

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP  
INSTITUTO DE ARTES**

**Alan Livan Araujo**

**PRÁXIS INTERVENCIONISTA NA ESCOLA  
Experiências de ressignificação, deslocamento e insurgência**

São Paulo - SP  
2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP  
INSTITUTO DE ARTES**

**Alan Livan Araujo**

**PRÁXIS INTERVENCIONISTA NA ESCOLA  
Experiências de ressignificação, deslocamento e insurgência**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes na área de concentração: Artes Cênicas, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, vinculado a linha de pesquisa Teoria, Prática, História e Ensino, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carminda Mendes André

São Paulo

2013

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**PRÁXIS INTERVENCIONISTA NA ESCOLA**  
**Experiências de ressignificação, deslocamento e insurgência**

**Alan Livan Araujo**

**Banca Examinadora**

---

**Profª Drª Carminda Mendes André**  
**Universidade Estadual Paulista – UNESP**

---

**Profº Drº Celso Fernando Favaretto**  
**Universidade de São Paulo – USP**

---

**Profª Drª Mirian Celeste Ferreira Martins**  
**Universidade Presbiteriana Mackenzie**

“Um pouco de possível, senão eu sufoco...” Gilles Deleuze.

Dedico este trabalho:

A deus, mas somente a um que saiba dançar;

A Priscilla Lemos, que me fez entender o prazer e a necessidade de se encontrar uma intercessora no traçado da vida;

A outro trio de intercessores, parceiros na loucura, na arte e na vida e a quem eu muito devo este trabalho:

Beatriz Nascimento, Franciel de Souza e Milene Valentir Ugliara;

Aos professores parceiros nas peripécias em particular Rogério de Oliveira e Fábio Saldanha.

Aos estudantes da EE Maria José, parceiros nas brincadeiras, jogos e burlas intervencionistas e que buscaram comigo a possibilidade de tornar a vida uma aventura existencial;

Aos parceiros da Tia Tralha por tudo, principalmente por ajudarem a me manter vivo e fazendo arte em meio ao processo de escrever esta dissertação.

Agradeço:

À minha querida mãe, Loide , pelo apoio incondicional que sempre me fez chegar mais longe;

Aos irmãos Alessandra e Arthur e o sobrinho Gabriel pelo tanto que me proporcionam;

À minha querida orientadora Carminda, que me indicou generosamente os caminhos para que eu pudesse transformar em reflexão os tantos apontamentos caóticos que compunham o início deste percurso;

Ao programa Mestrado & Doutorado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;

À EE.Maria José, ao diretor Hennis Edilon, a coordenação, professores e estudantes;

Aos mestres queridos, em especial: Alexandre Matte e Luiza Christov que contribuíram fundamentalmente com este trabalho;

À Mirian Celeste e Celso Favaretto, que mais que arguição, generosamente me indicaram pistas preciosas;

Aos parceiros do Mapa Xilográfico, Diogo Rios e Milene Valentir Ugliara que mostraram caminhos para o meu religar com a Arte Educação;

A Alexandre Linares pelo generoso empréstimo de seus tão preciosos livros;

A Beatriz Nascimento pela revisão;

A Franciel de Sousa e Beatriz Nascimento pela diagramação, e por compartilharem o arroz queimado, feijão canforado e frango doce cotidiano;

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto algumas práticas de Intervenção realizadas a partir das aulas de arte em uma escola da Rede Pública Estadual de São Paulo, nos anos de 2010 a 2012. A escola em questão é a Escola Estadual Maria José, localizada na Rua Treze de Maio, no bairro do Bexiga, no município de São Paulo. Estas intervenções foram realizadas a partir das proposições contidas no Caderno do Aluno e Caderno do Professor, materiais normativos elaborados pela Secretária da Educação. As escolas públicas da rede estadual de São Paulo possuem uma particularidade, o Novo Currículo, em vigência desde 2009. Foram adotados cadernos bimestrais com orientação do que o professor deve aplicar aula a aula, acompanhado de cadernos de atividades para os estudantes. No material de Artes a ser aplicado no Ensino Médio, em particular no primeiro ano, a Intervenção ganha papel de destaque, uma espécie de eixo temático do curso. As intervenções realizadas na escola buscaram realizar deslocamentos e ressignificações, potencialmente insurgentes, que resultaram na criação de espaços de subjetivação onde a autonomia criativa pode ser vivenciada mesmo que de forma momentânea.

**PALAVRAS CHAVE:** Intervenção, Escola, Experiência, Arte-educação, Performance.

## **ABSTRACT**

This work aims some Interventional experiences that happened at the Art Classes of a Public School in São Paulo State, during the years 2010 to 2012. This school is Maria José State School, located at Treze de Maio Street, in Bexiga neighborhood, in São Paulo city. The Interventions made in school attempted to perform displacements and resignifications, potentially insurgents, which resulted in the creation of subjectivity spaces where the creative autonomy can be experienced even if it is momentary. These interventions were carried out from the propositions contained in the Student's Notebook and Teacher's Notebook, normative materials prepared by Secretary of Education. The public schools of the state of São Paulo have a particularity, the New Curriculum, in effect since 2009. Bimonthly notebooks were adopted in order to define what the teacher should apply every class, in the company of the Active Notebook for the students. On the Art Material to be applied in high school, particularly in the first year, the Intervention has an important place, something like the main theme of the course.

**KEY WORDS:** Intervention, School, Experience, Art-Education, Performance.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - Intervindo na escola.....	13
1.1 Um olho no telescópio outro no caleidoscópio.....	13
1.2 Um professor na escola.....	14
1.3 Religare .....	21
1.3.1 Da coincidência dos encontros inusitados ou da possibilidade de reavivarmos os mortos.....	22
1.4 Um novo currículo: paradoxos, deslocamentos e ressignificações .....	27
1.5 A escola .....	32
1.6 O Bairro .....	34
1.7 Intervenções no “Mazé” .....	35
1.8 Tirando as coisas do lugar: a primeira onda intervencionista. ....	38
1.8.1 “O velório fictício do hamster da aluna Thainá” .....	39
1.8.2 “Festa e aula a fantasia” .....	48
1.8.3 “Dá licença para eu dormir”.....	51
1.8.4 Primeira Onda Intervencionista chega ao fim. ....	54
1.9 “Um intermezzo entre uma onda e outra: um rato intervencionista e de como os intervencionistas se vendo assimilados pela estrutura descobriram uma coisa ou duas sobre sua própria prática.” .....	54
1.10 “Segunda onda.” .....	56
1.10.1 “Lanchando de pijama” .....	57
1.10.2 “Faixa: Bem Vindo ao Presídio Maria José” .....	58
1.10.3 “Faixas de trânsito para desacelerar.” .....	62
1.11 Fechando as brechas. ....	64
1.12 E mais um ano finda .....	66
1.13 O que surgiu no lugar da esperada terceira onda.....	66
1.13.1 Troca-troca.....	66
1.13.2 Pijamaço. ....	72
1.13.3 Saindo da escola, duas experiências.....	75
1.13.3.1 A experiência de irmos juntos até uma churrascaria ou “Aqui eu tenho que te chamar de professor?” .....	78
1.13.3.2 Monumentos .....	80

CAPITULO 2 - Da experiência ou algumas experiências. ....	84
2.1 Construção de um instrumental metodológico: dilema, busca e descoberta de um conceito chave. ....	84
2.2 A experiência como conceito chave para a construção de um instrumental metodológico. ....	85
2.3 Aproximação linguística com o termo. ....	88
2.4 Percurso teórico.....	90
2.4.1 Walter Benjamin e a degradação da experiência.....	90
2.4.2 Montaigne e a experiência de si mesmo como uma possibilidade de construção pedagógica baseada na ética.....	92
2.4.3 Jorge Larrosa e a possibilidade de pensar a educação e a arte como experiência. ....	95
2.4.5 Jeanne Favret-Saada e a experiência como possibilidade de afeto. ....	98
2.4.6 Aínda Benjamin, o jovem Benjamin e uma última pista: a experiência do espírito jovem contra a experiência do filisteu. ....	101
2.5 Onde nos levou a escolha pela experiência. ....	103
CAPITULO 3 - Intervenção artística.....	106
3.1 E por falar em intervenção.....	106
3.1.1 Um poeta, paralelepípedos e a necessidade de definir Intervenção...107	107
3.1.2 Etimologia e significados encontrados no dicionário e as imagens que isso nos traz.....	108
3.1.3 Questão histórica. ....	109
3.1.4 Principais características. ....	113
3.1.4.1 Algumas tentativas de definições encontradas. ....	113
3.1.4.2 Elementos chaves relacionados à intervenção. ....	119
3.1.4.2.1 Situação.....	119
3.1.4.2.2 Intervenção enquanto elemento tático indisciplinar. ....	121
3.1.4.2.3 Intervenção como prática que se dá no entre. ....	125
3.1.5 A guisa de uma conclusão sobre o conceito Intervenção. ....	127
3.2 Intervenção artística e educação.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
BIBLIOGRAFIA.....	133

## INTRODUÇÃO

Se existe uma pergunta geradora que move esta pesquisa, talvez seja ela: “O que é possível ser feito por um professor de artes atualmente para que sua prática dentro da escola gere uma experiência de autonomia ao invés da mera reprodução sistemática de práticas coercitivas?”. Autonomia era a palavra que compunha o primeiro esboço desta pesquisa, onde, naquele momento, eu buscava descobrir a possibilidade de sua relação com os corpos dentro da escola. Em certa medida esta questão ainda integra este trabalho.

A partir da minha experiência como professor dentro de uma escola da rede pública cheguei ao meu objeto: as práticas de Intervenção realizadas a partir das aulas de arte. Isso decorreu do fato de, nestas ações, ter sido possível vislumbrar a criação de espaços dentro da escola onde a autonomia pôde ser vivenciada mesmo que de forma momentânea. Contraditoriamente, só comecei a impulsionar junto com os estudantes estas ações intervencionistas ao ser obrigado a fazê-lo<sup>1</sup>. Isto aconteceu devido às determinações presentes no material normativo adotado pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Caderno do Professor e Caderno do Aluno. As escolas públicas da rede estadual de São Paulo possuem uma particularidade, o Novo Currículo, em vigência plena desde 2009, mas preparado como proposta curricular já em 2008. Foram adotados cadernos bimestrais com orientação do que o professor deve aplicar aula a aula, acompanhados de cadernos de atividades para os estudantes. No material de Artes a ser aplicado no primeiro ano do Ensino Médio, a Intervenção ganha papel de destaque, uma espécie de eixo temático do curso.

No começo minha relação com este material foi de extrema indisposição pois via-me obrigado a segui-lo. No entanto, foi nesses mesmos Cadernos que encontrei proposições de artes contemporâneas que podem impulsionar o arte-educador atento a realizar na escola ações de deslocamentos e ressignificações, ações potencialmente insurgentes que

---

<sup>1</sup> Já possuía uma prática em Intervenção, tendo Integrado por alguns anos o coletivo Alerta!, que realizava happenings, performances e intervenções urbanas, mas não trabalhava isso na escola.

possibilitam a criação de espaços de subjetivação onde a autonomia criativa pode ser vivenciada mesmo que de forma momentânea.

Esta pesquisa se baseia na minha experiência como professor de artes, impulsionando intervenções artísticas em uma escola pública do Estado de São Paulo durante o período que vai de 2010 a 2012. A escola em questão é a Escola Estadual Maria José, localizada na Rua Treze de Maio, no bairro do Bexiga, no município de São Paulo. Ministrei aulas de artes nessa escola desde 2007.

No primeiro capítulo “Intervindo na escola” construo uma reflexão sobre a estrutura escolar, utilizo as discussões sobre (relações de) poder apresentadas por Michel Foucault, principalmente as noções de Sociedade disciplinar, microfísica do poder e biopoder, este último conceito intermediado por Peter Pál Pelbart. Me utilizo também da discussão sobre Sociedade de Controle apresentada por Gilles Deleuze. No mesmo capítulo faço um relato sobre as Intervenções ocorridas na citada escola, discutindo sobre os processos de ressignificação e deslocamentos que foram operados naquele ambiente.

No segundo capítulo discuto sobre a possibilidade de se pensar a arte e a educação valendo-se da experiência. Discorro também sobre a construção de um instrumental metodológico oriundo dessa proposição. Baseio esta abordagem nos seguintes teóricos: Michel de Montaigne; Walter Benjamin; Jorge Larrosa e Jeanne Favret-Saada.

No terceiro capítulo foco a questão da Intervenção Artística usando proposições de Ileana Diéguez Caballero, particularmente a questão da perspectiva liminar apresentada pela autora; André Mesquita e Stewart Home sobre alguns aspectos históricos das práticas intervencionistas e Gilles Deleuze e Félix Guattari, Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira e Décio Pignatari sobre Intervenção como práticas indisciplinadas e de guerrilha artística.

## CAPÍTULO I - Intervindo na escola

### 1.1 Um olho no telescópio outro no caleidoscópio.

Esta pesquisa é construída como uma forma de indagar a existência de possibilidades para os professores, em particular os professores de arte, dentro da escola. Possibilidades para uma prática eivada pela autonomia, que se permita buscar escapes à norma, à disciplina, ao controle e que possa se consubstanciar em arte. Realiza-se esta busca, mas não se persegue um modelo, nem se tem a pretensão de traçar um mapa. Executa-se os procedimentos (aproximação dos textos teóricos, do estudo da etimologia de algumas palavras chaves e o relato de algumas práticas intervencionistas ocorridas na escola), não com a ilusão de vislumbrar um *corpus* fechado, mas como quem raspa a superfície em busca de imagens. Imagens que possam inspirar, alimentar essa e outras caminhadas: um olho no microscópio, outro no caleidoscópio.

Girando o caleidoscópio e trazendo para perto dos olhos surge a imagem/figura ainda um tanto nebulosa do Professor, enredado nesta estrutura tão conhecida e tão estudada e ao mesmo tempo enigmática chamada Escola. O professor caminha pelos corredores frios, tentando encontrar um sentido. A imagem é borrada e insinua a possibilidade de que esse professor, apesar de ser muitos, também seja eu. Um professor de artes, dentro de uma escola pública da Rede Estadual de São Paulo, que tece seus caminhos e tenta permanecer vivo, permanecer são. Que tenta também permanecer possuidor de uma prática com o mínimo de autonomia em relação à máquina, uma prática que possibilite aos jovens que a compartilham, no espaço tempo de suas aulas, também a vivência de uma experiência de autonomia. E no meio da guerra que está inserido, o professor tenta fazer arte.

A imagem se desdobra em várias outras, como em um baralho de tarô em que os arcanos foram redesenhados, e vão surgindo o guerreiro, o artista,

o sacerdote, o homem... E essas imagens que se ligam a outras me permitem relatar um pouco de minha própria trajetória de crises, recuos e avanços como Arte-Educador.

## **1.2 Um professor na escola.**

No ano de 2009, já então ministrando aulas há nove anos<sup>2</sup>, estava em via de me desligar da função de professor. As condições de trabalho eram das mais precárias como ainda o são. Defasagem do salário, carga-horária de trabalho exaustiva, problemas de infraestrutura, com salas superlotadas, sem a acústica adequada e a pressão gerada pelas avaliações externas, somando-se a isso a pressão gerada por todo um setor da mídia que insiste em colocar o professor como o principal responsável pela falência da estrutura educacional. Mas não eram somente essas questões que me empurravam tão resolutamente para fora da escola. Evidentemente que elas contribuía, mas o que me abatia a ponto de me paralisar e de me fazer pensar em parar de ministrar aulas era outra coisa.

