão da obra.

Não encontrei outras referências que tratassem de uma opção estilística para o prédio do IEG. Sendo assim, não posso precisar as razões que justifiquem seu "estilo". Seja por falta de recursos, ausência de consciência simbólica, diferente contexto histórico ou devido a uma concepção política/ideológica diversa, o estilo que veio a orientar as linhas gerais do prédio do Instituto goiano foi o Art Déco. Aliás, é também possível que o conjunto dessas "razões" tenha tido peso sobre a escolha do estilo.

Ressalto o contexto histórico e político/ideológico que vigorou nas primeiras décadas da formação de Goiânia. Embora o estilo neocolonial tenha caracterizado as residências de boa parte dos primeiros moradores da nova cidade, os prédios públicos que inicialmente vieram a compô-la foram todos delineados pelo Art Déco, estilo altamente difundido no período do Estado Novo (LIMA FILHO, 2006).

Naquele período, o Art Déco foi associado à modernidade e ao progresso administrativo de que o governo Vargas se arvorava. Discurso que, aliás, é comum ao de Pedro Ludovico Teixeira, "fundador" de Goiânia e adepto da política varguista.

Enfim, aparentemente, a "consciência simbólica" com relação à escolha estilística do prédio do Instituto goiano não foi tão evidente quanto a do carioca. Porém, os idealizadores do IEG também se empenharam em "plasmar a mentalidade" dos seus estudantes através do espaço escolar. E é relevante frisar que, tanto no caso do instituto carioca quanto do goiano, boa parte daqueles estudantes – futuros professores – seria instruída para "plasmar" outras mentes.

Afinal, seu "cômodo de maior destaque é (...) embelezado por um grande painel, pintado na parede mais extensa por um artista goiano – Antonio Henrique Peclat, da Escola de Belas Artes" (BRETAS, 1991, p.586). Aliás, o saguão que o painel "embeleza", foi a "sala de visitas" do IEG, o que pode indicar que os elementos simbólicos que constituem o painel não tenham sido destinados exclusivamente às vistas da comunidade escolar, mas da comunidade em geral.

> O edifício escola, como se sabe, serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o campanário e o relógio... Isso representa toda uma instrumentalização da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais (ESCOLANO, 2001, p.40).

Exceto pela fotografia do saguão (imagem 29) – capturada por volta da década de 1960 – não encontrei outras referências imagéticas ou textuais acerca do

mobiliário que compunha o saguão. Porém, em minha primeira visita ao prédio (2010) lembro-me do impacto causado pelo painel – não esperava encontrar uma representação claramente de época e com aquelas proporções em uma escola pública de ensino básico – e da "economia" de adornos/itens mobiliários: havia somente um piano com sua banqueta, visivelmente antigo e mal conservado, e um pedestal suspenso com uma imagem de nossa senhora e um vaso de flores de plástico afixado na parede oposta ao painel.

Existem referências ao piano em alguns arquivos do IEG, em passagens/notas a respeito de eventos no auditório e saguão. Não encontrei referências à imagem religiosa, no entanto, ela aparentava muito marcada pelo tempo, e Verônica Dona Coruja estima que o pedestal e imagem estivessem ali desde a inauguração[59]. Enfim, os ideais religiosos aparentemente estiveram ali presentes somando (contrastando?) ao simbolismo do painel.

Não pretendo esgotar ou definir uma leitura para o referido painel, no entanto, acredito que alguns dos elementos simbólicos presentes na imagem permitam uma associação à pátria e ao progresso, à instrução e ao ensino, e a estes enquanto "distintivos sociais" e fatores de ascensão social. Princípios não adversos à ideia geral do "simbolismo déco".

59 Durante a interdição/reforma do primeiro pavilhão, saguão e auditório o piano e banqueta foram transferidos para a secretaria, e a imagem da santa foi levada para a sala da direção. O mobiliário da imagem acima já havia sido descartado quando ingressei no IEG, com exceção da mesa de centro e bancada mais extensa que ocuparam a sala dos professores até o início da referida reforma. De acordo com Verônica, durante a reforma esse mobiliário restante foi descartado.

Imagem 29 - Detalhe do painel e saguão do IEG

Fonte: Arquivos do IEG, década de 1960.

As imagens 30 a 36 – fotografias recentes do painel registrado na íntegra e em detalhes – mostram, na área esquerda e central, elementos bastante significativos como bandeiras, livros, o “quadro negro”, o globo terrestre, e mesmo a indumentária dos personagens. Na área direita, contrastando a tais elementos, encontram-se o que aparenta ser um arado antigo, a paisagem árida, as vestimentas mais simples ou mesmo ausentes. Nesse recorte, há também o livro na mão de um dos personagens que, a maneira de uma “linha evolutiva”, parece seguir rumo à instrução e melhor status social.

Imagem 30 - Painel Peclat.

Fonte: Aissi Kárita, 2014.

Durante as entrevistas com os estudantes/colaboradores, três deles mencionaram o painel, o que se lembravam dele, pelo menos. Frisando que, atualmente, o “cômodo de maior destaque”, a “sala de visitas” do IEG não é mais frequentado pelos estudantes, de acordo com os mesmos.

Graúna e Cardeal expõem leituras semelhantes com relação ao painel, ambos enxergam uma “história” que aborda a escolarização vinculada a diferenças de classes sociais.

A fim de melhor visualizar cada “frame” da cena, reparti-a em seis imagens, mostradas a seguir.

Imagem 31 - Detalhe painel Peclat 1

Imagem 32 – Detalhe painel 2

Imagem 33 - Detalhe painel Peclat 3.

Imagem 34 - Detalhe painel Peclat 4

Imagem 35 - Detalhe painel Peclat 5

Imagem 36 - Detalhe painel Peclat 6**.**

Fonte: Aissi Kárita, 2014[60]

[60] As imagens de 30 a 36 compõem do acervo pessoal de imagens de Aissi Kárita, 2014

> *(...) Eu acho que aquela pintura tem a ver com desigualdade da educação e desigualdade social, porque de um lado fica as pessoas que estudaram, que tem dinheiro, e do outro você percebe que as crianças que tão na escola... você percebe que tem roupas bonitas, que tão ali pra aprender, enquanto as outras que tão com roupas rasgadas, que tão maltratadas que tão do lado de cá que tão trabalhando, as crianças tão trabalhando tanto que elas assistem a escola de um jeito mais afastado... você percebe isso, essa desigualdade... (CARDEAL, 2014)*

> *(O) painel que é tipo a imagem da escola antigamente.(...) Acho que representa assim, a escola, e de um lado é como se fosse o rico e do outro o pobre... onde o rico teria acesso e o pobre não, porque lá a gente vê gente descalça, com roupa mais suja... como se tivesse mostrando assim algo que impedisse de entrar na escola... (GRAÚNA, 2014)*

Embora o contato com a imagem seja atualmente raro, ou inexistente, ambos apresentam lembranças de detalhes a partir dos quais montam suas narrativas, que são semelhantes em alguns pontos: na percepção de uma divisão social (uma “parte próspera” e uma “parte adversa”), na relação entre escolarização e classes sociais que ocorre muito mais em termos de restrição que de oportunidade de ascensão social; nas menções às vestes dos personagens, percebidas como distintivos de classe e; no pouco ou nenhum vínculo estabelecido entre a imagem e o Instituto de Educação de Goiás.

Essa percepção da escolarização mais exclusiva que inclusiva me causou certo desconcerto. Por mais “desiludida” com relação às concepções salvacionistas da educação, desta como uma forma de ascensão social (narrativa que depreendo da pintura ao localizá-la em seu contexto), não esperava me deparar com sua inversão.

Ao considerarem o papel da educação em suas vidas, todos os estudantes/colaboradores destacaram esta como fundamental em suas formações, mas divergiram quanto às avaliações dos “tipos” de educação oferecidas a cada “público”. Cardeal, como a maior parte dos colegas – exceção de Japu, que considera a experiência educativa mais ampla em uma escola pública, e outros colegas que não chegam a tocar especificamente nesses pontos – considera que o acesso à “melhor” educação – que de acordo com a concepção desses estudantes, seria aquela a garantir uma vaga na universidade pública – está vinculada ao poder aquisitivo. Em outras palavras, “os que estão do lado de cá” podem até ter acesso à educação, mas a uma educação mais “fraca”.

Os estudantes aparentam ter incorporado um deslocamento que o neoliberalismo provocou na educação, visto que suas falas apontam em direção a

uma perspectiva desta muito mais como mercadoria que como direito (VEIGA-NETO, 2007a). Implicitamente – e em outros momentos, de forma mais explícita, durante as entrevistas – eles também tocam na questão de uma competitividade "desleal" entre o estudante da escola particular e o da pública. Enfim, apontam estarem diante de um discurso associado à escola que não diz respeito à sua época.

Não dedicarei um lugar para o questionamento acerca da "veracidade" desse discurso, ou seja, se alguma vez, existiu "realmente" essa escola para todos que abrisse todas as portas da sociedade... O que considero é que tal discurso já foi expresso, difundido e portanto, "real" (VEIGA-NETO, 2000a). Assim como considero que, o atual "discurso" sobre a educação vincula-se a uma escola "inclusiva" onde todos tem a *possibilidade* (não há garantias...) de incluírem-se na sociedade de consumo e ocupar nela algum lugar relativo e "designado" por uma série de condicionantes, um deles o "tipo de educação", os "investimentos" educativos que os sujeitos fazem em si mesmos.

Quanto ao último ponto comum às leituras da pintura, não foi exatamente uma surpresa constatar que os estudantes não enxerguem vínculos entre o IEG e o painel com muita nitidez. Durante a pesquisa sobre a história do Instituto percebi que são raros – mesmo entre professores e demais funcionários da escola – aqueles que têm algum conhecimento acerca do painel. A maior parte pensa nele como um "adorno", simplesmente[61].

Pardal deduz que há algum vínculo, mas, com pouca convicção. Sua lembrança do painel remete a seu primeiro dia de aula, e está mais associada às suas proporções que ao seu conteúdo.

> *No primeiro dia... tava chovendo muito... demorou muito, tava muito escuro, nós passamos um tempão... quando a gente desceu, entrou no saguão, aí que eu vi aquela imagem gigante aí eu vi os alunos pequenininhos... aí que eu vi que eu tinha outra noção, que é diferente, não sei explicar...*
>
> ***E você se viu grande ou pequenininho?***
>
> *Ah... (risos) pequenininho...*
>
> ***Você falou da pintura do saguão, o que você lembra dela?***

61 Minha curiosidade acerca do painel vem desde minha chegada ao IEG, já havia perguntado a alguns estudantes e a colegas professores, mas sem grandes resultados. Estes últimos me indicaram um professor de História do Instituto que havia feito um trabalho com os estudantes em anos anteriores, mas soube pouco além do nome do artista responsável por ela. Mesmo após concluir a pesquisa confesso que ainda conheço bem menos da história do painel do que gostaria.

> *Agora... tem um tempo que eu não vejo, né? Eu lembro só de um cara amarrado... ou é algemado... minha memória tá ruim, acho que eu tô dormindo pouco... (risos) E também... ninguém nunca me falou sobre ela... então eu nem sei assim... acho que tem a ver com a história do IEG, não sei... e também a gente nem passa por lá...*

A lembrança de Pardal (a)parece como um amalgama de sensações que combinam certa excitação e apreensão diante de um espaço desconhecido e "gigante", a lembrança de um passarinho admirado com o tamanho da árvore...

Cardeal não ignora completamente a história que impregna o Instituto de Educação de Goiás, porém enxerga vínculos com outra imagem representativa do colégio. Quando lhe perguntei qual a primeira imagem que lhe ocorria ao se falar em IEG, ele respondeu:

> *O bonequinho com a lupa. (...) é uma imagem que me marcou, que eu cresci vendo essa imagem, eu estudo no IEG há muito tempo então eu tive o uniformezinho com o bonequinho e nunca entendia porque, e desde que eu estudo no IEG, desde os primórdios da minha vida, só esse ano que eu fui descobrir o que significava aquele boneco...*
> *(...) Que é das meninas do magistrado[62], é... que, que era de formação de professores e tava olhando assim como se fosse pro futuro, que... porque era uma escola de professores, eu não sei direito... aí era só pra mulher... é uma coisa assim...*

"Só nesse ano" – no caso, o ano de 2014 – os estudantes tiveram um pouco mais de conhecimento a respeito da história do colégio. Foi um período em que muito se especulou sobre a origem da imagem/símbolo/"bonequinho" (imagem 37). A razão desse interesse "repentino" está relacionada a uma mudança, também repentina de gestão e a um "instinto de preservação" dos habitantes mais antigos do IEG, Dona Coruja entre estes.

Devido a problemas de saúde, a diretora eleita em 2011 pediu o afastamento do cargo, assumido por uma interventora indicada pela Subsecretaria Metropolitana. Entre as propostas da diretora/interventora havia a adoção de um novo símbolo para a escola, algo que desagradou a muitos habitantes do IEG, que se mobilizaram na preservação do antigo símbolo: Uma disputa que se estendeu por todo o período de 2014 e envolveu também boa parte dos estudantes[63].

---

62 Pardal confundiu os termos "magistrado" e "magistério".

63 Além de Verônica, muitos professores e estudantes da Instituição se empenharam pela preservação do antigo símbolo do IEG. O "auge" da disputa entre estes e o novo grupo gestor e simpatizantes de sua proposta coincidiu com meu período de pesquisa histórica e visitas mais regulares ao IEG. O clima de tensão era grande e ambos os lados procuraram meu apoio em sua causa. Embora simpática à causa dos "preservacionistas" não me envolvi diretamente na disputa e compartilhei o levantamento histórico que realizei com todos que demonstraram interesse. Mais ao final daquele ano, soube pelos estudantes/colaboradores que a diretora/interventora voltou atrás

Os registros mais antigos da imagem “bonequinho” remontam ao início da década de 1960, que até então, tem sido considerada como sua data de origem. O bonequinho, ou melhor, “bonequinha”, é realmente considerada símbolo das estudantes normalistas, trajando beca, barrete e com uma luneta em punho. Verônica Dona Coruja lembra que a silhueta também assemelha-se aos uniformes das cursistas na época: camisas brancas e saias longas azuis.

As imagens abaixo constam no “Álbum de Recordações” montado pelas representantes do grêmio estudantil do IEG entre 1959-1960, preservado graças à dedicação de habitantes do IEG como Verônica.

Imagem 37 - "Flâmula das professorandas e ginasianas de 1960 do IEG”

Fonte: “Álbum de Recordações”, 1959-1960.

quanto a mudança do símbolo que de acordo com ela, vigoraria somente no período em que durasse sua gestão.

Imagem 38 - Contra-capa do álbum.

Fonte: “Álbum de Recordações”. 1959-1960

Imagens/recordações de um IEG habitado, narrado, e preservado sobretudo por mulheres.

A pintura de Peclat também marca a presença das normalistas em sua narrativa. Embora não esteja centralizada no painel, esta presença encontra-se concentrada em sua “parte próspera” – associada à educação, à projeção social, ao “sucesso”. Elementos como a bandeira do estado de Goiás aproximam aquela representação das estudantes do IEG, mas em um contexto mais amplo, ela está vinculada às Escolas Normais.

As Escolas Normais e posteriormente, os cursos Normais, tiveram um importante papel na instrução das mulheres brasileiras que, até então, viviam basicamente enclausuradas e restritas aos papeis de filhas, esposas e mães.

A formação de “normalista”, no entanto, não promoveu uma “revolução” de costumes às mulheres do período, aliás, a instrução feminina visava ou uma profissionalização que concedesse uma fonte de renda às moças solteiras ou lhes serviria de um distintivo de “prenda” visando o casamento. Em todo caso, ainda as mantinham sob a tutela masculina.

> Quando inaugurou-se em São Paulo a seção feminina da Escola Normal, segundo alguns historiadores, esta foi primeiramente destinada às jovens de poucos recursos e às órfãs sem dote, às quais era interdito os sonhos de um bom casamento, dado que este apoiava-se necessariamente em bases econômicas. Sendo difícil casar-se, precisavam essas moças, para não ser um peso para a sociedade, conseguir um meio de subsistência proporcionado por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino e que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de aprisionar a mulher no lar e só valorizá-la como esposa e mãe. Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério.
>
> (...) de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução. (...) Assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina (ALMEIDA, 1996, p. 73-74.)

O painel de Peclat pode aludir a uma “liderança masculina”, uma vez que a figura que ocupa o centro da cena é um homem instruído que tem o globo a seus pés. A presença de outros representantes do sexo masculino na “metade próspera” da cena pode representar os estudantes do sexo masculino do curso ginasial, uma vez que, de acordo os registros internos do IEG, os rapazes também foram parte do corpo discente do Instituto, embora em número reduzido.

A presença feminina no IEG foi, entretanto, muito marcante, pois, além de compor os cursos normais, o gênero feminino ocupou exclusivamente os demais cursos oferecidos por boa parte da história do instituto. Por volta da década de 1970 foi admitida àqueles cursos a entrada de alguns estudantes do sexo masculino – filhos de membros do corpo docente do IEG. Até então, o IEG era mesmo “só pra mulher” (CARDEAL, 2014).

O instituto goiano passou a ser oficialmente escola mista somente a partir do ano 2000. Prenúncio de tempos e configurações mais recentes do Instituto de Educação de Goiás.

