

## ARTE E DOCÊNCIA: PESQUISA E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Luciana Gruppelli Loponte<sup>1</sup>

### Resumo

Tendo como mote um “manual de instruções” criado pelo escritor argentino Júlio Cortázar, apresento alguns princípios que podem ser úteis para pesquisadores, em especial para aqueles que se envolvem com temáticas envolvendo educação e arte. Tais princípios surgem da experiência como pesquisadora comprometida com investigações que refletem uma certa descrença em uma “verdade verdadeira” ou em grandes narrativas que pretendem fornecer explicações válidas universalmente. Na segunda parte do texto, compartilho de algumas experiências realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS tanto na coordenação de pesquisas como na orientação de trabalhos acadêmicos envolvendo arte, educação e docência, expondo alguns percursos e experimentações metodológicas tais como *conversações fotográficas* e *residências artístico-pedagógicas*. A intenção é que esta “coleção de exemplos” de pesquisas não sirva como modelo ou instrução a seguir, mas que auxilie nos percursos metodológicos a serem escolhidos ou inventados por outros pesquisadores.

**Palavras-chave:** pesquisa; metodologia; educação; arte; docência.

### ART AND TEACHING: RESEARCH AND METHODOLOGICAL PATHWAYS

Using an “instruction manual” created by Argentine writer Júlio Cortázar as a trope, in this article I present some principles that can be useful to researchers, especially those who deal with themes involving education and art. These principles emerge from my experience as a researcher committed to investigations that indicate a certain disbelief in “real truth” or grand narratives that purport to provide universally valid explanations. In the second part of the text, I share some experiences carried out within the scope of the Graduate Programme in Education at UFRGS, both in the coordination of researches and in the supervision of scholarly works involving art, education and teaching, addressing some pathways and methodological experiences such as *photographic conversations* and *artistic-pedagogical residencies*. The aim is to use this “collection of examples” of researches as an aid in the methodological pathways to be chosen or invented by other researchers, rather than a model or instructions to be followed.

**Keywords:** research; methodology; education; art; teaching.

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação, professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [luciana.loponte@ufrgs.br](mailto:luciana.loponte@ufrgs.br)

## Instruções para chorar

(...)

Para chorar, dirija a imaginação a você mesmo, e se isto lhe for impossível por ter adquirido o hábito de acreditar no mundo exterior, pense num pato coberto de formigas ou nesses golfos do estreito de Magalhães *nos quais não entra ninguém, nunca.*

Quando o choro chegar, você cobrirá o rosto com delicadeza, usando ambas as mãos com a palma para dentro. As crianças chorarão esfregando a manga do casaco na cara, e de preferência num canto do quarto. Duração média do choro, três minutos.

(Júlio Cortázar, *Histórias de cronópios e famas*)

Nos parece estranho ler um “manual de instruções” que indica o modo correto de chorar, atividade que aprendemos tão remotamente em nossa infância. O escritor argentino ainda nos brinda com instruções para cantar, sobre a forma de sentir medo, para entender quadros famosos, para matar formigas em Roma ou para subir uma escada (Cortázar, 2001). Instruções *non-sense*, matéria literária para nosso puro deleite. A partir de Cortázar podemos pensar: para quê mesmo precisamos instruções? Ou ainda: de que tipo de instruções precisamos?

Essa pequena introdução literária é o mote para que eu comece um texto que fala sobre metodologias e arte e, talvez ainda, sobre a nossa louca ansiedade por “manuais de instruções” e “novas metodologias” que resolvam todos os nossos problemas como pesquisadores. Na primeira parte do artigo, apresento alguns princípios que podem ser úteis para pesquisadores, em especial para aqueles que se envolvem com temáticas envolvendo educação e arte. Na segunda parte do texto, compartilho de algumas experiências realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS tanto na coordenação de pesquisas como na orientação de trabalhos acadêmicos envolvendo arte, educação e docência.

## Princípios metodológicos para pesquisas em educação

Com minha experiência de professora pesquisadora, orientadora de teses e dissertações e participação em infindáveis bancas, tenho tido alguns aprendizados importantes que procuro sintetizar e discutir nesse texto. Trago aqui então o que vou chamar de princípios, os quais julgo ser importantes para a uma conversa sobre metodologia de pesquisa. Tais princípios não são propriamente fundamentos, mas indicam ou sintetizam alguns cuidados a serem tomados, e conversam com alguns pontos do que Costa (2002) chamou de “uma agenda para jovens pesquisadores” ou ainda com a atitude em relação a pesquisa demonstrada pelos autores de “pistas” do método da cartografia (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009). Uma advertência: tais princípios, enumerados como em um bom manual, não devem ser tomados como dogmas ou imposições, eles servem para pensar sobre e a partir deles (talvez esse fosse exatamente um dos primeiros princípios). Vamos a eles.