Algo que eu não conseguia dimensionar completamente, uma espécie de espeto na mente. As respostas que eu usava para responder perguntas como: o que era aquela estrutura chamada escola, qual meu papel dentro desta estrutura, que tipo de relação eu estabeleceria com os estudantes e principalmente, o que afinal eu estava fazendo ali, já não me convenciam mais.

Duas questões, que se relacionavam diretamente entre si, me angustiavam a ponto de me paralisar. Como se dava, naquele espaço, minha relação com a estrutura e com o fazer artístico. Essas inquietações que hoje

---

<sup>2</sup> Principalmente no ensino público estadual de São Paulo, tendo ministrado aulas para todas as séries, do primeiro ano do Ciclo I até o último ano do Ensino Médio. Trabalhei também durante um ano no ensino público do Município de São Paulo, onde trabalhei com as sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental Ciclo II. O ensino atualmente é dividido em Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental é organizado em dois ciclos, Ciclo I, que remonta a antiga divisão do Ensino Primário, e Ciclo II que corresponderia ao antigo Ensino Secundário.

me colocam em movimento e que podem ser traduzidas na questão geradora desta pesquisa: “O que é possível ser feito por um professor de artes atualmente para que sua prática dentro da escola gere uma experiência de autonomia ao invés da mera reprodução sistemática de práticas coercitivas?”.

As referências teóricas que eu possuía, que pudessem apontar uma ação, se baseavam na “organização e conscientização das massas” rumo a uma “insurreição revolucionária”<sup>3</sup> e na situação política que eu vivenciava, isso não me dizia quase nada. Naquele momento era necessário que eu reconfigurasse o meu entendimento e a minha percepção em relação a questão do poder. Eu entendia que existia uma dinâmica de sujeição e que em certa medida a escola enquanto estrutura se inseria nesta dinâmica, mas buscava um inimigo fora, o Estado talvez. Não percebia que não existia esse fora, algo unitário e global chamado poder<sup>4</sup>. Não percebia que o poder não possui um centro gerador, não está por exemplo localizado no aparelho do Estado, mas a partir de mecanismos que funcionam fora, abaixo, ao lado desse, a um nível elementar, se inserindo capilarmente em todas as esferas do cotidiano. O poder não como algo que pertence a alguém, a determinada classe social ou a categoria e que poderia ser “tomado” e “redistribuído”, mas que é uma relação de forças ou para ser ainda mais preciso, podemos dizer que toda relação de forças é uma relação de poder<sup>5</sup>. E perceber também que o poder não é uma instância única e exclusivamente negativa, que funciona como um agente repressor, mas que também se dá enquanto uma instância positiva, produzindo saberes. Cabe dizer também, que talvez uma das maiores fragilidades do arcabouço teórico a qual eu me apoiava para articular minhas ações entendia a resistência como algo que obedece uma “matriz

---

<sup>3</sup> Militei dos quinze aos vinte quatro anos de idade, no período compreendido entre 1992 e 2004 em uma organização de “orientação marxista, leninista, trotskista” que se coloca como tarefa a organização dos trabalhadores e dos jovens, partindo da luta pelas reivindicações, para auxiliar na construção de uma revolução socialista, que coloque fim a opressão advinda do sistema capitalista e rume para uma sociedade sem classes.

<sup>4</sup> Nos ajuda a escapar desse engodo, como apontado por Roberto Machado em seu texto de introdução ao Livro *Microfísica do Poder*, as análises de Foucault que “não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais”. MACHADO, Roberto *Por uma genealogia do poder*, texto de Introdução in FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. SP: Graal, 2011.

<sup>5</sup> Utilizo aqui além da obra FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. SP: Graal, 2011. A obra DELEUZE, Gilles. *FOUCAULT*. SP: Editora Brasiliense, 1995. como mediadora para alguns conceitos foucaultianos.

dialética” onde as forças inseridas se situariam única e exclusivamente em uma relação de oposição direta, ignorando estar submerso em um contexto em que se presentifica “posicionamentos mais oblíquos, diagonais, híbridos, flutuantes”<sup>6</sup>.

Repensar a partir desses novos pressupostos a questão do poder me permitiria reorganizar meu caminhar dentro dessa estrutura chamada escola, entender como faz Veiga-Neto a partir de Foucault, como ela funciona como uma “eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam” (VEIGA-NETO, 2004, p.18).

A escola, como aponta Foucault, é uma instituição caracterizada pelo refinamento cada vez maior na execução da tarefa de docilizar os corpos. Assim como os quartéis, os hospitais psiquiátricos e outras instituições observadas pelo filósofo em seu estudo *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2008). O que ele descreve com respeito ao modo de organizar os espaços das instituições (de saúde, de ensino, prisionais) é ainda o que muitos de nós, professores do ensino básico, vivemos na sala de aula de escolas públicas em São Paulo. A análise de Foucault contribuiu para que eu construísse uma reflexão sobre os modos de funcionamento da escola, provocando-me a tomar posição diante disso. Para o autor,

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2008, p.126)

Foi sob esse olhar que compreendi o papel de “servidor da repressão” que sobra ao professor exercer no sistema disciplinar. Foucault aponta a organização de uma nova economia. Ensinar, vigiar, hierarquizar, recompensar (e punir, não nos esqueçamos), como engrenagem dessa máquina, partes do organismo que foi se configurando com o passar do

---

<sup>6</sup>Utilizo para pontuar essa reflexão sobre a possibilidade de resistência a partir de uma matriz não-dialética em PELBART, Peter Pál. *Oito perguntas sobre resitência e criação*. in PELBART, Peter Pál. *Vida Capital*. Ensaios de biopolítica. SP: Editora Iluminuras LTDA, 2003. P.131

tempo, num processo histórico que remonta ao século XVIII e vem se estabelecendo até os dias de hoje. E eu me configurando enquanto uma engrenagem desta máquina, como correia de transmissão deste mecanismo, auxiliando na tarefa de controle dos corpos. Dentro da “máquina de ensinar”, vigiando, recompensando, punindo e também sendo vigiado, recompensado e punido.

Ainda Foucault me mostra que:

Pouco a pouco - mas principalmente depois de 1762 - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar um ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileira do século XVIII começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém da semana, de mês em mês, de ano em ano: alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seu desempenho, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou de méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2008, p.125)

Os corpos são organizados no espaço, seriados, individualizados, mas inseridos em um conjunto maior que os alinham. Como as contas coloridas presas ao fio de um ábaco, buscando como aponta Deleuze a partir de Foucault “compôr no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares” (DELEUZE, 1992, p.219). E este quadro ganha contornos ainda mais lancinantes no contexto atual, em escolas como a observada neste estudo. O funcionamento nos moldes das instituições disciplinadoras, aliadas a gritante falta de estrutura faz com que os paralelos entre a escola e os presídios cheguem próximos de serem banalizados.

Celas/salas superlotadas, a descida para a chepa/lanche, o banho de sol/intervalo/recreio. Nas aproximadamente cinco ou seis horas que permanecem na escola os jovens são submetidos a um regime disciplinador agressivo. E nas escolas as trancas e formas de controle, como as câmeras,

crescendo de forma quase exponencial.

E por anos a fio esta estrutura foi se refinando e sendo introjetada pelos agentes escolares, como algo “natural” e “inerente” a própria escola. Foucault entende que a escola consiste em um dos espaços de confinamento pelo qual passa o indivíduo ao longo da sua vida, naquilo que o autor denominou de *sociedade disciplinar*. As outras formas de confinamento seriam a família, a fábrica, o quartel, eventualmente o hospital e em alguns casos a prisão, que cumpre papel modelar para as outras estruturas citadas. O autor situa o estabelecimento dos mecanismos próprios das *sociedades disciplinares* nos séculos XVIII e XIX, atingindo seu apogeu no século XX. Os procedimentos se aprofundaram e principalmente se reconfiguraram em novas forças, naquilo que Deleuze nominou de *sociedades de controle*<sup>7</sup>. A escola ainda mantendo boa parte do seu arcabouço disciplinador e das suas características de um dispositivo de confinamento, com suas grades e trancas mas se amalgamando a uma outra estrutura mais próxima em seu funcionamento a uma empresa e se configurando em formas de “controle contínuo”, “avaliação contínua” em todos os níveis (estudantes, professores, escola, redes de ensino são avaliadas) e “ação de formação permanente sobre a escola”<sup>8</sup>. E eu, inserido neste quadro, independente de qualquer intenção que eu tivesse, sem a consciência do papel funcional que a máquina disciplinadora impõe a todos seus agentes, percebia que minhas ações acabavam agindo nos estudantes de forma a contribuir para a docilização de seus corpos e mentes e para enquadrá-los e me enquadrar na lógica do Controle, garantindo a manutenção da “repartição dos indivíduos na ordem escolar”. Inserido naquela estrutura, ligada a sociedade disciplinar, onde saber e poder estão de tal forma entrelaçados, que nos faz lembrar as figuras retratadas por Constantin Brancusi em sua obra “O beijo”<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup>Construo essa reflexão a partir dos apontamentos contidos no texto *Post-Scriptum sobre a Sociedade de Controle* in DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: editora 34, 1992.

<sup>8</sup>As últimas reuniões de planejamento semestral das quais eu participei na escola são momentos vexatórios que comprovam esta dinâmica, em uma reunião com forte teor “empresarial” com diretor e coordenadores cobrando os professores por não terem alcançados os índices de produtividade escolar.

<sup>9</sup> Escultura de 1910, do artista romeno Constantin Brancusi, que mostra dois amantes entrelaçados num beijo onde só se distinguem o suficiente para serem identificáveis como indivíduos diferentes. Apenas uma linha mediana separa os corpos colados. Das duas figuras percebe-se apenas os olhos, a boca (reduzida a um minúsculo traço de união) e os

Figura 1 – Escultura “ O Beijo” de Constantin Brancusi.



Dentro desta estrutura era cumprido por mim o papel daquele que exercendo o poder sobre o sujeito, no caso os estudantes, vigiava e ao mesmo tempo produzia um saber a respeito daqueles que estavam sob minha jurisdição, como aponta Benelli (2004), partindo de Foucault e de Goffman. Benelli, ainda destaca o fato deste ser um saber caracterizado pela norma, que se ordena em termos daquilo que é estabelecido como normal ou não, correto ou incorreto, daquilo que se deve ou não fazer. Isso em certa medida se liga ao funcionamento das sociedades de controles onde cada indivíduo se incube da tarefa de fazer valer a norma. Sem o querer, eu reproduzia o que filosoficamente queria desconstruir. Aplicando periodicamente as avaliações, registrando as presenças, ausências, resultados obtidos e demais ocorrências em minha caderneta e a encaminhando periodicamente às vistas da coordenação pedagógica, mantendo os corpos ordenados em filas eu fazia o papel do bom soldado.

E vivenciando os choques cotidianos com os estudantes que insistiam em não se sujeitar, mantendo ou pelo menos tentando manter seus corpos

---

cabelos, sugeridos em algumas incisões curvadas, enquadrando os rostos amorosos entrelaçados.

indisciplinados<sup>10</sup>, fora do controle. Obviamente que eu tentava realizar escapes. Mudando a disposição das cadeiras, fazendo aulas com maior teor prático, realizando jogos teatrais. Nos momentos em que isso se dava algo parecia faiscar. Era perceptível como alguns estudantes se agarravam a esses momentos. O vir à tona da alegria se instaurava na sala de aula como uma insurgência.

E choques eram constantes. Professores em outras salas que reclamavam do barulho, agentes escolares adentrando a aula que eu estava ministrando numa tentativa de “colocar as coisas em ordem”.

Eu não conseguia vislumbrar uma prática que possibilitasse alguma autonomia, que me permitisse sair do papel de carcereiro a serviço do par poder/saber a que estava submetido, chegando algumas vezes a perder a voz, por gritar com os estudantes, num quadro onde quase tudo me tirava o impulso de subjetivação, me deixando em uma situação de encurralamento.

No meio daquele contexto de quase encarceramento, a vida produzida pelos corpos em movimento e o ruído gerado por isso apontava algo. Algum oxigênio, mesmo que em forma de brisa. Mas eu me encontrava debilitado demais para transformar aquilo em algo potente. Não me era possível vislumbrar a possibilidade de ancorar uma resistência a partir daquilo que o poder investe de forma prioritária, ou seja, a vida. Não vislumbrava ser possível responder ao poder *sobre* a vida (biopoder<sup>11</sup>), com o poder *da* vida (biopotência), usar “a potência ‘política’ da vida na medida em que ela faz variar suas formas e reinventa suas coordenadas de enunciação” (PELBART, 2003, p.138) como articulado pelo referido autor a partir de suas vigorosas leituras das proposições de Foucault, de Deleuze e das de Negri e Hardt.

---

<sup>10</sup>Aproveito aqui para inserir uma referência uma obra importante para a construção deste texto: OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. *Corpos indisciplinados*. Ação Cultural em tempos de biopolítica. São Paulo: editora Beca, 2007

<sup>11</sup>Como aponta Castro em seu Vocabulário de Foucault (CASTRO, 2004, p.57), dois textos de Foucault são fundamentais como referência sobre o conceito de bio poder: *Direito de morte e poder sobre a vida*. último capítulo de *Vontade de saber* (FOUCAULT, 2010) e o curso de 17 de março de 1976 de “Em defesa da Sociedade” (FOUCAULT, 2000) Bio poder pode ser entendido, a partir das proposições foucaultianas, como a característica principal do poder moderno, oriundo de profundas transformações que ocorreram no ocidente, nos mecanismos de poder: o antigo direito do soberano de fazer morrer sendo substituído pelo poder de fazer viver ou abandonar à morte, o poder de gerar e agenciar a vida e decidir quem deve permanecer vivo. Um poder que incide diretamente sobre a vida, de forma ao mesmo tempo individualizante e totalizadora, que combina em um só momento o “jogo da cidade e do cidadão e o jogo do pastor e do rebanho”. (FOUCAULT apud CASTRO, 2010, p.59)

Tinha me tornado um zumbi, caminhando sem vida por aqueles corredores. Precisava de forma desesperadora configurar um escape. Por onde começaria?

### 1.3 Religare

Costumo dizer que realizei um *religare*<sup>12</sup> com a prática de atuar como professor de artes.

Obviamente uso o termo não destituído de um tanto de ironia, me permitindo brincar com sua acepção popular que a liga a religião, e mesmo ao sacerdócio. Não compartilho da ideia de professor como sacerdote mesmo porque entre outras coisas a atividade de professor deve ser entendida enquanto uma profissão para evitarmos assim distorções de todas as ordens. Vemos muitas vezes a figura do sacerdote associada a de professor, num exercício nefasto para tentar justificar as piores condições de trabalho desta profissão. Os sacerdotes seriam, dessa maneira, caracterizados por uma espécie de entrega total que os levaria a aceitar toda a sorte de sacrifícios. Talvez existam sacerdotes assim, mas de certo existem vários outros tipos: xamãs, dionisíacos, *heyokas*<sup>13</sup>, Robert Jasper Grootveld<sup>14</sup> e seus rituais. Essas imagens podem trazer uma contribuição bem mais interessante para a prática educacional e possuem uma efetiva relação com

---

<sup>12</sup>Gabriel Perissé aponta que embora a etimologia popular atribua a origem da palavra "religião" a *religare*, do latim: a religião religaria o homem a Deus, sua origem encontra-se na verdade na palavra também de origem latina, *religio* que designava "respeito", "reverência". A palavra deriva de *relegere*, em que *re-*, "de novo", está associado ao verbo *legere*, "ler", abrangendo o sentido de "tomar com atenção". Perissé, Gabriel. *Palavras e Origens, considerações etimológicas*. Disponível em: <http://palavraseorigens.blogspot.com.br/2010/09/o-misterio-etimologico-da-religiao.html> Acesso em 05 de setembro de 2012.