De uma das margens dos mais de sessenta anéis concêntricos do IEG[64], o que a “bonequinha” vislumbra com sua luneta?

64 Estou considerando a data em que o prédio foi erguido e também da criação do símbolo/bonequinha.

Espaços e lugares do IEG: ...e de volta outra vez

Você poderia descrever o IEG?

Ahm... o colégio é muito grande, é... tem muitos alunos... é... quase que não conta com uma infraestrutura muito boa... mas é... tem professores muito bons, uns que até que é... meio chatinho, mas dá pra engolir (risos). (UIPÍ, 2014)

(...) é tudo muito parecido com uma prisão (...) então me sinto presa quando eu to na sala de aula, entendeu? Não concordo que aluno deva ser obrigado a ficar dentro da sala de aula tanto tempo. Eu não gosto também das cores das salas, sei lá... pouco atrativa... não... não gosto não, é tudo 'pinchado', não gosto das coisas que eu vejo aqui no colégio não. (ANDORINHA, 2014)

...É um colégio muito grande, e passa por uma reforma muito longa então, geralmente quando a reforma terminar ela já vai tá precisando de outra... que, onde que eles fizeram antes, já não vai tá tão bom... mas é um colégio muito grande, tem estrutura muito grande... (JAPU, 2014)

O IEG tá vivendo alguns problemas da reforma, que já dura muito tempo, né? Desde que eu entrei... no 1º ano... tem o problema da merenda que, parece que tá sendo resolvido... os professores são ótimos professores... alguns, com algumas... dificuldades... mas, a gente já tá aprendendo a conviver... a coordenação é... relativamente boa... nada a reclamar, por enquanto... e... acho que é isso... (PARDAL, 2014)

O IEG tem uma entrada grande, na Anhanguera, uma entrada um pouco perigosa, que tá ali... na localização... é... do centro... você pode seguir dois caminhos[65], tem a estradinha e tem o caminho de terra, é... se você segue o caminho da estradinha, você vai encontrar o saguão, que tem uma pintura bonita e antiga, você vai encontrar a secretaria com umas grades, tem muita grade aqui, parece até uma prisão... (...) aí você vai encontrar as salas... (...) o primeiro pavilhão, o pavilhão de cima... que parece uma penitenciária é... aí você segue ele... no corredor (...) vai encontrando os banheiros, os bebedouro, você vai encontrar uma escada, você vai encontrar um espaço de convivência que hoje tá lotado com materiais de construção... você vai encontrar um refeitório, você vai encontrar uma biblioteca, um pouco escondida, é... mais pra baixo você vai encontrar quadras, duas quadras... três, né? Duas cobertas, outra descoberta... é... se você for mais pra cima e virar seguir um longo caminho estreito, de mato e de construção aí você encontra o segundo pavilhão, mais banheiros lá no fundo... é só... (CARDEAL,2014)

O IEG de agora ou antigamente? (...) a estrutura base dele é muito boa, mas, com o tempo vai desgastando... e tipo, chega a ser normal... mas reforma tipo, igual... ali no bebedouro... ali passa um cano de água, do filtro... a qual vaza, que acaba manchando a parede... mas descrever é difícil! (PAVÓ, 2014)

Eu descrevo a escola assim como... abandonada... ta estranho estudar aqui... ta muito diferente, mudou muita coisa aqui desde o início que eu

65 Os dois caminhos apontados por Cardeal partem do portão da Avenida Anhanguera, o portão principal. A diferença entre eles é que um deles (o de terra) contorna o primeiro pavilhão pelo lado de fora, e o segundo "da estradinha" leva direto ao saguão. Novamente o acesso pela "porta dos fundos" é esquecido...

> *comecei a estudar aqui pra agora... vem acontecendo muitas coisas que mudaram a escola, a rotina dos alunos. A escola... transformou em uma coisa que nem dá pra descrever... se tornou estranha... antigamente todo mundo era unido, agora a escola foi repartida em bases...em grupo, os aluno anda em grupo...não tem mais aquela união... a estrutura ta muito desgastada abandonada por todos, ninguém quer cuidar do patrimônio escolar...cada um pensa só em si, não pensa na escola como união. (IRAÚNA, 2014)*

> *(...) o IEG tem muito espaço pra ser trabalhado, assim utilizado, mas ainda não tem projetos que realmente desenvolvesse, utilizasse os espaços que tem aqui... e eu acho que podia ter mais envolvimento dos alunos, tipo no prédio mesmo, tipo perguntar... tipo, é obra, mas mesmo assim é os alunos é que vão ficar aqui, eles que vão ficar no meio... precisa ter mais integração dos alunos nas decisões... (BEIJA-FLOR, 2014)*

> *(...) a gente têm poucos lugares assim, pra descontrair... tem o intervalo, todo mundo vai pro refeitório, a gente lancha e vai pra quadra, é o único espaço que a gente tem pra convivência... se a gente não quer ficar dentro da sala de aula, porque igual, o saguão, eles não deixam a gente passar ali mais, então... ou subir lá pra cima eles não deixam também, ficar naquela parte da grama... acho que as salas deveria ser maiores e talvez se colocassem umas carteiras mais confortáveis... já que a gente passa seis horas, é muito puxado... acho que com mais janelas e assim, do jeito que a sala tá hoje, todo dia pega sol, colocar uma cortina e dar uma decorada... tirar essa cor creme, essa cor incomoda... acho que o aluno poderia fazer alguma coisa pra deixar a marca dela... (GRAÚNA, 2014)*

Este é o “IEG de agora”, visto através das lentes de nove lunetas empunhadas por estudantes que percorreram, cruzaram, frequentaram, vivenciaram, significaram os espaços e lugares de um tempo corrente, “contemporâneo”. Suas falas por vezes se entrelaçam em algumas percepções, preocupações, críticas, projeções, desejos de transformar e ter mais espaço de atuação na escola e por vezes se dispersam em preocupações/impressões mais particulares.

Ao longo desse tópico falarei desse “IEG de agora” enfeixando alguns paralelos com aquele de “antigamente” – “de lá” –, amarrando com reflexões, observações, percepções – minhas, dos estudantes/colaboradores, além de alguns autores – sobre a escola, o espaço escolar, as reformas dos currículos tácitos e formais, e sobre vislumbres de passado, presente e futuro da escola...

Pois bem, entre as primeiras configurações até as atuais, o Instituto de Educação de Goiás acumulou quase oito décadas de existência, se consideramos sua existência “esparsa”, e seis décadas de crescimento, se consideramos seu “enraizamento” na Vila Nova. Aliás, vale ressaltar que tais modificações ocorreram não apenas no prédio e na estrutura curricular formal dessa escola. Ocorreu também em seu entorno.

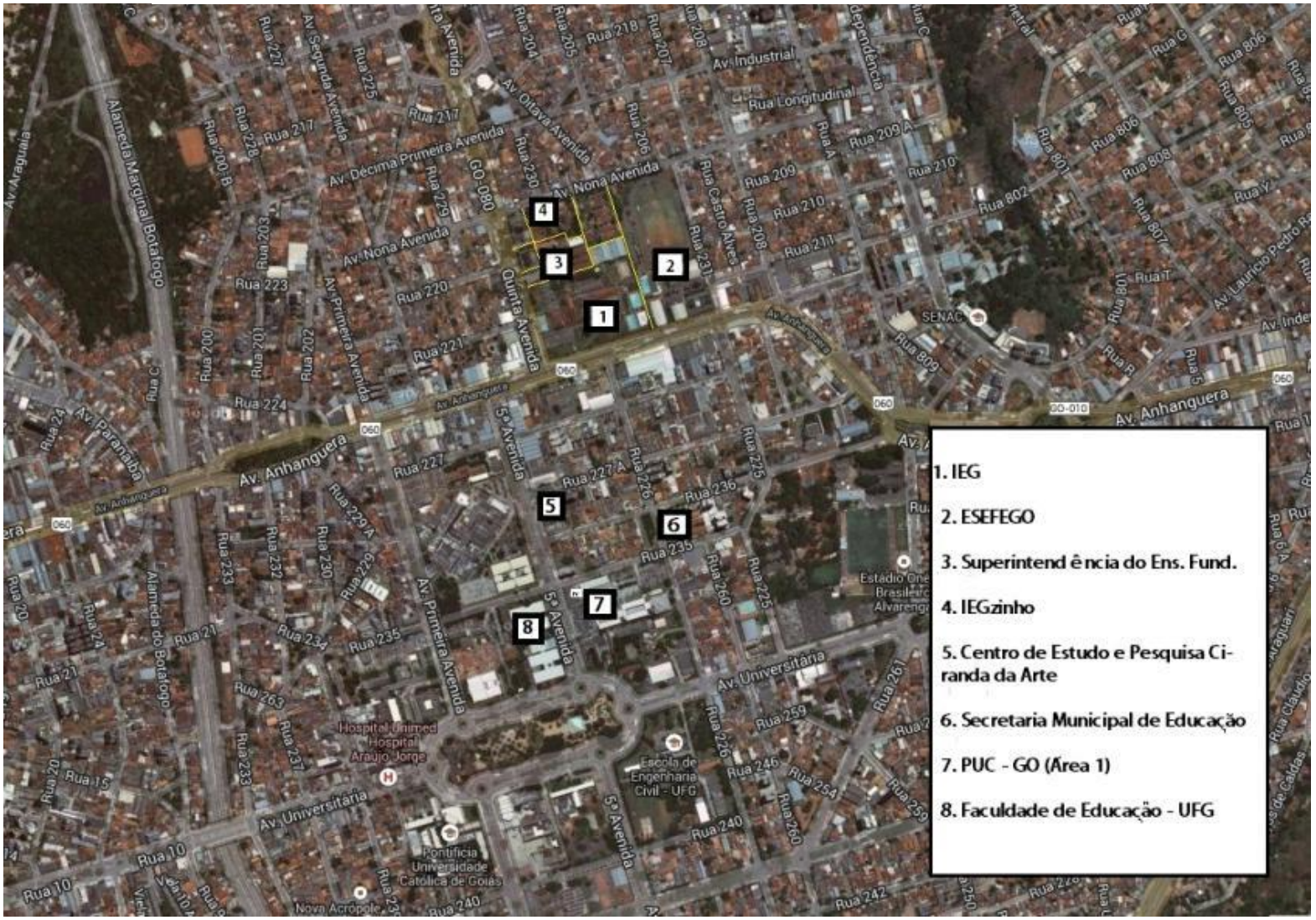
Embora a região ainda possa ser caracterizada como residencial, o comércio, instâncias educacionais associadas ao ensino técnico e/ou superior[66] e instâncias administrativas – algumas também relacionadas à educação – têm presença significativa. O tipo de residências também sofreu modificações, sobretudo quanto à sua disposição espacial: de horizontal para vertical.

O terreno do Instituto, antes delimitado por cercas de madeira e arame, é atualmente separado por muros (cerca de 2,50m de altura) em torno de toda a sua extensão. Os antigos “caminhos” entre IEGzinho e IEG não existem mais, isolados pelos referidos muros.

As fotografias de satélite (imagens 39 e 40) permitem visualizar a localização do Instituto e seu novo entorno.

66 Somente a ESEFEGO – Escola Superior de Educação Física de Goiás – localiza-se no mesmo bairro do IEG, fazendo divisa com ele. No entanto, alguns dos campus universitários da PUC Goiás e da UFG, e a instituição de ensino técnico e superior SENAC, apesar de situadas em outros bairros, são bastante próximas ao setor Leste Vila Nova e logo ao IEG.

Imagem 39 - Vista aérea região Vila Nova e Universitário



Fonte: Google Earth, 2014

Imagem 40 - Vista aérea do IEG

Fonte: Google Earth, 2014.

Através da imagem 40, percebe-se que a entrada que dá acesso à fachada do prédio do IEG – marcada por uma seta amarela – situa-se quase em frente ao terminal de ônibus da Avenida Anhanguera, facilitando consideravelmente o acesso de professores e demais funcionários da escola que utilizam o transporte público. E é claro, dos estudantes, quando estes têm permissão de utilizá-la.

A "porta dos fundos" do IEG – que na verdade localiza-se na lateral esquerda do colégio – está igualmente sinalizada por uma seta amarela. Ela aponta um percurso bem menos "prestigioso" até as salas de aula, marcado por um depósito e um lote com algumas árvores, mato e caçambas de lixo transbordantes com os restos da "demolição" e da reforma do colégio. Nas palavras de Uipí (2014), o acesso por ali dá-se através de: "*um corredor cheio entulho, uns mato, do lado o muro caído... uma estrutura não muito boa (...)".*

O conjunto das mudanças no entorno do IEG alterou consideravelmente o valor dos terrenos na região, atualmente alvo de especulações imobiliárias. Esses fatores, além do fato de o Instituto ocupar uma área de tamanha extensão também fizeram do IEG um espaço cobiçado pelo atual governo estadual que, conforme mencionado, manifestou seu interesse no prédio através das diretrizes e estratégias que compõem o Pacto pela Educação[67].

Esta diretriz do Pacto foi considerada pelos mais otimistas como um suposto retorno à organização curricular geral do Instituto "original", visto que propõe a implementação de um centro de formação de professores. No entanto, esse projeto foi (e ainda é) bastante temido pela comunidade do IEG – o episódio do bloqueio de matrículas pode ser relacionado a esse temor – pois não há nenhuma menção ao destino que os cursos atualmente oferecidos levariam.

Independente do possível destino dos cursos, a proposta de criação de uma escola de formação de professores é bastante criticada, vista como um substituto ao licenciamento[68]. E controversa, principalmente pela sugestão de "*revival*" do Instituto, que deixou de oferecer a formação superior, entre outras, devido à expansão das universidades em Goiânia (BRETAS, 1991).

---

67 "Sinal e Ruído (De quando empolerei-me no IEG)", página 18.

68 Não tenho dados que deem uma visão mais acurada da formação dos professores estaduais, porém, as escolas onde trabalhei ou estagiei apresentavam um número considerável de professores sem formação específica em artes. E atualmente, sem abertura de concursos para o cargo de professor, e intensificação da admissão de professores contratados eleva esse número visto que as formações específicas não são exigidas.

A sistematização das mudanças no currículo formal das escolas estaduais vinculadas ao Pacto são também controversas, no entanto, indicam uma "atualização" intuída inclusive, pelos estudantes/colaboradores: a mercantilização da educação[69] que na prática constitui em privatização ou submissão à lógica empresarial (VEIGA-NETO, 2000a).

Retomando suas falas, há uma "desigualdade" na educação vinculada à desigualdade social: os de maior poder aquisitivo tem acesso a uma educação de "melhor qualidade", de uma educação direcionada para as aprovações no vestibular. Ou como disse Japu (2014), uma educação que tem possibilidade de enfocar mais os conteúdos, mas que não deixa espaço a questões mais amplas:

> *(...) Eu acho assim, que, colégio particular ensina muito conteúdo, né? Mas em matéria de vivência, aqui acho que ensina mais. Aqui você se envolve mais em outros mundos, em outras causas diferentes... lá... eles tão só preocupados em estudar... aqui tem outras coisas... protestos, muitos protestos, quando eu cheguei aqui tinha também a greve que os professores fizeram... é, fora também... como você se relaciona com as pessoas... as pessoas lá da particular a maioria são pessoas de classe média ou rica... aqui tem muitas pessoas pobres, você passa a ver mais... ver a vida de outro jeito, né? Aqui... toca muito né? A questão da desigualdade... Lá não! Então aqui você tem uma visão maior de sociedade, né?*

Ironicamente, ou nem tanto, o grande enfoque do currículo associado ao Pacto são os conteúdos. Existe um argumento de que a padronização desses conteúdos seria a chave para a elevação da qualidade do ensino público.

Não pretendo fazer uma análise dos conteúdos oferecidos pelos currículos criados no bojo do Pacto[70] e/ou uma análise comparativa entre estes e os currículos dos colégios particulares, mas suponhamos que sejam o mesmo. As condições, estrutura, composição e dinâmicas escolares em uma escola pública não são. Assim como são muito diversos os estudantes postos para percorrer esta "pista de corrida" (TOURINHO, 2011)[71].

> (...) a grande ilusão está em supor que todos os educandos – pretos, brancos, classe operária, pobres, classe média, meninos e meninas –

69 No início de 2015, a reforma da educação estadual iniciada em 2011 chegou a seu patamar subsequente: terceirização.

70 Novamente indico o texto de Libâneo acerca da reforma educacional.

71 "A palavra curriculum vem do latim e significa "caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético", (...) currerre é uma palavra latina que significa "correr, um curso de um carro, pista de corrida" (TOURINHO, 2011, p.78)

> receberão o currículo da mesma maneira. Na verdade, ele será lido de diferentes modos, de acordo com a posição desses educandos nas relações sociais e na cultura. Um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para 'coesão', e sim para resistências e para novas divisões. (JOHNSON *apud* APPLE, 1995)

Por mais densos e "bem selecionados" que fossem, esses conteúdos teriam muito mais possibilidades de dispersarem-se entre os problemas sociais e infra-estruturais que compõe a escola pública, ambiente que o estudante/colaborador Japu percebe ser mais complexo. Ou seja, os currículos tácitos pesam/interferem sobre os formais. Além do que, o enfoque nos conteúdos pode incorrer em uma inundação curricular que não deixa tempo e espaço para uma educação em profundidade (TOURINHO, 2009), uma educação que "toque" os estudantes, que os "envolva em outros mundos", que lhes possibilite "uma visão maior de sociedade, né?" (JAPU, 2014).

