



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

THIAGO PINHEIRO SILVA

~~A INTERVENÇÃO URBANA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO
FORMAL~~

~~E/OU~~

~~O TRÂNSITO POR CALÇADAS DUVIDOSAS~~

Brasília, 2015

Thiago Pinheiro Silva

~~A INTERVENÇÃO URBANA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO
FORMAL~~

~~E/OU~~

~~O TRÂNSITO POR CALÇADAS DUVIDOSAS~~

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas,
habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes
Visuais do Instituto de Artes da Universidade de
Brasília.

Brasília, 2015

Aos grandes mestres:
o Dia e a Noite.

AGRADECIMENTO

Quero agradecer aos alunos do CEF 02/Athos Bulcão do Cruzeiro, ao professor Fábio Silva, ao meu orientador Atila Regiani e às duas professoras que colaboraram muito para eu poder viver as experiências deste semestre: Maria Del Rosaria Tatiana Fernandez e Lisa Minari.

— *Moro em asas que acreditam nas axilas das
lagartas.*
— *Pois eu vivo é sem desodorante pro fedor dessa
rodoviária.*

Conversa de dois mendigos na rodoviária do Plano Piloto.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CAPÍTULO 1: FRONTEIRAS PEDAGÓGICAS E SEUS REFUGIADOS	10
2.2. Ponto de encontro: CEF 02 do Cruzeiro	17
3. CAPÍTULO 2: O EXERCÍCIO DA INTENÇÃO E SUA TENDÊNCIA “CORRETA”: ARAPUCAS EDUCACIONAIS ENTRE POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO NA ARTE ATUAL	21
4. CAPÍTULO 3: A ARTE COMO EXPERIÊNCIA E NA PRÁTICA COM O TEMPO	32
4.1. “Enconstruções” e desencontros	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	56

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Mapa que inclui o perímetro dos bairros Cruzeiro, Sudoeste, Octogonal e Setor de Indústria e Abastecimento. A área marcada de vermelho corresponde ao CEF Athos Bulcão. Fonte: <http://www.google.com.br/maps/>.....18
- Figura 2 – Mapa do perímetro do Centro de Ensino Fundamental Athos Bulcão. Fonte: <http://www.google.com.br/maps/>.....19
- Figura 3 – Trabalho feito por Daniel Spoerri. Título: Eaten by Marcel Duchamp (Comido por Marcel Duchamp). Técnica: Serigrafia colorida s/ tela. Dimensões: 55,5 x 65 cm. Ano: 1990. Fonte: <http://lavacow.com/>.....23
- Figura 4 – Figura 4 – Pano de prato pintado por pessoa desconhecida. Fonte: <http://www.modaeconforto.com/>.....24
- Figura 5 – Trabalho realizado por publicitários da Ogilvy & Mather na Malásia para o Grupo LEGO responsável por vários prêmios internacionais ganhos por esta agência de publicidade. Ano: 2011. Fonte: <http://www.coloribus.com/>.....27
- Figura 6 – Trabalho realizado por publicitários da Ogilvy & Mather na Malásia para o Grupo LEGO responsável por vários prêmios internacionais ganhos por esta agência de publicidade. Ano: 2011. Fonte: <http://www.coloribus.com/>.....27
- Figura 7 – Trabalho realizado na Colômbia pela agência de publicidade Ogilvy & Mather com um painel instalado em um viaduto. Encomenda da marca de brinquedos HotWheels. Título: Autopista. Ano: 2011. Fonte: <http://www.theinspiration.com/> Ver também: <http://vimeo.com/21756063>.....28
- Figura 8 – Trabalho realizado pela agência de publicidade AgeIsobar nas ruas de São Paulo com réplicas de brinquedos feitas com “estátuas vivas”, ou seja, pessoas vestidas como os próprios brinquedos. A campanha foi encomendada pela loja de brinquedos colecionáveis Limited Edition. Ano: 2011. Fonte: <http://publicidadeecerveja.com/> Ver também: <http://www.youtube.com/watch?v=AjtFrYJR2n8>29
- Figura 9 – Trabalho realizado pelo holandês Floretijn Hofman. Título: Rubber Duck . Local: Osaka, Japão. Ano: 2009. Fonte: <http://ambrosiacultural.wordpress.com/>38
- Figura 10 – Trabalho feito por “Spy”. Título: Balls. Local: New York, Estados Unidos. Ano 2008. Fonte: <http://spy-urbanart.com/>39
- Figura 11 – Trabalho realizado pelo Coletivo Engraja. Título: Sem Título. Local: Grajaú, Rio de Janeiro. Ano: 2013. Fonte: <http://streetartrio.com.br/>.....40
- Figura 12 – Mapa da rota entre o CEF Athos Bulcão até a praça conhecida como “Três Quadras”. Fonte: <http://www.google.com.br/maps/>41
- Figura 13 – Trabalho realizado pelos alunos do CEF Athos Bulcão do Cruzeiro na beira da quadra poliesportiva da praça “Três Quadras”. Ano: 2015.....42
- Figura 14 – Mapa Trabalho realizado pelos alunos do CEF Athos Bulcão do Cruzeiro na beira da quadra poliesportiva da praça “Três Quadras”. Ano: 2015.....43

Figura 15 – Mapa do perímetro da praça “Três Quadras”. Fonte: http://www.google.com.br/maps/	44
Figura 16 – Mapa da rota entre o CEF Athos Bulcão até os passeios descritos no texto. Fonte: http://www.google.com.br/maps/	44
Figura 17 – Oficina de intervenção urbana com os alunos do CEF Athos Bulcão. Ano: 2015.....	45
Figura 18 – Alunos levantando o abrigo improvisado de algum morador em situação de rua próximo a EPIA. Ano: 2015.....	46
Figuras 19 – “Balanço para passarinhos” feito pelos alunos. Ano: 2015.....	47
Figuras 20 – Cena do documentário <i>Style Wars</i> (1983). Fonte: http://www.doblu.com/	49
Figuras 21 – Durante a gravação do documentário <i>Style Wars</i> (1983). Foto: Martha Cooper. Fonte: http://powwowhawaii.com/	50
Figuras 22 – Cena durante a gravação do documentário <i>Style Wars</i> (1983). Foto: Henry Chalfant. Fonte: http://pitchfork.com/	51
Figura 23 – Cena do documentário <i>Style Wars</i> (1983). Fonte: http://observer.com/	51
Figura 24 – Cena do documentário <i>Style Wars</i> (1983). Fonte: http://sf.funcheap.com/	52

1. INTRODUÇÃO

Este projeto não se insere na apologia de uma luta totalmente específica, ou de uma tendência exclamativa. Antes, traz uma troca da metodologia pela dúvida, e, ainda, dorme na caminhada pelo trânsito de um sonho por uma profissão que tem a dar-se em e para corpos com vontade própria. Passos que se dão na prospecção da intenção pela interlocução da arte com a vida cotidiana e seus rastros pelo esclarecimento da intuição dos atos seguidos a ela. Antes, ainda, se atém na ação de estar educando em um *nos educarmos*.

Tais inserções se devem pelo aprendizado permitido pelas experiências apreendidas nas disciplinas de estágio na Universidade de Brasília e, também, pelas graças e mazelas vividas dentro do convívio com os programas de arte-educação em galerias e museus do DF, em projetos paralelos destes órgãos, pelas memórias escolares que afetaram e ainda afetam o meu comportamento, enfim, pelas tantas confluências da vida que atravessam essas e outras situações que versam este olhar, resumindo, é referente àquilo que foi oferecido até então a este que vos escreve pela vivência encarnada. Talvez mais que por uma vontade, este projeto se interesse pelos refúgios e esconderijos do que não há para se ensinar e, ainda, em um proceder-se em utensílios para uma futura arqueologia do que muitas vezes não parece eloqüente em um mundo votado a estados próprios do consumismo que assola o conteúdo imagético que permeia nosso dia-a-dia.

No intuito de estabelecer situações que possam oferecer recursos teóricos e práticos para tais objetivos tão amplos, foi tomada a decisão em utilizar a prática da intervenção urbana como uma das portas possíveis para uma prática educacional que não se limite às demandas restritivas que, ainda, encontramos no exercício da profissão dos licenciados que atuam dentro do ambiente escolar atual. Assim, focada nas possíveis práticas que se aderem ao campo da intervenção urbana como recurso pedagógico, tal decisão coincide com diversas questões que este tipo de prática possibilita na rede de trocas que compreende as ações do educador em conjunto com as ações dos estudantes.

A experimentação deste campo traz, por exemplo, a possibilidade de adesão a uma proposição antagônica às práticas que, usualmente, são exploradas nas escolas, quando tocamos no assunto referente à disciplina de Artes, no caso, as Plásticas. As práticas usuais a que me refiro pertencem àquelas que se caracterizam pelo compromisso com a desarticulação

do ambiente escolar em relação à vivência comunitária, como, também, às que prezam pela segmentação purista das variadas linguagens artísticas como a pintura, a escultura, o desenho etc. Nestas operações, elas tentam adiar a possibilidade de contaminação do interior escolar com o seu meio externo, a cidade, e repelem de seus modelos pedagógicos o debate sobre o hibridismo presente nas diversas linguagens artísticas atuais.

Em consequência, estes procedimentos acionam a regulação da experimentação, da compreensão e, inclusive, uma possível identificação dos estudantes com a heterogeneidade presente hoje em dia nos modos de atuação dos indivíduos que possibilitam a conformação de seus respectivos aparelhos teóricos (história e crítica da arte), ou seja, promovem desvios entre os estudantes e a arte, assim também, entre os artistas. É através desta possibilidade de antagonismo que surgem dois fatores a serem discutidos: o primeiro age no desenvolvimento do estudante, afim de que este credite a si a capacidade de instruir-se pela interação e integração mais ampla e direta com o mundo que o rodeia e suas vicissitudes; o segundo compreende a probabilidade agregadora, que a intervenção urbana pode agenciar entre as variadas linguagens artísticas.

Para o exercício teórico deste texto, será necessário entrar em dois debates que se atravessam: um relaciona-se a estruturação do contexto escolar e o outro ao exercício da prática pedagógica de fato. Estes dois aspectos formam o arranjo conjuntural da estrutura política que se estabelece nas escolas e, a partir destes, é que se introduz este projeto que tem o intuito de ressaltar possibilidades que se apresentam para a atuação de professores imbuídos do caráter próprio às experimentações do campo artístico que estabelecem pontos de contato tanto em relação à Arte Contemporânea, como, também, reavaliando e conectando esta aos seus períodos precedentes.

A discussão destas questões se estabelecerá através desta pesquisa que será apresentada nos capítulos seguintes, os quais se constituem de um aprofundamento teórico e prático, fruto de experiências interdisciplinares passadas dentro e fora da Universidade de Brasília.

2. FRONTEIRAS PEDAGÓGICAS E SEUS REFUGIADOS

*“Numa terra de fugitivos,
aquele que anda na direção contrária
parece estar fugindo.”*

T. S. Eliot

A escola, como residência física da educação, instala-se em um território que está para além de sua fachada e aparência internas, seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's), seus muros (enquadramento territorial), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) etc., justamente pelo fato de servir a corpos que atendem a demandas de uma heterogeneidade complexa de desejos, fruições e concepções sobre a vida, ou seja, ela está para além de suas concreções.

Assim, é formada por e para adiante de sua região fronteira (fator topográfico) por uma rede de movimentações, as idas e vindas de seus protagonistas (funcionários e estudantes), que são por vezes erráticas e amorfas e, portanto, incluídos em uma massa metamorfa de interações do seu “dentro” (espaço fronteiro) e do seu “fora” (o exterior, os arredores). Enfim, fatores que se compõem, interpõem, atravessam, sedimentam e fragmentam-se, constantemente, formando um conjunto de sinapses que orientam o curso intermitente de memórias e significações socialmente à mostra através dos aspectos referentes aos níveis vitais de suas conexões.¹

Entretanto, ao que parece atualmente, sua vitalidade carece um tanto de cuidados mais atentos, mesmo e apesar dos enormes esforços demonstrados por todo o aparato teórico e seus sentidos pragmáticos estabelecidos durante a história desta instituição, desde sua inclusão na lista de fatores relevantes para o desenvolvimento do país. A propósito, é a partir do século XX e das grandes transformações que ocorrem no contexto sociocultural, político e econômico do Brasil, que a escola passa a se expandir e, juntamente, com o processo de urbanização e industrialização, começa a ter maior importância dentro das condições de

¹ “Um atributo básico da cultura visual é a inexistência de um meio sociocultural que tenha identidade independente de como os seres humanos se valem dos significados e dos meios tecnológicos e comunicacionais mediante os quais cada um constrói sua subjetividade e sua vida mental. Num processo em espiral, essa construção da identidade se encontra afetada pelas maneiras pelas quais os indivíduos se valem dos significados e recursos de alguns meios socioculturais.” HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000, p. 52.

modernização do país. Tal período, que se remete às décadas de 20 e 30, traz também a efervescência das reformas educacionais que ocorreram em diversos estados brasileiros como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Ceará, marcados pela intenção de vários educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho dentre outros. Neste contexto, também surge um movimento de grande importância para a educação brasileira, que traz sua elucidação na divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia a existência de uma educação pública, gratuita e laica e que, além disso, discutia interesses que giram em torno do debate das funções da escola e os modos de estabelecimento de suas relações com a comunidade. (PENIN, 2002, p. 16)

Estes pensadores explicitaram a necessidade de reformulação do aparelho e intenções educacionais da época, visto que era do interesse do Estado brasileiro modernizar o país e que para assim o fazer reconhecia a importância em dar a devida atenção para a educação formal. No entanto, os Pioneiros afirmavam que naquelas condições seria de enorme relevância, também, combater o modelo maquiavélico das intenções estritamente produtivistas e populistas do Estado vigente para com a educação.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO et al., 2006, p. 188)

Sobre o Manifesto, é importante ainda frisar suas preocupações perante a ausência de uma formação acadêmica voltada para a capacitação do corpo docente das escolas. Os modelos em vigor eram avaliados como incipientes, pelos Pioneiros da Educação Nova, algo que residia em uma formação de nossa cultura, estritamente, literária. “Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". Assim, pela ausência de uma unidade e continuidade relacionada aos objetivos educacionais (suas concepções filosóficas e sociais) e sua aplicação prática (aspecto técnico), o que se enxergava no panorama educacional institucionalizado era uma situação presidida estritamente por um “empirismo grosseiro”. (AZEVEDO et al., 2006, p. 188)

Os Pioneiros da Educação Nova esperavam que, a partir da estruturação de um modelo formal e acadêmico voltado para uma formação com foco na experiência prática e

conceitual de seus professores e baseadas em uma doutrina amparada pela valorização da vida, assim, haveria uma reforma radical na maneira e na própria concepção do “ser social”.