<sup>13</sup> Os índios norte-americanos têm a figura dos *heyokas*, cuja principal função é lembrar a tribo o absurdo dos comportamentos humanos e a necessidade de não levar as regras demasiadamente a sério. Monta o cavalo ao contrário, quando toda a tribo avança numa batalha, corre na direção oposta. Dorme de dia e fica acordado a noite e nas cerimônias rituais roda em sentido contrário a toda a tribo. Quando alguém sonha com um raio, no dia seguinte deve tornar-se um *heyoka* sob o risco de morrer até o anoitecer daquele dia. (Castro, 2005)

<sup>14</sup> Um dos principais impulsionadores de uma série de eventos que deram origem ao grupo Provos no início dos anos 60 do século passado em Amsterdam. Muitas de suas ações revestiam-se de uma profunda intensidade ritualística e a própria figura de Grootveld era a de uma espécie de sacerdote, o profeta anti-fumo realizando seus happenings a frente da K-igreja. Para maiores informações ver Guarnaccia, 2001.

esse meu religar<sup>15</sup>.

Como relatado, em 2009 estava imerso em uma crise em relação a minha atuação enquanto arte-educador. Me sentia encurralado, não conseguindo configurar um escape que me permitisse uma outra relação com a estrutura escolar e a vivenciar arte dentro daquele espaço.

Caminhei por aquelas paredes por um tempo indefinido, fingindo não perceber essas questões, no piloto automático, como mais um autômato, uma peça da engrenagem. Minha única vontade mais precisa em relação a profissão de professor era conseguir outra possibilidade profissional e pedir a exoneração do meu cargo.

### **1.3.1 Da coincidência dos encontros inusitados ou da possibilidade de reavivarmos os mortos.**

Um dia, ao chegar à escola, imbuído deste estado de ânimo, encontro dois companheiros de ação. Eles desenvolveriam naquele espaço um projeto chamado Mapa Xilográfico<sup>16</sup>. Com surpresa nos felicitamos da coincidência deles terem escolhido justamente a escola em que eu ministrava aulas para o desenvolvimento de uma parte significativa do projeto deles.

Entramos em um acordo que o projeto seria desenvolvido em minhas aulas. Integrar com eles a realização desta empreitada me tirou do estado de letargia que me encontrava. Dois movimentos que o compunham foram fundamentais e desencadearam uma mudança não só em minha atitude como arte-educador, mas operou uma transformação na própria escola.

Esses movimentos se complementavam o primeiro de levar os

---

<sup>15</sup> No decorrer desta pesquisa estas imagens aparecem em maior ou menor intensidade.

<sup>16</sup> Mapa Xilográfico é um coletivo artístico atualmente impulsionado por Milene Ugliara, Tábata Costa e Diogo Rios que atua desde 2006 em diversos bairros através do vídeo, xilogravura e intervenções urbanas em torno da temática da urbanização de São Paulo e outras metrópoles. Para maiores informações sobre a ação do grupo no bexiga: <http://mapaxilobixiga.blogspot.com/> Na época da realização do projeto no Bexiga, o Coletivo era impulsionado por Diogo e Milene. Particpei junto com Milene do coletivo intervencionista Alerta! e de outros projetos artísticos e já tinha tanto com ela quanto com o Diogo uma relação de amizade.

estudantes para fora da escola, o segundo o de trazer pessoas de diversas áreas para dentro.

Esse duplo movimento trouxe ar para os espaços internos, levou o olhar para fora dos muros, para o bairro em que a escola está inserida, para outras possibilidades de se relacionar com os estudantes.

De repente a escola se via recebendo uma diversidade de pessoas e movimentos, como integrantes do Movimento Nacional da População de Rua<sup>17</sup>, da frente 3 de Fevereiro<sup>18</sup>, atores do grupo Impulso Coletivo<sup>19</sup>, capoeiristas, ambientalistas, um escritor do bairro, entre outros. Na ocasião da visita dos integrantes do Movimento Nacional de Rua, a direção da escola questionou porque abríamos a escola pra moradores de rua. Ironicamente do outro lado da rua funciona um albergue cuja clientela é composta justamente por pessoas nesta situação. A estrutura escolar preza por uma assepsia sanitária. Aspectos como esse que compõem o mundo devem ficar do portão pra fora. Mas a porta já tinha sido aberta.

E nas saídas a campo, nas imediações da escola, fomos tomando contato com um outro Bexiga, não só com presença italiana, mas também afro-brasileira e nordestina. Os estudantes conheceram a história dos quilombos que compõe o bairro, mapearam as árvores cortadas, conheceram a Vila Itororó<sup>20</sup>, onde naquele momento moradores resistiam contra ação de

---

<sup>17</sup> Como eles mesmo se definem: “O Movimento Nacional da População de Rua é formado por homens e mulheres em situação ou trajetória de rua, comprometidos com a luta por uma sociedade mais justa que garanta direitos e a dignidade humana para todos. Esses homens e mulheres, protagonistas de suas histórias, unidos na solidariedade e lealdade, se organizam e mobilizam para conquistas de políticas públicas e transformação social.” Mais informações: <http://www.falarua.org/>

<sup>18</sup> Grupo transdisciplinar de pesquisa e ação direta acerca do racismo na sociedade brasileira. Mais informações: <http://www.frente3defevereiro.com.br/>

<sup>19</sup> Grupo teatral criado em 2007 que tem como eixos de pesquisa o treinamento de ator em confronto com realidades de exclusão social, a formação de público e o campo temático entre a memória e processos de formação de identidade. Fundado por Jorge Peloso e Marília Amorim, alunos formados no curso de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UNESP e, já no momento de realização do projeto, meus amigos. Mais informações: <http://impulsocoletivo.wordpress.com/o-coletivo/impulso/>

<sup>20</sup> A Vila Itororó fica na Rua Martiniano de Carvalho e começou a ser edificada na década de vinte do século passado. Sua maior construção, o chamado palacete ou “Castelinho do Bexiga”, foi feita com restos do Teatro São José, antigo teatro municipal da cidade de São Paulo que pegou fogo no início do século. Os moradores da Vila vinham sofrendo ameaças de despejo do poder público, municipal e estadual, desde 2006. A desculpa apresentada era que Vila seria transformada em centro cultural e gastronômico. Isso sem nenhuma consulta ou diálogo com os moradores, que em sua maioria moram no mesmo local há mais de vinte anos. Após um longo histórico de lutas as famílias saíram da Vila em 2011, permanecendo

despejo impetrada pela prefeitura. Nestas ações tomamos contato com a história dos vencidos, que tanto caracteriza o bairro do Bexiga e que faz parte da própria história de muitos estudantes que ali estavam.

Outro aspecto presente neste projeto foi o de uma constante busca pela autonomia e mesmo emancipação dos estudantes. Eles elaboravam e faziam as perguntas aos visitantes, operavam os equipamentos de filmagem, organizavam as equipes de trabalho.

Momentos de realização do Projeto Mapa Xilográfico no Bixiga 2009.

Figura 2 – Vila Itororó

Figura 3 – Filmagem na E.E. Maria José.



Ao término desta experiência compartilhada, me vi de volta a escola. Não era mais um zumbi caminhando pelos corredores. Sentia-me vivo novamente. As grades, a repressão, todo o estado de coisas narrados no início deste texto estavam lá, mas eu começava a vislumbrar novas possibilidades de ação. E outras pessoas compartilhavam vários aspectos desta visão comigo: estudantes, alguns professores, a coordenação pedagógica, todos os que dentro da escola, se deixaram colocar em movimento a partir daquelas ações. Os elementos presentes na ação do Mapa Xilográfico, abertura da escola tanto para elementos oriundos de fora adentrarem como para sairmos para outros lugares e a busca constante pela autonomia dos envolvidos no processo, configuravam bons pontos no mapa

---

no local algumas poucas famílias, entre elas a da estudante Giovana Candido, que vai aparecer em breve neste relato, filha de Antônia Candido, liderança combativa em todo este processo. Em abril de 2013 as famílias remanescentes foram despejadas, dando-se assim continuidade ao violento processo de higienização do centro de São Paulo.

de ação a ser traçado a partir dali. Mapa que vem sendo redesenhado de tempos em tempos desde então.

Mas o pulo do gato talvez tenha sido a possibilidade e a necessidade de parceria dentro da escola. Parceria entre os diversos setores que compõem esse universo um tanto difuso chamado escola em variadas configurações, envolvendo professores, estudantes, funcionários, coordenação e direção.

A reverberação dessa passagem do Mapa Xilográfico pelas minhas aulas trouxe-me fôlego para realizar, sempre em parceria, algumas iniciativas importantes como, por exemplo, a criação e coordenação de um grupo de teatro que começou a se reunir na escola aos fins de semana<sup>21</sup> e a realização de uma festa de arte e cultura<sup>22</sup> calcada nas expressões dos próprios escolares e na diversidade cultural do bairro. A realização desta festa envolveu alguns professores, que desenvolveram os temas geradores em suas aulas, o diretor que entre outras coisas se empenhou para garantir a viabilização técnica da festa, mobilizando os recursos financeiros da escola para compra da aparelhagem de som, o Grêmio Estudantil, estudantes e elementos da comunidade, como membros da Escola de Samba Vai Vai e capoeiristas do grupo Quilombolas de Luz.

Estas parcerias só puderam ser estabelecidas a partir da presença de um elemento que considero fundamental para a construção de outras práticas dentro da escola: o diálogo.

---

<sup>21</sup> O Tia Tralha, fixou sua residência no EE Maria José nos anos de 2010 e 2011. Durante o ano de 2011 realizou o projeto “Construindo um Porto de Poéticas Teatrais” contemplado pelo VAI e entre outras iniciativas realizou uma semana de Artes Teatrais na primeira semana do recesso escolar.

<sup>22</sup> A 1ª Festa de Arte e Cultura da EE Maria José, aconteceu no dia 23 de outubro de 2010. Como tema central a questão da diversidade, e organizada a partir de três temas geradores, em consonância com as expressões étnico culturais presentes no bairro. Os temas eram: 80 anos da fundação da Escola de Samba Vai-Vai, 100 anos de nascimento de Adoniran Barbosa e a poesia de Catulo da Paixão Cearense.

Festac – Festa de Arte e Cultura E. E. Maria José.

Figura 4 – Porta Bandeira da VAI-VAI

Figura 5- Capoeira Quilombolas de Luz



Diálogo que só pode ser efetivado quando buscamos desarmar a lógica de guerra interna na escola que coloca, por exemplo, professores contra alunos e vice versa. Para esse diálogo se estabelecer é preciso que mudemos o olhar em relação ao “corpo discente”, parando de vê-lo como corpo, como massa amorfa e sim se aproximando de cada pessoa de forma a respeitar sua subjetividade. A alteridade não como um gesto de “vamos todos dar as mãos”, esquecendo as diferenças e os problemas que compõem a tessitura organizacional da escola, mas buscando a possibilidade de conspiração que possa se insurgir contra este estado de coisas, mudando os alvos, pensando a ação dentro daquele espaço como algo próximo a uma tática de guerrilha. Entender os estudantes não como sujeitos a serem formados, mas como parceiros em uma prática de resistência e de insurgência, nessa que talvez seja a busca que mais nos anime, a de tornar a vida uma aventura existencial<sup>23</sup>.

E no desenrolar deste processo a Intervenção artística urbana ganha uma dimensão tática central, possibilitando aos parceiros dispostos que operem processos de resignificação e deslocamentos bastante interessantes naquele espaço chamado escola.

<sup>23</sup>Tomo emprestado essa insígnia “Tornar a vida uma aventura existencial” de um trecho do livro *Corpos Indisciplinados*. BARBOSA, 2007, p. 64.

## 1.4 Um novo currículo: paradoxos, deslocamentos e ressignificações

As escolas públicas da rede estadual de São Paulo possuem uma particularidade, o Novo Currículo, em vigência plena desde 2009, mas preparado como Proposta Curricular no ano de 2008, através do programa São Paulo Faz Escola, vinculado a Secretaria da Educação e que objetivava desenvolver um currículo para todas as disciplinas, focando conteúdos bimestrais, habilidades e competências.

Em 2008, foram produzidos e distribuídos aos professores de toda a rede o Caderno do Professor<sup>24</sup> a partir da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental até o 2º do Ensino Médio<sup>25</sup>. Todo um dispositivo foi criado para a implementação desse projeto: vídeo-conferências, encontros, capacitações, fóruns de discussão via Internet.

A Secretária da Educação do Estado de São Paulo, na época, Maria Helena Guimarães de Castro, apresentou a nova proposta em uma carta<sup>26</sup> direcionada aos gestores e professores, em que problematizava a questão da autonomia presente na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)<sup>27</sup>:

A criação da Lei de diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (Castro, apud SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, 2008 p.05)

---

<sup>24</sup>SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. (2008) Caderno do Professor: Arte. São Paulo: SEE, 2008 (24 volumes, sendo quatro para cada série da 5ªsérie a 8ª série do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio)

<sup>25</sup> Na ocasião não existia a matéria de Arte para o 3º ano do Ensino Médio. A partir de 2012 a matéria de Arte retorna à grade curricular do 3º ano do Ensino Médio.

<sup>26</sup>SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. (2008) *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: arte*. São Paulo: SEE.

<sup>27</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

Os Cadernos dos Professores foram revistos em 2009, e a partir deles, foi criado o Caderno do Aluno<sup>28</sup> – um material didático para alunos a partir da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental até o 2º do Ensino Médio das 4190 escolas públicas estaduais. Estes instrumentos foram adotados como uma espécie de material normativo composto de livros bimestrais com orientação do que o professor deveria aplicar aula a aula, acompanhado de cadernos de atividades para os estudantes.

Nesse quadro cria-se um clima de animosidade por grande parte dos professores, que veem sua autonomia em preparar as próprias aulas colocada em questão.

No caso do material de artes, esta obrigatoriedade é desarmada em certa medida, pelo seguinte trecho:

Este Caderno oferece potencialidades a ser escolhidas pelo professor para provocar o encontro entre a Arte e seus aprendizes. Encontros que estão submetidos à sua formação, aos momentos em sala de aula e às variações de repertório dos aprendizes, e que podem vir a ser ampliados nas diferentes linguagens artísticas.(SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, 2009)

Mesmo assim permanece um certo enquadramento, percebido por exemplo no momento que é informado aos professores que aos coordenadores pedagógicos foi atribuída uma nova função, a de observar a aplicação do conteúdo apresentado no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno, devendo assistir as aulas sempre que isso for considerado necessário, pela Coordenação Pedagógica ou pela Direção Escolar<sup>29</sup>, estabelecendo-se assim um clima de vigilância. Liga-se a isto um certo constrangimento que o professor foi submetido naquele momento, tendo que escutar comentários como: “isso deve-se ao fato de que os professores não sabem preparar suas aulas”.

Quando estes cadernos, que poderiam ser um importante material de referência e orientação para ser trabalhado em sala de aula torna-se um material “a ser aplicado obrigatoriamente”, corre-se o risco de esvaziar a

---

<sup>28</sup>SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. (2009). Caderno do Aluno: Arte. São Paulo: SEE (24 volumes, sendo quatro para cada série da 5ª série a 8ª série do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio)

<sup>29</sup> Conforme comunicado emitido aos professores no planejamento de 2008 e 2009 e reforçado em algumas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

riqueza deste momento histórico para o ensino de Arte na rede pública, a saber: a primeira vez que utiliza-se um material didático específico nesta matéria, sendo esta uma importante reivindicação feita pela categoria há muito tempo.