1. As metodologias de pesquisa não se encontram enfileiradas em estantes ou em boutiques com suas vitrines para serem escolhidas de qualquer modo, quer sejam pesquisas de cunho qualitativo, estatístico, cartografia, pesquisa baseada em arte ou qualquer outra. É preciso cuidado com os manuais sedutores de pesquisa ou aqueles considerados da moda<sup>2</sup>. Justificar por exemplo, o uso de uma metodologia qualitativa em uma pesquisa em educação por que não vai se usar dados quantitativos é uma frase vazia que praticamente não quer dizer nada, ou pode indicar que não houve um estudo aprofundado sobre metodologias de pesquisa. Do

---

<sup>2</sup> O livro “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”, das autoras Menga Lüdke e Marli André, teve sua primeira edição publicada em 1986 e, desde então, tem sido muito utilizado nos capítulos metodológicos de trabalhos acadêmicos da área, no entanto, nem sempre com tanto critério. Em muitos casos, parece que basta citar um parágrafo representativo deste livro para que as discussões metodológicas necessárias sejam cumpridas. Outro livro bastante citado é “Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos”, dos autores Bogdan e Biklen, em edição portuguesa de 1994.



mesmo modo, dizer que se escolheu a “cartografia”<sup>3</sup> por discordar de métodos tradicionais de pesquisa não quer dizer muita coisa, se tal afirmação não corresponder a uma mudança de atitude do pesquisador ou a uma discussão mais consistente. Importante é entender que a metodologia está inextricavelmente ligada a teoria que escolhemos como interlocutora de nossas análises. Uma separação forçada entre teoria e metodologia, traduzida nos famosos blocos “teóricos” e “metodológicos” de um trabalho acadêmico, quase sempre se revela como uma espécie de *frankstein* epistemológico em que uma parte pouco dialoga com a outra. Uma frase de Foucault é bem-vinda aqui: “(...) a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2001, p. 71);

2. Não existem metodologias totalmente prontas a nossa espera, bastando para isso escolher citações “clichês” sobre procedimentos metodológicos, em geral sem nenhum senso crítico e uma relação mais explícita com o nosso objeto de estudo. Alguns exemplos: *usarei neste trabalho entrevistas e observação participante, logo é uma pesquisa qualitativa; como se trata de uma pesquisa pós-estruturalista*<sup>4</sup>, *que instiga a dúvida em relação às certezas, não há necessidade de adotar uma metodologia*. Qualquer escolha que fizemos em termos teóricos, não nos exige do rigor teórico e do detalhamento do que pretendemos fazer ou do que fizemos para obter os principais dados para as análises que apresentamos, quer seja um trabalho baseado exclusivamente em discussões teóricas, ou baseado em experiências empíricas. É importante também aprender a apresentar os modos que escolhemos para fazer a pesquisa da maneira mais clara possível, sem fazer com que o nosso potencial leitor precise decifrar enigmas ou fazer adivinhações desnecessárias. Uma tese, uma

<sup>3</sup> Um bom referencial sobre o método cartográfico em pesquisa é o livro de Passos, Kastrup e Escóssia (2009).

<sup>4</sup> Em linhas gerais, podemos entender que a teorização pós-estruturalista “desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável. De uma outra perspectiva, o pós-estruturalismo apresenta-se também como uma reação tanto à fenomenologia quanto à dialética” (SILVA, 2000).

- dissertação ou qualquer trabalho acadêmico não é um filme de suspense, é importante evitar maltratar o pobre leitor que se dedicou a lê-lo. A metodologia de um trabalho deve ser clara e precisa, capaz de ser apresentada de forma sintética em uma comunicação de um evento ou em um projeto para um edital de uma agência de fomento;
3. É necessário e fundamental um mergulho no referencial teórico escolhido para que o trabalho seja coerente. Um “mergulho” no referencial teórico é ler muito além das abas de um livro, não se conformar com a primeira leitura, aliar-se a outros interlocutores do autor escolhido, buscar sua coerência ou as modificações do seu próprio trabalho, “estudar muito, embrenhar-se pelas coisas ditas, lidas, ouvidas; fazê-las nossas, desde as primeiras e rudimentares anotações” (FISCHER, 2005, p.121). A escolha de um referencial teórico significa a escolha de certa gramática de ideias e de expressões que devem ser profundamente escrutinadas, questionadas e de algum modo compreendidas para que sejam relacionadas ao seu objeto específico de estudo. Nesse sentido, posso perguntar: é possível compor uma pesquisa com autores como Foucault e Paulo Freire, ou com Deleuze e Vigotsky? Poderia compor uma pesquisa a partir das teorias da semiótica discursiva e da cultura visual? Falar de “imagem” ou de “arte” em cada uma dessas teorias é a mesma coisa? Posso falar sobre emancipação ou empoderamento ao mesmo tempo em que trato das “relações de poder” a partir de Foucault? A resposta para cada uma dessas perguntas pode ser sim ou não, dependendo da operação epistemológica que escolho a fazer com o objeto de estudo. As teorias com as quais conversamos em nossas pesquisas são os nossos “óculos”, os nossos modos de ver as paisagens em que buscamos nos inserir. Aproveitando uma fala de Deleuze em uma entrevista com Foucault, podemos reforçar que uma teoria é “uma caixa de ferramentas”. Na mesma entrevista, ele evoca a Proust, que teria dito: “tratem meu livro como um par de óculos voltados para fora; pois bem, se eles não lhes



Unaiice  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



caem bem, peguem outros, encontrem vocês mesmos seu aparelho que, forçosamente, é um aparelho de combate” (Foucault, 2003, p. 39)<sup>5</sup>. Escolher bons instrumentos ou aparelhos de combate em nossas pesquisas, é um passo muito importante (talvez o principal deles).

