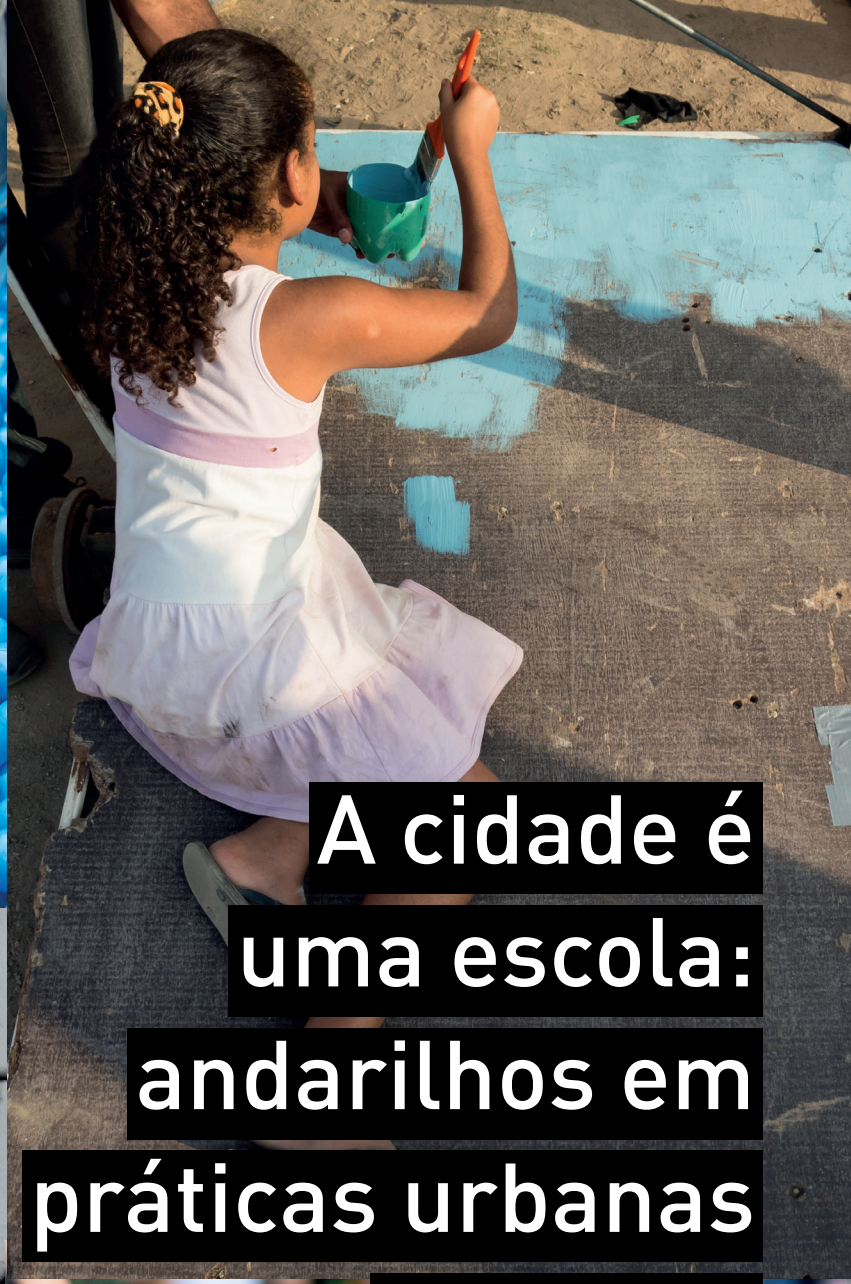






A cidade é uma escola: andarilhos em práticas urbanas coletivas



Marose Leila e Silva

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Artes
Programa de Pós-graduação em Artes

Marose Leila e Silva

A cidade é uma escola: andarilhos em práticas urbanas coletivas

São Paulo
2019

Marose Leila e Silva

A cidade é uma escola: andarilhos em práticas urbanas coletivas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Área de concentração Arte e Educação, Linha de Pesquisa em Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, como requisito para obtenção do título de Doutora em Arte-educação.

Orientador: Dr. João Cardoso Palma Filho

São Paulo, 2019

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

S586c Silva, Marose Leila e.

A cidade é uma escola: andarilhos em práticas urbanas coletivas / Marose Leila e Silva. - São Paulo, 2019.

190 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.
Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.

1. Espaço urbano. 2. Arte e educação. 3. Escolas públicas. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

A Cidade é uma escola: andarilhos em práticas urbanas coletivas

Marose Leila e Silva

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, na área de concentração em Arte Educação.

.....

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Departamento de Pós-Graduação - Instituto de Artes da Unesp

.....

Profa. Dra. Soraia Chung Saura

Departamento de Pedagogia do Movimento Humano - CESC - EEFE - USP

.....

Prof. Dr. Mario Celso Ramiro de Andrade

Departamento de Artes Plásticas - USP

.....

Profa. Dra. Carminda Mendes André

Departamento de Pós-Graduação - Instituto de Artes da Unesp

.....

Prof. Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

A Daniel Marques e a todos os andarilhos da cidade, e em especial ao cardume do Bloco Fluvial do Peixe Seco.

Agradecimentos



Agradecer a todas as pessoas, coletivos ou instituições que colaboraram nesta pesquisa não é só um gesto de gratidão. É, sobretudo, reconhecer nela a presença de inúmeras vozes, uma verdadeira polifonia. Foram inúmeros os fios recolhidos nas andanças pela cidade-escola para compor essa trama. Fios de cores, texturas e tamanhos diversos. Foi com a imagem d'A Moça Tecelã, de Marina Colasanti, movimentando a lançadeira, jogando os dentes do tear de um lado a outro, cruzando fios sobre fios que tecemos e destecemos essa trama. Se à primeira vista a tapeçaria pronta possa parecer um trabalho solitário, olhando mais de perto, nos delicados fios se vê sobre eles a marca de muitas mãos.

Minha gratidão à:

Família, pela colmeia de afetos, cuidados e estímulos.

Lucas e Daniel, apoiadores e colaboradores nas mais diversas frentes.

Juliana, a quem devo incontáveis colaborações, sugestões e feituras.

Fernanda, parceira na etapa final, revisando detalhadamente o texto.

Marina, amiga e parceira de luta, pelo projeto gráfico e pesquisa de imagens.

José "Zico", pela microscópica revisão no período de qualificação.

Bloco Fluvial do Peixe Seco, com quem aprendi o sentido de ser cardume.

Todo os Coletivos de luta espalhados pela cidade de São Paulo e outros rincões.

Aos estudantes andarilhos das EMEFs Dilermando Dias dos Santos e Tenente José Maria Pinto Duarte, que realizaram as ações, experimentos e peripécias dessa pesquisa.

Estudantes das ocupações, por buscarem transformar a escola no que ela deveria ser.

Carminda, professora e amiga; referência e inspiração; quem me ensinou a pensar e fazer arte como política e luta.

Soraia, pela generosidade, apoio e sugestões.

Palma, pelo apoio e parceria nessa travessia.

Amigas e amigos de todas as horas, principalmente à Milene por me acolher na fase de nomadismo.

Eliza, amiga preciosa em viagens e nos momentos de desemaranhar fios estruturantes da tese.

Dió, amigo silencioso, responsável por todas as filmagens/entrevistas com a "peixarada" do Coletivo.

Renato, Eric Felipe, colaboradores generosos e imprescindíveis no compartilhamento de suas experiências e nos relatos aqui presentes.

Dayane, nos trâmites e traduções para a AUIP, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.

AUIP, pela bolsa concedida.

UNESP, em especial ao Fábio e à Ângela.

UCA, Universidad de Cádiz.

Mirian, Andrew, Ludmila e Fernanda, com quem tenho compartilhado a morada Mirante dos Manacás, um jeito diferente de co-habitar uma casa e compartilhar a existência.

Du, pela sugestão de músicas.

Companhia Humbalada e seus integrantes, Bruno, Tatiana e Vanessa, que com muita generosidade me receberam em sua morada, no Grajaú.

Professores e toda equipe das EMEFs Dilermando Dias dos Santos e Tenente José Maria Pinto Duarte, em especial à Andrea.

Inmaculada Díaz Narbona, tutora e amiga; generosidade em pessoa e companhia genial para tapitas e cerveja.

Mariela, a melhor professora (e tradutora) de espanhol que conheci.

Maria, Alfonso, Pepa, Finnja, Suzana, Cloe e Antonio, amigos andaluzes e presença amorosa, me fazendo sentir em casa em terras estrangeiras.

Lud, Ana Maria e Selene, manada latino-americana em Cádiz. Por me fazer amar e compreender mais nuestra América.

Amigas da UCA, outra manada (de feministas) em luta permanente; e por me ensinarem outras formas de ser mulher ("¡La manada somos nosotras!").

Escola nômade, em especial à Fuganti, por sempre ampliar os horizontes.

Coletivo Contrafilé, por presentear-me com o lindo trabalho A Batalha do Vivo.

Jéssica, amiga e parceira na realização do Pé de Moça e de muitos outros trabalhos.

Resumo



Cortejo no rio/rua Japurá com o Coletivo Mapa Xilográfico, Bixiga , 2013.

A presente tese apresenta relatos e análises de práticas artísticas, políticas e pedagógicas realizadas na cidade de São Paulo com o fim de refletir sobre as potencialidades de uma aprendizagem que se produz no decurso de ações coletivas e colaborativas no espaço urbano. Entre elas, encontram-se a do Coletivo Bloco Fluvial do Peixe Seco, que propõe intervenções carnavalizando, entre outras coisas, os rios da cidade, e também o movimento de ocupação de escolas públicas empreendido pelos secundaristas do país em 2015 e 2016 – para citar apenas as ações mais conhecidas dentre as diversas sobre as quais a tese se debruça, propondo-se a investigar as possibilidades pedagógicas que essas intervenções podem oferecer a estudantes, pesquisadores, artistas e pessoas em geral, objetivando uma reflexão sobre aspectos da história do espaço urbano e das estruturas de poder nele presentes. Com exceção do movimento secundarista, todos os relatos que a autora apresenta são de práticas e experiências artístico-pedagógicas em que esteve diretamente envolvida, seja como participante ou como proponente das ações, por exemplo em sua atuação docente nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Dilermando Dias dos Santos e Tenente José Maria Pinto Duarte. Em todos os relatos, busca revisar o lugar da arte no espaço público – servindo-se de conceitos como "arte contextual", de Paul Ardenne – e também a noção de aprendizagem e a função da escola. Para tal articula uma reflexão, a partir do pensamento de Foucault, acerca de como essas ações podem influenciar condutas éticas e sociais, configurando-se em uma estética para a própria existência. Por fim, esta tese busca refletir sobre as possibilidades da cidade vir a ser uma escola quando andarilhos, coletivamente, se propõem a ocupar e intervir com micro-ações no espaço urbano.

Palavras-chave: Espaço urbano; Educação pública; Intervenções artísticas.

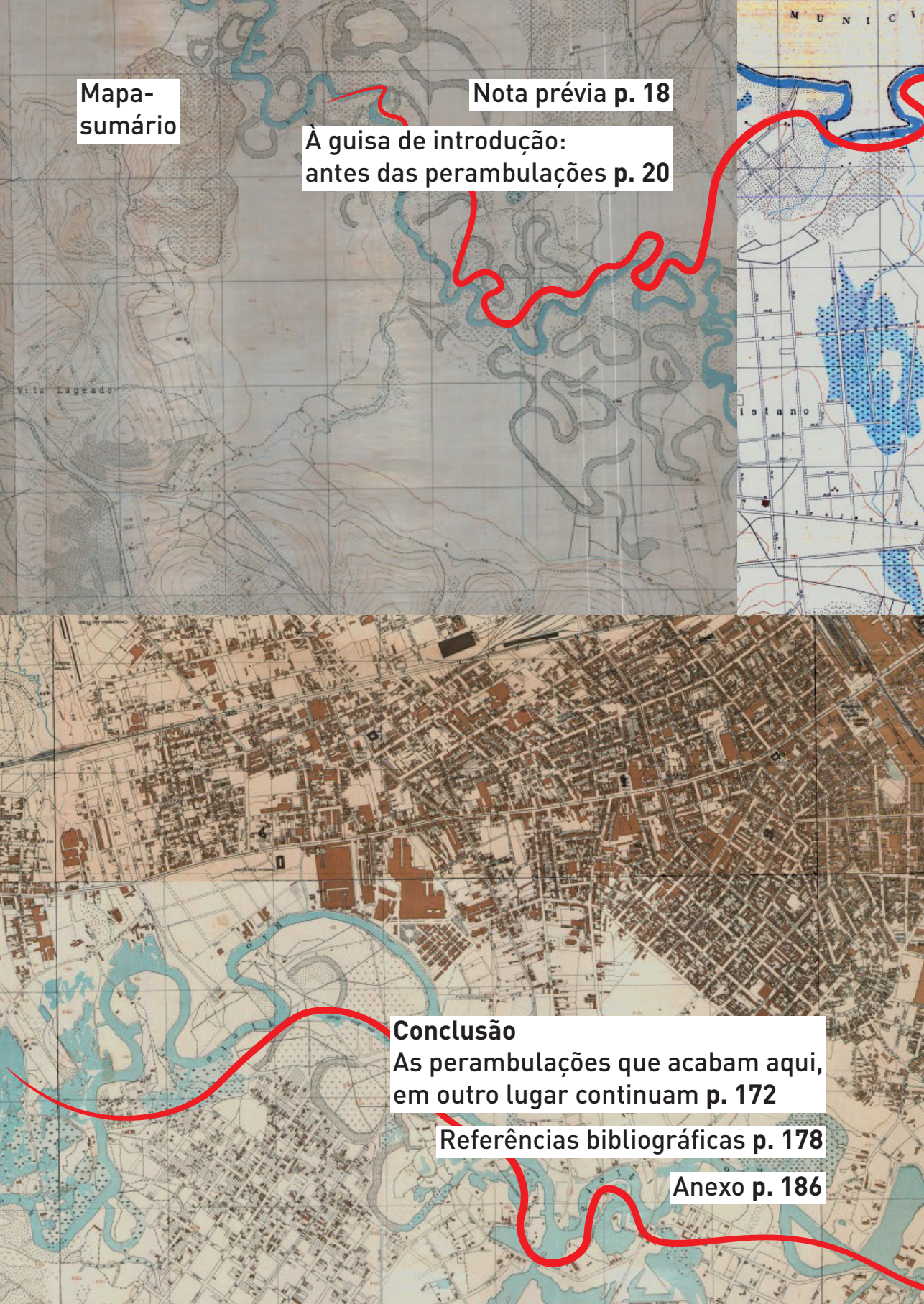
Abstract



Ato em apoio ao movimento dos secundaristas na Av. Paulista, 2015.

This thesis presents reports and analysis of artistic, political and pedagogical practices carried out in the city of São Paulo in order to reflect on the potential of a learning process that occurs in the course of collective and collaborative actions in the urban space. Among these practices are the Coletivo Bloco Fluvial do Peixe Seco, which proposes interventions to "carnivalize", among other things, the rivers of the city, as well as the occupation of public schools undertaken by the country's high school students in 2015 and 2016 – to mention only the best-known actions among the several on which the thesis focuses, proposing to investigate the pedagogical possibilities that these interventions can offer to students, researchers, artists and people in general, aiming at a reflection on aspects of the history of urban space and its structures of power. With the exception of the high school student movement, all the reports that the author presents are about practices and artistic-pedagogical experiences in which she was directly involved, either as a participant or as a proponent of the actions, for example in her teaching role in the Municipal Schools of Primary Education Dilermando Dias dos Santos and Tenente José Maria Pinto Duarte. In all the reports, the author seeks to review the place of art in public space – using concepts such as "contextual art" by Paul Ardenne – as well as the notion of learning and that of the function of the school. For that to be done the thesis articulates a reflection, based on Foucault's thought, on how these actions can influence ethical and social conducts, leading to an aesthetic for existence itself.

Keywords: Urban space; Public education; Artistic interventions.



Mapa-sumário

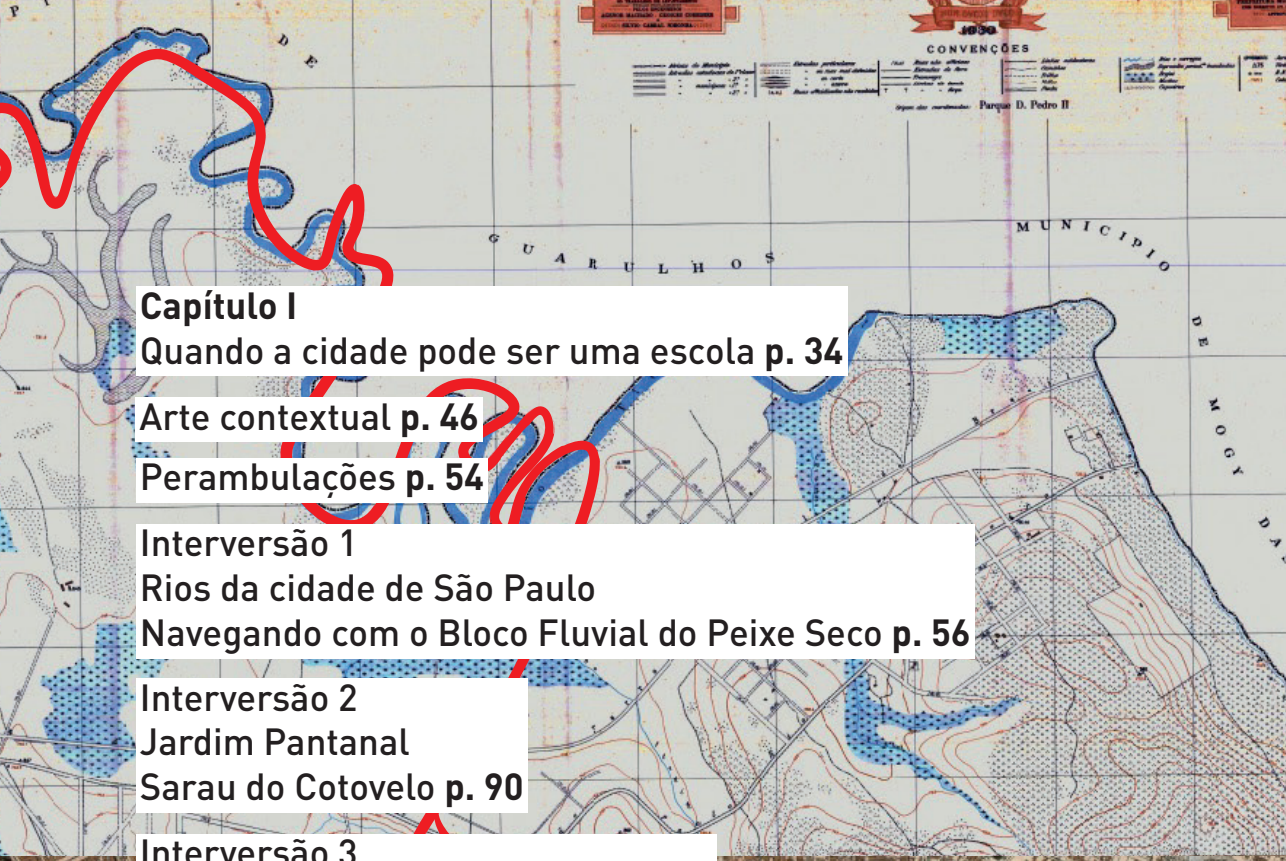
Nota prévia **p. 18**

À guisa de introdução:
antes das perambulações **p. 20**

Conclusão
As perambulações que acabam aqui, em outro lugar continuam **p. 172**

Referências bibliográficas **p. 178**

Anexo **p. 186**



Capítulo I
Quando a cidade pode ser uma escola **p. 34**

Arte contextual **p. 46**

Perambulações **p. 54**

Interversão 1
Rios da cidade de São Paulo
Navegando com o Bloco Fluvial do Peixe Seco **p. 56**

Interversão 2
Jardim Pantanal
Sarau do Cotovelo **p. 90**

Interversão 3
Escolas Estaduais
Ocupação dos secundaristas **p. 102**

Capítulo II
Quando a educação pode ser uma arte **p. 126**

Interversão 4
Vila Hamburguesa
"111" – Hoje a aula é na rua! **p. 128**

Interversão 5
Sumaré
Pé de Moça: fincando o pé em todos os espaços **p. 154**

Nota prévia



Cortejo pelo rio Saracura (Av. Nove de Julho) no carnaval com Bloco Fluvial do Peixe Seco, 2014.

A presente tese tem como objetos de análise experiências artísticas e pedagógicas em que a autora esteve diretamente envolvida, enquanto sujeito participante e/ou proponente das ações. Por essa razão, em alguns trechos da tese optou-se por alternar da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular, uma vez que em dados contextos a primeira pessoa do plural – convenção do discurso acadêmico para efeito de objetividade e distanciamento – poderia gerar ruído na leitura. À parte isso, pelos motivos citados, o "nós" é a opção discursiva privilegiada.

À guisa de introdução: antes das perambulações



Moradoras do Jardim Pantanal se preparando para o cortejo com o Bloco Fluvial do Peixe Seco, 2015.

Se não mais existem movimentos vanguardistas é porque cada um deve ser a vanguarda.
Hélio Oiticica

A cidade é uma escola: andarilhos em práticas urbanas coletivas se propõe a investigar ações artísticas cotidianas, principalmente aquelas com ocupação de determinados espaços marginais no corpo da cidade.

Esta tese é, de certa forma, uma prossecução dos experimentos extramuros realizados na EMEF Desembargador Amorim Lima (também chamada de "Escola sem paredes"[1]), durante a elaboração de meu mestrado, entre os anos 2010 e 2012. A dissertação teve como propósito criar "novos territórios para o ensino de artes, com ações que saíssem dos muros da escola e dialogassem com as pessoas fora dela" (Silva, 2012)[2]. Por sua vez, a presente pesquisa dá continuidade às investigações acerca da possibilidade da cidade vir a ser uma escola quando andarilhos, coletivamente, se propõem a ocupar o espaço urbano.

Investigar práticas artísticas menos visíveis, como se propõe aqui, é dar voz a grupos sociais marginalizados, evidenciando saberes e práticas mais artesanais construídas fora dos cânones institucionalizados e aceitos, seja no campo artístico, educacional ou outro qualquer: há uma diversidade inesgotável de saberes espalhados pelo mundo, como já apontara o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, ao propor uma sociologia das emergências ou das ausências (2000). Nessa acepção, Santos tem o intuito de evidenciar experiências e conhecimentos esquecidos ou pouco valorizados, tais como: movimento feminista, ecológico, urbano, de povos indígenas e afrodescendentes, campesino e LGBT; e para citar alguns que há tempos lutam contra o(s) colonialismo(s), o decolonialismo e a relativização dos direitos humanos. Além da urgência, esses movimentos descerram o dilaceramento do tecido social, reinventando nas lutas por direito e dignidade outros modos de afetividade, de emoção e de fazer político. Não seria o caso agora, diante dos "golpes" que têm violado a democracia no país, de "fazer crescer a ação, o pensamento e os desejos"[3], tal como propusera Foucault para a promoção de uma vida não fascista?

1. O detalhamento arquitetônico e pedagógico da EMEF Des. Amorim Lima pode ser consultado na dissertação de mestrado (Silva, 2012).

2. Os experimentos na EMEF Des. Amorim Lima foram inspirados pelo vídeo *Hélio Oiticica: Museu é o Mundo* (produzido pelo Instituto Itaú Cultural a partir da exposição do artista realizada em 2010), e do conceito de intervenção utilizado no projeto Intervenções Urbanas – Arte/Cidade, realizado em São Paulo entre 1994 a 2002 e coordenado pelo filósofo Nelson Brissac Peixoto. Foi a partir dessas referências que concebemos, estudantes e professora, o experimento "Se o mundo é um museu, por que não seria também uma escola?", que propunha converter estudantes em "interventores itinerantes" (Peixoto, 2002) no espaço urbano. Destacamos entre os experimentos *Parangolé na Praça e Homo Consumericus.*

Pensar a cidade como uma escola é confrontar saberes epistemológicos com outros que a vida ensina (o saber do mundo), sem hierarquizá-los. Essa proposição, originada ainda no mestrado (Silva, 2012)[4], tem agora o propósito de revisar o lugar da arte no espaço público, incluindo a escola, e os possíveis lastros poéticos e teóricos articulados ao trabalho e à vitalidade de alguns coletivos que constroem suas "obras" no corpo da cidade, redimensionando determinadas formas artísticas, inclusive aquelas que compõem o conjunto monumental público[5], depreendendo desse processo o próprio sentido de "comum". A cidade, nesse caso, é entendida como uma escola: estimulando e ativando processos de reflexão e transformação, proliferando desejos, construindo múltiplas conexões para se extrair, trocar experiências e saberes, criando e se criando simultaneamente. Perceber, nesse horizonte, a potencialidade da cidade-escola como espaço fecundo também para ativar processos artísticos descondicionados, germinando e contaminando comportamentos em "atos de vida" (Oiticica *apud* Braga, 2013, p. 195).

Nessa perspectiva seria possível criar perambulações com os estudantes nos arredores da escola, entendendo-as como formação continuada, imergindo no contexto social do bairro e interagindo com as pessoas, com os problemas concretos presentes no cotidiano, atribuindo valor estético a certas ações? Que elementos poderíamos destacar dessas perambulações para conceituar a arte urbana como aula na cidade? Essa proposição dentro e fora da escola poderia se constituir em uma metodologia de trabalho norteadora, intensificando na formação dos estudantes o interesse pelo contexto social no qual estão inseridos? Como agir de forma a dinamizar esses vínculos, construindo outras formas de sociabilidade? Esse olhar para a cidade, ocupando-se coletivamente com o bairro, poderia configurar-se também como um modo de constituir-se eticamente? Como pensar a educação enquanto processo aberto, dinâmico e em permanente construção? Seria possível estabelecer alguma relação entre as perambulações de coletivos de arte e a dos estudantes no corpo da cidade?

É possível perambular pela cidade a pé ou então de metrô, ônibus, carro, trem ou bicicleta. Praça da Sé, Anhangabaú, Barra Funda, Carandiru, Cantareira, Canindé, Mooca, Tatuapé, Itaquera, Jardim Romano, Jardim Pantanal, Perdizes, Lapa, Vila Hamburguesa, Sumaré, Jardim Gaivotas, Bela Vista... Em travessias e perambulações urbanas, formas de apreender a cidade em suas várias nuances, permanentemente cambiantes. O mapa, como se vê acima (mapa-sumário), aparece vazio de fronteiras, mas repleto de perambulações e conexões, por

3. Do prefácio de Michel Foucault à Anti-Oedipus (Deleuze & Guattari, 2000 [1983]), a partir da tradução de Fernando José Fagundes Ribeiro, disponível em: http://letraefilosofia.com.br/wp-content/uploads/2015/03/foucault-prefacio-a-vida-nao-facista.pdf

4. Em verdade a ideia inicial se modificou, apesar de alguns pontos em comum. Mas diferentemente daquele trabalho, neste a cidade ganhou relevância, por causa dos coletivos. Já não é mais apenas "sair para a cidade", mas também "trazer a cidade para dentro da escola", de maneira semelhante ao que ocorreu no episódio das ocupações dos secundaristas, nos anos de 2015 e 2016.

5. Agir politicamente e de forma mais direta, atuando em uma realidade na qual "muitas pessoas são forçadas a viver as suas vidas em mundos constrangidos que oferecem pouco ou nenhum consolo imaginativo, dado o brutal peso da circunstancia econômica, das estreitas margens do que são autorizadas a pensar [...] da consequentemente quase rotineira devastação da sua confiança em que o mundo alguma vez possa ser para elas" (Thrift *apud* Caeiro, 2014, p. 579).

lugares estranhos e ainda despercebidos, como alertaria Italo Calvino em *As cidades invisíveis*, chamando a atenção para aspectos como decadência e prosperidade, construção e desconstrução, passado e futuro. As andanças de coletivos demarcadas no "mapa-sumário"podem ser vistas também como desvios (Lefebvre, 2001), uma espécie de ocupação temporária que atua na contramão do ordenamento homogeneizante e empresarial dos espaços urbanos.

O mapa com alguns bairros da cidade de São Paulo testemunha a ação de coletivos de arte. No mapa esses territórios não estão isolados mas interligados, sobrepostos, sugerindo algum tipo de conexão e diálogo, configurando-se como uma cartografia contígua. Um mapa para perder-se, não se fixando em um único rumo ou destino. Experenciar-se nômade, errante, entendendo o caminhar pelo corpo da cidade como uma prática estética, uma arquitetura da paisagem e uma forma de intervenção urbana (Careri, 2013, p. 7).

Atravessando esses bairros, um rio em vermelho, circulando como sangue no corpo da metrópole, percorrendo a céu aberto ou ocultamente, quilômetros abaixo do asfalto, irrigando, drenando o solo e inspirando inúmeras ações, como adiante se relata. A potência dessas propostas artísticas à margem, quase invisíveis, é pensada em um caminho diferente daquele circuito artístico mais tradicional e ideologicamente hegemônico. Muitos coletivos, não desejam ocupar os espaços espetacularizados e convencionais de exposição e eventos, e tão pouco integrar o universo do consumo cultural.

Para José Guilherme Cantor Magnani[6] (2004), o fato de São Paulo ser uma metrópole e ter tido um surto de condomínios nas últimas décadas, assim como um excesso de vigilância e muros na cidade, não quer dizer que as pessoas estejam completamente isoladas. É preciso ver também que a cidade está ocupada por diferentes grupos, e isso talvez faça dela uma cidade muito mais de trocas do que de guetos. Segundo Magnani, a visão de que São Paulo se resume a uma cidade de muros, formada por grupos fechados, não corresponde a toda verdade, ainda que existam grupos mais isolados. A cidade é mesmo cinza como a pintam? Uma cidade grande como São Paulo permite, por exemplo, a convivência de inúmeros grupos religiosos e coletivos artísticos; apesar de muitas pessoas viverem em condomínios, buscando maior segurança, não parece arriscado afirmar que o que traz a proteção é justamente o contrário: a presença das pessoas nos espaços públicos e não o isolamento. Magnani acrescenta que a ideia que temos comumente

6. Coordenador do Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana e professor do departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP).

de que a globalização torna tudo homogêneo também não faz jus à complexidade de uma metrópole. O fato de a cidade ser cosmopolita permite diferenças radicais e são essas diferenças que a mantém viva.

Divergindo da percepção de caos e fragmentação – mais comum a respeito da metrópole e também verdadeira –, esta pode ser vista, por exemplo, no trabalho quase invisível de inúmeros coletivos artísticos. A ocupação de determinadas áreas da cidade por esses grupos pode tornar visíveis "pedaços" (Magnani) dela desconhecidos de muitos observadores. Um acionismo corpo-a-corpo, espécie de estufa, tornando visíveis "permanências, arranjos coletivos, sistemas de reciprocidade" (Magnani, 2004, p.102) entre as pessoas.

Perambular pela cidade de São Paulo pode ser uma forma de vê-la além dos estereótipos que reduzem a percepção ao que já foi construído pelo olhar do outro. A cidade, em uma mirada rápida, pode ser considerada uma cidade de anônimos, como propõem Maurília e Cloé de Calvino:

> Por vezes se sucedem cidades diferentes sobre o mesmo chão e sob o mesmo nome, nascem e morrem sem se terem conhecido, incomunicáveis entre si. [...] A cidade para quem passa sem entrar nela é uma, e outra para quem é tomado por ela (2015, p. 43 e 134).

Há muitas invisibilidades em cidades tão grandes e complexas. Em São Paulo, por exemplo, apesar dos arranha-céus e avenidas, nas entranhas ou na periferia de seu corpo asfaltado é possível ver rios com cardumes, cachoeiras, grupos indígenas, catadores de lixo e andarilhos.

Foi por meio de perambulações em diferentes "pedaços" da cidade que se delinearam interfaces entre a atividade de educadora e a de integrante de coletivos de arte, em especial do Bloco Fluvial do Peixe Seco. A observância de que há uma relação entre a prática artística desses coletivos e a maneira como ocupam e se relacionam com determinados espaços da cidade, modificando a forma de vê-la, subvertendo a lógica administrativa e os aparatos de controle e vigilância dos espaços públicos, levou-nos a arquitetar determinadas práticas na educação no esforço de buscar reproduzir com os estudantes tal experiência.

As perambulações pelos bairros acima citados em contato com diferentes coletivos artísticos, dos muitos espalhados pela cidade de São Paulo, aconteceram paralelamente à atividade docente. A guinada de encaminhamentos, decorrente de duas práticas diferentes (a artística

e a educativa), resultou, cremos, em conexão, intercruzando processos e retroalimentando-se: como as travessias cotidianas pelo corpo da cidade podem nos afetar, ao reverberarem relações que construímos (ou deveríamos construir) com os estudantes?

As andanças com o Bloco Fluvial do Peixe Seco, por exemplo, evidenciaram uma reciprocidade e circularidade por meio da atividade artística, ou seja, ocupar-se com os rios da cidade nessas práticas têm se configurado, consequentemente, em um cuidado recíproco, não em forma de cidadania individual mas coletiva (Caeiro, 2014, p. 312). A cidade ativando processos no coletivo, o coletivo ativando processos na cidade. Nessas práticas parece vital a ocupação de um espaço territorial com micropoéticas e novos modos de sociabilidade[7].

Em se tratando especificamente das práticas artísticas no contexto educativo, como construir um pensamento e ações pedagógicas mediadas pela cultura em que os estudantes sejam incluídos nas decisões coletivas como cúmplices desse processo, transformando a forma de ver a própria escola, a arte e a aprendizagem? O ato de formar-se poderia ser visto como um processo de aprendizagem inerente ao continuum da vida, experimentando configurações, múltiplos modelos sem necessariamente se fixar em um deles, fazendo desse curso um exercício de lapidação e estetização da própria existência? O ocupar-se consigo, neste caso, implicaria também em um cuidado com a formação social e política de modo a não basear-se tão somente em conhecimentos externos, mas em um conjunto de práticas refletidas na própria constituição ética do sujeito e de sua relação com o mundo, – uma aprendizagem mais preocupada com a feitura de si mesmo, pensando como cada pessoa se fabrica diante de determinados processos, inclusive o pedagógico.

Para esse intento lançamos mão dos estudos de Michel Foucault relativos ao "cuidado de si": um conjunto de aulas ministradas em 1982 no *Collège de France*, publicado posteriormente sob o título *A Hermenêutica do Sujeito* (2014). Em algumas dessas aulas, Foucault analisa os diálogos entre Sócrates e o jovem Alcibíades em função do cuidado consigo mesmo como também naquele refletido no bem da cidade.

Essa experimentação (de si) ganha um significativo espaço nos últimos estudos foucaultianos que, diferentemente daqueles que antes focavam nos dispositivos de poder, agora se centram na formação do sujeito, em processos de experimentação e transformação de si, entendendo

7. "Trata-se, tautologicamente, de salvar a arte através da cidade e de salvar a cidade através da arte" (Caeiro, 2014 p. 37).

a vida como uma arte do viver. Então cabe a pergunta: seria possível dinamizar no campo pedagógico tais práticas estéticas da própria existência como processos emancipatórios, numa espécie de invenção ou estetização de si? Que forma teria a educação, tal como Foucault pensava a filosofia, como pensamento interrogante e não de assujeitamento? Quais formas artísticas potencializariam na escola invenções de si mesmo e do coletivo para além de competências instrumentais e de preparação profissional? Ao invés de desempenho e eficiência, pretenderíamos portanto ativar processos de experimentação e transformação no qual outras experiências possam surgir fazendo desse curso um exercício de lapidação e estetização da própria existência, entendendo a educação como um modo de inserir-se no mundo, e não de adaptar-se a ele (Freire, 1997).

Mesmo com a impressão que possamos ter de isolamento das pessoas que vivem nas grandes metrópoles como São Paulo, há inúmeros projetos, inclusive artísticos, em construção, demarcando territórios e posicionamentos políticos contrários à macropolítica econômica implantada nessas cidades. Uma ação mais contundente, nesse caso, não significaria unicamente insubordinação ou preparação para um motim, embora, recentemente, algumas ações ou ocupações dentro de escolas tenham chegado perto disso; colheram, a propósito, bons frutos e inspiraram outras ações[8]. Em outras palavras: podemos dizer que o termo se refere a uma rebeldia frutífera, por exemplo, a dos estudantes secundaristas que durante 2015 e 2016 ocuparam inúmeras escolas no estado de São Paulo, impedindo ações autoritárias do governo do Estado.

8. Refere-se aqui às manifestações estudantis dos secundaristas que mobilizaram a sociedade contra a Reorganização Escolar, deflagrando discussões ao mesmo tempo em que opôs firme resistência às intenções duvidosas do governo, à época.

De modo semelhante, a ousadia e o destemor estudantis parecem revelar uma aposta nas ações, ainda que sejam minúsculos desvios – às vezes microscópicos e efêmeros por atingirem um público pequeno – podem se propagar, desestabilizando relações opressoras, mercadológicas e espetaculares, incrustadas na vida cotidiana, substituindo-as por encontros e determinadas ações pontuais.

Outras questões para essa investigação é dar a ver os discursos e as ações não hegemônicos, a partir do entrecruzamento entre arte e educação. Por exemplo: a forma de interação e de partilha entre artistas e público; pessoas que acabam de uma forma ou de outra fazendo parte de intervenções artísticas no espaço urbano. Como essas partilhas poderiam, quando o artista é educador, afetar diretamente sua formação e práticas na educação? Como criar ações artísticas na escola, tais

como se vê em inúmeros coletivos de arte, incorporando a dinâmica da cidade e seus espaços? Seria possível pensar a escola para além de seus muros, conectando-a mais à vida dos estudantes e ao lugar onde vivem? Como ver o além dos muros (bairro/cidade) pelo viés de um espaço possível para a experiência de processos artísticos e educativos construídos em uma espécie de cartografia coletiva? Que elementos destacar desses processos para conceituar tais ações no espaço urbano como aula na cidade? E que conceito atribuímos a tais intervenções? Neste caso, uma aula poderia ser vista como arte? Como arquitetar, a título de exemplo, um cortejo carnavalesco que canta os rios da cidade através de um contexto pedagógico?

Já há algumas décadas muitos artistas, isoladamente ou em coletivos, têm buscado atuar mais diretamente no cotidiano das cidades. Paul Ardenne denomina de *arte contextual* a esse tipo de atuação engendrada a partir das necessidades e demandas (sociais, políticas, ecológicas, culturais etc.) de um determinado lugar; inventada a partir de participação e implicação de um artista ou grupo em determinada ação, aproximando-se mais dos problemas concretos e cotidianos da cidade. Uma articulação que pode se configurar como crítica, denúncia ou resolução de problemas. Nas ocupações dos secundaristas, por exemplo, uma forma inusitada de resistência e organização coletiva foi ativada contra o que se viu como autoritarismo. Configurou-se como ação política e tática de enfrentamento cotidiano; procurou, em nosso entendimento, reorientar e reinventar os pactos sociais e maneiras de resistir contra os abusos do poder. Que afinidades poderiam ter essas ações com as práticas de muitos coletivos de arte?

A arte contextual se ocupa do espaço urbano. Prevê não só o contato entre pessoas, mas também com determinados lugares nas megalópoles. É como procedem alguns dos coletivos apresentados nessa pesquisa: andarilhos buscando tanto uma experiência mais vital para suas práticas artísticas como também interferir em lugares sem visibilidade, muitas vezes com alto grau de violência e abandono, atuando como um "trabalhador social" – *social worker* –, abandonando a noção *bancária* da arte, termo que Kester recupera de Paulo Freire (Caeiro, 2014, p. 413).

Pelas premissas já apresentadas e por outras que virão a seguir, podemos perceber na arte contextual proposta por Ardenne[9] um corpo teórico e metodológico férteis para refletir a respeito das intervenções descritas ao longo desta investigação, tanto no campo artístico como

9. Paul Ardenne é professor na Université d'Amiens, no Canadá, e pesquisador de arte contemporânea, especialmente quando relativa a espaços urbanos. Para Ardenne, "a arte contextual marca uma ruptura a vários níveis. Primeiro, trata-se de uma ruptura com a arte clássica. [...] Segundo, há uma ruptura com a tradição em que se olha, mas não se toca, em que o público é apenas espectador. [...] Terceiro, a ruptura começa em nível do próprio artista. Este já não trabalha sozinho em casa, no seu canto. [...] Quarto, a ruptura dá-se a nível do medium utilizado. O material e o ateliê passam a ser a cidade e a paisagem natural" (Ardenne *apud* Caeiro, 2014, p. 51). Não foram encontradas muitas referências teóricas a respeito da arte contextual no Brasil, ou em idioma português. Esperamos que a discussão, no presente trabalho, inspire interesse pelo tema.

no pedagógico. Essa hipótese advém da observação de que essas redes dinamizam o cuidado com o que é público, fazendo com que o artista, o educador ou os estudantes assumam um posicionamento político, frequentemente tenso e de enfrentamento com o poder, e experimentem nessas práticas novos modos de sociabilidade. É dessa conjectura que surge a questão norteadora dessa investigação: como fortalecer nas práticas artísticas e pedagógicas o sentido do "comum" perdido nas diferentes esferas da vida? A ideia de "comum" que aqui apresentamos não se baseia apenas nos bens naturais e culturais compartilhados na vida em coletividade, mas também no próprio cuidado (e resistência) que se tem com esses bens em uma época na qual parece cada vez mais tênue a distinção entre público e privado.

Os experimentos aqui relatados no campo pedagógico aconteceram na rede pública de ensino do município de São Paulo entre 2014 e 2016, nas EMEFs Tenente José Maria Pinto Duarte e Dilermando Dias dos Santos. Embora as duas instituições pertençam à mesma rede e diretoria de ensino da cidade, a realidade educacional em cada uma delas é muito diferente, o que pode se justificar pela localização. Embora se encontrem em bairros diferentes, ambas estão localizadas na zona oeste, dentro de um raio de 5 km, aproximadamente. A área conta com infraestrutura relativamente privilegiada, se comparada com a de outras regiões mais periféricas da cidade.

Inicialmente pensamos em realizar a pesquisa em apenas uma das escolas, a EMEF Tte. José Maria Pinto Duarte, pela facilidade em desenvolver projetos e pelos vínculos de pertencimento que os estudantes de modo geral já haviam construído na instituição. Digamos que já encontráramos na escola um solo fértil; e tudo indicava que ali se poderia dar prosseguimento ao trabalho já desenvolvido durante a pesquisa de mestrado. Mas os planos não seguiram esse rumo, como veremos adiante, pelo menos não exatamente como se imaginou inicialmente. Os estudantes do 9º ano dessa EMEF preparavam coletivamente, na época, o TCA (Trabalho Colaborativo de Autoria) e as pesquisas para a realização desse intento reverberavam recorrentemente nas aulas de Artes dessas turmas. Foi em uma delas que ocorreu a elaboração do projeto "Pé de Moça", uma perambulação com calçados de salto alto femininos dentro e fora da sala de aula, descrito com mais detalhes no 2º capítulo da tese.

Falemos agora da outra escola: ao contrário da anterior, a EMEF Dilermando Dias dos Santos apresentava uma conjuntura adversa: violência, com inúmeras brigas diárias entre os estudantes, vidros do

prédio da escola quebrados frequentemente, furtos no espaço escolar acontecendo aos finais de semana. Durante as últimas gestões, os diretores não se mantinham mais do que dois anos no cargo e por isso acabavam não criando vínculos com a comunidade e nem com os funcionários e a equipe de professores. A situação ficou mais crítica em 2014, quando estudantes lançavam pequenos explosivos (bombinhas) diariamente dentro das salas de aula e em outros espaços da escola, o que resultou em um incêndio numa das classes do segundo andar, no prédio escolar. Durante esses impasses foram feitas algumas assembleias com estudantes e professores, iniciativas interrompidas quando em uma dessas reuniões um estudante lançou um livro em uma professora, ferindo-lhe o rosto. Eis o contexto em que esboçamos os primeiros passos para uma das ações, esta fora da escola e nomeada como "111". Foi realizada com o grupo de estudantes do 8º ano e será relatada mais adiante.

Que fatores levariam duas escolas tão próximas geograficamente e de uma mesma rede de ensino apresentarem situações tão díspares? Seria possível pensar a arte nas duas EMEFs como um fazer artístico com ressonâncias na vida cotidiana dentro e fora da escola? A cidade poderia, nesse caso, funcionar como uma escola, os estudantes como andarilhos atentos às demandas (serviços) mais urgentes de determinada conjuntura, materializando uma intenção coletiva?

Para Jorge Larrosa (2014), a experiência da escola é uma experiência na qual não vivemos e que não diz respeito à nossa vida. É estranha à nós. A escola, em suas palavras, faz parte dos dispositivos que destroem toda e qualquer experiência, uma vez que está estruturada predominantemente por linguagem de tecnólogos, especialistas e burocratas[10]. O fato de crianças e jovens não aprenderem – ou não quererem aprender – os conteúdos apresentados na escola, não quer dizer que eles não possam – ou não queiram – viver outras experiências. No fundo o que se quer é uma escola com práticas antiautoritárias; mas isso tem sido difícil porque, embora os estudantes requisitem mais liberdade, a conquista da autonomia exige a superação de muitos desafios. Sendo professora, como buscar a autoridade em saídas inventivas e não repressivas?

A situação aqui posta se agrava se a tal conjuntura adicionarmos propostas, como se tem visto, de Projetos de Lei que alteram a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no intuito de restringir a autonomia do professor tanto quanto das instituições responsáveis pela educação. É o caso, por exemplo, do que foi proposto em 2014 pela

10. É o que Sloterdijk (2002, p. 37) chama de atletismo de estado; para ele, "atletas do Estado", outra versão de tecnólogos, são os sujeitos que desde tempos remotos (Antiguidades do oriente e ocidente) "praticam o convívio no Grande. São uma espécie de gladiadores políticos".

11. O Projeto de Lei 7.180/2014, propunha entre outros pontos:"incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa". Para mais detalhes consultar http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/documentos/outros-documentos/substitutivo-ao-pl-7180-14 Acesso em 18/10/2018

Comissão Especial denominada "Escola sem Partido"[11]. Diante de um cenário de crise, agravado pelo que despontou nas eleições realizadas no final de 2018, com eminente risco à democracia no país, o ensino da arte não poderia omitir-se como se ela própria não fosse parte da vida e dos acontecimentos que implodem no cotidiano.

A escola apresenta-se a nós, professores, como diversidade e multiplicidade, o que por um lado é enriquecedor e desafiador, mas, por outro, demanda a mediação de suscetibilidades, ousadias e proezas didáticas. *A cidade é uma escola: Andarilhos em práticas urbanas coletivas* abre espaço nas duas EMEFs aqui apresentadas para alguns experimentos fora da sala de aula e dos muros da escola, nos quais a perambulação não significa "matar" aula, mas se configura em um trânsito permanente de trocas, experiências e aprendizagens livres de vigilância e controle. A rua se contraporia ao espaço fechado da sala de aula e a arte se afirmaria como prática não só estética, mas também ética e política.

Além dos experimentos no campo pedagógico, a pesquisa apresenta algumas ações desenvolvidas pelo coletivo Bloco Fluvial do Peixe Seco, fundado em 2013 a partir de uma oficina[12] na Casa da Dona Yayá – CPC (Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo), espaço cultural localizado no bairro da Bela Vista. O nome do bloco remete ao rio Piratininga, atual rio Tamanduateí, que significa "peixe seco", numa das famílias linguísticas autóctones brasileiras. A proposta, inicialmente, era de criar um coletivo de intervenção urbana dando visibilidade aos rios que ainda correm pela cidade de São Paulo, inclusive os que estão debaixo do asfalto. Atualmente, os integrantes do coletivo planejam diferentes ações ao longo de cada ano, dentre elas o cortejo fluvial, que segue acima do asfalto o curso das águas sufocadas debaixo dele, carnavalizando e homenageando os rios da cidade de São Paulo, quase sempre no espaço público e em diferentes bairros da cidade.

As proposições artísticas do Bloco Fluvial do Peixe Seco apresentam oportunidades permanentes para refletir e ativar inúmeras ações artísticas pelos bairros da cidade, não só pela maneira como se imiscuem nas demandas sociais da cidade, mas aceitando e assumindo a responsabilidade sobre elas, criando ações a partir da percepção de um *déficit* na área que circunda tais demandas; atuando não tanto como artistas, mas como "produtores de acontecimentos" (Ardenne, 2006, p. 14).

A recente experiência de integrar o Bloco Fluvial do Peixe Seco faz parte de um percurso mais longo, no qual a experiência tanto de artista

12. A oficina foi coordenada pelo coletivo Mapa Xilográfico, formado pelos seguintes integrantes: Milene Valentir, Diogo Rios e Tábata Costa. Dentre alguns de seus propósitos, este coletivo tem como intento: "abordar de forma crítica e poética os conceitos de progresso e desenvolvimento, a atuação da indústria imobiliária e suas consequências na dinâmica da cidade, nas transformações urbanísticas e na vida da população". https://mapaxilo.milharal.org/sobre-o-mapaxilo/ Acesso 13/02/2018.