E o que pode ser observado deste primeiro material didático específico da matéria de artes?

Como dito, ele poderia ser um importante material de referência e orientação para ser trabalhado pelos professores e pelos estudantes em sala de aula. Não só pelas imagens, impressas em grande dimensão e com boa qualidade e que pela primeira vez chega as mãos de todos individualmente, visto que cada um ganha um exemplar para uso próprio, mas principalmente pela forma como os conteúdos de arte são conectados e apresentados. Muda-se o foco que deixa de ser as modalidades artísticas – artes visuais, teatro, música e dança, e passa a ser os conceitos, conteúdos, competências e habilidades, conectados em diferentes territórios da arte e cultura, apresentados na Proposta Curricular como: linguagens artísticas; processo de criação; materialidade; forma-conteúdo; mediação cultural; patrimônio cultural; saberes estéticos e culturais. Além disso trabalha-se a partir de uma abordagem não linear e não cronológica. O Caderno do Aluno é construído a partir de uma série de tópicos que apontam uma diversidade de caminhos a serem seguidos:

*O que eu penso sobre arte?* – ações sobre o repertório cultural dos alunos.

*Ação expressiva* – ações que desencadeiam o fazer artístico nas diferentes linguagens, de acordo com as proposições do Caderno do Professor.

*Apreciação* – ações de leitura de obras de arte nas diferentes linguagens artísticas.

*Pesquisa de campo* - ações que orientam o aluno no planejamento, realização e discussão da pesquisa proposta no Caderno do Professor.

*Pesquisa individual e/ ou em grupo* - ações que orientam o aluno a aprofundar seu nível de conhecimento sobre um ou mais assuntos, realizadas individualmente ou em grupo e relacionadas às proposições do Caderno do Professor.

*Lição de casa* – ações que sistematizam o estudo e impulsionam a produção do portfólio do aluno para além do Caderno, mostrando os caminhos trilhados.

*Você aprendeu?* - questões objetivas e /ou abertas para reflexão sobre os conteúdos trabalhados nas Situações de Aprendizagem de cada Caderno.

*Aprendendo a aprender* - algumas dicas para o aluno, ampliando possibilidades de aproximação com a Arte.

*Para saber mais* - indicações de leitura de livros, sites e filmes.  
(São Paulo: SEE, 2008, p.11)

A forma como foi apresentada a conexão entre esses territórios de arte e cultura já marca um olhar sobre o processo marcadamente artístico e não meramente funcional. A partir da obra *Estudo para superfície e linha* da artista plástica Iole de Freitas, Gisa Picosque e Mirian Celeste elaboraram uma imagem que apresenta os territórios da arte como “formas móveis de construção e organização de outro modo de estudo de Arte no contexto escolar” e que poderia ser entendido como um “desenho, entre muitos outros possíveis, ligados ao conceito de rede”. Configurava-se assim uma forma poética de apresentar as conexões e que apresentava não um mapa fixo, mas mais um entre tantos possíveis desenhos, uma rede, uma trama formada por linhas a serem percorridas nas mais diversas direções. Mas a forma como esta proposta chegava aos professores, imposta e sem uma mediação adequada<sup>30</sup>, fazia com que este mapa, naquele momento, fosse visto como um borrão e os Cadernos, que foram elaborados como um possibilitador de caminhos a serem percorridos nos territórios da arte e cultura eram reconfigurados em instrumentos normativos e como meras apostilas a serem preenchidas com as respostas dos alunos a serem corrigidas posteriormente.

Mas as reconfigurações<sup>31</sup> podem ser efetuadas de todos os lados e talvez seja esta uma das lições mais importantes a serem aprendidas por quem atua em Educação.

O que vemos a partir desta pesquisa, localizada a partir da atuação de um professor em uma escola componente da rede de ensino, fala sobre estas possibilidades. Se o material traz em seu bojo brechas, fendas ou frestas, que se ligam a possibilidades da realização de arte, mesmo que inserido em uma política maior que tente o enquadrar enquanto um material normativo,

---

<sup>30</sup>No momento que começou a ser implementada a proposta, foram suspensas as Orientações Técnicas Pedagógicas, ministradas aos professores por área, pelos Assistentes Técnicos Pedagógicos, nas Diretorias de Ensino.

<sup>31</sup> Brinca-se aqui com o conceito desta palavra usado nas áreas ligadas à informática e ciências da computação: reconfigurar o sistema operacional do computador, ou seja, configurar novamente, mudando as características anteriores para uma que se adapte a um novo programa.

esta reconfiguração pode ser operada, mesmo que de forma pontual, por assim dizer, tática.

Cabe ao professor atento ligar-se a estas brechas, se apropriando delas e expandi-las sempre que possíveis, como quem busca garrafas que foram lançadas ao mar ou, para usarmos uma imagem mais high tech, tal qual um hacker buscando os vírus que poderão ser usados contra a própria máquina normativa, trazendo os cavalos de Tróia para dentro do palácio/sistema e vendo o que se pode encontrar em suas barrigas/configurações.

Fui entrar em contato com este material normativo no que tange ao primeiro ano do ensino médio e que compõe o objeto de estudo desta pesquisa, no ano de 2010, pois em 2009 ministrava aulas apenas para o ensino fundamental, ciclo II, que compreendem da quinta a oitava série, tanto em sua modalidade regular, como na de EJA (Educação para Jovens e Adultos).

No início, minha relação com este material foi marcada pela mesma indisposição encontrada na maior parte do quadro discente. Mas operou-se uma inflexão a partir da minha própria prática. Imbuído por um espírito de pesquisa resolvi fazer da obrigatoriedade de usar aqueles cadernos um momento de reflexão não só sobre aqueles materiais mas sobre minha própria prática enquanto arte-educador.

Ao olhar esse material com mais vagar, deparei-me com algumas proposições das artes contemporâneas que podem impulsionar o arte-educador atento a realizar ações de deslocamentos<sup>32</sup> e ressignificações<sup>33</sup>, ações potencialmente insurgentes, ações que possibilitam a criação de espaços de subjetivação, dentro das grades escola, onde a autonomia criativa pode ser vivenciada mesmo que de forma momentânea. Foi na descoberta dessas brechas deixadas nos Cadernos que passei a ousar

---

<sup>32</sup> Por deslocamento pode-se ler a ação de tirar certo elemento do seu lugar estabelecido, transpondo certos limites. Liga-se a busca presente na arte contemporânea de minar as fronteiras que separam a arte e a vida.

<sup>33</sup> As proposições de ressignificações contidas nos Cadernos operam a partir de expedientes como a desfamiliarização do olhar, que buscam a possibilidade de atribuímos novos significados as coisas que nos cercam. Podemos pensar em ressignificar nossa relação com o tempo e com o espaço e as funções socialmente atribuídas ao entendermos que como construções elas podem ser desmontadas e recriadas em outras chaves.

realizações poéticas radicais com os estudantes, tais como as intervenções poéticas urbanas.

No material de Artes a ser aplicado no Ensino Médio, em particular no primeiro ano, que compõe o objeto de estudo desta pesquisa, estas brechas se apresentam em profusão, não só permitindo a realização de Arte na escola, como possibilitando momentos de vivência de uma prática de autonomia, por parte do professor e dos estudantes, e envolvendo mesmo alguns outros setores da escola.

No citado primeiro ano do Ensino Médio a questão da Intervenção ganha papel de destaque, estando presente nos quatro bimestres se configurando como uma espécie de eixo temático do curso. No primeiro bimestre ela surge no final em uma Situação de Aprendizagem<sup>34</sup>, nos outros a questão da Intervenção dá nome ao conteúdo a ser trabalhado no decorrer do mesmo<sup>35</sup>.

A reflexão a seguir se constrói a partir de algumas ações deste tipo realizadas na Escola Estadual Maria José, no período que vai de 2010 até 2012.

## 1.5 A escola

A Escola Estadual Maria José está localizada na Rua Treze de Maio, no bairro do Bexiga, no município de São Paulo. Ela deve seu nome a mãe de Fernando de Albuquerque, doador do primeiro prédio, de endereço desconhecido, onde ela funcionou então como uma “escola isolada”<sup>36</sup> não

---

<sup>34</sup>O material é organizado em situações de aprendizagem, divididas por temáticas inseridas em um mapa denominado Território das Artes.

<sup>35</sup>São apresentados com a expressão In[ter]venção (grafado de forma a destacar a palavra invenção em seu interior). Temos os seguintes títulos: 2o bimestre, In[ter]venção em Arte-Projetos poéticos na escola, 3º bimestre, In[ter]venção na escola- Arte e ação, In[ter]venção: instantâneos poéticos na escola.

<sup>36</sup>Estruturas de unidade educacional presente no Brasil principalmente no período de transição entre o Império e a República. Funcionavam em prédio improvisado, com uma turma de escolares sob responsabilidade de um único docente. Muitas vezes descritas como precárias e uma estrutura a ser superada. Isso é problematizado por Gil e Caldeira (2011,p.181) que alertam: “Mais do que uma simples questão semântica, o que está em jogo

existindo registros de uma data precisa de sua fundação. A partir de um decreto de 8 de janeiro de 1895, assinado pelo então Presidente do Estado de São Paulo, Bernardino de Campos e subscrito por Alfredo Pujol, Secretário do Interior é transformada em Escola Modelo<sup>37</sup>. Em 13 de agosto de 1904, passa por decreto à categoria de Grupo Escolar<sup>38</sup>. Em 1964, devido a um desabamento de um muro, os estudantes são transferidos para o Grupo Campos Sales na Rua São Joaquim. Mais tarde outro acidente, desta feita um incêndio, faz a escola ser transferida para a Rua Major Diogo, onde funcionava a Escola Estadual de Primeiro Grau Doutora Maria Augusta Saraiva. Em 1978 muda-se para a Rua Treze de Maio, no número 217, onde funciona até hoje.

A maioria absoluta das pessoas que frequentam o Maria José, professores, estudantes, funcionários, não sabem a que Maria José deve-se o nome da escola. A distância entre o tempo atual e o da época do batismo da escola, as diversas mudanças de endereço e o fato de não ter um sobrenome que possa identificar afinal qual entre as tantas Marias Josés emprestou seu nome a escola, contribuem para isso. Ao mesmo tempo isto possibilita outra relação com este nome, mais próxima, mesmo que fortemente marcada por um tom de picardia. Maria José, vira Mazé, não só no boca a boca de quem convive na escola, professores, funcionários, estudantes e pais, mas mesmo em muitos materiais de divulgação de

---

é a defesa de um modelo a ser assumido como desejável, como o mais adequado, como inevitável evolução.”

<sup>37</sup> Estrutura ligada a Escola Normal, ou seja a escola de formação de professores da época. Não conseguimos encontrar maiores detalhes sobre esta vinculação.

<sup>38</sup> Estrutura Educacional concebida inicialmente no estado de São Paulo, em 1893, sendo adotado posteriormente nos outros Estados da Federação. Esta estrutura visava reunir escolas isoladas de uma região comum, concebendo uma estrutura escolar que funcionasse como uma repartição pública com horários de funcionamento impessoais, postos, hierarquias funcionais, divisões dos alunos por classes, concentração de crianças e docentes, aparelhado, higiênico, pedagogicamente bem instalado e bem localizado, atendendo aos ideias modernizantes. Possuíam em torno de quatro ou mais turmas de escolares e número igual ou maior de docentes. Esta estrutura visava preferencialmente atender a demanda proveniente dos núcleos urbanos. A instituição dos Grupos Escolares deu-se enquanto estratégia política da recém-proclamada república. Seus idealizadores visavam criar espaços de educação continuada simultaneamente ao de formação de professores, oferecendo outra concepção de ensino e, portanto, outra organização da instituição escolar. As concepções destes republicanos visavam, principalmente, a universalização do ensino enquanto modernização da Nação.

Fonte: SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

eventos ocorridos na escola. Ao se perguntar para um estudante da escola onde ele estuda, na maioria absoluta dos casos ele vai responder sem titubear, no Mazé. Essa nova alcunha vai remeter não a um personagem histórico que de resto pouco teria a ver com aquele coletivo, como acontece na maioria dos casos, mas a uma senhora, uma vizinha, uma moradora ali daquele bairro, que uns chamam Bela Vista e outros de Bexiga.

## 1.6 O Bairro

Não se pretende aqui um estudo aprofundado do bairro, visto que não é este o foco do trabalho, e nem teríamos espaço e tempo para a realização de tal empreitada, mas sim realizar o levantamento de alguns aspectos que em certa medida incidem na Escola Maria José.

O Bexiga é considerado um dos mais tradicionais bairros de São Paulo, mas não consta na divisão territorial administrativa oficial da cidade. Algumas versões dão conta de que o nome Bexiga viria do fato de crianças pegarem intestinos de boi em um matadouro que existiu na região, enche-lo e fazer dele uma espécie de bola para brincar, outra atribuem o batismo a figura de Antônio Bexiga, que possuía esta alcunha devido a marcas de varíola (popularmente chamada de Bexiga) e que teria sido dono de terras na região.

O bairro é apresentado, principalmente pela mídia<sup>39</sup>, como um bairro tipicamente italiano, mas em sua composição étnica atual encontra-se uma presença majoritária de nordestinos e afro-brasileiros. Vários relatos dão conta da existência de um Quilombola próximo ao Córrego da Saracura, atualmente canalizado. Existem vários espaços voltados a tradição da prática de capoeira, como o Quilombolas de Luz e a Casa do Mestre Ananias. A Escola de Samba Vai-Vai tem sua quadra no bairro, também desenvolvendo

---

<sup>39</sup> É comum ouvirmos na imprensa denominações como: “famoso reduto de famílias italianas” e “colônia italiana”, principalmente nas matérias sobre a Festa da Nossa Senhora da Achirópita que acontece em todo mês de agosto.

processos culturais de preservação e divulgação da cultura afro-brasileira, aspecto étnico cultural ignorado sistematicamente pela mídia.

Existe uma profusão de espaços culturais e artísticos no bairro, que dividem o espaço com os cortiços e casebres que compõem a maior parte da moradia do local.

### **1.7 Intervenções no “Mazé”.**

Seguindo as proposições apresentadas nos Cadernos, os estudantes do primeiro ano do ensino médio tomam contato com o termo Intervenção já ao final do primeiro bimestre<sup>40</sup>. Os estudantes são instados a esboçarem e registrarem projetos de intervenção na escola, usando como roteiro as seguintes questões presentes no Caderno do Aluno:

Para você, é interessante realizar um projeto de intervenção na escola?/O que você gostaria de realizar? Faça uma lista de ideias, sem se preocupar se sua realização é possível ou não. Quanto mais ideias você registrar, melhor será no momento da escolha./Que público teria acesso a essa intervenção?/Para concretizar as ideias registradas, você pretende desenvolver um projeto poético individual ou colaborativo? (São Paulo: SEE, 2008, 1ª série do Ensino Médio, p.38)

É interessante notar que nesse momento eles não precisam se preocupar com a viabilidade de realização do projeto, o que permite que eles “soltem a imaginação”, numa espécie de vale-tudo poético onde a escola pode ser vista como uma espécie de ateliê, ou laboratório para suas invenções. Outro dado interessante é a possibilidade de que o próprio estudante proponha uma dinâmica individual ou coletiva para a realização do projeto.

---

<sup>40</sup>Trabalho com as proposições sobre intervenção contidas no caderno desde o ano de 2009 como observado, mas não sigo um percurso estanque. Efetivamente começamos a realizar intervenções cada vez mais cedo a cada ano que passa e outras salas que não o primeiro também são envolvidas.