Concluo essa parte do texto de certo tom prescritivo, assumindo meu posicionamento teórico, caso não tenha sido possível perceber através da escolha de alguns autores. Assumo que minhas questões partem de um espectro teórico que poderia ser chamado de pós-moderno, na falta de outra expressão melhor. Ou que meus posicionamentos refletem uma certa descrença em uma “verdade verdadeira” ou em grandes narrativas que pretendem fornecer pretensas explicações válidas universalmente (e é desse modo que meus “princípios” não podem ser lidos como prescrições). Tal posicionamento está diretamente ligado às minhas escolhas como pesquisadora e como orientadora de trabalhos científicos. Alio-me de alguma maneira a pesquisadores e pesquisadoras que buscam “novos olhares” para a pesquisa em educação (COSTA, 1996, 2002; COSTA, BUJES, 2005; MEYER, PARAÍSO, 2012). Uma aliança como essa tem consequências importantes:

Uma delas é que não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder. Os ‘novos olhares’ dizem respeito, exatamente, a essas novas – ou talvez seja melhor dizer *incomuns* – formas de conceber um tema como problema de investigação (COSTA, 1996, p. 10).

Compartilho nesse texto assim algumas interrogações que tenho formulado em torno das inúmeras questões que envolvem arte e docência, tanto nas pesquisas que tenho feito como em algumas experiências em pesquisas que oriento sobre tais temas.

---

<sup>5</sup> Recupero esse trecho a partir de discussão empreendida por Costa (1996).

## No campo expandido da arte e da docência: percursos metodológicos

Atualmente, coordeno a pesquisa “O campo expandido da arte e da docência: aproximações, tensões, processos e práticas artísticas contemporâneas” (Início em 2016, a espera de financiamento). Esta pesquisa dá continuidade a investigações anteriores, mantendo o foco na relação entre arte (em especial arte contemporânea), experiência estética e formação docente, a saber: “Arte e estética na formação docente” (financiada pelo Edital MCT/CNPq 15/2007), “Arte contemporânea e formação estética para a docência” (financiada pelo Edital MCT/CNPq 14/2010) e “Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética” (financiada pelo Edital MCT/CNPq 14/2013, em vigência). A cada pesquisa, a discussão conceitual tem amadurecido, tendo sido incorporada nessa última a produção teórica que tematiza arte contemporânea e sua possível relação com educação e formação, a partir de autores como Canclini (2012), Bishop (2012), De Duve (2009), Helguera, Hoff (2011), Camnitzer (2009, 2015), entre outros. A interlocução conceitual e teórica com filósofos como Michel Foucault (2004, 2004a, 1998, 1995), Nietzsche (2004, 2003, 2001, 2000, 1987) e, mais recentemente Rancière (2012, 2013), e Agamben (2012) também marcam essas investigações. Com esses autores e a partir das experiências oriundas das últimas pesquisas, tem sido possível pensar na relação entre arte e docência além de uma relação restrita à docência específica de arte, ou ao ensino de arte, mas em pensar arte e docência como elementos de uma trama mais complexa que pode envolver a formação de qualquer docente. Arte aqui é tomada principalmente a partir da produção contemporânea (em artes visuais, especialmente) e sua “coleção de exemplos” (DE DUVE, 2009) para instigar o pensamento, como também na condição de atitude diante da vida, em relação a si mesmo e aos outros, em conversação com autores como Foucault e Nietzsche. Em jogo neste cenário investigativo estão proposições conceituais como *vida como obra de arte*, *arte de si mesmo*, *relação entre ética e estética*, *relação entre arte e vida*.



Em relação a metodologia, foco desse artigo, vale dizer que, de forma coerente com o que disse no início do texto, esta não está descolada das escolhas teóricas que a embasam. Se, a partir de Foucault e Nietzsche, duvidamos das verdades cristalizadas, enfatizando uma postura anti-essencialista e anti-fundacionista na produção de conhecimento, é esta postura que adotamos ao longo da investigação. Ao tomar essa posição investigativa e contaminarmos a produção derivada desta investigação com certa abertura e fluidez de pensamento, não abrimos mão do rigor e consistência teórica. O movimento a ser feito nas análises sobre aproximações e tensões entre arte e docência nos faz desconfiar de algumas certezas ligadas ao que se tem dito sobre o que significa ser docente em tempos contemporâneos e sua relação com a arte, por exemplo. Ou ainda, nos faz indagar e analisar os movimentos que artistas e curadores ao redor do mundo tem feito em direção a educação, pensando nas apropriações e interpretações que têm sido feitas. Pretendemos identificar e analisar diferentes processos e práticas artísticas contemporâneas que envolvem educação realizados por artistas e curadores, além de analisar os movimentos que partem do campo da educação em direção às artes, tendo como mote principalmente a formação docente para educação básica em qualquer área de conhecimento. A atitude investigativa adotada aqui, especialmente inspirada em Foucault, é uma atitude de entrega “a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aquilo que se diferencia do que ele próprio pensa” (FISCHER, 2012, p.100). Estaremos atentos às contradições dos discursos, a complexidade das questões levantadas, às relações inusitadas e impensadas que podemos fazer entre arte, educação e docência:

O convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema quanto numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não discursivas em jogo; o objetivo é que, de tal modo, possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber” (FISCHER, 2012, p.103).