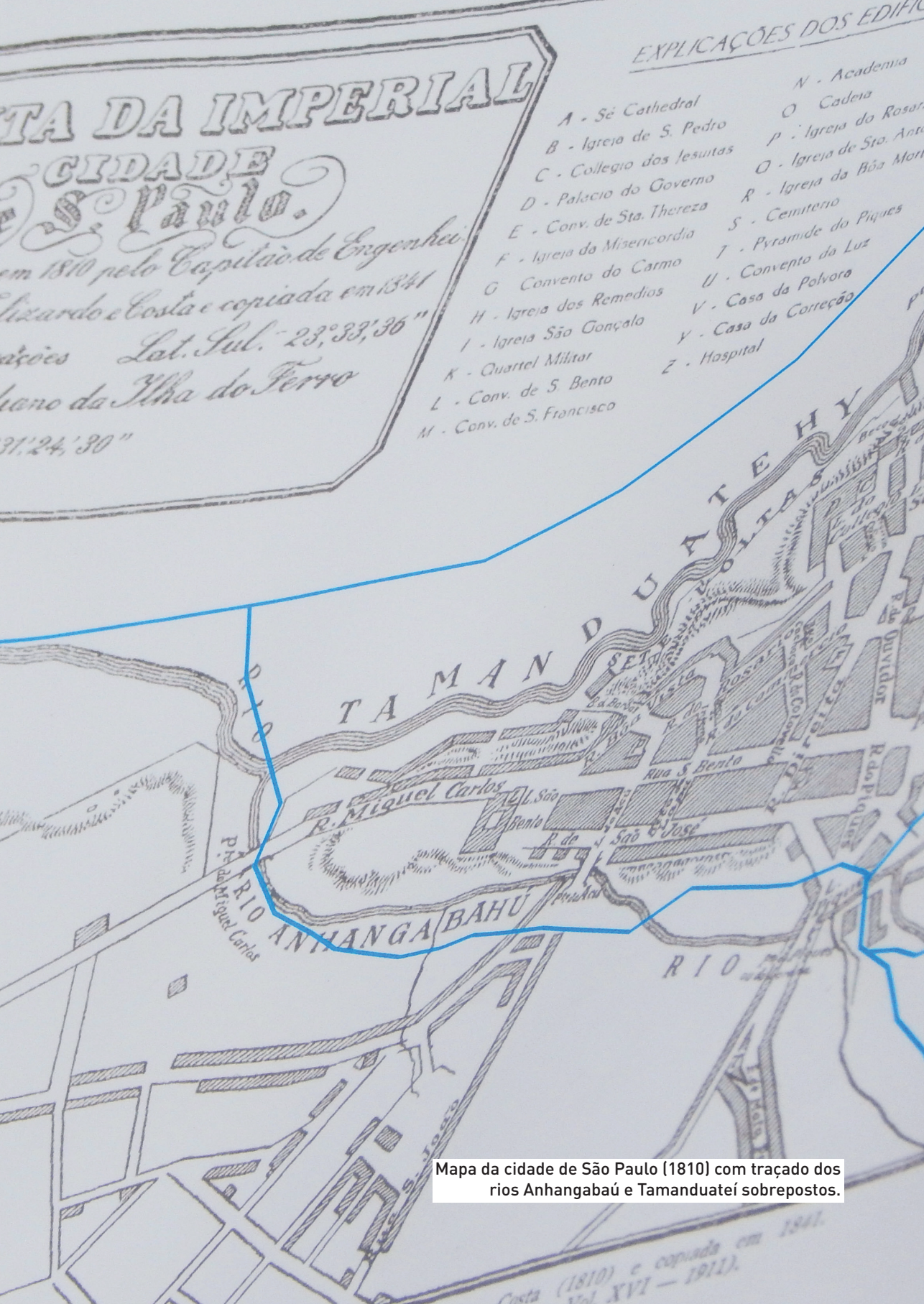
como de professora esteve sempre entremeada. Essa interposição se deu ora de forma mais afinada e em outros momentos de modo diametralmente divergente. Isso se justifica em parte, penso, pela divergência entre o que se aprende na universidade e o que depois se encontra no mundo prático extra-acadêmico, seja como artista ou como docente. As experiências dessa contenda se propagaram na presente tese como opção de encaminhamento metodológico, entrecruzando experiências e admitindo-se certa promiscuidade teórica, apelando para diversificadas fontes e referências para refletir e interpretar a realidade. Essa estratégia aproxima-se do que Lévi-Strauss (2008) denominou como bricolagem. O *bricoleur,* no caso, dá forma à pesquisa deixando-se influenciar e guiar pelo contexto e circunstâncias; dialoga com a teoria crítica e com os inúmeros grupos, em geral invisibilizados (vozes que, habitualmente, não são escutadas ou reconhecidas). Seguindo esse entendimento, a opção que se faz nessa investigação é por uma metodologia concebida no diálogo, sem hierarquias e em uma produção coletiva de saberes atenta tanto às estruturas de poder quanto aos modelos de cientificidade. Para Santos (2000), a superioridade de um conhecimento, nesse caso, não é mais definido por uma institucionalização e profissionalização desse conhecimento, sendo mais determinado por sua contribuição em uma dada realidade, convertendo-se em práticas transformadoras. Coerente com esse mesmo princípio, para Japiassu, são os valores que determinam o objeto de estudo:

> A ideia de Ciência isenta de ideologia constitui a verdadeira representação ideológica da Ciência. [...] As normas de cientificidade constituem um produto do devir histórico das ciências, não um imperativo aprioristicamente imposto. É graças a uma interação constante dos métodos e dos objetos que se elaboram tais normas. E como não há métodos nem tão pouco objetos *a priori*, também não existe um modelo de cientificidade *a priori*. Nesse sentido, não vemos por que os fenômenos humanos não possam dar origem à elaboração de outro conceito de cientificidade (Japiassu, 2002, p. 72; 97-98).

A pesquisa apresenta-se dividida em dois capítulos, antecedidos de uma introdução. O intento principal é o de refletir se a cidade pode ser um lugar de encontro e troca de saberes, funcionando como uma escola quando andarilhos se propõem, por meio de diferentes ações artísticas cotidianas, ocupar determinados espaços com o propósito de irromper neles outro imaginário de cidade, desviando-se do funcionalismo burocrático, autoritário e produtivo aderidos a ela.

O primeiro capítulo, "Quando a cidade pode ser uma escola", descreve e contextualiza determinadas ações no contexto urbano, principalmente as do coletivo Bloco Fluvial do Peixe Seco e as ocupações dos secundaristas. Tem-se como hipótese que acontecimentos não espetaculares no corpo da cidade podem ativar processos de transformação nela própria e nos coletivos que os realizam. Como referencial teórico lançamos mão dos estudos de antropologia urbana de José Guilherme Cantor Magnani, do olhar de Caeiro para o contemporâneo na arte da cidade, assim como seu direito à ela, a partir de Lefebvre; também as errâncias nas suas mais variadas formas, passando por Careri, Jacques e Oiticica e, por fim, a *arte contextual*, conceito desenvolvido por Ardenne em diálogo com a ideia de um des-artista, proposta por Kaprow. Fazem parte também desse capítulo relatos dos encontros realizados com alguns estudantes secundaristas que ocuparam as escolas entre 2015 e 2016, assim como também outros registros extraídos de uma série de encontros e conversas com os integrantes do coletivo Bloco Fluvial do Peixe Seco, utilizados também na produção de um documentário.

No segundo capítulo, "Quando a educação pode ser uma arte", apresentamos as intervenções artísticas realizadas com os estudantes de EMEFs paulistanas, algumas delas extramuros, em espaços da metrópole, conferindo a um só tempo se a cidade pode ser uma escola, e a arte, no contexto pedagógico, um processo possível para a emancipação e o cuidado de si. Incluímos também relatos dos estudantes, andarilhos durante as aulas propostas dentro e fora da escola. Como referencial teórico, destacamos os conceitos de *estéticas da existência* e de *artes do viver*, a partir da obra de Michel Foucault, a tensão entre processos de regulação e de emancipação, nos estudos de Boaventura de Sousa Santos, e as pedagogias libertárias, através dos aportes de Silvio Gallo.



Mapa da cidade de São Paulo (1810) com traçado dos rios Anhangabaú e Tamanduateí sobrepostos.

Capítulo I
Quando a cidade pode ser uma escola



Secundarista pulando a grade da Escola Estadual Fernão Dias Paes durante a ocupação, 2015.

> Durante longos séculos, a terra foi o grande laboratório do homem; só há pouco tempo é que a cidade assumiu esse papel. O fenômeno urbano manifesta hoje sua enormidade, desconcertante para a reflexão teórica, para a ação prática e mesmo para a imaginação. Sentido e finalidade da industrialização, a sociedade urbana se forma enquanto se procura. Obriga a considerar a filosofia, a arte e a ciência. [...] A arte, também reconhecendo suas condições iniciais, dirige-se para um novo destino, o de servir à sociedade urbana e à vida cotidiana nessa sociedade. (Lefebvre, 2001, s/p)

> Marco Polo imaginava responder (ou Kublai imaginava a sua resposta) que quanto mais se perdia em bairros desconhecidos de cidades longínquas, mais compreendia as outras cidades que tinha atravessado para chegar até lá [...] o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, digamos não o passado próximo a que cada dia que passa acrescenta um dia, mas o passado mais remoto. Chegando a qualquer nova cidade o viajante reencontra o seu passado que já não sabia que tinha: a estranheza do que já não somos ou já não possuímos espera-nos ao caminho nos lugares estranhos e não possuídos. (Calvino, 2015, p. 41-42)

As cidades invisíveis, escrita em 1972, foi considerada a obra mais emblemática de Italo Calvino. É composta por 55 cidades de nome feminino, intercaladas por diálogos entre o mercador veneziano Marco Polo e o imperador mongol Kublai Khan. E entre tantas, é mais uma cidade grande. As cidades que compõem o império de Kublai Khan surgem como personagens dotadas de diferentes características. Estão inseridas em onze temas: memória, desejo, símbolos, delgadas, trocas, olhos, nome, mortos, céu, contínuas e ocultas. No entanto, apesar de cada cidade se inserir em um tema específico, é possível encontrar relações entre elas. Poderíamos dizer o mesmo com relação à muitos coletivos espalhados pela cidade de São Paulo que, utilizando de diferentes linguagens artísticas, constroem outras percepções e narrativas da metrópole, revelando microcidades até então invisíveis, ou diferentes do que comumente se propaga delas. É preciso não confundir a cidade com o discurso a respeito dela, adverte Marco Polo a Kublai Khan.

Apesar da vigilância, da incomunicabilidade aparente e do controle excessivo em megalópoles como São Paulo, nem sempre esses processos resultam em passividade ou isolamento dos sujeitos, como podemos ver no trabalho dos coletivos e de muitas pessoas que se organizam coletivamente. Ainda que a geografia da cidade de São Paulo mude dia após dia e apesar da uniformização de alguns de seus espaços – das sinalizações, restrições e proibições, dos rios que correm sufocados debaixo do asfalto, das pessoas que se encontram frequentemente sob vigilância nos espaços públicos, como se esses lugares não lhes pertencessem –, essa é uma visão panorâmica das relações, que normalmente são notadas e descritas por quem está *de fora e de longe*, visando análises macro, conforme observa Magnani[13]:

> os moradores propriamente ditos, que, em suas múltiplas redes, formas de sociabilidade, estilos de vida, deslocamentos, conflitos etc., constituem o elemento que em definitivo dá vida à metrópole, não aparecem, e quando o fazem, é na qualidade da parte passiva (os excluídos, os espoliados) de todo o intrincado processo urbano. Nas leituras mais militantes, por certo, esses atores são recuperados, mas como sujeitos de estratégias políticas como o orçamento participativo, um "urbanismo socialmente includente", associações de vários tipos etc. (Magnani, 2002, p. 7)

13. Magnani chama a atenção para os estudos com olhar de fora e de longe e que dão pouca relevância "àqueles atores sociais responsáveis pela trama que sustenta a dinâmica urbana e que quando aparecem, são vistos através do prisma da fragmentação, individualizados e atomizados no cenário impessoal da metrópole." (Magnani, 2002, p. 14)

Esse olhar para o espaço urbano como uma entidade à parte de seus moradores não considera inúmeros enlaces, acontecimentos, encontros, intervenções e atividades espalhados pela metrópole. E que efeitos estariam provocando, em se tratando dos coletivos de arte, na cultura local onde estão inseridos? Essa dinâmica é perceptível nas ações de inúmeros grupos que dão visibilidade às redes de sociabilidade existentes em contextos nos quais as pessoas de determinado lugar são sujeitos ativos politicamente e não mero objetos, criando táticas de ação ativa, participativa e includente. É o caso de inúmeros coletivos que se proliferam na cidade ou simplesmente da iniciativa de diferentes grupos de pessoas com ações pontuais.

Na construção de outras narrativas da cidade é muito acentuada a intenção política e o desejo, em algumas ações, de entender o espaço físico e simbólico como territorialidades maleáveis, porosas e passíveis de transformação. Afinal, a cidade é primordialmente o lugar onde se exerce o poder porque é em seu interior que processos de inclusão e exclusão se ativam, impondo a separação de espaços, as funções e os diferentes estilos de vida, com ou sem visibilidade (Scotini, 2009).



À Margem, Cia. Humbalada de Teatro, 2014.



Barafonda, Cia. São Jorge de Variedades, 2012.



A Cidade dos Rios Invisíveis, Estopô Balaio, 2014.



Sarau do Cotovelo, 2015.



Cegos, Desvio Coletivo, 2015.



Ensaio para cortejo na Casa de Dona Yayá, 2015.



Caminhada pelo SIM na Colômbia, Av. Paulista, 2016.



Cordão da Mentira: 10 anos dos crimes de maio, 2016.

E é em tal circuito – quase sempre tenso – que alguns coletivos têm atuado, construindo espaços de relação e troca para agir, entendendo a cidade como obra inacabada, em uma perspectiva diferente da que normalmente se vê representada: a da velocidade e da competitividade. É o caso, a título de exemplo, de *Barafonda*, da Cia. São Jorge de Variedades, quase toda encenada nas ruas do bairro da Barra Funda, onde fica a sede do grupo. O espetáculo, itinerante, acontecia em um circuito de aproximadamente dois quilômetros pelas ruas, praças e vias do bairro. Outros exemplos são também os de À *margem*, da Cia. Humbalada e *A cidade dos rios invisíveis*, do coletivo Estopô Balaio, ambos encenados pelas ruas dos bairros Jardim Gaivotas e Jardim Romano, respectivamente. Viajando de trem ou partindo de um barquinho na represa Billings, os dois espetáculos propõem poéticas de ocupação e reinvenção do espaço público. Seguindo a mesma lógica, ou a mesma poética, um sarau, do Cotovelo, promovido pelo Terra Livre Campo e Cidade e Bloco Fluvial do Peixe Seco, aconteceu ao lado do rio Tietê, em um trecho que ele ainda é curvilíneo. Adiante, falaremos mais dele.

O "Hidrofaixas – rios visíveis no Bixiga" começou na Casa de Dona Yayá, coordenado pelos coletivos Mapa Xilográfico e Bloco Fluvial do Peixe Seco, em forma de oficina e cortejo, carnavalizando e visibilizando os rios do bairro do Bixiga. Exemplo análogo é o convite que o Coletivo Território B lança no final de cada ano para formar o Coral Analino. A proposta hilária consiste em formar um coro amador e irreverente trajando vermelho e dourado para percorrer, na véspera do Natal, a Avenida Paulista, cantarolando paródias natalinas risíveis e críticas, escrachando Papai Noel e o consumo exacerbado. Percorrer a Avenida Paulista e inúmeros outros lugares é a proposta também do Desvio Coletivo, na performance *Cegos*. Os integrantes do coletivo, vestidos de modo usual mas com o corpo todo coberto de argila e os olhos parcialmente vendados, caminham em coro, interferindo no fluxo e no ritmo da cidade. Outra caminhada na Avenida Paulista foi a intervenção artística pelo SIM na Colômbia. A iniciativa partiu de um grupo de pessoas que reivindicava um acordo de paz entre as FARC (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia) e o Estado, para acabar com uma guerra no país que já dura 60 anos. É possível que ocorra, às vezes, simultaneidade dessas ações no espaço e no tempo. Foi o que aconteceu no Cordão da Mentira - 10 anos dos crimes de maio, que ao percorrer as ruas do centro cidade de São Paulo em 2016, reivindicando justiça e mudanças na política de segurança pública,

encontrou coincidentemente com o grupo de secundaristas que na época ocupavam as escolas contra a reorganização imposta pelo então governo do Estado. O encontro parece ter potencializado ambas as ações: a mobilização de grupos pode disseminar iniciativas ou alianças que as fortaleçam mutuamente.

Apoiando-nos em ferramentas utilizadas na antropologia urbana, é possível ampliar o olhar para essas diferentes ações, acima citadas, algumas das quais nos debruçamos mais na presente pesquisa. Essas ações, muitas delas em regiões da cidade esquecidas e desfavorecidas, revelam lutas e agenciamentos reivindicatórios. O reconhecimento dessas lutas é importante para alargar as percepções do que se constrói na metrópole, depois de séculos de exclusão, possibilitando múltiplas visões para os diferentes fenômenos sociais.

Uma das características da cidade de São Paulo é a permanente e aparente necessidade de mudar. Reforma e ruína compõem muitas de suas paisagens, conforme se viu na recente exposição "São Paulo, fora de alcance" do fotógrafo paulista Mauro Restiffe: "Tão logo surgem, as construções já parecem gastas, como se precisassem ser constantemente substituídas, numa espiral de renovação que não vê fim"[14]. Para pensar outro modelo de urbanismo não deveríamos considerar as experiências e necessidades reais das pessoas que vivem e circulam dentro da cidade? Thaís Hércules, integrante do Bloco Fluvial do Peixe Seco, comenta esse aspecto babélico da cidade: "A cidade de São Paulo é caótica. Ela cresceu nesse signo do caos [...] um crescimento muito desordenado e pouco pensado em termos de políticas sociais [...] para o capital ele é muito bom, mas do ponto de vista humano..."[15].

14. A citação faz parte do texto utilizado na apresentação da exposição, realizada no Instituto Moreira Salles.

15. Todas as entrevistas com os integrantes do Bloco do Peixe Seco encontram-se, na íntegra, em mídia de CD anexa à tese.

Nesse modelo caótico de crescimento foi habitual, historicamente, ver os edifícios e monumentos da cidade de São Paulo como símbolo da metrópole. Nessas administrações, se prioriza no espaço urbano projetos arquitetônicos monumentais como condomínios de luxo, shoppings e megaeventos culturais, transformando a metrópole em um conjunto de enclaves: espaços totalmente cercados, protegidos e autossuficientes, separados do resto do tecido urbano, este abandonado à exclusão social e à violência. Lefebvre alerta para o declínio da "cidade espontânea e histórica" sob a lógica e coerência do Estado: separando, dispersando, criando vazios, bloqueando horizontes (Lefebvre, 2001, p. 147).

É possível hoje, por meio da leitura do que emerge do trabalho de inúmeros movimentos sociais, ver a metrópole não por uma visão aérea e distante, mas pelas histórias e lutas, entendendo o monumental como

aquilo que acontece cotidianamente no espaço urbano. É o que muitos dos coletivos, alguns acima citados, parecem fazer. O artista, nesse caso, atuaria como um agenciador. Ao contrário do planejador urbano, ele não antecipa suas ações, atuando mais nas brechas que encontra. Enxergamos o artista, nesse caso, como um ativador de sociabilidade, criando resistência frente a um projeto excludente de urbanização, versão atualizada das muralhas antigas (Sevcenko in Peixoto, 2001) construídas para separar as pessoas.

Para Marina Rago, integrante do coletivo Bloco Fluvial Peixe Seco, o que alguns coletivos arquitetam não só escapa do projeto excludente implantado na cidade como também consegue criar espaços de sociabilidade: "O que a gente está discutindo é uma proposta política para a cidade, não só dos rios [...] aos poucos a gente vai criando redes de coletivo para se fortalecer, criando situações de convívio que não há normalmente".

Ver a cidade como uma obra possibilita fazer diferentes leituras das paisagens cotidianas, a princípio imutáveis e estéreis, criando outros imaginários e possibilidades de convivência, fortalecendo a rede de coletivos, como relatara Marina. Por que não criar outros horizontes e modelos para a metrópole? Nesse caso, ela não se converteria também em escola, fazendo parte das vivências que nos constituem, influenciando condutas éticas e sociais? Nessa perspectiva as pessoas que habitam a cidade não são vistas como inimigas, tendo que defender-se umas das outras. Emergindo do espaço da cidade com propostas microurbanas (como as que acima citamos), ativa-se a participação de todos — reconhece-se aliados, torna a rua e a praça um lugar de encontro, ainda que muitas vezes tenso. Esse convívio é o que de fato faz dela um espaço público. Para Lefebvre são os próprios processos que produzem os espaços:

> se quisermos apreender a rua quotidiana, não é algo de extraestético, subjetivo ou intelectual - acrescentado do exterior -, mas a nossa experiência vivida da mesma, a nossa participação e imersão nos seus domínios, a maneira como a tornamos parte do nosso mundo e a reconhecemos enquanto tal (Lefebvre *apud* Caeiro, 2014, p. 498).

Se a cidade é um projeto construído e reconstruído permanentemente, não devemos duvidar que outro destino possa ser dado a ela. Cada pessoa arquiteta as paisagens da cidade, seja caminhando ou ocupando seus espaços em uma relação direta e intencional, seja de forma distanciada, porque o esquivar-se dela é um modo de consentimento do que nela já se vê.

Espaços comumente marginalizados e esquecidos, por causa das propostas artísticas dos coletivos, passam a ser vistos e vividos com diferentes possibilidades de ocupação e agenciamentos: pratica-se o cuidado coletivo com o bairro, num tipo de colaboração recíproca e circular. A cidade pode se apresentar, simultaneamente, como um lugar de excessivas regras ou de mais liberdade; de afastamento ou de encontro e interação das pessoas. Afinal, coletivos que atuam nessa linha de procedimento, encontram – ou melhor, buscam – desafios e inspiração para suas práticas artísticas exatamente nos territórios ignorados pelas administrações públicas, e acabam revelando nessas práticas artísticas formas diferentes de sociabilidade e de como usufruir das tantas microcidades dentro da metrópole, ainda que tenham de afrontar inúmeras proibições e interdições para ocupar esses espaços. Para as integrantes do Peixe Seco Cláudia Elizabete e Milene Valentir, respectivamente, a rua pode ser o lugar por excelência para usufruir da cidade, apesar das regras e repressões ao convívio nesses espaços:

> Acho que é importante que a gente volte pra rua porque é aí que a coisa acontece. (Cláudia)

> A rua é também muito disciplinadora [...] ela quer regrar corpos e boicotar qualquer ação que seja libertária. Por isso a gente sofre tantas repressões quando tenta fazer uma ação libertária na rua. (Milene)

As pessoas que habitam um determinado bairro conhecem quais são suas necessidades e os problemas que precisam ser enfrentados, ou seja, estão familiarizadas com as lutas diárias para se viver nesses lugares. São nesses contextos que muitos grupos atuam. Para o coletivo *Todo Por La Praxis* esses espaços se configuram em "território prático e focos de guerrilha" (*Todo por la Praxis*, 2009, p. 40)[16], ou seja, são ações colaborativas e usos dos espaços públicos não incorporados ao sistema da cidade, ações que de alguma forma provocam transformações e uso diferenciado dos espaços comuns de convivência. É o caso de *Banco Guerrilla* (2011), um dos projetos do coletivo, que instalou em diferentes espaços da cidade de Madri bancos para se sentar, favorecendo o encontro de pessoas e potencializando o compartilhamento dos espaços comuns frente à tendência de muitas gestões públicas em restringir seu uso.

16. O Todo Por La Praxis é um coletivo espanhol multidisciplinar com sede em Madri e que se propõe a pensar modelos de gestão e práticas colaborativas para a cidade,envolvendo a participação ativa das pessoas. Para saber mais: https://todoporlapraxis.es/about/

Esse tipo de proposição é o que alguns coletivos denominam de *arte útil*, ou seja, práticas que têm como objetivo serem propositivas em um contexto predeterminado, fazendo uso de micropolíticas alternativas

de caráter social, contrárias às políticas dominantes das administrações públicas, respondendo assim aos desejos e demandas concretas estabelecidas por uma comunidade ou por um movimento. O entendimento que muitos coletivos e artistas têm de *arte útil* é no sentido de criar possibilidades para a multiplicidade de ações frente aos inúmeros problemas decorrentes de uma política econômica excludente[17]. A arte, nesse contexto econômico, estaria muito mais na esfera das trocas do que nas da criatividade e da originalidade.

17. É o caso de alguns coletivos que não separam arte e produção, pelo contrário, sua finalidade é "uma modalidade da criação econômica [...] sendo reivindicada como fábrica de laço social e o artista como 'operador' de sociabilidade" (Ardenne, 2006, p.147-151).

Para alguns artistas a função da arte extrapola a esfera da denúncia e deveria atuar em ações e serviços. E tal serviço (ou urgência) surgiria de uma leitura artística da realidade, atendendo a determinadas necessidades que os hábitos cotidianos podem muitas vezes ocultar. Esse tipo de atuação é também proposta por Guillermo Gomez-Peña, em "Trabalhos úteis para artistas utópicos" (2017).

Mas por que denominar uma determinada produção artística de *arte útil*? Essa questão está relacionada àquilo que se convencionou chamar de neutralidade ideológica da arte, impondo uma noção de autonomia, lógica interna e essência natural, um *l'art pour l'art*. Daniel



Banco Guerrilla, do coletivo Todo por la Praxis.

Villegas (2000) argumenta que determinações ideológicas, como as derivadas do capitalismo, são intrínsecas a qualquer produção cultural, e que a falta de função para a arte é em si um procedimento ideológico da era burguesa. Uma arte sem utilidade, ideologia ou antagonismo – neutra, por assim dizer –, acaba por assumir um posicionamento ideológico, pois há sempre um conjunto de interesses agregados à arte. Bertolt Brecht alertava quanto a isso, de como a arte, assumindo certa neutralidade, acaba ficando do lado mais forte.

Para Santos, a autonomia da arte, tal como se vê a partir do século XVIII, tem uma função compensatória, restabelecendo e harmonizando no indivíduo os efeitos provocados por uma vida cindida e fragmentada em uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho:

> Numa sociedade em que a humanidade não pode realizar-se, a arte é "institucionalizada" como autônoma. Acontece que essa oposição ao mundo utilitário, que é condição mesma da função crítica da arte, impede simultaneamente que essa crítica produza efeitos no mundo não artístico (Santos, 2000, p. 114-115).

Uma questão a se pensar é: por que nomear então como "arte" as inúmeras e mais diferentes intervenções artísticas que surgem por diferentes cantos da cidade, tendo elas um propósito muito mais sociopolítico que estético? O coletivo alemão *WochenKlausur*[18] responde de forma plausível e politicamente interessante essa questão, argumentando que atribuir um status artístico a essas ações amplia seu sentido e a repercussão que possam alcançar no âmbito cultural, tamanha a urgência diante do dilaceramento do tecido social, levando para a esfera pública, portanto política, questões que de outra forma não teriam provavelmente o mesmo impacto. Por que não usar o mito da arte para determinadas necessidades? Para o *WochenKlausur*, ter olhares multifacetados e menos ortodoxos frente a determinado problema, como a visão através da arte, pode ser mais interessante e eficaz para encontrar um terreno mais poroso e elementos de ruptura para a solução de um problema: "trata-se de chegar com a arte onde as ferramentas sociais e políticas convencionais não podem, não sabem ou não querem atuar" (Theis, 2009, p. 26). O projeto *Uma casa vaga para estudantes* (2010), realizado na cidade do Porto, em Portugal, é um bom exemplo de atuação do coletivo, "ativando para diferentes fins e com baixos custos, espaços abandonados em edifícios"[19]. A aposta seria, portanto, reinventar as formas de atuar politicamente, valendo tal proposição também para a arte. Entendemos tal pretensão como

18. Segundo site do coletivo, "o colectivo WochenKlausur trabalha, desde 1993 e a convite de instituições artísticas, no desenvolvimento e implementação de pequenas mas muito concretas propostas para colmatar défices de ordem sociopolítica. Procurando retirar o maior partido de cada projeto e com a preocupação de traduzir cada proposta numa ação, a criatividade artística já não é vista como um ato formal, mas como uma intervenção na sociedade". In: http://www.wochenklausur.at/index1.php?lang=pt Acesso em 07.10.2018.

19. O projeto "Uma casa vaga para estudantes", assim como outros desenvolvidos pelo coletivo podem ser acessados através de seu site: www.wochenklausur.at

um modo de combate, lançando luz sobre a esfera pública e confrontando sua decadência (Sennett, 1998) que supõe que a vida privada possa dar conta dos problemas de toda ordem, inclusive de um ethos social e político.

Esse tipo de prática trata de considerar, sobretudo, o contexto social, tornando visíveis por exemplo um bairro, um rio ou um massacre, antes esquecidos. A cidade, nesse caso, pode se converter em museu, fórum ou escola, propondo a realização de uma obra de transformação social a partir da participação das pessoas – que assim ajudam a moldar a dinâmica cultural no bairro em que vivem –, mas na contramão dos eventos espetaculares. Ver a cidade como matéria prima exige de seus passantes um contato mais próximo com ela, sentindo-a como sua. É no encontro com outras pessoas e na ocupação dos espaços públicos que errantes atuam, fortalecendo-se mutuamente. Arquiteta-se assim práticas para desenhar na paisagem urbana outras relações nas quais o espectador é sujeito da experiência, tal como propõe Ardenne com o conceito de *arte contextual*.

Arte Contextual



Ensacamento, do grupo 3NÓS3,1979.

Quem usou pela primeira vez a expressão *arte contextual* (*art en context réel*) foi o sociólogo Guy Sioui Durant, mas é só com Paul Ardenne que o termo se amalgama às intervenções ou "manobras" – nas palavras do próprio autor – com engajamento e caráter ativista, agindo no espaço urbano. E poderíamos ainda considerar o termo como atualização do que os situacionistas propunham como "situação", abandonando o espaço museológico (representação, normalização e conformidade) para ocupar as ruas (presentificação, indisciplina e experimentação). A *arte contextual*, para Caeiro (2014, p. 394), valoriza o processo artístico inserido no contexto cotidiano, ou seja, na esfera pública, contrapondo-se à arte como espetáculo ou cultura de eventos.

A *arte contextual* modifica a ideia que se tem de público e de participação[20], implicando uma atuação e contato físico mais direto, suscitando encontros e confrontações imediatas. O artista contextual é um artista interessado em política e economia, já que a noção de produto há muito se infiltrou na produção artística. O importante nesse tipo de arte não é tanto categorizá-la, mas reconhecer nela vínculos com a vida cotidiana em geral e não só com o universo artístico, e por razões óbvias: há muito tempo a criação artística se converteu também em criação econômica[21].

A arte ocidental tem duas histórias. Uma de *arte como arte*, separada da vida, e outra, *arte como vida*, conectada à vida. Ou seja, uma arte que serve à arte e outra que serve à vida. Inúmeros artistas se deixam seduzir pelo *establishment*, sendo absorvidos pelas instituições culturais e incorporando-se ao mundo da *arte como arte*. E isso acontece muito frequentemente. O mundo da arte pode também se converter em negócio, com especuladores explorando a mais valia do objeto artístico, e desfrutando todas as benesses decorrentes, como acontece com a lucrativa *Factory* de Warhol ou com os *ready made* de Duchamp[22]. Lembremos também, como já dissera Cildo Meirelles (2011), que o universo da arte é rodeado de mística (mística da obra ou de seu autor) e que é necessário explodir a noção de espaço sagrado, não devendo haver distinção de quem pode ou não fazer arte. Outro aspecto relevante é a questão da propriedade: o objeto deixa de existir dando lugar a determinadas práticas ou ações sem dono.

Ardenne define "contexto" como um conjunto de circunstâncias nas quais se pode inserir um fato[23]. O artista nessa perspectiva tem um especial interesse pelo político. É um interesse permeado de amorosidade e paixão pelo(a):

20. Tratemos de lembrar, no entanto, da advertência de Duchamp que quem faz a obra é quem a olha. De qualquer forma, na arte contextual ela é concebida em determinada situação e na própria manifestação da ação. A obra é ação, acontecimento, embora possa ocasionalmente existir um objeto.

21. Ardenne cita exemplos da versatilidade de alguns artistas para inserir-se nesse universo: a *Factory* de Warhol, por exemplo, empresa que cobrava no mínimo 20.000 dólares para um retrato serigrafado ou Duchamp que era capaz de assinar qualquer objeto como *ready-made* (2006, p.154-155).

22. E mesmo as vanguardas, que em um primeiro momento romperam com as formas artísticas mercantilizadas, foram em outro momento incorporadas pelo mesmo sistema, tal é a força e a capacidade de um sistema voraz pelo novo. De qualquer forma é preciso ver e valorizar o papel das vanguardas no cenário artístico do século passado não só pela renovação da própria linguagem artística, mas por propor um lugar inédito para o espectador diante de uma arte nova e efêmera.

- micropolítico na sociedade;
- relação direta com outras pessoas;
- intercâmbio de ideias, discussões e ações coletivas;
- direito à cidade;
- ação artística com proposições explicitamente políticas;
- ativar mais do que pelo inventar;
- conectar mais que criar;
- criar laços mais que inovar;
- transgredir e correr riscos: estéticos, políticos e morais.

O artista contextual vê as pessoas da sociedade como sócios, noção assentada no *estar-juntos*, por isso os artistas que fazem suas intervenções em espaços públicos não convencionais não esperam permissão para ocupar os mesmos: apoderam-se deles porque entendem que essa desobediência é capaz de ativar, no mínimo, o olhar crítico das pessoas. As intervenções se configurariam como manobras coletivas de ocupação, visando driblar mecanismos de poder que nos últimos anos têm privatizado esses espaços ou dificultado sua ocupação[24].

O artista contextual dá facilmente as costas ao objeto artístico autônomo e à contemplação do mesmo. Os espaços institucionalizados são trocados por outros, especialmente a cidade – lugar do transitório, exercendo uma forte atração para as ações artísticas efêmeras e por um "processo em curso" (Swidzinski, 1976) – tendo como princípio ativar uma relação mais direta e de acolhimento com o público; uma participação e uma implicação política coletivas, exigindo do artista outros matizes de sociabilidade. Nesse contexto o artista seria uma espécie de sentinela atenta às brechas possíveis de atuação. Isso se dá por todo dinamismo característico de uma cidade grande e pelos múltiplos encontros e intercâmbios possíveis de contato direto com o público em uma relação mais encarnada – uma arte mais interessada nas interações humanas. Nela as territorialidades são flexíveis, as coletividades ativas e propositivas. Em tempos de se ter que reinventar as formas de luta, é um modo potente de atuação política com uma rede de processos contínuos de ações, artísticas ou não, operando não em macro, mas sim em micro ações; vendo, lendo as diferentes microcidades dentro da grande metrópole. Sem a estabilidade e a monumentalidade dos

23. Etimologicamente, "contexto", em latim, quer dizer "tecer com". O contexto pode se referir a um ambiente físico, material ou simbólico; nesse último caso se considera, por exemplo, o ambiente histórico, cultural, político. Um contexto é sempre constituído por um conjunto de circunstâncias. No "Manifesto Arte Contextual", de Jan Swidzinski (ver anexo), a arte está fora do campo da lógica formal com seus critérios de verdadeiro e falso, se interessando mais pelos processos e na instauração de novos signos que escapem dos clichês.

24. Usando novas estratégias, um discurso arrojado e moderno como o da "revitalização" tem sido utilizado por grandes incorporações para expulsar moradores pobres e antigos de determinadas regiões da cidade.

grandes edifícios ou referências arquitetônicas como o Masp, regiões menos conhecidas da cidade funcionam muitas vezes como verdadeiras estufas, ativando processos de luta e resistência.

Para Ardenne, o artista contextual é um obstinado caminhante impenitente. Enxerga os espaços, não só por suas características geográficas, mas também por sua dinâmica social, valendo-se para isso do seu próprio corpo. A utilização de lugares não convencionais, com determinadas proposições estéticas e políticas, é procedimento adotado por muitos coletivos de artistas, ocupando espaços não institucionalizados (ruas, praças, galpões, becos, rios e suas bordas), rompendo barreiras sociais que tendem a separar as pessoas. Adotando o ritmo do *flâneur*, o artista contextual vê as ruas como "artérias de um corpo marcado pelo tempo" (Mate, 2011). Muitas ações, como veremos a seguir, se configuram como práticas para irrigar essas artérias, transformando pedaços da cidade em lugares de encontro e troca de experiências, desconstruindo a ideia de que caminhar por ela é sempre perigoso e arriscado. Para Careri (2013) é possível construir, hoje, uma história do caminhar como forma de intervenção urbana que traz consigo os significados simbólicos do ato criativo primário, desde as errâncias primitivas em busca de caça do paleolítico e que se estendeu pela religião (o percurso como rito) e nas formas literárias como ato estético (o percurso como narração), transformando-se em percurso sagrado, dança, peregrinação e procissão. A errância se configuraria, assim, para o autor, em uma arquitetura da paisagem. E na qual arriscaríamos incluir também a forma de um cortejo carnavalesco, tomando a praça e a rua como ponto de encontro e confluência. O caminhar, para Careri:

> é uma ação capaz de diminuir o nível de medo e de desmascarar a construção midiática da insegurança: um projeto "cívico" capaz de produzir espaço público e agir comum. [...] Não é garantido, mas dá grande satisfação. Levo-os aonde ainda não foram, tiro-lhes o terreno de debaixo dos pés e guio-os em territórios incertos. Normalmente, no início, cresce neles um estado de ânimo de desconfiança, dúvidas sobre aquilo que estão fazendo, medo de estar perdendo o tempo. Mas, ao final, para quem persiste, também cresce o prazer de encontrar novas estradas e novas certezas, provar o gosto de construir para si um pensamento com o seu próprio corpo e um agir com a sua própria mente. Com efeito, pôr em crise as poucas certezas mal alcançadas permite que se abra a mente a mundos e a possibilidades antes inexplorados, convida a reinventar tudo: a ideia que se tem de cidade, a definição que se tem de arte e de arquitetura, o lugar que

> se ocupa nesse mundo. Ocorre a libertação de convicções postiças, começa-se a recordar que o espaço é uma fantástica invenção com a qual se pode brincar, como as crianças. Um mote que guia as nossas caminhadas é "quem perde tempo ganha espaço". Se, de fato, se quer ganhar "outros" espaços, é preciso saber brincar, sair deliberadamente de um sistema funcional-produtivo. (Careri, 2013, p.171)

Esta proposição nos parece interessante não só por seguir os rastros das vanguardas que surgiram na primeira metade do século XX, incorporando o caminhar em suas práticas artísticas como exercício de antiarte, como também por entender essas perambulações como um modo de se apropriar da cidade: o errante atuaria como um arquiteto compondo nela outras paisagens. Para Jacques (2013), devemos enxergar o caminhar para além de um simples deslocamento, vendo nele muito mais uma possibilidade de encontro com a alteridade radical, um confronto com os diferentes outros urbanos. O caminhar, seja na forma de flanâncias, deambulações ou derivas[25], segundo Jacques, corresponde a diferentes tipos de errância e aproxima-se também a:

> Instâncias correlatas de um mesmo processo, uma forma processual de apreensão e compreensão da cidade que se dá pela experiência errática [...] Uma errantologia urbana seria o estudo das errâncias, através das narrativas, na busca de melhor compreensão desse processo que se opõe, não de forma frontal, mas pelos desvios, ao processo de espetacularização das cidades e também à própria história régia do urbanismo moderno. (Jacques, 2013, p. 263)

A experiência errática, para Jacques (no esteio de Benjamin), afirma-se como possibilidade de experiência urbana, de crítica, de resistência ou insurgência contra o empobrecimento, a perda ou a destruição da experiência, e que, no caso das cidades contemporâneas, se materializa nos processos de controle e de espetacularização. Os errantes são pessoas que resistem aos regimes de vigilância e controle já sistematizados no contexto urbano (Jacques, 2013, p. 19-20). Tais experiências podem construir outro imaginário de urbanidade, de arte e de artista. Nesse caso, a cidade é vista como uma grande obra inconclusa e a arte acontecendo no fluir da vida. O "delírio ambulatório" proposto por Hélio Oiticica pode ser citado como exemplo emblemático desse imaginário[26]. O hábito do artista de perambular à pé ou de ônibus pela cidade, principalmente no Rio de Janeiro, embrenhando-se no cotidiano da vida, vivendo experiências suprassensoriais é um marco nas suas invenções. Essas andanças estão diretamente conectadas ao

25. Jacques amplia a reflexão de Careri, traçando um painel histórico das narrativas errantes no urbanismo moderno, por ele denominado "errantologia" e dividindo-o em três momentos: Flanâncias (meados e final do século XIX até início do século XX) – críticas ao primeiro processo de urbanização das cidades; referência ao flâneur, principalmente na figura de Baudelaire –, Deambulações (1910 a 1930) – práticas das vanguardas modernas dadaístas e surrealistas que criticavam também algumas ideias da urbanística moderna – e Derivas (1950-70) – crítica radical dos situacionistas ao urbanismo da época (2012, p. 265).

26. "Quando eu ando ou proponho que as pessoas andem dentro de um Penetrável com areia e pedrinhas, estou sintetizando a minha experiência da descoberta da rua através do andar, do espaço urbano através do detalhe do andar, do detalhe síntese do andar" (Oiticica *apud* Favaretto, 1992, p. 224).

trabalho do artista para descobrir, a partir desse contato com o "corpo-mundo" (Oiticica Filho, 2010), caminhos para suas propostas artísticas[27]. Ver a arte em possíveis relações com o mundo, em proposições mais abertas e livres de regras, era o modo de pensar o universo artístico de Allan Kaprow[28]. O artista nesse caso seria um *desartista*, atuando no campo da arte em conexões com a vida dentro do contexto da cidade, tal como propõe Ardenne. Esse intento acaba aproximando muitos grupos que atuam no espaço urbano, resguardando, é claro, algumas diferenças. Nesse caso a arte é instrutiva porque o desartista está mais interessado na forma como cada sujeito faz uso de suas propriedades perceptivas. Para Kaprow (2007), a arte teria a seguinte intenção: tecer relações mais abertas e livres com a vida, arte como microacontecimento, atribuindo valor estético às ações cotidianas e materializando uma intenção em determinado contexto para pensar e agir sobre ele. O *desartista*, nessa ótica, seria aquele que atua no contínuo da vida, substituindo o sublime de objetos e monumentos pela poética do choque e da provocação em ações ou acontecimentos cotidianos, encontrando sentido mais no experimental do que nas formas artísticas tradicionais da *arte como arte*, percurso inverso aos interesses de mercado. É nessa proposição que muitos artistas estão atuando e desertando o mundo do espetáculo. Por isso é possível deduzir, segundo Kaprow (2007), que a arte esteja morrendo pelo fato de operar em um campo de convenções que já não é mais fértil. Evidentemente que tal proposição não postula um "tudo é arte", exigindo dos desartistas princípios conceituais conformados e arraigados às suas práticas.

É possível perceber que a cena artística contemporânea envereda por caminhos que proporcionam vínculos com o lugar, com as pessoas, com as memórias e com a cultura. A abordagem ou "militância" não é mais uma ação com determinada configuração, mas a própria forma de atuar e de viver (passando necessariamente por uma estetização da própria existência), intensificando a presença do artista nas bordas da cidade, fortalecendo formas de sociabilidade e também alterando a rotina tanto do bairro como dos integrantes de coletivos. Esse deslocamento inverteu a ordem mais comum no encontro entre artistas e espectadores: agora são os artistas que, frequentemente, se deslocam até as pessoas. Assim a ação muda o lugar tanto quanto o lugar muda a ação, em uma proposição poética e política: pela conjunção de lugar, pessoas e contexto que inspiram várias ações artísticas, ressignificam-se pareceres estéticos, ampliando a percepção a respeito do lugar, da arte e da cidade. A ideia de "público"ganha outra dimensão.

27. Mais adiante ainda iremos comentar a respeito de um dos "delírios ambulatórios"do artista realizadono bairro do Caju, no Rio de Janeiro.

28. Kaprow foi muito influenciado pelo filósofo John Dewey, compartilhando a ideia de que o conhecimento surge da experiência, ou seja, a educação não deveria ser vista como uma preparação para a vida, mas o próprio processo da vida, enfatizando as experiências físicas e sociais. É de uma interação com o mundo que diferentes ações e reflexões poderão surgir. Kaprow é muito conhecido por seus trabalhos artísticos, como os happenings, mas nem tanto como educador. Trabalhou por vários anos como professor na Stony Brook (Nova Iorque) e posteriormente no California Institute of the Arts. A educação do des-artista foi proposta em um ensaio escrito por Kaprow nos anos de 1970. E apesar do formato do texto assemelhar-se aos manifestos vanguardistas do início do século XX, o ensaio tem um forte viés que se propõe instrutivo ao afirmar que a arte não se constitui em um objeto ou espetáculo, mas na "forma particular em que utilizamos as propriedades perceptivas". A dialética entre arte e não-arte é retomada por Kaprow ao longo de todo o texto; e de forma irônica já que, para ele, quase tudo

Portanto, independentemente da ação proposta, seja ela de chamar a atenção das pessoas para os rios ocultos da cidade em um cortejo carnavalesco, seja em decorrência de tantas outras ações que se desdobram em diferentes contexturas, a ocupação de determinados espaços com proposições artísticas é, de modo geral, uma marca comum da arte contextual e de muitas abordagens artísticas[29] que também valorizam o ambiente e a efemeridade da "obra", desvencilhando-lhe dos enclausuramentos.

Enxergamos na arte contextual e no trabalho de muitos coletivos o desejo de se (re)conectar ao meio ambiente, às paisagens urbanas e aos contextos nos quais estão inseridos, (re)instaurando uma esfera pública na qual a arte faça parte dessa apreensão, refletida, portanto, não só em uma "obra", mas também em determinadas atitudes. Ver a cidade como matéria prima (a ser moldada) exige de seus passantes um contato mais próximo com ela, sentindo-a como sua. É no encontro com outras pessoas e na ocupação desses espaços que errantes manejam táticas, fortalecendo-se mutuamente para descerrar outras apreensões. Adotaremos o termo "interversão" para descrever e analisar as práticas que se seguem, tanto no contexto artístico como no pedagógico. Cunhada pelo grupo 3NÓS3[30], a expressão "interversão" traduz uma intenção: a de intervir no espaço público, modificando a percepção dele e de seu contexto. Esse propósito ganha relevância se considerarmos a repressão e a censura nos anos da ditadura civil-militar, período em que o 3NÓS3 atuou, assim como também o que parece se anunciar agora no país, após as eleições de 2018.

Para Pontes (2017), o 3NÓS3 faz parte de uma constelação composta por muitos grupos que começaram a surgir no Brasil nos finais dos anos 1970, quando eclodiram no país inúmeros movimentos pela redemocratização política. A tensão social vivida nesse momento político fez com que muitos artistas se desviassem do circuito artístico mais tradicional, preferindo atuar em outros espaços da cidade, escolhendo a rua como suporte para suas ações. Muitas dessas intervenções, em certa medida, estavam em sintonia com as pequenas guerrilhas que se sucediam: "Erin Aldanha traçou um paralelo entre o trabalho do grupo (3NÓS3) e os ideais de guerrilha urbana de Carlos Marighella, visto que o minimanual do guerrilheiro urbano não se destina apenas à luta armada" (Pontes, 2017, p. 143).

Para Pignatari, há diferenças significativas entre a "guerra clássica" e as pequenas guerrilhas (tal como se vê no minimanual do guerrilheiro urbano). Uma guerra opera, segundo ele:

pode se converter em arte, "segundo o capricho do mundo da arte", incluindo também sua própria destruição (2007, p.19). Para Kaprow a arte contemporânea tem profundo interesse na política e os partidários da não-arte são aqueles que operam fora do domínio da arte convencional, materializando uma intenção em determinado contexto para pensar e agir sobre ele: se o corpo do artista fosse o de um agrimensor que observa o espaço, a errância poderia ser considerada –de modo análogo à arte contextual– uma forma de contato entre pessoas em determinados lugares da cidade, buscando uma experiência mais vital para suas práticas, inclusive as artísticas.

29. A título de exemplo, podemos citar o *site specific* (sítio específico) e a *land art* (arte da terra).

30. O 3NÓS3 manteve suas atividades intervencionistas de 1979 a 1982. Composto pelos artistas plásticos Hudinilson Jr., Mario Ramiro e Rafael França, o grupo foi influenciado pelo contexto de uma época de intensa transformação, como por exemplo o fim da ditadura civil-militar e a redemocratização do país, com lutas sociais, estudantis e do movimento sindical. Começava também a fervilhar em São Paulo, onde os integrantes do grupo viviam, movimentos artísticos como o punk e o grafite.

> dentro de uma estrutura rígida, hierarquizada. Nas guerrilhas, a guerra se inventa a cada passo e a cada combate num total descaso pelas categorias e valores estratégicos e táticos já estabelecidos. Sua força reside na simultaneidade das ações: abrem-se e fecham-se frontes de uma hora para outra. É a informação (surpresa) contra a redundância (expectativa). [...] Vanguarda já não pode ser considerada como vanguarda de um sistema preexistente, de que ela seria ponta de lança ou cabeça de ponte. Ao contrário, hoje ela se volta contra o sistema: é antiartística (Pignatari *apud* Pontes, 2017, p. 144).

Seguindo essa linha de raciocínio veremos a seguir algumas "interversões" artísticas funcionando como uma espécie de "arte de guerrilha" (Aldanha *apud* Pontes, 2017, p.143), inventando novas táticas e caminhos inusitados para articular debates em torno de um tema relevante. Apesar de algumas diferenças entre elas, comungam no desejo de propor acontecimentos, construindo ações que intervenham concretamente nos espaços/contextos na qual estão inseridas, para (re) instaurar neles uma esfera pública e de interesse comum.