Já no segundo bimestre a questão da Intervenção dá nome ao eixo programático e assim será nos outros dois bimestres restantes<sup>41</sup>. O Caderno do Professor<sup>42</sup> propõe que se inicie o percurso de vivência da prática intervencionista em Arte sem que se apresente uma conceituação prévia do termo. Isso coaduna com um interessante trecho<sup>43</sup> presente na apresentação do Currículo de Artes que propõe “sair do lugar do professor que transmite um saber sobre Arte, ousando um caminho permanente<sup>44</sup> no próprio ato de ensinar”. Ainda seguindo as proposições contidas no caderno, a ideia seria levar os estudantes a uma experiência de intervenção a partir de uma primeira “Ação Expressiva”<sup>45</sup>, chamada “Um olhar estrangeiro sobre a sala de aula”. Para isso os estudantes são chamados a lançarem um olhar sobre a sala de aula, de diferentes pontos de vista, tentando ampliar a atenção e mesmo exercitar a possibilidade de ver aquele espaço como se fosse a primeira vez, a exercitarem esse “olhar estrangeiro”, a “estranhar o que é familiar”. A partir dessa proposição desenvolvi um jogo, realizado algumas vezes: chamo alguns estudantes a saírem da sala de aula, ficar um tempo no corredor e logo depois bater na porta, pedir licença para entrar e olhar a sala como se nunca tivesse visto. Um exercício praticamente banal, mas que traz resultados interessantes, a começar pela expressão de surpresa, espanto e algumas vezes desagrado que alguns estudantes fazem. Em seguida conversa-se a partir desta percepção, chamando os estudantes a responderem algumas perguntas presentes no Caderno do Aluno:

Qual a sensação que a sala de aula provoca quando se olha para ela pela primeira vez? O que é interessante na sala? O que é

---

<sup>41</sup> Vide nota 38.

<sup>42</sup> SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: Arte*. Paulo. São Paulo: SEE, 2008, p.14 (1ª série do Ensino Médio, volume 2).

<sup>43</sup> SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: Arte*. Paulo. São Paulo: SEE, 2008, p.11 (em todas as séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

<sup>44</sup> Este aprendizado permanente liga-se mesmo a um processo de “desaprendizagem permanente” como apontado na continuação do mesmo trecho, a partir de Virginia Kastrup: “O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente.” In KASTRUP, 2007. P.51 apud SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, 2008.

<sup>45</sup> SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: Arte*. Paulo. São Paulo: SEE, 2008, p.14 (1ª série do Ensino Médio, volume 2).

desagradável na sala? Para você, o que é uma sala de aula? Existe uma padronização no espaço da sala de aula? Quais aspectos da sala de aula você gostaria de modificar? (São Paulo: SEE, 2008, 1ª série do Ensino Médio, vol.2, p.3)

A discussão sobre espaço escolar é realizada a partir daí, e invariavelmente alguns aspectos são notados: a precariedade das condições como ventiladores e pisos quebrados, giz e lousa sendo praticamente os únicos instrumentos de aprendizagem e algumas características que relacionam diretamente a escola a uma cadeia com suas grades na janela e tranca na porta. A questão da padronização também é discutida: as carteiras dispostas em fila, a mesa do professor e a na frente da sala. A partir daí eles são chamados a realizar uma intervenção que modifique os olhares em relação a sala da aula. Essas ações, aos poucos, foram transbordando para os corredores e outros lugares da escola.

No início o conjunto dos estudantes primeiro anistas estranhou bastante aquelas proposições, e não sabiam bem o que era para fazer. A maioria das propostas feitas pelos estudantes ficava inserida no âmbito de reivindicações de melhoria das condições da sala e não de ações artísticas. Aconteceu um diálogo mostrando que essas questões poderiam gerar intervenções, algo como o que fazer para alcançá-las.

Mas a maioria da sala se mostrava apática e pouco disposta a criar qualquer coisa. Não rolava o jogo. Há de se observar que se tratava de uma prática totalmente nova e eles não possuíam referencial nenhum sobre ela. Era preciso criar uma gramática própria em comum que possibilitasse a apropriação desta nova possibilidade de expressão artística e, concomitante a isso, a desconstrução de certos hábitos arraigados, que formatavam a relação com a arte na escola. Eles estavam sendo solicitados a tomarem o espaço da escola de assalto. Esta brecha estava aberta com as proposições contidas no caderno. Mas diante desta solicitação, que para ser atendida demandava outro posicionamento dentro daquele espaço, eles se mostraram retraídos, se agarrando de maneira até mesmo hostil ao que já conheciam.

Eu também não fazia ideia de onde poderíamos chegar com as intervenções poéticas que poderíamos realizar a partir das aulas. Eu já

possuía uma prática como artista intervencionista<sup>46</sup>, mas aquilo tomava uma outra dimensão. Em certa medida eu estava tão assustado quanto eles, mas disposto a tentar o desafio, intuindo que a Intervenção artística na escola poderia trazer muitas possibilidades, mas que para isso era preciso parceiros. Eu agia como alguém que já brincou uma brincadeira boa algumas vezes e quer convencer os outros a fazer o mesmo, Mas como ganhá-los, como trazê-los para o pique esconde? Que metodologia de trabalho usar? Trazer imagens das minhas experiências e de outros intervencionistas? Desenvolver um debate teórico sobre o assunto? Propor ideias de Intervenção artística para que eles colocassem em prática?

Neste momento percebi que precisava de alguns parâmetros para o desenvolvimento daquela nova prática. Intuí que a força daquilo estava em se constituir em um canal de ação organizado pelos próprios estudantes, sem qualquer tipo de formatação externa. Sendo assim adotei um critério particular, uma espécie de acordo interno para a elaboração das intervenções, onde todas as ideias geradoras deveriam partir deles, sendo que eu, como professor apenas auxiliaria na execução. O objetivo primeiro daquelas aulas era o de criar a experiência da criação coletiva. Mas de onde viria este impulso inicial? Como soltar as ideias?

### **1.8 Tirando as coisas do lugar: a primeira onda intervencionista.**

O segundo andar da escola não é usado no período noturno. Organizei as carteiras em grupos de quatro a seis alunos e levei-os para lá. Orientei que sentassem em alguns lugares pré-determinados por mim, o que fez com que pessoas tivessem obrigatoriamente contato com outras que não estavam acostumadas. Isso gerou um ruído no cotidiano das salas. Não que as pessoas comesçassem a se entender de uma hora para outra, pelo

---

<sup>46</sup> Integrei por alguns anos o coletivo Alerta!, que realizava happenings, performances e intervenções urbanas.

contrário, até mesmo algumas demonstrações de hostilidade vieram a tona. Mas as adversidades foram assim escancaradas e o “sair dos trilhos” fizeram com que os estudantes fossem obrigados a se colocar em movimento em meio a um estado de letargia que se encontravam até então. Saindo da sua habitual zona de conforto começara a efetivamente questionar o espaço a que estavam inseridos. Por que sento aqui nesta carteira e não em outra? Por que o professor determina o lugar que eu posso sentar? Quem é essa pessoa que está do meu lado? O que é a escola? O que eu posso fazer neste espaço?

Esses encontros no segundo andar, organizado propositalmente para gerar um ruído que nos acordasse da paz de cemitério de então, fizeram surgir uma série de ideias, sendo que algumas foram realizadas e se configurou o que eu chamo de “uma primeira onda de intervenções” naquele lugar.

Quatro ações são representativas dessa fase, não só por trazerem esses elementos reconfiguradores, mas pelos seus desdobramentos. São elas: O velório fictício do hamster da aluna Thainá, Licença para eu dormir, Festa à fantasia e Aula à fantasia.

### **1.8.1 “O velório fictício do hamster da aluna Thainá”**

Em uma dessas conversas surgidas nesses encontros no segundo andar da escola, os estudantes foram chamados a responder sobre aquilo que os incomodava naquele momento<sup>47</sup>. Uma estudante chamada Thainá

---

<sup>47</sup> No Caderno do Aluno do terceiro bimestre encontra-se a seguinte proposição: “APRENDENDO A APRENDER. O que o mundo oferece para a criação de uma intervenção? A ideia é que você observe o que acontece ao seu redor e faça anotações em duas listas: a das pequenas coisas que mais lhe desagradam; a das pequenas coisas que mais lhe agradam. O que você poderá descobrir em suas listas? Mãos a obra!” A conversa que deu origem a intervenção relatada aconteceu no segundo bimestre, mas em certa medida já era adiantado com os estudantes esta proposição, ao levantarmos o que os incomodavam naquele momento, não só na sala de aula, não só na escola, mas na vida.

informou para a sala que seu hamster tinha morrido naquela semana e que achava aquilo muito injusto.

O tom de brincadeira do relato, que se reportava ao fato de um hamster morrer como se fosse uma grande tragédia foi contagiando a sala, até que a ideia tomou corpo, meio que num tom de “algo deve ser feito”, “isso não pode ficar assim”. Pode-se traçar um paralelo com os programas sensacionalistas de TV e os velórios e manifestações contra a violência que aconteciam no momento. A ideia de realização do “Velório” surgiu a partir deste mote gerador.

Os estudantes em certo sentido questionavam por que a morte do Hamster não tinha o status de configurar nas grandes tragédias que estampavam os jornais? Por que, como cantam Chico e Bethânia, “a dor da gente não sai no jornal”?<sup>48</sup> A morte de um morador de rua interessa? E a última prótese de silicone nos seios da ex-participante do reality show? O que define a importância dada para que esta ou aquela questão entre na pauta dos grandes meios de comunicação de massas, recebendo assim o status de notícia, por possuírem supostamente uma “relevância social” ou mesmo por ajudarem a vender jornal e outras mídias por seu caráter de espetáculo sensacionalista? Questionava-se assim os mecanismos desta seleção midiática, realizada pelos meios de comunicação em suas mais diversas instâncias, que atribui este status de notícia aqueles que julga entender receber este “merecimento”<sup>49</sup>. Mecanismos esses que reforçam em certa medida o racismo, a segregação e a desvalorização da vida humana.

A partir dessa ideia geradora, eles confeccionaram cartazes com dizeres anunciando o acontecido, cruces e outros adereços, que parodiavam, em certa medida, os instrumentos usados nos velórios midiáticos, efetuando

---

<sup>48</sup> Notícia de jornal. Trecho: “Errou na dose/Errou no amor/Joana errou de João/Ninguém notou/ Ninguém morou na dor que era seu mal/ A dor da gente não sai no jornal.” Autoria Luís Reis e Haroldo Barbosa, gravado em “Chico Buarque e Maria Bethânia ao Vivo”-1975. Phonogram 6349 146

<sup>49</sup> Os exemplos destes procedimentos são muitos, produzidos diariamente pelos diversos órgãos de comunicação. Um exemplo que faz gritar essa lógica do estabelecimento do “merecimento” para uma notícia em detrimento de outra aconteceu em 27 de janeiro de 2013. Nesta mesma data ocorreram um incêndio em uma boate na cidade de Santa Maria e um incêndio em uma favela, próximo a Arena do Grêmio, que resultou a destruição de cinquenta casas em Porto Alegre, ambos os fatos ocorridos no estado do Rio Grande do Sul. O incêndio na boate foi exaustivamente noticiado, ganhando inclusive a mídia internacional. A imprensa, principalmente a televisiva, praticamente nada falou do ocorrido na favela.

assim, um gesto de apropriação e desconstrução dos clichês, ressignificando-os em função da nova dinâmica estabelecida.

A comitiva assim estabelecida ganhou o corredor da escola e resolveu passar de sala em sala. Mostravam os cartazes, as cruces e outros adereços confeccionados. Thainá se mostrou um pouco envergonhada, cabendo ao estudante Otávio Henrique o papel de porta voz do grupo, sem nenhuma eleição prévia, simplesmente porque ele foi tomando a palavra. Outros estudantes também falavam. Eu apenas seguia a comitiva, observando de longe. Algumas vezes cheguei mesmo a não entrar na sala, fiquei observando a ação do corredor, pela porta aberta. Em cada sala que entravam interrompiam a aula, contavam a história da dor de Thainá pela perda de seu animal de estimação querido e pediam um minuto de silêncio.

Aqueles estudantes subverteram com esta ação, a lógica de organização do espaço e do tempo na escola, modificando o fluxo, saindo da sala estabelecida para a permanência deles pela organização escolar e adentrando outras, interrompendo o funcionamento das aulas. Não pretendo afirmar que as aulas nunca sejam interrompidas, pois é certo que membros da direção, coordenação, pessoas oferecendo serviços variados como programas de estágio vinculados a escola e mesmo estudantes membros do grêmio fazem isso com uma certa frequência, para darem seus recados, mas isso é feito por elementos que se ligam a estrutura escolar, a uma certa legalidade, dentro da lógica do autorizado. A interrupção da aula efetuada por todos os estudantes de outra sala, com os adereços e os cartazes não só não pertencia a esta dinâmica como estabelecia outra. E mais de um fluxo era assim interrompido surgindo em seu lugar outras possibilidades de se vivenciar a já citada organização do tempo e do espaço na estrutura escolar.

Os estudantes das salas que recebiam a comitiva, bem como os professores presentes, tentavam entender o que viam. Poderia ser um ritual, já que pediam um minuto de silêncio, traziam velas e cruces. Mas que tipo de ritual? Ou seria uma peça de teatro, afinal usavam adereços, contavam uma história, que parecia previamente combinada. Mas que texto encenavam?

Poderíamos pensar talvez em um ritual consagrado a uma mudança dos fluxos que compõem a dinâmica interna da escola e estabelecimento de

outros. As passadas nas salas, com a gestualidade e discursos repetidos como pequenas partes de um ritual maior. Otávio como algum sacerdote ou profeta profano do tipo de Grootveld<sup>50</sup>, uma espécie de xamã cavalgando com seus amigos essa descarga de energia que eles mesmos fizeram adentrar pelo corredor e salas de aula.

Poderia ser também uma encenação, que se presentificava ali e que radicalizava a condição de impermanência do gesto cênico: uma “peça” para ser apresentada uma única noite, num único determinado lugar. Uma cena gerada não de qualquer texto dramático prévio, mas da possibilidade de contar e recontar a história da morte de um animal de estimação para os colegas, de ritualizar a perda. Organizada sem nenhum tipo de ensaio e ignorando a distinção entre ator e espectador no momento do seu ápice: o minuto de silêncio compartilhado por todos. Carregada de forte teor poético e simbólico, mas que não se dá a apreensão enquanto objeto estético, justamente por se realizar ali, naquela zona de interstício, no entre a vida e a arte, no que Caballero apontou como cenários liminares<sup>51</sup>.

Outra questão a ressaltar é que ao subverter a lógica do factóide da semana, incipiente e espetacular em um gesto de contar uma história que afetou efetivamente alguém tão próximo, puderam não só criticar os procedimentos segregacionistas da mídia mas se permitiram, mesmo que por um curto espaço de tempo, um reatar com uma prática que parece termos perdido em outros tempos: a capacidade de narrar.

Esta questão nos remete a algumas discussões que perpassa a obra Walter Benjamin, principalmente em dois de seus textos: *O Narrador e Experiência e pobreza*, mas presente também em trechos de *Algumas notas sobre Baudelaire* e em seus estudos sobre a obra de Proust e Kafka. Em *O Narrador*, publicado em 1969 mas escrito em 1936, Benjamin observa que “a arte de narrar caminha para o fim”(BENJAMIN, 1983, p.57) e mais adiante

---

<sup>50</sup> Vide nota 17.