(...) a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. (AZEVEDO et al., 2006, p. 201).

Entretanto, mesmo hoje amparados por uma quantidade enorme de universidades focadas na formação de profissionais das mais variadas disciplinas, ainda percebemos que as orientações críticas deste documento permanecem atuais. Notamos que muitas das demandas e sugestões colocadas por seus autores amparam necessidades pertinentes ao cenário educacional do país. O “organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação”², aparece, ainda hoje, molestando e endurecido o suficiente para não atender às expectativas e aspirações de uma vida própria para o envolvimento efetivo da comunidade que promove o arranjo objetivo da escola (funcionários e alunos) e a sociedade em que esta se insere.

Por estas e outras razões, o que modera a concepção do presente projeto – expresso nas linhas deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – está em favor da intenção de revalorizar e reavaliar a experiência que se processa dentro do quadrante mural do ambiente escolar, isto é, no curso de sua proposta em agrupar indivíduos em prol do desenvolvimento e discussão que perpassam por disciplinas diversas da adesão humana ao conhecimento intelectual e subjetivo (aqui, mais especificamente, entranhado do que toca o campo das Artes Plásticas em suas especificidades e suas irrestritas abrangências conceituais).

A apreensão de tais interesses pertence à observação própria na residência dos rastros de vida que se encontram na ambição de transpor suas próprias limitações, os valores e princípios de iniquidade que circunscrevem nossos modos de ser. A vida não se acomete, em perpétuo, à suas possíveis residências ditas fixas; assim como o ar não se apercebe do pulmão que o adere, quem o percebe é o portador deste órgão; por conseqüência, quem controla a quantidade de ar que entra e sai do órgão respirador, também. E quem, então, demanda a vida? E quem decide suas cores, seus sabores, suas texturas e as qualidades destas? Ao que

² AZEVEDO et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188–204, agosto de 2006, p. 201. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/index> 02/12/2015

parece, muitas vezes, o ambiente escolar e seus próprios procedimentos dificultam a oxigenação de todo o seu organismo, vezes por descuido, vezes por um modo operante que provoca e faz transparente o envelhecimento precoce de seus tecidos internos.

A propósito, pensemos sobre as condições inerentes ao corpo arquitetônico das escolas, mais especificamente as do Distrito Federal (DF), que influem diretamente em sua função de abrigo para as intempéries. É fato: residimos em um clima semi-árido que muitas vezes dificulta a própria respiração de seus habitantes (como é o caso dos seis meses de estiagem presentes no calendário anual). Somemos as características do clima mais ao projeto arquitetônico padrão apresentado nas escolas do DF: tijolos, cimento, janelas de metal juntamente com suas telhas de fibrocimento formando seus blocos seriados. Este somatório intrigante atrai perguntas sobre quais seriam os aspectos funcionais e utilitários destes ambientes construídos, aparentemente, para que houvesse uma troca efetiva de conhecimentos e saberes?

Quem poderia possibilitar a efetivação de uma troca desta relevância sem antes equacionar variáveis tão indissociáveis ao condicionamento climático de ambientes projetados para efetuar tal transação? O que podemos afirmar, é que os funcionários e alunos destas escolas não se habitam aos ambientes superaquecidos proporcionados pela rede pública de educação.

Ambientes onde os indivíduos têm suas trocas sinápticas comprometidas, não podem abarcar qualquer troca concreta de saber, a não ser a da óbvia consciência dos mesmos em relação ao contínuo superaquecimento de seus corpos. O incômodo e a dificuldade de permanecer sob tais condições afetam diretamente na formação excelente e contínua dessas redes de proposições dificultando os passos da vivência escolar. Este fator é suficiente para propormos a destituição, mesmo que esporádica e temporária, da exclusividade do uso de tais quadrantes (as escolas) no gozo de suas aspirações ao ensino e aprendizado.

Outra questão relevante a crítica inserida neste projeto, se deve a um procedimento, adotado por muitas escolas há décadas, conferido, de certa forma, pela inquestionável autoridade conquistada pelos professores dentro da estrutura social operada por suas funções no processo de construção cívica e moral dos indivíduos. Por exemplo, a visão restritiva de que a cultura, a política, a ciência, a arte, a história, a linguagem etc. têm seu devido e atestado valor social quando brotam e, assim, são cultivadas, antes de qualquer outro espaço,

em solo oficial dos saberes. Tal visão se revela no que comumente denominamos por *meritocracia*.

Essa dádiva imperiosa instituída dentro de nossa estrutura social imprime sobre o que está fora da territorialidade da educação formal – e de sua arquitetura quase museal – o valor de mera lacuna espaço-temporal, vacuidades estranhas ao ambiente de exercício daquilo que, dessa forma, é permitido a ser apenas matéria-prima para o desvelo da vida em processo, posição de mero cotidiano. Assim, os entremeios do convívio escolar formal e a residência dos alunos estariam apenas deliberados aos hábitos do lazer e ao consumo? E depois de completo este curso escolar, formados em nossas escolas e, quem sabe, até em nossas universidades, passaríamos para os subsequentes devaneios de um “ser profissional”? Como afirma Rubens Alves:

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. (...) Unidades biopsicológicas móveis que, ao final do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas. É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo. Não havendo passado no teste de qualidade-igualdade, elas não recebem os certificados de excelência ISO-12.000, vulgarmente denominados diplomas. As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de "alunos".

As linhas de montagem denominadas escolas organizam-se segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais se denominam "salas de aula". As coordenadas temporais se “anos” ou “séries”. Dentro dessas unidades espaço-tempo, os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar sobre os alunos os saberes e habilidades que, juntos, irão compor o objeto final. Depois ele passar por esse processo de acréscimos sucessivos - à semelhança do que acontece com os "objetos originais" na linha de montagem da fábrica, o objeto original que entrou na linha de montagem chamada escola (naquele momento ele chamava "criança") perdeu totalmente a visibilidade e se revela, então, como um simples suporte para os saberes e habilidades que a ele foram acrescentados durante o processo. A criança está, finalmente, formada, isto é, transformada num produto igual a milhares de outros ISO-12.000: está formada, isto é, de acordo com a fôrma. É mercadoria espiritual que pode entrar no mercado de trabalho. (ALVES, 2004, p. 25 e 26)

Mediante essas atribuições, como reiterar o valor intrínseco à vida através do estatuto de seu próprio apagamento? Seriam estes sintomas duradouros de nossa cultura republicana constituída durante o século XX, até a década de 1990, por esporádicos desjejuns democráticos possíveis somente entre uma política totalitarista e outra? Ou ainda, este período da República ecoa, até então, apenas como um prolongamento eufêmico do Brasil Império?

Para isso precisamos nos atentar para algumas questões ligadas à construção do conceito de cidadania no Brasil. Milton Santos (2011) aponta que para compreendermos nosso modelo atual de cidadania e sua mobilidade ativa dentro dos instrumentos políticos de que dispomos (como exemplo a organização de partidos, modalidade de representação, dentre

outras) precisamos examinar “a maneira como foi decidido instituir a transição do regime autoritário para a nova forma política que está sendo experimentada”. O autor a define como “uma cidadania mutilada, subalternizada, muito longe do que, habitualmente, em outros países capitalistas, define o instituto.” (SANTOS, 2011, p. 102)

Dentro desse mesmo projeto [...] estão as diversas formas organizativas sugeridas pelo Estado para arregimentar as pessoas. Uma dessas manipulações se está dando através da profissionalização. Já foi chamada a atenção para essa forma de enquadramento, tornada indispensável para permitir aos indivíduos o acesso a direitos que deveriam ser indiscriminadamente assegurados.

[...] Essa prática unguida pela lei e, portanto, tornada obrigatória, acarretou diversas consequências graves do ponto de vista social e político. Em primeiro lugar, seus efeitos foram devastadores sobre as políticas públicas em geral e sobre as políticas previdenciárias em particular, atenuando, senão eliminando, o papel ativo do cidadão no reclamo de direitos sociais - individuais na sua destinação, mas gerais pela sua natureza - e pondo no lugar do que deveria ser o cidadão o seu substituto corporativo, pois as regalias são concebidas aos grupos profissionais enquanto grupos.

A profissionalização também tem efeitos perversos a longo e mediano prazos. A lista de que - fazeres autorizados para cada atividade regulamentada passou a dominar a preparação escolar dos candidatos a esta ou àquela profissão, limitando, assim, o escopo dos programas escolares e as ambições dos alunos. Isso conduz a uma formação monovalente com lamentáveis consequências na criação de intelectuais distorcidos, preocupados muito mais com os aspectos instrumentais que propriamente com o papel social a desempenhar. Não é para estranhar o impacto verificado sobre a própria ética do trabalho. (SANTOS, 2011, p. 102)

Passamos aqui a estabelecer parâmetros diretivos que interferem em todo o processo educacional gerando um ciclo de atropelamento da individualidade que vai desde o aluno ao professor e que se apresentam lado a lado na constituição de sua estrutura dura e fechada. Assistimos aí a construção de liberdade compreendida a partir de uma ordem consignada. O indivíduo permanece “em atividade” através de sua resignação ao produtivismo, isto é, aquilo que lhe é permitido realizar está em detrimento dos aspectos subjetivos que o compõem, os quais quando emergem atingem apenas sua forma residual.

Assim, aqueles que adentram a escola, principalmente os alunos, aparecem à sombra de certas práticas anguladas de forma perversa. Porém, onde residem as propostas ligadas aos programas concebidos pelos PCN's? Digo ‘os alunos principalmente’, pois diversos professores se apresentam, diante deste cenário, aliciados e muitas vezes abrigados no ato cínico que se apanha de dentro da leitura do livro que carregam embaixo da axila e que, em seu devido momento, serão abertos para ajustar e justificar o conhecimento arquitetado para o esperado progresso intelectual seletivo da nação.

Como alunos, podemos regurgitar uma vontade qualquer sendo apenas sombras de um consentimento anterior à nossa caminhada? Podemos antecipar a dor e o grito que iremos

soltar sem saber que esta dor reside ali mesmo onde estamos? Como professores, podemos sentir que abrigamos em nós uma capacidade objetiva para suscitar outras sensações além da dor, mesmo estando anestesiados por nossa necessidade diária por analgésicos sociais? Qual é a saúde que possuímos em nossos aparelhos neurológicos para tal empreitada? E o quanto (de grito) não gritamos ainda? E o quanto de reclames alheios nossos tímpanos resistem? Parecemos estar o tempo todo testando os nossos limites e o dos outros e/ou, ainda, testando alguns de nossos poderes: O poder de anestésiar; o poder de induzir dor; o poder de curar; o poder de coligir achaques; o poder de diagnosticar; e o poder de falsear a diagnose. Eis poderes humanos? Eis poderes da educação?

Seguindo, pelo domínio das causas que movem esta vontade em atrair qualidades positivas para estes territórios tão arraigados em seus limites, aparece outro fator, desterritorializador, que de certa feita deformou a materialidade compressora dos muros das escolas: as chamadas novas – hoje não mais tão novas – tecnologias. O estudante, hoje, não precisa mais emular um estado de plena atenção nestes ambientes. Empunhado de um celular, ele não necessita mais da ação de pular o muro que o separa da euforia em não estar mais na escola. Com um celular – ainda mais hoje em que a maioria destas células eletrônicas possui acesso à internet –, ele estará liberado, no estado de navegante, a transitar por inúmeros ambientes de *hiperlink*, ao mesmo tempo, e com a vantagem de não sair de sua cadeira ou da sala de aula.

Os valores então se invertem. A escola posiciona-se, deste modo, à sombra do aparato tecnológico e desloca-se ao revés da apropriação que o indivíduo faz da tecnologia que possui. Aquilo que em outro local poderia ser um dos canais de agrupamento de indivíduos em redes, na escola, ele se torna uma mera válvula de escape, isto é, a ferramenta para afagar o tédio em que a mente se enquadra. O desejo de projeção do corpo físico para fora do limite topográfico alcança outro sentido, o da projeção do corpo mental em uma exterioridade, ainda que o sujeito esteja presente neste dentro físico. O corpo já não tende a resposta, o tédio se instaura em forma de uma aura que recobre o corpo. No entanto, a mente mergulha e fragmenta-se em um conjunto de estímulos cibernéticos. O organismo aparenta estar compreendido em sua inscrição física, mas, mesmo assim, a mente flutua em um campo infinito de dados e espera que o incômodo passe até que a sirene toca indicando o fim daquele dia letivo. (O estudante sente-se seguro neste estado de hibernação pelo menos enquanto o crédito de dados na operadora de telefonia, ou o sistema *wi-fi* da escola funcionar plenamente, ou, ainda, enquanto o celular estiver com a bateria carregada e o professor o permitir utilizá-lo

dentro da sala de aula). Como acessar a polifônica *rede-alunos* que estão imersos nas [http://www.rede.com/aplicativos/jogos virtuais/redes_sociais+googlebuscas%wikis?](http://www.rede.com/aplicativos/jogos_virtuais/redes_sociais+googlebuscas%wikis?) Talvez a resposta se encontre dentro dos próprios dispositivos utilizados pelos estudantes.

Vistos estes fatores amplos, e após estabelecer algumas formulações sobre a campanha social de tornar a escola uma ambiente negativo à sua própria ocupação e função, dentre outros aspectos, é necessário inserir a área de atuação desta ‘vontade’ comentada desde o início do texto. Com o intuito de valorizar a existência e a experiência dos indivíduos que compõem este que é um dos principais pontos de encontro institucionalizado de nossa conjuntura social, a escola, esta proposta (a qual será delineada no texto de forma mais objetiva mais adiante) visa, através da prática da intervenção urbana, trazer a vivência escolar para pensar e propor ações que possam agrupar o “dentro” e o “fora” destas instituições. Dentro do campo das Artes Plásticas serão oferecidas oficinas de Intervenção Urbana para alguns alunos do Centro de Ensino Fundamental Athos Bulcão (CEF Athos Bulcão). Utilizarei a intervenção urbana como recurso didático, artístico e experimental o qual acredito possuir amplo potencial dentro da atuação do professor, avaliando, assim, este protagonista como peça fundamental para o desenvolvimento pleno das funções da escola na educação formal atual e na construção de ferramentas que possam tratar estes variados problemas que afligem nossos ambientes escolares.