Unaiice  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



Destaca-se que “pensar diferente do que se pensa” requer atenção e rigor, e não um relativismo que possa nos paralisar. Assumimos uma postura de pensamento capaz de duvidar de nossas crenças mais arraigadas sobre o que pode significar a docência e sua formação ligada às artes. A complexidade hoje da docência envolvendo a educação básica nos exige que pensemos a partir de pressupostos não tradicionais, experimentando outras formas de pensar sobre arte e docência. Como Foucault, somos instigados pela curiosidade, assumindo “o descaminho de quem conhece” e os riscos daí derivados:

Quanto àqueles para quem esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima a baixo e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale a demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta (FOUCAULT, 1998, p.12).

O desejo de habitar a docência (seus conceitos, efeitos e práticas) a partir de processos e práticas artísticas contemporâneas e de uma formação que não prescindia de uma atitude estética continua sendo, como em pesquisas anteriores, um dos principais movimentos teóricos e metodológicos a ser feito.

Além das perspectivas teóricas já mencionadas, entendemos que a aproximação com práticas artísticas contemporâneas para pensar a docência também contamina nossos modos de pesquisar. Algumas atitudes em relação ao conhecimento e aos objetos de pesquisa são semelhantes àquelas utilizadas por artistas contemporâneos no uso do mundo como repertório de formas à sua disposição (BOURRIAUD, 2009). É nesse sentido que nos aproximamos, nesta investigação, de modo mais contundente e a partir de um olhar crítico e criterioso, sem uma adesão tácita, das chamadas “investigações baseadas em arte”, que têm sido desenvolvidas há pouco tempo no Brasil e também em países como Estados Unidos, Canadá e Espanha (DIAS, 2013; HERNÁNDEZ, 2013a; JAGODZINSKI, WALLIN, 2013; MARTINS, TOURINHO, 2013; ROLDÁN, VIADEL, 2012).

Se a investigação dita como “científica” é marcada historicamente pela dualidade, como a distinção e separação entre sujeito e objeto, as metodologias de pesquisa que se baseiam em arte rompem com as dicotomias, propondo que

existem outros modos de conhecer que, juntamente com os modos considerados estritamente “científicos” podem contribuir para pensar a respeito de problemas humanos e sociais, e inclusive, os problemas educativos. Como aponta Viadel (2012), a ideia chave das Metodologias Artísticas de Pesquisa é simples: “aproveitar as artes para fazer investigação”:

Por que usar as artes para fazer pesquisa é uma arriscada e chamativa novidade? Porque a criação artística e a pesquisa científica são campos de conhecimento que são muito especializados e historicamente foram rotundamente diferenciados. A formação de seus respectivos profissionais, a dinâmica de trabalho das equipes científicas e dos grupos artísticos, o funcionamento das instituições científicas e das artísticas, os foros de encontros profissionais, sejam congressos, concursos, eventos ou bienais, e os critérios, normas e regras para avaliar os resultados obtidos, são completamente distintos para as artes e para as ciências. De forma talvez demasiado taxativa, habitualmente se diferencia entre a objetividade, exatidão e rigor da ciência, e a liberdade e subjetividade das artes. Por isso, quando unimos os termos ‘arte’ e ‘pesquisa’ parece que estamos forçando o sentido estrito das palavras (tradução nossa). (ROLDÁN, VIADEL, 2012, p. 25-26).

Contaminados com essas e outras indagações de cunho mais filosófico, é que propomos essa investigação, tendo a arte tanto como objeto de nossas preocupações em relação a educação, em especial com formação docente, quanto como modo de olhar e pensar ou como “plataforma” da qual partem nossas inquietações.

Antes da emergência deste tipo de investigação, já aprendemos com Nietzsche o quanto esquecemos milenarmente do nosso impulso inventivo, da nossa capacidade de metaforizar o mundo, e que é na arte que podemos encontrar território para abrigar nossa vontade de criação:

Esse impulso à formação de metáforas, esse impulso fundamental do homem, que não se pode deixar de levar em conta nem por um instante, porque com isso o homem mesmo não seria levado em conta, quando se constrói para ele, a partir de suas criaturas liquefeitas, os conceitos, um novo mundo regular e rígido como uma praça forte, nem por isso, na verdade, ele é subjugado e mal é refreado. Ele procura um novo território para sua atuação e um outro leito de rio, e o encontra no *mito* e, em geral, na *arte*. (NIETZSCHE, 1987, §2, p. 36).