Comentei no raminho anterior que um dos desdobramentos desse enfoque nos conteúdos foi a diminuição da carga horária de "arte" nas escolas estaduais. Justamente a "disciplina" potencialmente mais fluida e rizomática: mais tolerante "à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações", capaz de contrapor "as supostas verdades da Educação e às mais suspeitas ainda, certezas da Escola" (BARBOSA, 2004).

Isso se sua presença na escola não se embasar na mesma lógica: penso que a diminuição da carga horária em si consistiu em uma perda para o arte/educador, aos estudantes e à escola, mas a submissão da arte ao mero conteudismo consistiria em uma mutilação ou anulação que afeta todo o território da arte/educação.

Além do mais, considerando as transformações por que vem passando os meios de acesso às universidades[72], o simples enfoque conteudista também não mais se justifica, na arte ou em qualquer outra área.

A "tendência" à reforma curricular com integração de conteúdos, a ideia de "interdisciplinaridade", que sinaliza na direção de um currículo menos linear e fragmentado, "menos arborescente", paira nas escolas – inclusive nas propostas de reforma do Pacto – mas a naturalização dos currículos disciplinares – a separação

72 Exames de vestibular orientados por questões mais interdisciplinares além da admissão da pontuação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio como meio de ingresso em universidades federais, e institutos federais e o mais recente SISU – Sistema de Seleção Unificada – que "encaminha" os estudantes à escolha dos cursos/instituições superiores públicas a partir de sua pontuação no ENEM.

em áreas de conhecimentos, disciplinas – é muito mais forte, e tem se mantido intocada. Assim como os currículos tácitos, que permanecem os mesmos ou são simplesmente “intensificados”.

As “mudanças” ocorridas nas escolas estaduais goianas – e arrisco ampliar o comentário a outros programas educacionais vinculados à lógica neoliberal – parecem restritas à atualização de seu modelo de gestão (para um modelo empresarial) e dos dispositivos que reforçam a configuração de instituição disciplinar e/ou de controle. E se utilizo a palavra “atualizações”, é sobretudo para indicar a conservação que ironicamente tais mudanças representam no caso desses dispositivos que remetem ao modelo tecnicista de educação do século passado.

Em outras palavras, a dinâmica escolar, o ensino-aprendizagem, os currículos tácitos e formais da escola parecem manter-se relativamente constantes há séculos. E os estudantes percebem isso.

> *(...) a escola é um padrão só, né? Muda só a cor da parede... e o lado de fora, lá da frente... é uma escola que, como a gente fala, do jeito que era desde que tinha... há trocentos anos atrás... é até hoje ainda, né? O aluno não sente a variação... (JAPU, 2014)*

> *(...) é um sistema bem falido, bem arcaico mesmo, né? Quadro e giz... desde que escola é escola tá no quadro e no giz... a gente vê isso... foi comprovado que não é mais atrativo... não funciona mais (ANDORINHA, 2014)*

Estes comentários se relacionam às “tecnologias educacionais” e elementos digamos, “materiais” que compõem a dinâmica escolar mas, vale destacar que desses elementos emanam uma rede de discursos associada, entre outras, com a maneira de conceber a escola, o conhecimento, o ensino-aprendizagem.

Esses elementos vinculam-se ao modelo arborescente da escola, um modelo pouco compatível com a estrutura do cérebro e do pensamento (DELEUZE e GUATTARI, 2011) em direção das quais as novas tecnologias como a internet parecem sinalizar.

Manuel Castells (2015) tece alguns comentários acerca do modelo “arcaico” de escola de “trocentos anos atrás” e do choque de culturas e pensamento vinculado a este e a emergência da cultura digital:

> Reformar a escola em profundidade significa a mudança mais fundamental da história porque as escolas continuam funcionando exatamente como eram na Idade Média (...) na Idade Média chegava um professor e

> explicava, certo? (...) (Os jovens estudantes) são de uma cultura digital, e lhes passam uma cultura analógica. Assim há uma dissonância cognitiva (...) As instituições e os professores estão em outra era tecnológica (...)

O professor/sociólogo chama a atenção para alegações comuns de que os "jovens de hoje" não conseguem se concentrar devido a uma dispersão, provocada pelo uso da internet, que os acostumou ao *multitasking*, às "multitarefas". Ele concorda que estas modificaram as relações com a informação, que dificultaram uma memorização, contudo defende que incrementaram o potencial de recombinação de informações diferentes. "O multitasking diminui a capacidade de memorizar, mas incrementa enormemente a capacidade de criar, e a criação é o mais importante que há nesta sociedade."

Marco Silva (2012), usando basicamente do mesmo vocabulário, aprofunda essa breve exposição ao estruturar o que chamou de "pedagogia interativa", um modelo não-linear e relacional de aprendizagem, onde o conhecimento é construído dialógica e rizomaticamente, como um hipertexto. Uma proposta compatível com o modelo de comunicação emergente ou "cultura digital" que promove a abertura de espaços para encontro entre as vozes e ações de professores e estudantes e enseja a construção de "outras" escolas.

> (...) estou aqui enfocando a interatividade como perspectiva de modificação da comunicação em sala de aula e acreditando poder enfrentar o descompasso evidente entre o modelo de comunicação emergente e o modelo hegemônico que subjaz à instituição escolar que é a transmissão. (...) creio que modificar este modelo, promover efetivamente as bases da comunicação livre e plural (...) significa buscar a condição propícia para que a expressão própria da "crise da educação" se evidencie, em sua complexidade, na voz e na ação dos atores diretamente envolvidos com a sala de aula – professores e alunos –, e aí encontre formas de reação e de reinvenção da educação e da própria sociedade (SILVA, 2012, p.190)

Ao invés do acúmulo, as ligações/recombinações entre informações. Ao invés da armazenagem em gavetas e dispensas do cérebro, a aderência, entrelaçamento e enfeixe de "novos" raminhos e cisco àqueles já presentes em nosso centro nervoso.

Considerando que neste centro não existem gavetas vazias a serem preenchidas, podemos depreender que o entrelaçamento/enfeixe ocorrerá entre as informações tidas como significativas para cada sujeito e seu "centro nervoso" em particular. As informações serão então importadas – levadas para dentro – pelo sujeito: absorvidas, incorporadas, relacionadas.

Realizei também algumas “sondagens” entre os estudantes/colaboradores acerca de suas percepções acerca do currículo formal predominante na escola. De suas falas desprendem-se críticas ao modelo de currículo hegemônico e “sugestões” que apontam a concepções dialógicas de aprendizagem.

As questões que fiz aos estudantes/colaboradores foram diversas de acordo com os contextos de nossas conversas. A alguns perguntei o que modificariam na dinâmica escolar, em particular nas salas de aula. E em alguns casos, o que achavam que aconteceria se tivessem mais participação na organização do currículo formal.

> *Eu acho que deveria ter mais debates, né? Tem muitas pessoas que tem opinião diferente... e se você ouve a opinião do outro você acaba acrescentando também na sua... então é importante... interação. (JAPU, 2014)*
>
> *(...) as forma de... de... como é que fala? Que regem a escola é algo bem (...) ruim, podia ser melhor colocado... e não sei nem tanto é se culpa dos professores... é, tipo, o sistema já passa pra eles o que eles tem que ensinar no começo do ano... e tem que ser daquele jeito, pronto e acabou! Então isso já não estimula o aluno a aprender, e... por causa disso não estimula o conhecimento, e se a pessoa não tiver um interesse pessoal, em alguma coisa (...) se não partir do interesse pessoal da pessoa pela matéria não vai aprender... (PAVÓ, 2014)*
>
> *É até uma coisa que falo com minha avó, que, na minha opinião, devia ser... tipo, os alunos já devem ter certa medida do que querem pro fim do fundamental... do que querem fazer (...) eu gosto de videogame e fui conhecendo mais, me envolvendo, conhecendo mais do assunto e eu queria aprender mais ciências da computação... e até fiz curso de programação... aí eu gostaria bastante que os alunos pudessem aprender as coisas que já vão ter na faculdade... aí seria muito bacana... (UIPÍ, 2014)*
>
> *(...) eu colocaria as aulas mais interativas... você debatendo e escutando o aluno porque... a forma mais simples assim que eu acho que uma pessoa pode aprender... é debatendo... (ANDORINHA, 2014)*
>
> *Seria bem mais organizado, teria o aprendizado. Porque Aissi, sinceramente... eu não me lembro, eu não me recordo de ter aprendido nada... alguma coisa que seja nesses 6 meses lá naquela escola[73]... e aí se fosse mais independente, tipo, os professores planejariam e os alunos cooperariam, como é o que você quer, você vai interessar e vai cooperar, e quando a gente quer, o tempo pode ser mínimo, mas você aprende. Se a gente pudesse escolher... até as aulas do dia... porque assim, acho que não tem como né, quebrar o currículo... acho que tem que ter umas disciplinas mesmo... mas aí a gente tivesse mais participação... igual... física... eu, do jeito que é eu não entendo. E eu me esforço, você sabe que eu sou boa aluna, mas eu não entendo! É tão... sabe quando você não consegue nem ter dúvida? (risos) Porque não sabe nem o que tá acontecendo... (BEIJA-FLOR, 2014).*

73 Beija-Flor se refere a um período em que, devido a problemas familiares, teve que transferir-se do IEG para outra instituição.

A carência de espaços surge mais uma vez. Assim como certa sintonia entre a organização dos currículos formais e tácitos.

Vem-me à mente as imagens da planta da escola, tanto as “originais” quanto as realizadas pelos estudantes: espaços compartimentados em disposição geométrica e isolada, grades que separam cada ponto de conexão entre pavilhões ou salas. Lugares permitidos, lugares desejados, lugares negados.

Os estudantes localizam lugares de aprendizado: “*a forma mais simples (...) que eu acho que uma pessoa pode aprender” (ANDORINHA, 2014).* Na interação, no “debate”, no diálogo, na participação, na conexão, no envolvimento. Lugares onde têm a possibilidade de se sentirem pertencentes, uma vez que participam de sua construção.

Ao comentarem sobre sua relação com o espaço físico da escola, os estudantes revelaram lugares de afeição e aversão. Questionei (e ainda questiono) se a escola “criou” os lugares de aversão apontados pelos estudantes ao negar-lhes os tempos, espaços e lugares que estes elegeram como seus. E me pergunto se a escola também o faz com relação aos espaços de aprendizagem.

Estaria a escola limitando/negando também o acesso a esses lugares de aprendizado? Criando lugares de aversão (“lugares inúteis”) que os bloqueiam? Gerando desestímulo (PAVÓ, 2014) e desorientação que dificultam a travessia das informações que se dispersam e não sedimentam sequer a dúvida (BEIJA-FLOR, 2014)?

Algumas dessas falas reclamam uma participação mínima dos estudantes, caracterizam pedidos de um espaço para suas vozes, o diálogo entre eles e os professores. Outras já apontam a maiores flexibilizações e “quebra” do currículo formal.

Em conversa com Cardeal (2014), também acerca da participação dos estudantes no espaço escolar e, mais especificamente, sobre o projeto habitar e a ação das fitinhas ocorrida na quadra, me recorreu uma lembrança que com ele partilhei. Compartilho também parte dessa conversa.

> **Eu fiquei me lembrando aqui que naquele dia as 'meninas' que estagiavam comigo e eu ficamos feito bestas vendo vocês tomando conta lá da situação, o pessoal do grêmio com a iniciativa de arrumar equipamento de som e megafone... Enfim... e as coordenadoras antes estavam com um pânico! Um medo e uma marra em deixar**

> **acontecerem essas atividades em que vocês podem ficar mais soltos... mais por conta própria...**
>
> *Então, isso até poderia começar em sala de aula, porque os alunos não poderiam escolher a grade curricular do ano deles?... Igual, os professores apresentar a proposta 'esse ano a gente pode estudar isso, isso e isso' e os alunos selecionarem o que pra eles vai ser pertinente... que vai ser importante... e que eles realmente quiserem? Dar autonomia pros alunos... existem colégios que dão, e nem só em arte, deixam os alunos estudarem por conta própria... isso cria responsabilidade no aluno (...).*
>
> **E não dá 'bagunça'!** *(risos)*
>
> *Não, eu acho que dá bagunça é porque a gente não tem tanta liberdade!*

Aproprio-me dessa fala de Cardeal e acrescento que, a mera transmissão de conteúdos, sobrecarrega os estudantes com informações dispersas e desconexas. Tais informações chegam aos estudantes de forma tão pouco aderentes que estes não são capazes sequer de localizarem suas dúvidas (BEIJA-FLOR, 2014).

Os estudantes rejeitam o lugar de “expectadores” dos currículos/discursos que a escola oferece e indiretamente reclamam ao professor o ensejo de lugares diferentes. Não reclamam o “centro” do espaço de aprendizado, mas um lugar mais participativo dentro dele.

Algo muito próximo aos lugares de autoria e coautoria apresentados por Marco Silva (2012) e que foi fundamental ao “projeto habitar” que juntos, construímos no IEG.

Uma relação de coautoria implica uma redefinição de papeis/lugares ensejada pela arte contemporânea e por artistas como Oiticica. Lembrando que este, ao construir seu conceito de antiarte ambiental, compara o papel do artista com o do educador (OITICICA, 2011, p. 100).

Silva (2012) reforça a equivalência desses papeis de forma inversa. Para ele, o professor/propositor ecoa à figura do artista relacional (BOURRIAUD, 2009), propositor de “possibilidades de vida” e instigador de relações com o mundo. Hélio Oiticica e o parangolé são, respectivamente (e não por acaso), citados por Silva como propositor e proposição inspiradoras.

> O parangolé é “proposição da participação ativa do espectador”, diz Oiticica. Participação “sensório-corporal” e “semântica” que “não se reduzem ao puro mecanismo de participar, mas concentram-se em significados novos, diferenciando-se da pura contemplação transcendental”. O espectador é “solicitado à completação dos significados” propostos no parangolé. São “proposições cada vez mais abertas no sentido dessa participação, inclusive

> as que tendem a dar ao indivíduo a oportunidade de ‘criar’ a sua obra”. (SILVA, 2012, p. 225).

Conforme nota o autor, a partir do parangolé, Oiticica transforma “contemplação” em “completação” da obra.

Em outras palavras, com o parangolé/programa ambiental, Oiticica propõe encontros. Encontros entre espaços, tempos e sujeitos que, na vivência de uma experiência estética/compartilhada[74], constroem conhecimento, novos espaços-tempos, lugares e sujeitos. Novas formas de estar no mundo (AGUIRRE, 2011).

Embora o espaço da “arte” tenha sido limitado no IEG, devido à uma lógica que, infelizmente se faz presente em outras escolas, o ensejo desses encontros foi (e é) capaz de redimensiona-la em relevância. Pardal, ao reclamar oportunidades de mais autonomia aos estudantes, o fez ao relembrar nossas experiências de “projeto habitar”. E ao declarar que essa autonomia acontece em outros colégios “e nem só em arte”, a meu ver, Pardal coloca-a como referência à construção de lugares desejados por ele e seus colegas.

Enfim, Marco Silva, Castells, Oiticica e os próprios estudantes apontam para a “erva nas coisas”. Para o desvio da estrutura arborescente rumo ao rizoma. Desvio rumo ao qual a escola com sua estrutura, além de arborescente, fossilizada, tem resistido.

Separada dos colegas por aproximadamente quarenta anéis de distância, a bonequinha do IEG ainda pode ver a mesma árvore... um pouco maior, visto os acréscimos realizados durante a década de 1990, um tanto mal tratada – depredada e sucateada – e um tanto mais endurecida. Mas que segue hierárquica, compartimentada, segmentada espacial e pedagogicamente.

> A configuração do espaço sempre foi importante para caracterizar a instituição escolar e a própria sociedade num determinado período, porque materializa as aspirações, conflitos e incertezas vividas. Entretanto sua evolução parece ter estagnado, já que, praticamente, o mesmo tipo de escola vem sendo construído e mobiliado, de modo bastante desatualizado, fazendo-nos inferir qual a razão desse hiato criado e quais as intenções existentes atrás da descontextualização do espaço escolar. Salvo um ou outro elemento que parece destoar do conjunto, a visão de sala de aula nos remete a um espaço-tempo passado, fazendo-nos crer que o processo de ensino “congelou” e as reações ocorridas nessa situação são mecânicas e impensadas (FRANÇA, 1994, p.57)

74 O autor, evocando Maffesoli, destaca que a palavra estética (*aisthesis*) significa “sentir comum”, “sentimento partilhado” (1987. p. 83)

A estrutura física do prédio do IEG passou por atualizações que pouco a modificaram. Além da troca do piso – de cimento queimado vermelho nas dependências principais e de madeira nas salas de aula e dos professores por granitina vermelha e bege – algumas reposições, substituições e/ou acréscimos de mobiliário, o prédio do IEG passou por algumas mudanças no desenho de sua planta com os acréscimos do refeitório, quadras de esporte, piscinas e um novo pavilhão. A primeira piscina e quadra de esportes foram incorporadas à planta inicial por volta da década de 1960, no entanto, não sobreviveram ao meio século de descaso público e depredações sofridas pelo Instituto, e atualmente, são apenas os "fósseis" do que um dia foi.