2.1. PONTO DE ENCONTRO: CEF 02 DO CRUZEIRO

O ponto de encontro do nosso grupo foi o próprio local de estudo dos alunos, o Centro de Ensino Fundamental Athos Bulcão (antes denominado CEF 02 do Cruzeiro) – este nome dado recentemente à escola, em homenagem ao artista Athos Bulcão, é devido à tentativa de desvinculá-la dos apelidos que recebe há mais de 30 anos: “*Piranhão*”, que, posteriormente, tornou-se até “*Tchupira*”.

O projeto foi possibilitado não somente pela minha iniciativa, mas também pela colaboração do professor Fábio com quem, aliás, realizei as experiências dos três estágios obrigatórios previstos no currículo atual do curso diurno de graduação da Licenciatura em

Artes Plásticas. Fábio foi a ponte entre este projeto e a escola. Marcamos um encontro com a diretoria do CEF 02 e apresentei a proposta que se esboçaria durante cinco encontros com os alunos. A diretoria fez a contraproposta de que as oficinas fossem realizadas com duas turmas que participam de uma experiência da escola voltada para o período integral. Acordadas ambas as partes, logo na semana seguinte acontecerá o primeiro encontro com os estudantes dos 6º e 7º anos.

Esta escola é uma das maiores do bairro do Cruzeiro, estando localizada mais precisamente no Cruzeiro Novo a 200 metros da Estrada Parque Indústria e Abastecimento (EPIA). Lá são ofertadas disciplinas voltadas para o Ensino Fundamental II que vão do 6º ao 9º anos. Ela possui uma estrutura bem equipada em relação à maioria das dezenas de escolas do DF que visitei trabalhando em outros projetos. A escola conta com biblioteca, um refeitório amplo, alguns bebedouros, uma sala de informática com 20 computadores, serviço de monitoria para os alunos do período integral, todas as salas de aula estão equipadas com televisores de 32 polegadas e possui duas quadras poliesportivas (uma coberta e a outra sem cobertura).

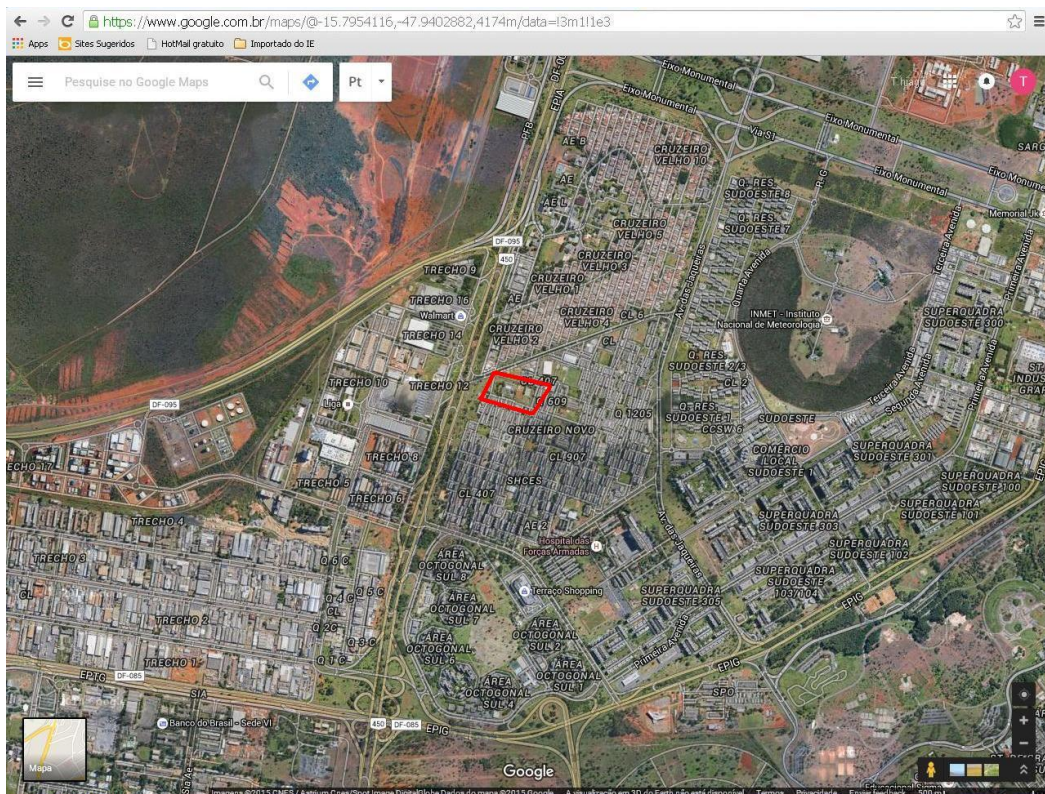


Figura 1 – Mapa que inclui o perímetro dos bairros Cruzeiro, Sudoeste, Octogonal e Setor de Indústria e Abastecimento. A área marcada de vermelho corresponde ao CEF Athos Bulcão.

Fonte: <http://www.google.com.br/maps/>

O aspecto visual interno à escola é pouco explorado pelos professores e alunos, no entanto, a parte externa é coberta por pichações e *graffitis* em alguns dos lados do muro, sendo que algumas destas pinturas foram feitas no ano passado (2014) pelos próprios moradores dos prédios próximos à escola em consideração à copa do mundo de futebol promovida no Brasil. Os banheiros são ocupados pontualmente com pichações, pois deve ter sido limpo recentemente, já os alunos disseram que neles havia muita pichação. Os professores em si não parecem incentivar trabalhos voltados para a ocupação do campo visual interno a escola, a não ser em datas específicas e com temáticas, pelo visto, bem delimitadas. Há um tema, por exemplo, sendo trabalhado neste ano de 2015 relacionado à obra do artista Athos Bulcão, entretanto, o que se mostra dentro da escola é que as atividades foram exploradas apenas pontualmente, pois os rastros que perduram estão presentes somente nas salas da direção e coordenação que possuem algumas *plotagens* de reproduções dos azulejos do artista plástico Athos Bulcão que estão espalhados pelo Plano Piloto.



Figura 2 – Mapa do perímetro do Centro de Ensino Fundamental Athos Bulcão.
Fonte: <http://www.google.com.br/maps/>

Com relação às turmas da escola, ao que cabe mais especificamente ao grupo inserido no projeto, o ensino integral é oferecido apenas para algumas turmas, digamos, do período vespertino que são apenas duas: uma do 6º e outra do 7º ano. (O restante dos estudantes frequenta, ainda, apenas um dos períodos matutino ou vespertino). Coloco, aqui, a percepção de que os alunos ainda se integram estritamente ao modo do período vespertino devido à maneira que o ensino é estruturado pela escola e pelo modo que, em consequência deste fator, ele é avaliado por estes estudantes.

A escola trabalha com estas turmas, na parte da manhã, do seguinte modo: em dois dias da semana os alunos têm aulas de luta olímpica, nas segundas e quartas; nos outros dias, juntamente com uma equipe formada por dois monitores, eles ou fazem os exercícios passados para casa pelos professores, ou simplesmente são levados para praticar esportes nas quadras. Não existe uma estruturação mais adequada ao horário da manhã que se encaixe como um prolongamento do dia-a-dia do aluno na escola, e para eles isso é entendido justo como um horário extra e descontínuo ao dia letivo. Aliás, um dos castigos preferidos de um dos monitores, quando os alunos não obedecem às ordens dadas, ou estão muito agitados, ou desrespeitam sua autoridade, é deixá-los sem poder utilizar as quadras de esporte.

Essa sensação de descontinuidade na rotina do aluno se reflete em algumas situações. A primeira se insinua pelo alto número de faltas e atrasos no período da manhã. A outra remete à falta de respeito que os estudantes têm em relação aos monitores. A evasão nesse período também é alta. Os 23 alunos que compareceram às oficinas (com uma média de 20 em todos os encontros) fazem parte de um grupo de 55 inscritos do período integral, ou seja, pouco mais de 50% de evasão. Alguns, poucos, foram retirados do programa da escola devido a mau comportamento e alto número de faltas.

O dia-a-dia destas turmas pode ser colocado assim: chegam à escola às 10 horas da manhã e recebem o lanche; o horário entre o lanche e o almoço é destinado ou para fazer trabalho de casa, ou para as aulas de luta olímpica; o almoço é servido às 12 horas e 30 minutos em ponto; às 13 horas começam as aulas das disciplinas, dadas como de costume, para todos os alunos; às 18 horas eles voltam para casa. Para aqueles que moram em bairros que possuem muitos estudantes matriculados na mesma escola, como é o caso dos que residem na Cidade Estrutural, é oferecido transporte gratuito pela Secretaria de Educação.

3. O EXERCÍCIO DA INTENÇÃO E SUA TENDÊNCIA “CORRETA”: ARAPUCAS EDUCACIONAIS ENTRE POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO NA ARTE ATUAL

*“De que adianta saber o Norte olhando uma bússola,
se ela não aponta os pântanos, desertos e abismos
que encontramos pelo caminho?”*

16º presidente dos Estados Unidos da América

Para o ensejo sugerido pelo título do capítulo, analisaremos as problemáticas relativas à execução deste projeto o qual se concentra em duas frentes. A primeira lida com os problemas do ensino da arte, de uma forma mais geral, e que, neste caso, está relacionada de forma direta à ordem espacial da estrutura educacional atual. A outra se refere à problemática atual da arte no que toca os problemas de suas políticas de subjetivação, que podem ser utilizadas como possíveis ferramentas em favor da continua alienação promovida por seus meios de atuação e comercialização, e que afetam o estrato de acionamento ideológico das diversas práticas artísticas atuais.

Em o *Autor como produtor* (1934), Walter Benjamin discute acerca da busca por uma “tendência correta” que possa existir dentro de uma produção artística e literária, que neste caso, ofereça a orientação de suas atividades em função daquilo que possa ser “útil ao proletariado na luta de classes”. No entanto, no que segue o texto, o autor entra no debate sobre a insuficiência que esta atitude pode acarretar, ao mesmo tempo, dentro das qualidades estéticas e técnicas da própria obra e, ainda, ao que se encontra relativo ao risco de que a obra em si e sua respectiva tendência correta estejam separadas do acionamento objetivo de suas orientações. Benjamin expõe, assim, a possibilidade do autor ou do artista em se tornarem “mecenas ideológicos”, algo semelhante ao fato de que pudessem dirigir-se como protetores desta – ou quem sabe até de outras – lutas sem avaliar sua produção através dos meios técnicos de que se utilizam. (BENJAMIN, 2012, pp. 129-131, 136-137)

O problema abordado por Benjamin toca questionamentos que se aderem aqui neste projeto em relação às tensões críticas direcionadas às práticas pedagógicas descritas no primeiro capítulo do presente texto, pois dentro do campo em que o educador decide atuar em contraponto a estes procedimentos, há uma necessidade de autocrítica constante diante de suas ações, por mais efêmero que seja o período de envolvimento deste indivíduo com o ambiente

em que se insere. Avaliar que suas escolhas, por estarem aparentemente em consonância com atribuições “corretas”, “éticas” ou “bem intencionadas” – até mesmo, por estarem imbuídas de um arcabouço teórico que ampara as manifestações de seu tempo – e que, assim, elas sejam positivas para a construção de uma política que englobe o estudante e a comunidade, podem estar por si só decaídas não somente aos cortejos das avaliações mais reacionárias, como, inclusive, em atuações “contrarrevolucionárias”, como coloca Walter Benjamin na crítica que alimenta seu texto.

Sem compreender o seu estado de incompletude diante de uma realidade heterogênea, o educador não estará preparado para sentir a continuidade que o tempo pode lhe proporcionar em um *duvidar de si mesmo*. Então, continuará afeito à suas práticas fixas ditadas por ambientes em si endurecidos e, mesmo que bem intencionado, mesmo que avaliado dentro de uma “tendência correta”, encontrar-se-á diante de sua própria “distorção da vocação do *ser mais*”³. (FREIRE, 2013, p.40, 101 e 102)

Além disso, a própria dureza das possibilidades do campo de atuação, a escola e suas salas de aula, traz para a vivência escolar, em sua interioridade, um olhar amortizado pela territorialidade fixa que não se adere de forma plena aos contextos da vida dos alunos no mundo em que se apresentam. Por mais que sejam tratados os assuntos que se dão na vida cotidiana, por que não impulsionamos uma vivência que também se conduza pelas vias da experiência habitual? Neste seguimento das discussões superficiais sobre e não adjunta aos eventos, a vivência escolar se encontrará, ainda, reduzida ao contexto da perspectiva retiniana dos afazeres pedagógicos e seus meros recursos. No entanto, professores e alunos não se abastecerão de sua própria presença na contextualização ativa que pode ser proporcionada pelo que aparece somente quando estamos cravados de frente às nuances do dia-a-dia.

Mesmo assim, quando nos inserimos nestes espaços, no caso da disciplina de Artes Plásticas, geralmente são escolhidos os espaços de referência comum, como os museus e galerias, os institutos do agrupamento e manutenção da matéria conferida ao *status* pleno do que conferimos o certificado de “arte”. Não que estes lugares sejam negativos para a complexa rede de conhecimento que se atribui ao campo das Artes Plásticas, pois não podemos, é claro, subjugar o contato com as obras e suas linguagens, digamos, “melhor controladas”, como as que encontramos no ambiente museológico ou em galerias,

³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013, p. 40.

principalmente com relação àquelas que exigem a velha demanda restritiva do aviso: “Não tocar!”. Tais trabalhos, juntamente às suas inserções dentro de um corpo histórico, cultural e social são imprescindíveis para a elaboração do organismo vivo que compõe as manifestações artísticas e, inclusive, as artísticas⁴.