Como docentes e pesquisadores, ao esquecermos da nossa necessidade estética de relação com o mundo, para acreditarmos nas verdades eternas e imutáveis que aprendemos a chamar de “conhecimento”, também esquecemos de nós mesmos como “sujeitos da criação artística” (MOSE, 2005, p. 83). A tarefa de crítica da vontade conservadora da linguagem é tomada por Nietzsche em seus próprios textos - aforismos, poemas, palavras ressignificadas - lançando mão de vários recursos para atrair seus leitores, provocá-los, instigá-los, fazê-los levantar de suas confortáveis cadeiras. Além da contundente crítica, “mais do que um pensador que se debate nas redes da linguagem, Nietzsche é o filósofo que a faz voltar-se contra si mesma – para criar uma nova linguagem. Como Freud, ele está em busca de palavras para o seu próprio indizível” (MARTON, 2010, p.142).

O desafio que assumimos é pensar sobre as palavras e imagens para o indizível de nossas pesquisas em educação, buscando e inventando novas formas para tratar das questões sobre educação, docência e arte que nos inquietam e que não cabem em uma linguagem pretensamente “científica”.

## **ARTEVERSA e uma “coleção de exemplos” de pesquisas**

Em 2015, criamos o ARTEVERSA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência (FACED/UFRGS/CNPq). O grupo surgiu em decorrência de discussões e investigações que tem tido como foco a relação entre arte, experiência estética e formação docente. As últimas pesquisas incorporam a discussão sobre arte contemporânea e o pensamento que pode emergir dessas produções para instigar processos de formação docente em qualquer área de conhecimento, além de indagar a respeito de que tipo de formação estética precisaríamos desenvolver em tempos de questionamentos constantes sobre os problemas da educação brasileira, que incluem, sem dúvida, a formação e a qualificação docente. Neste período, investiu-se também nos estudos relativos a gênero e artes visuais, tanto em relação a formação docente como no debate mais amplo sobre a presença das discussões feministas no discurso vigente sobre arte e educação no Brasil. Desde 2008, estas



Unahce  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



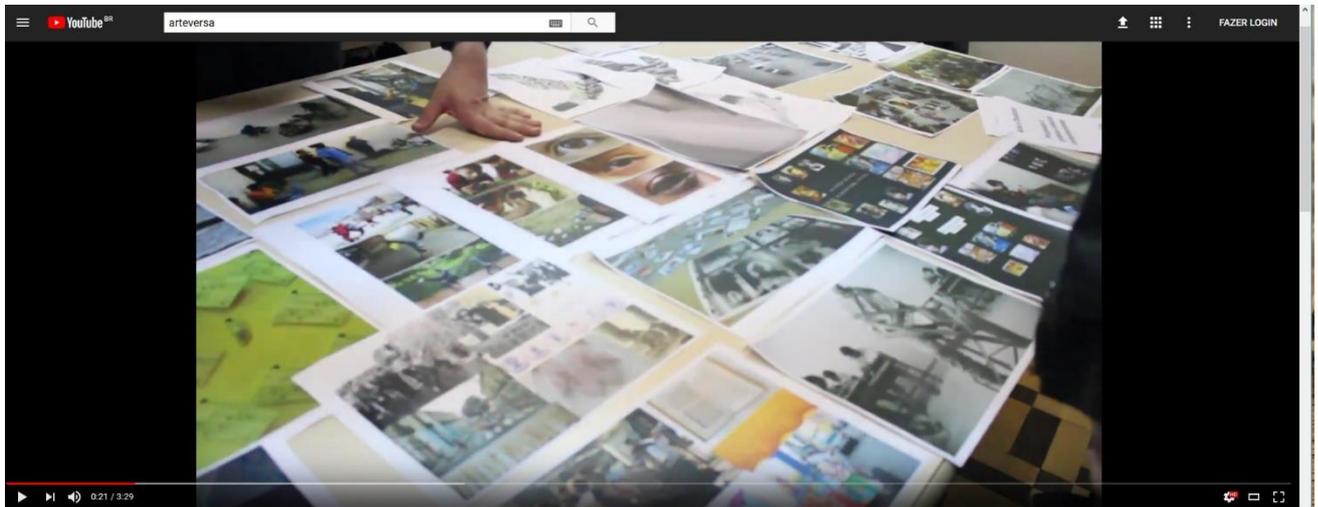
investigações têm se ampliado com a minha atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa *Arte, linguagem e currículo*, com a temática individual de *Arte e Docência*. As pesquisas individuais de mestrandos, doutorandos e pós doutorandos envolvidos, tem possibilitado o desdobramento e aprofundamento das discussões sobre arte e docência, abordando temáticas tais como: formação de docentes para educação infantil, literatura e educação de jovens e adultos, formação estética docente, docência e arte contemporânea, formação de professores artistas, arte e ensino tecnológico, escola básica e arte, gênero e artes visuais, formação continuada docente e práticas teatrais, ensino de artes visuais e feminismos, problematizações sobre os cursos de licenciatura em artes visuais do Brasil, entre outros. Os resultados desses trabalhos têm sido publicados em periódicos e em anais de eventos da área de arte e de educação. Soma-se a isto, as parcerias realizadas com pesquisadores de outras universidades e instituições nacionais e estrangeiras. O ARTEVERSA foi organizado em três linhas de pesquisa que se complementam: Arte e processos de formação docente; Práticas artísticas contemporâneas, educação e docência; Gênero, artes visuais e educação. O grupo conta com um site que é atualizado constantemente com textos do grupo para professores, assim como sobre as pesquisas e atividades realizadas: [www.ufrgs.br/artevera](http://www.ufrgs.br/artevera)<sup>6</sup>.