<sup>51</sup> Emprego aqui o termo cunhado por Ileana Diéguez Caballero, que remete a estes espaços situados entre os limites, nos interstícios, nas zonas de tensão situadas nas fronteiras entre arte e vida, ética e estética, arte e política entre e que constitui importante referência para a elaboração deste trabalho. A autora entende que nestes cenários se potencializa os encontros das gentes não no âmbito ideológico, ligado a projetos totalitários, mas dos afetos e das vontades, se constituindo assim como “espaços poéticos *potencializadores* de microutopias”. (CABALLERO,2011)

afirma que “É cada vez mais comum espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história”, já em *Experiência e pobreza* de 1933, Benjamin pergunta “Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?” (BENJAMIN, 1987, p.114). Em todos esses trechos aponta para um fenômeno que sentimos presente em nossas vidas, parece que já não sabemos como se conta uma história, prática que parece esquecida em outros tempos, talvez perdida nas mil e uma noites em que Sherazade usou dessa capacidade de contar histórias para salvar sua vida e das outras mulheres do seu vilarejo. Para o autor essa incapacidade de narrar se liga diretamente a outra, como aponta ao afirmar que “é como se uma faculdade que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências<sup>52</sup>” (BENJAMIN, 1983, p.57). O autor observa a existência desse processo que começa a se manifestar com a Guerra Mundial, e que se potencializa nos anos posteriores: as pessoas chegavam mudas dos campos de batalha e dez anos depois surgia uma enxurrada de livros sobre a guerra que traziam de tudo “menos experiência que anda de boca em boca” (ibidem). Benjamin não estranha a ocorrência deste fenômeno, pensando ao que tinham sido submetidas aquelas gerações, que até então iam para a escola de bondes puxados a cavalo e agora se deparavam com todo um monstruoso desenvolvimento da técnica voltada para a destruição, impingida ao “minúsculo, frágil corpo humano” (ibidem)

Assim como aqueles sobreviventes que voltavam dos campos de batalha, não contamos mais, ou contamos muito pouco. Praticamente não trocamos experiências. Não vivemos a realidade de uma Grande Guerra, mas estamos confinados em um processo de automatização dos corpos e das relações, onde a experiência continua em baixa. Interessante notar que Thainá e seus amigos realizaram este tímido, porém potente, reencontro com o gesto narrativo justamente a partir dessa aproximação e desconstrução das práticas, como a banalização da morte produzida pelos meios de comunicação de massa, observadas por eles nos jornais, no caso os televisivos. Benjamin entende o periodismo, com sua capacidade de difundir

---

<sup>52</sup> O tema da experiência será retomado no segundo capítulo desta dissertação.

informações, como um fator decisivo a golpear nossa capacidade do gesto narrativo. Como observa o autor “se a arte de narrar rareou, então a difusão de informação teve nesse acontecimento uma participação decisiva”(ibidem, p.61). A informação que exige sua pronta verificabilidade, tem que soar plausível, inteligível por si mesma e principalmente impregnar o fato de toda e qualquer explicação possível. Isso é a antítese da arte de narrar, que se dá justamente na contramão disso, que consiste em boa medida em “liberar uma história de explicações à medida que ela é reproduzida” (ibidem) sendo facultado ao leitor “interpretar a coisa como ele a entende - e com isso o que é narrado alcança a amplitude da oscilação que falta à informação” (ibidem). Provavelmente aqueles jovens estudantes procurassem experimentar a possibilidade desta oscilação, vivenciar um outro *locus*, onde nem tudo fosse-lhes minuciosamente explicado e informado, bem como nem todas suas falas fossem incessantemente verificadas e catalogadas em certo ou errado. Talvez por isso realizaram esta ação com tanto vigor, pela possibilidade de narrar uma história de morte, que só sabiam em primeira instância de sua existência devido a narrativa da estudante de nome Thainá e que, apropriada por todos, tornou-se uma história a ser contada coletivamente.

Outra questão bastante interessante pode ser levantada, ainda seguindo algumas indicações deixadas por Benjamin, intermediados nesse caso por Gagnebin, intérprete do autor. Esta questão é a possibilidade de “estabelecer uma nova relação com a morte, portanto com a negatividade e com a finitude” (GAGNEBIN, 2004, p.64), que em certa medida era operada pelos jovens intervencionistas. Gagnebin observa que para Benjamin “o fim da narração e o declínio da experiência são inseparáveis das transformações profundas que a morte, como processo social, sofreu no decorrer do século XIX” (ibidem). Como parte destas transformações o luto que antes na idade média no ocidente europeu era um processo público e exemplar, com as casas mortuárias de portas escancaradas, recebendo o povaréu que ia se apinhando, na Era Moderna torna-se algo a ser escondido, “repelido do mundo perceptível dos vivos” (BENJAMIN, 1983, p.64). Benjamin fala mesmo de “ritos higiênicos e sociais”, que acabaram por conseguir “oferecer as pessoas a possibilidade de se furtarem à visão dos moribundos” (ibidem).

Um hamster mais do que um bichinho de estimação pode ser visto como um *pet*, um animal industrializado, descartável, que ao morrer deve ser jogado fora na primeira lixeira, ou dependendo descartado na privada mesmo. Mas ao contar para todos os presentes aquela história, Thainá compartilhava não só sua dor, mas também o seu morto. Trazia à superfície a imagem do seu moribundo.

Mas isso era feito, cabe dizer em uma chave, onde o humor e o riso cumpriam um papel importante. Em cada sala a ação alcançava seu ápice no compartilhar de um minuto de silêncio em homenagem a dor da estudante. Um gesto de solidariedade com uma colega, não por uma grande dor<sup>53</sup>, mas por uma perda em certa medida banal gerava algo raro, um minuto de silêncio em um ambiente que produz barulho incessantemente. Mas ao mesmo tempo que existia ternura, solidariedade, também se percebia um forte componente de comicidade, de riso e de festa, fazendo assim com que a ideia da morte e da sua espetacularização, midiática ou religiosa fossem carnavalizada<sup>54</sup>. O tom de picardia e galhofa presente na ação permitia que o sofrimento fosse assim destronado do seu lugar de seriedade intocável, o rebaixando, trazendo para o plano da festa, da brincadeira, transformando-o assim em um alegre espantalho, possibilitando que todos rissem juntos (BAKHTIN, 1999).

Após passarem nas salas, um estudante propôs que fosse feita uma roda de oração no meio do corredor. Todos deram as mãos e começaram a rezar fazendo certo barulho. A pessoa que ocupava o lugar de vice diretora na época subiu ao corredor e ordenou que todos voltassem para a sala. Quando soube que era uma intervenção poética organizada em aulas de artes, observou que “deveria ser informada com antecedência” e “que dá todo apoio para isso, desde que seja informada antes”. Aí entra a questão: mas para fazer artes, devemos pedir autorização? Uma intervenção poética

---

<sup>53</sup> Fui descobrir depois que não tinha sido o primeiro ritual desse tipo acontecido naquele espaço. Em 2007, por conta do assassinato de estudantes da escola, um grupo de estudantes passou de sala em sala, chamando todos para o pátio da escola e rezaram um pai nosso em homenagem aos colegas.

<sup>54</sup> Bakhtin aponta que a carnavalização é eivada por uma espécie de riso festivo que se caracteriza por sua ambivalência: “alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente.” (BAKHTIN, 1999, p.10)

“autorizada” produz a desordem proposta pela intervenção artística? O *Caderno do Professor* toca neste problema em forma de questionamento a ser feito aos alunos: “A escola pode ser um lugar não instituído para a arte? Nos espaços da escola é possível a intervenção de imagens poéticas, visuais, sonoras, corporais- sem aviso prévio? Quem autoriza?” (São Paulo, SEE, 2008). Os questionamentos são altamente pertinentes, mas o material não esboça nenhuma resposta deixando para que isso seja resolvido na práxis arte-educativa, o que em certo sentido é altamente pertinente. Frente a um questionamento dessa natureza, seria possível o *Caderno do Professor* trazer uma resposta objetiva, precisa e que se propusesse a esgotar a discussão? Do ponto de vista jurídico, esta questão está dada: a escola é sim um lugar instituído para a arte. Estão lá os PCNs e a LDB para garantir isso. Mas na prática que se encerra entre os muros da escola, essa questão só pode ser resolvida a partir das relações e choques cotidianos, nas disputas e negociações por espaço. Naquele momento, a vice diretora entendia que ela poderia autorizar ou não a realização de uma intervenção no interior da escola. Eu, junto com meus recém conquistados parceiros intervencionistas nos pautávamos por outros entendimentos, de ordem tática, que nos dizia que para uma intervenção funcionar a contento, deveria ter o efeito surpresa como componente. Responder a pergunta sobre quem autoriza naquele momento, para além de qualquer entendimento jurídico, se configurava ali, naquele corredor e para além dele, não só em uma disputa territorial, mas mesmo em um embate ético.

Na confecção do material a ser usado no “Velório” um rapaz escreveu dizeres ofensivos sobre a menina dona do Hamster em um dos cartazes. Uma atitude machista que gerou uma celeuma e quase fez com que a Intervenção não acontecesse. Mas tanto eu quanto alguns estudantes conversamos com a menina e de comum acordo de todos, inclusive do autor, rasgamos o cartaz. Este pequeno episódio ocorrido no processo de elaboração da Intervenção nos traz duas questões interessantes. Primeiro o fato da práxis intervencionista poder trazer a tona temas que nem tinham sido pensados em sua projeção inicial. Provavelmente isso ocorra porque os limites na realização de uma ação como esta se expandem muito em relação

aos outros trabalhos feitos cotidianamente na escola e os estudantes, depois que rompem o retraimento inicial, se sentem a vontade para lançar suas diversas questões. Muitas vezes, como neste caso, surgem aspectos fortemente ligados às relações de poder, que estão introjetados por muitos daqueles jovens. Cabe nesses casos um olhar atento, para não tratarmos essas questões como meros efeitos colaterais, que deveriam ser tangenciados para não nos desviarmos de um objetivo final. É importante proceder assim não só pelo fato de que a Intervenção não busca esse tal objetivo final, mas por um entendimento de que essas questões são componentes tão importantes como os outros. No caso deste episódio paramos o que estava sendo feito e uma nova dinâmica foi proposta para envolver a questão, conversamos até que um acordo foi estabelecido, rasgar o cartaz. Minha vontade primeira como professor era a de reprimir o rapaz e rasgar eu mesmo o cartaz, mas não só perderíamos ali um espaço de construção importante como reforçaríamos uma dinâmica que aquelas ações começavam a transfigurar. A questão do machismo não se resolveu ali, evidentemente, e vai ressurgir em diversos outros momentos, mas conseguimos problematizá-la.

A segunda questão é justamente esta: a mulher. A relação que se estabelece entre as subjetividades que compõem a escola é fortemente permeada pelo machismo e pela opressão ao feminino, que encontra diversos tipos de expressão. Houve o caso de professores se referirem a algumas estudantes com termos como “vagabundas” e tentar se defender dizendo que não tinha problema usar esta expressão na sala dos professores desde que não falasse assim diretamente com quem estava sendo agredida. Casos extremos não acontecem mais por toda uma série de discussões ocorridas nos nossos momentos de planejamento escolar<sup>55</sup>, com alguns professores se esforçando para levantar essas questões. Mas é ainda presente uma forte tônica machista no cotidiano escolar. Muitos professores e professoras tentam defender atitudes desse tipo, dizendo coisas como:

---

<sup>55</sup> São eles, as Horas de Trabalho Técnico Pedagógico, (HTPCs) que acontecem semanalmente com a presença dos professores divididos por período e os Planejamentos ocorridos semestralmente que busca contar com a presença de todos professores da escola em um mesmo momento.

“mas elas precisam se valorizar” e “também vestindo-se assim elas permitem os abusos dos meninos”, como se este ou aquele vestuário justificasse algum tipo de violência sexual. No caso do cartaz, entramos em um acordo e continuamos a discussão, mas estas manifestações machistas iriam ressurgir algumas vezes em meio às práxis intervencionistas ou como em resposta a incômodos gerados por ela, sempre gerando conflitos, choques e momentos interessantes de intensa reflexão.

É interessante observar que no momento que realizávamos esta Intervenção eu não me dava conta da quantidade de deslocamentos e ressignificações que ela operava ali naquele lugar, como por exemplo: a subversão da lógica de organização do espaço e do tempo na escola, que envolve um questionamento sobre a estrutura com toda sua tecnologia de controle e disciplinarização; a possibilidade de realização de uma ação poética que se dá no interstício entre a arte e a vida; um reatar com a arte de narrar que trouxe em seu bojo a possibilidade de estabelecer uma nova relação com a morte. De quebra, a Intervenção ainda suscitou uma discussão sobre o machismo que seria retomada em várias outras ocasiões.

Esses temas todos não estavam previamente estabelecidos. Foram surgindo, faiscando a partir do momento que era colocado em movimento o material trazido pelos próprios estudantes. A mim cabendo, enquanto recém-inventado professor-intervencionista naquele lugar, não o estabelecimento de uma série de conteúdos, mas o olhar atento para auxiliar na percepção deste material e dos deslocamentos e novos fluxos gerados por ele.

Paradoxalmente, o velório trouxe um tanto de vida para aquele lugar e permitiu que os estudantes se apercebessem da possibilidade de re-inventar a escola deles.

### **1.8.2 “Festa e aula a fantasia”**

Nessas conversas realizadas no segundo andar foram sendo cogitadas diversas maneiras de se apropriar e ressignificar os espaços da escola, como a ideia de uma sala de aula forrada com colchões, onde os estudantes assistiriam às aulas deitados. Mas a ideia que realmente se concretizou foi a de transformar a sala de vídeo da escola em um lugar para uma festa a fantasia. A escola Maria José possui um espaço apelidado sarcasticamente de “espaço multi mídia”. Na época os estudantes tinham que virar a carteira para um ponto da sala, caso fossem ver algo no vídeo, ou para outro ponto, caso o que fosse ser visto estivesse acontecendo no palco. A ironia que originou o apelido advém do fato de chamar um espaço que eles entendem como extremamente precário, por um nome que significaria toda uma estrutura tecnológica. Os estudantes se organizaram, trouxeram os já típicos bolos, doces e refrigerante. Escalaram alguns para fazerem a vez de DJ e o combinado foi que todos estariam fantasiados. Os estudantes desta série compunham um grupo bastante heterogêneo, e o primeiro grande trabalho ético foi fazer com que os jovens alcançassem um acordo mínimo, em relação às suas diferenças, para a realização da empreitada. Pude perceber a potência da ação quando, no dia da festa, alguns estudantes que estiveram ausentes no processo de elaboração, desconhecendo os propósitos da ação, inicialmente não quiseram participar, mas foram convencidos do contrário pelos outros. Com a prerrogativa de que era uma tarefa estabelecida nas aulas de arte, os estudantes tomaram aquele espaço com autonomia e o ressignificaram, transformando-o em um lugar ficcional, um lugar para festas, sendo este um significado totalmente estranho à escola. Para isso usaram praticamente todas as aulas daquele dia, tendo que entrar em um acordo com os professores das outras matérias que também dariam aulas para a turma. Esse diálogo abriu outras possibilidades de relações com outros professores, bem como com a organização do tempo escolar, relações cotidianamente rígidas. Como a “sala multimídia” possui uma acústica peculiar, o som da bagunça foi ouvido praticamente em todas as salas, fomos questionados como era possível acontecer uma festa no horário das aulas. Mais uma vez percebíamos que as regras rígidas de funcionamento da escola, entendidas como algo imutável, eram passíveis de

serem burladas. Por outro lado, isso nos evidenciava que deveríamos dialogar com mais frequência com os organizadores das atividades escolares. Foi o que fizemos e, por meio de acordos criados com os professores, pudemos conspirar e, mais uma vez, reinventar o cotidiano escolar.