Figura 3 – Trabalho feito por Daniel Spoerri.
 Título: Eaten by Marcel Duchamp (Comido por Marcel Duchamp)
 Técnica: Serigrafia colorida s/ tela
 Dimensões: 55,5 x 65 cm
 Ano: 1990
 Fonte: <http://lavacow.com/>

⁴ “De início, parece que, quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que afinal, permite que as obras sejam qualificadas como “arte” pelo menos de um ponto de vista tradicional. Por um lado, não parece haver mais nenhum material particular que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecível como material da arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas. Hoje existem poucas técnicas e métodos de trabalho, se é que existem, que podem garantir ao objeto acabado a sua aceitação como arte. Inversamente, parece, com frequência, que pouco se pode fazer para impedir que o mesmo resultado das atividades mais mundanas seja erroneamente compreendido como arte.” (Archer, 2001, p. IX)

Porém, é necessário atentar ao fato de que outros questionamentos vêm sendo desenhados (mais fortemente desde a década de 1960) no campo da performance, nos *happenings*, nos sites-específicos, na pintura e escultura em seu campo expandido, no *graffiti*, e que estes, dentro da ocupação do espaço urbano, vem se tornando cada vez mais comuns além de relevantes para pensarmos tanto nosso lugar diante de ‘si’, do ‘outro’ e diante do ‘mundo’. Tais pretextos são não somente tangíveis como necessários. O que está em jogo é a elevação da rotina ao status de um cotidiano que pode estar repleto de virtudes e qualidades próprias, pois dentro do dia-a-dia vivido pelos alunos, dentro dos arredores das escolas, vivo em cada viela, beco e calçada estão signos, escrituras, vertigens e vozes semeadas no espaço grave da vida esperando pela atenção de nossos sentidos e intelecto.



Figura 4 – Pano de prato pintado por pessoa desconhecida.
Fonte: <http://www.modaeconforto.com/>

Um exemplo simples: se trabalhamos em uma aula um gênero da pintura como a “natureza-morta”, por que utilizamos as imagens que, geralmente, adentram apenas o universo da pintura barroca, mas que, com raras exceções, incluem também dezenas de artistas contemporâneos como Daniel Spoerri (Figura 3, p. 23), Hans Op De Beek, Rivane Neuenschwander, Song Dong, dentre outros tantos? Poderíamos utilizar antes disso um objeto simples do cotidiano que, dificilmente, deixaria passar despercebida a importância desse gênero artístico: os tão conhecidos panos de prato pintados com frutas, verduras, velas, pratos e copos, estes tão conhecidos dentro do universo do lar (Figura 4, p. 24). Objetos tão simples, mas dotados de uma carga significativa que atende prontamente aos redutos da memória afetiva dos alunos.

No caso mais específico deste projeto, se trabalhamos com intervenção urbana, porque apenas mostrar centenas de imagens de obras dos mais variados artistas das mais diversas linguagens possíveis, e que, ainda assim, não teremos certeza nenhuma sobre a comunicação efetiva, nem se realizamos o debate profuso que tais obras podem criar dentro do ambiente da sala de aula. Outra questão, para que mostrar tantas obras, tantas linguagens diversas se muitas vezes elas não oferecem um debate mais aprofundado sobre a função social que a arte pode estabelecer na vida destas pessoas? Ou, sobre como se dá a produção artística dentro do meio social atual? E ainda, sobre o simples fato de que os estudantes também podem experimentar a fatura desta mesma produção e suas conseqüências dentro da imersão de imagens no ambiente urbano. Por que não? Se até para este tipo de produção temos inúmeros vídeos sobre como fazer um estêncil, como usar *spray* (os próprios *sites* da indústria de tintas promovem isso em seus *sites*), como fazer carimbos, como ludibriar a polícia, etc.

E o acesso a produção de imagens que uma pessoa tem hoje em dia, é totalmente desproporcional ao que encontrávamos 20 anos atrás. O que é oferecido hoje em sala de aula a juventude, que os mesmos não poderiam acessar pela internet? Estes dois elementos, aliás, hoje andam de mãos dadas, passo a passo, metro a metro, *byte a byte*.

Os modernos circuitos de comunicação de massas e o mercado parecem estar fortemente implicados na forma como esta juventude é socialmente erigida. Diferentes imagens e imaginários veiculados, desde a invenção da cultura *teenager* no pós-guerra, tendem a fornecer coordenadas para a forma como a sociedade representa os jovens (e estes se representam). Imagens e imaginários globais, que aspiram a transpor fronteiras geográficas, sugerindo práticas e pensamentos por esse mundo fora. A visualidade, os circuitos de comunicação de massa, as tecnologias audiovisuais e digitais são, por isso, elementos fulcrais para a constituição da representação de juventude que conhecemos atualmente. (CAMPOS, 2010, p. 113)

Por isso, há pontuações ainda a serem feitas dentro do posicionamento que se assume, neste texto, com relação ao campo das Artes Plásticas, ao que se refere a algumas perguntas dadas anteriormente que dizem respeito às possíveis funções sociais da arte no mundo e nos centros de discussão atuais, estes cada vez mais mediados pelas novas tecnologias e os meios de comunicação de massa. Percebemos, aqui, a importância do debate complexo que vem se mostrando como uma tendência objetiva neste campo e que está agenciada por uma política de subjetividade abrangida pelas linguagens artísticas atuais, de uma forma mais geral. Este debate torna-se ainda mais relevante pelo caráter político assumido desde a década de 60 pelas ações dentro do campo da arte urbana – aqui mais especificamente ligada à luta pela democracia e contra o Estado Ditatorial – e, que após o retorno do Estado Democrático de Direito, toma proporções mais diversas que se inserem nas discussões sobre gênero, raça, sexualidade dentre outras tantas.

À exemplo disso, em *Geopolítica da cafetinagem* (2006), Suely Rolnik apresenta uma cartografia das práticas artísticas contemporâneas que se aproximam da atitude geral que se insere neste projeto e as forças políticas que dificultam tais contextos de acionamento coletivo:

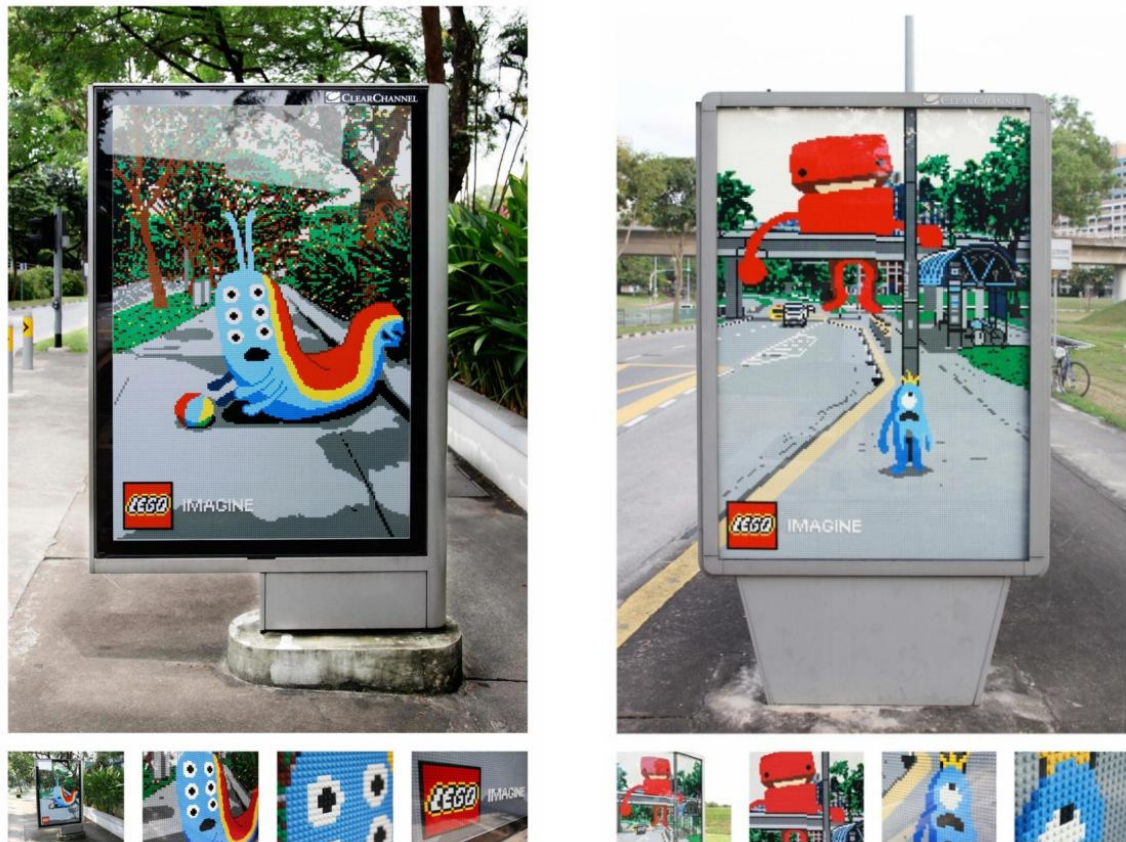
Fortes ventos críticos têm agitado o território da arte, desde o início da década de 1990. Com diferentes estratégias, das mais panfletárias e distantes da arte às mais contundentemente estéticas, tal movimentação dos ares do tempo tem, como um de seus principais alvos, a política que rege os processos de subjetivação – especialmente o lugar do outro e o destino da força de criação – própria do capitalismo financeiro que se instalou no planeta a partir do final dos anos 1970. O enfrentamento deste campo problemático impõe a convocação de um olhar transdisciplinar, já que estão aí imbricadas inúmeras camadas da realidade, no plano tanto macropolítico (fatos e modos de vida em sua exterioridade formal, sociológica), quanto micropolítico (forças que agitam a realidade, dissolvendo suas formas e engendrando outras, num processo que envolve o desejo e a subjetividade). (ROLNIK, 2006, p. 1)

Rolnik (2006) continua o texto afirmando que tal debate, mesmo explorado desde os anos 1970, é somente na passagem do século que ele vem se efetivar no Brasil através de uma parcela da nova geração de artistas, estes geralmente organizados em seus “coletivos”, que buscam um olhar mais atento à reflexão e inclusão da importância deste “outro”, se revelando, portanto, como uma “tendência dentro do circuito oficial”. A autora expõe que esta “tendência” instalada no universo artístico a partir da década de 60/70 posteriormente é incorporada às “políticas” de subjetivação neoliberal ganhando um papel fundamental em suas conformações atuais. Após a consolidação deste regime, intitulado mais recentemente como “capitalismo cognitivo” ou “cultural” inicia-se uma movimentação que vai da ascensão e emancipação da contracultura e militância artísticas e sua atitude transgressiva e

experimental até sua transformação voluntariada em parte da engrenagem da máquina reprodutora do *status quo* neoliberal.

Esta confusão decorre sem dúvida da política de desejo própria da cafetinagem das forças subjetivas e de criação. Um tipo de poder que se dá basicamente por meio do feitiço da sedução. O sedutor convoca no seduzido uma idealização que o sidera: este último identifica-se então com o agressor e a ela se submete, impulsionado por seu próprio desejo, na esperança de ser digno de pertencer a seu mundo. (ROLNIK, 2006, p. 6)

Estas constatações fazem emergir dentro do debate da autora extensões caras à análise, por exemplo, da relação dialética entre oprimido e opressor explorada por Paulo Freire. Como ele, Rolnik alerta em seu discurso para a necessidade de uma atitude que se apresente de forma consciente diante das numerosas armadilhas construídas, neste caso, por tais políticas, pois as arapucas se revelam cada vez mais precisas conforme o sistema todo se desenvolve, e seus mecanismos se adaptam constantemente diante das táticas artísticas que revelam seu poder de instauração de “*possíveis*”.



Figuras 5 e 6 – Trabalhos realizados por publicitários da Ogilvy & Mather na Malásia para o Grupo LEGO responsáveis por vários prêmios internacionais ganhos por esta agência de publicidade

Ano: 2011.

Fonte: <http://www.coloribus.com/>

Diante disso, e entendendo que a visualidade no mundo contemporâneo seja – com a ascensão da internet e de seus meios através do uso de celulares – cada vez mais importante na construção de representações sociais, principalmente no tocante aos jovens, o modo como a escola interage com a cultura visual, seja no interior ou exterior a sua territorialidade, é fator determinante dentro da conscientização sobre os desvios diretivos e cooptação da juventude dentro do modelo de construção social vigentes.



Figura 7 – Trabalho realizado na Colômbia pela agência de publicidade Ogilvy & Mather com um painel instalado em um viaduto. Encomenda da marca de brinquedos HotWheels.

Título: Autopista

Ano: 2011.

Fonte: <http://www.theinspiration.com/>

Ver também: <http://vimeo.com/21756063>

Por esses variados motivos, a intervenção urbana como prática aliada de maneira simplista e inflada ao ambiente escolar poderia tornar-se apenas mais uma forma de dispor o modelo de alienação em exercício. Uma prática supostamente libertadora aliada a um pensamento reacionário seria apenas mais um instrumento no leque de ferramentas paralisantes e que funcionaria de forma até mais camuflada. Alguns destes exemplos estão espalhados pelas diversas formas de intervenções utilizadas atualmente na aplicação de propagandas e campanhas publicitárias espalhadas por todos os cantos. Talvez a relevância

dos *outdoors* e letreiros de *néon* esteja sendo substituída por um período de “resgate” publicitário da técnica *trompe l’oeil*, ou uma adaptação cínica da célebre frase contida em *A Traição das Imagens* (1929) de René Magritte: “Isto não é uma propaganda”. Tais intervenções chegam a procedimentos tão “vivos”, que poderíamos chamá-las de “benfeitorias visuais públicas”. (Figuras: 5 e 6, p. 27; 7, p. 28; 8, p. 29)



Figura 8 – Trabalho realizado pela agência de publicidade AgeIsobar nas ruas de São Paulo com réplicas de brinquedos feitas com “estátuas vivas”, ou seja, pessoas vestidas como os próprios brinquedos. A campanha foi encomendada pela loja de brinquedos colecionáveis Limited Edition.

Ano: 2011.