Os elementos "destoantes" a meu ver se relacionam apenas às interferências furtivas realizadas pelos estudantes: As inscrições/pichações e outros vestígios de vandalismo e depredação (janelas, portas, mesas, cadeiras, torneiras quebradas, e/ou queimadas) podem ser vistas em praticamente todos os espaços e lugares da escola. Marcas furtivas/clandestinas que desafiam/contrapõe-se ao discurso do prédio escolar, e que em geral são "respondidas" com o reforço dos dispositivos de "segurança"/vigília/controle, com a ênfase da estrutura carcerária. Elementos que não chegam a "destoar do conjunto", mas apenas o ressaltam, "atualizam-no".

O período em que iniciei as entrevistas coincidiu com um desses episódios de "discussão" entre escola e estudantes. Graúna (2014) comentou a respeito de então recentes atos de vandalismo e da resposta do grupo gestor:

> *Acho que tudo começou assim... eu não acho que foi só aluno daqui da escola, mas esse pavilhão aqui de baixo não tava sendo utilizado à tarde (…) porque não tinha o tanto de aluno do ano passado, não tinham as turmas (…) só tinha o pavilhão de cima, e aqui ficava abandonado à tarde... e isso acho que acabou dando espaço, ou foi propositalmente, né... não sei porque, mas acabou dando espaço pra quem entrasse aqui (...)*
>
> *(...) assim, não passou por ninguém, assim, simplesmente o cara chegou pra colocar as grades, eu tava aqui a tarde e fiquei até perdida... tipo 'como assim, vai colocar grade nas salas?' E aí a gente foi lá questionar... e ela (a diretora) falou assim que por conta dos ataques porque quebraram muita lâmpada, picharam, até os quadros... e daí ela falou que preveniria... mas a gente não teve como fazer nem uma intervenção, a gente chegou assim na sala, no outro dia e tava com grade...*

A imagem a seguir registra uma das 10 salas do segundo pavilhão da escola, gradeadas pouco depois do "episódio" de depredação.

Imagem 41 - Sala de aula do segundo pavilhão após o acréscimo das grades

Fonte: Aissi Kárita, 2014

De acordo com a estudante/colaboradora, a não utilização das salas desse pavilhão “deu espaço” para os “ataques”. Penso que o ato consistiu muito mais em uma “tomada” de espaço, uma vez que os estudantes têm tão poucos. Claro, os atos de depredação da escola envolvem questões que vão além do desejo dos estudantes de “deixarem sua marca”. Este porém, está muito impregnado nas falas dos estudantes/colaboradores que sentem que sua presença passa praticamente em branco pela escola, pois, aparentemente só teriam algum espaço se o tomassem.

Durante as entrevistas, perguntei aos estudantes/colaboradores acerca dos vestígios de sua presença na escola, sobre o que deixariam de si quando partissem. As respostas foram muito semelhantes, variando entre o “acho que nada” ou de que suas presenças deixariam somente lembranças nos professores que continuassem na escola.

Nem mesmo os estudantes com maior participação no grêmio e ações que envolvem a escola acreditam que deixarão algo além disso. Pavó (2014), além de

destacar essa “insignificância” de suas presenças na escola, se revolta com o fato de que apenas as “coisas ruins” serão lembradas.

> *(...) as pessoas esquecem muito rápido de coisas boas... e lembra pra sempre de coisa ruim... tipo, vamos supor, pegar um exemplo... eu e o Flautim[75], a gente foi lá pra... ir contra o IEG virar... tipo... a tomada do governo do IEG, você lembra, né? Ano passado... a gente foi lá duas vezes na Secretaria de Educação (...) mudou alguma coisa? Mudou... mas pouca coisa e poucas pessoas perceberam (...) mas se alguém fez alguma coisa ruim todo mundo vai ver... a única diferença é que... se eu fizer uma coisa boa, todo mundo vai ver mas vai ignorar... se eu fizer alguma coisa ruim todo mundo vai achar graça! Acha legal... Então fica o que é de ruim... Que nem a depredação... igual... a escola tá depredada, é a única coisa que a pessoa vai poder deixar (...).*

Os responsáveis pelos atos “ruins” serão os únicos a serem lembrados. Além de receberem certa distinção entre os colegas, os digamos, “depredadores” da escola são divisados e destacados – como “desviantes”, “infratores”, “maus alunos” – dos estudantes “comuns”, “bons” por serem estes quase imperceptíveis. Aliás, a distinção entre os colegas ocorre justamente devido às ações da escola.

Visando o disciplinamento e docilização dos corpos, as “instituições de sequestro” (FOUCAULT, 2012; VEIGA-NETO, 2007a) tais como a escola, dispõe de “técnicas que tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante” (VEIGA-NETO, p. 65, 2007a). Todos os estudantes serão vistos, somente os “desviantes” serão destacados e “lembrados” pela instituição. Aos “bons alunos” há a possibilidade de serem percebidos, destacados, mas apenas na lembrança de alguns professores.

> ***O que vai deixar de você no IEG...?***
>
> *Ah... eu espero que... os professores se lembrem de mim como uma boa aluna... porque assim, os alunos vão passando, mas existem professores que ficam assim durante 20, 30 anos, e eu espero que algum dia os professores falem assim “ah aquela menina, “Andorinha”... Seria legal que tivesse um mural, um anuário... algo assim... que o aluno pudesse deixar aquela marquinha dele, que ele passou pela escola, seria legal...*
>
> ***A escola não dá muita oportunidade pra vocês “aparecerem”?***
>
> *Não... o aluno entra passa batido... acho que o que importa mais é o índice de aprovação que vai pros outros verem... não prioriza o aluno, a formação do aluno mesmo, o que o aluno ta fazendo... (ANDORINHA, 2014)*

75 Flautim foi presidente do grêmio estudantil em 2013.

De tão “triviais” – por “passarem batidos” – é provável que os atuais estudantes do IEG nem sejam vistos pela “colega” de quarenta anos atrás. E em síntese, o que os atuais estudantes veem ao olhar para o IEG é uma estrutura “gigante”, mal cuidada, arcaica, rígida, com um território do qual não dispõem, e onde não dispõe nem de si mesmos (ENGUITA apud FRANÇA, 1994).

Enfim, os estudantes veem-se “pequenininhos” (PARDAL, 2014). O tamanho exato para caber nas gretas, cantos e frestas que vieram a habitar.

RAMINHO III- nidificações/habitações

Sobre gorjeios e outros cantos

Gorjeio é mais bonito do que canto porque nele se inclui a sedução.
É quando a pássara está enamorada que ela gorjeia.
Ela se enfeita e bota novos meneios na voz.
Seria como perfumar-se a moça para ver o namorado.
É por isso que as árvores ficam loucas quando estão gorjeadas.
É por isso que as árvores deliram.
Sob efeito da sedução da pássara as árvores deliram.
E se orgulham de terem sido escolhidas para o concerto.
As flores dessas árvores depois nascerão mais perfumadas.

(BARROS, Manoel. "Gorjeios", 2013)

Revendo e rememorando o "projeto habitar" desenvolvido com os estudantes do IEG, embora me ocorram lembranças sonoras e perfumadas, não consigo ver o delírio da árvore. Não creio que esta tenha sentido o deleite de ser habitada por pássaros. E que sequer tenha se dado conta de ter sido escolhida para concertos (e reparos...). Sua pele de concreto foi pouco sensível a sutilezas.

Nossas projeções e projetos, conforme mencionei, pouco ganharam materialidade. E as dificuldades para essa materialização estiveram, em grande parte, associadas a uma "resistência" da própria escola.

Entre as propostas de intervenção que me foram apresentadas pelos estudantes (cinquenta e duas), cinco foram "abertamente" vetadas pelo grupo gestor e somente três (!) foram concretizadas.

Entre as remanescentes, vinte "fugiram" às "regras[76]" lançadas para a criação dos projetos. E as mais de vinte restantes não foram executadas pois a escola não pôde "dispor de tempo": as propostas "afetariam o calendário escolar" muito cheio com semanas de provas e de recuperações de notas ocorridas a cada bimestre (uma semana para aulas de "reforço" e uma semana para provas de recuperação), avaliações de desempenho (provas elaboradas pela Secretaria da Educação, por exemplo as "avaliações diagnósticas" que compõem o Sistema de Avaliação

76 Em geral, essas propostas eram inviáveis devido ao alto custo ou por caracterizarem-se como reforma da infraestrutura do espaço escolar.

Educacional de Goiás, SAEGO), conselhos de classe, entrega de notas, trabalhos coletivos...

No entanto, cada uma dessas propostas teve/têm existência virtual, existe enquanto projeção. Delas se desprende parte do “cisco”/material de construção que levou às questões deflagradoras e às mais recentes nidificações, entre as quais um ninho/currículo estruturado no decorrer de meu aprendizado com as propostas e seus idealizadores.

Das mais simples às mais elaboradas, das mais poéticas às mais pragmáticas, das mais conformadas às mais contestadoras do espaço e dinâmica escolar, das mais viáveis às mais inviáveis, todas as propostas representaram olhares e percepções dos estudantes quanto ao espaço e/ou dinâmica escolar, além de seu desejo de inserção nesse espaço. De fazerem dele um lugar de pertencimento, de habitá-lo.

Os estudantes compreenderam e aproveitaram o ensejo da proposta que lhes apresentei.

Embora a percepção dos espaços da escola – dos seus discursos formais e tácitos, dos lugares designados aos sujeitos que a frequentam – fosse parte importante do desenvolvimento do “projeto habitar”, nosso empenho voltou-se, não para sua descrição, mas às ideações, invenções, criações de outras formas de estar na escola.

Esse “empenho educativo” que leva a pensar o mundo, ou um pedacinho do mundo, como algo a se construir (GREEN, 2005 *apud* AGUIRRE, 2011) buscou raminhos no território da educação da cultura visual que, por sua vez, pode ser avistada em meio a um reposicionamento das relações entre arte e política.

Ao invés de autônoma com relação aos demais artefatos culturais, a arte é entendida como uma forma de simbolização (AGUIRRE, 2011). Portanto como algo que está situado em meio a contingências sociais, políticas e econômicas.

> (...) considerar a arte como uma forma de simbolização, cuja especificidade não dimana de suas características estéticas, mas como se articula com outros sistemas simbólicos no seio de cada contexto cultural. Isto significa que um artefato ou evento é arte dependendo de como seja usado em cada contexto cultural concreto ou, dito em termos de Rancière, dependendo de como seja o “regime de identificação” com o qual o artefato seja julgado (...) (AGUIRRE, 2011, p. 71)

Em sintonia com Rancière, Aguirre defende a reconfiguração e redistribuição dos espaços “da arte” (do sensível) e “dos sujeitos que são chamados a ocupa-los”. Algo que pode ser operado a partir da educação da cultura visual.

> (...) a missão educativa que cabe supor para a cultura visual não consistira tanto em evidenciar relações de poder, mas na provocação de rupturas nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer.
> (...)
> Da mão de Rancière, penso em uma perspectiva educativa que parta da consideração dos sujeitos da aprendizagem como seres capazes e não como seres dominados e que use a cultura visual como matéria e a oportunidade da qual se pode impulsionar tal sensibilização ou empoderamento criativo (AGUIRRE, 2011, 73-92)

O desenvolvimento do “projeto habitar” revelou/destacou algumas relações de poder tramadas no espaço escolar.

As negociações com a escola, e sobretudo as “negações” ou empecilhos apresentados no decorrer do processo deixaram um pouco mais marcados esse campo de relações. Essas negociações envolveram de um lado o grupo gestor (direção e coordenação) e do outro a professora de “arte” e seus educandos (representados por membros do grêmio estudantil). O primeiro grupo teve suas ações e poder de decisão limitados pela Secretaria da Educação. O segundo, teve que lidar com esses limites, além daqueles já impostos ao espaço (carga horária) concedido à disciplina “arte” na escola.

Porém, mais que evidenciar tais relações, o desenvolvimento do projeto foi capaz de inscrever a arte em espaços maiores.

Ultrapassamos os limites da carga horária de “arte” e mesmo os da escola. Algumas propostas de intervenção envolveram o interesse em técnicas específicas como por exemplo, o stencil, o que levou à organização de 4 aulas extras no contra turno para os estudantes interessados; e o desenvolvimento da proposta que iniciou o projeto – algo que comento a seguir – nos rendeu 12 aulas extras.

E, com a deflagração da proposta de intervenção nas quadras – “ação das fitinhas” – conseguimos envolver toda a comunidade escolar daquele “turno” (matutino) e dos turnos seguintes.

Em outras palavras, a escola não ouviu os gorjeios dos pássaros com deleite, porém, não pôde ser-lhes indiferente.

A “resistência” da escola – que com seus dispositivos de vigilância, disciplinamento e controle – fez de seu espaço um suporte pouco aderente a nossas

inserções, me levou a questionar o propósito e posteriormente os sentidos de “habitar”. Não abandonei esse desejo de pertencer, de “dar significado à casca-ovo” (OITICICA,1986; 2011) escola, mas senti que enquanto conceito, o sentido – “teor” e “direção” – de habitar carecia de maior estruturação e aprofundamento. Encontrei-os em Heidegger (2002) e em outros autores/filósofos/pensadores que também distinguem o verbo habitar dos demais verbos que indicam ocupação/presença/permanência em um espaço.

Meu primeiro sentido de habitar veio com Oiticica e foi ganhando “metragem” com Bachelard (1993), Milton Santos (2006), Merleau-Ponty (2014), Flusser (2007) e mais recentemente com Tuan (2012; 2013). Com Heidegger – e as experiências vividas com os estudantes do IEG – aprendi a manter aquele sentido em movimento. De Oiticica à Heidegger e de volta a Oiticica – sem deixar de lado os outros marcos do percurso – percebo habitar como um “programa *in progress”.*

Neste canto, onde se adere o terceiro e último raminho da dissertação, tratarei de nidificações: espaços habitados, lugares significados, cantos de pertencimento, habit(a)ções. Nesse emaranhado, busquei oferecer a “imagem” dos ninhos construídos, do “projeto habitar” ao projeto de mestrado e dissertação: uma colônia de ninhos. Nele estão entrelaçadas o “sentido” – direção, teor, propósito, significado – de habitar, algumas das propostas de intervenção dos estudantes, comentários/reflexões dos estudantes colaboradores, ponderações acerca do currículo que construí com os estudantes, além daquelas tecidas após uma “avaliação do todo”, do vislumbre dos ninhos em colônia e do perfume que emanam.

Estruturei a apresentação desses elementos tendo em vista o próprio movimento/ciclo habitar (HEIDEGGER, 2002): um movimento que dá formato e ressalta as características dos ninhos. De maneira que os próximos tópicos estão assim distribuídos: “Concertos (e construções) para os cantos da escola” – que trata de alguns ninhos construídos pelos estudantes do IEG e do ninho/currículo que com sua ajuda construí; “Construir, habitar, pensar: programa *in progress*” – que trata do sentido de habitar e; “O perfume da colônia” – onde apresento uma análise e as fragrâncias que identifiquei emanar dos ninhos, além de ressaltar a importância de ensejar habit(a)ções.

Concertos (e construções) para os cantos da escola

> *(...) A gente deveria ter mais participação porque a escola é para o aluno. Acho que a gente poderia ter sala de leitura... e um espaço mais... divertido, sabe? Diferente, que atraísse o pessoal assim, até por curiosidade. Mas nem sei... nem me passa pela cabeça o que mais poderia fazer... (GRAÚNA, 2014)*

Pensar a escola e pensar em "outra" escola. De maneira sintetizada, esses foram alguns dos desafios que lancei aos estudantes do IEG. E embora não tivesse consciência disso na época, os lancei também a mim.

Ao rever e "reavaliar" as propostas de intervenção dos estudantes, percebo que este segundo desafio é bem mais complexo. Não apenas devido à "resistência" da escola, mas quem sabe por nossa "internalização" da escola. Considerando que passamos boa parte de nossas vidas imersos nesse "ambiente déjà vu", de estrutura, organização espacial e "didático-pedagógica" padrão onde "só muda a cor da parede[77]" (JAPU, 2014) e onde o "natural" é que os estudantes não tenham controle sobre os espaços, equipamentos e sequer sobre meios de seu trabalho (ENGUITA *apud* FRANÇA, 1994), não admira tal dificuldade. Internalizadas e/ou naturalizadas, estrutura e dinâmica escolar limitam o alcance de nossas "projeções". Não sabemos bem o que imaginar.

E embora tenha visado abrir espaços para participação dos estudantes e promover seu pertencimento "a" e "sobre" tais espaços, devo frisar que o "projeto habitar" foi concebido por uma professora para "funcionar" dentro da dinâmica escolar: teve que ser ajustado ao calendário escolar, ao currículo formal que "concede" apenas uma aula semanal à disciplina "arte"[78], ao sistema de avaliações proposto pela Secretaria de Educação e endossado pela escola (com pelo menos duas atividades realizadas em classe ou em casa e uma prova por bimestre). Enfim, de forma sintética, mas não diminuída, o projeto dentro desse contexto, foi uma "tarefa escolar". Ou seja, a "adaptação" à escola esteve presente desde sua concepção, e pode ser que isso tenha se refletido nas propostas dos estudantes.