Destacamos entre as intervenções (ou interversões) do grupo, o "Ensacamento" (1979), realizada em São Paulo e que consistia em ensacar, durante a madrugada, a cabeça de 68 estátuas espalhadas pelo espaço público. Isso é relevante se considerarmos o período, tendo como pano de fundo a ditadura. A interversão "Ensacamento" faz referência aos interrogatórios nos quais a cabeça de presos políticos era encoberta com sacos "induzindo ao sufocamento, e garantindo o anonimato dos envolvidos". (Informações retiradas da Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo434553/3nos3. Acesso em: 02/12/2018).



***Ensacamento*, do grupo 3NÓS3,1979.**

Perambulações









O que está dentro fica
O que está fora se expande.
(3NÓS3, 2017)



Secundaristas em manifestação na Av. Paulista, 2015.

Na página anterior, da esquerda para a direita:
Cortejos do Bloco Fluvial do Peixe Seco, no Bixiga, 2014, e no Jd. Pantanal, 2015.
Interversão "Pé de Moça" na EMEF Tte. José Mª Pinto Duarte, 2015.
Interversão "111" na EMEF Dilermando Dias dos Santos, 2016.

Interversão 1: Rios da cidade de São Paulo – Navegando com o Bloco Fluvial do Peixe Seco



Estêncil de “hidrofaixa” durante cortejo no Bixiga, 2013.

Nas civilizações sem barcos, os sonhos desaparecem; a espionagem substitui a aventura e a polícia substitui os corsários. (Michel Foucault)

Uma das premissas da *arte contextual* parte de um desejo social, intensificando a presença do artista na realidade coletiva (Ardenne, 2006, p. 30). Pode acontecer de diferentes formas, porém sempre com uma implicação e um conhecimento de causa. A experiência, nesse caso, é a obra desse acontecimento. Em geral, na arte contextual, o artista atua mais no plano político que no estético, com embasamento em uma reinvindicação ou crítica, esperando do outro uma colaboração[31]. Isso é muito perceptível na forma como o Bloco Fluvial do Peixe Seco atua. Desde que o coletivo surgiu, em 2013, havia um desejo de intervir no espaço urbano, dando visibilidade aos rios da cidade de São Paulo.

A diversidade multigeracional é uma marca da formação do coletivo, e muitas pessoas já o navegaram, contribuindo com ele. Entre os participantes e apoiadores podemos citar: Milene Valentir, Diga Rios, Tábata Costa, Diógenes Souza, Fernanda Elias, Thaís Hércules, Priscila Tavares, Igor Oliva, Leandro Senna, Letícia Vasconcelos, Luciana Ribeiro, Marose Leila, Ricardo Salin, Rodrigo Sérvulo, Marina Rago, Cláudia Silva, Danilo Mandioca, Vanessa Zettler, Pedro Henrique, Fernando Cunha, Helena André, Ellen Caixeta, Iuri Galati, Júlio Fonseca, Naya Zabele, Mariana Mattar, Mônica Estela.

Em seus cortejos é muito visível o experimental, a forma fluida, sem hierarquia e conectada aos "peixes" que navegam juntos na folia, durante ou fora do período de carnaval. Há visivelmente nesse formato de festa um caráter contestador e utópico: todos fazem parte do cardume, em uma relação de igualdade, cantando, tocando, dançando, embora normalmente só os integrantes do coletivo toquem na bateria do bloco. Isso acontece porque muitos ensaios são necessários ao longo do ano para preparar as músicas novas e relembrar as antigas. No entanto, como muitos peixes-foliões prestigiam o cortejo do bloco ano a ano, é comum ouvi-los cantar as músicas dos anos anteriores. As composições atuais logo entram também no coro porque são repetidas ao longo do cortejo e durante a concentração[32] dos foliões. Apesar da organização do coletivo para os cortejos, é impossível prever a performance final de tal acontecimento, já que o coletivo não se prende em determinados formatos ou fórmulas para sair à rua. O

31. A tradução espanhola do livro Arte Contextual de Ardenne apresenta o termo "otrismo" para esse princípio de colaboração direta e imediata com o outro.

32. A concentração acontece desde cedo no dia do cortejo. É o momento do coletivo organizar todos os detalhes, fazer o transporte dos instrumentos musicais, barco, bicicleta, água etc. É nessa hora também que se faz a maquiagem e aquecimento, cantando todo o repertório para sair no cortejo. Os "peixes" que prestigiam o bloco costumam chegar antes da "navegação" e logo se embalam, cantando as músicas antigas e aprendendo as novas que são impressas e distribuídas nesse momento e ao longo do cortejo.

cortejo carnavalesco do bloco reflete sua visão dessa festa, conjugando ao mesmo tempo uma renovação e regeneração dos laços sociais, no sentido de ir contra a imutabilidade, hierarquias, valores e regras arraigadas muito frequentemente nas relações sociais. Para Bakhtin, "o carnaval [em suas origens], não é de maneira alguma a forma puramente artística do espetáculo teatral e, de forma geral, não entra no domínio da arte. Ele se situa nas fronteiras entre a arte e a vida" (1993, p. 6). Por essa razão, nesse formato lúdico de festa, as pessoas não assistem, mas vivem o carnaval:

> Durante a realização da festa, só se pode viver de acordo com suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo [...] Ao contrário da festa oficial, o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. (Bakhtin, 1993, p.6-8)

A esse estado de euforia e alegria – formato sarcástico e zombeteiro – há intrinsecamente aderida uma efervescência festiva-utópica, que, no caso do Peixe Seco, se revela na crítica que faz a determinada forma de como a cidade é administrada, sufocando, debaixo do asfalto, seus rios. E apesar do extravasamento coletivo permanecer circunscrito à determinadas ocasiões, intercaladas por períodos de aparente normalidade, não quer dizer que a folia carnavalesca dos "peixes" não reverbere em lampejos para além dela.

O fato de o embrião do Peixe Seco ter surgido a partir de uma oficina proposta pelo Mapa Xilográfico, coletivo de intervenção artística, no Centro de Preservação Cultural Casa de Dona Yayá, explica seu compromisso em realizar determinado tipo de ação no espaço urbano. Ambos coletivos têm princípios e posicionamentos semelhantes com relação à ocupação do espaço público. Apesar disso não foram poucas as discussões entre os integrantes do Peixe com relação à natureza de seu trabalho. O coletivo é um bloco de carnaval ou de intervenção artística no espaço urbano? Esse questionamento circulou por muito tempo nas reuniões do grupo, na tentativa de afinar suas proposições no corpo da cidade. E embora haja diferenças na leitura que cada integrante (como se vê nos relatos abaixo) possa fazer com relação a essa questão, é recorrente como se posicionam com relação ao exercício de ocupar o espaço público, reivindicando o direito à cidade:

> A proposta na Casa da Dona Yayá era de uma oficina com o Mapa Xilográfico: "Trafegar pelos rios do Bixiga". Nós fizemos alguns percursos pelo bairro antes da oficina. Dentro da área Educação e Memória, conhecer a história do bairro e não só o samba. [...] eu olho a cidade pelo viés dos rios. O bloco me contaminou muito, sabe! Quando eu falo da minha cidade eu falo dos rios. (Priscila Tavares)

> Já me interessava essa questão dos rios na cidade, mas eu não tinha muita profundidade no assunto e me interessou por isso. [...] essa ideia de um cortejo reivindicando um espaço da cidade. (Marina Rago)

> A gente nunca pensou em fazer carnaval e isso já traz uma diferença. O bloco do Peixe não surgiu como grupo a fim de fazer carnaval de rua, mas de ação para fazer intervenção na rua e que tomou um formato carnavalizado. [...] A fonte, a semente é outra e trouxe um tempero diferente. (Milene Valentir)

> O Peixe Seco vem da chave da intervenção urbana. O Peixe Seco é um transbordamento de uma intervenção urbana. [...] somos um bloco de carnaval ou um coletivo de intervenção urbana? A gente é um coletivo de intervenção urbana e que também faz carnaval porque também carnavaliza a cidade [...] não se encabresta, ele não se encerra dentro de qualquer formato de carnaval oficial. Ele carrega o desafio de exercitar o espaço público. [...] e não só na época do carnaval. Ele se esquiva dos carimbos. [...] Ele não quer se encerrar em nenhuma fórmula. Ele tá aberto. (Diga Rios)

> O embrião do Peixe começou no final de 2013, quando o coletivo Mapa Xilográfico promoveu uma série de intervenções no bairro do Bixiga, numa ação em conjunto com o Centro de Preservação Cultural da USP, a Casa da Dona Yayá. [...] "peixe seco" remete a Piratininga, que por sua vez trata da nomenclatura da Vila São Paulo de Piratininga, que assim foi batizada pelos jesuítas na metade do século XVI. [...] Contemplava os rios Saracura, Itororó e Japurá,que ficam na região do bairro do Bixiga, Bela Vista. E no final da intervenção do último dia (na Casa da Dona Yayá) alguém sugeriu: por que a gente não sai então no carnaval do ano seguinte. E então a gente começou a se reunir no começo do outro ano e já chegaram outras pessoas. (Diógenes Souza)

No relato dos integrantes do Peixe Seco, é perceptível que o cardume, ao sair em cortejo pelas ruas, avenidas e rios, faz da cidade um espaço de reinvenção e de experiências coletivas, criando "desvios" no modelo

de cidade-espetáculo para consumo. A poesia e a alegria partilhadas é que dão vida ao bloco. É um cortejo pela cidade, à natureza e, principalmente, à vida na cidade e suas memórias. Para Lefebvre, "o *direito à cidade* se afirma como um apelo, como uma exigência. Através de surpreendentes desvios [...] A reivindicação da natureza, o desejo de aproveitar dela são desvios do direito da cidade." (2001, p.116)

O exercício do espaço público compreende, entre outras coisas, conhecer sua história. No caso do Peixe Seco, se faz uso dessas memórias criando, entre outras coisas, interversões artísticas no espaço urbano, seguindo seus rios em cortejo, carnavalizando a cidade em diferentes épocas do ano, reivindicando e ocupando espaços dela, como relata Marina. A ideia de não se "encabrestar", termo utilizado por Diga, acima, não revelaria o próprio espírito subversivo e transgressor do carnaval em sua origem? É com esse pretexto que o coletivo bloqueia movimentadas vias, grafitando nelas hidrofaixas e seguindo em cortejo.

Ocupar coletivamente e performaticamente espaços públicos como ruas, avenidas, praças, rios e suas bordas tende a ser mais democrático quando essa ocupação convida a partilhar a vida no âmbito social, ou seja, estimulando nos espaços comuns a participação coletiva, propositiva e ativa das pessoas, criando desvios (Lefebvre, 2001), reivindicando e exercitando o direito à cidade e de seus rios. É um contágio por meio da carnavalização.

Navegar, carnavalescamente, em avenidas como a Nove de Julho, a Avenida do Estado ou pelo vale do Anhangabaú é ver os espaços como territorialidades flexíveis. É não aceitar o descaso com os rios por parte das administrações públicas, tornando evidente a implicação do Bloco Fluvial do Peixe Seco com relação a água da cidade.

Os cortejos do coletivo não estão restritos a um formato único de carnaval. Seu embrião, conforme relato dos integrantes, traz uma semente e tempero da intervenção urbana, contaminando os integrantes para questões que envolvem não só o carnaval e o samba, mas que adentram na história e memórias da população, descortinando uma outra cidade nem sempre visível. O nome do coletivo, Peixe Seco, é prova disso, trazendo à tona uma São Paulo mais antiga, fortemente marcada pela presença indígena. O cortejo dos Peixes não começa e nem acaba no carnaval, reverberando em outras intervenções ao longo do ano. Suas ações revelam microcidades ocultas na grande metrópole. Quando indagamos sobre como exercitar o espaço público, não cabe uma única resposta, e deixar-se contaminar pela presença de seus rios é um caminho possível, que permite conhecer suas histórias e torna-as parte da existência de uma coletividade.

Marina Rago, Diógenes Souza e Thaís Hércules, integrantes do coletivo Peixe Seco, ressaltam nos depoimentos transcritos abaixo esse exercício de ver a cidade como um direito não só das pessoas, mas também dos próprios rios. Os rios nesse caso não são vistos como um objeto ou reserva ambiental a serviço das pessoas, mas como um "sujeito de direito"[33]. Nesse caso os rios tomam uma dimensão existencial, reivindicando também o direito de existir:

> A ação (cortejo) produz um discurso que ecoa para além daquele momento. (Marina Rago)
>
> A rua não é só do automóvel [...] Nós temos ainda muitos rios a percorrer, a escavar, a mostrar para as pessoas que a cidade é de todo mundo. A cidade não é do capital. A cidade não é do automóvel. A cidade é e foi feita para as pessoas e para os rios também. (Diógenes Souza)
>
> Os coletivos descortinam a cidade. Eles vão mostrando as camadas que ela tem. Os coletivos vão nas entranhas, nas brechas que a cidade tem [...] os coletivos de intervenção urbana têm esse propósito, eles não estão atuando no espaço institucional como o museu, galerias, mas de mostrar essas tensões e disputas que muitas vezes a gente ignora no dia a dia. (Thaís Hércules)

Sem fazer uso de um discurso ambientalista ou de propor soluções para os problemas com relação à crise hídrica na cidade de São Paulo, o Peixe Seco provoca as pessoas a olharem para os rios invisibilizados e poluídos, mas ainda vivos. O coletivo tem consciência que seus cortejos fluviais produzem "um discurso que ecoa para além daquele momento", como afirma Marina. A percepção de que há uma ausência de políticas públicas para essa questão, a nosso ver, incita as pessoas a tomar um posicionamento político para além dos discursos de sustentabilidade generalistas ou de campanhas que dão voz à população porém sem confrontar interesses antagônicos, as "tensões e disputas", conforme relatara Thaís, que envolvem, por exemplo, o modelo de cidade que ignora seus rios. Por isso a necessidade de alguns coletivos, afinados com essa necessidade, de descortinarem os espaços da metrópole, abrindo brechas em suas entranhas, carnavalizando os rios da cidade para refletir questões de interesse comum.

Diferentemente do carnaval das grandes escolas de samba e de alguns blocos, no cortejo fluvial do Peixe Seco surgem inúmeras surpresas como, por exemplo, o peixe gigante, animado por vários foliões, que só

33. Existem constituições na América Latina, como a que foi promulgada no Equador em 2008, que incorporam a natureza mãe terra (Pacha Mama) como sujeito de direito vital para nossa existência e da qual fazemos parte. Ver Direitos da Natureza, cap. 7°, art. 71 da Constituição. Disponível em: http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portalStfInternacional/newsletterPortalInternacionalFoco/anexo/ConstituicaodoEquador.pdf Acesso em: 18/08/2018.



















Cortejos pelos rios do Bixiga com o Coletivo Mapa Xilográfico e que deram origem ao Bloco Fluvial do Peixe Seco, 2013.



apareceu no dia do cortejo por iniciativa de outro coletivo. Essa prontidão não é rara; resulta de iniciativas que se configuram em ações colaborativas entre grupos, pois estes têm em comum o desejo de ocupar o espaço público fora dos esquemas incorporados ao sistema de megaeventos culturais. São táticas de escavar outras camadas no corpo da cidade. Esse descortinar nos convida a olhar para o espaço urbano por outros vieses. Por essa razão, revelam, frequentemente, microcidades invisíveis. Os próprios integrantes do coletivo testemunham essa transformação na sua percepção a respeito dos rios, diante de uma rede fluvial complexa até então quase despercebida. As tensões entre a realidade e o discurso do Estado com relação ao tema rios/água, aparecem comumente nas composições musicais do coletivo. E é um dos recursos para adentrar nas entranhas de toda complexidade que permeia o espaço urbano.

O envolvimento das pessoas durante os cortejos do coletivo Peixe Seco provoca transformações na forma de ocupar determinados espaços públicos, modificando por um breve espaço de tempo o aspecto de ruas e avenidas ocupadas normalmente por carros ou por pedestres apressados, desenhando na cidade uma outra paisagem. Essas ações não começam ou terminam no cortejo, mas ecoam para além dele, como vimos acima. Uma reverberação refletida no cotidiano de muitos foliões do Peixe Seco é começar a ver e incorporar os rios ao espaço urbano. Os rios passam a ser vistos, ouvidos, seguidos, mesmo que escoem, junto às suas águas, o esgoto da metrópole. Constata-se: a cidade é também dos rios! Os referenciais arquitetônicos ou simbólicos, comumente utilizados para caracterizar o espaço urbano, são redimensionados e ampliados: "Quando eu penso na cidade, penso nos rios", relata Priscila. A rede fluvial se agrega a outros parâmetros da cidade como a Avenida Paulista e o Masp. Cláudia Elizabete, integrante do coletivo Peixe Seco salienta essa mudança na percepção:

> Porque a gente transita e não percebe as coisas. [...] o fato de estar em um coletivo que discute essa questão da água, hoje a minha relação é completamente diferente. Se eu passo pelo Tietê, passo por qualquer córrego, eu sofro junto porque 98% dos nossos rios estão poluídos. O Tietê é denso, é quase sólido. [...] hoje eu penso na água. Hoje eu vou lavar louça, eu penso na água, eu vou tomar banho eu penso na água. Eu acho que a gente tá discutindo pouco sobre a água no bloco que é a nossa base [...] a gente não se reuniu por causa do carnaval, a gente não se reuniu por causa do samba, a gente se reuniu por causa da água, por uma preocupação que a gente tem com a vida. (Cláudia)

A ideia de pensar a arte mais integrada à vida nos convoca a olhar algumas ações, como as do Peixe Seco, imprimindo nelas uma outra qualidade estética. É o que Kaprow denomina de *não-arte*. A *não-arte* seria aquilo que não foi aceito institucionalmente como arte, mas captado pelo artista como potencial criativo. A *não-arte* existiria fugazmente como partícula subatômica. Tem uma identidade fluida, como quando se tenta dar visibilidade aos inúmeros rios que correm por debaixo das ruas asfaltadas de uma cidade por meio de poesia, carnavalização e música; é um exercício de *des-artear* (Kaprow, 2007).

Cláudia, em seu relato acima, afirma que transitamos pelos espaços sem perceber as coisas, de como a ação do bloco transformou sua percepção com relação à água e de como as intervenções artísticas do Bloco Fluvial do Peixe Seco estão fortemente vinculadas não só a uma proposta artística (do samba ou do carnaval), mas, sobretudo, a um cuidado com a vida. Os cortejos, entre outras ações do coletivo, incorporam, agregam e captam os rios da cidade como potencial inventivo, aguçando a percepção das pessoas para essa questão, eliminando as fronteiras entre arte e vida.

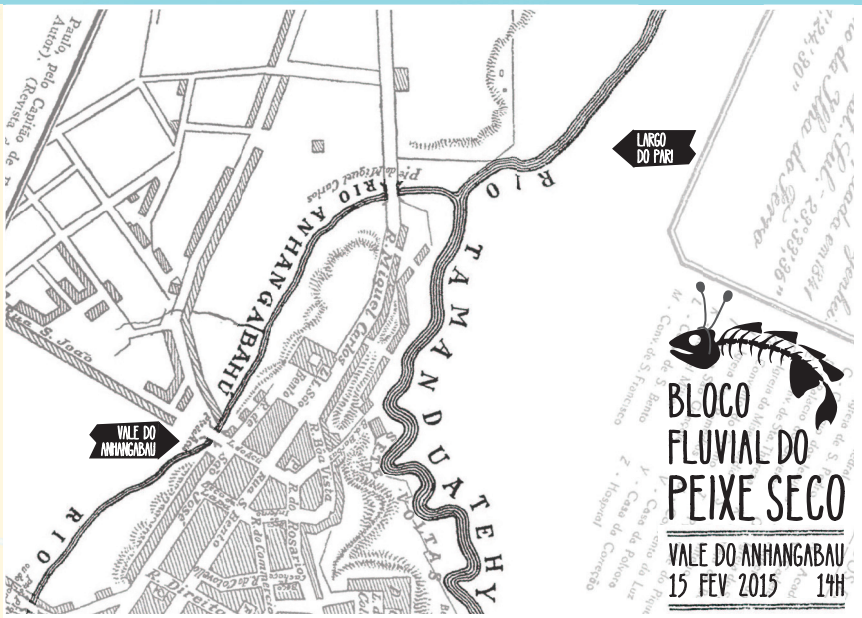
É recorrente nos estudos de Kaprow a expressão *"life like art"*. O *des-artista* seria aquele que atua na própria fluidez da vida, encontrando sentido mais no experimental do que nas formas artísticas tradicionais da arte-arte. A arte do *des-artista* está plenamente conectada à vida cotidiana e não há distinção entre artistas e público, todos fazem parte de um mesmo coletivo. A arte, portanto, nessa visão, é uma atividade inventiva e integrativa, eliminando as categorias artista/espectador. Todos inventam. Todos participam. Para Kaprow, arte é experiência e é na própria vida cotidiana, no processo de ação e reflexão que eu, artista, encontro as oportunidades para criar e aprender. Assim, o *des-artista* está mais interessado nas relações que pode estabelecer com o lugar enquanto partícipe da polis, criando formas particulares de intensificar as propriedades perceptivas das pessoas (e dele próprio). Mas para tanto é vital a ocupação de um espaço territorial marginal, com micropoéticas e novos modos de sociabilidade. A imaginação e o espaço, nessas proposições, são reformulados, redesenhados em novas arquiteturas e corporeidades. São também formas de atuação política, tendo em vista que questionam, discutem e propõem uma outra forma de ver e viver coletivamente na cidade. Se no primeiro instante o coletivo Peixe Seco chama a atenção para toda a problemática dos rios em São Paulo, reverberando em ações cotidianas, tais como citou Cláudia, como lavar louça ou tomar banho (tomando a cidade como sua), em

BLOCO FLUVIAL DO PEIXE SECO

15H / PRAÇA 14 BIS
BIXIGA

02/03 DOMINGO

BLOCO FLUVIAL DO
PEIXE SECO
ANHANGABAU
2015









Convites de cortejos do Bloco Fluvial do Peixe Seco e registros do cortejo de 2015.

outro momento é possível inserir nessa questão outras problemáticas decorrentes do processo de urbanização. Esse intento é muito visível nas propostas do coletivo, conforme o relato de Priscila Tavares, Thaís Hércules e Marina Rago, respectivamente:

> Tem uma coisa que é a construção do que é possível, do imaginário da cidade. O Peixe Seco trouxe isso de um jeito corpóreo e não só no discurso. Um caminho mais vivencial, imaginário [...] de poder imaginar essa cidade com rios.
>
> A gente precisa ler esse lugar que a gente mora [...] a política da intervenção urbana pensa muito o espaço.
>
> O que a gente tá discutindo é uma proposta política também para a cidade, não só dos rios, mas do acesso dessa contraposição rodoviarista, da própria horizontalidade com que o bloco se estrutura, das suas relações. De como a gente se relaciona nos lugares, dessas construções, que possibilitam na cidade esses encontros coletivos aflorarem... é uma resposta a todos os males desse processo de urbanização excludente, segregador [...] aos poucos a gente vai criando redes de coletivos para se fortalecer, criar situações de convívio que não há normalmente.

É possível construir outro imaginário de cidade em um contato vivo e dinâmico por seus espaços, em uma relação corpórea com ela? Perceber os rios fluindo e vivos amplia a percepção para vislumbrar outro formato de urbanização. Os relatos, acima descortinam essa contingência: "o que a gente tá discutindo é uma proposta política" e por isso ela não se encerra na problemática dos rios da metrópole. É uma proposta de ultrapassar o medo de ocupar e interagir nos espaços públicos, intercambiando experiências.

As ações do Peixe Seco convidam o público a participar, "criando redes de coletivos para se fortalecer", como disse Marina, fazendo parte de um acontecimento, de uma experiência, de uma partilha coletiva e novas situações de convívio, ocupando de forma poética diferente espaços públicos, criando outros imaginários de cidade: essas ações simples, entremeadas ao cotidiano, podem ser vistas como emancipatórias quando propostas por artistas (ou *des-artistas*) comprometidos com a cultura de uma coletividade. A caminhada sobre o asfalto que cobre os cursos d'água pode se transformar em um cortejo carnavalesco irreverente e motivador, aguçando a percepção das pessoas com relação aos rios ainda vivos que correm nos canais subterrâneos de

uma metrópole; desvelando memórias e construindo um mapa afetivo por esses flúmens invisibilizados. Se constrói outra arquitetura da cidade, olhando para ela, por exemplo, pelo viés dos rios, como relatou Leandro (integrante do Bloco Fluvial do Peixe Seco): "Eu cresci naquela rua e não sabia que tinha uma nascente ali", desocultando o que já não pode mais ser visto naturalmente. Esses acontecimentos subatômicos tendem a convocar e a transformar artistas e espectadores em errantes, ou simplesmente, como diria Kaprow, em *des-artistas*, construtores de ambientes e modos de vida. Explorando pedaços da cidade, esses andarilhos estariam com a realização de intervenções artísticas, alterando rotas, desenhando novas travessias e percursos, explorando outro regime do estético (e do belo), com vistas a criar outros horizontes de convivência coletiva na cidade. O entendimento do que é monumental se amplia. Expandindo a percepção, alargando margens, criando ruídos e ondas de expansão por revelar, ao mesmo tempo, cidades até então invisíveis e outras esquecidas. São nessas travessias que errantes encontram uns aos outros para se fortalecer socialmente, politicamente, eticamente, culturalmente, humanamente. Nos encontros, cidades invisíveis se fazem conhecer! E se há cidades grandes, como a Cloé de Calvino, em que os rios são invisíveis e passam despercebidos, pessoas diariamente são espoliadas de bens e serviços públicos básicos, um olhar pelas bordas todas dessa complexidade pode ser um caminho para dar visibilidade a essa urbanidade socialmente excludente e agir com os sujeitos implicados nela, operando ações, construindo pactos sociais que criem e fortaleçam desejos e lutas coletivas. A beleza de tais proposições, acionando produções artísticas invisíveis quase sempre anônimas, é pensada para além da forma tradicional e ideologicamente hegemônica, deslocando o sublime de objetos e monumentos para ações cotidianas partilhadas. Nessas ações o sublime é substituído pelo poético, o imprevisível, o choque e a provocação. Afinal, por que o choque não poderia se configurar como algo sublime? Para David Harvey, a arte institucionalizada não proporciona o compartilhamento do espaço público, ao invés disso incita a "manipulação de carências e desejos na direção do gosto e do consumo". (Harvey *apud* Caeiro, 2014, p. 506)

Há uma outra questão importante que atravessa a história da formação e vida do coletivo Peixe Seco que é a dimensão afetiva. Ela pode se manifestar de diferentes maneiras como a presença corpo a corpo, no cuidado uns com os outros, conforme relatam alguns integrantes do bloco:

A forma que a gente se reúne e de onde veio o Peixe Seco, ele vem do cuidado, a nossa base é o cuidado e é o cuidado com a vida, com o princípio da vida que é a água; desse cuidado advém outro cuidado que é o cuidado com o outro [...] você não fica em um lugar onde você não tem afeto, você morre, você se apaga enquanto gente. A gente se afeta o tempo inteiro e nós temos muitas coisas em comum. A gente consegue conversar e compartilhar [...] os nossos encontros sempre têm uma qualidade, tem alegria, a gente consegue rir junto, cantar. E cantar é essencial [...] uma dimensão que é também humana. É uma forma de existir. (Cláudia Elizabete)

O samba é a forma mais rápida, clara e objetiva para muitas pessoas ali naquele bairro (Bixiga) de acessar os afetos [...] acho que isso é uma coisa muito especial do Peixe. Eu admiro muito e é por isso que eu tô lá também [...] os coletivos políticos, em geral, não tinham muito espaço pra afetividade, pelo menos na minha experiência [...] a afetividade nunca era entendida dentro do movimento como um ponto chave [...] se ela aparece é como uma fraqueza. No Peixe o afeto é uma questão central e ela é entendida como questão política. Tem uma identificação territorial, mas em cada lugar que vai tem uma preocupação muito grande de construir uma relação orgânica com aquele espaço e com aquelas pessoas, afinal de contas se a gente tá fazendo um trabalho com alguém, é com as pessoas próximas, que moram ou que convivem com o rio, as pessoas que têm relação com o rio. E o Peixe sempre teve essa preocupação de construir as relações dessa maneira. O clima dos cortejos é sempre muito receptivo. (Leandro Senna)

A presença física e compartilhada, corpo a corpo real e concreta, ela tem sido substituída por grupos de *whatsapp* [...] é uma presença binária e fragmentada [...] não é sólida [...] porque é uma forma também de anestesiar nossa experiência [...] existe um vazio muito grande e as pessoas estão sentindo esse vazio [...] os coletivos conseguem a nova faísca quando a experiência se retroalimenta. (Diga Rios)

A experiência que eu tenho com grupos que se pretendem horizontais, pra ele ter vida precisa ser muito fluido [...] quando a gente ativa a reclamação é onde não tá rolando mais [...] tem um lugar da reinvenção que é muito importante nessas propostas coletivas [...] quando ele faz sentido prá todo mundo, aquilo ganha muita força [...] me faz tão viva, me faz sentir atuante na história, tão forte como ser humano no mundo, eu coloco isso na frente das outras

> coisas [...] toda vez que a gente criou força foi quando a gente conseguiu se reinventar. (Milene Valentir)

> É muito fácil você ser sugado pela cidade [...] a gente se reconhece como uma família, é um respiro você estar perto de pessoas que tem essa mesma vontade de lutar por uma coisa em comum. (Igor Oliva)

Viver em uma cidade com as dimensões de São Paulo implica o risco de ser sugado pelas incontáveis ofertas que ela oferece em sua complexa diversidade cultural. Se por um lado essa multiplicidade de eventos é enriquecedora, o risco de fragmentar e esvaziar as incontáveis experiências cotidianas não é pequeno. São inúmeros eventos acontecendo simultaneamente, com risco de dispersar e anestesiar as experiências, como disse Diga Rios. Nem sempre há espaço e tempo para a construção de sentido e vínculos entre as pessoas nessa avalanche de acontecimentos. Por isso talvez seja tão valorizado entre os integrantes do Peixe Seco a capacidade do grupo de construir algo em comum. São faíscas se retroalimentando. É por meio do cuidado com os rios da cidade que outros cuidados brotam no Bloco Fluvial. É uma relação orgânica de cuidado com o espaço e as pessoas, não restringindo a comunicação às redes virtuais, criando oportunidades de presença, contato corpo a corpo, em uma relação fluida que se expressa de diversas formas: no acolhimento de diferentes propostas artísticas, nos embates e divergências, na criação de composições musicais coletivas, nas oficinas e feituras dos adereços para os cortejos, nas festas e na alegria de simplesmente cantar e estar juntos, redimencionando o sentido de coletividade. É uma proposição ética e política pela capacidade de aglutinar pessoas em torno de um objetivo comum. Esse dinamismo se assemelha muito ao que Foucault nomeia como "agitação", um princípio de movimento e inquietude no curso da própria existência. É como se fosse um aguilhão, implantando na carne das pessoas durante o curso de sua existência[34]. Na análise que Foucault faz do cuidado de si[35], há uma espécie de modelo para pensar a existência humana como "obra", lançando mão de determinadas técnicas propícias à manufatura de si, configurando-se esse processo na própria formação do sujeito, uma experiência ética que profusamente se estende também à política. Para Foucault:

> Um modo de vida pode ser compartilhado por indivíduos que se diferenciam em relação à idade, ao *status* e à atividade social. Pode conduzir a relações intensas que não se assemelham a nenhuma relação institucionalizada. E um modo

34. Por isso, para Foucault, Sócrates seria o filósofo do cuidado de si –aquele que zela pelo cuidado que o tutelado pode ter consigo mesmo. Foucault, em uma de suas aulas, compara Sócrates ao tavão, inseto que costuma perseguir os animais e ao picá-los, os torna inquietos. O cuidado de si tanto na cultura grega e na romana (da Antiguidade) não era uma prática obrigatória ou lei imposta aos cidadãos. Era sempre opção pessoal e implicava em uma série de esforços e comprometimentos; e embora qualquer pessoa pudesse ocupar-se consigo próprio, poucos o faziam, por vários motivos: "falta de coragem, falta de força, falta de resistência [...] incapazes de aperceber-se da importância dessa tarefa" (Foucault, 2014, p.102-7). Nos diálogos entre Sócrates e o jovem Alcibíades a formação ética se dá em decorrência tanto do que se faz para o cuidado consigo mesmo quanto do que se faz em função também do bem da cidade.

35. O cuidado de si faz parte de um conjunto de aulas ministradas em 1982, no Collège de France, pelo filósofo Michel Foucault e que posteriormente foi publicado com o nome de Hermenêutica do Sujeito. O texto acabou se transformando em um marco de mudança de rumo no pensamento de Foucault: os estudos

do filósofo começam, a partir daí, a delinear um quadro histórico não mais focado na modernidade do ocidente e seus dispositivos de poder (genealogia de sistemas), mas nas práticas alicerçadas sobre a ética da Antiguidade greco-romana (séculos I e II d.C.). Nessa fase, Foucault ocupa-se de pensar e problematizar a formação do sujeito. Tal mudança revela um novo recorte histórico nos seus estudos e pesquisas, bem como uma forma muito particular de pensar a filosofia a partir de questões do presente, agora ancorada não só no pensamento, mas também em determinadas práticas.

> de vida pode culminar, creio, em uma ética e uma cultura. (Foucault *apud* Miskolci, 2008, p. 235)

O relato de Milene Valentir, com relação ao impacto do coletivo em sua existência, demonstra o que na perspectiva foucaultiana poderíamos chamar de práticas destinadas ao aprimoramento e à transformação de si: "tem um lugar da reinvenção que é muito importante nessas propostas coletivas [...] quando ele faz sentido pra todo mundo aquilo ganha muita força [...] me faz tão viva, me faz sentir atuante na história e tão forte como ser humano no mundo". As práticas do coletivo, nesse panorama, podem ser vistas como técnicas na arte de viver, um modo de pensar e estetizar a existência, vendo-a como uma obra. No Peixe Seco cada um "tem um lugar para existir", nas palavras de Cláudia. É um processo de reinvenção constante porque as práticas, nesse caso, estão integralmente aderidas à vida cotidiana, desafiando e intensificando as relações sociais, atuando na história do aqui e agora, configurando-se assim em uma estetização da própria existência: "A estética da existência implicaria transformar-se e constituir formas de resistência ao enquadramento em formas de vida socialmente prescritas. O cuidado de si repousa em uma ética da inconformidade, da rebeldia, da rejeição à normalização." (Foucault *apud* Miskolci, 2008, p. 235).

O político nas ações do Peixe Seco não estaria tanto no discurso, mas na forma como articula as questões que lhe interessam, ligadas ao cotidiano e à vida, ampliando a percepção das pessoas, inclusive dentro do próprio coletivo. Os laços construídos em torno de um objetivo comum é o ponto-chave, pela força de criar desvios, "resistência ao enquadramento em formas de vida socialmente prescritas" e dissensos no modo de ocupar a cidade. Por isso, "é entendida como questão política", lembra Leandro Senna. O cuidado com os rios e a cidade, no Peixe, é também um cuidado consigo e com o outro. O cuidado como um princípio, matriz e ponto de partida.

O Peixe Seco tem uma sede-barracão na garagem da casa de Cláudia Elizabete, uma das integrantes do coletivo, onde se guarda grande parte dos materiais de oficina e objetos utilizados no cortejo. Durante muito tempo, no entanto, a Praça Roosevelt foi o espaço oficial para os encontros e ensaios, justamente para ocupar o espaço público e, ao mesmo tempo, divulgar o coletivo, convidando transeuntes da Roosevelt a engrossar o cortejo do bloco que se realiza sempre em alinhamento ao curso d'água homenageado. A praça seria um dos lugares mais importantes da esfera pública por proporcionar o encontro de

pessoas. Para Queiroga a praça é uma categoria de lugar, definida por ele como "pracialidade"[36]. Na visão dele, um lugar concreto, situado no tempo e no espaço e fazendo parte da esfera pública. Esse espaço não seria só parte da paisagem, mas um espaço simbólico com função cultural e política. Por isso a insistência do Peixe Seco em permanecer na praça, na época, mesmo com eventuais interferências policiais. Os encontros-ensaios a céu aberto na Praça Roosevelt estavam sempre sujeitos a muitos imprevistos e surpresas. Quando chovia repentinamente, os integrantes abrigavam-se embaixo do Minhocão, localizado nas proximidades da Roosevelt, ou armavam rapidamente o mancebo. Acontecia também de algum simpatizante tocar e cantar com o coletivo ou aparecer no dia do cortejo para – como diziam alguns integrantes – "engrossar o cardume".

36. O conceito está na tese *A megalópole e a praça – o espaço entre a razão e a ação comunicativa*, de Eugenio Fernandes Queiroga.

No primeiro carnaval, em 2014, o bloco navegou sobre o rio Saracura, que corre por debaixo da Avenida Nove de Julho e segue seu curso até encontrar o rio Anhangabaú, que foi o rio homenageado na segunda navegação do bloco, em 2015. Por isso o bloco iniciou seu trajeto no largo da Memória e seguiu até o rio Tamanduateí, onde o Anhangabaú deságua. No ano seguinte, em 2016, o bloco seguiu o curso do rio Tamanduateí. E em 2017, por sobre as águas do Cassandoca, rio localizado nos subterrâneos da Mooca, tradicional bairro paulistano. Em 2018, o cortejo homenageou o rio Tietê, percorrendo as ruas do bairro do Canindé.

A atenção e o engajamento do bloco com relação aos rios da cidade, sufocados debaixo do asfalto, é inspiradora para as composições musicais e para a carnavalização em torno da temática fluvial, como podemos conferir nas imagens e em algumas músicas cantadas nos cortejos do bloco.

A maioria das composições do Peixe Seco são coletivas e é um dos modos que o grupo utiliza para poetizar, chamando a atenção para os rios da cidade. Muitos versos dessas composições trazem à tona as histórias, memórias e também o contrassenso do que é entendido muitas vezes como progresso. Seria mesmo necessário canalizar as águas de uma terra tão banhada de rios? "É o tiro que voltou", afirma um dos versos da música "Anhangabaú", de Diga Rios e Milene Valentir. Uma cidade que sufoca seus ribeirões – diz a letra da canção – é uma cidade sem vida. "Deixe as águas rolar", diz outra canção, também de composição coletiva. São muitos rios debaixo da capa escura do chão da metrópole. Só no bairro da Bela Vista passam os rios Saracura, Itororó

e Japurá, e apesar de invisíveis, nos dias de chuva forte as águas se vingam, extrapolando os canais onde correm contidos, irrompendo sobre o asfalto: "Choveu! Alagou ôô".

Para Priscila Tavares, Thaís Hércules e Diógenes Souza, nessa ordem:

> A parte artística do bloco tem uma coisa forte que são as composições [...] não tem um produto. Na composição entra a política. [...] A questão estética e afeto estava vinculada ao tema, as coisas do mar, peixes, cores, mas não tinha um direcionamento. Eu fiquei pensando o que a estética tem a ver com a política e será que no Peixe a estética não tá nesse lugar? [...] a estética no grupo é muito orgânica, essa identidade que é super presente.
>
> A música deixa de ser sua, a música pertence ao coletivo.
>
> As músicas, e principalmente as letras que a gente compõe e leva para o cortejo, são mensagens de cunho histórico, porque a gente acaba contando um pouco da história da cidade [...] *O rio de quem navega,* que muitos consideram o hino do Peixe Seco, é a música que mais me toca e que a gente faz desde o primeiro cortejo, por toda sonoridade e mensagem que ela passa.

Diógenes ressalta o caráter histórico das letras das músicas. A feitura dessas composições envolve pesquisa histórica, cavando memórias, encontros e trocas com pessoas, revelando histórias muitas vezes desconhecidas. O "Samba do Japurá" revela isso em alguns de seus versos: "O nosso barco está aportando / e uma história vai te contar [...] Vem pra rua / vem cantar as histórias da Alzira e da Yayá". Duas mulheres são homenageadas nesse samba. A primeira, Dona Alzira, mora e trabalha na Bela Vista e foi sempre parceira do coletivo, integrando inclusive alguns dos cortejos. Dona Yayá, que na verdade se chamava Sebastiana de Mello Freire, também viveu no bairro, habitando por mais de 40 anos a casa onde hoje funciona um espaço cultural que recebe seu nome: Casa de dona Yayá – Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo. Para Thais Hércules, as navegações do Bloco Fluvial do Peixe Seco acabam construindo outras narrativas da cidade de São Paulo:

> É como se você fosse contar uma história de São Paulo que não é a oficial [...] tem histórias que precisam ser escavadas [...] o Peixe Seco atua nesse sentido de você pensar outras narrativas pra história de São Paulo por meio dos rios [...]

> o coletivo segue o rio e o rio vai trazendo as histórias [...] os personagens que ocupam as margens [...] o rio é uma imagem muito potente [...] o rio diz muito sobre o que a gente vive na cidade.

O Bixiga, por exemplo, onde o Peixe Seco nasceu, bairro boêmio e conhecido pela presença da imigração italiana, é menos reputado como lugar de resistência negra, presença marcante nessa região da cidade, inclusive no período pós-abolição[37]. O barco do Peixe Seco aporta e uma história vai contar. E conta que nessa rua, no tradicional bairro do Bixiga, soavam tambores de guerra: os tambores da Saracura. A música se refere a presença e processo de resistência de comunidades quilombolas na região. Era comum, nesse período, a fuga de escravos embrenhados nas matas que margeavam o Saracura, fugindo da opressão.

37. Pouco a pouco, a população negra do Bixiga, que morava em casas e cortiços foi sendo deslocada (ou expulsa) para bairros da periferia. Para desvelar a São Paulo negra, recomendamos visitar a página do Itinerários da Experiência Negra, do Coletivo Crônicas Urbanas: https://coletivocronicasurbanas.wordpress.com/category/itinerarios-da-experiencia-negra/

É traço marcante no transcurso de ações que o coletivo Peixe Seco arquiteta em diferentes lugares, o cuidado em se aproximar das pessoas, trazendo à tona memórias e histórias do bairro como o encontro que aconteceu no bairro do Bixiga. As primeiras composições, ainda no processo de formação do coletivo revelam isso. Os sambas do Peixe Seco que homenageiam os rios e pessoas do bairro, onde fez seu primeiro cortejo, são testemunho da valorização do coletivo com relação à história e às memórias soterradas da cidade, conforme se vê nos trechos abaixo dos sambas "Japurá" e "Saracura", nessa ordem:

> O nosso barco está aportando
> E uma história vai te contar
>
> Aqui bem nessa rua
> Onde o carro faz a curva
> Soavam tambores de guerra
> Os tambores da Saracura

O ato de sair à rua é muito prazeroso e contagiante para os integrantes do coletivo Peixe Seco: navegando sobre os rios enclausurados debaixo do asfalto, conhecendo uma nascente das tantas espalhadas pela metrópole, compondo músicas, criando ritmos e alegorias temáticas. Uma aspiração matriz talvez seja o desejo de criar pactos e redes para atuar no espaço urbano, apostando que outra cidade, em termos de convivência, planejamento urbano, arquitetura e transporte, é possível. Isso é muito visível no cortejo fluvial carnavalesco do bloco, navegando pelos rios de São Paulo.

O contato direto com os rios, ainda que contidos ou confundidos com o esgoto, abre frestas muito potentes para ver e ler a cidade por outro





Volume Vivo
(Thaís Hércules)

(Refrão)
Uh! Volume vivo!
Uh! Volume morto!
Uh! Volume vivo!
Uh! Volume morto!

São Pedro não comprou
As ações da Sabesp
E nem por um milagre
Essa água toda desce
Mas lá no Morumbi
Já deram toda a letra
Quem não rezar
Que chore na Cantareira

Refrão

Sequestrei caminhão pipa
E roubei muito galão
Mas racionamento
É coisa da imaginação
Tomo banho de caneco
E bebo água preta
Mas se protestar
tomo bala na cabeça

Refrão

Minalba é gourmet
Perrier só na fronteira
Nem no Fasano
Vai ter água na torneira
Não tem Blade Runner
Nem Loyola Brandão
O Alckmin Dead
É pior que a ficção

Refrão

Povo de canto
(Bloco Fluvial do Peixe Seco)
2014

Ei ruralista
Você que pensa
que ta enganando a gente
Fica querendo a patente da semente
Como é que pode
É manipulação
Monocultura no cerrado e no sertão
E o nosso solo todo poluído
E o quinhão sem ser dividido

O clima tá tenso
(Bloco Fluvial do Peixe Seco)

A coisa ta feia
O clima ta tenso
Tem ruralista acabando
com o bom senso

Se na cidade não tem onde plantar
O agronegócio não para de explorar
E o camponês vivente do campo
Ficou sem terra lutando por um tanto

Um tanto de terra
Um povo de encanto
Pedaço de terra
Um prato e tanto

E o latifúndio não para de matar
Em qualquer mata
o progresso a devastar
E a semente, origem da vida
Foi corrompida, é semente suicida

Um índio sem terra
Um povo de canto
Um grito de guerra
Um roubo e tanto

As águas vão rolar
(Bloco Fluvial do Peixe Seco)

As águas vão rolar
O nosso bloco vai navegar
Na Bela Vista passa o Rio Saracura
O Itororó e o Japurá
Deixa as águas rolar...

As águas vão rolar
O nosso bloco vai navegar
Nesse trajeto passa o Rio Saracura
E a história dele eu vim cantar
Deixa as águas rolar...

Rio de quem navega
(Diga Rios)
Carnaval 2014

Choveu! Alagou ôô
O rio, se vingou ôô (2x)

São Paulo, sua capa de asfalto
Desde o alto do planalto
Condenando o ribeirão

Sua vida, de esquina entorpecida
De progresso suicida
E o cinza dominou

Mas hoje, bem aqui no saracura
Sem promessas de uma cura
Nosso bloco a cantar
Que a vida, desse povo é aguerrida
Que afirma alternativa
Nosso rio vai retornar (2x)

Choveu! Alagou ôô
O rio, se vingou ôô (2x)

E o barco, navegando no concreto
Sem perder o rumo certo
Escavando com o olhar

Decerto, pescadores do passado
Resistência dos escravos
Somam o coro a desfilar

Mas hoje, carregados de memória
De história sem a glória
Das mentiras do opressor

Que a rua, é do povo que trafega
É do rio de quem navega
É do samba que passou (2x)

Choveu! Alagou ôô
O rio, se vingou ôô (4x)
Choveu!

Samba do Saracura
(Bloco Fluvial do Peixe Seco)

Aqui bem nessa rua
Onde o carro faz a curva
Soavam tambores de guerra
Os tambores da Saracura

No fundo deste vale
Os morros como abre-alas
Nas águas da Saracura
A liberdade é mestre-sala

O rio tá aqui, tá tá!
Inundando a vida, tá tá!
O rio tá qui, tá tá!
Nas ruas do Bixiga, tá tá (2x)

Samba do Itororó
(Bloco Fluvial do Peixe Seco)

Eu fui nadar
E fui impedido
No Itororó
Eu fui proibido

Tira o tapume seu prefeito
Eu quero me banhar nesse leito [2x]

Eu fui pescar
Não achei o curso
Eu vou escavar
Rio eu já te escuto

Tira o tapume seu prefeito
Eu me banhar nesse leito (2x)

Samba do Japurá
(Bloco Fluvial do Peixe Seco)

Ei! Você na janela
Esperando o barco passar
O nosso barco está aportando
E uma história vai te contar

Embaixo do asfalto
Bem longe do olhar
Aqui passa um rio
O nome dele é Japurá (2x)

Vem navegar! Já já já já
No Japurá Já já já já
Vem pra rua vem cantar
As histórias da Alzira e da Yayá (2x)

Folheto (frente) com as músicas do cortejo de 2015.

viés. Marina Rago valoriza essa aproximação: "É muito potente você ter esse contato, você ir ver a nascente, ver no bueiro, no concreto e não no mapa".