Fonte: <http://publicidadeecerveja.com/>

Ver também: <http://www.youtube.com/watch?v=AjtFrYJR2n8>

Nesse sentido, o professor é uma peça fundamental no agenciamento crítico de toda uma estrutura social complexa podendo ferir esta construção apresentando os valores internos e as sequências que se promovem dentro do contexto da realidade objetiva dos alunos. Apresentar um dado contexto, e posteriormente, avaliar de forma aberta o que é aferido e o que aparece como necessidade vinda dos próprios alunos a partir de suas incursões dentro do campo artístico e da cultural visual, o ajudará a dar ferramentas melhores para si e, enfim, para o grupo. Lúkàcs alerta, assim, para os possíveis desmandos autoritários de uma crítica restritiva, ou seja, de uma crítica avalista de sua própria despotencialização:

Quem espera que, na nova sociedade democrática, todos os poetas sejam poetas de partido não tem a mínima ideia do que é a literatura. Tal esperança não pode ser um ideal democrático sério. O conteúdo não é o de simplificar, o de reduzir tudo ao denominador, mas ao contrário, a riqueza, a diversidade e a polifonia, tanto no conjunto da obra de cada artista em particular quanto ao conjunto das artes. (estamos realmente convencidos de que é no plano acima esboçado que a libertação do povo trará uma ajuda à arte. Esta, naturalmente não será automática; nada se produzirá acima da cabeça dos homens; tudo se fará através das decisões e das ações humanas. Nenhuma “regulamentação”, nenhuma “instituição” ou “direção” podem determinar uma nova tendência para a evolução da arte. Só os próprios artistas são capazes de fazê-lo, mas sem serem, naturalmente, independentes da transformação da vida, da sociedade. (LUKÁCS, 2010, p. 284)

Seria tão negativo deixá-los (os estudantes) escolher o grau de liberdade e de interesse que lhes seja próprio? Entretanto, é ainda pertinente lembrar, no que segue o argumento do autor em seus apontamentos sobre a atitude do artista moderno imerso em seu individualismo e subjetivismo de “respiradouro”,

[...] nada disso é um problema que diga respeito apenas à arte, um problema a ser resolvido no interior de um ateliê. Trata-se de uma transformação ideológica. O problema da liberdade da arte – sem ser simplesmente idêntico ao problema geral, social, filosófico da liberdade – não é, contudo, independente dele. (LUKÁCS, 2010, p. 284)

Dessa maneira, é preciso levantar e clarear debates que os afligem e ajudá-los a estruturar suas próprias linhas de pensamento com eles e no mundo; apresentá-los a experiências que possibilitem uma relação escolar com a vida e não somente com suas disciplinas prescritas por uma série de construções reguladoras; mostrar as experiências que foram e as que estão sendo realizadas atualmente; dar tempo ao pensamento e as sensações junto ao seu devido processamento, que a temporalidade escolar (hora aula) ainda não permite, nem abarca. Aliás, quando a aula é enfadonha, quanto tempo é perdido no repetitivo gesto de olhar para o relógio, contando os minutos e segundos para que aquele momento incontável dê lugar a outro, e nos deixe em outro espaço?

Mas, por outro lado, há um porvir que é eleito na desaceleração exigida por cada incursão atenta ao encontro com o outro, com a heterogeneidade embebida na decisão de caminhar por essa zona de encontros e debates fortuitos, e que por vezes serão desconfortáveis, que possam compor os espaços escolares. Muito se exige por essa construção, à exemplo da quantidade de estudantes que abandonam a escola, ora, pois sempre haverá outros lugares para se aprender e desaprender inúmeras das coisas que os interessam, verdadeiramente ou não. Assim, é pela novidade que pode ser oferecida diariamente aos nossos sentidos, em seus aromas e suas tonalidades, que justificará cada passo dado em direções que reavaliem nossas supostas crenças e práticas dentro do universo pedagógico que hoje chamamos de 'escola'. Neste sentido, trataremos a seguir das práticas introduzidas nas oficinas que fizeram parte desta reflexão- projeto educativo voltado para o campo da Intervenção Urbana.

4. A ARTE COMO EXPERIÊNCIA E NA PRÁTICA COM O TEMPO

*“O TEMPO
O tempo é um ponto de vista dos relógios.”*

Mário Quintana

Antes da apresentação dos relatos que dizem respeito às oficinas feitas em conjunto com o grupo formado pelos alunos do ensino integral do CEF 02 Athos Bulcão, quero expor algumas reflexões sobre teóricos relevantes às práticas reunidas através destas experimentações no âmbito pedagógico do projeto.

A primeira lida com o conceito de “arte” dada pela teoria pragmatista aqui representada por John Dewey, o qual afirma que “quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética.” (DEWEY, 2010, p. 60) Na teoria estética de Dewey a reflexão, o pensamento, a fruição e a produção da obra de arte são fatores indissociáveis para a própria apreensão da obra.

No entanto o que observamos por diversas vezes nas escolas é que tais construções se apresentam de forma seccionada, pois, geralmente, não um processo de reflexão anterior ou posterior à produção do objeto material em si. Os estímulos dados pelas notas finais muitas vezes geram no estudante os pontos referenciais que criam sua movimentação. A obra se apresenta pela influência exterior e apenas nela. Muitas vezes o estudante possui um interesse prévio para produzir, mas o intermédio que lhe é oferecido passa simploriamente justo pelo chamado “visto”, aspecto que é totalmente exterior ao seu “fazer”. Deste modo, o “fazer”, o “produzir” em si, permanece desassociado do “estético”, da “percepção, da “fruição”.

Não possuímos em inglês palavra que sem ambiguidade inclua o que é significado pelas duas palavras “artísticos” e “estético”. Desde que “artístico” se refere primordialmente ao ato de produção, e “estético” ao de percepção e apreciação, a ausência de um termo designando os dois processos tomados em conjunto é lamentável. Algumas vezes, a consequência se torna a separação dos dois processos um do outro, a consideração da arte como algo que se superpõe ao material estético, ou, do outro lado, a assunção de que uma vez que a arte é um processo de criação, a percepção e a apreciação da mesma nada tem a ver com o ato criativo. Em qualquer dos casos, há certa inépcia verbal pela qual nos vemos compelidos a algumas vezes utilizar o termo “estético” para cobrir todo o campo e algumas vezes a limitá-lo ao aspecto receptivo-perceptivo da operação total. (DEWEY, 1985, p. 97)

A intenção que se denota aqui é a de incluir estas duas acepções, aparentemente ambivalentes e descompassadas, em uma escala vetorizada por estas forças conjuntas naquilo Dewey chama de “experiência estética”, que estaria, aliás, atrelada as próprias experiências cotidianas que nos defrontamos⁵. Como compreender de modo mais aprofundado uma produção artística de uma dada região, sem entender seu contexto social, econômico, ambiental etc. Nesse sentido Dewey nos oferece uma visão mais ampla da experiência com e a partir da arte desacreditando, assim, uma construção meramente formalista deste contexto que estamos a discutir. Utilizo-me aqui de um exemplo dado por Dewey sobre a seguinte obra arquitetônica grega, *Partenon*:

O *Partenon* é, por consenso, uma grande obra de arte. Mas só tem estatura estética na medida em que se torna uma experiência para um ser humano. E se o sujeito quiser ir além do deleite pessoal e entrar na formação de uma teoria sobre a grande república da arte da qual essa construção é membro, terá de se dispor, em algum momento de suas reflexões, a se desviar dele para os cidadãos atenienses apressados, argumentadores e agudamente sensíveis, com seu senso cívico identificado com uma religião cívica de cuja experiência esse templo foi uma expressão, e que o construíram não como uma obra de arte, mas sim como uma comemoração cívica. Esse voltar-se para eles se dá na condição de seres humanos que tinham necessidades, as quais foram uma exigência para a construção e foram levadas à sua realização nela; não se trata de um exame como o que poderia ser feito por um sociólogo em busca de material relevante para seus fins. Quem se propõe teorizar sobre a experiência estética encarnada no *Partenon* precisa descobrir, em pensamento, o que aquelas pessoas em cuja vida o templo entrou, como criadoras e como as que se compraziam com ele, tinham em comum com as pessoas de nossas próprias casas e ruas. (DEWEY, 2010, p. 61)

E, assim, indo um pouco além, podemos utilizar o próprio modo de apresentação deste tipo de estrutura arquitetônica em aproximações estéticas, por exemplo, na utilização dos *pilotis* que fazem parte dos principais conceitos explorados na arquitetura de Le Corbusier e que se manifesta no universo da arquitetura modernista brasileira nas obras de Oscar Niemeyer e Lina Bo Bardi. Já que residimos no Distrito federal, este aspecto arquitetônico produz um sentido amplamente relevante ao se tocar nestes assuntos, até para desenvolvermos conexões que se contradizem em relação ao “projeto” arquitetônico que se revela nas construções periféricas, processo negligenciado em relação aos grandes espaçamentos, jardins e amplitudes do Plano Piloto.

⁵ “Até para os leitores que são avessos ao que foi dito aqui, as implicações das afirmações já feitas podem ser úteis para definir a natureza do problema: o de recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver. A compreensão da arte e de seu papel na civilização não é favorecida por partirmos de louvores a ela nem por nos ocuparmos exclusivamente, desde o começo, das grandes obras de arte reconhecidas como tais. Chega-se à compreensão buscada pela teoria através de um desvio, retornando à experiência do curso comum ou rotineiro das coisas, a fim de descobrir a qualidade estética que essa experiência possui.” (DEWEY, John. *Arte como experiência: últimos escritos, 1925-1953*. Organização de Jo Ann Boydston e tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes. 2010. p. 70.)

Outro conceito importante para a execução deste projeto lida com a prática da “deriva”, conceito trabalhado pela corrente Situacionista em meados do século passado. Este conceito amplo também se conecta com as apreensões sobre a “experiência” oferecidas por Dewey no sentido de podermos avaliar de forma mais clara e, porque não, poética os sentidos racionais e emocionais que desenvolvemos constantemente durante nossa caminhada, essa efeméride que denominamos *vida*. Guy Debord, um dos nomes mais comentados do Situacionismo, coloca o seguinte:

[...] a deriva se apresenta como uma técnica de passagem ininterrupta através de diversos ambientes. O conceito de deriva está ligado, indissolúvelmente, ao reconhecimento de efeitos de natureza psicogeográfica e à afirmação de um comportamento lúdico-constructivo, o que à opõe em todos seus aspectos às noções clássicas de viagem e de passeio.

Uma ou várias pessoas que se lançam à deriva renunciam, durante um tempo mais ou menos longo, as razões para moverem-se ou agir normalmente em suas relações, trabalhos e comodidades que lhe são próprias para se deixarem levar pelos chamados do terreno e dos encontros que lhe correspondem. A parte aleatória é menos decisiva do que se acredita: do ponto de vista da deriva, existe um relevo psicogeográfico das cidades com correntes constantes, pontos fixos e turbilhões que tornam difícil o acesso ou a saída para certas zonas.⁶ (DEBORD, 1999, p. 50) (tradução nossa)

Tal prática é avaliada pelo Situacionismo através de uma valorização mais ampla do trajeto do indivíduo. A direção e a trajetória não carecem ser medidas, os dados de uma deriva se aprumam diante de uma cartografia mais complexa em que são caros, não somente pelo posicionamento geográfico e distância percorrida, mas, principalmente, pela coagulação das impressões, do estado de consciência que levam e trazem aos indivíduos possíveis reações vivas e afetivas. (DEBORD, 1999, p. 50) É um pouco mais difícil a realização deste tipo de prática com estudantes que sejam “menores de idade” devido às condições de violência urbana que enfrentamos hoje e às situações burocráticas que envolvem esse tipo de proposta, no entanto, o próprio dia-a-dia dos estudantes, podem ser utilizados dentro de sala de aula em exercícios de cartografia da cultura visual. Ou em obras que possam estimular a deriva como prática urbana.

⁶ “(...) la deriva se presenta como una técnica de paso ininterrumpido a través de ambientes diversos. El concepto de deriva está ligado indisolublemente al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeográfica, y a la afirmación de un comportamiento lúdico-constructivo, lo que la opone en todos los aspectos a las nociones clásicas de viaje y de paseo.

Una o varias personas que se abandonan a la deriva renuncian durante un tiempo más o menos largo a los motivos para desplazarse o actuar normales en las relaciones, trabajos y entretenimientos que les son propios, para dejarse llevar por las sollicitaciones del terreno y los encuentros que a él corresponden. La parte aleatoria es menos de terminante de lo que se cree: desde el punto de vista de la deriva, existe un relieve psicogeográfico de las ciudades, con corrientes constantes, puntos fijos y remolinos que hacen difícil el acceso o la salida a ciertas zonas.” (DEBORD, Guy, *Teoría de la deriva*. in *La Realización del arte*. Internationale Situationniste número 1-6 más “Informe sobre la construcción de situaciones”. Madrid. Literatura Gris. 1999. p. 50)

Quando nos deparamos com o tempo da cidade dentro de suas ruas, vias, sinais de trânsito, calçadas, passeios, árvores, etc. percebemos uma rede espaço-temporal amplamente diversificada. Cada espaço proporciona ao indivíduo ou agrupamento de pessoas uma relação diversa com a temporalidade infringida por sua própria presença. A paisagem urbana, seus componentes fixos e seus acontecimentos se amparam em velocidades totalmente diversas em cada olhar de cada passante.

As informações que muitas vezes passam despercebidas, através da prática consciente do uso dos sentidos e da percepção, vezes de forma casual pela imprevisibilidade dos acontecimentos velozes e efêmeros da paisagem urbana, mas, por ora, tomada de forma mais objetiva geram um arcabouço perceptivo que se amplia formando toda uma rede neuronal ativa chamada por Debord de *psicogeografia*. A deriva, dentro do contexto deste projeto, que está focado na análise prática da intervenção urbana, torna-se, assim, uma ferramenta muito importante para a discussão dos objetivos de nossas práticas realizadas no projeto e da ampliação das funções perceptivas e imaginativas dos alunos.

Estes dois conceitos são chave para penetrar a estrutura utilitarista da escola atual repensando sua função auto-reguladora, algo que se adere ao intuito de estabelecer um rearranjo desta para a validação dos valores ligados à suas funções sociais e comunicativas entre a comunidade escolar e incluindo, aqui, suas inserções em estruturas maiores como o bairro, a cidade, o bioma, o país.