Nos últimos dois anos, além de abrigar várias pesquisas individuais e coletivas, temos nos preocupado em realizar experimentações metodológicas a partir de estudos que temos feito. Como grupo, temos criado narrativas visuais e escritas de nossas reuniões e discussões mensais que extrapolam a ideia de atas formais de registro. Qual a força que uma imagem pode ter em uma narrativa? As imagens apenas cumprem uma função ilustrativa ou podem ser elas mesmo texto? (HERNÁNDEZ, 2013b; VIADEL, 2006). Algumas narrativas se transformam em vídeo, em coleção de imagens e escritas poéticas e afetivas que dizem um pouco do que temos feito, do clima dos encontros e da experiência de estar junto discutindo

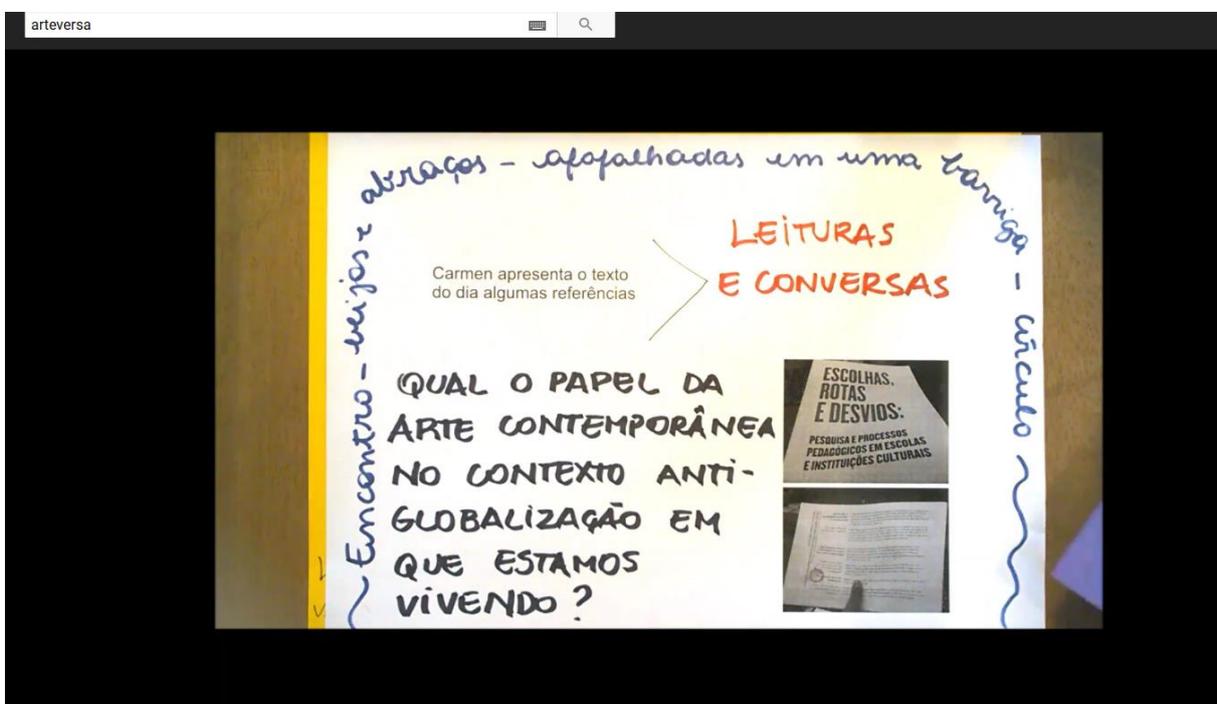
---

<sup>6</sup> O grupo também conta com páginas nas redes sociais Facebook e Instagram.

sobre arte, educação e docência, nos ajudando a pensar sobre os rumos e perspectivas de um grupo em movimento.



Frame de vídeo de apresentação do Grupo ARTEVERSA, realizada em 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f4mrdTv0nN4>



Frame de narrativa visual de reunião do grupo em novembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gyuA2T4Vs9Q&list=PL8H-8SjWp7yudnIs9LFr2joeFIMwHRdMJ>

Além dessas experimentações coletivas, algumas pesquisas individuais de membros do grupo têm realizado algumas ousadias em relação a procedimentos metodológicos de pesquisa envolvendo diferentes processos artísticos. Neste texto, destaco alguns aspectos de três investigações recentemente concluídas sob a minha orientação: BELLO (2016), BREMM (2017) e CAPRA (2017). Ao falar sobre arte, DE DUVE (2009) argumenta que, para ele, arte propriamente não é um conceito, mas uma coleção de exemplos. Para tratar do que ele entende sobre arte, seria necessário falar de determinadas obras, mostrar alguns exemplos. Eis então, a minha própria coleção de exemplos do que pode ser pensado em termos de pesquisa envolvendo educação e arte.