Apesar dos componentes e colaboradores do Bloco Fluvial se preocuparem com aspectos estéticos, elaborando e concretizando os detalhes necessários para sair à rua, o empenho também é decorrente de, digamos, certa cartografia coletiva, desenhada em um processo longo de muitos encontros, discussões, trabalhos e ensaios, permeados por colaboração e implicação político-social. Renato Souza, que acompanhou alguns cortejos do Peixe Seco, reflete a respeito dessa questão:

> A experiência política vivida no cortejo é irredutível. A arte e a geografia vão se juntar nisso que é o corpo ocupando o espaço público, apesar do sentido que é dado à cidade; porque o sentido da cidade pode ser outro. Podemos criar outros sentidos. E o Bloco Fluvial do Peixe Seco é isso. O Bloco cria outro sentido para a cidade, fazendo uma denúncia política: onde estão os rios que aqui estavam? Tratar o urbanismo como uma forma de acabar com tudo, a especulação imobiliária. Foi o corpo das pessoas que deu a dimensão do Bloco. Isso é fantástico, em minha opinião, é de uma potência! (Renato Souza)

Se "o bloco cria outro sentido para a cidade, fazendo uma denúncia política", como afirma Renato, isso acontece não só pelo fortalecimento de pactos sociais ou em função do trabalho em torno do cortejo. O coletivo também se envolve em outros projetos, como a organização de oficinas, saraus (os quais serão tratados adiante) ou colaborando de alguma forma com outros coletivos (círculo de aliados). A bateria do Peixe Seco já fez parceria com muitos coletivos, tocando, por exemplo, com o Cordão da Mentira[38]. É muito comum a colaboração mútua entre coletivos, nessa espécie de pacto poético-urbano; e embora tenham propostas diferentes, atuando em diferentes frentes, têm princípios muito semelhantes no sentido de fortalecer laços sociais, apontando caminhos e ocupando o espaço público, agindo por contaminação e proliferação, dando visibilidade a diferentes demandas da cidade. Uma espécie de pequenos faróis, iluminando invisibilidades e contrariando o uso que normalmente se faz delas. Segundo o professor e urbanista da FAU/USP, Alexandre Delijaicov, "de todas as obras de arte da humanidade, a cidade é a principal e felizmente é uma obra de arte aberta e inconclusa. A difícil construção do espaço público que é coletivo passa por esse reconhecimento, por essa crítica, de nós

38. O Cordão da Mentira é um bloco carnavalesco de intervenção artística. No dia 13 de maio de 2016 saiu do Largo São Francisco, bem em frente à Faculdade de Direito, chamando "Pelo fim do Terrorismo de Estado – 10 Anos dos Crimes de Maio", o Cordão atraiu artistas e muitas pessoas interessadas em engrossar o coro cantando, declamando pelos vários locais por onde passou no centro da cidade de São Paulo: Largo São Francisco, ao lado da Secretaria de Segurança Pública, na qual fez sua primeira "parada-poética". O momento mais contundente foi o encontro com um grupo de jovens secundaristas na frente do Páteo do Colégio, protestando contra a violência de Estado perpetrada nas ocupações realizadas nas ETECs.

nos reinventarmos cotidianamente" (Delijaicov in Ferraz, Abreu & Scarpelini, 2009). O direito à cidade é de todos:

> Carnavalizar a rua é fazer parte dela. Ela é minha também. Eu construo a cidade e eu posso fazer algo nela. Essa cidade que é dura em algum momento pode virar qualquer outra coisa. Isso nos fortalece como habitantes da cidade. (Milene Valentir)

> Nós temos aí diversos códigos de leis, posturas que aos poucos foram tirando a população do centro da cidade [...] Coletivos como o Peixe Seco trazem a população pra rua, mostrando à população que ela é sim pertencente àquele local. (Diógenes Souza)

> O Peixe tem tudo a ver com esse guarda-chuva maior que é o direito à cidade. Eu comecei a olhar mais pra essa questão ambiental também. E entender o quanto ela não fecha em um campo específico de conhecimento, de militância. São termos todos entrecruzados. (Leandro Senna)

Como transformar uma cidade dura em outra coisa? A fala de Milene, acima, aponta um caminho possível frente ao urbanismo que prioriza os carros, o trabalho e o consumo em detrimento da convivência com as pessoas e o lazer. Carnavalizar a cidade é dar outro destino a ela para além, por exemplo, do campo de disputas das lucrativas transações imobiliárias. É não encerrá-la em um padrão único de cidade. É colaborar para construí-la de outra forma, "porque ela é minha também". Se o modelo de cidade implantada nas primeiras décadas do século XX em São Paulo foi pouco a pouco limitando e dificultando o acesso das pessoas, as ações do Peixe Seco subvertem o formato fragmentado, controlado e hierárquico que caracteriza muitos espaços públicos, como se eles não pertencessem às pessoas. Coletivos como o Peixe Seco trazem as pessoas para a rua, mostrando à população que ela é sim pertencente àquele local, como afirma Diógenes. O Bloco do Peixe desenha outra geografia na cidade, mudando a forma de habitá-la. Se os espaços da metrópole parecem em uma primeira mirada estáticos, neutros, enquadrados em normas e disciplinas, a carnavalização do bloco fluvial subverte esse padrão *duro* de cidade com ludicidade e folia. É um modo de resistência, reivindicação, luta e de viver a cidade de um outro modo – abrindo espaço para o encontro e o debate político. A proposta do Peixe não se encerra no carnaval, como disse Leandro Senna: "O Peixe tem tudo a ver com esse guarda-chuva maior que é o direito à cidade". E o coletivo não abre mão desse direito.

Desde que o Peixe Seco iniciou suas derivas, com inserções poéticas, musicais e carnavalescas, dentre elas, a respeito dos rios enclausurados, aglutinou muitos foliões que, sim, gostam de folia e de fortalecer a voz coletiva do bloco, mas provavelmente também se identificam com a proposta político-poética do coletivo: um bloco sem dono, contrariando o arriscado consenso que em geral se tem da cidade e de uma parte do carnaval de rua. As estruturas de muitos blocos do carnaval não oficial, apesar das diferenças, se alinham na construção de um espaço afetivo e festivo para o carnaval, não aceitando ou se sujeitando às imposições e determinações da prefeitura. Burlando certas regras (como definição prévia de percursos e duração do cortejo) alguns blocos imprimem um tom subversivo para brincar o carnaval de forma mais livre e independente, frente à violência econômica que invade todas as esferas da vida, incluindo algumas festas populares, condicionando-as à venda dos produtos de patrocinadores e proibindo o comércio dos ambulantes. Essa resistência e intercâmbio entre alguns coletivos parece funcionar como uma espécie de antídoto contra o que já se tornou banal e invisível. Essa epifania coletiva, movimento que corre contra a maré, propõe às pessoas um outro modo de carnavalizar a cidade e a vida. Alguns integrantes do coletivo Peixe Seco se manifestaram com relação a essa questão:

> Antes de entrar no bloco eu era aquela pessoa que odiava carnaval. [...] O carnaval do Peixe é um carnaval coletivo, qualquer pessoa pode se juntar, qualquer pessoa pode cantar, qualquer pessoa pode colaborar, e o bom disso é que a gente é um bloco autônomo. [...] Foi esse motivo que me fez entrar no Peixe. (Pedro Henrique)

> O Peixe Seco é carnaval! [...] é um momento de celebração da vida [...] e se a gente pensa que tá levando essa ideia do carnaval para outros momentos do ano isso é super importante. [...] Não é a ideia de um carnaval sequestrado, é a ideia do carnaval do encontro e de celebração e ao mesmo tempo é resistência, porque a gente não quer um carnaval cooptado. [...] Vamos carnavalizar essa vida, cacete! (Thais Hércules)

> Acho que ele [o carnaval] é uma representação ótima do que ele é e pode ser, uma relação de afeto com a cidade. É uma ótima forma de luta também. [...] Não é só carnaval, mas carnaval não é pouca coisa. É uma luta do ano inteiro. (Leandro Senna)

> Ele difere por princípio do carnaval oficial. Ele não se encaixa em nenhum megaevento de carnaval. Ele se encaixa

> numa relação com as pessoas, de festejar, [...] de resgate de ancestralidade das festas populares e no exercício da rua como espaço do diverso, do encontro. Daquilo que não está controlado. O Peixe Seco não deseja se mercantilizar e nem ser mercantilizado. (Diga Rios)

O bloco abre espaço para qualquer pessoa que queira fazer parte da folia. Carnavalizar a vida é ver e viver o carnaval como encontro e celebração não só com as pessoas, mas com a própria cidade, afinal "carnaval não é pouca coisa. É uma luta do ano inteiro", nas palavras de Leandro Senna. Um traço marcante do trabalho do Bloco Fluvial do Peixe Seco é a forma horizontal e autônoma como todas as decisões são tomadas e de como são distribuídas as tarefas e responsabilidades no grupo. Apesar de o cortejo carnavalesco configurar-se em uma das ações mais relevantes do Peixe Seco, o coletivo arquiteta, ao longo do ano, outras diferentes intervenções artísticas. Fazem parte também da agenda do coletivo as reuniões, a fim de discutir questões relativas à cidade e ao próprio coletivo. No esforço de escapar de qualquer processo de sequestro e mercantilização, o cortejo do Peixe valoriza e celebra os encontros, abre espaço para a participação das pessoas no espaço público. A rua é o lugar do diverso, como afirma Diga Rios. A carnavalização, que é também celebração da vida, atinge uma dimensão simbólica porque desenha no espaço urbano uma outra forma de organização social e de exercitar o que é público, já que é um "espaço do diverso, do encontro", como tão bem lembrou Diga. Esse impulso, visto muitas vezes como pequeno e insignificante, é capaz de modificar a forma de ver e experienciar o carnaval, como relatou Pedro Henrique: "antes de entrar no bloco eu era aquela pessoa que odiava carnaval", mas essa relação foi transformada quando Pedro teve a oportunidade de brincar o carnaval com mais autonomia porque "ele difere por princípio do carnaval oficial. Ele não se encaixa em nenhum megaevento de carnaval. Ele se encaixa numa relação com as pessoas, de festejar", explica Diga.

Carnavalizar os rios é uma forma de pensar a relação que estabelecemos com a cidade e com o que é público – outros circuitos se instauram, pois a forma de se relacionar com os cursos d'água que irrigam e drenam o solo não foi sempre a mesma. Os rios da metrópole, de forma quase sempre silenciosa e oculta, atravessam todos os cantos da cidade. E embora possam muitas vezes parecer mais conduto de esgoto, é preciso não esquecer que antes deles há sempre uma fonte onde ele nasce com frescor e renovação. Perdemos a conexão com a natureza como uma matriz essencial e vital para a sobrevivência. Afinal:

> não é apenas como seres vivos que temos necessidade de uma certa qualidade ambiental (a da água que bebemos, a do ar que respiramos, etc), é também como seres sociais, porque o vínculo social desfaz-se quando o ambiente perde o seu sentido." (Berque *apud* Caeiro, 2014, p. 98).

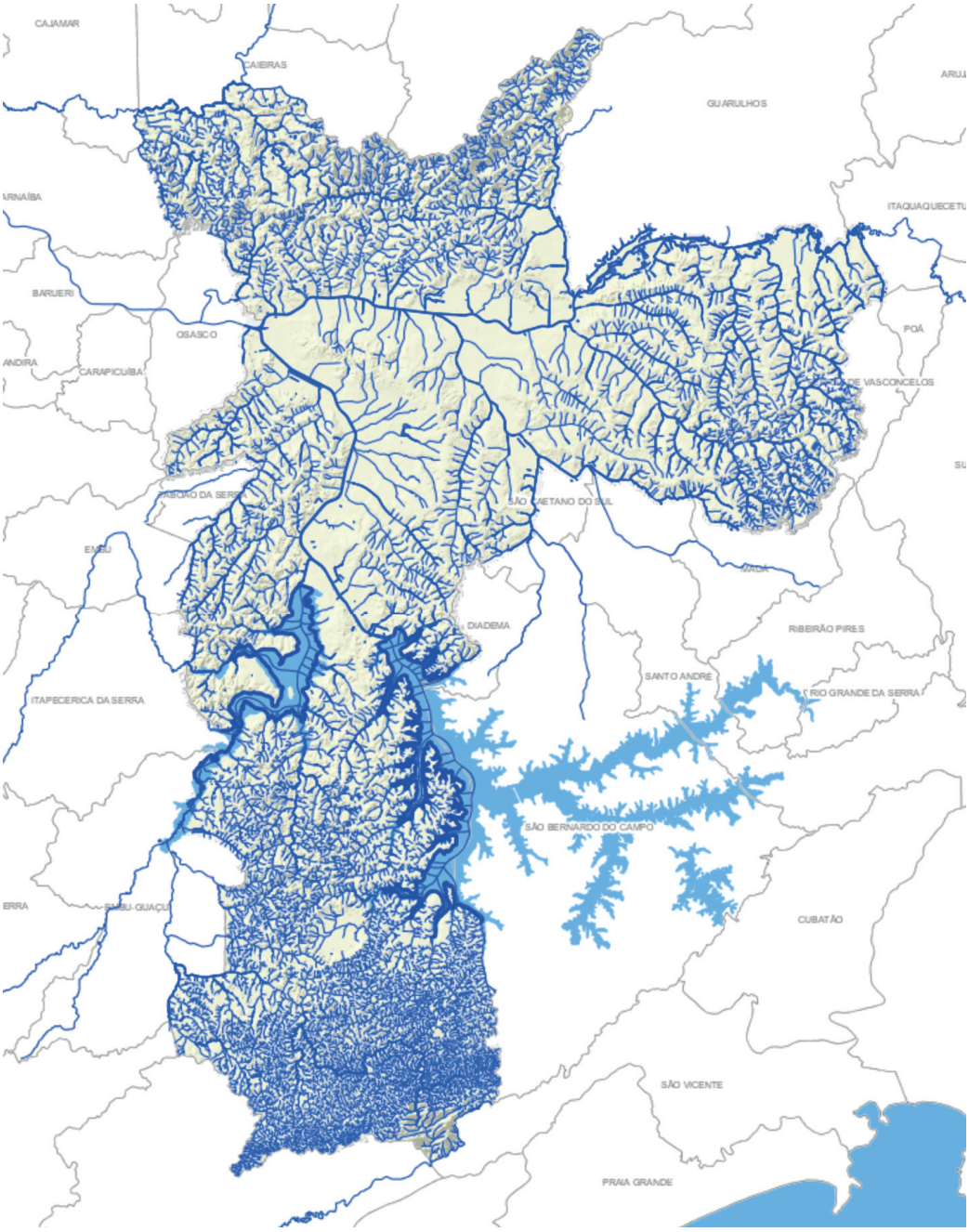
Caeiro chama a atenção para certa peculiaridade da *eco-estética*, ao lançar novas proposições nos espaços urbanos. Para alguns integrantes do Peixe Seco a questão ambiental não é vista isoladamente, mas contextualizada em conjunto com outras temáticas:

> A questão ambiental está entrelaçada com outras questões da cidade. [...] Quando a gente fala do rio a gente fala enquanto história. Ele traz uma história, um afeto pra vida das pessoas. A minha lembrança de crescer em São Paulo era de achar que todo rio era assim, reto. (Leandro Senna)

> Uma coisa que eu acho muito legal no Peixe é o carinho que o bloco traz pros rios da cidade, que muda completamente a relação das pessoas. [...] Eu lembro de vocês parando e colocando o microfone no bueiro e falando: "tá aqui o Saracura". [...] Foi o Peixe que trouxe isso pra mim. Mudou completamente a relação que existia antes. [...] Eu não tinha essa consciência que São Paulo era essa rede fluvial tão cheia. [...] Não é uma questão nostálgica, mas de entender como a gente se formou. (Vanessa Zettler)

> Hoje o rio tem uma questão de afastamento das pessoas [...] e que antes promovia o povoamento dessas regiões. [...] O Peixe Seco traz à tona essa memória que foi apagada pelas retificações, canalizações e principalmente pelo processo civilizatório e urbanístico que acabou colocando o rio à margem da sociedade. [...] Perceber um pouco a história dos rios e como eles foram subjugados durante tanto tempo e a necessidade de trazer esses rios à tona mesmo que seja pela memória. (Diógenes Souza)

Para implantar nas primeiras décadas do século XX o modelo moderno de desenvolvimento e progresso centrado no automóvel, seu maior símbolo, os rios da cidade de São Paulo foram pouco a pouco perdendo suas curvas, margens e áreas de várzea, ganhando profundidade e tubulações, para escoar a grande quantidade de esgotos, de modo semelhante aos cursos de água entubados nas canalizações de Armila, uma das cidades de Calvino. Com a diferença de que em Armila ninfas e nereidas ainda podiam penetrar o reino aquático e gozar de suas águas, privilégio não disponível para paulistanos. No



Mapa hidrográfico do munípio de São Paulo.

mesmo projeto moderno de urbanização, avenidas espalharam-se pela cidade, algumas sobre os rios agora retilíneos, canalizados e contidos sob o asfalto, durante a gestão do então prefeito Prestes Maia[39]. Os projetos de urbanização da cidade restringiram o contato da população com os rios, ignorando a complexa rede fluvial que circula abaixo do asfalto, como assinalou Vanessa: "eu não tinha essa consciência que São Paulo era essa rede fluvial tão cheia. [...] Não é uma questão nostálgica, mas de entender como a gente se formou". A integrante do coletivo chama a atenção para a importância de se conhecer a história de onde viemos porque ela reverbera também na própria história de cada pessoa. Se hoje o rio está apartado das pessoas, no passado era a partir dele que as cidades surgiam, tamanha evidência da necessidade com relação à água. Diógenes Souza reforça essa interdependência:

39. Francisco Prestes Maia foi prefeito de São Paulo de 1938 a 1945 e de 1961 a 1965.

> Hoje o rio tem uma questão de afastamento das pessoas [...] e que antes promovia o povoamento dessas regiões. [...] O Peixe Seco traz à tona essa memória que foi apagada pelas retificações, canalizações e principalmente pelo processo civilizatório e urbanístico que acabou colocando o rio à margem da sociedade.

Nos cortejos do Peixe, o rio é mote e inspiração para aglutinar as pessoas, ainda que corra soterrado debaixo do asfalto. E mesmo contido nas retificações, é possível escutar o som de suas águas nas frestas do bueiro. Vanessa conta de sua surpresa ao escutar as águas do Saracura no primeiro cortejo do bloco:

> Uma coisa que eu acho muito legal no Peixe é o carinho que o bloco traz para os rios da cidade que muda completamente a relação das pessoas. [...] Eu lembro de vocês parando e colocando o microfone no bueiro e falando: "tá aqui o Saracura". [...] Foi o Peixe que trouxe isso pra mim. Mudou completamente a relação que existia antes.

Desde as primeiras décadas do século XX, a cidade de São Paulo não parou de crescer, tendo hoje a maior população da América Latina e uma das mais numerosas frotas de carro do planeta, o que incorre diariamente em inúmeros engarrafamentos (Ferraz, 2009). Quando chuvas mais fortes caem sobre a cidade, principalmente no verão, suas águas correm em direção aos rios invisíveis, ocultos e sufocados pelo asfaltamento das ruas e avenidas. Essa combinação de fatores resulta em alagamentos e enchentes ao longo de várias regiões, conforme vimos no refrão da música "O rio de quem navega": "Choveu! Alagou ôô. O rio se vingou ôô".

"Como podemos entender a circulação da água pela paisagem?" – pergunta o engenheiro agrônomo Antonio Donato Nobre. Para ele "a água irriga e drena os solos de forma análoga ao sangue, que irriga e drena os tecidos do corpo" (Nobre, 2014). Essa relação, ao que tudo indica, parecia ser entendida e vivida pelas populações indígenas que durante séculos, usando os recursos naturais como a água, soube manter intactas as fontes. Quando perdemos esse sentido de integralidade e interdependência com a natureza, interferindo em processos complexos como o que vem sendo feito com os rios na cidade paulista (e do país), corremos o risco de causar cedo ou tarde um colapso no seu corpo, com consequências desastrosas no seu entorno e para as pessoas que nele vivem.

Quando São Paulo foi fundada justamente entre dois rios importantes, o Tamanduateí e o Anhangabaú, a então Vila de São Paulo de Piratininga era muito pequena e habitada, em sua maioria, pelas populações indígenas. O rio estava integrado à vida das pessoas, para alimentação, lazer, banho, transporte e rituais. São inúmeros os mitos indígenas em torno do rio. Porém, com o início do crescimento das cidades e do "progresso", os rios que antes eram as veias no corpo da cidade passaram a ser um estorvo diante dos novos projetos de urbanização. Segundo o professor e urbanista da FAU-USP Alexandre Delijaicov, "a cidade deu as costas para os rios" (Delijaicov In: Ferraz; Abreu; Scarpelini, 2009). Talvez um dos caminhos possíveis para começar a resolver os problemas em torno dos recursos hídricos (crise da falta de água, enchentes ou o modelo de progresso em curso na cidade), possa ser olhar a relação que as populações indígenas sempre tiveram com a natureza:

> os índios podem nos ensinar a viver num mundo que foi invadido, saqueado, devastado pelos homens. Isto é, ironicamente, num mundo destruído por nós mesmos, cidadãos do mundo globalizado, padronizado, saturado de objetos inúteis, alimentado à custa de pesticidas e agrotóxicos e da miséria alheia. Eles podem nos ensinar a voltar à Terra como lugar do qual depende toda a autonomia política, econômica e existencial. Em outras palavras: os índios podem nos ensinar a viver melhor em um mundo pior. [40]

40. Trecho extraído do folder da exposição *Variações do corpo selvagem – Eduardo Viveiros de Castro, Fotógrafo* – SESC Ipiranga, de 29/08/20214 a 17/01/2015.

Navegar, cantando em cortejo às águas do rio, equivaleria talvez ao efeito sonoro e ritualístico do chocalho de um xamã: vibração coletiva, acontecimento único, encontro, alegria e desejo de partilhar. Reaprender a voltar à terra.

Em nossa percepção, o que o coletivo Peixe Seco faz é ativar a participação das pessoas em espaços comuns, transformando o modo de ver,

por exemplo, os rios e a cidade. Muitos integrantes do Peixe relataram essa mudança de consciência a partir do contato com o coletivo e determinadas proposições. É uma atitude de despertar, abrindo fendas em um cotidiano muitas vezes adormecido e automatizado, propondo ações inusitadas em meio a contextos complexos. Algumas fotos do coletivo, aqui apresentadas, revelam a participação ativa das pessoas. É uma participação singular como cada "peixe" se caracteriza para o cortejo, ornamentando o bloco com elementos aquáticos criados a partir do próprio imaginário e temática. Costumam predominar os tons de azul, entre as diversas cores, mas a cada cortejo é possível se surpreender com a iniciativa e a prontidão dos foliões. O cardume matizado tem sempre muitas piabas que vão em geral dentro do barco, comissão de frente do bloco, reafirmando o caráter lúdico do cortejo. O barco utilizado nos cortejos do Peixe Seco foi, na verdade, uma intervenção artística que o Coletivo Mapa Xilográfico realizou em conjunto com a comunidade da região do Jardim Pantanal, em 2011[41]. No Bloco Fluvial há espaço para todas as idades, alterando por algum tempo que seja a lógica excludente e habitual de alguns espaços da cidade pouco atraentes para crianças, por exemplo. Embora a cada cortejo haja uma comissão responsável em cuidar do trânsito, garantindo a segurança do cardume, as pessoas de modo geral colaboram, cuidando uns dos outros. Essa relação de zelo na convivência foi comentada por alguns integrantes do coletivo:

> Tem o barquinho que é super lúdico. [...] Tem um grupo de crianças que vai todo o ano. (Milene)
>
> Traz a questão da convivência também na cidade. [...] A cidade não enxerga as crianças ou os velhos, vai meio segmentando. (Marina)
>
> A relação das crianças com o bloco que é muito forte. Todos os cortejos são cheios de crianças. O barco é ocupado pelas crianças em todos os cortejos. (Vanessa)

Para navegar sobre os rios de São Paulo em seu cortejo fluvial, o Peixe Seco conta com a ajuda de inúmeros colaboradores: os que empurram o barco, onde vão as piabas; os que grafitam de azul o asfalto, demarcando as hidro faixas; os que garantem a segurança, interditando ruas e carros durante o trajeto do bloco. A questão da segurança é especialmente planejada, já que o Peixe Seco prefere não se cadastrar como bloco no carnaval oficial da cidade. Esta foi uma decisão do coletivo para escapar das regras que regulamentam as ruas e a festa no município nos dias de

41. A intervenção fez parte do projeto "À Deriva Metrópole São Paulo", do Coletivo Mapa Xilográfico, percorrendo bairros da cidade de São Paulo. Mais informações: https://mapaxilo.milharal.org/o-barco/ Acesso 12/08/2018.

folia, uma vez que o bloco navega contra a maré, com relação à forma díspar como tem sido pensada e administrada a urbanística na metrópole, segmentando, separando as pessoas, como vimos no relato acima, de Marina. Isso justifica o cuidado com o barco que leva as crianças. É ele que abre o cortejo e de certa forma simboliza o desejo de intensificar e compartilhar a existência, vivendo a cidade juntos.

O cortejo-cardumae atrai pessoas de variadas idades e interesses, como já vimos; geralmente muitos simpatizantes apreciam a forma crítica, alegórica e irreverente[42] utilizada pelo coletivo para chamar à reflexão sobre problemas complexos que afetam a vida no espaço urbano. Ao invés de uma grande festa espetacularizada, o Peixe não submete a folia a um negócio, pelo contrário, o bloco não tem dono e nem segue as determinações e regras do carnaval oficial, criando uma cartografia própria e condizente com seus princípios. Vanessa pontua bem o valor dessa implicação coletiva, recuperando algo que nos foi roubado. Marina e Leandro Senna veem nas ações do Peixe muito mais que uma reivindicação no campo ambiental:

42. Isso pode ser visto pelas imagens, pelas letras das músicas e pelo modus operandi do coletivo que faz parte, sim, do carnaval, mas contrapõe a ideia de espetáculo cooptado pela máquina cultural do estado, que exige formato pré-determinado para a folia.

> O que a gente faz tem um impacto muito grande ao nosso redor, então a gente tem de continuar fazendo [...] é muita coisa que agrega participar de um coletivo; um coletivo autônomo, horizontal [...] é pegar de volta uma coisa que foi roubada da gente, da sensação de comunidade que eu tenho muita dificuldade de encontrar em São Paulo. Isso é essencialmente humano e essencial para uma vida com todos os potenciais que a nossa vida devia ter. Me vem a palavra sobrevivência, principalmente nesses tempos. Esses coletivos transformam minha relação com a cidade. (Vanessa Zettler)

> Uma coisa legal do Peixe é que ele articula questões da cidade, questões ecológicas, da convivência, da horizontalidade, das relações e da arte. É muita coisa. Tem vários blocos de carnaval, que não deixam de ser uma intervenção urbana, mas ela não é tão consciente da intervenção que tá sendo feita [...] tem blocos que não se conectam tanto com o lugar onde estão, que não tão problematizando nada e eu acho que o Peixe Seco tá questionando algumas coisas [...] é um bloco de intervenção urbana que também participa do carnaval. (Marina Rago)

Os relatos de Vanessa e Marina são contundentes porque revelam o caráter multidisciplinar do Peixe Seco, articulando inúmeras questões que afetam as pessoas em uma cidade com as proporções de São Paulo. Mas

o coletivo é também multicelular: cada integrante disseminando faíscas ao redor de si. Essa polifonia, agregando muitas coisas, como atestam as integrantes, reconstrói enlaces desfeitos (ou roubados), e por isso precisa continuar existindo, provocando e tocando as pessoas, se reinventando continuamente. São "vozes em ação", extrapolando o espaço e a esfera privada. Repercutem e fazem sentido quando compartilhadas. Marina e Leandro ressaltam a capacidade do Peixe Seco de articular diferentes questões relativas à cidade. Não é só a problemática ambiental que envolve os rios da metrópole, ela está entrelaçada a outras questões.

Os cortejos do Peixe ocupam o espaço urbano desafiando e escapando de algumas determinações burocráticas que disciplinam e interditam os locais públicos, criando nele zonas múltiplas de atuação, não ficando reféns das restrições das administrações municipais impostas, por exemplo, nos dias de carnaval. A alegria e o compartilhar estão na ordem do dia. O bloco cria a atmosfera, mas são as pessoas, de fato, que fazem o cortejo acontecer a partir do desejo de brincar o carnaval com mais liberdade e autonomia, mas também refletindo o contexto no qual ele está inserido, no caso do Peixe, chamando a atenção para os rios e o direito à cidade. "É preciso ter clareza política e ética do que está em curso". Nas palavras de Thaís Hércules e Diga Rios (nessa ordem):

> É muito gratificante você ver que o que a gente faz produz algum sentido, toca as pessoas de alguma maneira [...] Pela questão da crítica política que a gente faz, acho que esse é o retorno valioso pra gente. [...] O que a gente faz não é uma ação que repercute no individual, ela faz sentido no coletivo, [...] é construção de outras formas de ação menos hierarquizadas. [...] A gente tá em consonância com outra maneira de pensar ações na rua. A gente vai colocando as nossas vozes em ação, cada um vai trazendo o seu repertório e visão de mundo e ao mesmo tempo ele é transformado.

> Essa questão do carnaval oficial, do megaevento, é um ponto central e seríssimo que a gente já vem discutindo entre nós, que é a tentativa de enquadrar e disciplinar e sequestrar o carnaval de rua. Mais uma vez você tem os interesses de mercado, do marketing, da logomarca, de sequestrar a manifestação livre de rua. [...] O carnaval de rua de São Paulo já virou um megaevento. [...] É preciso ter clareza política e ética do que está em curso para reafirmar o carnaval de rua.

As reflexões dos integrantes do Peixe Seco com relação ao direito à cidade aproximam-se ao que Ardenne propõe na arte contextual: nela a cidade também é uma realidade maleável, permanentemente

em transformação e sempre ganha quando artistas se apoderam dela, renovando-a com as mais diferentes ações. Essas intervenções artísticas funcionam como uma espécie de intrusão, com o objetivo de perturbar temporariamente e mesmo alterar uma determinada ordem ou interdição no espaço urbano, ou seja, as ações significam não aceitação do descaso das administrações públicas com relação a ele. Esse envolvimento e compromisso é, na fala de Vanessa, "essencialmente humano e essencial para uma vida com todos os potenciais que a nossa vida devia ter". Ainda, segundo ela, o que o coletivo faz "dá a sensação de comunidade", o que entendemos como uma maneira potente de se fortalecer no campo político-social. Nessa visão, a cidade é vista como um lugar de experiência, e as ações artísticas se configurariam em uma espécie de obra momentânea desse processo. O mundo se converte, assim, em museu: um museu-mundo, como fora proposto por Oiticica (*apud* Braga, 2013, p. 182). Para ele o mais importante é a experiência cotidiana. A rua (e o que acontece nela) é alimento para a imaginação e a invenção. Para o Peixe Seco é o rio que ocupa esse lugar. Os rios em conjunto com o cortejo carnavalesco do bloco ganham uma dimensão para além do que se vê normalmente, transformando-se em "obra" desse grande "museu". É o rio com sua força de "ser" que move as ações do grupo. É o rio que, apesar do descaso no qual se encontra, aclama para reincorporar-se ao cotidiano das pessoas. O rio quer e precisa ser visto. O rio chama a poesia, a dança, a música, o teatro para perto de si, como se pode ver no trabalho de outros coletivos. Não seriam eles "células comunitárias"[43], se multiplicando e se proliferando pela cidade? Essa aproximação ativa mudanças na percepção e no comportamento das pessoas como vimos em inúmeros relatos dos integrantes do Bloco Fluvial. São, portanto "um desenvolvimento de atos de vida [...] a proposição para um novo comportamento descondicionado." (Oiticica *apud* Braga, 2013, p. 195)

43. Para Oiticica as células comunitárias ou comunidades experimentais seriam "coletividades de amplo alcance" (Braga, 2013, p. 196), na qual, em nosso entendimento, vida e arte estariam plenamente integrados.

Muitos coletivos artísticos não parecem seduzidos por uma "raridade espiritual" (Kaprow, 2007) em suas ações, e tampouco por efeitos mágicos e hipnóticos na arte, preferindo atuar crítica e poeticamente em um campo que lhes parece mais fértil, escancarando as contradições entre o público e o privado. Orientando-se por tal princípio, os coletivos assumem firmemente uma trajetória autônoma e coesa com essa escolha. Ou seja, um caminho oposto aos interesses de mercado. Seguindo os rastros de inúmeros movimentos artísticos que despontaram desde o início do século XX, o artista contextual não muda só o entendimento do que seja arte, mas também redefine seus territórios. A arte,

nesse caso, pode acontecer em qualquer lugar, inclusive ser itinerante, podendo ir ao encontro do público ou deslocar-se com ele, como acontece nos cortejos do Peixe Seco, de modo que a ação modifique o lugar tanto quanto o lugar modifique a ação. As "obras" são substituídas por acontecimentos, com a intenção de responder a determinadas demandas, gerando a partir delas escolhas e diferentes formas de expressão e que no caso do bloco do Peixe Seco se transborda nos cortejos por meio do samba, da dança, do batuque e sobretudo na forma como ocupa e compartilha o espaço público, em especial os rios da cidade.

O artista contextual tem convicção de que os espaços públicos devem ser ocupados pelas pessoas e não se intimida com interdições, proibições e restrições de uso desses locais para a realização de suas interversões. Nessa perspectiva, o coletivo Bloco Fluvial do Peixe Seco, em conjunto com outras pessoas, cria na cidade oportunidades de intercâmbio de experiências. Não são só para os integrantes do bloco, os artistas-propositores durante os cortejos, mas para todos os que participam dele. Há uma função simbólica nessas ações: a cidade se converte em um espaço de troca, as pessoas não se protegem umas das outras, pelo contrário, o espaço de encontro é também espaço de jogo, partilha em um "corpo-a-corpo amoroso" (Jacques, 2012), desvelando outras dinâmicas, percursos e comportamentos. Cria-se, nessas ações, uma interrupção no cotidiano massacrado pelas funções ordinárias e habituais. Para Favaretto, o mais importante nesses ambientes:

> não é a estetização de objetos e espaços, mas a confrontação de participantes com situações, o interesse concentra-se nos comportamentos: ampliação da consciência, liberação da fantasia, renovação da sensibilidade [...] as ações significantes acontecem antes do significado, exatamente para produzi-lo. Por isso, os participantes não "criam"; "experimentam a criação", recriando-se ao mesmo tempo como sujeitos (Favaretto, 1992, p. 127).

Para Jacques, tais práticas são desvios, táticas na forma de apreender e ocupar a cidade:

> estão diretamente relacionadas com a experiência urbana do 'embaixo', com o 'corpo a corpo amoroso' –, enquanto as estratégias 'escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder' que sustenta os espaços. São duas lógicas de apreensão da cidade, da experiência urbana, que coexistem: a estratégica, do urbanismo e planejamento hegemônico – hoje também chamado, não por acaso, de planejamento

> estratégico –, daqueles que produzem os espaços a partir da vista aérea, dos cálculos objetivos e do poder que os sustenta; a tática, a astúcia daqueles que cotidianamente praticam o espaço, usando-o, desviando-se, profanando-o, subvertendo-o: jogam com o espaço dado (Jacques, 2012, p. 268).

O cortejo-navegação do bloco transfigura a cidade, anarquizando suas regras, interdições e ocupações. Nos cortejos do Peixe, a prioridade para a ocupação da cidade é em função das pessoas. O barco, que sai à frente do cortejo, sintetiza simultaneamente invenção e utopia. Apesar disso, a cidade não nos parece, por si só, funcionar como uma escola. É na invenção de desvios na contextura dura e embrutecida da dinâmica urbana, da necessidade e desejo de partilhas, sentindo-se parte de uma comunidade que o bloco e a cidade ganham sentido e uma possível função instrutiva. Thaís Hércules aborda bem essa questão ao afirmar que a ação do Peixe não "repercute no individual, ela faz sentido no coletivo [...] cada um vai trazendo o seu repertório e visão de mundo ao mesmo tempo que ele é transformado". Para Vanessa Zettler, integrar o coletivo fluvial mudou sua percepção da cidade, as ruas deixaram de ser as mesmas: "pensando que a educação é uma construção conjunta, agora eu nunca passo por aquela rua com a mesma sensação que eu passava antes".

O Carnaval não oficial do Peixe Seco (e de muitos outros da cidade) prioriza a autonomia e a liberdade para fazer e desfrutar dessa folia na cidade; insurge certamente dessa escolha, uma disputa no campo cultural, no esforço de não se deixar aprisionar, normatizar em determinadas padronizações, por isso sua folia é polifônica. Nas palavras de Diga Rios, o bloco "não tem um formato único, a gente vai reinventando ele a cada momento [...] não tem uma receita, eu acho que é o desejo; desejo de tá junto [...] esse é o motor [...] como eu construo esses lugares de existência". E para muitas pessoas que desfrutam dessa alegria no bloco, escapar da superestrutura administrativa da cidade não se restringe somente aos momentos do cortejo, mas se faz presente no dia a dia no intento de vivê-la para além da configuração-espetáculo, criando nela outros modos de vida.

A força do bloco advém de sua organização coletiva: em seus enlaces, desobediências, persistências, trocas de saberes e no cuidado uns com os outros. Nessa perspectiva, a cidade utópica, como na canção de Gilberto Gil, "é aqui e agora". É essa também sua monumentalidade. As interversões artísticas do Bloco Fluvial do Peixe Seco são abertas e permeáveis, criando e sendo criadas ao mesmo tempo – como

pequenos lampejos momentâneos de utopia, lugar de presença, jogo e intensidade. Há um transbordamento da energia contida a despeito das forças que coisificam a existência. O cortejo do bloco se constitui, assim, em um corpo social não capturado, irradiando possibilidades múltiplas para a convivência na cidade.



Cortejo do Bloco Fluvial do Peixe Seco na Praça 14 bis, 2014.



Cortejo do Bloco Fluvial do Peixe Seco no Vale do Anhangabaú, 2015.

Interversão 2
Jardim Pantanal
Sarau do Cotovelo



caldos de pinto, bolo e torta de legumes
da **Cecilia**
Banhu Maria
Sujeria Brasileira Guarulhos/Vl Mara
Salam Alsayed música
revolucionária palestina
Dabka dança popular palestina
compas do campo de refugiados
palestinos de Yamouk, Síria
Iuti Galati
+ palco aberto!

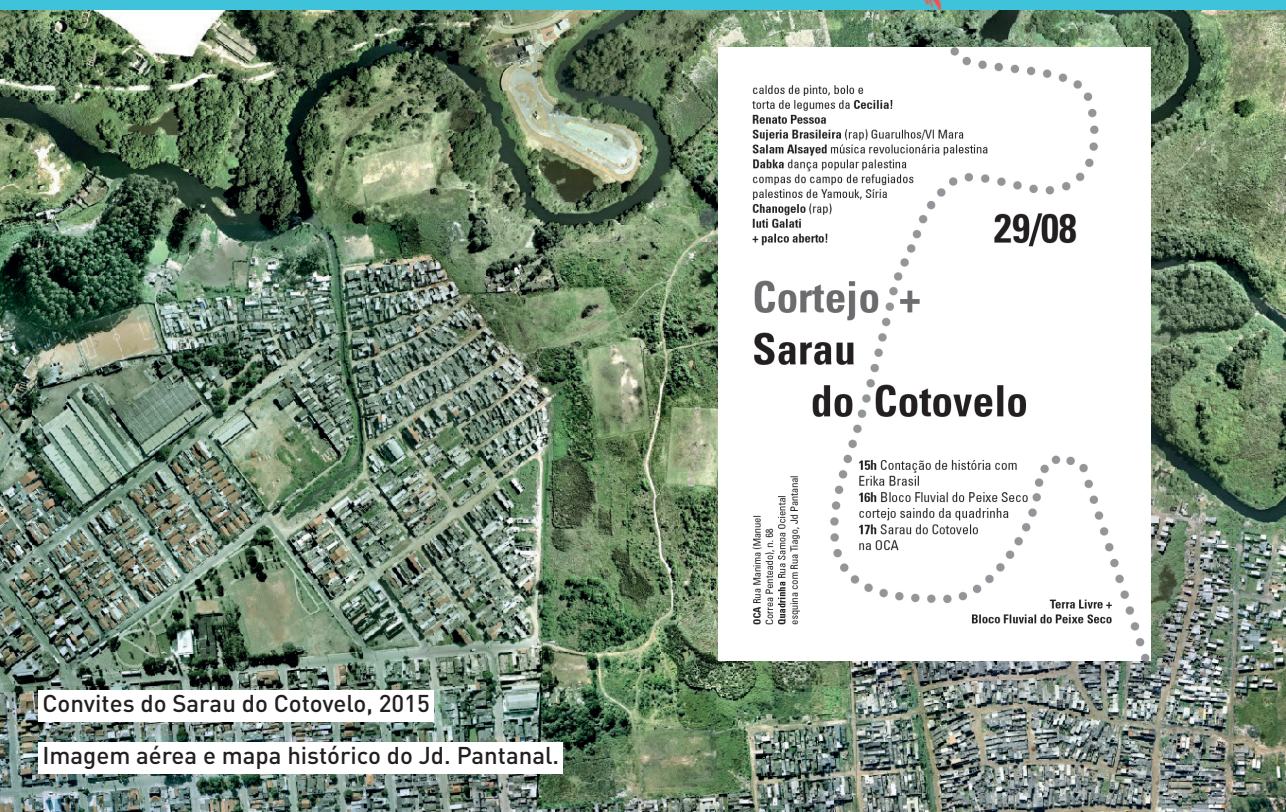
OCA rua manima (manuel
correa penteado), n. 68
quadrinha rua samoa ociental
esquina com rua tiago, vila seabra

29/08

15h contação de história
com Renato Pessoa
16h Bloco Fluvial do Peixe Seco
cortejo saindo da quadrinha
17h Sarau do Cotovelo
na OCA
21h Sound System

sarau do cotovelo

Terra Livre +
Bloco Fluvial do Peixe Seco



caldos de pinto, bolo e
torta de legumes da **Cecilia!**
Renato Pessoa
Sujeria Brasileira (rap) Guarulhos/Vl Mara
Salam Alsayed música revolucionária palestina
Dabka dança popular palestina
compas do campo de refugiados
palestinos de Yamouk, Síria
Chanogelo (rap)
Iuti Galati
+ palco aberto!

29/08

Cortejo +
Sarau
do Cotovelo

15h Contação de história com
Erika Brasil
16h Bloco Fluvial do Peixe Seco
cortejo saindo da quadrinha
17h Sarau do Cotovelo
na OCA

OCA Rua Manima (Manuel
Correa Penteado), 68
Quadrinha Rua Samoa Ocidental
esquina com Rua Tiago, Jd Pantanal

Terra Livre +
Bloco Fluvial do Peixe Seco

Convites do Sarau do Cotovelo, 2015

Imagem aérea e mapa histórico do Jd. Pantanal.

> Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais [...] A favela é o quarto de despejo da cidade porque lá jogam homens e lixo, que lá se confundem, coisas imprestáveis que a cidade deixa de lado.
> (Carolina Maria de Jesus)[44]

O Sarau[45] do Cotovelo foi uma ação cultural que o Peixe Seco organizou, juntamente com o Terra Livre[46], que envolveu uma série de atividades que neste capítulo serão tratadas. Aconteceu no dia 29 de agosto de 2015, após alguns encontros e oficinas com moradores da região do Jardim Pantanal. A área está localizada na zona leste de São Paulo, próxima aos bairros de São Miguel Paulista e Guaianases, fazendo limite com o município de Guarulhos.

O Jardim Pantanal é uma área de proteção ambiental junto à várzea do rio Tietê, que contorna a região. O local é formado por nove bairros, dentre eles: União de Vila Nova, Jardim Romano e Chácara Três Meninas. A região é negligenciada pela gestão pública: ruas sem saneamento básico, calçamento ou coleta de lixo. Quando as chuvas fortes caem, provocam enchentes em vários pontos da região. A pior delas aconteceu em 2009, segundo relatos de moradores, com a ação da prefeitura que abriu as comportas da represa do Sistema Alto Tietê e fechou as do bairro da Penha. Dessa maneira, a medida buscava evitar enchentes em algumas regiões em detrimento de outras (Quinto, 2017). Caminhando pelos bairros do Jardim Pantanal, chama a atenção a quantidade de mangueiras e canos atravessados a céu aberto, próximos ao curso de água.

Apesar de muitos problemas –como a presença da violência, o abandono por parte do Estado, as dificuldades relacionadas com mobilidade e acesso aos serviços públicos–, os moradores do bairro não se isolam. Ao contrário disso, se organizam em movimentos e múltiplas redes, estabelecendo trocas e inúmeras iniciativas, como sujeitos ativos para melhorar a região, excluída do modelo de urbanismo da cidade. Essas iniciativas fazem parte de um esforço contínuo de seus moradores para transformar os "quartos de despejo" da cidade em espaços nos quais a vida possa ver vivida com dignidade.

O Jardim Pantanal era familiar para alguns integrantes do Bloco Fluvial do Peixe Seco, que também compõem o Mapa Xilográfico,

44. Carolina Maria de Jesus *apud* Souza, 2018, p. 104-6.

45. Para Lucía Tennina a etimologia da palavra sarau deriva de serume que quer dizer "tarde", período do dia em que normalmente aconteciam esses encontros com música, poesia e dança desde o século XIX. Os locais dos saraus, nessa época, eram variados: livrarias, clubes ou residências. O sarau era um momento importante para "legitimar as obras frente aos representantes da sociedade aristocrática e da intelectualidade da época" (s/p). Nas primeiras décadas do século XXI há um deslocamento dessas práticas para regiões mais periféricas da cidade. Apesar do termo sarau se manter, os saraus da perifa ganham um sentido e dinâmica muito próprios, dando aos locais onde acontecem outro significado. Um bar (como era o do Binho, no Campo Limpo) onde acontece o sarau acaba se transformando em espaço cultural, contrariando a imagem violenta que muitas vezes se tem de alguns bairros periféricos. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S2316-40182013000200001 Acesso em 27/12/2018.

46. O Terra Livre - Movimento do Campo e da Cidade foi fundado em 2005 em Belo Horizonte (MG) e tem como objetivo lutar por Reforma Urbana e Agrária, assim como

também por outras reivindicações da classe trabalhadora. O movimento é autônomo, independente e não está ligado a qualquer partido. Disponível em: http://www.terralivre.org Acesso 20/08/2018.

coletivo que anteriormente realizara no local o projeto "(À) Deriva Metrópole São Paulo», de 2011[47]. No primeiro contato dos integrantes do Peixe que ainda não conheciam a região, foi importante perambular, conhecer o local, transpassando fronteiras (visíveis e invisíveis) que fracionam e apartam diferentes partes da cidade. Andando por ruas asfaltadas e outras ainda não pavimentadas, viam-se porcos soltos com suas crias, novas casas sendo construídas ao lado do rio Tietê. Paisagem de uma microcidade realmente muito diferente para quem mora na parte mais central e verticalizada da metrópole:

> A periferia da Grande São Paulo constitui um mundo de difícil acesso para quem vem do lado de lá da Avenida Marginal: sua topografia é acidentada, o traçado das ruas e becos nem sempre respeita as decantadas regras do planejamento urbano, as construções denunciam a ausência de prancheta do arquiteto e a decoração fere ostensivamente as normas de uma certa concepção estética. (Magnani, 2003, p. 23)

47. Para conhecer mais ver a página do coletivo Mapa Xilográfico. Disponível em: https://mapaxilo.milharal.org/a-deriva-metropole-sao-paulo/ Acesso em: 20/07/2018.

O impacto de conhecer outras regiões da metrópole apartadas do planejamento urbano não é pequeno, apreendendo pequenas e dessemelhantes microcidades erguidas sobre o mesmo chão e sob o mesmo nome da metrópole. Igor, integrante do coletivo Peixe Seco, comenta sua experiência de errância pela cidade com o coletivo: "o bloco abriu uma consciência de cidade e eu levo isso comigo até hoje. O bloco me levou a conhecer outras realidades". Esse contato mais próximo com regiões marginalizadas, "deixadas de lado" e esquecidas, assim como também com as pessoas que nelas vivem, pode significar uma mudança na percepção e incorporação do que é múltiplo e diverso na cidade. Esse contato pode agregar experiências raras, revelando outras dinâmicas e enlaces com a vida e as pessoas nessas microcidades da metrópole. Muitas delas "nascem e morrem sem se terem conhecido, incomunicáveis entre si" (Calvino, 2015, p. 33).

Nas perambulações pelos arredores do Jardim Pantanal foi possível avistar outros trechos do Tietê. Essa parte do rio –diferentemente da que é larga e retilínea e que corre paralelamente à marginal– é mais estreita, curva (como um cotovelo fletido) e com vegetação nas margens. Pedaços da cidade não incorporados à prancheta do arquiteto. Esse contato mais direto, real e concreto com a rua e as pessoas é muito importante para o Peixe Seco, porque é a partir desse contato que todo processo inventivo do bloco acontece: o Sarau do Cotovelo é um exemplo. Sem constrangimentos ou imposições, são as pessoas que se agregam às propostas do coletivo, porque não são construídas

previamente, mas no próprio desenrolar do processo. Os integrantes do Peixe Seco atuam portanto como propositores, provocando a imaginação do grupo. A criação fluindo coletivamente e solidariamente, ampliando os canais sensoriais, lúdicos e expressivos dos participantes. O Sarau do Cotovelo afirma o sentido de coletividade para converter pedaços do Pantanal no que ele deveria ser: um jardim.

No "Programa in Progress CAJU", um dos "delírios ambulatórios"[48] de Hélio Oiticica, o artista propõe aos participantes tomar o bairro do Caju (no Rio de Janeiro) como um "*playground* bairro-urbano para curtir os achados. [...] A participação dos participadores faz o *play*" (Oiticica *apud* Braga, 2013 p. 108), propõe ele. Ao invés de trabalho, lazer. Não o lazer cronometrado, fragmentado e intercalado ao tempo produtivo, mas sim um lazer orgânico e fluido com o tempo e o ambiente.O mais importante nesse programa é que o participante viva o processo (*in progress)*, permitindo desabrochar "germes" provocados por uma situação, confrontando comportamentos condicionados com outros descondicionados. Para Braga, a palavra "germe", nesse caso, está diretamente ligada a uma contaminação: "ao explodir, o novo comportamento lançaria esporos do germe em todas as áreas do viver, espalhando uma contaminação transformativa dentro da qual processos da arte e processos de vida tornam-se indistinguíveis" (Braga, 2013, p. 174). Oiticica valoriza o experimental, as atitudes libertárias, a presença do corpo em plenitude. A arte e suas diferentes possibilidades de expressão só fariam sentido se decorrentes desses princípios. Por isso, para ele, a arte se desloca da contemplação para o suprassensorial, envolvendo os participadores, germinando e se propagando. A proposta estética para Oiticica está plenamente alinhada à sua posição política:

> A meu ver, a arte sempre tem um caráter político, principalmente quando é uma coisa altamente experimental, que propõe mudar. Uma proposta de mudança das coisas sempre tem um caráter político. Mas não que, automaticamente, haja um ativismo político só porque é arte (Pereira; Hollanda, 1980, p. 141-142).