4.1. “ENCONSTRUÇÕES” E DESENCONTROS

Diante de todo contexto dado anteriormente, aqui se fazem os relatos diretos e resumidos das experiências e experimentações realizadas durante este projeto. As atividades teórico-práticas, relacionadas ao breve período em que foi executado o projeto, desencadearam-se durante 5 semanas entre os meses de outubro e novembro de 2015. Começando pelos fatores climáticos, o período de estiagem que se prolongou um pouco mais do que o comum (algo semelhante ao que ocorreu no ano passado) ajudou na concretização do cronograma das atividades que eram planejadas para acontecer fora da escola.

Antes de encontrar os alunos havia alguns planos com relação às intervenções que estavam no cronograma e outras situações mais voltadas para o campo teórico. Mesmo assim, isto seria, antes de qualquer coisa, um planejamento inicial em que havia espaços para modificações conforme os acontecimentos e respostas oferecidas pelo grupo. A própria idéia do planejamento baseava-se, principalmente, no fator determinado pela imprevisibilidade que existe em sala de aula, ainda mais quando é demandado dos alunos o seu ingresso dentro de um posicionamento diante da coordenação coletiva de ações.

1º encontro

Em nosso primeiro encontro a turma foi, a princípio, receptiva, mas logo esta recepção foi substituída pela dificuldade enorme deles em se escutarem dando voz plena uns aos outros. A comunicação não se estabelecia de forma efetiva e o tempo todo eram gerados atropelos seguidos de chacotas e burburinhos incessantes. Houve muita dificuldade até na mudança da conformação linear da sala, quando sugeri que fizéssemos um círculo para todos enxergarem e ouvirem com mais facilidade o que o outro dizia. Os monitores frequentemente sentiam-se na obrigação de intervir e também atrapalhavam, pois os alunos não respeitavam o posicionamento mais duro destes e as palavras de ordem e silêncio que eles proferiam.

Depois da reordenação da sala nos apresentamos contando também os bairros de nossas moradas. Os estudantes são residentes do Cruzeiro, Guará, Águas Lindas, Sudoeste, Cidade Estrutural e Valparaíso. Apresentei-lhes minha proposta e fiz uma rodada de perguntas ligadas aos conteúdos passados em sala de aula e outras focadas na execução deste projeto. Ao termo “intervenção urbana”, chegamos a sua definição dentro do campo das artes por um jogo de lógica dos significados das palavras em questão.

As atividades ligadas à intervenção que eles conheciam eram somente o *graffiti* e a pichação, termos que em seu histórico nos Estados Unidos oferecem até hoje um significado que conjuga partes integradas da mesma prática, ou simplesmente: “*graffiti*”. Eles sugeriram, ainda, que a intervenção urbana acontece de duas formas, uma autorizada e a outra sem a permissão de proprietários ou instituições como a das pichações nos muros da escola, assim, perguntei se eles já haviam feito alguma intervenção, mas, até então, nenhum deles havia trabalhado com estas linguagens que eles conheciam e na escola apenas com o desenho e a pintura. Alguns haviam experimentado fazer escultura com argila, mas parava por aí, o que não é um fato novo.

Nessa aula, o recurso pedagógico utilizado foi um catálogo intitulado *Trespass – história da arte urbana não encomendada*⁷ (2010) feito, estritamente, sobre intervenções urbanas e que mostra centenas de trabalhos realizados em cidades espalhadas por todo o globo. A edição do catálogo se concentra dentro da linguagem do *graffiti*, no entanto, mostra instalações, esculturas de grande a pequeno porte, “happenings”, lambe-lambes, incisões em outdoors, dentre outras. Fizemos uma dinâmica de cada um abrir o livro aleatoriamente, olhar a página e mostrar aos outros alunos falando um pouco sobre o que viu e entendeu sobre as reproduções fotográficas dos trabalhos, mas, antes disso, debatemos um pouco sobre o que significa a palavra “registro” e “reprodução”. Conversamos sobre as diferenças e afinidades entre “registro” e “reprodução” e sobre a importância dos meios técnicos na efetuação destes tanto pelo fato das ações no ambiente urbano muitas vezes serem efêmeras, como pelos registros também poderem possuir o *status* de obra-de-arte.

Durante a dinâmica, muitos não conseguiam abrir o livro de modo aleatório e percebi que estes procuravam, mesmo que rapidamente, por alguma página do catálogo que oferecesse algum *graffiti*, na tentativa em encontrar algo menos “estranho” ao seu vocabulário visual. Creio que este exercício foi, mentalmente, um pouco desgastante para eles, apesar de, aparentemente, terem gostado do que viram no catálogo.

Após a dinâmica, tentamos decidir o que fazer durante o próximo encontro, pois este primeiro tinha o objetivo de reconhecimento da turma e apresentação e discussão sobre a proposta do projeto. Por não haver nenhuma sugestão da turma, pedi a eles que trouxessem guarda-chuvas (que poderiam nos proteger das intempéries do tempo climático) para fazer interferências nestes objetos com tecidos, pintura etc. A idéia foi logo deixada de lado, pois alguns alegaram que os pais não permitiriam fazer isso nos guarda-chuvas e outros não possuíam o mesmo. Assim, sugeri que trouxessem para o próximo encontro alguns brinquedos que eles já não utilizavam mais e eles toparam. Alguns disseram que não tinham brinquedos, então dei a opção de trazerem objetos que eles não usassem mais, mas que tinham algum valor sentimental. Ao perguntar-lhes qual local da cidade poderia conversar com estes objetos eles propuseram que fizéssemos nossa ação em parques, campos de futebol e no

⁷ MCCORMICK, Carlo et al. *Trespass – História da arte não encomendada*. Tradução de Luís Manuel Gameiro Romero e Rita Simões. China: Taschen. 2010.

skatepark próximo ao *shopping*. Destes 23 alunos, um já não iria participar mais das oficinas, pois fora suspenso do período integral, por ter agredido um colega de sala.



Figura 9 – Trabalho realizado pelo holandês Floretijn Hofman.

Título: Rubber Duck

Local: Osaka, Japão.

Ano: 2009

Fonte: <http://ambrosiacultural.wordpress.com/>

2º encontro

Na semana seguinte ao primeiro encontro em que havíamos combinado de trazer os brinquedos e objetos para a sala, me dirigi à escola com um plano alternativo ao da atividade proposta, pois não sabia se os alunos iriam trazer os tais objetos. Foi exatamente o que ocorreu, apenas um deles trouxe um brinquedo. Decidi, então, que utilizaria o outro plano. Os alunos ficaram indignados, pois não sairiam da escola nesse dia. Desde o nosso primeiro encontro eles ofereceram uma conduta dentro da concepção de que a saída seria apenas um “bom passeio” e uma chance de sair um pouco do ambiente que os comprimia dentro de uma rotina maçante.



Figura 10 – Trabalho feito por “Spy”.

Título: Balls

Local: New York, Estados Unidos.

Ano 2008.

Fonte: <http://spy-urbanart.com/>

No entanto, decidi trazer para a aula uma mostra de imagens de trabalho em várias localidades do mundo, as quais trabalhavam com brinquedos ou com contextos voltados para jogos e lazer que eu traria posteriormente a nossa primeira ação (Figuras: 9, p. 38; 10, p. 39; 11, p. 40). A idéia não foi de oferecer um castigo sutil, por eles não terem trago o material combinado, e, inclusive, esta decisão não os afetou dessa maneira. No entanto, senti que era necessário, pois, mesmo a leitura visual deles sendo fantástica, outra aula expositiva traria também discussões interessantes para o que poderíamos realizar posteriormente. E depois, no outro encontro, na outra semana, eu poderia trazer materiais para trabalharmos, mesmo com o baixíssimo orçamento que eu tinha, pois a escola não iria custear nada para o projeto – isto já estava subentendido na primeira conversa com a vice-diretora e coordenadora do período integral. Aliás, houve total falta de interesse sobre o que estava acontecendo nos dias em que eu estive atuando na escola.

Após a exposição destas imagens inseri uma proposta que estimularia o contato direto entre a produção dos alunos e a comunidade. Propus que os alunos oferecessem o

seguinte dever de casa voltado para seus pais ou parentes (inclusive, alguns alunos não tinham pai, ou mãe e moravam com outros de seus relativos). O dever de casa vinha com a seguinte instrução: “Escreva abaixo alguma história da infância desta pessoa [no caso, o aluno] que você acha interessante contar, ou que, ainda, se lembre com carinho em relação a esta pessoa”. Essas histórias seriam, posteriormente, gravadas por um celular em sala de aula sendo narradas pelos próprios alunos. Após a gravação eu as colocaria em uma mídia com todas as histórias narradas em *looping*, as quais seriam transmitidas por um desses carros de propaganda que passam pelas ruas da cidade, mas que normalmente estão vendendo ovos, frutas, pamonha, ou ainda serviços e produtos de farmácias e supermercados.

Haveríamos depois de observar como seriam as reações das pessoas e dos próprios alunos através de gravações de vídeo feitas durante o percurso do carro de som andando pelas ruas do Cruzeiro. As gravações seriam feitas com os mesmos aparelhos de celular que eles utilizam constantemente dentro de sala de aula para escutar música, jogar, acessar a internet, conversar nos aplicativos de bate-papo, etc.

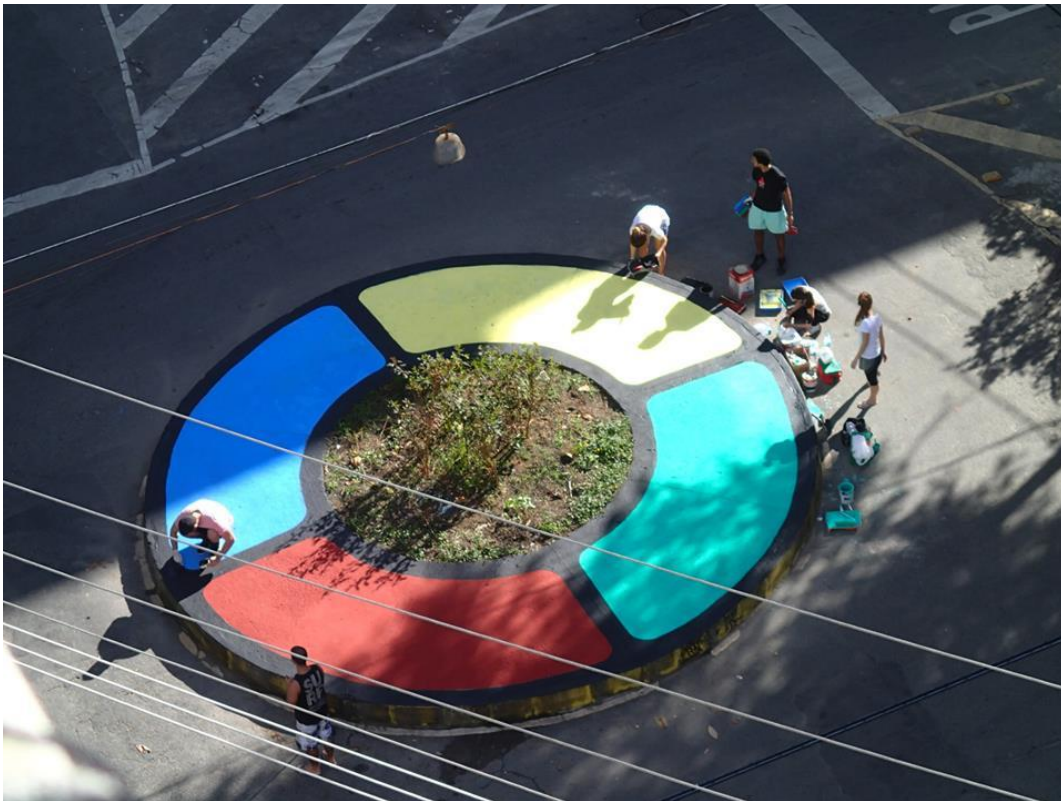


Figura 11 – Trabalho realizado pelo Coletivo Engraja.

Título: Sem Título

Local: Grajaú, Rio de Janeiro.

Ano: 2013.

Fonte: <http://streetartrio.com.br/>

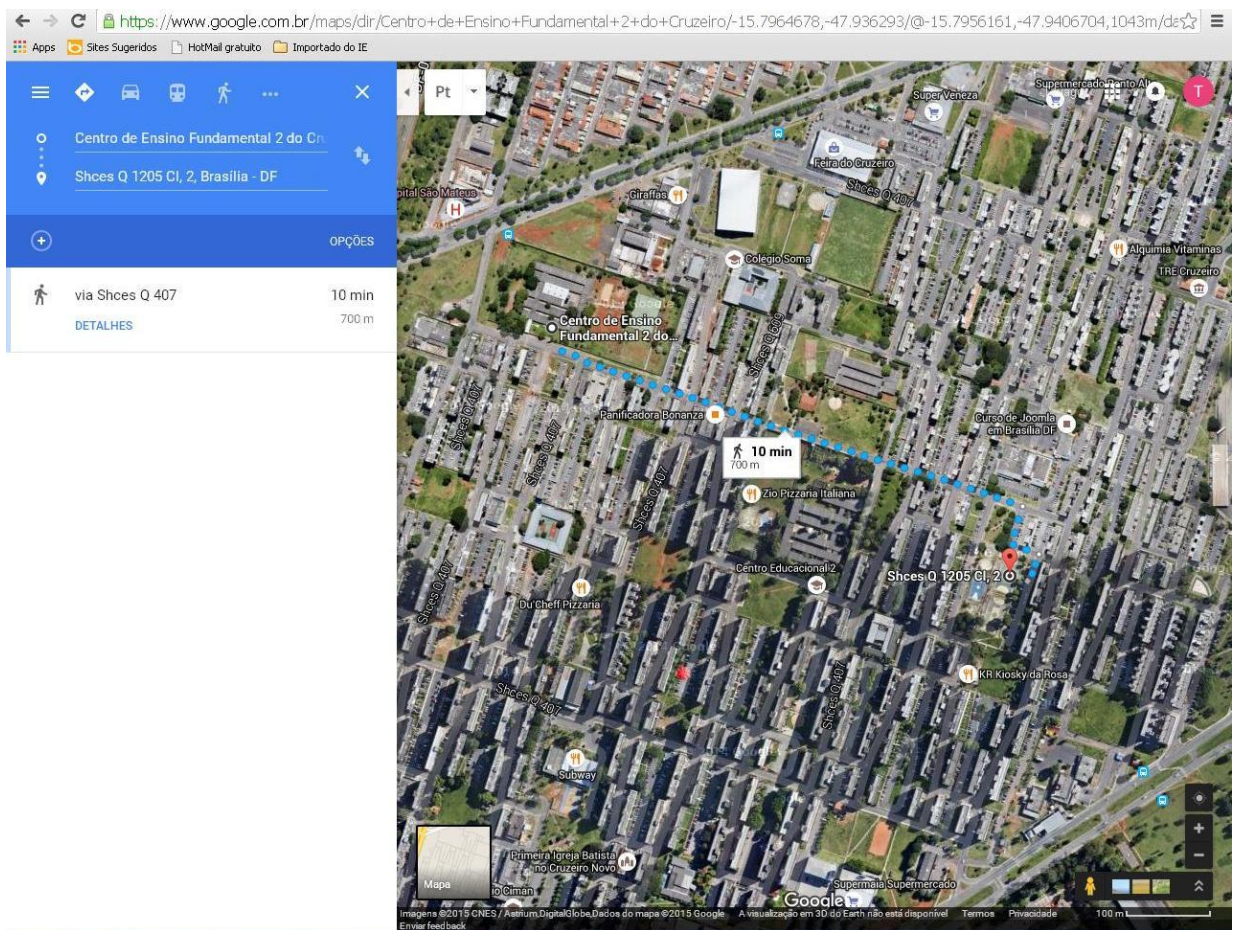


Figura 12 – Mapa da rota entre o CEF Athos Bulcão até a praça conhecida como “Três Quadras”.
 Fonte: <http://www.google.com.br/maps/>