No entanto, mesmo se encarada pelos estudantes como "mais uma tarefa", não deixo de considerá-la – à tarefa em geral – em seu potencial de produzir e

77 Vale ressaltar que minhas observações acerca da escola estão vinculadas àquelas da rede pública estadual de Goiânia com que tive contato. Não considerei, por exemplo, escolas rurais e/ou do interior do Estado. Porém, não mude deixar de destacar a percepção dos estudantes que, embora mais generalizada, pode ser verificada em várias escolas.

78 Conseguimos extrapolar um pouco esse limite com relação ao número de aulas, algo que comento mais a frente.

mediar formas de subjetivação e de modificar a experiência que cada um tem de si (LARROSA, 2011). E à “tarefa” específica do projeto, como um espaço aberto para refletir, localizar, projetar, inserir e construir a escola e a si. Um espaço “panorâmico” para o devaneio (TUAN, 2013, p.155) e o devir.

Penso que cada proposta de intervenção dos estudantes preencheu um canto desse espaço. Cada uma criou um lugar, um ninho do tamanho de suas aspirações, ou do tamanho que acreditaram que a escola poderia comportar.

A maior parte dos estudantes imaginou ações ou pequenas modificações em “conformidade”, ao menos aparente, com o espaço e dinâmica escolar. E assim estruturamos também o ninho/currículo.

Uso a palavra “conformidade” considerando o caráter “conciliatório” das propostas que, em geral, não contestaram aqueles elementos, mas apresentaram uma “negociação” com eles. Projeções de “desconstrução” e reconstrução da escola ficaram latentes, emergindo sutilmente em algumas propostas, e ocasionalmente nas falas dos estudantes e estudantes/colaboradores.

Enfim, conformadas ao espaço e dinâmica escolar, ou nem tanto, já que tal espaço foi se fechando, nossas projeções/construções/nidificações leva pedaços de nós como parte do cisco, e em maior ou menor proporção, moveu nossos raminhos internos e nos distinguiu como construtores menores.

A seguir, apresento nossas construções: alguns ninhos/propostas e o ninho/currículo que com estes foi ganhando forma. Separei-as em três blocos, de acordo com as “aspirações” que melhor os caracteriza.

As propostas que compõe cada “aspiração” dos estudantes serão também destacadas por “quadros” que contém uma “reapresentação[79]” (parcial) dos trabalhos que me foram entregues em 2013. Além das propostas, os quadros contém as fotografias utilizadas pelos estudantes para indicar o local ou locais para onde se destinavam suas projeções. Lembrando que tal material compõe o corpus que chamei de “gorjeios”.

No último bloco/sub-tópico, apresento o ninho/currículo, uma “aspiração” que me envolve, que ensejou e compôs-se das anteriores. Trata-se da minha “proposta

79 Originalmente, os trabalhos/propostas de intervenção me foram entregues via e-mail e nos formatos .doc e docx. A fim de melhor apresenta-los na dissertação, dei-lhes um tratamento visual, optando inclusive pela utilização de uma “fonte” cursiva.

de intervenção”. Exponho-a como tal, e também, enquanto relato da experiência que abrangeu.

Requerer o mínimo

Tratam-se de propostas que requerem o que a escola já deveria prover, e envolvem questões de salubridade, estrutura mínima, conforto, sensibilidade.

Imersos de 5 a 6 dias na semana (por vezes, os estudantes tem aulas no sábado), por mais de 5 horas por dia (suas aulas iniciam às 7:00 e encerram às 12:15) em um ambiente desconfortável, abafado, cheio de lixo e depredação, os estudantes mostram não haverem fechado os olhos diante da fealdade que os rodeia, e expõem seus sentidos feridos (DUARTE JR., 2000).

E embora revelem as condições de precariedade e descaso, os estudantes as apresentam, em geral, até com certa candura, oferecendo sua colaboração para a resolução de problemas que caberiam à própria escola.

"Prevenção do Meio Escolar em Questão ao Lixo"

Em nossa averiguação, encontramos certas infrações no espaço escola, nosso principal foco de preocupação foi o lixo, encontrado em lugares indevidos, em espaços dispersos, degradando a imagem escolar.

Sabemos que é inevitável sujar um espaço em que se é usufruído em longo prazo, porem, é inevitável o incomodo á sujeira que se é palpável na escola. Pode-se observar lixo nas salas de aula, nos corredores, no pátio, na quadra de esportes, no locais da gestão, nos banheiros, etc.

Nossa proposta para a melhoria dessa situação é fazer uma intervenção com todos os componentes do colégio, para uma atividade de sensibilização nas pessoas. Nossa intervenção é feita da seguinte maneira:

Em todas as salas distribuiremos sacos plásticos, (cerca de dois a três), para recolher o lixo das salas de aula, logo em seguida, vamos nos dispersar os alunos e gestores pela escola para tirar o lixo dos outros lugares. Tiraremos uma aula para essa tarefa, todas as salas estarão envolvidas.

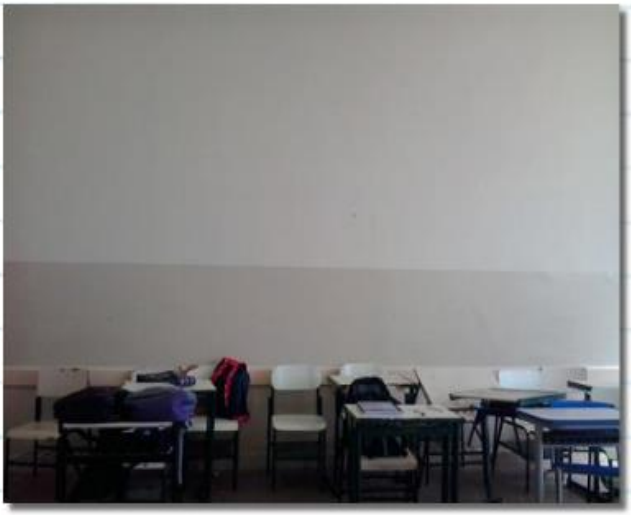
Para a limpeza das mãos, faremos uma distribuição de detergente nos lavatórios para as pessoas, assim pouparemos desperdício.
Essa é uma ação de conscientização das pessoas para terem mais cuidado com o colégio, para ficarmos em um ambiente mais limpo e com esse movimento visamos deixar uma mensagem de apelo à higienização do meio.

O custo é bem pouco pois leva só detergente e saco de lixo.

"Propostas para a sala de aula"

Como passamos a maior parte do tempo dentro da sala de aula, a idéia agora é de tentar trazer mais conforto aos alunos. As salas de aula são muito abafadas e como faz muito calor em nossa cidade, isso acaba prejudicando os alunos. Então pensamos em colocar ventiladores em nas salas de aulas do nosso colégio, para proporcionar o mínimo de conforto aos alunos.

Geralmente vários alunos sofrem com o reflexo gerado pela luz do sol no quadro. Dependendo do lugar onde sentamos o reflexo é tanto que não enxergamos o que está escrito.



A idéia é colocar cortinas de TNT nas janelas, na nossa sala já fizemos o teste (...) e o reflexo diminuiu consideravelmente.

Materiais utilizados:
Ventilador de Parede Arge Stylo - Preto 50 cm: R$ 122,76;
O metro de TNT custa em média: R$ 0,89

"Conscientização para a limpeza dos banheiros"

Nos banheiros da escola é necessário a limpeza e a conservação da limpeza, pois os alunos tem que colaborar.

Nos banheiros femininos e masculinos colocar informações em lugar importantes para ambos os sexos, a qual até mesmo impediria o vandalismo que hoje acontece lá (...)

Precisava por mensagens de conscientização para não vandalizarem, fazer bom uso dos banheiros tipo não jogar os moldes dentro do vaso, etc. e para evitar os desperdícios dos materiais de higiene que faltam.

Cartolina: 0,50
Papel cartão: 1,00
Figuras: Mensagens feitas por alunos.
Preço total: R$ 1,50

"Intervenção no refeitório"

(...) Nessa parte do refeitório (imagem à esquerda) a proposta seria apenas pintar essa parede de baixo de branco ou uma cor mais clara para que pudesse dar uma aparência de mais higiene, e limpeza pois do jeito que esta, da uma impressão de ser mal cuidada.
Um grafite de comidas e frutas ou algo relacionado também ajudaria na boa conservação do ambiente. Na parte de cima colocaria um cartaz sobre a pirâmide alimentar, mostrando todos os alimentos importantes para nossa vida.
Valores: Tinta: 38,20; Grafite: 35,00

Essa (segunda) imagem, a proposta seria comentar sobre a parte dos fundos que ali é dividido entre a parte da biblioteca, e o objetivo seria colocar a biblioteca em outro espaço devido ao perigo de sujar os livros que tão posto ali e ampliar o refeitório pois não cabe todos os alunos.

O lanche tinha também que mudar, e servirem alimentos mais variados que tivessem na pirâmide alimentar.
Valores: Tirar a biblioteca não custa nada e o lanche os alunos até podem contribuir para arrecadar o dinheiro.

"Performance crítica na piscina"

Lista de Materiais e Orçamento

Varas de pescar ---------- R$ 20,00 (cada)

Capacetes de Obra ---------- R$ 10,00 (cada)

Texto Explicativo da Proposta

Uma das piscinas do IFG está parada, totalmente vazia e acumulando água da chuva e larva de mosquitos da Dengue! Uma piscina que poderia muito bem estar sendo aproveitada pelos alunos para atividades de Ed. Física, competições esportivas e recreação.

E já aproveitando a piscina que está inutilizada, vamos criticar a lentidão nas obras que acontecem não só no IFG, mas em todo o estado. Vamos utilizar os capacetes para simbolizar os funcionários das obras, e as varas para fazer uma "pesca", que demonstra a vontade que eles têm em terminar a obra, que é nenhuma!

Viabilidade

A nossa proposta é uma crítica bem ampla, que aborda dois assuntos diferentes. Por um lado abordamos a demora nas obras e a falta de vontade. Do outro abordamos o abandono e o descaso. E mesmo abordamos dois casos, nossa obra é totalmente viabilizada, por se tratar de um plano com baixo orçamento, e que ainda aborda dois casos diferentes!

Envolvimento

Nosso comprometimento com essa atividade é por nós alunos, e pelo colégio em geral. Essa piscina poderia estar sendo muito bem utilizada, e está parada acumulando até mesmo foco do mosquito da dengue, o que além de ser um desperdício, se torna um risco a saúde pública!

Preencher espaços, criar lugares

Propostas que consideram os espaços escolares ociosos, vagos ou mal utilizados, além de sugestões de modificação/melhor utilização destes. Tais propostas são marcadas, entre outros, pelo desejo de “recuperação” e/ou criação de lugares, e por vezes, transformações ou “pausas” na dinâmica escolar.

Em sintonia com as falas dos estudantes/colaboradores, essas propostas revelam uma carência de lugares e tempos concedidos aos estudantes dentro do espaço escolar. Marcam, de forma mais acentuada, seu desejo de inserção e pertencimento àquele espaço. Algumas dessas propostas apontam para a desconstrução e reconstrução de lugares.

"Jardim e espaço de convivência"

Nossa ideia é limpar essas áreas que acumulam entulhos da reforma e carteiras estragadas e tirar esses matos.
Esse é um local por qual os alunos passam todo dia e poderia ser transformado em um jardim e espaço de convivência dos alunos, com bancos para a gente sentar.

(...) Os materiais seriam mudas de flores que os alunos mesmo podiam doar, ou poderiam pedir as mudas para a prefeitura.
Os bancos e sofás podem ser de garrafa pet, onde ali seria um projeto onde os alunos criavam e desenvolviam esses utensílios com matérias recicláveis, onde também aprendem que uma coisa simples sem importância que ia parar no lixo, pode virar muitas coisas para nossa utilidade.

O custo é pouco pois ia precisar de coisas simples como adulho que custa uns 10 reais, fita crepe e cola quente para fazer os bancos e sofás.

"Sala de jogos"

Nossa proposta seria para este local. Uma quadra não utilizada pelos alunos para á prática de Educação Física, poderia ser utilizada para jogos, ou seja, fechar o local e cobrir e fazer uma sala de jogos para os alunos se distraírem ao longo do intervalo. Jogos de tabuleiro, como: xadrez, dama, entre outros, jogos deste tipo, muitas pessoas tem em casa, e muitas vezes não usam mais, então poderiam doar, também poderia ter uma mesa de pingue-pongue.

(...) Dentro do local, colocar bancos para os alunos sentarem, vender doces, fazer rifas, para arrecadar dinheiro para comprar mais jogos. A compra de materiais de construção ficaria um pouco cara, então poderia reutilizar as telhas retiradas das outras partes da escola que estão sendo reformada.

Orçamento:

2000 tijolos - R$ 1100

18 sacos de cimento - R$ 200

3 metros de areia - R$ 274,70

1 mesa de pingue-pongue - R$ 574

1 ventilador - R$ 99,90

4 Latas de tinta - R$ 120

"Proposta de empaquetage"

Após recebermos a idéia do trabalho e as orientações e sugestões da professora e alguns alunos, eu e meu parceiro de trabalho pensamos em uma interferência um pouco ousada, baseada num modelo de arte contemporânea, denominada "empaquetage" (desenvolvida e muito utilizada pelos artistas Christo and Jeanne-Claude, como na imagem).

Como já se percebe os problemas estruturais precários do prédio onde será realizada a interferência artística, vemos um meio de propagar nossa proposta de revolta com o descaso do governo com os meios de educação e reivindicar melhorias no nosso espaço não utilizando da violência, mas sim da arte. Pois bem, pesquisamos alguns dos lugares no espaço do colégio em que não se é agradável e/ou estão desgastados e serão os supostos lugares onde vamos usar a técnica "empaquetage".

(...) O primeiro lugar é esse que acumula as carteiras quebradas. Ao invés de ocupar um espaço que poderia estar sendo utilizado pelos alunos, essas carteiras podem ser embrulhadas para chamar a atenção para o problema (...). Utilizando da mesma técnica de grandes artistas contemporâneos, nos adaptaremos este modelo de arte para chamar atenção daquilo que não é muito importante ou feio (...). Vamos modificar o tecido utilizado, para um que possa receber tinta, diferindo-se um pouco do material que Christo utilizou (sem estampas e semitransparente).

Orçamento

Tecido 100% algodão m^2 ± R$15,00 - $15m^2$ ± R$225,00

Tinta Spray ± R$10,00 unidade - 10 unidades ± R$100,00

Cordas (podem ser doadas)

Preço final aproximado - R$325,00

"Criação de pista de skate"

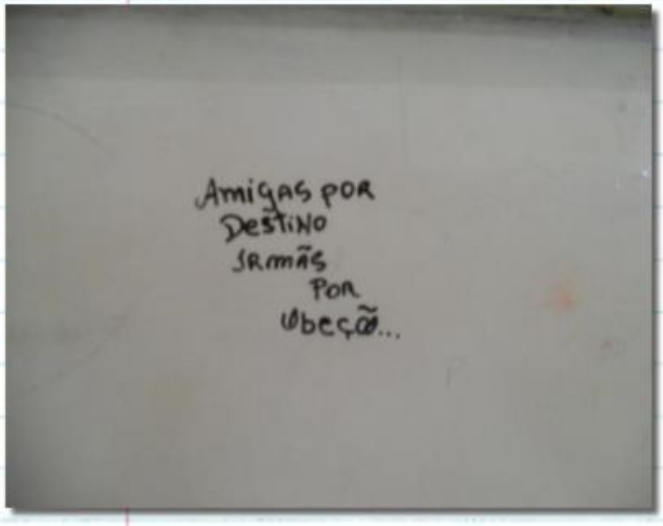
Local: Piscina abandonada.
Materiais utilizados: Por falta de informações não foi possível achar os valores dos materiais utilizados para essa transformação.
Tivemos a idéia de transformar a piscina abandonada da escola em uma pista de skate, para os alunos poderem utiliza-lá na hora do recreio e também nos fins de semana.

"Espaço pro aluno"

Nossa proposta é de criar um espaço onde os alunos possam fazer essas coisas, sem ser proibido, pra deixar sua marca. Isso pode ser feito nas paredes das quadras ou em alguns muros.

Todo ano vem alunos diferentes, então pensamos em deixar os desenhos por um tempo (...) a cada mês ou bimestre, pinta de branco e outros alunos podem participar.

Outra ideia é criar um mural ou arrumar uma parede que tivesse também as fotos dos alunos (não tem fotos dos professor antigo e do governador?). Como tem muitos alunos, podiam ser as fotos dos JIEG (Jogos Internos do IEG) ou das turmas da escola, aí ia revezando. Ou um anuário que os alunos pudessem ter uma cópia, mas que ficasse os originais guardados na escola.



Materiais: Tinta spray (+/- 18 reais), marcador permanente (3 reais), tinta branca (+/- 40 reais), fotos (+/- 20 centavos por foto). O grêmio pode organizar entre os alunos uma vaquinha ou fazer rifas, festival de sorvete, etc. pra arrecadar o dinheiro.

Para abrir espaços

Trata-se da proposta curricular que ensejou e foi ganhando forma com a experiência do “projeto habitar”: ela começa com as minhas, mas se expande com as projeções dos estudantes.