A afirmação de Oiticica nos leva a pensar que as proposições criadas para as oficinas e o Sarau do Cotovelo, no Jardim Pantanal, podem ser vistas como "germes": abrindo espaço de intercâmbio com a população, inventando com ela formas lúdico-artísticas experimentais, para perceber e desfrutar o bairro de outras formas, mais livres daquelas habituais, se contaminando plenamente com seus "achados". A parti-

48. Para César Oiticica Filho o perambular pela cidade possibilita o encontro com a vida cotidiana (o corpo-mundo), vivendo o presente e encontrando nela "a chave para o estado de criação". "Delírio Concreto". In: Hélio Oiticica: museu é o mundo. São Paulo: Itaú Cultural, 2010, p.16.












Oficinas, cortejo e sarau no Jd. Pantanal, 2015.

cipação das pessoas nas oficinas é que criam o "*play*", desabrochando estes "germes". O programa-lazer de Oiticica é um convite à experimentação, o de viver com plenitude o museu-mundo: explorando seus espaços e experimentando o experimental. O artista seria aquele que provoca situações, propondo determinadas experiências. Por isso as ações do Peixe Seco para as oficinas e o Sarau do Cotovelo se focam mais no processo, nos encontros, no diálogo com os moradores do bairro e em uma apreensão conjunta do cotidiano. É daí que surgem os processos inventivos. Nos relatos de alguns integrantes do Peixe é perceptível como esses "germes" ativaram diferentes experimentações e descobertas durante as oficinas propostas pelo coletivo. Uma delas foi com as crianças e teve a finalidade de criar o barco (que normalmente abre os cortejos do bloco), confeccionar instrumentos de percussão e contar histórias. Duas integrantes do coletivo contam desse processo:

> Um cortejo muito forte foi do Jardim Pantanal. [...] A gente comprou lá no ferro velho uma carroça por uns setenta reais e fizemos um barquinho. (Marina Rago)

> O barco foi um processo construído com as crianças. [...] A gente vai construindo o processo na ação. (Thais Hércules)

A carroça comprada no ferro velho, lembrada por Marina, virou embarcação lúdica para a interversão artística nas ruas do bairro. O barco foi especialmente decorado pelas crianças e estava pronto para sair pelo Jardim Pantanal. Foi muito significativa a participação dos meninos e meninas ao transformar a carroça velha em um barquinho: não só pelos elementos lúdicos confeccionados nas oficinas e agregados à embarcação, mas também pela disputa de lançar-se a bordo do barco que não é muito grande. Foi preciso fazer um revezamento das crianças dentro dele durante o cortejo, mas isso não pareceu ser um problema porque empurrar a embarcação também fazia parte da brincadeira. Entendemos a significância da ação para as crianças não só pelo caráter inusitado da proposta, mas também pelos encontros anteriores: contando histórias e confeccionado instrumentos de percussão para o cortejo, acrescendo sentido à ação como um todo: Uma ação se desdobrando em outra. O lúdico transpassando todo o processo de criação, aderindo-se à conversão: de carroça à barco; inundando o Jardim Pantanal, não de água, mas de poesia-brincante – como um"playground bairro-urbano". Ao longo do cortejo pelas ruas do Jardim Pantanal, batuques, poesia e música; em especial, o "Samba do Pantanal", composta coletivamente a partir dos encontros

com Dona Conceição, seu filho Adriano (o Dido) e de suas memórias como moradores do bairro. É uma das músicas mais bonitas do Peixe Seco, sendo a composição preferida de muitos integrantes do coletivo. Provavelmente essa preferência se dê pelo fato da música ter sido composta com as memórias de Dona Conceição e a "chuva de ideias" dos integrantes do coletivo Peixe Seco:

> O samba foi de relatos, [...] as narrativas viraram o samba. (Thais Hércules)

> A maior parte das músicas do Peixe são coletivas. Eu gosto muito de uma música que a gente fez no Pantanal. Houve um processo de retorno que foi muito forte. [...] A gente escutou a história de moradores. O samba nasceu também de um processo coletivo, de escuta das pessoas de lá. [...] Inclusive o começo do samba narra a história do Dido e da mãe dele em uma das enchentes: "Vai lá, no Pantanal /É povo, é resistência e também é carnaval / E tem menino que caiu na água / Da capota da perua, desviando da carcaça". [...] Isso aconteceu com ele (o Dido). Ele cai na água no meio do alagamento, boiando e aí catam ele,[...] isso vira samba. Eu acho que é um baita samba! (Diga Rios)

> A Dona Conceição, que é mãe do Dido, contou a história das enchentes e a partir disso a gente foi fazendo uma chuva de ideias. Uma composição coletiva com a participação da galera de lá também. (Marina Rago)

Do ponto de vista espacial, as bordas da cidade, onde se localiza o Jardim Pantanal, parecem caracterizadas por uma homogeneidade sem pontos de referência arquitetônicos. São nas oportunidades de encontro com as pessoas e suas memórias, das partilhas e trocas com elas que outras camadas e marcos do bairro são revelados. É o caso do Sarau do Cotovelo, criando nos espaços do bairro ações que se inserem no contexto da região. E é dela que surge o "Samba do Pantanal"[49], falando por si só, revelando histórias e memórias, como as de dona Conceição e de seu filho, Dido, que vivem no local.

49. Virbel Júnior (o "Paulista") e Sílvia Regina Caetano, moradores do Jardim Pantanal, colaboraram com o samba. Virbel, cantando e tocando violão.

A música em questão retrata o cenário caótico da metrópole e de parte marginalizada de sua população que precisa lidar com adversidades, problemas graves como enchentes e precariedades, como com relação a moradia e saneamento básico. Mas não só isso: a música, composta coletivamente, faz emergir do cenário da cidade a vida e a resistência de seus moradores, revelando, por episódios cotidianos, não só as adversidades mas as formas que encontram de resistir a elas, transformando

o lugar onde vivem, formando redes de solidariedade para transpor as dificuldades: "se vem trator junto com a polícia / pega o cobertor / a picareta e agiliza / com a vizinhança um teto pra ficar. / Organiza um mutirão, / minha casa vou voltar [...] Construindo o próprio chão na areia movediça". A resistência não é só para permanecer na região, mas "de lutar por justiça", inventando formas de melhorar a vida que mesmo "em desterro, resiste o tempo inteiro". São vidas com participação e implicação política.

Há um aspecto interessante com relação às oficinas do Peixe Seco e a criação do "Samba do Pantanal", que é o elemento agregador, juntando pessoas na roda para cantar, tocar e sambar. O samba não tem dono, é de todos que quiserem cantá-lo. O fato da música ser uma composição coletiva demonstra a valorização de uma escolha que se baseia na participação, envolvimento e reciprocidade, apostando no contato corpo-a-corpo e em uma conexão com o lugar. O samba e as oficinas do Peixe revelaram uma outra visão do bairro, inscrevendo ou denunciando o que o projeto de urbanidade omite (Jacques, 2012). O Jardim Pantanal é também "povo, resistência e carnaval". Talvez por isso o samba composto traduza bem os mecanismos utilizados pela população para resistir a muitas adversidades, reivindicando e construindo pactos de solidariedade. A solidariedade, nesse contexto, é entendida como saber e ação efetiva nas lutas de muitos grupos, com uma marca ética. Para Boaventura de Sousa Santos (2000), um dos caminhos possíveis para ler uma cidade é por meio de seus referenciais arquitetônicos, embora se possa conhecê-la também pelos contextos e relações intrincadas que a constituem. A cidade não seria mais o resultado desse emaranhado e complexo tecido, difícil muitas vezes de ser lido e interpretado? O que ocultaria essa paisagem difusa? Para Santos:

> A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (Santos, 2000, p. 81)

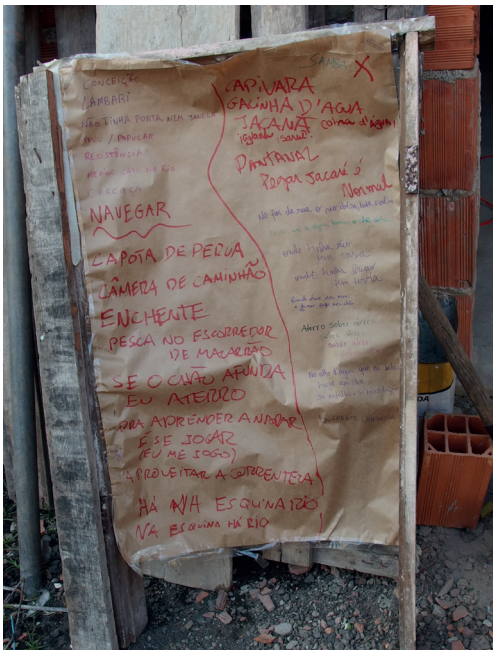
A parceria do Peixe Seco e o Terra Livre no Sarau do Cotovelo parece atestar a afirmação de Santos, propondo uma ação colaborativa em um

bairro segregado, entendendo que as pessoas que lá habitam sabem quais são suas necessidades. São eles que estão habituados às resistências cotidianas, vivendo do lado de fora das "muralhas invisíveis" (Sevcenko in Peixoto, 2001). É nesse contexto que muitos grupos atuam, ocupando determinados espaços (território prático) com ações que provocam tanto um "conhecimento emancipatório" nos participantes quanto transformações no uso dos espaços de convivência do bairro. É assim que a arte pode estabelecer vínculos diretos com a vida em proposições mais abertas, livres e experimentais, em consonância com o contexto no qual está inserida (na forma de ações ou serviços). Nesse caso, atribuindo valor a pequenas ações cotidianas, redefinindo paradigmas de estética e do modo de se constituir artista:

> A arte é bem mais que uma vocação pessoal de artistas, que, no imaginário de alguns, seriam portadores de talento superior ao das demais pessoas. Para uma modalidade de interpretação personalista e inspirada na "teoria do gênio", o lugar da arte é *topos* singular e subjetivo que se desvela apenas no percurso pessoal e na obra única de um artista. Michel Foucault faz questão de sustentar uma hipótese exatamente contrária à da teoria do artista inspirado, de maneira a não deixar qualquer dúvida. O filósofo francês afirma que a estética da existência, enquanto atitude pela qual nos tornamos artífices da beleza de nossa própria vida, é um estilo de vida de alcance comunitário, por ele também denominado de modo de vida "artista", realizável por todo aquele que seja capaz de questionamento ético. (Foucault *apud* Castelo Branco, 2009, p. 143)

No Sarau do Cotovelo músicos, grafiteiros e poetas do bairro e de outras regiões estiveram presentes, fortalecendo os pactos de solidariedade. É comum nesses acontecimentos artistas de regiões distante prestigiarem saraus de outros bairros. Muitas ações aconteciam simultaneamente: enquanto o muro era grafitado, participantes cantavam e dançavam. Bebidas e quitutes eram vendidos com o propósito de arrecadar fundos para o futuro espaço cultural que germinava. Memorável, nessa noite, as participações do jovem poeta Daniel Marques[50] e a do músico sírio Salan Alsayedfaz, que cantou e tocou alaúde, afirmando e intensificando a importância da ocupação do espaço público em acontecimentos organizados pela própria coletividade. Essa é uma forma de apreender a cidade contrária à do consumo cultural e do espetáculo. Nessa perspectiva o Jardim Pantanal é também parte do *museu-mundo*, mesmo que não possua monumentos oficiais e arquitetura planejada.

50. O jovem poeta Daniel Marques ofereceu-nos uma performance inspiradora no Sarau do Cotovelo. Era participante ativo das atividades culturais nas periferias da cidade. Partiu pouco tempo depois, repentina e lamentavelmente no dia 31 de julho de 2017.



Samba do Pantanal
(composição coletiva)
2015

Vai lá, no Pantanal
É povo, é resistência
e também é carnaval (2x)

E tem menino
que caiu na água
Da capota da perua
desviando da carcaça

Tem Conceição
em luta por justiça
Construindo o próprio chão
na areia movediça

A terra sobre a terra
sobe aterro
Sobre a terra sorrateira
com sem terra sem terreno

Há terra sobre a terra
sem aterro
Sobre a gente em desterro
que resiste o tempo inteiro

Vai lá, no Pantanal
É povo, é resistência
e também é carnaval (2x)

Se vem trator junto com a polícia
Pega o cobertor
a picareta e agiliza

Com a vizinhança um teto pra ficar
Organiza um mutirão
minha casa vou voltar

A terra sobre a terra
sobe aterro
Sobe a terra sorrateira
com sem terra sem terreno

Há terra sobre a terra
sem aterro
Sobre a gente em desterro
ue resiste o tempo inteiro

Vai lá, no Pantanal
É povo, é resistência
e também é carnaval (2x)

(Este samba foi criado durante os encontros organizados pelo Movimento Terra Livre e Bloco Fluvial do Peixe Seco em agosto de 2015 no Jardim Pantanal com a participação de moradores locais)

"Toró de ideias" para a composição coletiva "Samba do Pantanal".



Enchente no Jd. Pantanal, 2011.

Os artistas nesses saraus[51] são também aqueles que em coletividade estão reinventando o cotidiano e ressignificando os espaços, nesse caso o que comumente denominamos periferia:

> Além da ressignificação do espaço "periferia" que o mapa dos saraus produz, uma ideia de "periferia" como modo de vida acompanha as noites de sarau. Quase todos os poemas declamados têm a ver com a conformação de uma geografia afetiva a partir de uma atenção voltada para as vivências apreendidas no dia a dia da comunidade, traçando uma estética particular nessas reconfigurações. (Tennina, 2013)

Um dos desafios para o artista contextual, como vimos anteriormente, é a materialização de uma intenção (serviços urgentes) em determinado contexto, pois a "obra" é criada em função das necessidades e contingências dele. Uma rede de solidariedade, em geral, permeia esses acontecimentos, como se viu no envolvimento de moradores e artistas do bairro e de outras regiões no Sarau do Cotovelo, e até na presença de estrangeiros, como Salan, vivendo há pouco tempo no Brasil. Os artistas, em uma leitura foucaultiana, não seriam, portanto, os que têm talento ou vocação, mas toda pessoa com atitude para se tornar um "artífice da beleza de sua própria vida", nesse caso, experimentando, inventando ou saindo das "caixinhas" em que muitas vezes estão confinados:

> A gente fica achando que tá dentro das caixinha. [...] Foi no Peixe Seco que eu me descobri fotógrafa. Foi no Peixe Seco que eu me descobri capaz de fazer música. [...] Eu aprendi a tocar surdo na raça. (Thaís Hércules)

> Antes do Peixe eu nunca tinha me atrevido a tocar, [...] foi através do Peixe que eu me encontrei tocando. (Vanessa Zettler)

Para Oiticica:

> O inventor
> Emerge de modos diferentes a cada dia cada vez mais ligado a um processo
> Coletivista de ação
> O inventor inventa o novo dia
> Do dia
> Ele faz o novo dia!
>
> (Oiticica *apud* Braga, 2013, p. 270)

51. Destacamos a seguir alguns saraus importantes, dentre outros, da periferia da cidade de São Paulo: Sarau da Coperifa (Taboão da Serra/ Jardim Guarujá), Sarau da Vila Fundão (Capão Redondo), Sarau do Binho (Campo Limpo), Sarau Poesia na Brasa (Brasilândia).

No lugar de uma aptidão para desenvolver alguma genialidade, o estilo de "vida-artista" estaria mais ancorado em uma estética "coletivista de ação", desvelado no processo em curso da própria vida compartilhada com outros artífices: abandonando uma idealização de arte e de artista e não constrangendo a intensidade das energias que mobiliza a experimentação e transformação de si, vivendo o presente e o ineditismo de cada momento. Experimentar cantar, tocar e fotografar, por exemplo, seriam modalidades dessa experimentação-invenção, mas não as únicas. Entendemos que "sair das caixinhas" já se configuraria, nessa perspectiva, em uma atitude com questionamento ético e confrontação com os condicionamentos e, por isso, já aberta a um modo de vida-artista. O Sarau do Cotovelo, abrindo flúmens para "navegar" no Jardim Pantanal, entrecruza em uma só trama arte e vida em microacontecimentos cotidianos em contexto, criando vínculos com o lugar para agir sobre ele, conforme suas práticas, princípios éticos e estéticos. Não seriam essas artimanhas para abrir nas paisagens urbanas dispersas horizontes para usufruir do direito à cidade? Tais acontecimentos nessas bordas da metrópole demonstram que, apesar de invisíveis, estão vivas. E abrem frestas para exercitar o que é público e encontrar no próprio cotidiano as chaves para reinventá-lo.



Cortejo no Jd. Pantanal, 2015.

Interversão 3:
Escolas Estaduais
Ocupação dos secundaristas



Manifestação dos secundaristas, 2015.

Escola não é prédio, escola é força;
e tudo que pulsa vida é escola.[52]

A frase "Escola pública ocupada"[53] e muitas outras foram estampadas na fachada de unidades de ensino da rede estadual paulista no final de 2015 e 2016, germinando rapidamente para toda rede:

As escolas da rede estadual de São Paulo começaram a ser ocupadas, primeiramente, em outubro de 2015, contra a medida anunciada pelo governo de Geraldo Alckmin, que propunha a reorganização das unidades escolares da rede pública estadual. Outra ocupação aconteceu na ALESP (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo), em maio de 2016, configurando uma segunda etapa, que lutava pela abertura de uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) para apurar denúncias relativas à falta de merenda nas escolas. A genuína ideia de ocupação das escolas públicas – engendrada por jovens estudantes – contra mudanças anunciadas pelo governo Alckmin, parecia uma das ações políticas mais inventivas dos últimos anos no país, pela capacidade de mobilizar pessoas e de criar táticas diferentes das habituais nas lutas sociais. Se o esforço, em geral, para melhorar a educação gira em torno dos desafios de encontrar formas em que os estudantes sejam autônomos, responsáveis e copartícipes no processo educativo, as ocupações mostravam uma capacidade fecunda de emancipação dos estudantes frente a essa necessidade. Além disso chamou a atenção, no nosso entendimento, o modo como os secundaristas se organizaram, como também a natureza de algumas das ações engendradas ao longo das ocupações, a nosso ver, desenhando-se como pujante interversão no espaço urbano, uma proposição coletiva conectada ao contexto e ao conjunto de circunstâncias em que viviam.

Nos perguntamos, por exemplo, se a imagem de jovens levando nos seus próprios corpos cadeiras escolares como uma espécie de escudo, enfileirando-as em plena avenida, interrompendo o trânsito da cidade, chamando a atenção das pessoas para o impasse que viviam na educação, não se configura em uma potente ação para intervir no espaço urbano. Para Barja (2008), a intervenção urbana ultrapassa as fronteiras da arte, disseminando-se no cotidiano da vida. Intervir, nesse caso, seria "interagir, causar reações diretas ou indiretas, em síntese, tornar uma obra inter-relacional com o seu meio, por mais complexo que seja, considerando-se o seu contexto histórico, sociopolítico e cul-

52. In: Contrafilé, 2016, p. 9. Disponível em: https://issuu.com/grupocontrafile/docs/a_batalha_do_vivo

53. É possível encontrar diferentes definições para o termo "ocupação", como, por exemplo, as que dizem respeito às táticas de guerrilha, arquitetando ocupações que reivindiquem ou condenem determinadas posições políticas. Para Raquel Rolnik, "uma ocupação militar é o controle de um espaço e a dominação de um território insurgente ou inimigo. Já a ocupação empreendida por um movimento social (como a que se configurou dos estudantes secundaristas) significa "liberar" o lugar para permitir que a população nele intervenha, desafiando a tentativa das autoridades de excluí-la (de um lugar, de um projeto, de um processo decisório). Trata-se, portanto, também de confrontação, mas em sentido inverso ao da ocupação policial/militar". Ocupações como as que aconteceram em Istambul (Praça Taksim), Nova Iorque (Zuccotti Park), Madri (Praça do Sol), Cairo (Praça Tahrir) ou a dos secundaristas em algumas cidades brasileiras revelam a possibilidade de experimentar, de viver formas de organização social diferentes. In: A Batalha do Vivo, p. 134-169 https://issuu.com/grupocontrafile/docs/a_batalha_do_vivo Acesso 13/04/17.

Você fecha minha escola
e eu tiro seu sossego

A ESCOLA É NOSSA

Combater a reorganização

ALCKMIN, O EXTERMINADOR DO FUTURO

OCUPADO

boicote ao SARESP

ALESP ocupada

NÃO TEM ARREGO

não tem conversa, a escola é nossa

Resistir até o último segundo

Havia uma pedra
no meio da educação

combater a reorganização
com ocupação-comitê
com luta direta contra a
opressão política e social

as escolas não se calarão,
a menos que tenha arroz e feijão

enquanto a educação for mercadoria,
os estudantes continuarão em rebeldia

SEM ARREGO

professor na greve,
nós na ocupação

Hoje a aula é na rua

Por uma educação que nos ajude a pensar
e não nos ensine a obedecer

odeio bala de borracha,
joga tic-tac

Pai, afasta de mim esse Alckmin

Frases de cartazes e faixas dos secundaristas
durante as ocupações de 2015.

tural" (Barja, 2008, p. 213). As ações dos secundaristas parecem ter funcionado como tática de luta, causando uma verdadeira pane nos planos de reorganização escolar planejada pelo Estado. A força dessas ações nos interessou particularmente por enxergarmos nelas determinados procedimentos (e sucessivos desdobramentos) que poderiam inspirar caminhos na presente pesquisa, ecoando, trazendo certo frescor e ousadia nas ações que pretendíamos desenvolver no contexto pedagógico.

Vimos anteriormente com o antropólogo José Guilherme Cantor Magnani que nem todos os métodos de pesquisa conseguem analisar satisfatoriamente certas experiências singulares na contextura urbana como, por exemplo, as ocupações dos secundaristas, que, extrapolando o espaço escolar e invadindo as ruas, se disseminaram rapidamente para outras cidades e estados do país em magnitude surpreendente. Cocchiarale (2002, p. 12) chama a atenção para o caráter *virótico* de determinadas ações em rede, infiltrando-se e criando um curto-circuito para desestabilizar formas de poder, reverberando, rapidamente, como um vírus. Vejamos como os jovens secundaristas atuaram em diferentes conexões, impedindo, naquele momento, a implementação da reorganização escolar proposta pelo governo do Estado.

As ocupações dos secundaristas começaram pouco depois do governo do Estado de São Paulo anunciar um programa que implicaria no fechamento de 94 escolas da rede de ensino. A mudança aconteceria principalmente no interior, por conta da municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na capital, muitos bairros que anteriormente eram residenciais, transformaram-se essencialmente em bairros de comércio e prestação de serviços. Além de ser uma mudança que afetaria a vida dos estudantes e suas famílias, nenhum tipo de diálogo foi proposto, inicialmente, por parte da Secretaria da Educação do Estado para a medida de Reorganização Escolar[54]. A notícia provocou indignação nas comunidades escolares e, em poucos dias, muitos estudantes já estavam nas ruas protestando contra a mudança divulgada pelo governo. Foram vários protestos no mês de outubro de 2015. Primeiramente os secundaristas ocuparam as ruas pedindo que o governo dialogasse com os professores, estudantes e suas famílias. Sem resposta, os jovens começaram a ocupar as escolas no mês seguinte: a primeira foi a Escola Estadual Diadema, na região do ABC, e um dia depois a Escola Estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros. Em poucos dias, mais de 200 escolas da rede estadual do estado de São Paulo (do interior e da capital) estavam ocupadas, inclusive algumas não incluídas na reorganização, mas que se solidarizavam ao movimento,

54. Governo de São Paulo anuncia o fechamento de 94 escolas. Matéria do Jornal O Estado de São Paulo. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-de-sao-paulo-anuncia-o-fechamento-de-94-escolas,1786193 Acesso 29/09/2017.





Ilustração da publicação "A Batalha do vivo", do Grupo Contrafilé.

Secundaristas em manifestação, 2015.

negando-se a aceitar o rumo que o governo pretendia dar à educação naquele momento. Lucas e Heudes[55], respectivamente, secundaristas que ocuparam as escolas, comentam a falta de debate por parte do governo diante de uma decisão que afetaria diretamente os estudantes e suas famílias:

> Não perguntaram pra gente: "Vocês querem?" Não houve debate.
>
> Um projeto que iria afetar diretamente a comunidade escolar não consultou a comunidade escolar.

Para o então Secretário de Educação na época, Herman Voorwald, a reorganização se justificaria porque "há uma queda contínua dos alunos na rede do Estado"[56], e que a mudança visava unicamente uma melhoria educacional e não economia nos gastos públicos, conforme argumentação contra a reorganização. "Minha única leitura é pedagógica"[57], acrescentou o secretário. No entanto pesquisas apontam que é justamente naquele segmento do ensino que se dá o maior número de evasão. Segundo o Censo Escolar (2014 e 2015), 11% dos estudantes do Ensino Médio abandonaram a escola[58].

Com esses dados é no mínimo consternadora a decisão do governo de fechar escolas. Uma porcentagem tão alta de estudantes evadidos não apontaria problemas no segmento? E em vez do anúncio de fechamento de unidades, em função da evasão escolar, não seria uma medida mais sensata investigar as causas do índice levantado pelo Censo? Como um projeto que afeta toda a comunidade escolar pode ser implantado sem consulta e debate prévio? E mesmo o argumento de que o número de estudantes evadidos justificaria a reorganização é questionável, como relatou Viviane D'Almeida, integrante do Comitê de Mães e Pais em Luta[59], formado durante as ocupações: "Muitos estudantes evadidos voltaram durante as ocupações e os pais se perguntaram por quê esses jovens voltaram. E nós conversando com eles entendemos que eles na realidade não evadiram a escola, mas foi a escola que os evadiu."

A evasão escolar, independentemente das motivações, parece um forte indício de que a escola necessita de mudanças, mas que poderiam ser aplicadas a partir do diálogo com a comunidade escolar e a sociedade. Os estudantes e suas famílias não seriam os principais interessados em participar desse debate?

55. Os relatos dos dois estudantes, Lucas e Heudes, assim como outros citados a seguir, podem ser encontrados no documentário Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile, Dir. Carlos Pronzato. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw Acesso 21/06/2017.

56. Governo de São Paulo anuncia o fechamento de 94 escolas. Matéria do Jornal O Estado de São Paulo. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-de-sao-paulo-anuncia-o-fechamento-de-94-escolas,1786193 Acesso 29/09/2017.

57. Ibidem.

58. Censo mostra que 11% dos alunos do ensino médio deixaram a escola em 2014 e 2015. Matéria da Agência Brasil. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-06/censo-mostra-que-11-dos-alunos-do-ensino-medio-deixaram-escola-em-2014-e Acesso 29/09/2017.

59. O relato faz parte do documentário Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile, Dir. Carlos Pronzato. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNwAcesso 21/06/2017.

A organização dos estudantes para iniciar as ocupações foi rápida, autônoma e propositiva – uma inversão nos papéis usuais dentro da estrutura escolar, nesse momento passando a ser ocupada e gerida unicamente por estudantes, sem professores, coordenador pedagógico, diretor ou funcionários. Estabeleceu-se no cotidiano intramuros outro tipo de convivência entre os próprios estudantes, em relação ao espaço e ao tempo. Os acordos na organização de cada escola pareciam priorizar a horizontalidade, por meio de múltiplas lideranças na formação dos grupos. Os integrantes, não se apresentavam vinculados a partidos políticos, entidades estudantis, sindicatos ou outros tipos de organização, como a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) ou a UNE (União Nacional dos Estudantes), o que indicava autonomia e independência com relação a essas instituições, e abrindo mão de qualquer tipo de representação. Isso, claro, não quer dizer que o movimento não tenha recebido apoio político ou influência de terceiros. De qualquer forma, como lembra Sara[60], a ausência de um líder parecia utópico demais: "Quando a gente começou a ocupar as escolas nós tínhamos a nossa opinião política, mas algumas coisas pareciam utópicas como esse negócio de não ter um líder." Essa característica (ou marca) das ocupações trouxe também desvantagens como a dificuldade em dar continuidade ao movimento. Posteriormente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo começou o processo de fechamento de salas de aula, sem que tenha havido qualquer reação por parte dos estudantes. Talvez alijar as entidades estudantis do movimento tenha sido um erro.

Apesar da ação violenta da polícia, diante da tentativa do governo de criminalizar as ocupações, o movimento dos estudantes se manteve forte, inclusive no boicote ao SARESP; ganhando espaço nas redes sociais e nos meios de comunicação, forçando a renúncia do Secretário de Educação Herman Voorwald. Posteriormente, já na gestão do novo secretário da educação, José Renato Nalini, a Secretaria de Educação tentou realizar eleição dos grêmios nas 5000 escolas da rede estadual, agindo como se os grêmios fossem uma organização tutelada pela administração escolar do Estado. Mas as respostas vieram rapidamente: "Os estudantes é quem devem decidir sobre os rumos da luta estudantil, o Estado não tem nada a ver com isso! Contra a (des)organização feita pelo Estado, pela organização independente dos estudantes!"[61] No caso das ocupações, foi notória a tentativa do governo de evitar contestações, interferindo no processo de formação dos grêmios estudantis[62]. Ao apoiar a criação dos mesmos, propondo incentivo ao

60. Estudante secundarista que participou da ocupação na Escola Estadual Professor Antônio Alves Cruz, localizada em Pinheiros, bairro paulistano.

61. Essa foi a resposta do "Mal-Educado" para a medida anunciada. O site do coletivo tem como objetivo "registrar, divulgar e fortalecer experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas". E foi muito importante, a atuação do coletivo durante o período das ocupações dos secundaristas. Para acompanhar mais de perto as ações do Mal Educado nesse período, consultar a página: https://www.facebook.com/pg/mal.educado.sp/about/?ref=page_interna Acesso 15/05/2016.

62. Conforme matéria "Em busca de diálogo com os alunos, governo de SP quer grêmio em todas as escolas estaduais. Disponível em: http://noticias.r7.com/sao-paulo/em-busca-de-dialogo-com-alunos-governo-de-sp-quer-gremio-em-todas-as-escolas-estaduais-10042016. Acesso 29/09/2017.

diálogo com a administração escolar e com o governo, tentou-se, em nosso entendimento, manipular e controlar as decisões dos estudantes.

É possível identificar um princípio de gestão coletiva na forma como os estudantes conduziram o movimento e organizaram as escolas durante as ocupações, não ficando refém de um líder ou de qualquer comando geral. Tal fundamento nos dá pistas para refletir sobre um possível processo pedagógico que levasse os estudantes a um estado emancipatório e arraigado a uma "educação libertária" que, para Gallo (1996), deve pressupor necessariamente um posicionamento político. A pedagogia e o processo de ensino-aprendizagem, nesse paradigma de autogestão, compreenderiam:

> A auto-organização dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(es), num nível primário, e toda comunidade escolar – serventes, secretários, diretores etc. [...] Aprendizagem sócio-política, que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito. (Gallo, 1996, p. 66)

Considerando essa concepção, a escola não seria uma instituição com função de alimentar o sistema econômico capitalista, preparando mão-de-obra ou reproduzindo simplesmente o modelo tecnicista-produtivista. Na contramão desse modelo, em uma abordagem sócio-política, educação e instrução estariam plenamente conectados, complementando-se mutualmente para a formação de sujeitos reflexivos e atentos aos mecanismos de poder que interferem e regulam, inclusive, o processo educacional. Com essa noção, a comunidade escolar não ficaria refém de uma macroestrutura burocrática e especializada, seguindo políticas curriculares engessadas que priorizam as generalizações e a uniformidade no processo educativo, investindo pouco na formaçãodo professor, como se ele fosse um simples "operário curricular", incapaz de decisões políticas (Pacheco, 2011). Por que não pensar a educação como um transcurso com diferentes experiências em relações mais abertas, livres de regras excessivas e mais conectadas à vida e à dimensão cultural dos estudantes? Um modo estimulante, talvez, de subverter modelos pedagógicos que não atendam às necessidades educacionais e que, normalmente, se submetem à mera produtividade do mundo do trabalho e às necessidades do mercado. Vale ressaltar que a palavra "currículo", etimologicamente, se origina do termo latino "scurrere", que quer dizer "correr; rota; trajetória; percurso da vida; o caminho traçado por uma pessoa ou por um grupo"[63]. Se o sentido etimológico da palavra é de movimento, curso a seguir, não seria pertinente reser-

63. Etimologia segundo o verbete de Solange Aparecida Zotti no Glossário de Faculdade de Educação da Unicamp, disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm

var no currículo espaços abertos, construídos coletivamente durante o caminhar, e não um modelo fechado e concluso imposto previamente? "Acho que, na verdade, o que está todo mundo querendo é um modelo [pedagógico] que possa ser constantemente aberto. Um não-modelo", foi o que disse uma estudante durante as ocupações (Contrafilé, 2016, p. 168). O "não-modelo", à vista disso, poderia representar um corte, uma outra forma de olhar e gerir a escola, seguindo, talvez, alguns dos rastros deixados pelos jovens secundaristas durante as ocupações.

Nelas sucederam diferentes atividades, oficinas e acontecimentos. E isso foi possível pelo dinamismo característico da cidade em seus múltiplos intercâmbios, demonstrando que a sociedade não está tão desarticulada como se pensa. Os jovens secundaristas, insubmissos diante da proposta de reorganização escolar, articularam-se em uma ação direta e propositiva, organizando uma gestão participativa e coletiva para a escola: propondo debates, assembleias e o "doe uma aula", convocando pessoas interessadas em ministrar oficinas nas escolas ocupadas. As aulas poderiam ser dos mais variados temas, tais como matemática, astrologia, dança ou crochê. Essas parcerias demonstraram a organização dos estudantes, criando uma espécie de rede, que fortalecia os vínculos entre eles e as pessoas que apoiavam o movimento. As aulas doadas foram também uma possibilidade de os estudantes viverem outras experiências de aprendizagem diferentes daquele formato curricular mais tradicional. Não seria essa abertura uma evidência de que os estudantes têm sim interesse pela escola, lutando por sua melhoria para além da reprodução de formas de ensinar e aprender meramente instrucionais?

Tereza, Jefferson e Icardo, nessa ordem, contaram a repercussão de outras formas de pensar o ensino e a aprendizagem, principalmente quando realizadas em função de um coletivo:

> Quando eu estava lá na rua, em frente ao Fernão protestando, as aulas que a gente teve lá na rua, eu aprendi muito mais que na escola sobre política.

> O que a gente vai tirar de mais positivo dessa coisa é aprender a trabalhar em grupo. O que a gente aprendeu aqui é que a gente pode lutar e conseguir o que a gente quer. [...] quando todo mundo tiver um filho, o filho vai chegar e vai falar: eu me orgulho do meu pai porque ele lutou pra eu estar estudando nessa escola que tá assim hoje desse jeito, toda mudada, pintada, educação de verdade, entendeu?

> Se um dia o meu filho virar um professor ele vai contar a minha história. Vai contar a história de todos aqueles que lutaram por uma educação melhor.

O antropólogo Pedro Cesarino, que foi um dos doadores de aula durante as ocupações, chama a atenção para a importância das alianças criadas pelos secundaristas durante todo o movimento. Essa configuração de laços fraternos e reunião grupal, conforme relato de Jefferson, se aproximaria a uma *communitas*[64], instaurando um espaço livre de controles e permitindo a uma coletividade partilhar um desejo. Abrindo a escola para o mundo, e trazendo o mundo para dentro dela, os estudantes reinventaram a escola, subvertendo sua estrutura e propondo outra forma de geri-la mais democraticamente. O movimento dos secundaristas:

> destampou a imaginação política, [...] o que até então era a trivialidade cotidiana, de repente torna-se intolerável. [...] Parecia natural que quem decidia sobre os equipamentos escolares eram os gestores, nos seus gabinetes. Subitamente isso aparece como uma aberração intolerável.[65]

As ações dos secundaristas chamaram a atenção da sociedade não só para o problema absurdo que envolvia a reorganização escolar, como também para outro de dimensão mais complexa e que compreendia a defesa de uma educação pública de qualidade, de acordo com as necessidades dos estudantes, e perfeitamente compatível com os recursos do Estado. Com a ação dos jovens secundaristas, segundo, Pelbart, houve um "corte na continuidade do tempo político". Ocupar as escolas em ações diretas e inusitadas, privilegiando a organização horizontal e democrática, colocava em xeque duas práticas:

- a administração do que é público (denunciando que o Estado não é "dono privado da educação"), e

- a forma de mobilização/manifestação política tradicional dos movimentos populares (os secundaristas situam-se radicalmente fora dessa forma mais conhecida de lutar pelos direitos, por terem formado uma organização horizontal, sem lideranças, e independente de qualquer grupo institucionalizado).

Ivan Ferreira de Carvalho[66] comenta sobre essa nova forma de agir em relação aos movimentos e lutas sociais, revelando que as ações inovadoras utilizadas nas ocupações pelos secundaristas tornam visível certo anacronismo da esquerda hoje:

64. *Communitas*, para o antropólogo Victor Turner, é um laço provisório de fraternidade surgido nos momentos de passagem, ruptura e transformação e, por isso mesmo, oposto à normalidade da estrutura e suas dinâmicas de poder. Sociedades sadias, argumenta o autor, são aquelas nas quais se dá a oscilação entre os dois polos, pois cabe justamente à *communitas* a capacidade de reavaliar e reinventar a vida normal. (Turner *apud* Cesarino. In: Contrafilé, 2016, p. 185)

65. Trecho da carta que o filósofo e professor Peter Pál Pelbart escreveu aos secundaristas durante as ocupações e lida por ele quando esteve na EE Fernão Dias Paes, uma das primeiras escolas ocupadas. In: Contrafilé, 2016 p. 125-6.

66. Da Auditoria Cidadã da Dívida Pública SP. In: Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile, Dir. Carlos Pronzato. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw Acesso 13/04/17.

> A esquerda trabalha muitas vezes em uma ideia messiânica de futuro, e o que esse movimento mostra aqui que não é o futuro, o amanhã, que vai ser construído quando as condições necessárias forem conquistadas. É o hoje, é aqui e é agora que tá acontecendo o movimento.

A juventude não é apática e alienada como pudemos ver na ação potente dos estudantes secundaristas. Organizada sem centro de comando, permeada por circuitos múltiplos, a horizontalidade do movimento apontou outra forma de atuar politicamente e de lutar por direitos: abrindo e levando a escola para o mundo. Portanto, por que não apostar nos desejos dessa rebeldia juvenil? Não seria desejável inventar novas formas de combate e atuação política, "aqui e agora", no lugar de continuar repetindo estratégias antigas de luta que parecem já não ter força? Para Freire (1997), a rebeldia nos confirma como gente. E o contexto, no caso das ocupações, parecia impor o "dever de brigar" (Freire, 1997, p. 129). Haveria melhor forma de aprender e entender sobre política do que lutando, protestando coletivamente por seus direitos de estudante, como acima relataram Tereza, Jefferson e Icardo? Que tipo de aula conseguiria abarcar a experiência vivida pelos três jovens? Aprender a trabalhar em grupo, percebendo que a força é maior quando a luta é coletiva. Há um reconhecimento e orgulho na fala de Jefferson e Icardo, com relação a participar de um movimento de luta estudantil, não só pela vitória conquistada, mas pela dimensão histórica dessa luta: contando "a história de todos aqueles que lutaram por uma educação melhor", fato que merece ser lembrado e seguido como exemplo. Para Gallo:

> A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano (Gallo, 2000, p. 39)

Nesse sentido é de se supor que a educação nesses moldes abrangeria a participação de todos: estudantes e seus pais, professores, coordenador pedagógico, diretor, serventes, secretários e toda a comunidade escolar. A escola funcionando como um núcleo pulsante em cada bairro, agregando e ao mesmo tempo expandindo ao redor de si múltiplas experiências. Foi com esse espírito que os jovens se revezaram em diferentes tarefas: cozinhando, limpando, fazendo teatro, crochê; organizando debates, assembleias e ações de rua. Heudes argumenta

sobre esse aspecto com muita clareza, entendendo que o movimento dos secundaristas estava plenamente consonante a outras demandas sociais, não desassociando educação e aprendizagem sócio-política:

> A questão é: alunos, professores e pais poderem ter acesso e proporem atividades, pensar a escola que seja da comunidade escolar, dos vizinhos, dos pais, dos alunos e dos professores, e não uma escola que seja só pra ter aula. [...] Escola é além da sala de aula: além de fazer parte da escola, a gente tá fazendo a escola. [...] A gente tem consciência de que a luta não é só nossa, dos estudantes secundaristas, [...] esse projeto não atinge só eu estudante, atinge meu pai, e minha tia que tem filhos, atinge também toda a população que vai nascer e que vai ter o ensino ainda mais precarizado.

Só "ter aula" não é mais suficiente. Os estudantes, na fala de Heudes, querem a comunidade dentro da escola. E o que parece estar sendo questionado, no nosso entendimento, é o próprio modelo vigente de educação. Os secundaristas, durante as ocupações, reinventaram a escola, modificando a visão do que se entende por conhecimento e aprendizagem. Não basta só fazer parte da escola, é preciso reinventá-la. Nesse exercício, os estudantes levaram a escola para além de seus muros, mas também trouxeram para dentro dela temas e debates que nem sempre são contemplados nos seus currículos, mas que poderiam ser, como disse Heudes. Os secundaristas, coletivamente, tomaram consciência da força que têm, juntos, da repercussão dessa voz coletiva, fazendo da escola um espaço realmente público, na qual todos podem opinar e falar, conforme os testemunhos abaixo[67]:

> A gente aqui nesse mês de ocupação fez debate, fez aula sobre exploração do trabalho, sobre feminismo, fizemos peça de teatro aqui, apresentação de música. São coisas que a gente não tem aqui na escola, mas poderia ter. (Heudes)

> O tempo de ocupação esse mês foi a escola ideal para muitos porque aqui todo mundo tinha voz, não era uma coisa vertical que vinha de cima para baixo. Todos opinaram, todos falavam. [...] Além dessa vitória política a gente conseguiu mostrar que o estudante secundarista tem voz, ele faz peso na sociedade. (Douglas)

> O espaço da escola foi realmente apropriado pelos alunos. Eles têm feito coisas que jamais foi proposto. Eles têm feito sarau, rodas de conversa. Eles têm feito uma interação, inclusive, contrária ao que a Reorganização propõe que é

67. Os relatos fazem parte do documentário *Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile*, Dir. Carlos Pronzato. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri-2prfNw Acesso em :21/06/2017.

> dividir por ciclos. Eles veem em um processo de construção intergeracional com os menores, de dizer, esclarecer o que está por trás dessa Reorganização. (Viviane D'Almeida, integrante do "Comitê de mães e pais em Luta")

O que se percebe, nos relatos acima, é como as relações produtivas do mundo do trabalho, reproduzidas e naturalizadas no âmbito educacional, foram subvertidas durante as ocupações, desmantelando estruturas hierárquicas e de assujeitamento. No lugar disso, os secundaristas construíram uma gestão horizontal, participativa, igualitária e com divisão de responsabilidades: abrindo a escola em aulas públicas, abordando temas relacionados ao contexto sociocultural e às suas necessidades, promovendo debates, dando voz a todos que quisessem participar, reconhecendo o devido peso que os jovens devem ter na sociedade e, principalmente, no processo educativo. Seria esse um princípio primordial para a educação, conforme se vê nos relatos de Douglas e Heudes:

> O tempo de ocupação esse mês foi a escola ideal para muitos porque aqui todo mundo tinha voz, não era uma coisa vertical que vinha de cima para baixo.
>
> Isso é uma coisa que a escola não tem, mas poderia ter.

Nesse panorama a gestão da escola é mais dinâmica e aberta, não se pautando só em definir currículos ou processos metodológicos de ensino e aprendizagem, mas criando possibilidades de experiências que impactam na formação ética dos estudantes. Essas experiências não se caracterizam pelo acúmulo de informação, mas colocam em jogo o próprio modo de ser e de estar no mundo, no caso das ocupações, experimentando outros modos de ser estudante e de atuar no contexto social em que se vive. Por isso as ocupações impeliram significativamente na formação de muitos secundaristas, mudando a forma de Douglas enxergar o mundo:

> A gente também trouxe um crescimento muito grande como pessoa. A gente sabe trabalhar melhor em grupo, a gente sabe respeitar melhor as diferenças, e o convívio é uma coisa que eu vou levar para o resto da minha vida porque as experiências que eu tive aqui é uma coisa única [...] eu vou ver o mundo de uma forma diferente.

A ênfase dada por Douglas ao "convívio" como forma de crescimento pessoal (um cuidado consigo) e também social (um cuidado com o outro) relatado no trecho aponta, na perspectiva foucaultiana, para um

princípio ético fundado no exercício de liberdade. A liberdade, nesse caso, não é um fundamento *a priori*, mas entendida como processo em permanente construção. O cuidar de si mesmo é também uma tomada de consciência diante do mundo e das possíveis volubilidades inerentes a ele. Construir-se eticamente, para Foucault, é lutar contra qualquer tipo de fascismo, inclusive o que está dentro de cada sujeito. No cuidado de si, há uma tomada de decisão de como se colocar no mundo em relação aos demais, livre de qualquer domínio sobre o outro (o que Foucault nomeia como vida não-fascista). A mobilização coletiva dos estudantes se potencializou, entre outras coisas, no cuidado com o outro, na prática do diálogo em assembleias, e nas inúmeras situações cotidianas que a situação exigia. Por essa razão algumas comissões foram criadas para facilitar a gestão coletiva durante as ocupações. Dentre elas de alimentação, limpeza, segurança, imprensa e informação.

Uma das unidades educativas ocupadas pelos secundaristas foi a Escola Estadual Professor Antônio Alves Cruz, embora não estivesse na lista da reorganização proposta pelo governo. Localizada em Pinheiros, a instituição é destino de muitos ex-alunos do Ensino Fundamental I das escolas onde trabalho como professora de artes. Irmãos e irmãs dos secundaristas que ainda estavam no Ensino Fundamental I traziam, diariamente, notícias dos desenlaces durante as ocupações. No Alves Cruz conversei e entrevistei jovens que participaram das ocupações; algumas dessas entrevistas estão aqui incluídas. A EE Antônio Alves Cruz está sempre aberta aos sábados, com a finalidade de apoiar o grupo de maracatu Bloco de Pedra que ali se reúne para cantar, tocar e dançar[68]. Foi com o som dos batuques do maracatu ao fundo que algumas entrevistas com os secundaristas aconteceram. Joyce foi uma das estudantes que ocupou a escola e em seus relatos é visível o impacto dessa experiência em sua formação:

> Foi um processo muito difícil ocupar o Alves porque eles estavam barrando e expulsando a gente da escola e tivemos que pular o muro pra ocupar.[...] No segundo dia tinham dez pessoas aqui dentro e a escola toda lá fora contra, e eles queriam invadir a escola pra tirar a gente a força.[...] A gente ocupou a escola por solidariedade porque o Alves Cruz não entraria na reorganização. [...] Antes da ocupação eu era uma pessoa muito tímida, depois da ocupação eu me libertei. Nas assembleias eu podia dizer o que eu pensava sem ninguém me julgar e me reprimir.

68. O grupo Bloco de Pedra surgiu em janeiro de 2005 com o objetivo de difundir o Maracatu de Baque Virado, manifestação cultural de origem afro-brasileira. Desenvolve desde então na Escola Estadual Professor Antônio Alves Cruz o projeto "Calo na Mão" com oficinas de maracatu e confecção de alfaias. Em 2017 contava com 80 músicos e 20 dançarinos.

O relato de Sara foi pungente, demonstrando no seu discurso o quanto foi afetada pelas ocupações, extraindo energia do próprio confronto e criando com outros jovens um vínculo fraterno que servia como campo de força durante o embate com o governo do Estado:

> Dentro da ocupação tinham pessoas que queriam viver de uma forma completamente diferente. Era um sistema de dividir. Não era a minha comida. [...] Quando a escola foi ocupada aconteceu uma transformação, [...] porque a gente vive num sistema capitalista um tentando derrubar o outro, a partir do momento que a gente fechou o portão da escola, vivendo um outro tipo de sociedade, a gente percebeu que é possível viver uma sociedade diferente. Porque, por exemplo, dentro da ocupação a gente desconstruiu o machismo, dentro da ocupação a gente desconstruiu a homofobia. [...] A experiência da ocupação provou pra gente que é possível viver uma nova sociedade.

Nos relatos de Joyce e Sara é notável a tensão diante das ameaças e pressões que acompanharam as ocupações. O confronto não foi só com a polícia, mas também com a própria comunidade escolar: muitos estudantes, professores e funcionários das escolas não apoiavam o movimento. Diante desse embate, alguns estudantes tiveram que pular o muro e "invadir" a própria escola. As ocupações poderiam se configurar simplesmente em uma tática para pressionar o governo a vetar o projeto de reorganização escolar, mas o que os estudantes fizeram foi além disso. O relato de Sara, ainda que possa ser visto como uma experiência circunscrita especificamente às ocupações, nos leva a crer que ações, ainda que comecem em uma esfera micro (como uma fagulha), podem se proliferar, repercutir em outros âmbitos. Essas células não devem ser vistas como bolhas fechadas em si mesmas, mas em conexões rizomáticas, se ramificando e se multiplicando em outras esferas.