Quase todos os alunos concordaram, mas alguns alegaram que era totalmente desnecessário expor suas vidas para pessoas que não os conheciam, ou que “não tinham nada a ver com eles”. Dei-lhes também a opção de inventarem, também, histórias, mentiras e invenções “autobiográficas” e expliquei melhor a ideia por trás da proposta que eram as seguintes: trazer elementos da memória afetiva dos parentes que tivesse relação direta com os alunos, mas que não necessariamente estes se lembrariam das histórias; trabalhar com as “novas tecnologias” a fim de estimular o seu uso no ambiente escolar, também, para a produção artística; modificar a função de um meio técnico de difusão da propaganda para trazer aspectos da vivência interna às casas e apartamentos do bairro e não somente ao ambiente externo ligado ao mercado de produtos; talvez, se possível anular, momentaneamente, a função comercial do meio técnico, o carro de som; com os celulares gravaríamos as reações das pessoas em relação àquela experimentação e produziríamos um trabalho ligado ao campo audiovisual; utilizaríamos os computadores da escola para fazer edições nos vídeos com programas mais simples para iniciarmos este tipo de contato com as

ferramentas de edição. Depois de toda essa explicação os alunos que estavam contrariados se integraram à proposta, pelo menos aparentemente.



Figura 13 – Trabalho realizado pelos alunos do CEF Athos Bulcão do Cruzeiro na beira da quadra poliesportiva da praça “Três Quadras”.

Ano: 2015

3º encontro

Ao terceiro encontro fui munido com o que podia: papéis, canetas, canetinhas, cola PVA, trinchas e rolos para pintura. Esses materiais citados faziam parte da estratégia para o

plano B, caso os estudantes não cumprissem o combinado do encontro anterior. E, novamente, foi o que ocorreu. Nenhum aluno trouxe os recursos combinados anteriormente.

Diante disso, nos direcionamos para a rua. Logo na saída alguns deles começaram a correr gritando: “Liberdadeee!”. Outro aluno começou a cantar bem alto “I believe I can fly...”, (música lançada em 1996, composta e interpretada pelo cantor de *R&B* R. Kelly).

Logo após este episódio, combinamos algumas questões voltadas à segurança de nosso grupo durante nossa ação na rua. Pedi que eles sugerissem um local no bairro para nossas interações, então, fomos para uma praça que possui algumas quadras de esportes, bares, circuito para exercícios físicos e parquinhos, espaço mais conhecido como “Três Quadras” (Figura 15, p. 44). Chegando lá conversamos um pouco sobre os materiais que utilizaríamos e a proposta de realizar um diálogo com o local. Os alunos começaram a trabalhar na fatura de seus dizeres e cartazes e foram colando onde eles acharam melhor. Algumas alunas se juntaram para fazer um trabalho com cola que não tinha relação com a produção de desenhos, ou dizeres dos cartazes, o papel ali foi deixado de lado e os recursos que elas utilizaram foram cola, serapilheira acumulada embaixo das árvores próximas à praça e, assim, dispuseram estes elementos sobre os bancos que serviam de arquibancada para as pessoas assistirem os jogos nas quadras.

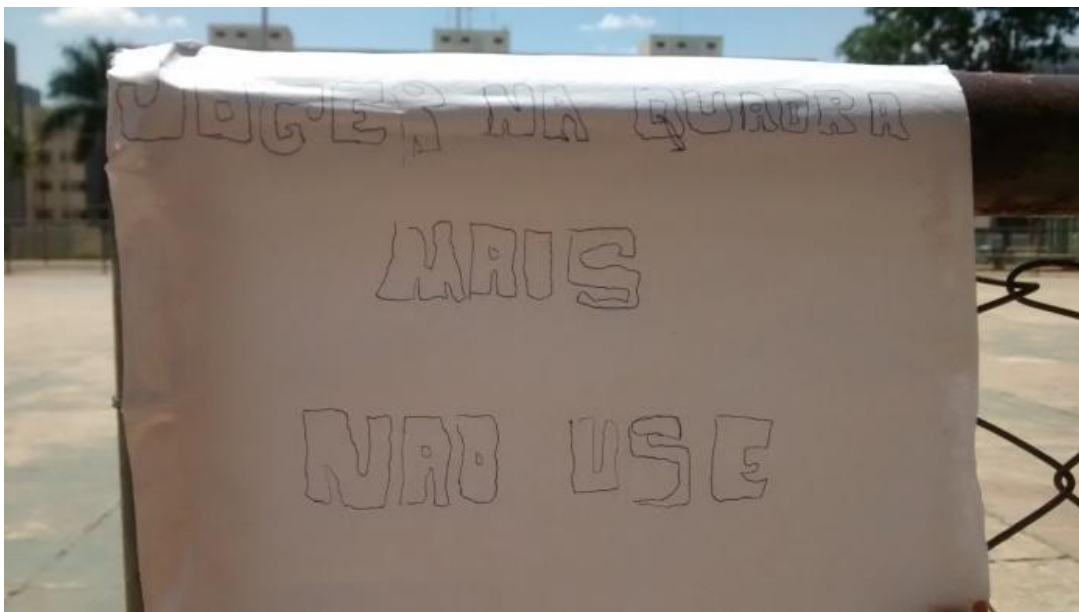


Figura 14 – Trabalho realizado pelos alunos do CEF Athos Bulcão do Cruzeiro a beira da quadra poliesportiva da praça “Três Quadras”.

Ano: 2015

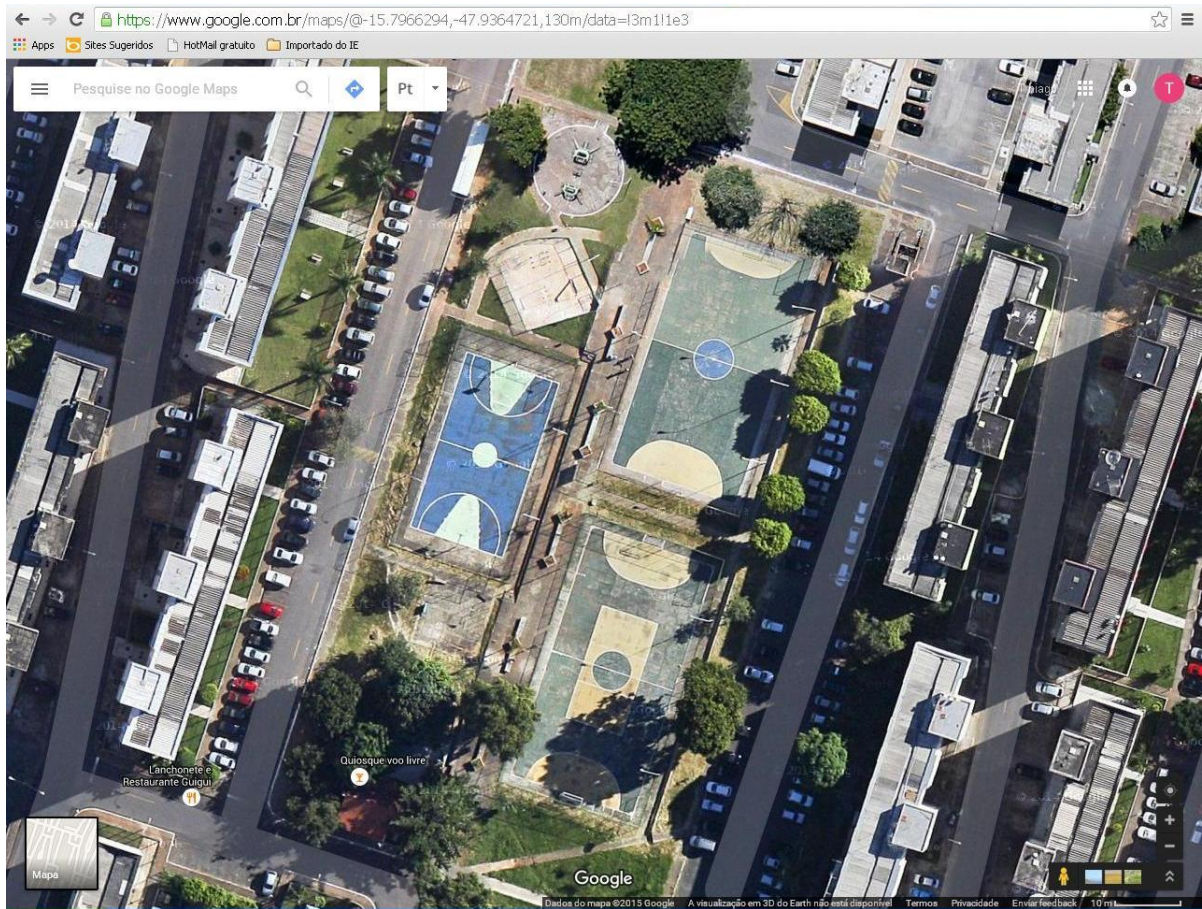


Figura 15 – Mapa do perímetro da praça “Três Quadras”.
 Fonte: <http://www.google.com.br/maps/>

4º encontro

Na terça-feira seguinte nos encontramos e combinamos em conjunto de irmos a um lugar próximo a escola que é composto por passeios ladeado por árvores e arbustos (Fig. 16, p. 45). Nos passeios de asfalto passam pessoas caminhando e andando de bicicleta. Demoramos um pouco para chegar, pois uma professora que faz parte do corpo de coordenadores do período integral e que neste dia, por acaso nos viu saindo da escola no horário de aula ficou curiosa e parou os alunos perguntando para onde iam. Tudo explicado, inclusive com o aval dos monitores que estavam conosco em todos os 5 encontros, continuamos nosso caminho e a professora decidiu acompanhar o grupo interessada pela proposta.

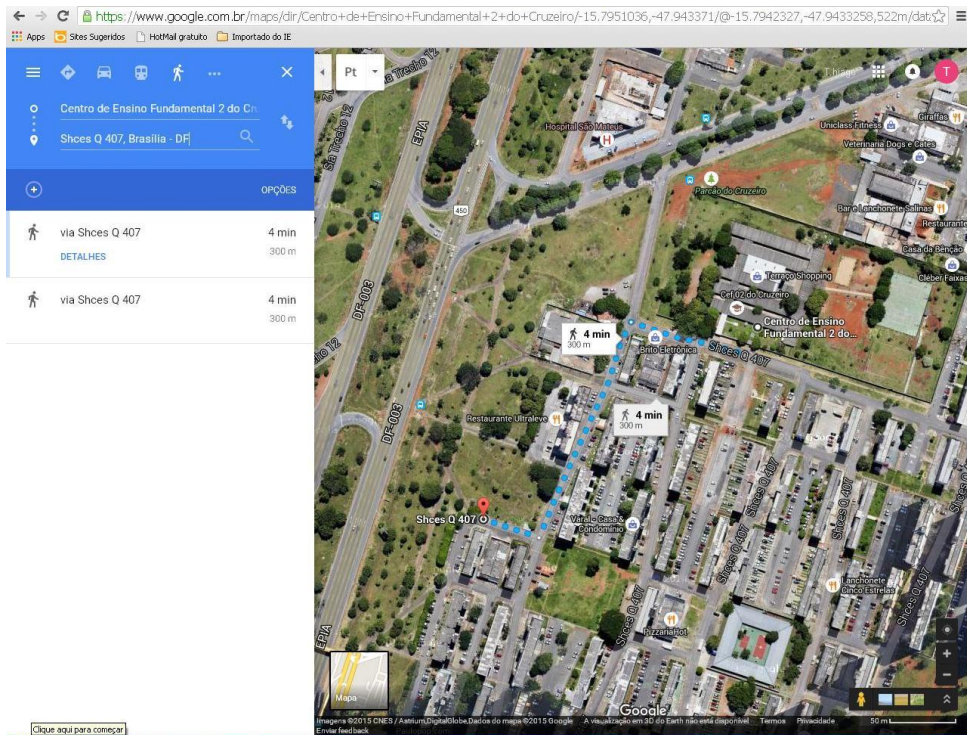


Figura 16 – Mapa da rota entre o CEF Athos Bulcão e os passeios descritos no texto.
 Fonte: <http://www.google.com.br/maps/>



Figura 17 – Oficina de intervenção urbana com os alunos do CEF Athos Bulcão.
 Ano: 2015.



Figura 18 – Alunos levantando o abrigo improvisado de algum morador em situação de rua (próximo a EPIA).
Ano: 2015

Chegando á uma encruzilhada dos passeios, sentamos e conversamos sobre a proposta que eu havia feito à turma antes de sair da escola. Havíamos conversado sobre as notícias da semana sobre as barragens que se quebraram no estado de Minas Gerais no município de Mariana. Os alunos estavam tristes com a situação, mas não se mostraram muito surpresos. Contei-lhes sobre a negligência da empresa Vale/Samarco que mesmo sabendo da fragilidade das barragens que continham os resíduos de uma suposta reserva de extração de ferro, continuaram extraindo os minérios sem a devida manutenção das barragens. Inclusive,

seus resíduos continham uma quantidade enorme de enxofre, então, contei-lhes que o tal substância é um resíduo que está presente na extração de ouro, ou seja, supostamente ali havia uma reserva deste minério.