“O ninho/currículo”

> A solidão é uma condição para adquirir a sensação de imensidade. A sós, nossos pensamentos vagam livremente no espaço. Na presença de outros, os pensamentos recuam devido ao fato de que outras pessoas projetam seus próprios mundos na mesma área.
> (...)
> As pessoas nos restringem, mas também podem ampliar nosso mundo. (...) Quando as pessoas trabalham juntas por uma causa comum, um homem não tira espaço do outro; pelo contrário, ele aumenta o espaço do companheiro dando-lhe apoio. (TUAN, 2013, p.78; 84)

Em meus primeiros olhares para o espaço do IEG, além da degradação do meio, muito me incomodou a sensação de “apinhamento”. Constrangida nos movimentos e ações, sentia o pensamento recuar. Percebi, no entanto, que essa, e, sobretudo a sensação de falta de espaço no colégio não me eram exclusivas. Os estudantes, de forma pontual ou generalizada se queixavam e/ou ressentiam-se com essa carência.

Em busca de espaço, projetei meu mundo nos planos curriculares. Para ampliá-lo, propus aos estudantes que projetassem os seus.

Os planos curriculares do “projeto habitar”, ao mesmo tempo que específicos – voltados para as turmas de 2° ano do ensino médio de 2013 no IEG – foram muito maleáveis. E embora tenha previsto etapas para o desenvolvimento do projeto – registro e percepção do espaço escolar, criação de propostas de intervenção, realização das propostas... – a autoria compartilhada com os estudantes as modificou e foi criando novos trajetos desde o início. Da seleção do cisco (referencial teórico/artístico) pinçado pelos estudantes, até o desenvolvimento de atividades paralelas e extras, diferentes “rotas” foram indicadas. A mais profícua foi avistada logo nas primeiras semanas de aula.

Ao apresentar o esboço/ideia geral do projeto, propus a meus educandos que considerássemos nossas relações com os espaços públicos da cidade. Havia

pensado em começar nossas atividades do macro para o micro: da percepção da cidade para a escola.

Em cada turma que entrei, novos pontos de interesse foram surgindo[80], e acabamos falando muito a respeito das praças da cidade devido a uma das imagens que levei, uma reprodução do “Monumento às três raças”, escultura da artista Nelsa Morais, localizada na Praça Cívica, região central de Goiânia. A escultura não chamou a atenção exatamente por suas qualidades estéticas e simbólicas, mas pelo fato de muitos a desconhecerem. Aliás, aqueles que conheciam a referida praça ignoravam a existência dos lugares que pontuei – o cinema, a biblioteca, a gibiteca, o museu – e faziam comentários que de alguma forma ressaltavam seus aspectos mais negativos: “Aquela praça é cinza”, “Cheia de pichação”, “Tem uma piscina ‘pra’ mosquito da dengue[81]”, “Não deixam a gente andar de skate” e “Professora, essa estátua fica perto do estacionamento?”...

A estes comentários logo surgiu a pergunta/desafio “e o que a gente pode fazer?”, questão que evasivamente respondi com exemplos de trabalhos de artistas contemporâneos que se destacaram pela intervenção em espaços públicos – Christo, Oiticica, Mary Miss, grafiteiros famosos como Banksy e Os Gêmeos e coletivos de artistas/performers – e em como isto era uma forma de apropriação e transformação dos espaços, assunto que eu pensava em levar para aulas seguintes. Mas, insatisfeito com a resposta, um dos alunos me “emboscou” com mais este: “mas aí eles apropriam ‘pra’ eles”...

Ia respondendo com mais evasivas – que estes atos de apropriação não eram feitos “só pra eles”, mas que nós também poderíamos nos apropriar dos espaços de forma mais “ativa”, que as propostas que tinha traçado para todo o ano letivo visariam à intervenção artística e apropriação da escola, que eles criariam as propostas – quando percebi que o excesso de subjuntivo poderia comprometer o projeto. E embora houvesse esboçado um cronograma para a realização das atividades de intervenção na escola somente a partir do segundo bimestre, e temesse comprometer as etapas previstas para o projeto, abracei esse “desvio” apontado pelos estudantes.

---

80 É claro que a participação e interesse de cada turma é variável, mas de qualquer forma, fui transmitido as principais discussões entre todas elas.

81 Chafariz desativado, atualmente um recorte no concreto no chão que, como o aluno notou, acumula água em períodos de chuva.

Com sua ajuda, sobretudo dos estudantes do grêmio, organizei o “passeio escolar” a algumas praças (fomos à Praça Cívica, local da intervenção e à Praça Universitária), e na negociação com o grupo gestor, coordenadoras e os professores (que teriam aula com aquelas turmas nas datas), conseguimos uma quinta e sexta 2 dias (12 aulas) extras para atividades relacionadas à disciplina “arte”. Em síntese[82], iniciamos o projeto com a tomada literal e simbólica dos espaços das praças visitadas. Algo que deu substância e os primeiros formatos ao projeto e ao currículo que iniciamos.

Enfim, incorporar os trajetos apontados pelos estudantes significou estender os limites espaciais e temporais às nossas aulas de arte. Significou a autoria compartilhada e o vislumbre do ninho/currículo: uma construção conjunta, dialógica, adaptada ao contexto da escola, viva e portanto, efêmera.

Ressalto que esse vislumbre e “proposta” de construção curricular não consistem em algo “inédito” em educação ou arte/educação. Propostas semelhantes, pautadas na educação dialógica podem ser encontradas entre educadores do século passado: “Dewey, Vygotsky, Freinet e Paulo Freire (eram) em favor da prática docente e da aprendizagem democráticas e dialógicas” (SILVA, 2012). E ecoa entre educadores atuais: Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández, Irene Tourinho, Marco Silva, Sandra Mara Corazza, entre mais uma infinidade.

O currículo construído e proposta curricular que chamo de ninho/currículo foi ganhando forma com a interação com os estudantes e com minhas experiências de “leitura formativa”, ou seja, de leituras que me constituíram e/ou puseram em questão aquilo que sou (LARROSA, 2007).

Embora essa construção e imagem sejam tributárias a muitas referências, destaco aquelas que constituíram sua principal fonte de cisco: o “currículo interativo” proposto por Marco Silva (2012), o biocurrículo proposto por Corazza (2012), os Ninhos de Oiticica (1986; 2011), além do “currículo/espaço escolar”, ou seja, a compreensão do espaço físico da escola como um currículo tácito que compõe e tem impacto sobre o formal (FRAGO e ESCOLANO, 2001; ACASO, 2012).

82 Apresentei o relato dessa experiência no VII Encontro de Professores de Artes de MS e III Seminário: Diálogos Visuais e Culturais no Cenário da Pesquisa em MS em novembro de 2013. O relato encontra-se disponível em http://www.youblisher.com/p/965625-VII-Encontro-de-Professores-de-Artes-de-MS-e-III-Seminario-Dialogos-Visuais-e-Culturais-na-Cenario-da-Pesquisa-em-MS/ p.266-284.

Não necessariamente nessa ordem, exponho, em pequenos raminhos, o que representa e como este cisco compõe/compôs o ninho/currículo. Ou, à maneira de alguns dos estudantes/propositores, os “materiais utilizados” nessa proposta e os “custos” que a envolveram.

- **A atenção ao “suporte”:** Arquitetura e espaços desempenham um papel de simbolização na vida social e contribuem na formação dos sujeitos; Os espaços, a arquitetura e demais elementos que compõem a escola, são considerados artefatos culturais ou discursos tão importantes quanto os programas educacionais expressos nos currículos. Aliás são uma forma de currículo (FRAGO e ESCOLANO, 2001); Esses espaços podem ser alienantes às pessoas que não participaram de sua construção (SANTOS, 2006).

Propor a construção de “ninhos” teve como fim, “significar” esses espaços, mas precisou antes considerar tais espaços com atenção, já que este serviu-lhes como suporte.

- **A autoria compartilhada:** Atualizando a perspectiva dialógica da aprendizagem, Marco Silva (2012) fala em “pedagogia interativa”, um modelo não-linear e relacional de aprendizagem. Um modelo onde “o professor não transmite o conhecimento (...), disponibiliza domínios de conhecimento (...) que garante(m) a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas” (Id. idid. p.223). Por extensão, poderíamos conceber um “currículo interativo” ou um “hipertexto curricular” que cresce e se desenvolve a partir do “encontro”, da relação dialógica entre professores e estudantes. O papel do professor seria principalmente o de promover tais encontros.

A autoria compartilhada resultou em nidificações conjuntas e múltiplas, ninhos em colônia.

- **A “vida” do currículo:** Para Corazza (2012), o currículo evoca as vidas e obras (Vidarbos) dos seus contemporâneos, “superpondo-os numa ordenação estratigráfica” (id. ibid.). Ela fala em um “biocurrículo”, um currículo que, impregnado de vidas e trajetórias, é um currículo “vivo” que, poderíamos acrescentar, cresce em sintonia com o meio em que vai viver e com as pessoas com quem vai conviver. Sendo vivo e “simbiótico”, sua “vida útil” (TOURINHO, 2009) estaria vinculada ao

espaço, ao tempo e às pessoas que o envolvem e compõem. Sua vivência é cíclica e passageira.

Os ninhos construídos vinculam-se a uma “estação”, o período em que juntos habitamos a árvore IEG. Passada a estação, os ninhos são abandonados e caem. Porém, parte desse cisco é levado com os pássaros.

- **A construção de células-comportamento:** A imagem ninho aqui engastada remete às “células-comportamento”, “células germinativas”, “receptáculos abertos a vivências, à produção de novos significados” (FAVARETTO, 2000, p.189), aos *Ninhos* de Hélio Oiticica. Os *Ninhos* não apenas se adéquam e transformam espaços, eles os constroem. São “bolhas de possibilidade” que prometem “erguer um mundo onde eu, você, nós, cada qual é célula-*mater*” (OITICICA, 2011, p.136). São tramas compartilhadas cujo fim é fazer habitar espaços externos e internos: acolher e gestar novos sujeitos, expandir espaços e criar lugares de pertencimento.

O “custo” para o desenvolvimento dessa proposta curricular foi maior que o inicialmente estimado: do abandono de preconcepções e certezas, à “desilusão” quanto ao controle das etapas, passando pelas frustrações relativas à dinâmica escolar e dificuldades de materialização da proposta, diria que todo o processo foi “custoso”. Um custo baixo, considerando a experiência que rendeu.

Embora direcionada à subjetivação do espaço e dos estudantes, essa construção constituiu também a mim. Da sensação de apinhamento à de amplitude, aprendi a aumentar as coisas para menos, “para além de seu tamanho de crescer” (BARROS, 2013). A empreender e ensejar construções menores. Habitações que se aderem aos cantos e brechas do espaço e os ampliam em significação.

Construir, habitar, pensar: programa *in progress*

> ***Você tem alguma lembrança do "projeto habitar"?***
>
> *Eu lembro da gente... que eu saí... eu nunca tinha feito isso né? Que é sair e ir investigando mesmo a escola, passando por todos os lugares e ir realmente analisando a escola (...) e eu lembro que já tinha passado por um monte de lugar e não tinha assim... é... por hábito você passa passa passa e às vezes nem vê, então eu pude... foi a coisa que eu mais lembro que eu pude parar e poder analisar a estrutura do colégio, fazer um estudo... foi muito positivo pra mim... que, eu passei a ver, entendeu? (ANDORINHA, 2014)*

No esboço e primeiras projeções do trabalho que desenvolvi junto aos estudantes do IEG, o desejo de habitar, dar sentido à casca-ovo escola, foi fundamental. O desenvolvimento do projeto/programa esboçado e as "intempéries" vividas, no entanto, me levaram a questionar essa fundação. Qual o sentido de buscar/promover a habitação de uma estrutura que, em muitos sentidos, se apresenta como cárcere? Que toma o tempo e nega espaços àqueles que a frequentam?

O "desmanche e recomeço" da proposta/base envolveram uma "re-visão" de cenários, cenas, eventos então embotados pelo hábito. Inclusive minha concepção de habitar.

É importante frisar que, para o desenvolvimento desse trabalho e para demais "adeptos" de uma "filosofia do habitar[83]", essa palavra não tem o mesmo significado que seus sinônimos. Ela indica uma forma mais significativa de ocupar e estar no espaço.

Bachelard (1993), Hélio Oiticica (1986; 2011) Merleau-Ponty (2014) e Heidegger (2002) apresentam acepções congruentes e complementares para o verbo habitar, onde este, em essência, pode ser entendido como uma forma de *ser com o espaço*. Bachelard (1993, p.25) afirma que "todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa"; Oiticica (1986; 2011) diz que habitar é dar sentido ao espaço, é crescer e entrelaçar-se nele (com ele); Merleau-Ponty (2014)também[84] aponta esse vínculo forte do ser com o espaço, e chega a afirmar que os homens habitam o próprio ser; e Heidegger, declara que ser humano consiste em habitar, ou seja, habitar é algo que nos é essencial.

---

83 Utilizo essa expressão para me referir às acepções semelhantes para a palavra habitar encontradas em Heidegger, Bachelard, Merleau-Ponty e em Hélio Oiticica.

84 O pensamento de Merleau-Ponty foi forte influência a Hélio Oiticica, sobretudo na criação do conceito de programa ambiental/parangolé.

Embora fizesse distinção entre “habitar” e seus sinônimos – até então sem o “repertório” concentrado no parágrafo anterior – a princípio acreditava que habitar consistia no desenvolvimento de vínculos com o espaço, e que esses dependiam do desejo de fazê-lo. Realmente dependem, visto que esses vínculos podem ser estabelecidos pela constância, pelo hábito: “A familiaridade engendra afeição (...). Todos sabemos que uma pessoa pode ter muita afeição por uns chinelos velhos que para um estranho parecem bolorentos (TUAN, 2012, p.144)”.

Penso agora que esses vínculos e afeição não caracterizam um “habitar”, mas um “habituar”-se. E devo essa distinção, sobretudo a Flusser (2007).

A partir de exercício linguístico, Flusser (2007) realizou uma aproximação entre aqueles verbos tratando da importância e das consequências relacionadas à habitação.

> (...) sem habitação, sem proteção para o habitual e o costumaz, tudo o que chega até nós é ruído, nada é informação, e em um mundo sem informações, no caos, não se pode nem sentir, nem pensar, nem agir.
> (...)
> O hábito cobre todos os fenômenos com cobertor de lã (...) de modo que não mais esbarro neles, mas sim passo a servi-los cegamente.
> A habitação é o fundamento de uma consciência (...) mas é também uma anestesia, porque ela própria não é perceptível mas apenas sentida de maneira abafada. (FLUSSER, 2007, p.309-312).

Ao mesmo tempo em que destaca que habitar é imprescindível, Flusser (2007) nos aponta que o hábito nos causa certa cegueira e sensação de abafamento.

Concordo com o autor em parte. Habitar é indispensável e o hábito, aos poucos, nos embota a percepção. Acredito que o hábito possa vir com a habitação, mas não creio que a habitação, necessariamente, venha com o hábito.

“Estar arraigado em um lugar é uma experiência diferente da de ter e cultivar um ‘sentido de lugar’” (TUAN, 2013, p.240). Penso que, de forma análoga e um pouco mais ampla, estar arraigado/habituado/acostumado é diferente de cultivar/construir um “sentido de habitar”. E embora essa percepção mais estruturada do “habitar” (a escola) não tenha sido articulada em minhas falas junto aos estudantes durante o desenvolvimento do projeto ou nas entrevistas, percebo em algumas destas considerações que, mesmo indiretamente, dão corpo a tal distinção.

Além de Andorinha (2014), que relaciona o início do “projeto habitar” à possibilidade de “ver” o que por hábito não via, Iraúna, Japu e Pavó consideram

além do “perceber”, a possibilidade de projetar(-se) (n)a escola, dar-lhe seus próprios contornos ou sentidos.

> *(...) eu lembro muito bem que foi assim, mostrar pra gente como a escola poderia ser... da gente fazer da escola um lugar melhor, de participar mais (...) e mudou a cabeça! Acho que pra escola foi só sair da rotina, mas pro aluno, dependendo do aluno, ficou guardado!*
> *(...) assim, nós vamos deixar a escola... mas vamos deixar ela como um marco, eu quero deixar uma história marcada aqui! (...) Eu acho que a intervenção com as fitinhas e as manifestações que a gente participou marcou bastante. (IRAÚNA, 2014)*

> *Eu lembro das fitas que a gente enrolou pra fazer uma rede, e das ideias que rolavam na sala... tinha a proposta de fazer interferências nas quadras, nos muros da escola, num monte de lugar... eu lembro disso. A gente imaginou muita coisa pra escola. (...) Como a escola é muito grande, tem muita variedade, né? Gente que pensa diferente. Então tem skatista, que colocaria pista de skate ali embaixo, tem o pessoal que gosta de desenhar, e eu acho que eles desenhariam praticamente a escola inteira, né? Eu acho assim que, tudo é bom né? Tudo que acrescenta na escola é bom, né? Pode ser que essas coisas tirasse um pouco o foco de escola, mas precisa mesmo da gente participar. (JAPU, 2014)*

> *A proposta era bem interessante, porque era pra gente mudar a escola, tipo, que estimulasse mais as pessoas a aprender, ter mais consciência, envolver nas coisas da escola... só que nem todo mundo entendeu. (...) E mudou assim, uns alunos, da gente ter mais consciência... mas a escola não mudou... E eu acho que foi pouco... Seria mais legal... se... tipo... foi só ano passado... e pouca coisa deu certo das propostas... por desinteresse dos alunos e da escola. Teve as pinturas, os desenhos lá no muro, o ‘trem’ lá da quadra... mas já era, já acabou. (PAVÓ, 2014)*

Iraúna subentende que o desenvolvimento do projeto foi pouco significativo para a escola, um mero “sair da rotina”, porém considera uma mudança de percepção com relação à mesma por parte de “alguns alunos”. Japu afirma a importância da participação dos estudantes na escola e indica as diferentes projeções feitas por seus colegas a partir de suas propostas. Embora também se refira a uma “conscientização” de “alguns estudantes”, Pavó destaca as ações mais concretas, lamenta o fato de poucas propostas terem ganhado materialidade, de que estas tenham sido efêmeras e não tenham tido continuidade.