Na dissertação de mestrado de Oscar Bello (2016), ele buscou aproximar experiências fotográficas realizadas com crianças da Colômbia e do Brasil, abordando a relação entre arte e educação a partir do diálogo entre tais experiências, realizadas em espaços extracurriculares nos dois países. Uma das abordagens metodológicas utilizadas foi, com inspiração nos fotodiálogos realizados por Roldán e Viadel (2012), a realização do que Bello chamou de *conversações fotográficas*. As crianças do Brasil eram instigadas pelas fotografias realizadas pelas crianças da Colômbia e estas produziam novas fotografias em resposta. Estes diálogos ou conversações produzidas em tempos e espaços distintos resultaram em belas imagens que dizem muito dos modos de olhar de diferentes infâncias.



*Foto Macro de detalhe. FotoConversa*ção composta por três fotografias digitais. Acima, estudantes bairro Suba, Bogotá, Colômbia 2013. Centro, estudantes bairro Humaitá, Porto Alegre, Brasil, 2015. Abaixo estudantes Ciudad Bolívar, Colômbia, 2015. Acervo de Oscar Bello.

Bello inventou novas relações entre as crianças dos dois países. Não se tratava de comparar, de medir ou de diferenciar, mas de estabelecer uma conversa aberta sobre modos de olhar e de pensar arte, educação e infância. O autor indaga:

Que acontece se na educação passamos do modo automático a um modo manual de fazer nossas próprias fotografias, nossas próprias histórias, nossas próprias tomadas do que nos é apresentado como realidade? Uma

oportunidade de onde possamos imaginar, distorcer, duvidar, compreender e assimilar, como se pudéssemos mudar de lentes e fazer nossos próprios enquadres e focos, movendo-nos e buscando as melhores posições para aprender e para viver (BELLO, 2016, p.147, tradução nossa).

Outra experiência que realizamos foi incorporar alguns procedimentos artísticos em nossas investigações. Os trabalhos de BREMM (2017) e de CAPRA (2017) realizaram *residências artísticas* ou *residências artístico-pedagógicas* para tratar de questões ligadas a arte, escola e formação inicial em cursos de licenciatura em artes visuais. Cada uma das autoras criou procedimentos específicos, conforme cada contexto investigativo. Alessandra Bremm *residiu* em uma escola pública de Porto Alegre durante quatro meses, vivendo a escola intensamente durante várias vezes por semana. Como pesquisadora, professora e artista, realizou várias intervenções artísticas na escola, adotando uma postura contaminada esteticamente diante da escola (e da vida), criando novas formas de habitá-la, sem desconsiderar obviamente a trama complexa de problemas que a assolam. Um pouco do resultado deste trabalho pode ser visto em um dos vídeos produzidos: <https://www.youtube.com/watch?v=1P5v9nltG4w> Somos capazes de perceber as minúcias poéticas de uma escola?

Em sua tese de doutorado em educação, Carmen Capra (2017, p. 25) buscou problematizar as políticas da arte na licenciatura em artes visuais indagando “como certos modos de operar com a arte em cursos de licenciatura em artes visuais produzem efeitos sobre os sujeitos desse curso, os professores em formação”. Além de uma profunda discussão filosófica, a autora realizou *residências* de duas semanas em duas universidades públicas do país que abrigam o curso de Licenciatura em Artes Visuais: uma no extremo-sul, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul e outra na cidade de Belém, no estado do Pará. Para conversar com alunos desses cursos, a pesquisadora criou o que chamou de “aparatos para conversar”, coletando narrativas de licenciandos sobre vários aspectos da sua formação. Na tese, o procedimento de uma residência artística, já realizado no

campo da arte há algum tempo, assumiu novas dimensões a partir da postura adotada pela investigadora:

*Residência* adquiriu três sentidos na presente pesquisa: **a) um tal estado a ser exercido por período determinado, de permanência e suspensão; b) uma circunstância para presença nos lugares onde ocorrem os cursos; c) uma condição para produção artística experimental contextualizada em cada lugar.** Era importante viver os espaços o mais intensamente possível, nos prédios dos cursos e arredores, e também viver aqueles dias como alguém da cidade, quiçá como os alunos, buscando um “modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros (LARROSA, 2014) (CAPRA, 2017, p.43).

Tais experiências metodológicas têm nos encorajado a continuar experimentando, a esgarçar fronteiras metodológicas, aliando sempre o necessário rigor com novos modos de fazer e pensar pesquisa em educação e arte. Entendemos que arte, e tudo o que podemos associar a esta palavra, não é apenas um objeto de estudo em nossas pesquisas envolvendo docência, mas é, antes de mais nada, o nosso modo de atuar e estar no mundo, uma plataforma a partir do qual produzimos pensamento sobre o que nos inquieta no campo da educação.