O relato acima das duas estudantes demonstra que a ocupação das escolas funcionou como uma espécie de laboratório (ou usina) de experimentação e fabricação de si, desconstruindo e reconstruindo modos de ser: "dentro da ocupação a gente desconstruiu a homofobia. [...] A experiência da ocupação provou pra gente que é possível viver uma nova sociedade". Tais experimentações se configuram, a nosso ver, em práticas libertárias porque ousam confrontar condicionamentos e valores. No lugar de subsídios pedagógicos para desenvolver habilidades e um conjunto de conhecimentos, priorizou-se nessas experimentações uma ação criativa e reflexiva, que vai fabricando a si mesma ao longo de seu transcurso. O mais importante nessa proposição não é

o que eu aprendo, mas o que ativa meu pensamento. Os sujeitos não são vistos como *objetos silenciosos*, mas sim como *sujeitos falantes*; não aceitando verdades impostas de fora, produzindo eles mesmos outras verdades sobre si mesmos (Larrosa, 1994, p. 55).

O fato da Alves Cruz ter sido ocupada em uma ação solidária, como vimos no relato de Joyce, já demonstra a força que o movimento tomaria em pouco tempo. As experiências vividas pelos jovens secundaristas durante as ocupações, ainda que vistas de forma isolada, demonstram que a escola poderia funcionar como um núcleo irradiador de pensamento, desconstruindo padrões sociais alienantes, reproduzidos ou cultivados em seu interior. Para Sara, a experiência da ocupação provou que é possível escapar de determinações externas. As ocupações foram, na visão de Pelbart (In: Contrafilé, 2016), uma aula de ética e de política, escancarando para a sociedade a precarização da educação pública. Ainda segundo ele, as ocupações trouxeram à tona a realidade absurda da escola pública, fazendo com que a sociedade discutisse sobre possíveis alternativas para sanar o problema. Para o filósofo, o que os jovens secundaristas fizeram durante as ocupações foi abrir um campo de possíveis. A experiência coletiva dos estudantes, em sua visão, não se encerra com o fim das ocupações, podendo ser retomada, posteriormente, conforme se vê na carta que o filósofo escreveu e que foi lida quando esteve na Fernão Dias Paes, uma das primeiras escolas ocupadas:

> Eu diria, sem titubear, que esse movimento destampou a imaginação política em nosso país. A coragem e a inteligência com que essa luta foi conduzida, a maneira democrática e autogestiva com que sustentou-se, as formas de mobilização e comunicação que aqui se inventaram, o modo em que soube suscitar diálogo e conexão com as diversas forças da sociedade civil, a maneira autônoma que demonstrou ao longo de todo o trajeto, merecem nossa mais viva admiração e aplauso. Entretanto, mais do que isso, constituíram para todos nós uma verdadeira aula de ética e de política. Se nossos políticos aprendessem um por cento do que aqui se ensinou, nosso país seria outro. (Pelbart, in: Contrafilé, 2016, p. 125)

Muitos debates surgiram em torno da educação decorrente do movimento dos secundaristas, chamando a atenção para a necessidade de diálogo em torno do problema. Os relatos de Joyce e Sara demonstram o esforço e inventividade dos estudantes, durante o movimento, ao

ocupar as escolas e mudar sua realidade, problematizando a racionalização de um sistema na qual a escola está inserida. Inaugurando uma nova forma de mobilização ao definir a agenda e as táticas diárias para ocupar escolas e discutir os problemas que afetam diretamente a eles mesmos, os secundaristas mostraram a força política da população jovem frente a decisões que privilegiam a esfera privada em um Estado que tende à privatização (ou terceirização), bem como o desvio de verbas, à precarização e ao sucateamento do que é público. Daí a importância de criar espaço de autonomia, liberdade e abertura para novas formas de ação política, diante dos dilemas enfrentados na educação pública. Vale lembrar que as ocupações aconteceram no mesmo momento de conjuntura política conturbada no Brasil, como o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e outros fatos que abalaram a estrutura democrática do país ainda em processo de consolidar-se plenamente.

A tecnologia digital teve um papel importante durante as ocupações. Os dispositivos tecnológicos conectados em rede permitem, na atualidade, a criação de novos circuitos de comunicação independentes de comando central, e também um canal de contrainformação[69]. No caso das ocupações, as redes cumpriram bem esse papel *virótico*: enquanto os jornais e a televisão noticiavam os desdobramentos das ocupações dos secundaristas com a parcialidade normalmente vista nos meios midiáticos, alguns outros canais de comunicação divulgavam notícias, vídeos e imagens denunciando abusos da polícia[70] frente à resistência pacífica dos jovens; ou seja, criou-se um circuito paralelo de informação. Era via internet que muitos estudantes de diferentes escolas se comunicavam. Se por um lado o uso frequente das redes sociais pode ser visto como um fator de alienação para o jovem, durante as ocupações os dispositivos digitais foram de extrema importância para comunicação e divulgação do movimento. Utilizando-se das plataformas *WhatsApp* e *Facebook*, por exemplo, os estudantes conseguiram manter uma comunicação em rede, articulando táticas tais como as que estavam no manual *Como ocupar um colégio*, que foi massivamente compartilhado pelo coletivo O Mal Educado. O manual foi escrito baseando-se no documentário chileno *A rebelião dos pinguins*, dirigido pelo argentino Carlos Pronzato[71], e foi utilizado pelos estudantes secundaristas chilenos (Movimento Estudantil Chileno) em 2006 e, em 2011, na Argentina (Frente de Estudantes Libertários da Argentina). No Brasil, os estudantes fizeram uso da cartilha de acordo com a necessidade, conforme relata Júlia, uma das secundaristas entrevistadas na EE Professor Antônio Alves Cruz: "Cada escola tinha a

69. Durante os anos de ditatura civil-militar no Brasil, quando não existiam ainda recursos de comunicação tão sofisticados, o artista Cildo Meireles criou, de 1970 a 1975, "Inserções em Circuitos Ideológicos": um sistema de circulação de informação entre as pessoas que escapasse dos mecanismos de controle e censura da época. Para Meireles "todo circuito industrial normalmente é amplo, mas é alienante (ado) [...] *Inserções em Circuitos Ideológicos* nasceu da necessidade de se criar um sistema de circulação, de troca de informações, que não dependesse de nenhum tipo de controle centralizado". Esse circuito era dinâmico e muito eficiente porque, ao mesmo tempo em que circulava livremente, opunha-se aos meios de comunicação, tais como imprensa, rádio e televisão. Essas mídias de fato atingem um público grande, mas sendo controladas pela elite, deflagravam a necessidade de contraponto, de um veículo de "contrainformação". Daí surgiu a ideia subversiva de Cildo Meireles de produzir os projetos "Cédula" e "Coca-cola": o artista imprimia sobre estes dois símbolos mercadológicos frases como "Quem matou Herzog?". Para saber mais dessas inserções, como também outros projetos do artista, consultar: "Inserções em circuitos ideológicos", de Cildo

sua realidade e a gente ocupava da forma que mais convinha, tomando como base a cartilha."

Além dos veículos de contrainformação utilizados pelos secundaristas, o vídeo com o rap "Ocupar e resistir"[72], do qual reproduzimos abaixo alguns trechos, é um outro bom exemplo das diferentes táticas de insubordinação que o movimento fez circular, confrontando informações que a grande mídia veiculava:

Ocupar e Resistir
Letra: Koka e Fabrício Ramos/Música: Rodolfo Krieger

Salve família
Secundarista na voz
Vai segurando
De São Paulo pro mundo
A rua é nossa
Você tem sede do quê?
Eu quero outra escola
Não mexe com quem tá quieto

Acordei olhei pro lado
Vi manifestação
E do outro lado vi
Uma pá de ocupação
Enquanto uns gritavam felizes
É campeão
Outros apanhavam e lutavam
Pela educação
Política desinteressante
Causada pela corrupção

Memorável
Luta consciente
E coincidentemente incrível
E é difícil e dói saber
E descobrir
Que a única coisa
Que cresce mais que a inflação
É o genocídio
Só pra deixar bem claro, irmão
Não tem arrego
Você fecha a minha escola
E eu tiro o seu sossego.

Salve família
A rua é nossa

Meireles. In: Revista Poro, 23/11/2011. Disponível em: http://poro.redezero.org/biblioteca/textos-referencias/insercoes-em-circuitos-ideologicos-cildo-meireles/ Acesso em: 22/08/2016.

70. Conforme matéria "Sob pressão da justiça estudantes secundaristas completam um mês de ocupações nas escolas", de Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/sob-pressao-da-justica-estudantes-secundaristas-completam-um-mes-de-ocupacoes-nas-escolas>. Acesso em: 29/09/2017.

71. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU>. Acesso em 29/09/2017.

72. O RAP está disponível no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=P-qiHEh1ly6U Acesso em 23/08/2018.

Durante as ocupações os estudantes atuaram como sentinelas, atentos às brechas possíveis, lutando contra a reorganização do ensino proposta pelo Estado, criando alianças e múltiplos intercâmbios para agir politicamente, subvertendo os planos que o governo impunha às escolas. O rap "Ocupar e resistir", simbolicamente fez parte da resistência, convocando a família, sugerindo uma "luta consciente sem arrego" pela educação, naquele momento ameaçada também pelos indícios de privatização. Ocupando não só as escolas, mas também as ruas (que é do povo, diz a música), lutando todos juntos por uma outra escola, prometendo tirar o sossego de quem resolver fechá-la. O rap foi uma das vozes contra a tentativa do governo de deslegitimar o movimento dos estudantes. Tudo acontecendo em meio a um contexto que sucedeu às manifestações do ano de 2013 no país, certamente reverberando nas ocupações dos secundaristas, assim como as determinações políticas do governo Michel Temer, em um momento posterior, que reduziu gastos na área social.

Há claramente nas ações dos jovens secundaristas uma consciência política e por isso houve imediatamente pressão policial violenta contra o movimento. Teresa Rocha, que integrou o Comitê de Mães e Pais em Luta comenta a respeito da repressão policial durante as ocupações: "A justiça diz que eu não posso bater no meu filho, mas o policial bate no meu filho e ainda faz ocorrência dizendo que meu filho desacatou ele"[73].

73. O relato de Teresa Rocha está no documentário Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile, Dir. Carlos Pronzato. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw Acesso 21/06/2017.

Recusando-se a aceitar a mercantilização da educação, os secundaristas, de forma autônoma e emancipada, enfrentando a força policial, se negaram a aceitar as manobras que, possivelmente, precarizariam ainda mais a educação. Ampliando as redes de comunicação, valendo-se de inusitadas formas de conflitualidade, rebeldia e ações nas ruas da cidade, os estudantes desarticularam estratégias do poder. O êxito dos jovens não foi só impedir temporariamente a "reorganização" do ensino, mas sobretudo criar um fulgor nas lutas políticas, promovendo:

> campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares exceto naqueles que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda a parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna decente. (Santos, 2000, p. 36)

A indisciplina dos jovens estudantes secundaristas foi uma "batalha do vivo", ou seja, de desapego às velhas formas de manifestação e luta política, fazendo valer uma indignação ativa, em forma de organização coletiva inusitada, reunindo força, desejo e intensidade, como defendem, respectivamente Sofia e Sara, estudantes cujo discurso transcrevo literalmente, a seguir:

> Eu acho importante os estudantes participarem desses movimentos de ocupação porque é uma forma deles terem voz. Acho que as pessoas que eram contra as ocupações não pensavam no social, pelo geral das pessoas. Quando você acredita numa coisa e está vendo um problema, você tem que fazer algo com relação a isso, o aluno não pode se calar diante de tanta injustiça. Eu aprendi a pensar levando em conta o coletivo.

> A experiência da ocupação provou para a gente que é possível viver uma nova sociedade. Dentro da ocupação tinham pessoas que queriam viver de uma forma completamente diferente. Era um sistema de dividir. Por isso foi libertador porque lá dentro as pessoas tinham opinião e geralmente eram diferentes e tinha muita divergência, mas aí tinha o respeito pelas diferenças. [...] Dentro da ocupação as diferenças eram aceitas. Foi um momento de desconstrução porque a lei era respeito. E não é que na ocupação não tinha regra, mas a regra era libertadora porque era construída no coletivo. A gente vive numa sociedade com toda uma cartilha de direitos e deveres e a gente não tem liberdade para exercer esses direitos. O direito de ir e vir que o governo tanto fala, dentro da ocupação ele era concreto. [...] Acabou a ocupação, mas a gente levou para a vida a luta. A ocupação foi um meio, mas a gente tem outras formas de luta. A gente leva a luta não é só quando a gente está na rua, mas também quando está na sala de aula. Se um professor fala uma coisa fascista para a gente, a gente fala: "Não é assim não!" O que a ocupação formou na gente é que você é a luta e não é porque São Paulo hoje não tem ocupação que a gente está fora.

Criando "campos de experimentação" (Santos, 2000), luta e protesto, os jovens secundaristas mostraram que não se deve esperar resultados diferentes atuando sempre do mesmo modo**.** Como não lhes foi proposto, por parte do governo, qualquer diálogo ou debate para discutir a reorganização do Ensino Médio, não sobraram muitas alternativas aos estudantes senão o confronto. Sofia, em seu relato, reconhece que

as ocupações é que deram voz aos estudantes e foi durante esse processo que ela aprendeu a "pensar, levando em conta o coletivo". Afinal, não se pode dar arrego às problemáticas sociais quando a escola, a saúde, o transporte, a praça e a rua estão ameaçados. Os secundaristas criaram uma espécie de tribuna em cada escola ocupada, discutindo os rumos da educação e outras questões da esfera pública que pertencem a todos e não exclusivamente aos gestores, fechados em seus gabinetes. A "tribuna" ao estender-se às ruas, tomando a cidade para discutir e debater a Reorganização Escolar, não a converte também em escola? Durante as manifestações, protegendo-se nas ruas com cadeiras-escudo, os secundaristas enfrentaram a polícia e desafiaram o poder, fazendo de seus corpos um corpo coletivo, convocando as pessoas para cuidar do que é público, procurando fazer-nos lembrar que as escolas não são do secretário da educação, do prefeito e nem do governador. Há de se tirar o sossego dos governantes quando algo não vai bem. Nas palavras de Sara, a tão propagada cartilha universal dos direitos – suposta garantia de igualdade entre as pessoas – não é verdadeira, pelo menos não para todos.

Uma "educação que faça pensar e não simplesmente obedecer" – conforme o desejo expresso por uma das frases que os estudantes estamparam nos muros das escolas – abre um campo de possíveis, mostrando que a sociedade não está desarticulada e que é justamente na criação de laços –em acoplamentos múltiplos de mobilização coletiva– que a batalha do vivo começa, como tão bem lembrou a jovem secundarista Sara: "Você é a luta!". A afirmação da estudante nos faz acreditar que ela (e muitos outros jovens) têm a convicção de seu lugar na luta, seja ela qual for. O "você é a luta" entendemos como uma inquietação que começa dentro de si próprio e pode se expandir em contato com a inquietação de outrem... E de muitos outros. Tal inquietude pode também ser carregada para qualquer lugar: "acabou a ocupação, mas a gente levou para a vida a luta", relata a jovem. Por isso, as ocupações dos secundaristas ainda podem suscitar férteis desdobramentos, uma vez que nessa experiência houve um deslocamento descomunal do lugar social ao qual normalmente o estudante está submetido. A experiência de ocupar as escolas colocou em xeque todo um sistema, inclusive do que se entende por educação e o amontoado de pressupostos aderidos a ela: disciplinarização, compartimentalização, fragmentação, sujeição, hierarquização, currículos com saberes artificializados (e tão logo esquecidos). Na visão de Silvio Gallo, para pensar e lidar com os problemas híbridos que se sucedem no presente, necessitamos de

saberes híbridos que vão muito além daqueles ancorados somente nas disciplinas. Pensando especificamente na educação:

> A disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder. [...] Disciplinar o aluno é também fazer com que ele perceba seu lugar social. [...] Resultado desse processo histórico de fragmentação, nosso ensino – também fragmentado – não fala da vida, que é multiplicidade articulada, mas de um cenário irreal, onde cada saber tem o seu lugar e não se comunica com os demais. (Gallo, 2000, p. 20-21)

Daí a proposta de Gallo em propor um processo educacional calcado na realidade e vivências cotidianas do estudante. Esse parece ter sido o propósito dos estudantes e apoiadores durante as ocupações e em muitas das oficinas que transcorreram durante elas. Nessas práticas, ao invés de seguir um caminho alinhado com determinado modelo de cidadania obrigatória para suprir determinado *déficit* pedagógico ou social, apostou-se em práticas que refletissem na constituição do sujeito. Um movimento mais de dentro para fora do que de fora para dentro. Os inúmeros relatos dos estudantes, acima descritos, revelam claramente transformações no modo de se constituir como sujeitos, ou seja, cultivando uma escuta de si mesmo como exercício ético sem negligenciar os embates com o poder e o cuidado com o coletivo.

Nas ocupações, como vimos acima, se delineou na atitude dos estudantes o exercício de liberdade em um conjunto de microações no sentido de agir politicamente nas oportunidades miúdas do cotidiano, confrontando as determinações que vinham do Estado. Aprender a "pensar levando em conta o coletivo", como diz Sofia, não poderia ser visto como um despertar no sentido de os fazer tomar um posicionamento no mundo? Ao criar espaços de participação coletiva, "dando voz" aos estudantes, nas palavras da secundarista, se reconhece cada estudante como sujeito de ação para as questões coletivas, como também de elaboração de si mesmo: se questionando, se observando e experimentando outros modos de existir. Para Foucault: "ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida" (Foucault, 2014, p. 446). Na educação, podemos entender essa experimentação como estetização do eu, técnica de cultivar a si próprio; uma forma de ser e estar no mundo, de agir e se relacionar com as pessoas, resistindo à lógica mercadológica, vínculos de assujeitamento e dominação, criando condições dos estudantes

exercitarem o pensamento interrogante, por meio de propostas que ofereçam outras formas de relação com o próprio conhecimento e com o pensar.

Nessa lógica, o "dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si" (Larrosa, 1994, p. 57) e, provavelmente, do que nos circunda: uma praça pode ser escola, uma rua também. E por que não uma ocupação ou a própria cidade? Tal viés sugere uma prática educativa pensada não só em função de desenvolver determinadas habilidades ou conhecimentos, mas como possibilidade constante de modificar-se. Um viver permeável a outras formas de ser e oposto à condição de sujeição. Nesse caso, o processo educativo seria muito mais dinâmico, podendo ter finalidades abertas, com resultados múltiplos e não só previsíveis. Nesse horizonte, as ocupações dos secundaristas foram frutíferas e acreditamos que, decorrente delas, outras lutas possam estar em curso.



Estudantes da Escola Estadual Diadema protestando, 2015.



Estudantes na E. E. Maria José realizando intervenção.



Secundaristas em manifestação na Av. Paulista.

Capítulo II
Quando a educação pode ser uma arte

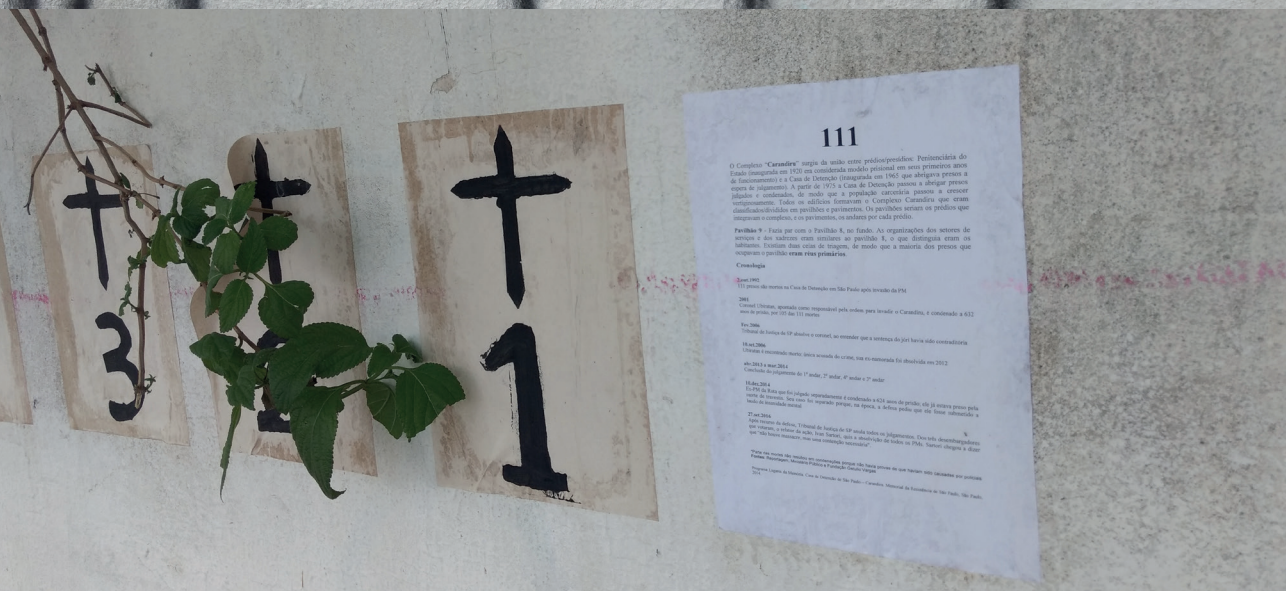


Estudantes da EMEF Dilermando Dias dos Santos em oficina de massagem e, ao lado, interversão Pé de Moça na EMEF Tte. José Mª Pinto Duarte.



Interversão 4: Vila Hamburguesa - EMEF Dilermando Dias dos Santos - “111” - Hoje a aula é na rua!







Estudantes realizando interversão “111” no muro do cemitério da Lapa.

Quem se protege constrói e lacra.
Quem quer se abrir tem que destruir as paredes.
Peter Brook

A EMEF Dilermando Dias dos Santos localiza-se na Vila Hamburguesa. O bairro está situado nas proximidades do CEAGESP e do Cemitério da Lapa, na cidade de São Paulo. A região foi zona industrial devido à proximidade com a Companhia de Entrepostos e Armazéns de São Paulo, implantada nos anos 1960. À sua volta – no Conjunto Habitacional Cingapura Madeirite e em duas favelas, a da Linha e a do Nove – vivem inúmeras famílias. Crianças e jovens que frequentam a EMEF Dilermando Dias dos Santos vêm principalmente dessas três áreas. Nos últimos anos o local tem sofrido grandes transformações (principalmente verticalização) decorrentes da transferência de indústrias para outras regiões e da especulação imobiliária. Essa parte mais pobre do distrito, que compreende o conjunto habitacional e as duas favelas, destoa do restante do bairro, a ponto de não serem notadas pela maioria dos moradores da região: "Apesar de abrigar mais de 1.030 famílias (aproximadamente 4.500 pessoas em 2005), as favelas do Nove e da Linha e o Cingapura Madeirite não são vistos pelos demais moradores" (Rodrigues, 2013, p. 2). Embora a região como um todo possa contar com boa infraestrutura urbana, os moradores dessas três áreas específicas vivem diariamente problemas de desemprego, violência, tráfico de drogas e prostituição, que interferem diretamente no cotidiano escolar de crianças e jovens que frequentam a EMEF. É comum estudantes chegarem à escola no transcurso do período letivo vindos de lugares longínquos diversos para viver em uma dessas três comunidades. Questões envolvendo trabalho, moradia, relação familiar e conflitos sociais motivam esses fluxos migratórios gerando descontinuidade na vida dos estudantes.

Diante desse contexto, nos propomos a arriscar nas aulas de artes da EMEF Dilermando Dias dos Santos percursos com experimentações mais coerentes com a realidade dos estudantes e afinadas com os princípios estéticos que viemos discutindo na presente tese. Se a arte, como afirma Jan Swidzinski (*apud* Ardenne, 2006), já deixou há algumas décadas de ser constituída por modelos autoritários para os outros, por que não considerar tal premissa também na educação? Guiando-se por esse pressuposto, uma aula poderia de converter em obra de arte? A pergunta, elaborada por Félix Guattari, sinaliza um fundamento: para

ele, a finalidade de qualquer atividade humana estaria na produção de uma subjetividade que possa continuamente enriquecer sua relação com o mundo (Guattari, 2012, p. 38). Esse propósito não parece indubitável a qualquer percurso pedagógico? A "interversão" 111, que descreveremos agora, e o "Pé de Moça", na sequência, foram experimentos motivados por esse intento, como veremos a seguir.

Era o segundo ano consecutivo em que eu ministrava aulas de arte para a turma 8ªA da EMEF Dilermando Dias dos Santos. Além dos inúmeros problemas vividos no cotidiano da escola, mencionados nos parágrafos anteriores, outros se somavam ao perfil dessa sala: violência, evasão escolar, baixa assiduidade, apatia e desinteresse pela aprendizagem. A classe tinha má fama na escola. No final do ciclo do Ensino Fundamental I, alguns estudantes dessa turma faziam parte do PIC[74]. Os estudantes inseridos nesse programa em geral chegam ao final do ciclo I (5º ano) sem se alfabetizarem. Por isso são muitas vezes estigmatizados pelos colegas e alguns professores como "incapazes" ou "bagunceiros". É de se imaginar que tal rotulação afetasse significativamente qualquer proposta pedagógica com esses estudantes. Faziam parte dessa turma: Alisson Souza, Anderson Gois, Amanda Neves, Bruna Amaral, Carlos Emanuel Gonzaga, Cleiton Reis, Daniely Amâncio, Diogo Santana, Edson Rodrigues, Flavio Moreno, Geovana Gonçalves, Gustavo Oliveira, Janerson de Almeida, Jones de Oliveira, José Anderson do Carmo, Kessia Silva, Luis Antônio Cardoso, Maria Joara Machado, Mariana Vicentini, Samuel de Almeida, Thiago Souza, Vanessa Amorim, Yasmine Vieira, Raul Santana, Scarlet Lima, Gabriel Yuji, Endrews Frota e Gabriel Farandi. A sala, apesar das dificuldades relatadas, estava desde o início do semestre desenvolvendo trabalhos interessantes nas aulas de artes, o grau de envolvimento e participação aumentava dia a dia. Dentre as propostas desenvolvidas, destacamos: oficina de massagem; saída ao CECI Jaraguá (Centro de Educação e Cultura Indígena), paredão das microutopias e a "111" – esta última realizada fora dos muros da escola e que será tratada neste trabalho.

74. O Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) foi implementado na gestão do prefeito Gilberto Kassab e destinava-se aos estudantes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, caso apresentassem dificuldades de aprendizagem ou não estivessem alfabetizados ao final deste ciclo.

O embrião da "111" surgiu quando um dos estudantes da 8ªA, durante a aula de artes, comentou a respeito da prisão de um parente. Na escola não são raros os relatos a respeito de familiares presos. A região onde a maioria dos estudantes vive, comparativamente a outras áreas municipais, apresenta porcentagem relativamente alta de população sob cárcere. Não é raro também algum estudante da EMEF cumprir permanência na Instituição Casa, frequentando a escola em regime de





Massagem com estudantes da EMEF Dilermando Dias dos Santos.



Saída cultural ao CECI Jaraguá.



Imagem de satéllte (2019) com destaque em amarelo das Favelas da Linha e do Nove.

LA (Liberdade Assistida). Consequentemente "crime" e "prisão" são temáticas corriqueiras no dia a dia de muitos estudantes.

Em uma das conversas com a classe, na época, perguntei se eles tinham visto, dias antes, notícias sobre a anulação do julgamento dos policiais que executaram 111 presos, em 2 de outubro de 1992, no episódio conhecido como "massacre do Carandiru". Alguns estudantes comentaram sobre a decisão, mas muitos não sabiam ao certo o que ocorrera na época, e nem do desfecho recente. Perguntei se a turma toparia fazer uma pesquisa sobre o assunto e, a partir dela, criar uma ação artística relacionada ao fato.

Na semana seguinte fizemos uma roda de conversa para compartilhar as pesquisas[75]. Em meio às informações retiradas de jornais e internet, os estudantes expunham suas opiniões e também questionavam qual era a minha posição sobre o ocorrido. A discussão não se esgotou naquela "aula-dobradinha": rendeu muita conversa, apesar do diálogo e posicionamento crítico não ser uma prática comum e fluida com a turma. Não sabemos ao certo se pelo histórico de relativo fracasso escolar ou se pela falta de experiências com o tipo de proposta que geralmente se apresentava nas aulas de Artes.

75. Parte dos depoimentos colhidos dos alunos durante esta atividade foram registrados e constam em CD anexo.

Nos desdobramentos da conversa, a atenção dos estudantes foi despertada pela quantidade de presos executados no dia da tragédia. Cogitou-se propor uma pesquisa sobre as histórias familiares envolvendo a relação crime/prisão, mas percebemos que naquele momento não seria viável, porque além de serem memórias de muita dor, há sempre uma cautela dos estudantes em falar sobre o tema. Provavelmente tratam-se de pactos sociais de silêncio construídos na relação familiar e de vizinhança, para proteção. Foi impactante escutar que muitos estudantes da sala tinham algum parente ou conhecido recluso.

Depois de algumas sugestões, a proposta de ação para o tema "massacre do Carandiru" foi se delineando: utilizando estêncil, uma sequência numérica com cruz e números de 0 a 9. A partir dessas matrizes reproduziríamos em folhas de papel A4 uma sequência de números de 1 a 111 na parte inferior das folhas, e uma cruz na parte superior da mesma. O nome de cada uma das vítimas do Carandiru seria escrito à mão nas folhas e toda sequência numérica colada no paredão do cemitério da Lapa, localizado ao lado da escola. Entendemos que o lugar era muito apropriado para dar visibilidade à ação já que tínhamos o propósito de provocar, ou seja, conhecer o que outras pessoas pensavam sobre o tema.

Não foi fácil nomear a ação extramuros que germinava. As sugestões eram nomes muito "sangrentos", na opinião de alguns. Uma estudante interveio: "Trabalho de artes não é filme de terror... não precisa ser um nome tão pesado". Chegamos a um consenso (ou quase) de chamar a proposta que estava sendo engendrada de "111" (pelo menos temporariamente). Alguns continuaram a chamá-la de "chacina" ou de "massacre". O codinome "111" era interessante justamente por não apresentar explicitamente a questão, podendo assim chamar mais atenção e curiosidade das pessoas. Outros impasses fizeram parte dessa primeira etapa do processo, como chegar a um acordo a respeito das imagens que deveriam ilustrar os números. Havia duas sugestões: caveira ou cruz. Foi uma longa discussão entre a turma para estabelecer os prós e contras de cada ideia:

– Cruz é melhor se vamos colar no muro do cemitério!

– Só porque vamos colar no muro do cemitério tem de ser cruz? No cemitério também tem caveira!

– Não, no cemitério tem crânio, esqueleto! É diferente!

– Por que não usamos as duas imagens, então?

– A professora já disse que usar os dois é muito trabalhoso...

– É muita informação pra pouco espaço no papel!

– Pra quem passa de longe a cruz não é mais fácil?

Eu perguntei:

– Você quer dizer mais nítido, mais visível?

– É, chama mais a atenção...

A votação foi finalizada e a imagem da cruz eleita para compor o estêncil com os números. Foram duas semanas de oficina, entre a confecção dos estênceis e a reprodução dos números com a figura da cruz. Finalizada essa etapa, era preciso decidir onde exatamente realizar a "111", já que os muros do cemitério da Lapa se estendiam por grande extensão: circundado tanto por ruas mais residenciais e pouco movimentadas como também por avenidas de tráfego intenso. Precisaríamos escolher a parte do muro mais interessante e conveniente para a ação. Pensando na segurança dos estudantes, sugeri uma parede em rua mais pacata, com pouco movimento de carros e pessoas, mas os estudantes protestaram imediatamente:

– Profe, tivemos o maior trabalhão para fazer o estêncil e as reproduções... A gente tem que ir para a rua mais movimentada!

– É mesmo, eu concordo! – foi o coro da sala inteira.

– Vamos fazer aqui desse lado onde tem a avenida!

O estudante se referia à Avenida Queiroz Filho, esquina com a Paulo Franco, rua onde está localizada a escola. Não sabia ao certo se a ação se configurava em contravenção perante a lei municipal que rege os espaços públicos, mas com o posicionamento veemente dos estudantes, concordei com a decisão. Se os espaços públicos estão cada vez mais sendo apropriados por empreendimentos privados, não parecia nenhum absurdo usar parte do muro do cemitério da Lapa como mural escolar ao ar livre. Afinal, se a interversão "111" tinha intenção, entre outras coisas, de chamar a atenção das pessoas das cercanias, a Avenida Queiroz Filho, por ser mais movimentada e consequentemente com maior visibilidade, era de fato a escolha mais coerente. A decisão provocou certo temor, não exatamente pela ação em si em um espaço público, mas pelo teor a que ela se propunha. Provavelmente os riscos seriam maiores se realizada hoje, dois anos depois, com a onda bolsonariana exaltando a violência e a repressão.

Cogitamos empreender a etapa extramuros da "111" na véspera do feriado de Finados, mas não houve tempo suficiente. Além disso, a escola estaria fechada nesse dia, correndo o risco de que muitos estudantes não participassem. A interversão acabou acontecendo na sexta-feira, dois dias após o feriado. A preparação da interversão seguia durante as aulas: a confecção das placas de estêncil não foi muito demorada, mas a reprodução de 111 páginas, com os números, exigiu mais esforço demandando muito tempo. Tínhamos também a intenção de escrever nas folhas numeradas o nome de todas as vítimas do massacre, mas ninguém da turma conseguia localizá-los via internet. Obtivemos a informação casualmente, com a divulgação da performance *Vigília* (2016) que Nuno Ramos estava preparando para os próximos dias e que fazia menção às vítimas do Carandiru. A *Vigília*, homenagem, ou melhor, o "réquiem sonoro" criado pelo artista, consistia na leitura ininterrupta, com duração de 24 horas, do nome de todos os presos assassinados no massacre[76].

O que mais chamou a atenção na preparação da "111" foi a forma como os estudantes se envolveram com autonomia e responsabilidade em todo o processo. Disponibilizado os materiais necessários para a confecção do estêncil e demais etapas, todos, sem exceção, ajudaram na execução: organizando a sala em grupos, dividindo tarefas, cobrando capricho e compromisso dos colegas, fazendo a limpeza do espaço ao

76. Para saber mais: http://www.nunoramos.com.br Acesso em: 02/02/2017.

final da aula. Como só tínhamos duas aulas de artes por semana ("aula-dobradinha" de 50 minutos na sexta-feira), sempre que um professor faltava e fosse possível substituí-lo, adiantávamos um pouco mais o trabalho. Nas aulas em que reproduzimos a sequência numérica sobre as folhas, utilizando os estênceis, mas não conseguimos finalizar a atividade. Apesar disso duas garotas da turma se comprometeram em acabar aquela fase fora do horário de aula. Essa iniciativa, em nosso entendimento, demonstra que o quê falta às vezes na escola é afinar os propósitos. O interesse surge quando a proposta faz sentido para os envolvidos, mesmo que demande esforço e dedicação. Reproduzir os 111 números nas folhas espessas de papel, utilizando tinta, não foi nada fácil: exigia paciência e habilidade. Era uma atividade repetitiva, minuciosa (vários números necessitaram ser repintados ou retocados), com etapas sequenciais e, mesmo assim, não houve queixa ou indiferença dos estudantes para concluí-la.

A sequência numérica produzida seria colada no muro em ordem decrescente. A ideia dessa inversão surgiu nas discussões, quando um dos estudantes comentou que a decisão recente dos juízes de anular o julgamento do massacre parecia um retrocesso e inversão na ordem das coisas, um "andar de trás para frente". Daí a decisão de começarmos a sequência pelo número 111. Pensamos também que essa inversão de começar a sequência numérica pelo fim poderia ser uma provocação, observar se chamaria mais a atenção dos transeuntes.

Terminada a primeira etapa da interversão, dentro da escola, combinamos os próximos passos, e também o momento mais esperado: o de sair à rua. Os estudantes estão acostumados a perambular pelos arredores do "Diler" (apelido da escola) com autonomia; vão, em sua maioria, sozinhos ou com colegas para a EMEF e para outras partes do bairro. Por isso não é novidade estar na rua sem a tutela de um adulto. Mas realizar uma atividade em horário de aula, com os colegas de classe do lado de fora dos muros da escola, foi mais que suficiente para deixar todos muito alvoroçados e ansiosos, inclusive a professora.

Antes de sair à rua naquele 4 de novembro de 2016, organizamos todos os materiais necessários: as folhas numeradas, cola, pincéis, recipientes, filmadora, câmera fotográfica. Tínhamos o período de duas aulas para a realização da ação, das 7h às 8h30, mas como demoramos uns 15 minutos para nos organizarmos, ainda dentro da escola, a ação só foi iniciada às 7h15, aproximadamente. Saíram à rua nesse dia: Anderson, Antônia, Bruna, Carlos, Cleiton, Daniely, Diogo, Endrews, Flávio,

Eles

NUNO RAMOS

Adalberto Oliveira dos Santos.
Adão Luiz de Aquino.
Adelson Pereira de Araújo, Agnaldo Moreira.
Ailton Júlio de Oliveira, Alex Rogério de Araújo, Alexander Nunes Machado da Silva, Almir Jean Soares, Antônio Alves dos Santos, Antônio da Silva Souza. Antônio Luiz Pereira, Antônio Márcio dos Santos Fraga, Antônio Quirino da Silva.
Carlos Almirante Borges da Silva. Carlos Antônio Silvano dos Santos, Carlos César de Souza, Claudemir Marques. Cláudio José de Carvalho, Cláudio Nascimento da Silva.
Cosmo Alberto dos Santos, Daniel Roque Pires. Dimas Geraldo dos Santos.
Douglas Alva Edson de Brito, Edilson Alves da Silva, Edivaldo Joaquim de Almeida, Edson Luiz de Carvalho. Elias Oliveira Costa.
Elias Palmejiane.
Emerson Marcelo de Pontes, Erisvaldo da Silva Ribeiro, Francisco Antonio dos Santos, Francisco Ferreira dos Santos.
Francisco Rodrigues, Gabriel Cardoso Clemente, Geraldo Martins Pereira.
Geraldo Messias da Silva, Grimário Valério de Albuquerque, Jarbas Silveira Rosa, Jesuíno Campos, João Carlos Rodrigues Vasques, João dos Santos, João Gonçalves da Silva.
Jodilson Ferreira dos Santos, Jorge Sakai, Josanias Ferreira de Lima, José Alberto Gomes Pessoa, José Bento da Silva.
José Carlos Clementino da Silva, José Carlos da Silva.
José Carlos Inojosa.
José Cícero Angelo dos Santos, José Cícero da Silva, José Domingues Duarte, José Elias Miranda da Silva, José Jaime Costa da Silva. José Jorge Vicente, José Marcolino Monteiro, José Martins Vieira Rodrigues. José Océlio Alves Rodrigues, José Pereira da Silva, José Ronaldo Vilela da Silva.
Jovemar Paulo Alves Ribeiro, Juarez dos Santos, Lucas de Almeida, Luiz Carlos Lins Guerra, Luiz César Leite, Luiz Granja da Silva Neto.
Luiz Henrique Martin, Mamede da Silva, Marcelo Couto.
Marcelo Ramos, Marcos Antonio Alvelino Ramos, Marcos Rodrigues de Melo, Marcos Sérgio Lino de Souza.
Mário Felipe dos Santos.
Mário Gonçalves da Silva, Maurício Calio, Mauro Batista Silva, Nivaldo Aparecido Marques de Souza. Nivaldo Barreto Pinto, Nivaldo Jesus dos Santos, Ocenir Paulo de Lima.
Olívio Antonio Luiz Filho. Osvaldo Moreira Flores, Paulo Antonio Ramos, Paulo Cezar Moreira, Paulo Reis Antunes. Paulo Roberto da Luz, Paulo Roberto de Oliveira, Paulo Rogério Luis de Oliveira, Reginaldo Ferreira Martins, Reginaldo Judici da Silva, Roberto Alves Vieira. Roberto Aparecido Nogueira. Robério Azevedo Silva, Roberto Rodrigues Teodoro, Rogério Piassa, Rogério Presaniuk, Ronaldo Aparecido Gasparino, Samuel Teixeira de Queiroz. Sandoval Batista da Silva, Sandro Roberto Bispo de Oliveira, Sérgio Angelo Bonani.
Stefano Ward da Silva Prudente. Valdemir Bernardo da Silva, Valmir Marques dos Santos.
Valter Gonçalves Caetano. Vanildo Luiz. Vivaldo Virgolino dos Santos
Valdemar Pereira da Silva.
Walter Antunes Pereira.

★

Esses são os nomes dos 111 presos assassinados durante a invasão do Carandiru pela Polícia Militar de São Paulo, em outubro de 1992.

A partir das 16h desta terça (1º/11), do alto de um edifício residencial na alameda Barão de Limeira, em São Paulo, 24 pessoas, por uma hora cada um, lerão os nomes dos detentos, numa vigília/canto/leitura.

A lista de convidados (por ordem de apresentação) inclui José Celso Martinez Corrêa (diretor de teatro), Ferréz (escritor), Luiz Alberto Mendes (escritor), Luambo Pitchou (ativista/refugiado congolês), Paulo Miklos (músico), Helena Ignez (atriz), Bárbara Paz (atriz), Laerte (cartunista), Marcelo Tas (jornalista e apresentador de TV), Sérgio Salomão Shecaira (advogado), Isabela Del Monde (advogada), Nuno Ramos (artista plástico e poeta), Daiane dos Santos (ginasta), Carlos Augusto Calil (professor e ensaísta), Sidney Sales (ex-detento do Carandiru), Jean-Claude Bernardet (crítico de cinema), Marina Person (cineasta), Rita Cadillac (cantora), Caio Rosenthal (médico), Eliane Dias (empresária), Paula Beatriz Souza Cruz (professora).

O evento será encerrado às 16h desta quarta (2/11), Dia de Finados.

As imagens da performance poderão ser acessadas pelas páginas www.facebook.com/111UmaVigilia ou www.youtube.com/channel/111UmaVigilia).

Nuno Ramos

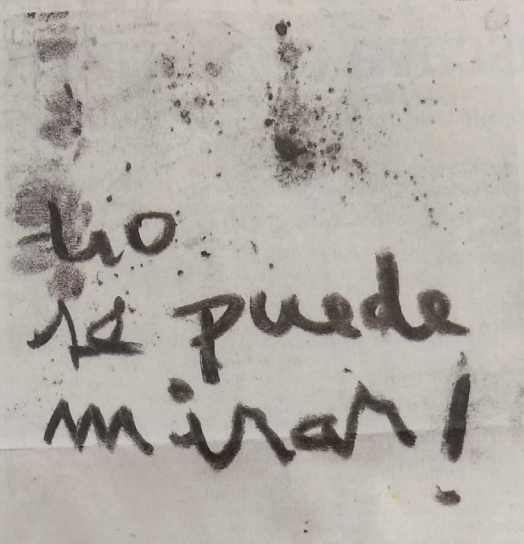
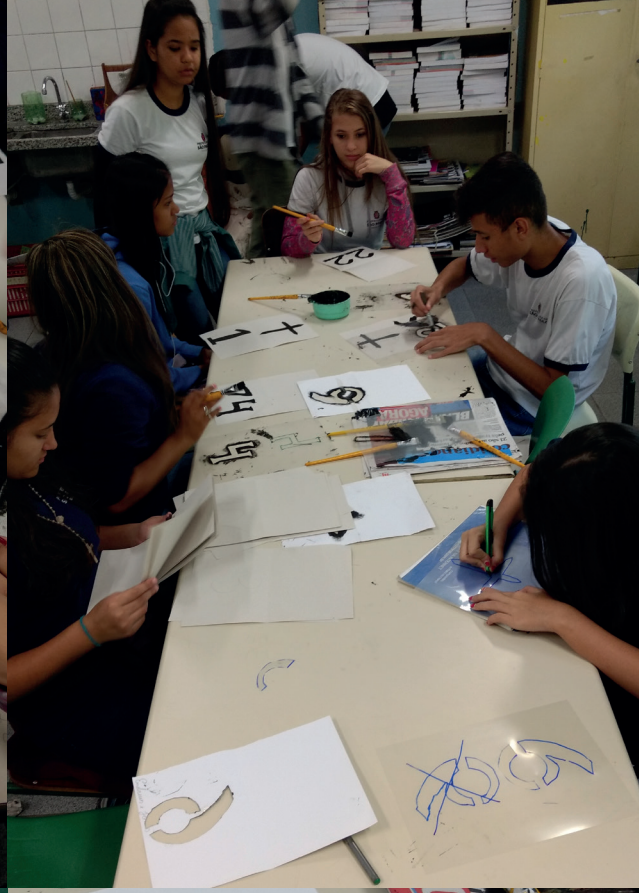


Imagem inspirada na série de gravuras "Os Desastres da Guerra", que o pintor espanhol Francisco de Goya produziu entre 1810 e 1815

Esses são os 111 presos do Carandiru assassinados durante massacre em 1992. Os nomes serão lidos em performance de 24h em SP

NUNO RAMOS é escritor e artista plástico. Publicou, entre outros, os livros "O Mau Vidraceiro" e "Junco"

Matéria de jornal da performance "111UmaVigília", de Nuno Ramos.



Oficina de estêncil com estudantes da EMEF Dilermando Dias dos Santos.

Gabriel, Geovana, Gustavo, Janerson, Jones, Kessya (somente na segunda etapa da ação), Luiz, Maria Joara, Vanessa, Yasmine, Scarlet.

Ao chegamos no local combinado foram distribuídas rapidamente as tarefas. O trato era que houvesse um rodízio entre colar as folhas no muro, filmar, fotografar e conversar com os passantes. Tudo transcorreu quase como o combinado. Alguns deram uma "embaçada", na própria expressão dos estudantes, mas todos participaram. Alguns revezando-se nas diferentes tarefas, outros sempre no mesmo "posto".

Logo no início, quando tínhamos colado não mais que vinte números no paredão do cemitério, uma moça que passava de carro em baixa velocidade ao lado da calçada e com a janela aberta, acenou dizendo: "Que bacana o que vocês estão fazendo. Lindo mesmo!" Apesar dos números terem tamanho relativamente pequeno, foram percebidos pela moça, mesmo conduzindo o carro. Uma receptividade tão rápida animou a todos. A jovem motorista não fez nenhuma pergunta, o que nos fez concluir: os números já colados falavam por si sós. A sala de aula transferida para a rua, o grupo de estudantes em uma mesma ação e os números no muro do cemitério compunham, de maneira efusiva, uma força estética, chamando a atenção das pessoas que passavam pela avenida (a pé ou em veículo). A sequência numérica era autoexplicativa, mas o instante da ação agregava sentido e força por mostrar que havia ali um coletivo de jovens querendo dizer algo e que era receptivo às diferentes interferências dos passantes. Não era só uma ação com o objetivo de denunciar uma omissão mas, com abertura e desejo, também de ouvir o que as pessoas tinham a dizer sobre ela, estabelecendo relações de troca com quem se dispusesse a interagir.

Colar a sequência numérica de trás para frente fez diferença. A impressão era de que, embora os estudantes tivessem desde o início se envolvido em todo o processo da "111", foi só no transcorrer da ação na rua, com a reação das pessoas e nos desdobramentos posteriores, que os estudantes perceberam a real dimensão e importância do que estava sendo feito. Por isso acrescia vigor e entusiasmo ao grupo à medida que se percebia, nos passantes, interesse e curiosidade em relação ao "novo muro" do bairro. A imagem que nele despontava por certo era diferente dos grafites ou pichações da cidade, mas sem dúvida incitava a percepção, apresentando um apelo visual contundente, convidando à reflexão e interação para conversar sobre um determinado fato e contexto.

Enquanto estávamos na rua havia por certo a preocupação de zelar pela segurança do grupo e, embora a direção da EMEF tivesse sido infor-

mada a respeito da atividade extramuros ao lado do cemitério, não fora relatado exatamente no que consistiria a proposta por receio dos limites burocráticos (e as vezes pedagógicos) que permeiam a rotina escolar. Apesar do cemitério ser vizinho do Diler, a avenida próxima a eles é muito movimentada, com carros e ônibus trafegando incessantemente. Os estudantes tinham sido precavidos sobre a importância de exercitarem a responsabilidade e autonomia durante a interversão – mas adolescentes tendem a testar os limites, mesmo em relações com vínculo suficientemente construído, por isso a atenção de todos deveria ser redobrada: todos cuidando de todos. Houve um momento tenso, ainda no início da manhã, quando uma das estudantes, a Bruna, insistia em sair da calçada e invadir a movimentada Avenida Queiroz Filho. Depois de uma reprimenda, a estudante, com certo descaso contestou: "Qual o problema se eu for atropelada? Que diferença faz?" Talvez a resposta de Bruna pareça mais uma provocação à repreensão da professora, mas o "que diferença faz?" assemelhava-se à própria crítica que fazíamos à tragédia do Carandiru. Que diferença faz 111 presidiários serem executados?

São chocantes esses impasses e embates com os estudantes, principalmente quando faltam palavras para lidar com determinadas situações. A colagem prosseguia. Pessoas passavam e os estudantes não deixavam escapar praticamente nenhuma:

– Você tem um minuto?

– Olá... Podemos conversar com você rapidinho?

Para as pessoas que se dispunham a interagir, os estudantes perguntavam se aqueles papéis que estavam sendo colados no muro do cemitério remetiam a algum fato, a alguma lembrança. Inicialmente uma parcela dos transeuntes não percebia a correlação, mas quando se via o número 111, invariavelmente, o fato ocorrido era lembrado: "Ah, o massacre do Carandiru..."

Os estudantes perguntaram a Sérgio, um passante que caminhava na mesma calçada onde estávamos, se o número 111 remetia a algum fato:

– Foi algum acidente de avião? – respondeu Sérgio.