Os demais estudantes/colaboradores também deram mais ênfase nas ações, na concretização das propostas (em geral na ação da quadra) que no projeto e possibilidade de projetar(-se) (n)a escola. Com exceção de Beija-Flor e Uipí, que devido a questões pessoais tiveram que afastar-se da escola nos últimos bimestres do ano de 2012 (e por esta razão não vivenciaram todo o projeto), e Pardal que apenas descreveu, de forma breve, a ação na quadra, Cardeal e Graúna também mencionam uma “mudança” vinculada à esta ação.

> *(...) eu percebi a importância das intervenções no colégio, até de sair da rotina um pouco, que quebra a expectativa do aluno de tá ali 'affe, eu vou ter que ficar, aguentar até o 6º horário, que chato!' e do nada tem uma proposta diferente a fazer no colégio, eu acho que você incentiva o aluno a querer buscar o diferente. (CARDEAL, 2014)*

> *(...) eu acho que se não tivesse tido aquela ação... não tivesse feito aquele momento de a gente poder falar do que estava acontecendo, de despertar aquela união, que até os professores participaram... eu acho que ficou muito mais fácil de a gente levar os meninos, e despertar esse interesse de tipo 'eu vou defender a minha escola, é a escola que eu estudo e eu vou lutar por ela'... acho que ficou muito mais claro por a gente ter feito aquela intervenção. (GRAÚNA, 2014)*

A “ação das fitinhas” ou “ação na quadra” foi muito marcante devido não somente a proporção que tomou, mas por ter sido (re)apropriada pelos estudantes do grêmio do IEG – Graúna entre estes – e daí levada “adiante” aos colegas dos turnos vespertino e noturno e posteriormente até uma manifestação estudantil diante da Secretaria da Educação em favor da reabertura de matrículas no colégio[85].

De fato, se considerarmos somente a materialização daquelas projeções, “pouca coisa deu certo das propostas” (PAVÓ, 2014), e nem todos os estudantes se identificaram com o projeto[86]. No entanto, o espaço aberto, mesmo que conceitual, possibilitou que ideias “rolassem na sala” (JAPU, 2014), que os estudantes se situassem naquele espaço, que pensassem e projetassem lugares.

Ao defenderem a importância de seu “envolvimento” e “participação”, e ao mencionarem “mudanças” em suas percepções acerca da escola a partir das atividades do “projeto habitar”, os estudantes/colaboradores indicam que se tais mudanças ocorreram, foram devidas à abertura (ou não) à sua inserção naquele espaço. Inserção pautada na criação/construção/cultivo de sentidos para o espaço escolar, e que marca a diferença entre espaço frequentado e espaço habitado.

As dificuldades e sobretudo as negativas que enfrentamos na escola impôs obstáculos que a princípio me pareceram atravancar a habitação. Contudo, o “projeto habitar” foi construído sobre condições adversas (depredação e sucateamento da escola, perspectiva de perda daquele espaço para o governo estadual...), assim como os ninhos/habitações (as condições já citadas somadas à estrutura e “resistência” da escola).

---

85 A ação na quadra e o problema com as matrículas no IEG foram expostos no primeiro raminho.
86 Penso no “dilema da participação” de que falava Oiticica (1986; 2011)...

> A satisfação é um sentimento cálido positivo, mas é mais facilmente descrita como uma falta de curiosidade para com o mundo lá fora e como ausência de vontade de mudar de cenário. (TUAN, 2013, p.195)

Ou de mudar o cenário...

Com seu espaço depredado, sucateado, em reforma – nos currículos formais e tácitos – e sob ameaças, o IEG parece ter-nos impelido ao habitar. Diante da impossibilidade de nos habituarmos àquela situação, diante daquele espaço inóspito que não ajudamos a criar, destituídos de sua história (SANTOS, 2006) e limitados em nossas ações, a necessidade de apropriação e construção conjunta foi quase imperativa. De forma que, as nidificações/habitações não ocorreram “apesar” das condições adversas, mas a propósito delas.

A adversidade e o “desenraizamento” (HEIDEGGER, 2012) nos impelem a habitar, e “só é possível habitar o que se constrói”.

> (...) A crise propriamente dita do habitar consiste em que os mortais precisam sempre de novo buscar a essência do habitar, consiste em que os mortais *devem primeiro aprender a habitar.* (...) Rigorosamente pensado e bem resguardado, o desenraizamento é o único apelo que *convoca* os mortais para um habitar.
> De que outro modo, porém, os mortais poderiam corresponder a esse apelo senão tentando, na parte que *lhes* cabe, conduzir o habitar a partir de si mesmo até a plenitude de sua essência? Isso eles fazem plenamente construindo a partir do habitar e pensando em direção ao habitar (HEIDEGGER, 2012)

“Construir, habitar, pensar” – além do nome da conferência proferida por Heidegger em 1951 – compõem, de acordo com o filósofo, a nossa essência de ser-no-mundo. Essa “tríade”, que é um ciclo, caracteriza-o e move-nos em direção ao habitar. Porém, apesar de algo que nos é inerente, habitar exige de nós esforço e aprendizagem.

A reforma do espaço físico e pedagógico, a greve da educação estadual, a diminuição dos espaços de atuação (diminuição da carga horária e “padronização” dos currículos formais) e todos os elementos “adversos” que compuseram o cenário do IEG em 2012, certamente balançaram o cobertor de hábito que envolvia nossa presença na escola.

Creio que muitos de nós estivéssemos arraigados àquela instituição por familiaridade e hábito, e que a possibilidade de perde-la – considerando os alvitres do Pacto pela Educação – despertou alguns sentimentos de afeição e “posse” sobre

aquele lugar (TUAN, 2013, p.209). No entanto, não foi esse “desenraizamento” forçoso que nos levou a habita-lo.

Ao pensarmos os espaços da escola e nossos espaços na escola tivemos uma visão mais clara das margens de inserção e participação que a instituição nos oferecia: o espaço concedido à arte e aos estudantes foi (e acredito que ainda seja) muito estreito. E não apenas em “diâmetro”, mas também em “substância”.

Os trinados dos estudantes/colaboradores acerca de seus lugares de afeição e aversão revelaram um controle excessivo dos espaços e tempos da/pela escola. Os estudantes têm lugares designados e bem delimitados pela dinâmica escolar que devem ser ocupados segundo os tempos e termos da escola.

Assim como a arte.

A dinâmica e organização dos currículos formais da escola não favoreceram o desenvolvimento de experiências de arte. Além da já bastante comentada carga horária reduzida da disciplina, os sistemas avaliativos internos e externos (avaliações bimestrais por disciplina e avaliações geralmente semestrais relativas ao Saego e Ideb) e demais “eventos” previstos no calendário escolar (conselhos de classe, trabalhos coletivos) pouco deixaram margem a nossas atividades.

E, considerando que alguns entre os diversos modos de habitar a escola “inventados” pelos estudantes foram “vetados”, suspeito que a “acolhida” inicial que o “projeto habitar” teve pelo grupo gestor tenha sido devida a certa expectativa de que seu desenvolvimento se limitasse ao “enfeite” das grades da escola. À uma compreensão e desejo da arte como apaziguadora das tensões dos e entre os discursos que circulam naquele espaço.

Investigar e imaginar, verbos substanciais em propostas pela arte/educação contemporânea e educação da cultura visual, e conjugados no “projeto habitar”, se mostraram ações capazes de deflagrar estas tensões (TOURINHO, 2009). Ações potentes a ponto de dilatar as pequenas frestas oferecidas para os estudantes e para o próprio exercício da arte na escola.

Enfim, penso que o exercício de habitar a escola, que o “ciclo do habitar” tenha se cumprido: construímos nossas propostas para habitar, pensamos em direção ao habitar. Habitamos todas as projeções que construímos. E embora esse ciclo não tenha tido continuidade naquele espaço (PAVÓ, 2014), creio que se manteve vivo dentro de muitos nós. Pois, ao habitar fomos habitados.

Nas palavras de Graúna[87]: “Não estou mais na escola, mas o IEG não saiu de mim”.

O perfume da colônia

> É o interior do ninho que impõe a sua forma. “No interior, o instrumento que impõe ao ninho a sua forma circular não é senão o corpo do pássaro. É virando-se constantemente e recalcando as paredes de todos os lados que ele consegue formar esse círculo (...). O resultado só é obtido pela pressão constantemente repetida do peito. Não há um só desses caminhos que, para firmar e conservar a curvatura do ninho, não tenha sido milhares de vezes pressionado pelo seio, pelo coração, certamente perturbando a respiração, talvez com palpitação. (MICHELET *apud* BACHELARD, 1993, p.113)

Dos cantos e gorjeios, pelos cantos e gretas, construímos ninhos. Recalcá-los com o peito significou dar formato a ambos, construções e construtores. Afinal, as palpitações também recalcam as paredes do peito. E as expandem.

Penso que ao nidificar, nos fizemos pássaros e nos fizemos árvore.

Não me refiro necessariamente à imagem da árvore plantada em nós pela cultura (DELEUZE & GUATTARI, 2011) e fossilizada na escola. Embora acredite que dificilmente possamos extraí-la, e que talvez tal extração sequer seja necessária, uma vez que, dos galhos da árvore também podem brotar os rizomas (id. ibid., p.33).

Refiro-me à árvore como suporte para o amanhecer e o entardecer dos pássaros (BARROS, 2013), que acolhe e se envaidece ao sentir-se habitada por estes e seus ninhos. À arvore que gostaríamos que a escola fosse.

A escola impôs muitos limites às nossas expansões. Algo que por si só, não vem a ser “o problema”. As paredes dos ninhos e as paredes do peito também impõem limites ao pássaro e ao coração.

O motivo da crítica contida nesse desejo deve-se ao fato de que, tomada por grades e gaiolas, a escola pouco nos deu espaço. Aliás, as brechas e cantos aos quais aderimos foram mais “tomados” que cedidos. Situação que não se aplica somente ao projeto habitar, mas à rotina dos estudantes em geral. E que, aparentemente, tampouco é exclusiva do IEG: a ausência de tempo e lugares para os estudantes dentro do espaço escolar tem sido divisada muito mais como regra que como exceção (FRANÇA, 1994; VEIGA-NETO, 2000; 2000a).

87 Mantenho contato com muitos ex alunos do IEG, particularmente com aqueles que colaboraram na pesquisa. No início de fevereiro de 2015, ao discutirmos, em “posts” pelo Facebook, sobre o “cenário político” do IEG, Graúna fez essa declaração.

Enfim, a árvore IEG foi um tanto surda aos gorjeios dos pássaros, porém isso não silenciou suas vozes nem impediu que estes, com seus ninhos, florissem.

O perfume da colônia de ninhos, pontuado em cinco tópicos a seguir, deve-se claro aos pássaros, mas está também impregnado com as “essências” que emanaram da escola:

- Os espaços curriculares nos contêm

Os currículos (formais e tácitos) podem ser entendidos como “artefatos culturais” ou “discursos”, como tecnologias de poder que agem sobre o indivíduo, na sua formação enquanto sujeito (FOUCAULT, 1995; 1996). Como documentos de identidade (SILVA, 2013), sistemas de representação, construções ou metáforas (ACASO, 2012) que indicam e instituem sistemas de valores. Como um espaço de significação que produz e nos produz (SILVA, 2010).

“Aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2013).

Em minha experiência com o projeto habitar e com os estudantes do IEG, “defini” que o currículo seria compreendido sobretudo enquanto construção (e metáfora). Construções contêm (comportam/abrigam) perspectivas, ideais, valores e aspirações daqueles que as fomentam/erigem, mas podem igualmente, conter (reprimir) o desenvolvimento/circulação de outras perspectivas, ideais, valores, aspirações...

Aquelas com que nos deparamos no IEG nos contiveram mais que nos comportaram/abrigaram. Ao empreendermos nossas próprias construções, buscamos imprimir nossos dizeres, nossas aspirações, nossos pontos de vista. Criar nossos abrigos. Em nossas construções, é claro, também se divisam limites, porém, tratando-se de construções menores (compartilhadas, participativas, efêmeras), tais limites (“contenções”) tornaram-se mais flexíveis.

Em outras palavras, essa experiência docente, somada às experiências de leitura, me levaram à compreensão de que os currículos nos contêm: eles podem tanto reter como abrigar/representar. Se eles não nos representam, os limites que irão nos impor serão muito mais nítidos e rígidos.

- A dinâmica escolar cria “lugares inúteis” e/ou de aversão

Ao tomar o tempo e negar espaços para a participação dos estudantes, a escola restringe suas subjetividades e cria-lhes “lugares inúteis” e/ou de aversão. Ou seja, lugares físicos ou imateriais dos quais, sobretudo por não tomarem parte, os estudantes se alienam, e diante dos quais se tornam indiferentes e/ou hostis.

Das falas dos estudantes/colaboradores, ao mesmo tempo em que emerge o ressentimento, ressoa o desejo de apropriação e significação dos espaços e lugares da escola. Suas vozes reclamam participação, diálogo, interação com os currículos formais e apontam à construção de lugares significativos.

Enfim, as restrições e contenções dos currículos dificultam a habitação dos estudantes nesses espaços.

- O currículo formal pode dilatar ou restringir os espaços da escola

Durante essa exposição, tenho frisado os impactos que os currículos tácitos podem ter sobre os formais. E após minha experiência com o projeto habitar, declaro que inverso também é verdadeiro. Embora o currículo formal não seja capaz de “dissolver” as grades físicas e a estrutura prisional, ele pode, quando apropriado por educadores e educandos, intervir na dinâmica escolar. E assim, dilatar os espaços da escola.

Meu aprendizado com o projeto habitar envolveu tanto minha experiência docente quanto discente (estudante de licenciatura em artes visuais e mestranda em arte e cultura visual). Ressalto que minhas incursões nas propostas de educação pela cultura visual marcaram, não apenas a concepção e todo o desenvolvimento do projeto, mas o que considero ter sido minha imersão na escola e formação como arte/educadora.

Conforme relatei no primeiro raminho, comecei a habitar (significar) os espaços do IEG e do currículo partindo de propostas que divisava como “pertencentes” a esse campo de estudo. Ainda que inicialmente pouco estruturadas, foram minhas concepções relativas à cultura visual que me levaram a “idear” mais espaços de participação dentro da escola.

A construção do projeto habitar emergiu da compreensão da cultura visual em suas propostas que vão além da “educação de consumidores”. Ou seja, de propostas que embora promovam a reflexão, visam o ensejo da criação, a dessubjetivação de consumidores e subjetivação de produtores de cultura (PLA, 2012).

O ensejo da criação possibilitou a expansão do espaço da escola através dos ninhos, possibilitou inclusive a expansão literal do espaço e tempo concedidos às aulas de arte.

- A escola é uma árvore fossilizada; pedagogias “rizomáticas” a habitam enquanto ninhos

O projeto habitar, embora incorpore concepções “rizomáticas” de conhecimento e aprendizagem, para aderir, teve que se adaptar à estrutura de seu suporte. Ele foi adaptado ao calendário, à carga horária da disciplina “arte” e aos sistemas de avaliação presentes na escola.

E embora o desenvolvimento do projeto tenha mexido eventualmente com a dinâmica escolar no período de sua vigência, ele não a “modificou”, tampouco à escola. Construímos nossos ninhos sobre as grades, sobre o concreto armado, sobre a estrutura arborescente e fossilizada.

Acredito que projetos como este, que visem a construção dialógica do saber e do currículo (rizoma), quando aplicados à estrutura hegemônica e convencional das escolas, as habitam como ninhos ou como orquídeas. Tais construções rizomáticas dificilmente (no IEG isso se mostrou inviável) serão capazes de “transformar” a escola. No entanto, elas a ressignificam, e acima de tudo, possibilitam espaços para a construção de novos sujeitos.

- A aprendizagem está no cisco

Em conversas com os estudantes/colaboradores pude divisar, a partir de suas falas, percepções e anseios acerca de relações de ensino-aprendizagem mais dialógicas. Tais posicionamentos se mostraram muito coerentes às lembranças que esses estudantes articularam acerca do projeto habitar.

Nenhum deles foi capaz de citar um único artista, tendência ou modalidade artística que utilizamos como referência à criação das propostas. Nem mesmo aqueles que, em suas próprias propostas de intervenção, selecionaram o artista, tendência/modalidade artística em questão. Porém, todos apreenderam e articularam a ideia geral do projeto, e todos citaram um momento ou momentos que o marcaram com riqueza de detalhes.