## Isto não é um manual de instruções

As escadas se sobem de frente, pois de costas ou de lado tornam-se particularmente incômodas. A atitude natural consiste em manter-se de pé, os braços dependurados sem esforço, a cabeça erguida, embora não tanto que os olhos deixem de ver os degraus imediatamente superiores ao que se está pisando, a respiração lenta e regular. Para subir uma escada começa-se por levantar aquela parte do corpo situada em baixo à direita, quase sempre envolvida em couro ou em camurça e que salvo algumas exceções cabe exatamente no degrau. Colocando no primeiro degrau essa parte, que para simplificar chamaremos de pé, recolhe-se a parte correspondente do lado esquerdo (também chamada pé, mas que não se deve confundir com o pé já mencionado), e levando-a a altura do pé faz-se que ela continue até coloca-la no segundo degrau, com o que neste descansará o pé, e no primeiro descansará o pé (...). (Trecho de *Instruções para subir uma escada*, Júlio Cortázar, *Histórias de Cronópios e Famas*, p. 14).

Se não precisamos de instruções detalhadas para chorar, por que precisaríamos de instruções para subir uma escada? Volto ao inusitado manual de instruções de Cortázar para encerrar este texto que se propôs a instigar o leitor a *Criar Educação*, Criciúma, v. 7, nº1, jan/jul 2018.– PPGE – UNESC



fugir dos manuais e das instruções prescritivas de como se fazer uma boa pesquisa envolvendo educação e, especialmente, arte. O que importa para nós, nessas instruções *non-sense*, não são a sua inutilidade pragmática, mas a ousadia e experimentação que suscitam. É deste modo que apresento alguns princípios, ou pistas, ou pontos que podem se tornar úteis àqueles que queiram se aventurar nessa tarefa. A intenção é que a minha “coleção de exemplos” de pesquisas não sirva como modelo ou instrução a seguir, mas que auxilie nos percursos metodológicos a serem escolhidos ou inventados por outros pesquisadores. O que se trata aqui é de uma atitude metodológica profundamente ligada a alguns pressupostos teóricos, como os explicitados ao longo do texto, e à uma atenção constante para as inúmeras possibilidades de uma pesquisa (que nem sempre estão em manuais estritamente científicos), e que podem envolver de modo mais orgânico arte e invenção.

## Referências:

- AGAMBEN, G. **O homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BELLO, O. Y. B. **De la experiencia fotográfica a los espacios extracurriculares: Otros modos para pensar la educación y el arte entre Brasil y Colombia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- BISHOP, C. **Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship**. Brooklyn, Nueva York, EUA: Verso, 2012.
- BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOURRIAUD, N. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo: Martins, 2009.
- BREMM, A. B. (2017). **Habitar a escola: minúcias de encontros entre arte e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- CAMNITZER, L. Arte y pedagogia. **Esfera Pública**, 2015. Disponível em: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/> Acesso em 16 de abril de 2016.
- CAMNITZER, L. Introdução. In: PÉREZ-BARREIRO, G., CAMNITZER, L. (org.). **Educação para a arte Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 13-28.
- CANCLINI, N. G. **A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência**. São Paulo: EDUSP, 2012.



Uniaice  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



- CAPRA, C. L. **Problematizações sobre a política da arte nas licenciaturas. É preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- CORTÁZAR, J. **Histórias de cronópios e de famas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 7-17.
- COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.
- COSTA, M.V, BUJES, M.I.E. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- DE DUVE, T. Cinco reflexões sobre o julgamento estético, **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 16, n. 27, p. 43-65, nov. 2009.
- DIAS, B., IRWIN, R. (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: UFSM, 2013.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. IN: COSTA, M.V, BUJES, M.I.E. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: Estratégia: poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade v. 2: O uso dos prazeres.** 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- \_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- HELGUERA, P., HOFF, M. (orgs.). **Pedagogia no campo expandido.** Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.
- HERNÁNDEZ, F. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, B., IRWIN, R. L (orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria, RS: UFSM, 2013a. p. 39-61.
- HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, R., TOURINHO, I. (orgs.). **Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação.** Santa Maria: UFSM, 2013b. p. 77-95.
- JAGODZINSKI, J., WALLIN, J. **Arts-based research: a critique and a proposal.** Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.



Unaiice  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



- MARTINS, R., TOURINHO, I. (orgs.). **Processos e práticas em pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria, RS: UFSM, 2013.
- MARTON, S. Novas líras para novas canções. In: \_\_\_\_\_. **Nietzsche, seus leitores e suas leituras**. São Paulo: Barcarolla, 2010.
- MEYER, D.E., PARAÍSO, M.A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- NIETZSCHE, F. W. **Estética y teoría de las artes**. Madrid: Editorial Tecnos, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: \_\_\_\_\_. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- PASSOS, E., KASTRUP V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RANCIÈRE, J. **Aisthesis: escenas del regimén estético del arte**. Buenos Aires: Manantial, 2013.
- \_\_\_\_\_. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ROLDÁN, J., VIADEL, R. M. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Málaga: Aljibe, 2012.
- SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VÍADEL, R. M. Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 271-285, set./dez. 2011.

Recebido em dezembro 2017

Aprovado em fevereiro 2018