– Não, disse um dos estudantes. Lembra do Carandiru?

– Ah, sim... eu tinha parente lá.

Foi interessante a resposta do Sérgio. Isso nos levou a crer que mortes em acidentes de avião repercutem mais, têm outro peso nos noticiários

diários. As vítimas nesses acidentes recebem tratamento bem diferente daquele dispensado às vítimas de um massacre dentro de um presídio. Sem contar que a queda de avião normalmente é um acidente, ocorrência bem diferente do que aconteceu na tragédia. Os números, no muro do cemitério, abriam uma ferida social ainda não cicatrizada: ricos e pobres não têm o mesmo tratamento diante da lei. As vítimas de um acidente de avião recebem homenagem e as de um massacre em presídio, esquecimento e absolvição dos responsáveis.

– A justiça quem faz são eles. Pra quem não merece ela funciona, pra quem merece, não. – comentou Maria, outra passante.

– A justiça que não é justa. – foi o comentário de Ana Cláudia, que acompanhava Maria.

Para Eulazer Barbosa, outro entrevistado, o termo "massacre" era incorreto:

– Bem, não houve um massacre. A polícia trabalha em um clima de muito *stress* e às vezes tem um comportamento inesperado. E o policial? Quantos estão morrendo? Não dá pra dizer que foi um massacre.

Folha síntese colada no muro do cemitério, ao lado da sequência numérica:

111

O Complexo "Carandiru" surgiu da união entre prédios/presídios: Penitenciária do Estado (inaugurada em 1920, era considerada modelo prisional em seus primeiros anos de funcionamento) e a Casa de Detenção (inaugurada em 1965, que abrigava presos à espera de julgamento). A partir de 1975 a Casa de Detenção passou a abrigar presos julgados e condenados, de modo que a população carcerária passou a crescer vertiginosamente. Todos os edifícios formavam o Complexo Carandiru que eram classificados/divididos em pavilhões e pavimentos. Os pavilhões seriam os prédios que integravam o complexo, e os pavimentos, os andares por cada prédio.

Pavilhão 9 - Fazia par com o Pavilhão 8, no fundo. As organizações dos setores de serviços e dos xadrezes eram similares ao pavilhão 8, o que distinguia eram os habitantes. Existiam duas celas de triagem, de modo que a maioria dos presos que ocupavam o pavilhão eram réus primários.

Cronologia:

2.Out.1992
111 presos são mortos na Casa de Detenção em São Paulo após invasão da PM.

2001
Coronel Ubiratan, apontado como responsável pela ordem para invadir o Carandiru, é condenado a 632 anos de prisão, por 105 das 111 mortes.

Fev.2006
Tribunal de Justiça de SP absolve o coronel, ao entender que a sentença do júri havia sido contraditória.

10.set.2006
Ubiratan é encontrado morto; única acusada do crime, sua ex-namorada foi absolvida em 2012.

Abr.2013 a mar.2014
Conclusão do julgamento do 1º andar, 2º andar, 3º andar e 4º andar.

10.dez.2014
Ex-PM da Rota que foi julgado separadamente é condenado a 624 anos de prisão; ele já estava preso pela morte de travestis. Seu caso foi separado porque, na época, a defesa pediu que ele fosse submetido a laudo de insanidade mental

27.set.2016
Após recurso da defesa, Tribunal de Justiça de SP anula todos os julgamentos. Dos três desembargadores que votaram, o relator da ação, Ivan Sartori, quis a absolvição de todos os PMs. Sartori chegou a dizer que "não houve massacre, mas uma contenção necessária".

Obs.: Parte das mortes não resultou em condenações porque não havia provas de que haviam sido causadas por policiais

Fontes: Reportagem, Ministério Público e Fundação Getúlio Vargas
Programa Lugares da Memória. Casa de Detenção de São Paulo – Carandiru. Memorial da Resistência de São Paulo, São Paulo, 2014.
http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/09/1817306-tj-anula-julgamentos-que--condenaram-pms-no-massacre-do-carandiru.shtml

Quando o horário da aula de Artes já quase findava, havíamos colado a sequência numérica de 111 a 55. Ainda nos faltava a metade. Tínhamos que encerrar a ação, mas não sem protestos dos estudantes:

– Vamos continuar, profe! A gente falta nas outras aulas.

– Se chover – e de fato o tempo estava muito nublado – a água vai levar tudo sem a gente acabar...

– Vamos ficar aqui nas outras aulas!

– Pessoal, o combinado foi que a gente voltaria às 8h30 para a escola e faremos isso. Mas se vocês quiserem podemos voltar depois do almoço. Quem pode continuar a ação após o período de aula?

Uma parte pequena do grupo se comprometeu a voltar para finalizar a "111". Por volta das 10h o tempo ficou chuvoso, por isso desistimos de retomar à atividade. Mas no final do período de aula, a garoa fina cessara e o sol até ameaçava aparecer. O almoço da escola já estava sendo servido, e os garotos e garotas que se comprometeram a continuar a ação almoçaram sem demora, e em pouco tempo o grupo voluntário já estava de volta à rua.

Foi notável como pouco a pouco a relação entre estudantes e professora foi se estreitando. Entre os estudantes também. O processo como um todo exigia muita proximidade física e entrosamento dos participantes. A proximidade física dos corpos permitia algumas brincadeiras – como lambuzar propositalmente a mão do colega com a cola. Embora os conflitos entre os estudantes fossem corriqueiros na escola, isso curiosamente não estava acontecendo durante as aulas de Artes (dentro ou fora da escola). O fato de cada etapa demandar esforço conjunto fortalecia os laços enquanto grupo. As pessoas que paravam para conversar conosco, durante a interversão, mostravam pressa – atitude comum aos paulistanos. Era muito cedo (na primeira etapa) e provavelmente estivessem indo para o trabalho. Conseguimos conversar com mais pessoas e com mais tranquilidade no retorno à rua, por volta das 12h. Apesar da equipe reduzida, na segunda etapa, finalizamos a atividade em menos de uma hora, isso porque os estudantes já estavam mais ágeis na colagem dos papéis. Filmamos mais algumas conversas com transeuntes, que agora apareciam em maior número em função do horário[77]. Ao longo da interversão na rua, foi surgindo uma série de impasses que o grupo resolvia de forma coletiva, por exemplo: os

77. Acabamos perdendo a filmagem de todo o processo da interversão quando o cartão de memória da filmadora da escola extraviou-se.

papéis não estavam aderindo tão facilmente ao muro como havíamos imaginado. Alguém então sugeriu:

– Gente, experimenta passar a cola primeiro atrás da folha e depois fazer o "lambe-lambe"!

Outros sugeriram:

– Em vez de ficar esperando eu colar esse número, vai passando cola na outra folha... agiliza aí!

– A próxima pessoa que passar por aqui, eu é que vou chamar pra conversar!

– Então presta atenção, você não pode falar nada sobre o Carandiru, deixa a pessoa perceber por ela mesma!

Na semana seguinte, conversamos sobre a "111" durante as aulas:

– O que eu achei interessante é que as pessoas que passavam na rua e paravam para conversar não tinham a mesma opinião sobre aquele acontecimento – disse José Anderson.

– Eu gostei de saber – comenta Amanda – de uma coisa que aconteceu em 1992 e estava meio esquecida.

– Foi muito legal da nossa parte fazer isso! – completou Vanessa.

– Além de ter sido divertido, comentou Daniely Keilane, foi muito importante porque foi um tipo de homenagem para aqueles que foram mortos injustamente. A gente parava pessoas para perguntar o que elas achavam daquilo, mas muitas outras pessoas nem esperavam ser paradas, elas mesmas nos perguntavam o que significava. Eu amei porque me comunicava com as pessoas e além de estar aprendendo, eu e os outros alunos estávamos nos divertindo.

– Foi legal como todo mundo se envolveu na ação-manifesto "111" – acrescentou Mariana Mônica Vicentini.

– Foi um trabalho polêmico e com interação! – arrematou Scarlet.

Geovana Vitória ressaltou a saída do espaço convencional de aula:

> – Eu achei legal e diferente porque nossas atividades foram fora da escola.

Para Yasmine:

> – O mais bacana é que nós fizemos tudo isso juntos!
>
> – Aprendi muito ao longo do ano. Aprendi a ter opinião própria. – comentou Thiago.

Gabriel Ricardo Yuji Sirolli concluiu:

> – Sobre a "111" eu não concordava que era massacre, mas depois pensei, deve ser difícil para alguém perder um ente querido mesmo estando preso e nada ser feito a respeito.

Na manhã que realizamos a "111", as pessoas que caminhavam pela Av. Carlos Queiroz viram uma movimentação diferente ao lado do muro do cemitério. Uma ocasião, ensejo de rever, refletir a respeito de uma "coisa esquecida", nas palavras de Amanda. Motoristas em seus veículos também olhavam, outros faziam comentários. Por menor que tenha sido a ação, ela foi uma interferência na rotina das pessoas que passavam por ali. Também na dos estudantes, acostumados a circular pelas imediações. Agora o percurso estava diferente e despertava olhares, ativava reflexões, fazia com que os estudantes construíssem e compartilhassem suas próprias perguntas e respostas, inventando novas possibilidades de aprender a partir de uma experiência. O experimento, ao ocupar a rua, em proposições mais abertas e livres de regras, podia ser visto a exemplo e nos rastros dos *happenings*[78] de Kaprow, como uma aula na cidade, subvertendo a ideia de uma arte (ou estética) em forma de monumentos estáticos ou incorporada ao mercado da arte. Dessa forma, os artistas (ou *des-artistas*) são vistos mais como propositores, e o público, como participantes. Nesse horizonte, a arte torna-se contemporânea quando se inscreve nela a vida cotidiana, quando é tocada e partilhada com o público (Caeiro, 2014, p. 48), desvencilhando-se dos confinamentos, enveredando por caminhos que levam a criar vínculos com as pessoas, o lugar e suas memórias. O mais importante portanto, nessa perspectiva, não é a estetização do objetos, mas a/o:

• imersão e a presentificação dos participantes em determinadas situações que gerem reflexões e comportamentos descondicionados;

78. Criado nos anos 1950, o happening combina diferentes expressões do universo artístico, subvertendo suas convenções, ocupando espaços não convencionais (como as ruas) a fim de aproximar o espectador, propondo sua participação na "obra". Dentre os happenings criados por Kaprow, citamos: *Garage Environment* (1960), *An Apple Shrine* (1960), *Chicken* (1962). Verbete da Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3647/happening>. Acesso 02/12/2018.

• contato físico direto em um corpo a corpo com as pessoas, provocando intercâmbios e troca de experiências;

• microagenciamento de ações artísticas coletivas com parâmetros estéticos e éticos;

• ocupação do espaço público como direito à cidade;

Notou-se, decorrente dessa experiência de aula na cidade, uma autenticidade na fala dos estudantes, provavelmente construída nesse exercício de escuta e diálogo, partilhado no espaço público. Tal experiência desencadeou diferentes percepções:

• O "Massacre do Carandiru", embora ocorrido 24 anos antes, tinha deixado suas marcas, principalmente nas pessoas um pouco mais velhas, testemunhas daquela época em que a tragédia aconteceu.

• As pessoas interpeladas na rua, a respeito das 111 mortes, tinham opiniões diferentes; umas analisando o fato a partir de informações que a imprensa divulgava, outras por uma dimensão idiossincrática; alguns tinham opinião definida, outros não, outros ainda não queriam falar a respeito. José Anderson percebeu essa heterogeneidade: "as pessoas que passavam na rua e paravam para conversar não tinham a mesma opinião sobre aquele acontecimento".

• Que a justiça não funciona igualmente para todos, conforme observou Maria, uma das passantes que concordou em conversar com o grupo de estudantes.

• O que cada estudante pensava do massacre foi também se transformando. Se inicialmente o envolvimento dos estudantes era pelo caráter inusitado da proposta que os levaria para fora da escola, o que parecia muito divertido – como relatara Daniely: "estávamos nos divertindo" –, posteriormente perceberam que havia uma proposição mais anárquica, além do fato da aula ser na rua; que a partilha com o grupo e com os diferentes transeuntes, no momento da ação, havia gerado uma movimentação no pensamento em um pedaço do bairro na cidade onde viviam, ou seja, percebeu-se que o pensamento era afetado por outros pensamentos, como observou Gabriel, que inicialmente não via as cento e onze mortes como uma chacina, mas no desenvolvimento da atividade reviu seu ponto de vista: "eu não concordava que era massacre, mas depois pensei, deve ser difícil para alguém perder um ente querido mesmo estando preso e nada ser feito a respeito".

• As experiências e aprendizagens geradas pela ação não foram enunciadas pelo professor ou pelas pessoas entrevistadas, mas no confronto desses discursos e das opiniões dos alunos. E o mais importante: era ele(a), estudante, no contato com o coletivo, que construía essa aprendizagem. E que não precisava ser a mesma para todos. Nota-se isso no comentário de Thiago: "aprendi muito ao longo do ano. Aprendi a ter opinião própria".

• Embora a ação não fosse mudar a decisão jurídica com relação ao massacre, era um ato de bravura e protesto, e mais: fazia com que cada um construísse um posicionamento, não necessariamente igual aos demais, mas diferente daquele estabelecido pelo poder, nesse caso representado pelo Estado[79]. Afinal trabalhamos com um fato histórico "polêmico", conforme ressaltou a estudante Scarlet.

• A cidade pode ser uma escola quando desenhamos nela novas cartografias, interagindo com ela, configurando nos seus espaços (regrados e vigiados) outras narrativas e possibilidades de convívio, modificando a forma de vê-la e senti-la. O comentário de Yasmine e Geovana ressaltam a importância de ir à rua, construindo uma proposta coletiva: "o mais bacana é que nós fizemos tudo isso juntos!" e "eu achei legal e diferente porque nossas atividades foram fora da escola". Isso evidencia o que foi mais importante para o grupo. A "obra" não consistia só na aparição de um novo muro na rua, mas também na participação das pessoas que naquele momento passavam pela avenida e colaboravam: ativando a esfera pública e dinamizando a ação que irrompia no cotidiano do bairro.

79. Situação semelhante ocorrera quando Hélio Oiticica expôs, nos anos de ditadura (1968), a bandeira *seja marginal seja herói*, crítica severa, "ácido corrosivo" (Wally Salomão) do artista ao discurso e slogan "bandido bom é bandido morto" do governo na época.

Na semana seguinte retornamos, em uma das aulas, ao local da interversão. As folhas iniciais tinham sido arrancadas, algumas parcialmente, mas a primeira, com o número 111, foi totalmente retirada, assim como a folha síntese com a cronologia do massacre. Poderíamos imaginar que o vento ou a ação da chuva forte que caíra nos últimos dias teriam levado os papéis, mas pelas marcas que ficaram no muro, tudo indicava que haviam sido arrancadas, até porque as demais folhas da sequência numérica permaneciam intactas e somente poucas tiveram pontas descoladas, como se vê em algumas imagens.

A quem a ação teria incomodado? Quando os estudantes viram as folhas arrancadas, lembraram-se da viatura que no dia da "111" passava pela avenida. Teriam sido os policiais? Alguém comentou que algumas pessoas entrevistadas eram favoráveis à decisão judicial final sobre o massacre. De qualquer forma, o fato demonstrava que a ação



Papéis da ação “111” arrancados do muro.

foi incômoda para algumas pessoas. Isso já se evidenciara quando, por exemplo, Eulazer Barbosa, uma das pessoas entrevistadas, considerou legítima a ação da polícia e até equivocado o termo "massacre", já que a polícia "teria agido de acordo com a necessidade"; uma medida de "contenção".

No documentário *Notícias de uma guerra particular*[80], de João Moreira Salles, Hélio Luz, chefe da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro em 1997, traça um retrato da polícia no Brasil e que na sua visão tem papel repressor:

> A polícia é corrupta e violenta porque ela foi criada para proteger a elite e o patrimônio do Estado. Política de repressão. Como é que você mantém 2 milhões de pessoas excluídas calmas nas favelas? Nossa função é manter a calma e a injustiça, manter uma sociedade desigual e injusta. Quer mudar isso? Então vamos discutir toda a estrutura da sociedade como a distribuição de renda [...] Por que não se fecha as fábricas de armas na Suíça e nos EUA? O excluído tem de ser conformado. Se for inconformado a gente vai lá e reprime. E tudo é feito de forma sofisticada [..] sem arame [...] não é como na África.

80. O documentário foi produzido entre 1999 e 2000 com roteiro e direção de Kátia Lund e João Moreira Salles. As imagens contundentes do documentário retratam o cotidiano de traficantes e moradores da favela Santa Marta no Rio de Janeiro. O vídeo foi consultado em 20/09/2016, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=EAMIh-C0klRo>

Se a decisão dos juízes com relação à tragédia envolvendo cento e onze mortes não pareceu justa, por que não tornar públicas nossa indignação? Não foi justamente isso que aconteceu com os jovens secundaristas durante as ocupações, perturbando temporariamente uma determinada ordem, não aceitando o descaso do Estado com as instituições de ensino e levando à renúncia do Secretário de Educação e ao cancelamento da Reorganização Escolar? Adorno, em seu ensaio clássico "Educação após Auschwitz" (1995), alertara para o perigo e potencial horror ao se sobrepor o direito do Estado em detrimento ao dos membros da sociedade.

Ocupar parte do calçamento da Avenida Queiroz Filho por algumas horas significou criar desvios na rotina escolar e de seus arredores, construindo outro imaginário de urbanidade, de escola e de aula. A atividade extramuros realizada pelos estudantes do Diler teve um dinamismo diverso do cotidiano: a cidade se convertendo em escola, a calçada de uma avenida em sala de aula, dando visibilidade e problematizando um fato, inserindo-o no cotidiano das pessoas que ali passavam. Todos experimentando o experimental, inclusive os passantes-participantes que, por sua vez, se surpreendiam com a aula a céu aberto e contribuíam com o experimento/aula. A ação não se con-

figurava em um "estudo do meio" (inserindo-se nele para conhecê-lo) e mais como "meio em estudo" (fazendo parte dele), convocando transeuntes que, ao comentar, opinar ou refletir a respeito da interversão "111", provocavam diferentes reflexões, alimentando e ativando a imaginação e o pensamento dos jovens interversionistas. E nesse caso, todo participante que de alguma forma colaborasse nesse processo poderia ser visto como professor[81]. A multiplicidade de pensamentos na voz dos transeuntes por si só estimulava o exercício da confrontação e aferição, impedindo um simples "depósito" (Freire, 1997) de informação. Não deveria a educação passar por essa crítica de maneira a reinventarmo-nos no fazer diário, nos micros acontecimentos cotidianos e "exigências da contemporaneidade" (Gallo, 2008)? Poderíamos chamar esse transcurso simplesmente de aprendizagem. O aprender, para Deleuze (*apud* Gallo, 2003), está no acontecimento, no percurso que se faz em diferentes experiências e não no próprio saber que se acumula. Gallo reforça esse pensamento ao afirmar que:

81. Professor não no sentido mais tradicional, enquanto pessoa que transmite ensinamentos, verdades, fatos; não se trata de transmissão de uma instrução ou saber teórico, mas antes, de provocar reflexões, ativar o pensamento de outrem.

> qualquer espaço social pode ser o lugar do aprendizado, do acesso aos saberes e de sua circulação e partilha [...] isso significaria, claro, o desaparecimento da escola como conhecemos, pois romper-se-ia com todas as hierarquizações e disciplinarizações, tanto no aspecto epistemológico quanto no político. Mas possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. [...] um rompimento eminentemente político, pois altera sensivelmente o equilíbrio de forças que constitui as teias do poder (Gallo, 2008, p. 29).

Essa concepção de educação e de escola como qualquer espaço social onde circula e se partilha conhecimentos também encontramos no discurso de alguns integrantes do coletivo Peixe Seco (Priscila, Milene, Cláudia e Diga), como se vê nos relatos abaixo:

> Eu vejo na escola muitos limites, não podendo fazer muitas coisas. Limite pela estrutura física da escola e também do educador que não vislumbra outras possibilidades. Quando você faz uma coisa fora da escola parece que não tem limite, certo e errado, tem horizonte e você tá aberto a situações de fora que podem gerar aprendizados.

> A escola pública artificializa a relação da educação. Porque educação a fundo é troca de conhecimento, então ela pode acontecer em qualquer lugar. [...] Por ela ter se institucionalizado tanto, o saber ficou em outro lugar, ficou em uma abstração. [...] Não é experiência. Abstração não traz corpo vivido.

> No sentido freireano a cidade toda é uma escola. O mundo é uma escola. A vida é uma escola. A gente tá o tempo todo em um processo de interação constante de ensino e aprendizagem. [...] Os coletivos aprofundam e intensificam esse movimento que é o movimento próprio da vida.

> Eu acho que tem duas coisas que tem de ser separadas. Uma é a escolarização, outra é a educação. [...] A escola é concebida para a formatação e a serialização, pra tornar o que é diverso, homogêneo. Quando a gente consegue fazer essa relação escola-rua, rua-escola, a gente também traz esse frescor [...] quando você sai pra rua você traz para o espaço da escola uma provocação. Essa provocação abre mais frestas, abre mais brechas. [...] Nós não temos escolas públicas, mas estatais potencialmente públicas. [...] Ela não é concebida para ser pública, [...] o Estado não deseja isso. [...] Por um lado sim, a cidade é potencialmente uma escola, mas quando eu falo que a cidade é uma escola se eu não questionar o que eu tô chamando de escola, talvez não seja possível afirmar isso, [...] talvez a gente tenha que pensar em um outro conceito de transmissão de saberes. Porque na cidade, ao contrário da escola, os saberes não estão artificializados nem disciplinados; eles estão acontecendo o tempo inteiro. E aí, quando você vai viver a experiência da rua com estudantes**,** vai produzir intervenções, aquilo eclode em muito saber. A cidade é potencialmente um espaço de aprendizagem, é potencialmente um espaço de exercício do que é público e de trocas de saberes e qualquer intervenção com essa dimensão ética, política e educativa ela é muito fértil e ela tem o potencial de subverter na escola também. [...] E aí você começa a ter a escola em movimento.

A escola é uma das instituições que alicerça a sociedade burocrática, controlando os indivíduos, perpetuando em suas práticas modelos ancorados na mera repetição, o que Diga há pouco chamou de "escolarização". As relações assimétricas dentro dela nada mais fazem que reproduzir as hierarquias condicionadas pelas "teias do poder". Por isso, como apontam Milene e Priscila, estão artificializadas e, por não extrapolarem esses limites, perdem de vista qualquer horizonte. Já na cidade, no além dos muros da escola, os saberes não estariam disciplinados e nem compartimentalizados, fluindo o "tempo inteiro", nas palavras de Diga. Não que a urbanística da cidade não se constranja ou escape das teias do poder, no entanto é possível abrir nela "frestas", oxigenando suas artérias, subvertendo seus controles, desfrutando de seu particular potencial de abertura para os encontros e trocas com outras pessoas, exercitando, entre outras coisas, o que é público.

Quando a escola se conecta a ela, sem medo de habitar seus espaços, desmascarando a construção midiática da insegurança (Careri, 2013), estimulando aprendizagens e troca de conhecimentos entre as pessoas, o espaço da experiência e dos saberes se amplia. A escola ganha "movimento", o campo pedagógico se repolitiza inserindo-se no cotidiano da vida que pulsa na cidade.

Essa repolitização nas práticas pedagógicas reverberam também na forma de se constituir "estudante" – uma experiência que não se baseie em conhecimentos apenas externos, mas em um conjunto de "práticas de si", refletidas em uma aprendizagem mais preocupada com feitura, produção e elaboração de si mesmo, reverberando concretamente em atos de vida cotidianos. O relato do estudante Thiago, acima, demonstra essa implicação do sujeito com sua formação, quando aprende a "pensar por si próprio". As práticas de si, nessa linha de pensamento, funcionam como um despertar, fazendo o sujeito tomar um posicionamento no mundo, agindo e avaliando a cada momento as necessidades do contexto no qual está inserido[82]. Entendemos que uma aula com tal movimento e espaço para a existência com esse alcance ético-estético, respondendo à pergunta de Guattari, poderia sim se converter em uma obra de arte. Vemos esse princípio como uma ação emancipatória não só do estudante, mas também do professor e da própria instituição escolar, ao deixar de ser refém de modelos ou decisões externas e coercitivas que distorcem o conceito de público, passando a agir em uma esfera com maior liberdade e autonomia.

Por pressupor presença e encontro com um "outro", o cuidado de si não é uma atitude natural, mas construída, exigindo de cada pessoa ocupar-se com seu próprio aprimoramento. Essa "ocupação" de modo algum se apoiaria em uma inclinação narcísica ou de isolamento, mas em determinadas "técnicas", tornando-se cada sujeito artífice da própria existência e por isso com feição de "vida-artista" (modelando e estetizando a própria vida). Essas técnicas (práticas) não devem ser vistas no sentido de um simples "fazer", mas sim de um "saber" destinado à metamorfose de si, um processo que também incide na forma como cada pessoa se insere no mundo. Nesse caso a interpelação socrática é um marco nesse reavivar justamente por cravar na carne do interpelado certa agitação e inquietude. Há uma decisão de como estar no mundo, desconstruindo, entre outras coisas, o "lugar social" que lhe é imposto. A atividade artística na educação com esse aporte, não seria atividade reservada à comtemplação, e assim, apartada da vida, mas estreitamente ligada a ela ou empenhada em instaurar nela uma esfera

82. No exercício de estetização da própria existência que se desenvolver no decurso do período helenístico e romano estudado por Foucault, o conhecimento está essencialmente vinculado à preparação do indivíduo. Preparação, porém, não para determinada forma de profissão ou de atividade social, mas sim como um elemento formador que ajude a suportar, como convêm, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios, desgraças e todos os reveses que possam atingir o sujeito durante sua vida. (Foucault, 2014, p. 121).

que seja de fato pública. A Interversão "111" foi um intento nesse sentido, carnavalizando e abrindo brechas na rotina regrada e condicionada da escola, criando desvios no panoptismo de seus espaços. Ao se deslocar a sala de aula para a rua não só se moldou outra arquitetura na paisagem do bairro, mas também se criou oportunidades de aprendizagem a partir de uma "obra" inter-relacional: criando a "obra" e sendo por ela criada. Se a rua foi sempre o lugar por excelência das lutas sociais, nos parece incontestável que ela possa ser também uma escola, funcionando como um espaço dinamizador e provocador na tentativa de construir, experimentalmente, processos educativos mais autônomos, coesos e alinhados aos seguintes princípios:

• Ver a arte na educação como uma forma de intensificar as capacidades perceptivas e afetivas das pessoas;

• Ocupar espaços no bairro (ou na cidade) subvertendo suas regras e experienciando outras formas de sociabilidade;

• Arquitetar interversões (microacontecimentos) em espaços urbanos, intensificando comportamentos autônomos e descondicionados;

• Agir a partir das necessidades do cotidiano escolar em ações que sejam catalisadoras de sentido e sintonizadas com o contexto dos estudantes;

• Compreender bairro e cidade como espaços possíveis para a experiência de processos artístico-educativos que resultem em uma prática social;

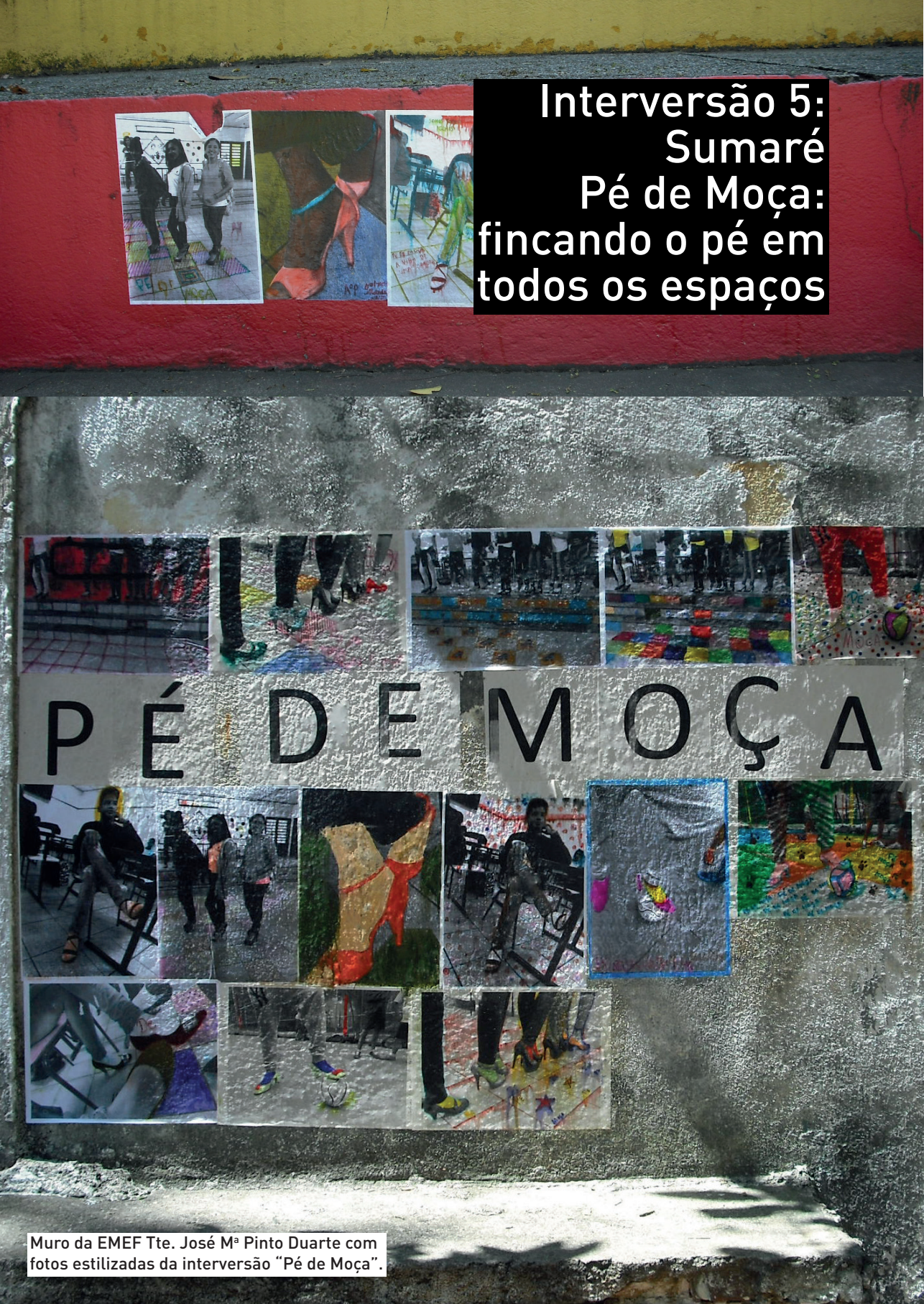
• Ver as práticas artísticas como possibilidade de estetização também da própria existência;

• Atribuir valor estético a determinadas ações cotidianas;

• Libertar-se do "estado-confinamento", representado pelo trio carteira/cadeira/sala de aula;

• Vivenciar a educação como processos inconclusos e inacabados.

Interversão 5: Sumaré Pé de Moça: fincando o pé em todos os espaços



Muro da EMEF Tte. José Mª Pinto Duarte com fotos estilizadas da interversão "Pé de Moça".

É assim que concebo a estética da existência: a produção crítica de mim, enquanto sujeito político e histórico, transitando em temporalidades e lugares inusitados, quebrando os grilhões do natural, da sexualidade compulsória, das novas servidões que se anunciam ao criar nossos corpos.
Tania Swain

A EMEF Tenente José Maria Pinto Duarte está localizada desde 1969 no Sumaré, bairro nobre da capital paulista. A área é residencial e de alto padrão e nas suas proximidades encontram-se espaços culturais como o Museu Casa Guilherme de Almeida, o Museu de Arte Brasileira, o Centro Unibes Cultural (antigo Centro de Cultura Judaica), o Museu do Futebol, entre outros, sendo frequente a visitação da escola a estes espaços. A grande maioria dos estudantes da EMEF vive em suas imediações, uma vez que seus pais trabalham no bairro em diferentes serviços: domésticos, de jardinagem, segurança, comércio, zeladoria ou nas portarias de prédios; outros trabalham no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Quando os pais mudam de emprego, os filhos acabam não concluindo os estudos na EMEF. É comum, entre os estudantes, frequentarem o contraturno da escola em CCAs (Centro para Crianças e Adolescentes) localizados na região: o Centro de Juventude da Paróquia São Paulo da Cruz (Igreja do Calvário) e a APROXIMA (Associação Promocional do Coração Imaculado de Maria). A EMEF Tenente é bem conservada e os estudantes têm um vínculo de pertencimento com a instituição, colaborando para a manutenção e zelo dos espaços internos e externos: não há depredações. A violência não é um problema diário e recorrente. As famílias dos estudantes, de modo geral, participam da vida escolar dos filhos, indo às reuniões e festividades, como também integrando e cooperando com a APM (Associação de Pais e Mestres). A equipe de professores e gestores, em sua maioria, estão na instituição há bastante tempo, conquistando a confiabilidade e respaldo da comunidade; e se comparada a outras instituições públicas de educação básica, há boas condições para o trabalho pedagógico.

A interversão "Pé de Moça" surgiu em 2014 quando os estudantes do 9º ano realizavam pesquisas nas aulas de Artes com foco no espaço urbano, fotografando ou filmando diferentes intervenções artísticas no percurso da casa à escola. Inicialmente, a pesquisa tinha como

intenção abrir espaço para refletir e problematizar a arte inserida no contexto urbano, conectando-a mais ao cotidiano dos estudantes. Em um segundo momento, arquitetar, a partir das pesquisas, uma ação que extrapolasse a sala de aula ou os muros da escola. Paralelamente, os estudantes desenvolviam seus projetos de TCA - Trabalho Colaborativo de Autoria[83] -, pesquisando diferentes temas e tendo como meta apresentá-los no último ano do segmento, ou seja, no 9º. Em um desses grupos de pesquisa, a temática abordada naquele ano era "relação de gênero", e por causa disso surgiu em uma das aulas de Artes o videoclipe da canção de funk "Fiu Fiu"[84]. Embora o vídeo não tivesse ligação direta com o repertório estudado (intervenções urbanas), entendemos que valia a pena abrir espaço para discuti-lo diante do contexto vivido naquele momento: nos referimos à controvérsia que surgiu no governo federal em 2011 a respeito dos kits anti-homofobia, trazida novamente à tona em 2014, repercutindo nos meios de comunicação e também na escola. O assunto fervilhava em muitos lugares, uma vez que os debates sobre o tema na esfera pública se acirravam, com um forte posicionamento conservador por parte de alguns, como o do deputado e pastor Marco Antônio Feliciano, e de outros políticos que em breve votariam em plenário o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento, aprovado em 2012, inicialmente enfatizava a "igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", mas, posteriormente, os senadores cederam à pressão de grupos representados pela bancada evangélica e alteraram o trecho do Plano para "promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação"[85].

Essa mudança no PNE não censurava e nem impedia a discussão do conceito de "igualdades" no contexto escolar tal como apresentado na primeira versão do documento, mas ao retirar dele conteúdo específico sobre o tema, é esperado, no mínimo, que se constranja ou se escasseie na prática da sala de aula os debates em torno deles[86], já que o Plano norteia a formação dos professores e os currículos de todas as escolas do país. Em um Estado laico e democrático, o almejado para um plano que norteia por dez anos os investimentos e políticas públicas para a área educacional não seria um olhar crítico para o tema em questão, considerando que no Brasil a desigualdade de gênero é abissal, com índices alarmantes de feminicídio, discrepância de salário entre homens e mulheres com a mesma função e gravidez precoce entre adolescentes? Tais questões, entre muitas outras discrepâncias, já justificariam, no nosso entendimento, uma atenção especial à orientação sexual e identidade de gênero no período de formação escolar.

83. O TCA fora implantado durante a gestão do prefeito Fernando Haddad e era uma experiência nova na rede de ensino municipal. Consistia em desenvolver projetos de pesquisa tendo como meta apresentá-los no último ano do segmento, ou seja, no 9º. ano. A proposta visava a participação efetiva dos professores no TCA, de modo que se tornassem tutores (ou orientadores) de um grupo de estudantes. Era esperado também que o TCA fosse um trabalho colaborativo, tal qual seu nome. Havia ainda a preocupação, conforme aponta o caderno preparado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), de o TCA ser um instrumento de avaliação mais coerente do que as "avaliações de resultado". O TCA seria um propulsor para o estudante (agora aluno-autor) "identificar, problematizar e intervir na resolução de problemas locais e globais". É possível conhecer mais sobre o ciclo autoral no caderno elaborado pela SMESP no seguinte endereço: https://www.sinesp.org.br/images/5_-_PLANO_DE_NAVEGACAO_DO_AUTOR_PROFESSOR.pdf Acesso em 06/07/2016.

84. O vídeoclipe da canção "Fiu Fiu" pode ser visto no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=Bsrq-8qv8Uig Acesso em 13/04/2014.

Retomando o videoclipe da canção "Fiu fiu", citado acima, utilizado em uma das aulas com os 9º anos[87], notamos que suas imagens e seu enredo, além de criar certo alvoroço nas aulas, desencadeavam possibilidades interessantes para ampliar o conceito de intervenção artística, como também contribuíam para o tema trabalhado no TCA, abrindo brechas para contextualizar questões importantes que borbulhavam frequentemente nos meios de comunicação (relacionadas às alterações do PNE). O videoclipe da banda paulistana Filarmônica de Pasárgada, dirigido por Thiago Ricarte (2014), foi filmado em um antigo depósito de armazenamento de carne, e nele pessoas uniformizadas de branco aparecem cortando e desossando carnes cruas envoltas em muito sangue. Em meio à carnificina do frigorífico, surge de repente a figura de Laerte, a cartunista que já se autodefiniu *cross-dressing*, travesti e transsexual[88]. Pouco a pouco, os "açougueiros", personagens que trajavam branco, juntam-se a Laerte em uma coreografia ao som dos pancadões do funk "Fiu fiu":

Fiu fiu
(Filarmônica de Pasárgada)

Quando eu passo você olha,
Assobia faz fiu fiu,
Todo dia, toda hora,
Vai pra puta que pariu!
Papo tipo Ricardão,
Quer me botar na sua lista
Ok, comigo não,
come a capa da revista!
Fiu fiu, fiu fiu

Na muvuca do metrô,
No abuso do busão,
Lá no bonde, minha avó,
Tira o olho, tira a mão!
Tem cachorra e popozuda
na telinha dando ibope,
Comigo não tem papo,
Vai trepar com o laptop
Então... Fiu fiu

O funk e a coreografia no videoclipe são interrompidas bruscamente quando um jato de sangue atinge o rosto de Laerte, que em seguida se dirige a um banheiro feminino. Essa última cena sugere retratar a polêmica que envolveu a cartunista em 2012, ao usar um toalete femi-

85. Para ler o texto-base do Plano Nacional de Educação consultar: http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAOECULTURA/466390-TEXTO-BASE-DO-PLANO-NACIONAL-DE-EDUCACAO-E-APROVADO-EM-COMISSAO.html Acesso 13.08.2018

86. Para Fábio Meirelles, coordenador geral de Direitos Humanos do MEC entre 2011 e 2015, com a nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), "a mensagem é que debater identidade de gênero e orientação sexual não é mérito da escola [...] a educação é estratégica para desconstruir preconceitos e estereótipos, por isso esse pânico de tratar essas questões. Dialoga muito com as religiões e o medo que elas têm de que falar sobre isso subverta os valores da família tradicional cristã". http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-criticam-supressao-genero-base/ Acesso 12/11/2017.

87. Parte dos relatos colhidos dos alunos durante esta atividade foram registrados e constam em CD anexo.

88. A forma como Laerte se autodenomina aproxima-se ao conceito de performatividade da filósofa estadunidense Judith Butler no qual tanto o sexo como o gênero são construídos com

nino em uma lanchonete em São Paulo[89]. As cenas de manipulação de carne agregadas ao som do pancadão e à letra do funk "Fiu Fiu" fazem referência ao machismo e à opressão sofrida pelas mulheres que, "na muvuca do metrô, / no abuso do busão", sentem na "carne" o ultraje machista: "Tira o olho, tira a mão!". Uma avalanche de comentários surgiram durante as aulas seguintes, uma vez que os estudantes se identificaram com a crítica da música, reconhecendo que relações de poder presentes no cotidiano refletem também no contexto escolar. Um exemplo relatado era o controle rígido das roupas (ou uniforme) que as garotas usavam na escola, como o comprimento do *short*, não havendo a mesma restrição para os garotos. Isso ocorria, em parte, porque havia o hábito entre muitas estudantes de customizar o uniforme escolar recebido no começo do ano letivo com intenção de "personalizá-lo", mas a iniciativa nem sempre era vista com bons olhos pela gestão. Nessa ocasião, aproveitamos para apresentar para as classes do 9º ano a intervenção urbana "Entre Saltos" do Coletivo PI[90], que, além de estabelecer nexos com o videoclipe de "Fiu Fiu", por tratar de questões do universo feminino, acrescia outros aspectos ao repertório dos estudantes, em especial ligados à temática das pesquisas sobre intervenção urbana que já estavam em curso nas aulas de artes, desencadeando intenso debate para ampliar esse conceito. Até aquele momento, as pesquisas (fotos e vídeos) trazidas pelos estudantes restringiam-se aos grafites espalhados pela cidade, e a apresentação do trabalho do PI criou um estranhamento, desestabilizando o entendimento que se tinha até então da arte no espaço urbano.

A ação "Entre Saltos" proposta pelo PI consistia em um grupo de aproximadamente 20 a 30 pessoas, trajando roupas como saias e vestidos em tonalidades quentes como vermelho, laranja, rosa e salmão, que saía em cortejo pelas ruas, em geral no centro das cidades, calçando em um dos pés sapato ou sandália de salto alto e tendo o outro descalço. O calçado não utilizado no pé desnudo era levado, normalmente, em uma das mãos dos passantes durante a caminhada. As imagens do "Entre Saltos" aprofundaram a discussão iniciada nas aulas anteriores a respeito das situações e vivências diárias envolvendo mulheres: preconceito, violência, discriminação. Surgiram outras questões abordadas pelo feminismo e os inúmeros movimentos decorrentes dele para combater a subalternidade e discriminação no que concerne ao papel da mulher na sociedade. O debate que se seguiu foi tocante, principalmente pelos relatos dos jovens que abertamente assumiam, na escola e fora dela, uma tendência sexual diferente do que correntemente se considera "normal".

o discurso, podendo mudar e estetizar-se a cada momento, subvertendo e confrontando padrões estabelecidos. A heterossexualidade compulsória, para a autora, é arbitrária, não havendo uma identidade fixa, estável e permanente: "mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e re-significações" (Butler *apud* Figueiredo, 2018, p. 42)

89. O fato trouxe à discussão uma questão que na verdade não é nova: às discriminações ou restrições do uso do banheiro por grupos homossexuais, travestis ou transexuais. Para ler a matéria que envolveu a polêmica, acessar: https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,uso-de-banheiro-feminino-por-laerte-termina-em-polemica-imp-,827344 Acesso 04/08/2014.

90. O coletivo composto na época por Priscila Toscano, Pâmela Cruz e Natalia Vianna propunha intervenções urbanas lançando mão de diferentes linguagens artísticas como a performance, o teatro e a dança. A pesquisa do grupo se baseava no diálogo com o espaço, propondo ações para revelar nele (e dele) outras percepções. Segundo Priscila, uma das integrantes do coletivo, a performance

Muitas outras questões sobre o tema emergiram, problematizando questões do universo feminino. Foi a partir dessas referências e dos relatos que os estudantes traziam com relação ao tema que o "Pé de Moça" pouco a pouco foi se configurando. Jéssica, uma das professoras de Artes da escola lembra como a interversão começou a germinar:

> Em uma discussão com uma das turmas de 9º ano, surgiu a clássica controvérsia: as roupas que uma mulher usa importam? Abusos sexuais, assédios, estupros podem ser justificados pelo comportamento da mulher? [...] Lembro-me do questionamento de algumas meninas, que colocaram como fundamental a garantia do direito da liberdade das mulheres de ir e vir, e de vestir-se da forma que bem entendessem. Mas para os meninos, não havia essa clareza. Por trás da gentileza, do bom comportamento e da cordialidade no cotidiano com as meninas, ainda restavam discursos que carregavam valores de uma cultura de estupro, com tendências a culpabilizar uma vítima de estupro, por exemplo, pela sua vestimenta ou por frequentar lugares supostamente inadequados. As meninas da turma não apenas identificaram esse discurso rapidamente como logo demonstraram tamanha revolta e indignação. Como assim, aqueles meninos, colegas de classe, amigos, achavam razoável responsabilizar a vítima pelo crime que ela sofreu?
>
> Como explicar para os meninos o que estava escondido no discurso deles? Recorri à um exemplo radical. Perguntei para um dos meninos:
>
> – Se uma mulher for estuprada, a culpa é dela?
>
> – Não.
>
> – E se ela estiver usando uma saia curta?
>
> – Quão curta é a saia?
>
> – Muito curta. Absurdamente curta. Pense na saia mais curta do mundo, e um pouquinho mais curta que isso. A culpa é dela?
>
> O menino pausou para refletir por um instante. Esse segundo de hesitação dele foi o suficiente para que as meninas explodissem, em revolta, questionando-o. Como assim, ele estava considerando uma resposta?
>
> – Ela poderia estar pelada que ainda assim a culpa não seria dela! - respondeu uma das meninas, acaloradamente.

intitulada "Entre Saltos" é uma "provocação sobre o constante subir e descer do salto, metáfora do equilíbrio e desequilíbrio, da força e fragilidade que permeiam o universo feminino". Disponível em: http://www.redebrasilatual.com.br/entretenimento/2016/03/performance-entre-saltos-trata-sobre-relacao-do-feminino-com-a-cidade-9848.html Acesso 23/11/2016.

A discussão que trouxe ao debate a cultura do estupro durante uma das aulas, conforme relato de Jéssica, é só um exemplo das assimetrias que permeiam as relações de gênero. Como se as roupas usadas por uma mulher, conforme o relato acima, pudessem justificar os assédios ou abusos que as vítimas sofrem. A escola pode reforçar ou desconstruir essa concepção de mundo androcêntrica, contextualizando estereótipos e o que está naturalizado, denunciando uma diferença hierárquica que parece ser muito mais cultural que biológica, como muitas vezes se pensa. Se a Constituição Brasileira[91] atual prevê a igualdade entre homens e mulheres, o país não deveria continuar no ranking dos mais violentos para a mulher, fato que denuncia rapidamente as formas desiguais de poder: o patriarcado é só uma delas. O feminismo desvela diferentes opressões vinculadas a formas de poder, inclusive dentro do próprio movimento (envolvendo classe e raça). Rago reconhece nele:

> um modo específico de existência, muito mais integrado e humanizado, já que desfez oposições binárias como a que hierarquiza razão e emoção, inventou eticamente, e tem operado no sentido de renovar e reatualizar o imaginário político e cultural de nossa época. [...] O feminismo, tanto enquanto teoria, como enquanto prática, teve e tem uma função social eminentemente política, por seu potencial profundamente subversivo, desestabilizador, crítico, intempestivo, assim como pela vontade que manifesta de tornar o mundo mais humano, livre e solidário, seguramente não apenas para as mulheres (Rago, 2004, p. 3-13).

A multiplicidade de intervenções artísticas apresentadas em aula, entremeadas com as discussões a respeito de diferentes opressões sofridas pelas mulheres, nos fez ratificar o espaço escolar como um lugar político e de conflito, e com o dever de ativá-lo como tal sempre que possível, podendo intervir no curso de uma "ordem natural" existente, no que se refere, por exemplo, aos estereótipos de beleza e do que se entende por feminino. Por que não tratar na escola "questões socialmente pulsantes do nosso tempo" (Ramiro, 2017, p. 11), tendência vista há longo tempo em muitas ações artísticas contemporâneas (em concordância com Kaprow, Ardenne e Oiticica).

A proposta da interversão consistia em que os estudantes, durante um dia, ao longo do período de aula, ficassem calçados com sapatos (ou sandálias) femininos de salto alto. A ideia parecia bem interessante já que o salto faz parte dos estereótipos do universo feminino, e a perambulação na escola, com esse apetrecho, poderia acalorar ainda mais as

91. Consta no artigo 5º - Inciso I e II (p. 16) da Constituição/1988 esse princípio de igualdade: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...] homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição [...] ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei. No artigo 7º - Inciso XXX (p. 23) consta ainda com relação ao mesmo princípio: "proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil". (Constituição Brasileira, 2018 [1988], p. 16)

discussões sobre o tema, chamando a atenção de outros estudantes para essa questão. A dificuldade maior, inicialmente, foi encontrar calçados de salto com numeração acima de 40, já que muitos dos garotos adolescentes calçavam entre 41 e 43. Jéssica, professora parceira na ação, contribuiu generosamente trazendo vários pares com numeração grande[92]. No fim das contas, sobraram sapatos porque até mesmo os estudantes de outras salas e que não participariam da atividade emprestaram alguns para a ação. A interversão proposta nas aulas, e nomeada posteriormente como "Pé de Moça", tinha esse caráter provocador, apontando para certas estruturas opressoras, utilizando para isso uma linguagem lúdica e irreverente.