A princípio, seus “esquecimentos” me causaram certo desapontamento. Porém, suas lembranças, aqueles ninhos de memória e conhecimento que teceram ali, na minha frente, me levaram a questionar minhas expectativas com relação à aprendizagem de meus educandos. Às prioridades a estabelecer no desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem. À compreensão de que sedimentam e entrelaçam-se em conhecimento as experiências mais que os conteúdos.

A entrega de ninhos prontos – em forma de conceitos e conteúdos já sistematizados – pode até ter valor a alguns colecionadores, e pode ser que estes consigam mantê-los inventariados em suas lembranças por algum tempo. O ensejo de ninhos, no entanto, possibilita a adesão, o crescimento e entrelaçamento de estruturas neurais, a subjetivação, o crescer para passarinho.

CONCLUSÃO: arremates com nó de guaxe

Desde sempre parece que ele fora preposto a pássaro.
Mas não tinha preparatórios de uma árvore
Pra merecer no seu corpo ternuras de gorjeios.
(BARROS, 2013)

Pedimos à escola que nos deixassem construir ninhos ali.

No estágio de empreender e ensejar ninhos aprendi que já estávamos prepostos para pássaros e que a escola tinha preparatórios de árvore em raiz e hierarquia, mas não em poesia.

Suspeito que esse “despreparo” não seja exclusivo à nossa árvore IEG. Afinal, a organização curricular, ou melhor, a hierarquia curricular que deu (dá) tons de concreto àquela escola vieram de “instâncias maiores”.

A gestão empresarial da escola e o simplismo em associar qualidade educacional ao aumento de índices como o IDEB, por exemplo, cede muito espaço à aplicação de avaliações que quantificam e diluem os estudantes em meio a números, além de amarrar as ações dos professores com suas metas.

> *(...) o aluno entra passa batido... acho que o que importa mais é o índice de aprovação que vai pros outros verem... não prioriza o aluno, a formação do aluno mesmo, o que o aluno ta fazendo... (ANDORINHA, 2014)*

Os estudantes se veem insignificantes aos olhos “da escola”.

Os lugares de afeição, e mesmo os lugares de aprendizado apontados pelos estudantes lhes foram negados ou foram pouco acessíveis, em grande parte, segundo essa lógica. A mesma que também restringiu/restringe o campo de ação do educador, sobretudo para o exercício da arte/educação.

No estágio de crescer para pássaro, percebi que empreender e ensejar ninhos é também receber preparatórios de árvore, e que merecer gorjeios é mais difícil do que parece. Para merecê-los é preciso aceitar ter os ciscos revolvidos, ouvir ensaios desafinados, deixar-se sujar...

A coautoria com os estudantes subverte as relações de poder entre as figuras do “mestre” e do “aprendiz” que estão “naturalizadas” na escola.

Coloca o professor em um lugar vulnerável. Sem a aura de detentor do saber e sem um roteiro pré-estabelecido, ele desconhece o “resultado” de suas propostas,

tanto quanto os estudantes. Ao propor “experimentos”, o professor entrega sua atividade “para um número aberto de possibilidades” (OITICICA, 2011, p.158).

Enseja outros modos de “estar-juntos” (BOURRIAUD, 2009, p.84). Abre espaço para a criação de lugares de aprendizado, lugares onde ambos, professor e estudante, podem habitar.

Chamados para participar da construção curricular, para a construção da rede de relações intelectuais e afetivas que envolvem o aprendizado e o conhecimento, os estudantes, os passarinhos do IEG, inventaram diversas maneiras de habitar a escola, a si e aos outros.

Nesse estágio, também aprendi que aquilo a que somos “prepostos” a ser dependem das diferentes posições que ocupamos nas redes discursivas em que estamos inseridos (VEIGA-NETO, 2004a, p.56-57). E que localizar-se dentro dessas redes é o primeiro passo para questioná-las e às “preposições”. A escola nos prepôs a pássaros, mas a pássaros de gaiola.

A percepção dos espaços e lugares da escola, dos seus “dizeres” e dos lugares que permitiu ou negou, nos levaram à busca de brechas e cantos para estabelecermos outros dizeres, nossos dizeres. Sair das gaiolas e construir nossos ninhos.

As propostas da arte/educação contemporânea ou da educação da cultura visual, têm nos chamado a colocar a subjetividade em destaque e/ou “na centralidade” (HERNÁNDEZ, 2007) de nossos projetos educativos: “(...) nada será possível sem uma profunda transformação ecológica das subjetividades, sem a tomada de consciência das interdependências fundadoras da subjetividade” (BOURRIAUD, 2009, p.133).

Além da “tomada de consciência”, o ensejo da invenção e da construção de outras maneiras de habitar o mundo (GREEN, 2005 *apud* AGUIRRE, 2011) dão uma dimensão muito maior aos lugares da arte na sociedade e claro, na escola.

As brechas cedidas, ou melhor, conquistadas por nossas ações no IEG, a meu entender, deram uma pequena mostra desse potencial.

“*A gente imaginou muita coisa pra escola”* (JAPU, 2014).

Aprendi assim, que o verbo “imaginar” precisa ser mais exercitado pela arte/educação que o verbo “decorar” – seja no “decorar”/memorizar dos conteúdos ou na decoração/enfeite da escola.

Aliás, “imaginar”, “idear”, “projetar”, “construir”, “criar”, “habitar” – sem deixar de lado “analisar”, “problematizar”, “contextualizar” e outros tantos verbos que figuram em diversas propostas curriculares de arte (TOURINHO, 2009) – precisam ser conjugados (“tramados”) em todas as pessoas. A meu entender “habitar” o IEG envolveu todos eles.

Os passarinhos do IEG, habitam agora outras árvores.

Daqueles nomeados aqui, ainda tenho a sorte de avistar, eventualmente, Japu, Pardal, Andorinha, Graúna, Cardeal, Pavó e Beija-Flor. Em meio a nossos voos apressados e ruídos do dia-a-dia temos encontros furtivos pelas redes sociais e “messengers” via *smartfone*.

Nosso interesse e curiosidade com relação a nidificações atuais é mútuo. Me alegro ao ver a maioria deles empreendendo as construções que imaginaram, mas me desconcerto ao ser “perscrutada” por esses passarinhos.

Assentada atualmente sobre uma escola de tempo integral – tendência que tem ganhado cada vez mais espaço na educação formal – tenho me deparado com questões já avistadas no IEG, mas que nesse contexto me parecem bem mais intensas.

A falta de estrutura da escola – não há refeitório, espaços de lazer ou banheiros adequados com vestiário, as salas de aula são pequenas, abafadas e sujas, as carteiras desconfortáveis –, a disciplinarização e controle dos movimentos dos estudantes, que ocorrem mesmo no horário de almoço – acompanhado inclusive por ficha avaliativa do comportamento de cada um “à mesa” – e sua permanência prolongada nesse espaço me causam muita apreensão. Afinal, o tempo de permanência na escola é quase duplicado (são 4h30m adicionadas às 5 horas do ensino “regular”).

Essa apreensão aumenta ao perceber a inquietude – a escola chama de “indisciplina” – dos estudantes que procuram, de todas as formas, fugir das “celas de aula” e dos olhares incisivos dos coordenadores disciplinares. Penso nos “lugares de aversão” e nas dificuldades de aninharem-se em espaços como este, com brechas (espaço e tempo) que me parecem ainda mais reduzidas.

E embora as “artes” – teatro, artes visuais, música e dança – tenham um espaço – carga horária – bem maior no projeto dessas escolas integrais[88], o sistema

88 O turno “extra” que compõe a carga integral é quase todo direcionado à realização de oficinas artísticas.

de avaliação e práticas pedagógicas exigidos me levam a questionar se o “ganho” desse espaço foi significativo ou se “decorativo” da grade curricular.

Lembro-me que as escolas de tempo integral tiveram preposição de ninho – vide projeto das Escolas Parque, em Brasília (MARTINS, 2011) – e tento ser otimista.

No entanto, mesmo no “auge” do pessimismo, creio existirem muitos ninhos nas escolas. Provavelmente escondidos, em pequenas frestas e brechas, em meio ao concreto e grades escolares. Construções que precisam ser avistadas. E suscitadas.

Nos arremates desse ninho/dissertação, penso nessas frestas e brechas que escaparam (escapam) ao panóptico “que tudo vê”. E me pergunto se minha dificuldade inicial em perceber/avistar ninhos na escola não foi devida à crença de que esta foi (e é) preposta a cárcere. Se o panóptico nos cega mais do que nos leva a ver. Se não são necessários outros preparatórios para enxergar um pouco mais da escola em sua complexidade.

No estágio de nidificar com os estudantes aprendi, enfim, que estes já fugiam das gaiolas escolares e empreendiam suas construções com a furtividade e habilidade de construtores menores.

E que o ensejo dessas construções dá novos preparatórios à escola, aos educadores, aos educandos. Que possibilita diferentes preposições.

E que o arremate destas, por sua vez, é feito com nó de guaxe: firme, embora possa ser desfeito, e definido por muitas pontas soltas. Tal como aquele usado nesta dissertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACASO, Maria. **Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso**. Madrid, ES: Catarata, 2012.

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, R. E TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Catarina: Ed. da UFSM, 2011. p.69-111.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. 2ª ed. p.59-91.

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

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: arte na educação. In: Medeiros, Maria Beatriz. (Org.). **Arte em Pesquisa: especificidades**. 1ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004, v. 2, p. 48-52.

BARROS, Manoel. **Biblioteca Manoel de Barros** (coleção)/Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. (ed.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. (Coleção Todas as Artes) Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução Pública em Goiás.** Coleção Documentos Goianos, nº 21. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: Ed.UCG/SE, 1987.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. Trad. Iphraim Ferreira Alves. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARRÉU, Leonardo. Cultura Visual: Rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos.** Santa Catarina: Ed. da UFSM, 2011. p. 113 a 127.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo.** Rev. Bras. Educ., Ago 2001, no.17, p.100-114.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos I: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.103-127

CORAZZA, Sandra Mara. **O drama do currículo: Pesquisa e vitalismo de criação**. XI ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber e GRÜN, Mauro. A aventura de retomar a conversação: Hermenêutica e Pesquisa Social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.83-102.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, Pesquisa Participativa e Política Cultural da Identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos II: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.91-115.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Questionamentos de uma professora de arte sobre ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, R. E TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação***.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. Pp. 99-123.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **Mil Platôs** (vol.1). Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro (RJ): Editora 34; 1991.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** 1ª Edição. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DISTRITO FEDERAL: **Arquivos do Instituto de Educação***,* v.II, nº4, dezembro de 1945, p.24

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Campinas: UNICAMP, 2000. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

FAVARETTO, Celso Fernando. **A invenção de Hélio Oiticica**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. (ed.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FLUSSER, Vilém. **Vampyroteuthis infernalis.** São Paulo: Annablume, 2011.

FLUSSER, Vilém. **Bodenlos. Uma autobiografia filosófica.** São Paulo: Annablume, 2007.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso** – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica (além do estruturalismo e da hermenêutica).** Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro França. **Caos-Espaço-Educação.** São Paulo: Annablume, 1994.

GARCIA, Regina Leite (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A: 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A depredação escolar e a dinâmica da violência.** Campinas: UNICAMP, 1990. 471 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1990.

GUIMARÃES L., OLÁRIA V. História do ensino das artes visuais no Brasil. In: GUIMARÃES L. (org.) **Coleção Tramas & Urdumes 3.** Goiânia: FAV/UFG/Ciar; Funape, 2010. p. 66-103.

GULDIN, Rainer. Arte é 'poiesis': ela cria a realidade: considerações acerca do conceito de arte em Vilém Flusser. In COSTA, Murilo Jardelino (Coord.). **A festa da língua: Vilém FLUSSER.** São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2010.

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

HERNÁNDEZ, Fernando e UCKER, Lilian. O professor como pesquisador na educação das artes e da cultura visual. In: GUIMARÃES L. (org.) **Coleção Tramas & Urdumes 5**. Goiânia: FAV/UFG/Ciar; Funape, 2013. p. 35-36.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R. E TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos.** Santa Catarina: Ed. da UFSM, 2011. p. 31-49.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre. Artes Médicas,1998.

KESSEL, Carlos. **Estilo, discurso, poder: arquitetura neocolonial no Brasil.** História Social. Campinas, n.6, p. 65-94, 1999.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: Uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129-156.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: TADEU-SILVA, T. (org.) **O Sujeito da Educação**: **Estudos foucaultianos**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.35-85.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento "Diretrizes do Pacto pela Educação":** Reforma Educacional Goiana. Set. de 2011. Disponível em: http://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neo-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf Acesso em 06/10/2013.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **No cerrado nasce Goiânia.** ILHA, Revista de Antropologia. Florianópolis: Editora da UFSC, vol. 8, n. 1,2, p. 257-273, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência.** Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

MARTINS, Alice Fátima. O ensino de artes nas Escolas Parque. In: Eva Waisros Pereira et all. (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Brasília: Editora da UnB, 2011, p. 231-251.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** Trad. José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP. Papirus, 1997.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da Educação da Cultura Visual nos Deslocamentos das Imagens e das Interpretações. In: MARTINS, R. E

TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos.** Santa Catarina: Ed. da UFSM, 2011. p. 209-226.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OITICICA, Hélio. **Hélio Oiticica: O museu é o mundo.** César Oiticica Filho (org.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 173-190, 2009.

PLA, Alfred Porres. **Relaciones pedagógicas em torno a la cultura visual de los jóvenes.** Barcelona: Ediciones Octaedro S.L., 2012.

QUINTANA, Mário. **Baú de Espantos.** São Paulo: Editora Globo, 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e Emoção.** 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da. **Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território.** Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, 2° semestre de 2008. p. 24-42.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TADEU-SILVA, T. (org.) **O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TADEU-SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TADEU-SILVA, T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 1ª ed., 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TADEU-SILVA, T. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, T. T. (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TOURINHO, Irene. Cultura, Currículo e Avaliação. In: GUIMARÃES. Leda Maria de Barros, (Org.) **Coleção tramas & urdumes: Trama 4.** Goiânia: FAV/UFG/Ciar; Funape, 2011. p. 68-101.

TOURINHO, Irene. Currículo para além das grades: de porões a terraços, praças e jardins. **VIS. V. 8 n.1** Brasília: Editora Brasil, p. 49-59, janeiro/junho de 2009.

TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, R. E TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das imagens:**

desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p.231-251.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf Acesso em 10/07/2013.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

VEIGA-NETO, A. **É preciso ir aos porões.** In: Revista Brasileira de Educação (RBE), Rio de Janeiro, ANPED, v. 17, n. 50, maio-agosto, 2012, p. 267-282.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.) **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000a, p. 179-217

VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. **Coleção Pensadores & Educação vol.5**. 2 ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 a.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Estudos Culturais e Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.** 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 37-69.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9-20.

VERSIANI, Daniela B. **Autoetnografias – conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

ENTREVISTAS-SUJEITOS COLABORADORES

ANDORINHA. **Depoimento.** Entrevistadora: Aissi Kárita. Suporte: Arquivo digital formato MP3. Transcrição: Aissi Kárita. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Fazendo ninhos na escola. FAV/UFG, 19 set. 2014.

BEIJA-FLOR. **Depoimento.** Entrevistadora: Aissi Kárita. Suporte: Arquivo digital formato MP3. Transcrição: Aissi Kárita. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Fazendo ninhos na escola. FAV/UFG, 19 jun. 2014.

CARDEAL. **Depoimento.** Entrevistadora: Aissi Kárita. Suporte: Arquivo digital formato MP3. Transcrição: Aissi Kárita. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Fazendo ninhos na escola. FAV/UFG, 20 jun. 2014.

GRAÚNA. **Depoimento.** Entrevistadora: Aissi Kárita. Suporte: Arquivo digital formato MP3. Transcrição: Aissi Kárita. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Fazendo ninhos na escola. FAV/UFG, 6 jun. 2014.

IRAÚNA. **Depoimento.** Entrevistadora: Aissi Kárita. Suporte: Arquivo digital formato MP3. Transcrição: Aissi Kárita. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Fazendo ninhos na escola. FAV/UFG, 19 set. 2014.

JAPU. **Depoimento.** Entrevistadora: Aissi Kárita. Suporte: Arquivo digital formato MP3. Transcrição: Aissi Kárita. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Fazendo ninhos na escola. FAV/UFG, 29 ago. 2014.

PARDAL. **Depoimento.** Entrevistadora: Aissi Kárita. Suporte: Arquivo digital formato MP3. Transcrição: Aissi Kárita. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Fazendo ninhos na escola. FAV/UFG, 29 ago. 2014.

PAVÓ. **Depoimento.** Entrevistadora: Aissi Kárita. Suporte: Arquivo digital formato MP3. Transcrição: Aissi Kárita. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Fazendo ninhos na escola. FAV/UFG, 29 ago. 2014.

UIPÍ. **Depoimento.** Entrevistadora: Aissi Kárita. Suporte: Arquivo digital formato MP3. Transcrição: Aissi Kárita. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Fazendo ninhos na escola. FAV/UFG, 29 ago. 2014.

AUDIOVISUAL

FRONTEIRAS do pensamento. Conferência com Manuel Castells. 4’09”. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo&feature=youtu.be Acesso em Janeiro de 2015.