A proposta que expus foi de desenvolvermos algo que falasse sobre o assunto utilizando o desenho. O material usado foi um carretel de 900 metros de barbante da cor vermelha, papel, tesouras, canetas e que eles poderiam levar também outras canetas, canetinhas, lápis e tesouras, ou algo mais que desejassem e fosse necessário. Conversamos sobre a possibilidade de desenvolver a linguagem do desenho utilizando o espaço tridimensional dos passeios e usando as árvores como pontos de suporte para a instalação das linhas, assim, produziríamos naquele espaço um desenho tridimensional.



Figura 19 – “Balanço para passarinhos” feito pelos alunos.
Ano: 2015.

Em poucos minutos que o grupo se distribuiu no raio de 50 metros do ponto que iniciamos a conversa, alguns ainda se concentravam naquele epicentro pensando no que fariam, alguns começaram a escrever, outros logo arranjaram um cano que estava no meio da grama para enfiar no meio do carretel e facilitar o desenrolar da linha, uns já estavam em cima das árvores com pedaços de barbante, caneta e papel e outros colhiam flores. De repente, aparece uma Kombi branca atravessando o gramado em alta velocidade e passando próxima de onde estávamos. A Kombi derrapou na grama e foi rumo a uma cabana improvisada por algum morador de rua que usava a árvore como pilar. Dois homens desceram do veículo e viram se havia alguém dentro daquela construção.

Apenas alguns alunos perceberam o que acontecia. Um dos homens volta ao carro, pega um facão e começa a podar a árvore nos galhos onde algumas cordas estavam amarradas para sustentar a cabana. Os alunos, enraivecidos, juntam-se perto de onde isto estava acontecendo e começam a vaiar os dois homens, a esbravejar sentenças ofensivas e, ainda, pedindo para os homens “deixarem a casa do mendigo em pé”. Um dos alunos partiu em direção aos dois homens e a professora o segurou em seguida acalmado-o. Os dois homens continuaram seu serviço.

Tudo isso aconteceu rapidamente, foram no máximo 2 minutos para toda a ação. Os homens entram no veículo e quando dão a partida percebemos que é um carro do Governo do Distrito Federal. É provável que estivessem em serviço, especificamente, para derrubar estes abrigos. Os homens vão embora e alguns alunos continuam com raiva daquela situação. A partir disso, partimos em conjunto para reconstruir aquela morada improvisada. Levantamos aos poucos o abrigo, enquanto eles percebiam todo o espaço daquela pequena residência dada como ilegal. Alguns ficaram com um pouco de nojo, pois havia dejetos humanos ao lado da barraca. Não havia nenhuma bagagem, apenas restos de comida. Um garfo era utilizado, provavelmente pela escassez de corda, para ligar as duas pontas de um cordão que antes se prendia a árvore.

O restante dos alunos não entendeu bem a situação e continuou produzindo seus cartazes, amarrando as cordas, fazendo poesias, organizando uma parte do canteiro com flores e um cartaz – com os dizeres “Jesus Paris!” – em homenagem aos mortos no recente atentado em Paris, outros fizeram uma árvore de natal com pedras substituindo as bolas, fizeram balanços para passarinhos (balanços em miniatura, bem pequenos) dentre outras coisas. Logo depois, voltamos para a escola, discutimos sobre os trabalhos e a situação ocorrida durante a execução e, em seguida, eles se dirigiram para refeitório para o tão esperado almoço.

5º encontro

Em nosso último encontro, cheguei à escola com uma sensação estranha de que o trabalho, esta profissão, caso alguma escola um dia aceitasse minha oferta como profissional, nunca estará finalizada em si. Talvez, isso possa ser um pensamento óbvio extremamente ligado ao ciclo orgânico e inorgânico da vida. Mas, ao mesmo tempo, ele instalava uma sensação prévia de saudade e insatisfação com a brevidade da minha presença naquela escola.



Figura 20 – Cena do documentário *Style Wars* (1983).

Fonte: <http://www.doblu.com/>

No encontro anterior com os alunos, eu havia prometido levar um documentário sobre *graffiti* e pichação chamado *Style Wars* (1983)⁸, que foi dirigido e produzido por Tony Silver e Henry Chalfant, ambos cineastas que se desenvolveram a partir de outros contextos artísticos, respectivamente, de ator e o de escultor. O filme em sua duração de 69 minutos, que mostra cenas tomadas no início dos anos 80 na cidade de New York, apresenta o complexo contexto da linguagem do *Hip Hop* construída desde o final dos anos 60 em meio ao contexto sociopolítico das intervenções militares dos Estados Unidos no Vietnã. Assim, a cultura *Hip Hop* aparece através da junção das atividades da dança (o *Break Dance* com os

⁸ SILVER, Tony e Henry Chalfant. *Style Wars*. Public Art Films. DVD. 2005. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wuRr4n1ZTRM> em 28/11/2015.

seus dançarinos, intitulados de *B-boys* e *B-girls*), a música (o *Rap* com os seus “Mestres de Cerimônia”, os MC’s, e os “Disco Jaquei’s”, os DJ’s, e *Beat-box*) e as artes plásticas (o *graffiti*, até então isento da distinção em relação à pichação).

Sua narrativa parte da explanação sobre a organização conceitual da cultura *Hip Hop*, passando pelos conflitos de grupos distintos de grafiteiros, as batalhas de MC’s e grupos de *Break* que atinge a questão da ascensão mercadológica do *graffiti* seguida da inserção dos trabalhos dos grafiteiros que utilizavam o vocabulário visual desenvolvido nas ruas em telas e paredes das principais galerias de New York.



Figura 21 – Durante a gravação do documentário *Style Wars* (1983).
Foto: Martha Cooper.
Fonte: <http://powwowhawaii.com/>

Entretanto, o documentário não possui sua versão dublada e isso já foi um entrave para haver a atenção da turma em relação ao filme. Próximo ao final do filme eles já haviam se cansado de ler as legendas e por associarem o horário da manhã com as tais horas para dever de casa um grupo de meninas começou a fazer um trabalho da aula de Artes para fechar o ano. Já estávamos na última semana do período letivo, pois a escola não aderiu à greve que aconteceu em 2015.

Naquele momento vi que não havia mais jeito de continuar o filme, pois apenas alguns alunos estavam interessados, os outros mesmo eu parando o filme algumas vezes para pedir um pouco de consideração com os que assistiam, já não mais respondiam. A

movimentação deles dentro da sala se comparava àquelas vistas em manifestações, logo após a explosão de bombas de gás lacrimogêneo: dispersão geral.



Figura 22 (à direita) – Cena durante a gravação do documentário *Style Wars* (1983).

Foto: Henry Chalfant.

Fonte: <http://pitchfork.com/>

Figura 23 (à esquerda) – Cena do documentário *Style Wars* (1983).

Fonte: <http://observer.com/>

Pausei o filme e a sala parou meio desconfiada com o que poderia vir dali. Alguns alunos reclamaram, pois queriam ver o restante do documentário. Convoquei estes que estavam reclamando e mais alguns alunos e alunas, que eu já sabia que apreciavam e conheciam músicas de *Rap*. Fizemos uma pequena roda e pedi para um deles, que tem conhecimento de ritmo (pois vivem batucando no meio das aulas) para trazer sua caneta e dispus uma mesa pra batucarem. Convidei-lhes a fazer uma batalha de rima, o chamado *Freestyle*. Aquele que estava na mesa já começou a batucar com a caneta fazendo um ritmo frenético e acelerado, bem difícil de executar. Parecia que ele tava tocando uma bateria de verdade com a caneta atingindo a mesa. Eu comecei a fazer um ritmo combinando com o dele

no *Beat-box*. Outros dois já se encararam, pois já faziam algumas batalhas entre eles. Uma aluna chamou um aluno que é conhecido na escola pela improvisação de versos e, assim, os outros começaram a se aproximar aumentando o tamanho da roda.



Figura 24 – Cena do documentário *Style Wars* (1983).
Fonte: <http://sf.funcheap.com/>

A batalha de MC's é bem conhecida por um momento em que os participantes se desafiam criando versos na hora – o *Freestyle* – e com relação ao que se procede através das provocações com relação às qualidades corporais, ao verso, às roupas, e o tipo de atitudes de cada participante dentro do desafio. Isso se procede através da pantomima, os gestos e caretas e mímicas que os MC's fazem. Esse conjunto coordenado de pensamento, gestualidade, aparência física e moda se processam como campos que se interpelam gerando assim todo o espetáculo. Como dizemos: “Tudo junto e misturado!”.

Muitos “palavrões”, provocações, algumas ofensas típicas, críticas intelectuais dos versos copiados dos “clássicos” do *Rap*, ou rimas fáceis e com sonoridade repetitiva foram as características principais da batalha. Algumas críticas aos versados preconceituosos sobre gênero e sexualidade, também foram explorados. Algumas rimas poderosas seguidas dos gritos e vaias características na participação ativa do público, ou seja, dos alunos que não se arriscaram nas rimas ardilosas dos “MC's”. Muitas, mas muitas risadas mesmo. A batalha

aconteceu durante a última meia hora do nosso encontro e, após o momento em que me despedi deles, ela se deu até que chegou o horário do almoço. E essa foi minha despedida...

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve panorama estruturado durante o texto – promovido a partir de suas bases teóricas e do curto exercício análogo às práticas realizadas em sala de aula neste semestre – comunga com uma atitude que suplanta as aspirações teóricas deste documento e, também, as oportunidades do exercício de educador dentro do ambiente escolar permitidas dentro do curso de Licenciatura em Artes Plásticas oferecido pela Universidade de Brasília. Não fosse pelas experiências dos estágios obrigatórios e pelo o que se deu na atuação em estágios dentro dos variados espaços culturais da cidade – frutos de uma busca mais do que profissionalizante, e, ainda, indispensável financeiramente ao sentido de concluir esta empreitada – seria impossível a possibilidade da realização das oficinas descritas e das reflexões que sedimentaram o valor da experiência relacionada a este projeto.

Este texto ainda converge no vértice estrutural que se desenha sobre a experiência acadêmica de estar sob a tutela e o patrocínio estatais, mas ao mesmo tempo percebendo conscientemente os conluíus que podem se estabelecer à medida que nos aproximamos do lado de “fora” do ambiente acadêmico, mesmo que ainda estivermos “dentro” deste. Perceber que a Faculdade de Educação (FE), não de uma forma geral, mas em grande parcela é a maior das ferramentas de criação de balizas para aqueles que atuam no âmbito educacional, sejam funcionários ou alunos, não é uma surpresa, nem também é uma decepção.

Entretanto, pelo que somos abrigados por estas cadeiras de disciplinas, é necessário que os professores e professoras do Instituto de Artes (IdA) estejam a cada dia mais atentos às conspirações, mesmo que inconscientes, mesmo que repetidas por um modo operante, pois nem todos os alunos que passam pelo IdA e que, posteriormente são destinados à FE se prestarão a incluir-se nas possibilidades infindáveis que podem ser propostas à profissão de *educador*.

O que analiso dentro da experiência tida neste semestre seguido por variados desafios, é que ele, simplesmente, foi breve, mas foi suficiente para levar a imaginação a outros patamares. Ainda sinto que poderia ter realizado um trabalho bem melhor, no entanto as dificuldades enfrentadas dentro e fora das salas do CEF Athos Bulcão não auxiliaram no andamento de todo o processo. Mesmo assim, não utilizo esse fator como justificativa alguma para este procedimento. O que me falta, mais do que isso, reside, ainda, na carência por

experiência e contato direto e contínuo com os processos ofertados pela educação, o cotidiano de desafios e a paciência que coopera com o caminhar. Como se este texto um *bomb*⁹, deixo aqui meu *throw-up*¹⁰ (“rascunho”, “vômito”) cheio de traços, por vezes tremidos e querendo saltar os limites, outrora rarefeito pela inexperiência, porém acordados a farejar os desacordos da vida e afeito aos problemas inconclusos que nos são oferecidos, nós que ainda caminhamos pelas ruas desprotegidas do mundo.

⁹ *Graffiti* rápido, geralmente com o apelido do graffiteiro.

¹⁰ Quer dizer vômito. É feito com um estilo simples e rápido de letras, que também são usadas no *bomb*, mas com menos cores e mais apressado.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus; Rubem Alves ME. 2004. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/813996-Escola-da-Ponte/> 04/12/2015.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. Tradução Alexandre Krug, Valter Lelis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura/ Walter Benjamin (Obras Escolhidas v. 1)*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8ª ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DEBORD, Guy, *Teoría de la deriva*. in *La Realización del arte. Internationale Situationniste número 1-6 más "Informe sobre la construcción de situaciones"*. Marid. Literatura Gris. 1999. Disponível em: <http://www.hommodolars.org/web/spip.php?article5365> 30/11/2015.

DEWEY, John. *Arte como experiência: últimos escritos, 1925-1953*. Organização de Jo Ann Boydston e tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes. 2010. Disponível em: http://www.academia.edu/4551514/104307644_Arte_como_experiencia_palestras_1_2_e_3_John_Dewey 02/12/2015

DEWEY, John. *A Arte como experiência*. Coleção "Os Pensadores". Tradução: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural. 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.

LUKÁCS, György. *Marxismo e teoria da literatura*. Seleção, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

AZEVEDO et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188–204, agosto de 2006. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/index> 02/12/2015

ROLNIK, Suely. *Geopolítica da cafetinagem*. São Paulo. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm> 23/11/2015.

SANTOS, Milton. *O espaço da cidadania e outras reflexões – Coleção O Pensamento Político Brasileiro v. 3*. Organização Elisiane da Silva; Gervásio Rodrigo Neves; Liana Bach Martins. Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães. 2011.

PENIN, Sonia T. Sousa e Sophia Lerche Vieira. *Refletindo sobre a função social da escola in Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Organização Sophia Lerche Vieira. Rio de Janeiro: DP&A e Biblioteca ANPAE. 2002.