92. A professora trouxe emprestado da ECA-USP, onde estudava, uma variedade grande de calçados e com numeração grande.

A interversão proposta lançava mão de uma ação em contexto, produzindo um "acontecimento vivencial" (Fabris, 2017), com o entendimento de que a utilização de formas artísticas contemporâneas era mais condizente com as necessidades formativas do momento, fazendo uso de saberes híbridos, tal como propõe Gallo (2008), para pensar problemáticas do tempo presente. Perambular durante um dia de aula com "Pé de Moça" despertou olhares de curiosidade, risos, principalmente pelo andar desengonçado e desequilibrado dos jovens não habituados a ter debaixo dos pés um salto, exigindo certa acrobacia para o caminhar. A ação que aconteceu por diversos espaços da escola acabou por revelar a importância de ter uma via de mão dupla entre escola e rua: abrir os portões fazendo da rua a sala de aula ou trazendo, nesse caso, para dentro da escola, as emergências ou urgências dos diferentes contextos que já fervilham fora dela, como a diversidade de formas artísticas que extrapolam o circuito oficial das artes ou a abertura para o convívio com as formas de vida que fogem do padrão de normalidade heteronormativa, diferenças muitas vezes não contempladas nos currículos escolares. Se na própria escola tal diversidade já parece uma tendência inquestionável desses tempos, não estaria mais do que na hora de viver e sentir "na própria carne" (como diz o funk) situações que problematizem tais questões?

Interessante observar que no desenvolvimento da atividade alguns garotos que a princípio não toparam participar da proposta, pouco a pouco, principalmente com a adesão dos amigos, foram se entusiasmando e se agregando ao "Pé de Moça". Além de perambular pela escola com os tacões, os estudantes fizeram também uma coreografia no pátio, relatando, posteriormente, a dificuldade de ter em seus pés sapatos tão desconfortáveis, ainda mais porque nem todos usavam calçados que correspondiam exatamente a numeração de seu pé. Apesar

disso até futebol naquele dia foi jogado com o "Pé de Moça", conforme relato de Thiago Manzini, estudante que participou da ação:

> Bom, a sensação foi muito diferente e divertida. Muitos alunos encararam com preconceito isso, mas essa intervenção foi muito boa, pelo fato das pessoas sentirem um impacto e se surpreenderem ao ver todos os alunos do 9° ano de salto, inclusive os meninos. Os meninos ficaram mais impressionados porque eu joguei futebol com salto e fiz dribles difíceis [...] tomei uma queda, mas acontece. E confesso que é difícil jogar de salto!

Depois do Pé de Moça, um grupo de estudantes se manifestou poeticamente com esses versos:

> Boca vermelha
> Salto alto
> Cabelo escovado
> E roupa bonita
> Sai pra lá...
> Não sou bibelô
> Nem artigo de decoração
> Pra ficar pendurada
> Em machão mandão.
> Gosto de ser bonita,
> Mas do meu jeito

A arte faz parte dos componentes da Base Nacional Comum Curricular[93] e, segundo o documento, contribui criticamente com a formação de estudantes antenados com a complexidade do mundo, respeitando as diferenças inerentes a ele. O relato do estudante Thiago e o texto poético coletivo apontam a significância de uma experiência artística que impactou e fez diferença na formação dos estudantes, ao fazer refletir sobre os diferentes padrões de beleza, quebrando preconceitos. Apesar disso, propostas recentes envolvendo a educação, como por exemplo a do "Escola sem Partido"[94], caminham na contramão dessa tendência, gerando muitas controvérsias envolvendo o contexto escolar, como se ele pudesse de fato ser um espaço neutro. O que se percebe nas entrelinhas dessa proposta, em nosso entendimento, é um enfoque em valores conservadores com ausência de empatia pelas diferenças, simplificando ou até silenciando problemas complexos que fazem parte da educação e da vida escolar, como as questões de gênero e de orientação sexual. Em sentido contrário, na Base Nacional Comum Curricular há visivelmente uma preocupação de que as vivências artísticas dos estudantes não estejam dissociadas de suas práticas sociais:

93. A Base Nacional Comum Curricular, segundo portal do MEC (Ministério da Educação), "é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BNCC, 2018, p. 7)

94. Para conhecer as propostas do projeto, acessar: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/documentos/outros-documentos/substitutivo-ao-pl-7180-14 Acesso em: 13/04/2018

> nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BNCC, 2018, p. 191).

Ainda, segundo o documento, a prática artística colabora na troca de saberes e fazeres entre os estudantes por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações. Nessa proposição a obra deixa de ser a finalidade mais importante no processo de formação artística, embora não se negue a sua produção. Os processos de investigação nessa seara geram conhecimentos, "feitos" ou "atos" – nos termos de Oiticica –, resultando em uma poética coletiva, alinhando valores tanto éticos como estéticos. O fato da investigação acontecer no plano coletivo gera um esforço de lidar com as diferenças, tentando não enxergar nelas um problema mas uma possibilidade de enriquecer as experiências do grupo com o diverso e o diferente. Acreditamos que essa abertura confronta valores e modos diferentes de ser e estar no mundo, visando uma formação para a emancipação, com relações mais igualitárias. Nesse prisma, concordamos quando a BNCC prevê, na parte relativa ao componente Arte, o próprio processo investigativo como "modo de produção e organização dos conhecimentos em arte":

> Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. [...] É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. [...] Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BNCC, 2018, p. 191).

Há um visível esforço nessas orientações no que se refere a levar os estudantes a compreenderem o contexto em que vivem, "interagindo com a arte e a cultura" de seu tempo; no "Pé de Moça", especificamente, configurando uma poética irreverente e coletiva, articulando aspectos não só estéticos, mas também culturais – uma arte em contexto, entrevendo necessidades e demandas e a partir delas, inventando ações e experimentações que insiram a arte na vida cotidiana. Para

Thais Hércules, integrante do coletivo Bloco Fluvial do Peixe Seco, "a intervenção é um dos temas mais potentes na escola [...] vai entrando nas brechas", não condiciona a ação a uma situação ideal, mas pressupõe, acreditamos, uma conformação mais horizontal e coletiva nas relações educativas, construída sempre no diálogo. Priscila, Milene e Marina, integrantes também do Peixe, valorizam esse fundamento:

> Construir esse lugar do diálogo que acontece quando eu escuto o outro.

> A gente tem o modelo de educação muito europeu ainda. A educação indígena, por exemplo, é muito mais direta, [...] é muito mais ligada à ação no mundo. [...] A educação africana também, os mestres griôs. [...] A gente não exercita a coletividade na vida, [...] é tudo muito individualizado.

> Como é importante atividades que abram as cabeças das pessoas, das crianças! [...] Os processos de construção de conhecimento não estão na escola, no professor, tá em várias pessoas. [...] São coisas que marcam e que ficam, são experiências. [...] Ver outras formas de produção de conhecimento. [...] Acho que a intervenção urbana tem esse potencial de construção coletiva.

Os relatos reforçam a ideia de fazer da escola um lugar mais conectado ao mundo, atento às diferentes formas de produção de conhecimento, abrindo-a para outros modos de aprendizagem e experiência. Encarar tal desafio implicaria em desvencilharmo-nos das políticas educacionais de produção e desempenho[95], intensificando a presença do educador na realidade coletiva, criando pactos sociais. Se a história, como já apontara Rancière (2009), tem mostrado já há algum tempo o enfraquecimento das grandes utopias, o que tem mudado o mundo – ou feito resistência frente às barbáries, genocídios e injustiças – são ações muitas vezes minúsculas, mas com modelos diversos de existência, outras formas de interagir com o outro e com o mundo, práticas mais antenadas às necessidades do presente (Rancière, 2009, p. 11-12).

Conversamos com professores e funcionários da escola que acompanharam de perto ou à distância o Pé de Moça. Para Marcos Sebastião, inspetor de alunos:

> A atividade foi surpreendente. A desenvoltura das meninas e dos meninos que calçavam os sapatos de salto alto, acho que eles começaram a ver a garota de uma forma diferente. Trabalha a questão do gênero. Porque o preconceito ainda

99. Políticas elaboradas pelos "atletas do Estado" e tecnólogos que se interpõem no cotidiano lançando programas, projetos e sistemas de avaliação onerosos para melhorar a formação dos professores e a aprendizagem dos estudantes sem melhorar de fato a realidade concreta vivida nas escolas. Larrosa (2014, p. 97) apresenta alguns verbetes elaborados a partir do Dicionário do diabo, de Ambrose Bierce, que ilustra bem essa "produção de desempenho". Vejamos um desses verbetes: "Fadiga: estado de alunos e professores depois de haverem feito todos os deveres. A fadiga se converte em mau humor quando, graças às formas educativas locais, autônomas, nacionais, internacionais, cresce o volume, a inutilidade e a estupidez dos referidos deveres. Por isso a fadiga estende-se, oceânica, desde o jardim da infância até a pós-graduação e mais além."



Perambulação com "Pé de Moça"pela escola, 2016.



Intervenção urbana "Entre Saltos" do Coletivo PI.

> tem bastante, mas eu acho que é mais entre os adultos e isso é importante para acabar com a perseguição do que é diferente, que não se identifica com o que é "normal" em geral.

Para a professora Vânia:

> Eu achei legal o salto alto para fazer os meninos refletirem sobre aspectos sociais. Temas polêmicos como homofobia, feminicídio, assédio, *bullying*. Acho que é muito importante que vivenciem essas experiências e não só leiam textos sobre esses temas, não fique só no teórico, mas que vá para a prática e sintam na própria carne o que é ser diferente na sociedade que é tão tradicional.

O relato de Marcos, funcionário da escola, reforça a importância de criar ações que desencadeiem discussões de temas ainda polêmicos na escola e na sociedade. Ver as garotas de uma forma diferente, na percepção de Marcos, talvez seja um pontapé inicial para romper determinados padrões, como o modelo heterossexual entendido como o "normal", e "acabar com a perseguição do que é diferente". Vânia ressaltou no seu relato a importância de criar no contexto escolar outras formas para trabalhar diferentes temas. Para ela é importante que o trabalho "não fique apenas no [plano] teórico". O "sentir na própria carne", conforme disse, pode significar colocar-se no papel do outro, pensar sobre questões que nos afetam cotidianamente, olhando criticamente as diferentes formas de dominação enraizadas e naturalizadas no âmbito social e privado. Essa atitude aproxima a escola e estudantes aos "tempos e contextos sociais dos sujeitos" (BNCC), colocando a escola como o lugar privilegiado para interagir com a arte e a cultura de seu tempo.

Samuel Augusto dos Santos participou ativamente do "Pé de Moça" e reconheceu que ainda há desigualdade no que concerne às relações de gênero:

> Foi uma experiência única pra mim, não só pelo salto mas pelo tempo que fiquei com ele. Lembro que era um dos mais altos de todos. Pude ter uma ideia (bem pouca) de como é a vida da maioria das mulheres através desse sofrimento. Claro que não tem como sentir exatamente o que é ser uma mulher, ainda mais nos dias de hoje com tanta desigualdade, porém ficar meio período de salto alto na escola me fez refletir bastante, e eu vi que as mulheres passam por certas coisas que nós homens não temos nem ideia.

Jéssica parece concordar com a visão de Samuel:

> A proposta era questionar os padrões de feminilidade e o que significa ser mulher na sociedade de hoje. Um elemento foi escolhido para representar a imposição da feminilidade, o desconforto de ser mulher hoje – o salto alto. Item considerado essencialmente feminino e belo, porém extremamente desconfortável e pouco prático.

Para o estudante Rafael Caetano Silva:

> A proposta foi muito legal e fez eu pelo menos refletir bastante sobre o nosso dia a dia. Muitos amigos meus no dia ficavam zoando pelo fato de eu ser homem e estar usando salto alto, eu nem liguei continuei andando, muitos até que entenderam e até comentaram que gostaram da ideia. No final do dia consegui sentir a dor que as mulheres passam em um salto alto, senti o que os homens que decidem usar salto alto hoje em dia passam no dia a dia deles (um pouco pelos menos). Gostei demais da proposta e poder ter a chance de participar.

O relato de Samuel chama a atenção não só para a ação em si do "Pé de Moça", calçando o salto alto, mas do tempo "sofrido" que permaneceu com ele. Para o estudante ficou claro que apenas utilizar um apetrecho feminino em seu próprio corpo não é suficiente para sentir-se como uma mulher (e nem era essa a intenção), mas a experiência parece ter sido suficiente para refletir diferenças e desigualdades no que tange questões de gênero: perceber, por exemplo, que as mulheres passam por determinadas situações incomuns muitas vezes ignoradas. Muitas mulheres, habituadas com os saltos, não parecem sentir dificuldade em permanecer sobre eles, o que nos faz pensar se algumas práticas culturais do universo feminino, ainda que desconfortáveis e pouco práticas, como relatou Jéssica, não acabem se naturalizando.

Para Rafael, a atividade proporcionou uma reflexão diretamente relacionada ao cotidiano, com as questões que afetam a vida. Apesar da "zoada" dos amigos isso não o impediu de vivenciar o Pé de Moça como jogo, sentindo na pele (e nos pés) o quão difícil é equilibrar-se durante o caminhar e nas mais diferentes atividades diárias sobre tacões, muitos deles finíssimos. Muitos amigos de Rafael riram da situação, dos garotos terem nos pés os calçados femininos de salto. Talvez não tenha havido o mesmo espanto com relação às garotas, mesmo que esse tipo de sapato ou sandália seja inabitual no cotidiano escolar. Para muitas pessoas esse é só mais um objeto em um vasto conjunto de artefatos do universo feminino.

Se o Pé de Moça serviu para refletir sobre estereótipos femininos, evidenciando posições muitas vezes alienadas, nos perguntamos se a escola não poderia ser um polo para refletir e discutir determinados comportamentos, regras e sujeições relacionados ao universo feminino. Os sapatos estão no rol de um dos artefatos mais consumidos no universo feminino, com uma variedade de modelos e cores, supostamente, maior que a do masculino. Não se trata aqui de vitimar a mulher e nem de ver o sapato como um objeto opressor, mas de questionar, desnaturalizar discursos sexistas ou certas "essências" tidas como parte do universo feminino.

A interversão pode ainda ser vista como tática para desestabilizar uma das maneiras de ser mulher largamente instituída e difundida. Os estudantes e funcionários da escola parecem ter entendido o jogo com diferentes percepções. Apesar dessas diferenças, o mais importante na interversão não foi tanto construir um corpo teórico acerca do(s) feminismo(s), mas identificar nas reflexões dos estudantes outras percepções do "ser mulher" ("ser" como verbo e substantivo), de experimentar ver-se e sentir-se no lugar do outro, elaborando e reelaborando conceitos já incorporados sobre o tema e principalmente sobre si mesmo – nesse caso, o corpo com infinitas possibilidades de experimentação. A interversão foi importante para esse propósito: provocando os participantes, movimentando seus pensamentos, chamando a atenção para alguns comportamentos condicionados e despertando para uma consciência mais expandida e conectada ao mundo contemporâneo.

O "Pé de Moça" pode ser visto como uma carnavalização, fazendo barulho e folia, subvertendo a rotina escolar, em geral, monótona e repetitiva. A ação coletiva com força lúdica e estética não se encerrava nela mesma: se em um primeiro momento a crítica alcançava somente o uso dos calçados de salto, em um segundo instante abria caminho para outros questionamentos com relação às desigualdades entre os gêneros, entrando em contato com outros paradigmas de ser mulher. O diferencial da proposta não se configurava somente na ação em si de garotos usarem os calçados de salto, mas na atualidade da temática plenamente conectada às emergências (ou urgências) cotidianas. Situações da vida cotidiana é que geravam e sustentavam a ação. Ela, em nosso entendimento, transcorreu na contramão da rotina escolar enclausurada não só pelos espaços físicos, mas principalmente pelos frequentes conteúdos desatualizados e alijados de contexto. Apesar de efêmera, a interversão permitiu ativar reflexões em toda coletividade, atribuindo valor estético a uma ação à primeira vista corriqueira, valendo-se para isso do

próprio corpo dos estudantes e incorporando ao repertório deles uma linguagem artística contemporânea comprometida com a história, a política e a cultura de seu tempo. Nesse caso a figura de Laerte nos parece emblemática, sendo ela própria uma interversão.

Instaurar uma esfera pública aproximando as pessoas por meio de microacontecimentos é uma das premissas da arte contextual e que cabe perfeitamente no contexto educacional. Pode parecer estranho e redundante a proposta, em se tratando do ambiente escolar, já que ele é por princípio um espaço de encontro e de trocas. Entretanto vemos certa contradição nas instituições de ensino quando deixam de incorporar em suas práticas debates de temas atuais e urgentes que insurgem no contexto social. É como se a própria escola estivesse fora de seu tempo. O "Pé de Moça" teve como intento insurgir contra esse anacronismo. Se a presença da mulher no ambiente escolar do ensino básico foi sempre massiva, inclusive nos postos de comando, no mundo fora dele isso ainda é muito discrepante. Muitas mulheres lutaram contra as múltiplas formas de opressão, abrindo espaços inéditos e historicamente dominados pelos homens. O espaço escolar é exemplo dessa luta e não devemos deixar que ocorram nele formas de opressão que fora dele combatemos.

O "Pé de Moça" buscou compor na arquitetura escolar uma paisagem mais interessada e alinhada às interações humanas. Essa aproximação entre as pessoas ativou mudanças na percepção e no comportamento dos estudantes, como vimos em alguns relatos e atitudes, como a dos garotos que inicialmente se recusaram a participar da proposta e que pouco a pouco aderiram. Isso demonstra uma mudança na forma de perceber e se relacionar com a arte, criando momentos de investigação e experimentação em sintonia com determinados valores éticos e estéticos, afetando a formação de cada estudante. Se a diversidade cultural faz parte da face cosmopolita da cidade de São Paulo, a escola não deveria refletir essa multiplicidade, valorizando as diferenças em uma cartografia que ultrapasse seus muros? A perambulação com pés de moça, diferentemente de "cabular" ou "matar aula", significou experimentar concretamente a afirmativa de Careri: "quem perde tempo ganha espaço" (2013, p.171). O perder tempo nesse caso significou apostar em uma proposta mais lúdica e livre, e crítica também. O "Pé de Moça" trouxe ao debate não só os padrões de beleza do universo feminino, mas a própria experimentação de formas artísticas contemporâneas, entendendo a arte, dentro e fora da escola, como prática social plenamente conectada ao seu contexto cotidiano. Com esse

entendimento, o mais importante certamente não foi enquadrar ou legitimar a interversão realizada em uma categoria artística, mas envolver por meio dela o espaço educativo e as pessoas que concretamente o constituem em um novo imaginário de escola, comprometida com o que já irrompe fora dela.



Foto estilizada da interversão "Pé de Moça".

Conclusão PerambulAções que acabam aqui, em outro lugar continuam



Ensaio do Bloco Fluvial do Peixe Seco.

Não me pergunte quem eu sou e não me peça para permanecer o mesmo.
Michel Foucault

O inferno dos vivos não é uma coisa que virá a existir; se houver um, é o que já está aqui, o inferno que habitamos todos os dias, que nós formamos ao estarmos juntos. Há dois modos para não o sofrermos. O primeiro torna-se fácil para muita gente: aceitar o inferno e fazer parte dele. A ponto de já não o vermos. O segundo é arriscado e exige uma atenção e uma aprendizagem contínuas: tentar e saber reconhecer, no meio do inferno, quem e o que não é inferno, e fazê-lo viver, e dar-lhe lugar.
Italo Calvino

Iniciamos este percurso com o intento de investigar se a cidade pode funcionar como uma escola quando andarilhos, por meio de diferentes ações artísticas, ocupam espaços, fazendo irromper neles outro imaginário de cidade. O "perambular", nessa proposição, foi visto como propiciador de práticas estéticas – interversões, mudando a visão da cidade de homogênea para outra, multifacetada. Alguns coletivos artísticos, como o Bloco Fluvial do Peixe Seco, discutem com essas práticas diferentes questões relativas à cidade, como seus projetos de urbanidade, ao mesmo tempo propondo ações que criem frestas para o convívio e o exercício do que é público. Já no contexto educacional, o esforço foi de pensar uma escola aberta e conectada ao bairro/cidade, a partir de processos educativos construídos numa espécie de cartografia coletiva.

Para tais investigações, abarcamos pressupostos teóricos e experimentos artísticos condizentes. O carnaval serviu de inspiração, com seu espírito irreverente, subversivo, lúdico e de liberdade. Em ambas experiências a cidade ganhou relevância ao se propor, nela, a participação das pessoas, dinamizando-a culturalmente e convertendo-a em museu, fórum ou escola. Nessa perspectiva, o novo na cidade não se afirmou somente nos incontáveis empreendimentos arquitetônicos, mas nos enlaces, histórias e lutas espalhados por ela, ainda que invisibilizados.

Constatamos um intercâmbio na cidade entre muitos coletivos: são vínculos, pactos de solidariedade ou ações colaborativas. A "formação de energias" (Lippard *apud* Fabris, 2017, p. 180) entre eles realiza a utopia

no aqui e agora. No trabalho do Peixe Seco, os referenciais arquitetônicos ou simbólicos comumente utilizados para caracterizar o espaço urbano são redimensionados e ampliados. Os rios passam a ser vistos como parte fundamental. Os coletivos abrem horizontes na cidade, inclusive para (vi)vê-la também como escola, uma vez que as vivências que propõem influenciam condutas éticas e sociais, como vimos nas experiências e relatos aqui apresentados. Relacionamos tal conduta com os estudos de Foucault, em que se foca as estéticas da existência – que, longe de serem um culto narcisista, convergem para um cuidado consigo não apenas para fixar regras de conduta, mas para modificar o ser em sua singularidade, fazendo de sua vida uma obra. A estética da existência é entendida por Foucault como atitude pela qual nos tornamos artífices da beleza de nossa própria vida, tendo também como perspectiva o bem da cidade.

Os cortejos do Peixe Seco não são só uma cartografia física dos rios da cidade, mas um mapa afetivo das histórias, memórias e vínculos construídos por onde passou. É uma renovação dos laços sociais. Essas ações preparam terrenos, semeiam iniciativas, desabrocham "talentos". Foi nas oficinas, ensaios e festas do coletivo que muitos integrantes do Peixe aprenderam a compor músicas, cantar e tocar. Esses enlaces são táticas em forma de micro-ações (ou invenções), funcionando como espaço político para agir coletivamente.

Se um rio diz muito sobre como se vive na cidade, a escola revela o valor que é dado às políticas sociais, na qual ela deveria ser pilar. Se as águas dos rios de modo geral são mansas, sabem também reivindicar seu direito de existir, extravasando dos canais em que foram estranguladas. Se a escola parece indiferente às convulsões do mundo fora dela, sabe também insurgir-se, quando necessário, em demonstrações de resistência e insubmissão. As ocupações dos secundaristas são prova disso. Acreditamos que as duas práticas, a artística e a educativa, se retroalimentaram neste estudo, estabelecendo entre elas um *ethos* comum: o de não se deixar capturar pelas teias do poder, resistindo aos vínculos de assujeitamento.

Nas interversões apresentadas, conceitos como *arte contextual* foram fundamentais para refletir a estética e o poético em contexto, entendidos como espaço de criticidade. Ardenne (2006) reforça o caráter ativista dessa proposta, que age no espaço urbano e estabelece vínculos com a vida, preocupada em se aproximar das pessoas e de suas necessidades cotidianas. Nesse caso, a sacralidade da obra de arte é passível de contestação e até violação (como na interversão *Ensacamento*, do

3NÓS3). Essa ideia reverbera também nos experimentos de Oiticica, que problematizam conceitos arraigados ao universo da arte, tanto quanto sua suposta neutralidade política – um de seus desejos é intensificar a presença do artista na realidade coletiva.

No presente trabalho, o conceito de arte contextual interessou tanto para refletir sobre questões da arte na contemporaneidade quanto para pensar inovações nas lutas sociais, como foi o caso das ocupações dos secundaristas, com suas inusitadas formas de rebeldia e reivindicação. Nas diversas andanças relatadas, enxergamos uma experiência mais plena com o corpo. Um corpo inteiro em contato com outros corpos. A cidade é sentida e percorrida com os pés. A arte se desloca da contemplação para o suprassensorial. Um exercício de "des-artear", transgredindo o status ocupado pela arte, deslocando o sublime de objetos e monumentos para ações cotidianas. Essas "micro-guerrilhas" abrem brechas ou aproveitam as que surgem pelo caminho.

No caso das ocupações dos secundaristas, trataram-se de ações em rede, infiltrando e criando um curto-circuito para desestabilizar formas de poder diante da decisão de fechar 94 escolas. Tais ocupações nos fizeram refletir sobre um possível processo pedagógico mais libertário e que conduzisse os envolvidos a uma emancipação – e não estamos aqui pensando só nos estudantes. Essa ousadia acabou criando uma gestão participativa e coletiva nas escolas ocupadas, confrontando condicionamentos e valores até então incontestáveis. Inúmeros relatos dos estudantes secundaristas demonstraram a importância dessas alianças, ainda que temporárias, para a reinvenção da escola, partindo de ações possíveis e ao alcance das mãos. Essa experiência reforçou nossa convicção de não apenas esperar por mudanças macro, mas de apostar que revoluções em micro-esferas estão e permanecerão em curso, e que "cada atitude de subversão é também um novo poder." (Jourdan, 2016, p. 243)

Apesar de distinguirem-se entre si, destacamos elementos comuns entre as interversões, atribuindo a elas o status de "aula" na cidade:

- Ocupam o espaço público com proposições abertas à participação e interação das pessoas;
- Têm caráter multidisciplinar;
- Reivindicam o direito à cidade;
- São entendidas como processos (inconclusos);
- Chamam a atenção para questões que envolvem o cotidiano e seu contexto;

• São desvios na arquitetura (aparentemente) uniforme da cidade;

• Criam ações sem permissão nos espaços públicos;

• Valorizam as experiências cotidianas, muitas vezes dispersas e invisíveis;

• Dinamizam o cuidado com o que é público;

• Assumem um posicionamento político;

• Experimentam novos modos de sociabilidade;

• Afirmam-se como prática estética, ética e política;

• Rompem com os sistemas de exclusão na arte;

• Criam outro imaginário de cidade;

• Articulam debates e reflexões em torno de um tema social relevante;

• Propõem acontecimentos efêmeros que intervenham concretamente nos espaços e contextos em que estão inseridas;

• Convertem o corpo dos participantes em um corpo coletivo;

• Não têm dono ou autoria;

• Veem a cidade como uma realidade maleável;

• Trocam espaços institucionalizados por outros como ruas e praças.

Nas interversões realizadas dentro e fora da escola, os estudantes inicialmente não estavam convictos de que as andanças com o "111" e o "Pé de Moça" poderiam se configurar como uma aula, e tampouco pareciam preocupados de "perder tempo" com elas, talvez porque nem sempre encontrem sentido nas práticas escolares. A empolgação inicial, acreditamos, era mais pela experimentação de um trajeto diferente, aparentemente mais lúdico e livre. Só pouco a pouco é que as propostas-interversão foram agregando outros sentidos, conforme se viu na fala dos estudantes. Vimos as duas interversões no contexto educativo como processos de investigação geradores de conhecimentos e de poéticas coletivas. A arte saiu da sala de aula, ocupando outros espaços, como a rua e o pátio da escola, valorizando vínculos com os lugares, o contexto e a cultura de seu tempo.

Apesar desse feito, avaliamos que os experimentos nas duas escolas aconteceram isoladamente, envolvendo somente as aulas de Artes, faltando uma maior articulação com outros professores e com a escola como um todo. As duas instituições, apesar de fazerem parte da mesma rede e dire-

toria de ensino, divergem muito entre si. Deduzimos que variantes econômicas, culturais, sociais etc. influenciam nessas discrepâncias. Podem ser também devido a condicionantes pedagógicos atrelados a uma série de questões inerentes ao funcionamento de cada escola/gestão. O TCA é um bom exemplo: tratado com relevância nas reuniões pedagógicas de uma escola, era negligenciado na outra. Acreditamos que isso aconteça pela descontinuidade dos programas, abortados nas mudanças de governo, ou pela própria estrutura burocrática do sistema, valorizando mais as avaliações de desempenho do que a formação dos professores.

Os estudantes trazem para o cotidiano da escola o contexto em que vivem, e acreditamos que não haja desinteresse deles pela escola, mas ausência de proposições que intensifiquem e dinamizem seus vínculos com ela. Talvez o que falte seja pôr em prática um Projeto Pedagógico mais autogestionário com alcance ético, mais sensível e atento à contextura escolar, construído coletivamente (escola, família e outras instituições parceiras) e não meramente em função de responder a determinações externas e burocráticas. Nesse caso o valor da educação não seria medido unicamente pelo êxito na vida pessoal, mas sobretudo na reverberação que pudesse alcançar na esfera político-social.

A arte em contexto, dentro ou fora da escola, sinaliza e reflete o que está além dela. Encontramos nos experimentos artísticos fora da sala de aula e da escola um canal mais fluido para os encontros e trocas de experiências, não só com outras pessoas, mas entre os próprios estudantes. Foi por meio desse contato que outros saberes emergiram, livres das "caixinhas" onde em geral estão compartimentados. Essa abertura trouxe à discussão temas relevantes, potencializando a relação entre o contexto educativo e a vida.

A cidade é uma escola: andarilhos em práticas urbanas coletivas perambulou com coletivos artísticos e de estudantes, atenta ao contexto, para pensar a arte e a educação como ação diante do mundo, buscando um outro destino tanto para elas como para a própria cidade. Se a noção de público está distorcida, não seriam a escola e a rua lugares privilegiados para trazê-la a debate? Como dito acima, as perambulAções e interversões não acabam aqui, continuam se multiplicando pelas microcidades: mesmo as aniquiladas, como a Octávia de Calvino, suspensas sobre o abismo ou outras que, apesar das mutações, seguem dando forma aos desejos.

Referências bibliográficas



Intervenção pelo rio/rua Japurá, no Bixiga, com o Coletivo Mapa Xilográfico, 2013.

Livros e monografias científicas

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.) **O sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola –** inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Unesp, 2011.

ARDENNE, Paul. **Un arte contextual** – creación artística en médio urbano, en situación, de intervención, de participación. Murcia-Espanha: Azarbe, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento –** o contexto de François Rabelais. São Paulo/Brasília: Hucitec/Edunb, 1996.

BARJA, Wagner. Intervenção/terinvenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação** (RICI), v.1 n.2, p.213-218, jul./dez. 2008. Disponível em: http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/RICI/article/view/1253 Acesso em: 11/08/2018.

BENJAMIN, Benjamin. **Magia e técnica, arte e política –** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAGA, Paula. **Oiticica –** singularidade, multiplicidade. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. (Org.). **Fios Soltos –** a arte de Hélio Oiticica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BRITO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berenstein (Orgs.) **Corpocidade –** debates, ações e articulações. Salvador: EDUFBA, 2010.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAEIRO, Mário. **Arte na cidade –** história contemporânea. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2014.

CALVINO, Italo. **Cidades invisíveis**. Alfragide: Leya, 2015.

CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológia –** teoria e pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CARERI, Francesco. **Walkscapes** – o caminhar como prática estética. São Paulo: G. Gili, 2013.

CASTELO BRANCO, Guilherme. Anti-individualismo, vida artista – uma análise não-fascista de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Campinas: Papirus, 2001.

COCCHIARALE, Fernando. A (outra) arte contemporânea brasileira – intervenções urbanas micropolíticas. **Revista Rizoma.net**, 2002. Disponível em: http://www.intervencaourbana.org/rizoma/rizoma_artefato.pdf Acesso em: 10/07/2017.

CONTRAFILÉ. **A batalha do vivo**. 2016. Disponível em: https://issuu.com/grupocontrafile/docs/a_batalha_do_vivo Acesso em: 20/03/2018.

FABRIS, Annateresa. Revendo as ações do 3NÓS3. In: RAMIRO, Mario (Org.). **3NÓS3 –** intervenções urbanas **–** 1979-1982. São Paulo: Ubu, 2017.

FAVARETTO, Celso F. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Edusp, 1992.

FIGUEIREDO, Eurídice. Desfazendo o gênero – a teoria queer de Judith Butler. **Revista Criação & Crítica**, n. 20. pp. 40-55. 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/138143 Acesso em: 15/09/2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. São Paulo: Graal, 2010.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A coragem da verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O governo de si e dos outros.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Silvio. Pedagogia Libertária – princípios político-filosóficos. In: PEY, Maria Oly (Org.) **Educação Libertária –** textos de um seminário. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.

_____. Transversalidade e educação – pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

GOMEZ-PEÑA, Guillermo. Trabalhos úteis para artistas utópicos. In: PAIS, Ana (Org.). **Performance na esfera pública –** ensaios & páginas de artistas. Lisboa: Orfeu Negro, 2017.

GUATARRI, Félix. **Caosmose**. São Paulo: Editora 34, 2012.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e Filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações, 2014.

ITAÚ CULTURAL. **Enciclopédia Itaú Cultural de arte e cultura brasileira**. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. O grande jogo do caminhar. In: CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução às ciências humanas**. São Paulo: Letras e Letras, 2002.

KAPROW, Allan. **La educación del des-artista**. Madri: Árdora Ediciones, 2007.

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

_____. **Tremores –** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas/SP: Papirus, 2008.

LINS, Beatriz A; MACHADO, Bernardo; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais** – a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

NOBRE, Antonio Donato. **O futuro climático da Amazônia** – relatório de avaliação científica. São José dos Campos: Articulación Regional Amazônica, CCST-INP e INPA, 2014. Disponível em: http://www.ccst.inpe.br/wp-content/uploads/2014/10/Futuro-Climatico-da-Amazonia.pdf Acesso em: 03/02/2018.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro – notas de uma etnografia urbana. **Revista de Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, vol. 17. n. 49, pp. 11-29. Junho de 2002.

_____. **Festa no pedaço.** São Paulo: Hucitec/Unesp, 2003.

_____. et al. (Coord.). **Expedição São Paulo 450 anos –** uma viagem por dentro da metrópole. Secretaria Municipal de Cultura/Instituto de políticas públicas Florestan Fernandes. São Paulo: Ipsis, 2004.

_____. Entrevista. **Revista Sesc**, São Paulo, ano 23, agosto de 2016, pp.10-15. São Paulo: Sesc-SP.

MAIA, Carmem. **Cildo Meireles**. São Paulo: Funarte, 2009.

MATE, Alexandre. Artigo publicado no jornal **A Gargalhada**, do grupo teatral Buraco D'Oráculo, n. 22, jun/jul 2011.

MESQUITA, André. **Insurgências poéticas –** arte ativista e ação coletiva. São Paulo: Annablume, 2011.

MORAES, Wallace; JOURDAN, Camilla (Orgs.). **Teoria política anarquista e libertária**. Rio de Janeiro: Viavérita, 2016.

PACHECHO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 3, pp. 377-390. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/26410/15402 Acesso em: 23/10/2017.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Intervenções urbanas –** arte/cidade. São Paulo: Senac, 2002.

_____. **Arte/cidade –** zona leste – máquinas urbanas. Santiago de Compostela: Dardo, 2001.

PEREIRA, Carlos Alberto M.; HOLLANDA, Heloísa B. **Patrulhas ideológicas**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PERNIOLA, Mario. **Situacionistas –** o movimento que profetizou a "Sociedade do Espetáculo". São Paulo: Annablume, 2009.

PONTES, Maria Adelaide. Intervenção urbana como sistema. In: RAMIRO, Mario (Org.). **3NÓS3** – intervenções urbanas – 1979-1982. São Paulo: Ubu, 2017.

QUEIROGA, E. **A megalópole e a praça –** o espaço entre a razão e a ação comunicativa. (Tese de doutorado). São Paulo: FAU-USP, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/35711421_A_megalopole_e_a_praca_o_espaco_entre_a_razao_de_dominacao_e_a_acao_comunicativa Acesso em: 12/03/2018.

QUINTO, Antonio Carlos. Moradores do Jardim Pantanal se preparam para a próxima enchente. **Jornal da USP**, versão eletrônica, 12/05/2017. Disponível em: https://jornal.usp.br/tv-usp/moradores-do-jardim-pantanal-se-preparam-para-a-proxima-enchente/ Acesso em: 17/12/2018.

RAGO, Margareth; MURGEL, Ana Carolina A. T. (Orgs). **Paisagens e tramas** – o gênero entre a história e a arte. São Paulo: Intermeios, 2013.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RAGO, Margareth. Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos. In: COSTA, Claudia Lima; SCHMIDT, Simone Pereira. (Orgs.). **Poéticas e políticas feministas**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2004. Disponível em: http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Feminismo_e_subjetividade.pdf Acesso em: 23/04/2018.

RAMIRO, Mario (Org.). **3NÓS3 –** intervenções urbanas – 1979-1982. São Paulo: Ubu, 2017.

RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível** – estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIOS, Diogo Sérvulo da Cunha Vieira. **Intervenção urbana: possíveis desconstruções do espetáculo cotidiano - jogos, derivas e andarilhagens.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo. IA/UNESP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139373/000866488.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 22/09/17.

RODRIGUES, Lígia Rocha. **Territórios invisíveis da Vila Leopoldina** – permanência, ruptura e resistência na cidade. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: FAU/USP, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-27012014-154842/pt-br.php Acesso em: 05/09/2018.

SALOMÃO, Waly. **Hélio Oiticica** – qual é o parangolé? E outros escritos. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente – c**ontra o desperdício da experiência – para um novo senso comum – a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2000.

SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Orgs.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Unesp, 2006.

SCOTINI, Marco. El fator plataforma – Bert Theis. **Nolens Volens**, Madrid, n. 5, pp. 20-31, 2009.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem p**úblico – as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. In: PEIXOTO, Nelson Brissac. **Arte/cidade** – zona leste – máquinas urbanas. Santiago de Compostela: Dardo, 2001.

SILVA, Armando. **Imaginários urbanos.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

SILVA, Carina Ana. **Para uma cartografia imaginária –** desfragmentação de *As cidades invisíveis* de Italo Calvino. (Dissertação de Mestrado). Braga: Faculdade de Arquitectura – Universidade do Minho, 2013. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27608/1/Tese_Ana%20Carina%20Silva_2013.pdf Acesso em: 13/09/2018.

SIEBERT, Raquel Stela de Sá...[et al]. **Educação libertária –** textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

SLOTERDIJK, Peter. **Crítica da razão cínica**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

_____. **No mesmo barco –** ensaio sobre a hiperpolítica. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias mulheres que revolucionaram o Brasil**. São Paulo: Seguinte, 2018.

SWIDZINSKI, Jan. **L'art comme art contexuel** (manifeste). Les Éditions Intervention, 1997. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/inter/1997-n68-inter1104313/46357ac/ Acesso em: 10/04/2018.

TODO POR LA PRAXIS. Banco Guerrilla. Nolens Volens, Madri, n.5, pp. 32-40, 2009.

UGLIARA, Milene Valentir. **Errâncias na metrópole: a experiência do Coletivo Mapa Xilográfico.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo. IA/UNESP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/111030/000742212.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 01/06/17.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VILLEGAS, Daniel. Consideraciones sobre la utilidad del arte – algunas preguntas sin conclusión. **Nolens Volens**, Madrid, n. 5, pp. 8-11, 2009.

Catálogos e exposições

São Paulo, fora de alcance: fotografias de Mauro Restiffe. Curadoria: Thiago Nogueira. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2018.

Hélio Oiticica – museu é o mundo. Curadoria: César Oiticica Filho e Fernando Cocchiaralle. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

Mulheres radicais – arte latino-americana, 1960-1985. Curadoria: Cecilia Fajardo-Hill e Andrea Giunta. Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2018.

Revistas

Novens volens – arte útil, no. 5, Universidade Europeia de Madri, 2009.

Mais Educação São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação-Diretoria de Orientação. Técnica-Ensino Fundamental e Médio. 2014.

Rebento – revista de artes do espetáculo, n. 3, março de 2012. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Instituto de Artes.

Rebento - revista de artes do espetáculo, n. 4, maio de 2013. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Instituto de Artes.

Documentos oficiais em suporte eletrônico

Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf Acesso em: 04/10/2018

Constituição brasileira. Constituição da República Federativa do Brasil e Constituição do Estado de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial, 2018 [1988] Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf Acesso em: 11/09/2018

Um tempo novo para São Paulo – plano de governo Haddad prefeito 2012. São Paulo, 2012.

Disponível em: https://jornalggn.com.br/sites/default/files/documentos/programa_de_governo_haddad.pdf Acesso em: 22.09.2016

Substitutivo ao projeto de lei no 7.180, de 2014. Projeto de lei do Escola Sem Partido, disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/documentos/outros-documentos/substitutivo-ao-pl-7180-14

Vídeos

Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile! Direção e produção: Carlos Pronzato. Realização: La Mestiza Audiovisual e Coletivos Sinestésicos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw Acesso em: 25 abr. 2016.

Entre rios. Direção: Caio Silva Ferraz. Produção: Joana Scarpelini. Edição: Luana de Abreu. Senac-SP, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Xi9c_N8uFvY

Fiu fiu. Videoclipe da Banda Filarmônica de Pasárgada. Composição musical: Marcelo Segreto. Direção: Thiago Ricarte. Produção: Daniel Mascarenhas. Produtora Cuca da Onça. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Bsrq8qv8Uig

Textos consultados em sites

FOUCAULT, Michel. O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. Prefácio de Michel Foucault à edição americana de 1977 de **O Anti-Édipo**, de Gilles Deleuze & Félix Guattari, a partir da tradução de Fernando José Fagundes Ribeiro, disponível em: http://letraefilosofia.com.br/wp-content/uploads/2015/03/foucault-prefacio--a-vida-nao-facista.pdf

Como ocupar um colégio? – manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e do Chile. Disponível em: https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como--ocupar-um-colc3a9gio.pdf

Sites de coletivos

O Mal Educado: https://gremiolivre.wordpress.com/edicaoimpressa/

https://pt-br.facebook.com/mal.educado.sp/. Acesso em: 28/03/2016.

Coletivo Mapa Xilográfico: https://mapaxilo.milharal.org/ Acesso em: 20/07/2018.

Coletivo WochenKlausur: http://www.wochenklausur.at/index1.php?lang=pt Acesso em: 25/09/2017.

Anexo

L'art comme art contextuel (manifeste)

L'art contextuel
s'exerce dans le champ des significations
auxquelles fait appel la civilisation
au contact que nous prenons avec la réalité.

L'art contextuel
n'empiète pas sur le champ de l'esthétique.

L'art contextuel
fait appel à des énoncés occasionnels.
C'est dire que ces énoncés
ne sont pas des descriptions
par lesquelles procédait l'art
traditionnel,
tout comme ils ne sont pas non plus
des énoncés extensionnels du conceptualisme.

L'art contextuel
s'oppose à ce qu'on exclue l'art
de la réalité
en tant qu'objet autonome
de contemplation esthétique.

L'art contextuel
se situe dans l'enceinte des logiques
épistémologiques.
Il est concerné par des propositions telles que :
je reconnais, je sais, je crois, je présume,
je regrette, je comprends, j'interdis, j'admets.
Il est concerné par le niveau profond
de la stucture de civilisation,
niveau qui en génère l'idéologie et les
mythes,
qui en régit la proxisociale, les sciences,
la culture et les arts.

L'art contextuel
se situe hors du champ d'exercice de la
logique formelle
avec ses critères du vrai et du faux.

L'art contextuel
est intéressé au processus permanent
de décomposition des significations

qui ont perdu leur ancrage dans la réalité
correspondante
et d'instauration à leur place
de significations nouvelles, d'actualité.

L'art contextuel
procède donc par morphologie occasionnelle
des médias utilisés
selon la situation et l'objectif poursuivi.

L'art contextuel
procède par signes qui sont des énoncés
intentionnels,
réalité-information
significations nouvellement ouvertes-réalité.

L'art contextuel
est une praxis sociale.
Il n'est pas concerné par des conclusions
d'ordre général
ni par la production d'objets tout faits.

L'art contextuel
est contre l'opposition « subjectif »/« objectif ».
Dans le processus de changements continuels
il est en effet impossible de dissocier
le sujet actif de l'objet,
le second résultant de l'action du premier.

L'art contextuel
ne recherche pas de solutions dans la science,
la science de l'art
étant en effet confrontée aux mêmes difficultés
face à la cadence des changements
intervenant dans la civilisation d'aujourd'hui.

L'art contextuel
est un signe pur, châtié de clichés ;
un signe que remplit la réalité actuelle.

L'art contextuel procède par assertions.

L'art contextuel
opère dans un monde
qui n'est pas un champ d'axiomes formalisés, mais de règles constamment
désactualisées qui cherchent à fixer une réalité qui change.

L'art contextuel
s'oppose à l'équivoque, comme il s'oppose au relativisme.
Dans un contexte pragmatique précis,
il n'y a qu'une expression, une seule,
qui soit vraie.
Une telle expression c'est celle énoncée avec certitude, soit avec conviction.

A arte como arte contextual (manifesto)

de Jan Swidzinski, em tradução livre da autora

Arte contextual
Se exerce no campo dos significados
Nos quais invoca à civilização
Ao contato que nós estabelecemos com a realidade.

A arte contextual
Não interfere no campo estético.

A arte contextual
Recorre aos textos (enunciados) ocasionais
Isso significa que esses textos
Não são descrições
Pelas quais avançava a arte
Tradicional,
Bem como muito menos
Os textos extensionais do conceitualismo.

A arte contextual
Se opõe àquilo que excluI a arte
Da realidade
Enquanto objeto autônomo
De contemplação estética.

A arte contextual
Se situa nos espaços das lógicas
Epistemológicas.
Abrange proposições como:
Eu reconheço, eu sei, eu acredito, eu presumo,
Eu lamento, eu entendo, eu proíbo/impeço, eu admito.
Envolve/abrange o nível profundo
Da estrutura da civilização,
Nível que gera/cria/concebe a ideologia e os mitos,
Que regem/regulamentam a *proxisociale*, as ciências,
A cultura e as artes.

A arte contextual
Se situa fora do campo do exercício da
Lógica formal
Com seus critérios de verdadeiro e falso.

A arte contextual
Está interessada no processo permanente
De decomposição dos significados
Que perderam suas bases na realidade
Correspondente
E na instauração, no lugar deles,
De significados novos, de urgência.

A arte contextual
Atua então pela morfologia ocasional
Dos meios utilizados
De acordo com a situação e do objetivo pretendido.

A arte contextual
Atua pelos signos que são textos/enunciados
Intencionais,
Realidade-informação
Significados recém-abertos.

A arte contextual
É uma *praxis* social.
Não abrange conclusões
De ordem geral
Nem pela produção de objetos acabados.

A arte contextual
É contra a oposição subjetivo/objetivo.
No processo de mudanças contínuas
É na verdade impossível dissociar
O sujeito ativo do objeto,
O segundo resulta da ação do primeiro.

A arte contextual
Não procura soluções na ciência,
A ciência da arte
Enfrenta justamente as mesmas dificuldades
Diante da frequência das transformações
Que intervém na civilização atual.

A arte contextual
É um signo para escapar dos clichês;
Um signo que satisfaz a realidade atual.

A arte contextual
Inclui afirmações

A arte contextual
Opera em um mundo
Que não é um campo de axiomas formais,
Mas de regras constantemente
Desatualizadas que procuram definir uma
Realidade que se transforma.

A arte contextual
Se opõe ao equívoco, como ele se opõe ao
Relativismo.
Em um contexto pragmático preciso,
Há apenas uma expressão, uma única,
Que seja verdadeira.
Tal expressão é aquela enunciada com
Clareza, ou com convicção.

legenda das imagens da capa

frente oficina com Bloco Fluvial do Peixe Seco no Jd. Pantanal e oficina na Casa de Dona Yayá; **frente/lombada/contracapa** oficina na Casa de Dona Yayá e intervenção "111" com estudantes da EMEF Dilermando Dias do Santos; **contracapa** interversão "Pé de Moça" com estudante da EMEF e manifestação de secundaristas em São Paulo.

créditos das imagens

3Nós3 (Galeria Jaqueline Martins) p. 46, 53; **André Zuccolo** capa (secundaristas), p. 102, 106; **Bloco Fluvial do Peixe Seco** p. 18, 54 (Peixe Seco), 65 (convites), 74, 90; **Carina Paoletti** capa (bolinhas e Peixe Seco), p. 37 (Peixe Seco); **Cia São Jorge de Variedades** p. 37 (Barafonda); **Coletivo PI** p. 165; **Dayana Gonzáles Cita** p. 37 (SIM); **Daniel Arroyo/Ponte** p. 37 (Cordão); **Demostenes Vargas** p. 8; **Edurado Bernardino** p. 37 (Cegos); **Felipe Dias** p. 89 (cortejo); **Felipe Larozza** p. 124; **Grupo Contrafilé** p. 106; **Jardiel Carvalho/R.U.A. coletivo** p. 34; **Jornal Folha de São Paulo** p. 136; **Marina Rago Moreira** capa (Pantanal), p. 12, 14, 20, 37 (Margem, Estopô e Pantanal), 54 (Pantanal), 56, 62, 94, 99 (Oficina), 101, 125, 178; **Mario Rodrigues/Veja** p. 99 (enchente); **Marose Leila e Silva** capa (111 e Pé de Moça), p. 54 (Pé de Moça e 111), 126, 127, 128, 131, 137, 147, 154, 165 (Pé de Moça), 170; **Prefeitura Municipal de São Paulo** (portal Geosampa) p. 80; **Priscila Mimoto** p. 65 (fotos); **Thais Hércules** p. 33, 89 (estandarte), 172; **Todo por la práxis** p. 42; **SARA Brasil** (mapa de 1930) p. 16, 17.

revisão Fernanda Windholz

tradução do resumo César Takemoto

projeto gráfico e diagramação Marina Rago Moreira

filmagem das entrevistas Diógenes Miranda








109