Essa Intervenção poética indiretamente gerou outra, feita por estudante do segundo ano do ensino médio. Sabendo das práticas acontecidas em outras aulas, estudantes dessa sala questionaram o porquê deles não realizarem algo parecido. Expliquei que aquilo integrava o conteúdo do primeiro ano do ensino médio. Alguns replicaram que estiveram no primeiro ano naquela escola e mesmo assim não fizeram isso. Acordamos então fazer uma série de intervenções. O clima era algo como “também queremos brincar”. Registre-se, para não haver também uma leitura exagerada, que as reivindicações de realizar intervenções vieram de um setor da sala. Os outros acabaram entrando no jogo depois, mas a princípio se mostraram meio contrariados. Na discussão das ideias surgiu, meio que inspirada na festa, a proposição de fazerem uma “Aula a fantasia”. A proposta era que os estudantes assistissem às cinco aulas do dia combinado caracterizados das mais diversas formas: figuras oriundas de filmes, videogame, histórias em quadrinhos, música pop, fábulas e lendas urbanas. O interessante é que esta intervenção poética teve um tempo estendido, se comparada com as outras ações realizadas até então. Os estudantes puderam experimentar o que é insurgir e experimentar as reações adversas emanadas daí. Cada professor reagiu diferentemente frente à brincadeira - desde o professor que simplesmente ignorou o que estava acontecendo àquele que quis entrar no jogo, ou ainda aquele que tentou reprimir, sentindo-se insultado por estarem atrapalhando sua aula – trazendo com isso a necessidade de trabalhar a noção de acordo e respeito pelas diversas subjetividades que compõem a tessitura escolar como condição prévia para uma movimentação pautada pela autonomia e pela ética, e não mais pela lógica um tanto quanto paternal e mesmo pastoral do “quem autoriza” esta ou aquela ação de acontecer.

### 1.8.3 “Dá licença para eu dormir”

No início de 2011, no primeiro bimestre, outras intervenções poéticas foram realizadas. Por um lado a questão já estava presente para os estudantes, ou por terem presenciado algumas intervenções ou por terem mesmo participado de alguma. Isso facilitava a execução das ações, mas também significava que a prática já estava um tanto assimilada pelo conjunto da escola, como “coisas das aulas de arte”. Mesmo nesse quadro essas intervenções conseguiram causar algum ruído, como ecos tardios de uma onda que já chegava ao fim. A mais interessante delas foi uma performance realizada por uma garota e batizada de “Dá licença para eu dormir”. Nesta intervenção poética ela se vestia com pijama e pantufas, e colocava um travesseiro embaixo do braço, entrava em uma sala onde acontecia uma aula e pedia licença para dormir, juntava umas cadeiras e deitava.

Alguns detalhes chamam a atenção nesta Intervenção poética aparentemente simples. A questão do vestuário, da possibilidade de usar outro tipo de roupa que não aquela estabelecida pelas convenções sociais, surgindo com uma forte carga de transgressão, se configurando enquanto um exercício de subjetivação, de proposição de outros modos de vestir e de “estar sendo”.

Outras intervenções irão retomar este aspecto, sendo que o pijama será retomado em outros dois momentos. O ato de adentrar uma sala e se propor a realizar uma das ações mais simples e próprias do ser humano que é dormir, pode gerar certo choque. A performer não propunha uma ação coletiva. Ela só pedia licença para ceder a um impulso movido por uma necessidade, a de se descansar quando se está cansado. É terrível pensar que boa parte das ações dos “agentes mantenedores da ordem” consiste em impedir isso<sup>56</sup>. Esta intervenção possui uma particularidade que nunca mais

---

<sup>56</sup> Nas minhas andanças pela cidade, principalmente na região central, não é raro ver isso acontecer. Policiais acordando pessoas que dormem na rua, agentes de segurança impedindo as pessoas de dormirem sentadas nos terminais de ônibus, bibliotecários acordando quem ouse tirar uma pestana sentado enquanto estuda e eu mesmo como professor sou chamado a não deixar que os estudantes cochilem nas minhas aulas.

se repetiu desde então, ela teve em sua execução, apenas uma pessoa. Todas as outras intervenções foram realizadas de forma coletiva.

A intervenção só não se estendeu por conta da “empolgação” de alguns garotos ao tirarem fotos da menina. Neste caso a discussão com os garotos que tiraram as fotos não aconteceu, pois não eram estudantes de uma sala que eu ministrasse aulas, mas conversamos bastante sobre o assunto na sala em que estudava a menina que realizou a Intervenção. A professora que estava na sala em que foram realizadas as fotos, mesmo ela sendo mulher, não percebeu ou não teve condições de instaurar uma discussão sobre o assunto. Mais uma vez demonstrações de machismo, que pode ser entendido como uma das mais presentes traduções de um pensamento determinista, reproduzidor do poder disciplinar. Os estudantes que atrapalhavam assim aquela intervenção se configuravam naquele momento enquanto ciosos agentes antígenos a defender o funcionamento da estrutura. Mostraram-se vigilantes da ideologia disciplinar, agindo como centros de transmissão (das relações) do poder, inviabilizando que a proposta artística pudesse reinventar o tempo e o lugar escolar de modo estendido. O machismo, mantido pelos próprios estudantes, professores e outros agentes presentes na estrutura escola tem se configurado como um dos discursos de maior resistência às mudanças, atuando como um dispositivo a serviço da preservação da norma e dos mecanismos de controle. Provavelmente os estudantes cumprem esta tarefa sem ter a consciência de que estão a serviço da máquina disciplinadora, mas na ausência do estabelecimento de uma reflexão ética sobre suas próprias ações em um lugar onde abundam diretrizes normativas e consonâncias de ordem estritamente moral, fazem o jogo do poder disciplinar e se privam da possibilidade de sonharem outras realidades possíveis. Evidentemente que isso não se dá de uma maneira estanque, pois choques são constantes e eventualmente territórios são liberados. Mas o mais importante talvez seja o fato de que a partir desses choques, brechas surgem onde podem ser inseridos momentos de reflexão sobre ética e moral. Nessas brechas podem ser inseridas discussões sobre a possibilidade de se manifestarem outras subjetividades, que ajam eticamente e não moralmente, que não se submetam a viver de acordo com as normas e

padrões socialmente impostos, mas que se proponham a agir de acordo com sua própria reflexão a partir desses padrões. Entendendo que o agir eticamente liga-se ao gesto de cuidar de si, ao cultivo de si mesmo e ao cultivo, cuidado e preocupação com o outro<sup>57</sup>.

Depois da realização da Intervenção ouvi alguns professores dizerem que “sabia que era coisa da minha aula”. Frases como essas, aparentemente banais, apontam algo sobre aquelas ações intervencionistas, inseridas naquele contexto particular. Diz principalmente duas coisas: primeiro da dificuldade dos professores naquele momento de estabelecer uma relação com aquelas ações, de percebê-las como possibilidade de poetização do cotidiano escolar, cotidiano este a qual está submerso. Dizer que já sabia ser coisa da minha aula fazia parte da tentativa de manter-se em uma zona de conforto para quem se via diante de uma práxis que fugia a classificações redutoras, sem sequer tentar “adivinhar” o que está ali em sua frente. Apressavam-se em se livrar do “problema” classificando-o como “coisa das aulas de arte”, “coisas do professor Alan” e assim por diante.

Isso sob um viés negativo. Já sob um viés positivo, observações como estas produzem outro tipo de conhecimento sobre as intervenções realizadas naquele momento e a percepção causada por elas. Porque ao mesmo tempo que tentavam reduzir e talvez mesmo descartar aquelas ações como “coisas do Alan” ou “coisas das aulas de arte”, ao falarem isso aqueles professores contavam algo importante sobre aquelas ações poéticas que ali se davam. Sim, aquelas eram produções de um professor que estava se propondo a ser um professor autor junto de seus parceiros, que naquele momento eram os estudantes presentes em suas aulas, que se contaminaram e se impregnaram da ideia de criar, de inventar, de poetizar aquele cotidiano escolar, a gerar outra dimensão simbólica. Sim, aquilo era coisa das aulas de arte, daquelas aulas de arte em particular, que já não se propunham mais a produzir as lições da disciplina de artes, dentro da sala de aula, mas que transbordavam os corredores, adentravam as outras salas, fazendo arte.

---

<sup>57</sup> Realizo esta aproximação com algumas proposições foucaultianas sobre ética, moral e o conceito de Cuidado de si mediado pelo autor Silvio Gallo no DVD Foucault da coleção Filósofos e a Educação. Gallo; Aspis, 2011.

Muito se falou desta Intervenção pela escola. A primeira onda ia chegando ao fim, mas não em forma de marola.

#### **1.8.4 Primeira Onda Intervencionista chega ao fim.**

Essa primeira onda tomou conta da escola fazendo um grande estardalhaço. Os estudantes começaram a pegar gosto pela brincadeira ao perceberem o manancial de possibilidades que se ligava a ela, que ali existia uma forma de testar os limites da instituição e, quem sabe, reconfigurá-los. Ao assistirem algumas aulas de um jeito diferente, por exemplo usando outro vestuário, ao saírem da sala de aula e tomar os corredores, adentrando outras salas, faziam soar metaforicamente os guizos presos às cercas e grades. Ao chamar a atenção da direção, e de alguns professores comprometidos com a “ordem e a disciplina”, choques eram inevitáveis. Esses choques trouxeram à tona a estrutura de controle e repressão na qual a escola se baseia. Além disso, existia um forte aspecto da descoberta da possibilidade do lúdico, de poder brincar no meio de tantas grades e regras, de experienciar um outro modo de vida ali na escola, mesmo que por pouco tempo.

As ações propostas escaparam da lógica de luta por reivindicações e se colocaram em outra chave, a de estabelecer ali, no momento presente outro lugar, outra dimensão mais próxima, mas lúdica, mais autoral.

#### **1.9 “Um intermezzo entre uma onda e outra: um rato intervencionista e de como os intervencionistas se vendo assimilados pela estrutura descobriram uma coisa ou duas sobre sua própria prática.”**

Entre 2010 e 2011, ainda na assim chamada primeira onda de intervenções, um fato demonstra bem a questão da assimilação das ações de deslocamento e ressignificação por parte das estruturas, no caso a escolar. Fazíamos uma aula na sala de vídeo, fazendo uma roda de conversa em que avaliávamos os trabalhos apresentados, num clima bem distante das “loucuras intervencionistas”, quando um rato surgiu talvez para nos espreitar e, quem sabe, buscando também espaço de insurgência para sua condição de rato<sup>58</sup>. A maioria dos estudantes subiu em cadeiras, muitos começaram a berrar alucinadamente. Conseguimos evacuar a sala, o rato quase ficou surdo. Eu fui até o diretor para explicar a situação, afinal o barulho da sala de vídeo repercutia para toda a escola, devido a já citada acústica do lugar. O diretor ao ouvir as explicações exclamou: “Eu fui até a sala ver o que estava acontecendo, então quando vi você com aquela galera gritando, pensei que fosse mais uma de suas intervenções”. Comentei com os estudantes: pronto, estávamos assimilados e, por conseguinte, fomos enfraquecidos. Ainda trabalhávamos sobre a lógica de incidirmos diretamente sobre os fluxos percebidos na dinâmica escolar, para os modificar mesmo que momentaneamente, por isso naquele momento a surpresa, o choque, o grito, o som de buzina do klaxon ainda nos era muito precioso. Ainda prescindíamos da nossa capacidade de fazer barulho ao máximo para tirar as coisas da sua habitual ordem de encarceramento, composta em grande medida por nossos corpos, nossos gestos e nossas disposições. Assim sendo, gritos causados por um rato serem confundidos com uma Intervenção causavam, principalmente em mim como impulsionador primeiro daquelas ações, um certo assombro. Todos esses elementos se modificariam profundamente depois, não só a necessidade de chocar pelo barulho deixou de ser tão importante, bem como esse papel de impulsionador primeiro seria bastante relativizado, mas naquele momento era este o quadro em que se delineavam as nossas ações.

O fato de sermos assim assimilados e conseqüentemente enfraquecidos conta muito sobre o caráter tático da intervenção artística. A

---

<sup>58</sup> Na Índia, por exemplo, os ratos são bem tratados, considerados sagrados, enquanto do ocidente cristão são considerados infernais transmissores de pestes.

Intervenção fatalmente será assimilada pela máquina, que se adapta aos ataques a sua estrutura, como uma membrana que tentará envolver aquele corpúsculo estranho. Cabe aos intervencionistas entender este processo e perceber o caráter mutável intrínseco às intervenções. Para isso não pode possuir apego aos seus lances de dados. E nem mesmo aos dados, que as vezes deverão ser deixados de lado. Na medida em que ação é recuperada dentro da normatividade hegemônica, é importante produzir deslocamento, ser tático. Como aponta Hakim Bey<sup>59</sup>, nas proposições contidas no seu texto sobre a TAZ<sup>60</sup>, libera-se uma área (de terra, de tempo, de imaginação), mas logo depois dissolve-se para se refazer em outro lugar, momentos antes de ser pego. Assim que acontece o processo de assimilação é preciso desaparecer, deixando para trás um invólucro vazio (BEY,2001, p.17,18).

Entendia diante disso que era chegada a hora de pensarmos outras táticas.

Com aquelas ações engendradas até então dentro da escola, os intervencionistas passaram por, ainda se apropriando da terminologia proposta por Hakim Bey, “experiências de pico, se comparadas ao padrão ‘normal’ de consciência e experiência” (ibidem, p.16). Diante da assimilação que se operava, era o momento de serem buscadas e talvez mesmo inventadas outras táticas, mas tais momentos de intensidade como aqueles que foram vividos “moldam e dão sentido a toda uma vida” (ibidem).

### **1.10 “Segunda onda.”**

Como já observado, não proponho nenhuma ação pronta, fechada, para ser trabalhada pelos estudantes, deixando que eles inventem suas próprias ações. Mas proponho caminhos, busco lançar desafios que possam

---

<sup>59</sup>Hakim Bey seria supostamente o pseudônimo de Peter Lamborn Wilson, historiador, poeta, pesquisador do sufismo, mas existem diversas outras teorias para sua identidade.

<sup>60</sup>TAZ remete a sigla em inglês, Temporary Autonomous Zone. Usaremos esta sigla por ela ser de uso corrente, por remeter diretamente ao conceito, ao invés de ZAT.

resultar nesse desenvolver, num certo destravamento, para possibilitar e mesmo instigar os estudantes a trazerem a tona suas ideias geradoras. Depois os acompanho, auxiliando na execução. Em 2010 o uso de um outro espaço da escola para as aulas gerou uma saída da habitual zona de conforto que os colocou em movimento e a partir de algumas provocações, muitas presentes no *Caderno do Aluno e do Professor*, uma primeira onda de intervenção foi gerada no Maria José.

Em 2011 retornei a já citada proposição contida no *Caderno do Aluno* de convidá-los a lançar um olhar ao espaço da escola, à sua estrutura e a pensarem possibilidades de ações de ressignificação. Após algumas conversas, ao tentar chegar a um denominador comum, surgiram poucas ideias, uma por sala, diferente do primeiro ano em que uma enxurrada de proposições surgia e tentávamos colocar todas em prática. Mas neste momento, as proposições vinham acompanhadas de um grau de incisão e de rebeldia inauditos.

### **1.10.1 “Lanchando de pijama”**

Uma sala voltou à proposição do pijama, mas levando a outro lugar. Combinaram que a sala toda traria pijamas e vestiria na hora de descer para o intervalo do lanche. Desceram e simplesmente tomaram o lanche como se nada tivesse acontecendo. Por conta da calma e serenidade com que se portaram, o constrangimento que poderia ser sentido por eles, foi transferido para quem assistia a intervenção. Tentavam decodificar o que era aquilo. A explicação de que se tratava de uma intervenção “das aulas de arte” já não resolvia a questão, pois aquilo extrapolava o que já estava estabelecido. Ainda víamos uma ação incidindo sobre um fluxo e o modificando, mas os alvos acertados agora eram outros. A relação com as regras da escola aparentemente permaneciam inalteradas. Eles permaneceram na sala e desceram para tomar o lanche no horário previamente estabelecidos. Mas ao

fazer isso utilizando outro vestuário, que não o ditado pelas convenções sociais, fazendo uso da liberdade que existe ao menos teoricamente de se vestirem como quiserem, tocaram em questões inseridas numa ordem muito mais profunda: a reinvenção de si mesmos. A isso liga-se um fato novo: eles pareciam vivenciar outra ordem de coisas, nas palavras dos próprios intervencionistas: “pareciam não estarem ali” e se “sentiam extremamente relaxados” como se “pudessem ficar assim, com uma roupa confortável sempre”. Muitos apontaram outra percepção temporal dizendo coisas como: “o tempo parecia estar passando mais devagar”. E isso, esse outro estado de estar no mundo era sentido pelos outros. Em certa medida houve poesia, mas em forma de energia bruta, como um tremor. E nesse caso, os gestos foram suaves, em outra sintonia. Reinventava-se o tempo escolar, reinventava-se o tempo subjetivo, subjetivava-se.

### **1.10.2 “Faixa: Bem Vindo ao Presídio Maria José”**

A Intervenção elaborada pelo grupo de estudantes de outro primeiro ano do Ensino Médio foi realizada em outra levada. Eles estavam com muita dificuldade em chegar a alguma ideia geradora. Mantive-me firme no acordo de não propor nenhuma ideia e deixar isso a cargo deles, mesmo que o resultado fosse a não realização de uma Intervenção. Entenderia isso como parte do processo. Como provocação, movi uma carteira, afirmando que aquilo já era um pequeno deslocamento significativo. Pedi que olhassem aquela carteira, que eu tinha movido, que pensassem na possibilidade ou não das coisas ali dentro serem deslocadas. A partir daí os estudantes começaram a falar dos objetos que compunham a sala de aula, as carteiras, as grades nas janelas. Isso suscitou toda uma discussão sobre a estrutura física da escola, não só na sala de aula, mas nos corredores, no portão de entrada. A partir disso foi sendo delineado um paralelo da escola com uma cadeia. Aqueles estudantes que se mostravam até então apáticos e pouco a

vontade em criar algo, ao serem chamados a observar a materialidade do espaço em que viviam algumas boas horas da sua vida e a refletir sobre a possibilidade de ressignificá-lo se mostravam empolgados. E a faísca acendeu uma fogueira em forma de uma ideia. Colocar uma faixa na frente da escola com os dizeres: “Bem vindo ao presídio Maria José”. Os estudantes fizeram uma coleta de dinheiro para a confecção da faixa e combinaram os detalhes técnicos da execução. E uma segunda feira pela manhã os estudantes, funcionários e professores foram recepcionados pela Intervenção-faixa.

Pela primeira vez expressava-se publicamente o descontentamento com a estrutura carcerária ao qual se organiza o funcionamento da escola.

Na construção desta iniciativa recorreremos a experiências pessoais de alguns dos estudantes envolvidos diretamente na execução daquela ação. Por exemplo a estudante Giovanna Candido que organizou a coleta do dinheiro para a faixa e encaminhou a confecção da mesma já possuía uma experiência em tarefas assim, adquirida na sua vivência como moradora e militante da Vila Itororó<sup>61</sup>. O grupo que pendurou a faixa na escola durante a madrugada possuía todo um conhecimento da logística necessária para a execução de tal tarefa, como em que pontos da rua deveriam ficar as pessoas vigiando para que a polícia não flagrasse o ato. Possuíam também a prática para escalar por fora da escola e deixar a faixa no alto<sup>62</sup>.

Os desdobramentos foram complexos. Para a retirada da faixa o diretor da escola chamou o auxílio da Polícia. Uma espécie de processo interno seria aberto chamando pais e professores para falarem. Um estudante de uma das salas foi acusado de ser um dos autores e pressionado diretamente pelo diretor que afirmava ter sua imagem capturada por uma das câmeras. A sorte é que tínhamos o conhecimento tático de que

---

<sup>61</sup> Vide nota 19.

<sup>62</sup> Não tenho como precisar de onde oriunda esses conhecimentos, só pude vê-los sendo colocados em ação e afirmar que dificilmente levaríamos a cabo a intervenção se não fosse por eles. Não sei dizer se os meninos já participaram de alguma atividade como pichação, mas percebo pelo convívio com eles que esses conhecimentos táticos compõem em certa medida o repertório da maioria. Um repertório importante para quem quer transitar pelas ruas do centro.

as câmeras não funcionavam há algum tempo<sup>63</sup>. Conversei com o diretor, explanando que “essa ação poderia ter sido fruto de uma das minhas aulas” e que “mesmo eu não tendo os meios para saber quem exatamente foi o autor estava disposto a assumir toda a responsabilidade”. Conversamos sobre Foucault, Deleuze e afins. Ele entendia que “aquilo era porque os estudantes estavam sendo obrigados a ficar estudando até as vinte e três horas”. Expus que o problema não era ele, o diretor, ou eu, o professor, mas a instituição e que dialogássemos com esses anseios. Com esta conversa limpou-se o terreno, mas o barulho tinha sido grande. Um dos problemas, no entendimento da direção, era o fato de termos feito uma Intervenção que dizia pra rua que a escola é uma cadeia. “E se a imprensa visse aquilo”? Percebe-se que a preocupação maior no caso é com o externo, com uma fachada a ser mantida, fora dos muros da escola, algo como um cuidado com a “opinião pública sobre a escola” e não com que os estudantes pudessem estar vivenciando ali dentro, o que eles estavam gritando. O que fazia com que eles comparassem a escola a um presídio praticamente não era levado em consideração. No meio da conversa a ação “lanchando de pijama” foi citada. “A minha vice diretora veio me perguntar se existia festa do pijama na escola.” A dificuldade de enquadrar essas intervenções em meros exercícios formais, em “coisas da aula de arte”, se fizeram sentir. Esta dificuldade advinha em grande medida do fato das intervenções estarem acontecendo fora da sala de aula, nos corredores e no pátio, na rua, para fora das molduras. Por conta desse transbordamento a questão “quem autoriza?” se colocou de forma ainda mais intensa. “Quem autoriza” a colocação de uma faixa como essa, criticando a estrutura escolar, comparando-a a um presídio, para ser vista não só pelas pessoas que frequentam a escola, mas por todos que passassem na rua?<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Coincidência ou não, logo depois uma série de câmeras foram instaladas na escola. Hoje não conseguiríamos dar cabo de uma intervenção deste tipo tão facilmente. A sociedade de controle aumenta progressivamente o alcance de seu olhar que tudo quer ver, jogando luzes cada vez mais fortes, buscando vasculhar cada brecha.

<sup>64</sup> Do ponto de vista jurídico essa questão se apresenta de forma bastante delicada, pois a ação poderia ser enquadrada na famigerada “lei da mordaza” como é conhecido o artigo 242 do Estatuto dos Servidores Públicos do Estado de São Paulo (Lei nº10.261) que proíbe professores e demais servidores a referirem-se “depreciativamente em informação, parecer ou despacho, ou pela imprensa, ou por qualquer meio de divulgação, às autoridades constituídas e aos atos de Administração”. Maiores informações sobre a lei e sua aplicação

Se formos pensar a ação do ponto de vista de “propagação” de uma ideia, no caso a comparação entre a escola e um presídio, entenderemos que sua repercussão foi pequena. Alguns professores se mostraram indignados, outros gostaram e os estudantes do período da manhã comentaram pouco, naquele dia chovia bastante e provavelmente eles entraram rapidamente sem notar a tal faixa, que foi retirada rapidamente.

Mas a Intervenção gerou uma repercussão de outra ordem, mais epidérmica, gerada na surdina. A ação não transgredia as regras internas da escola, mas extrapolava seus muros tentando gritar para a rua um entendimento sobre aquela estrutura que deveria permanecer calado a qualquer custo. Frente a um distúrbio em sua programação, difícil de ser prontamente assimilado, a máquina disciplinadora e os aparatos de controle reagiram prontamente, atacando aqueles “corpos estranhos” através de pressão e ameaças, como aquelas feitas ao garoto que tinha tido sua imagem supostamente capturada pelas câmeras. A repercussão se deu aí, nas trincheiras que aquele grupo se viu obrigado a cavar para se proteger desses ataques e ameaças. Nestas trincheiras vivenciavam pela primeira vez um espírito conspiratório, tendo a necessidade de criar uma série de procedimentos<sup>65</sup> para salvaguardar os componentes daquele grupo, formado por um professor e um conjunto de estudantes, que tinham executado uma ação de guerrilha cultural um tanto ousada.

Esta Intervenção mostrou o quanto o sistema educacional é firmado em uma estrutura engessada, que se mantém a partir de relações de poder coercitivas. Uma pequena estocada na estrutura fez soar uma série de alarmes internos, e colocar em movimento todo um aparato repressivo. Mas a história mais interessante que esta ação nos conta não fala de repressão,

---

em <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/oficio-docente/63-oficio-docente/761-lei-da-mordaca-foi-utilizada-nos-ultimos-anos-por-estado-e-municipio-de-sao-paulo->

Acessado em 29 de abril de 2013. Provavelmente muito da reação do diretor, que em outras ocasiões foi um parceiro importante se deva ao receio de ser enquadrado pelo aparelho. Os envolvidos na execução da intervenção também poderiam ser enquadrados em outros dispositivos legais, pois para colocar a faixa adentraram uma propriedade pública sem prévia autorização.

<sup>65</sup> Os procedimentos versavam desde a forma de se comunicarem e trocar informações sem serem pegos pela rede vigilante até a melhor tática para negociar com a direção da escola uma forma de desarmar os ataques.

mas sim de resistência<sup>66</sup>, da potência insurrecional daqueles jovens. Jovens possuidores de uma afinada dimensão do que está acontecendo, com suas habilidades guerrilheiras em auto se organizarem, produzir o material de contestação, pular muros, se manterem invisíveis na medida do possível aos olhos vigilantes. A estrutura disciplinar com seus operativos e tecnologia buscam docilizar os corpos mas aqueles jovens mostraram que não estão alienados do que se passa, demonstrando ser possível efetuar escapes e resistência. No momento desta ação desconhecia as lições apresentadas por Jacques Rancière, em seu *O mestre ignorante* (2011), sobre emancipação intelectual, mas aqueles jovens me ensinaram na prática o quanto um sistema educacional pautado na *hierarquização das inteligências* é inútil e extremamente perverso em sua prática *embrutecedora*<sup>67</sup> pautada na manutenção da desigualdade. Fizeram isso mostrando que não eram pessoas esperando para serem *instruídas*, e que não existe uma diferença entre a minha inteligência de professor e a inteligência deles, de alunos, colocando mesmo em questão a validade de termos como estes.

A máquina iria jogar pesado para colocar tudo em seu “devido lugar”, mas o aprendizado obtido a partir daquela experiência ainda iria reverberar por muito, nos corredores da escola e nas pessoas que ousaram viver aquela prática de conspiração.

### 1.10.3 “Faixas de trânsito para desacelerar.”

A terceira Intervenção elaborada não se concretizou. Aqui cabe uma reflexão sobre o papel do professor como incentivador dessas ações. Mais

---

<sup>66</sup>No caso cabe pensar este conceito nos termos apontados por Pelbart, a partir de Negri. O autor observa, que se para a modernidade a resistência é uma acumulação de forças contra a exploração que se subjetiva a partir da tomada de consciência, no contexto pós-moderno isso se dá de uma maneira diferente. A resistência, neste caso, se dá como a difusão de comportamentos resistentes e singulares (PELBART, 2003, p.142).

<sup>67</sup> Os conceitos de hierarquia das inteligências e princípio de embrutecimento são tomados da obra de Ranciere(2011). O autor observa que há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência.

necessariamente, os limites desse papel. A temperatura interna da escola após o episódio da faixa estava alta. Os estudantes da terceira sala pensaram uma Intervenção com forte grau de tensão. Amarrariam faixas de trânsito e outros obstáculos nas escadas que levam do primeiro andar ao térreo, no horário da saída. Com isso pretendiam fazer com que o pessoal “desacelerasse” um pouco. A ação pretendia assim incidir diretamente na forma como a relação com o tempo se estabelecia na escola. No dia da ação alguns estudantes vieram até uma sala em que eu ministrava aula e perguntaram se podiam dar cabo da ação, e “se eu seguraria a onda caso desse algum problema”. Eu informei que não poderia fazer isso naquele momento, pois já tinha queimado todos os cartuchos no episódio da faixa, que o melhor seria “abortar a missão”. Eles insistiram um pouco. Expliquei que não estava dizendo para eles não fazerem, mas alertando do risco e que naquele momento não poderia dar cobertura. Eles aceitaram o conselho.

Este episódio conta muito sobre esta práxis intervencionista vinculada às aulas de arte, em alguns aspectos mais até do que as intervenções que chegaram a ser realizadas. Os estudantes fizeram o percurso até a elaboração da ação e só não a levaram ao término por receio da repressão interna. Eu, como professor, agindo quase sempre como agente facilitador desta prática, no sentido inclusive de possibilitar uma cobertura, como uma espécie de agente infiltrado na estrutura, desta vez cumpri outro papel, o de frear a execução de uma ideia. O que me moveu não foi nenhum tipo de vontade de defender a ordem estabelecida, ao contrário, eu desejava a realização desta ação pois de todas as ideias esta de “desacelerar” os corpos com tudo que isso causaria, foi de pronto uma das que mais me agradou. Mas por zelo aos parceiros e por minha própria pele eu preferi jogar água na fervura, que já se encontrava alta.

Na época cheguei a cogitar se naquele momento não caberia uma ação mais radical, sem tantas preocupações em salvaguardar os agentes envolvidos.

Hoje com distanciamento percebo o quanto isso estava permeado por um instinto de morte. E uma morte destituída de qualquer caráter simbólico.

Não seria a realização de um Seppuku<sup>68</sup>, mas algo como um entregar-se, deixar morrer. Foi importante aquele recuo, para justamente garantir que não morresse o que nascia ali na escola.

Creio que nas ações intervencionistas são recorrentes os recuos, sumir aqui para aparecer em outro lugar, deixando um casulo vazio para trás como aponta Hakim Bey em sua teoria da TAZ (2001). Nesse caso este recuo possibilitou que se fosse mantido um espaço mínimo de manobra para que continuássemos as nossas ações mais adiante.

### 1.11 Fechando as brechas.

O ano de 2011 ia chegando ao fim e sobreveio um recrudescimento na repressão interna da escola e uma espécie de nuvem plúmbea cobriu o Maria José naqueles dias, o espaço até então bastante oxigenado, fechava em torno da gente. Um episódio importante pontua isso: o diretor vetou a segunda edição do Festac<sup>69</sup>, uma semana antes de sua realização. Apresentava como argumento para isso duas questões centrais, no seu entendimento: o fato de nem todos professores estarem envolvidos na realização do evento e o “conteúdo” de alguns trabalhos que seriam apresentados. Em relação ao segundo ponto, o diretor apresentava seu posicionamento de vetar aquelas apresentações com colocações, no mínimo curiosas, alegando “apologia ao sexo”<sup>70</sup> e “dança evangélica”. Algumas pessoas envolvidas na preparação do evento<sup>71</sup>, apresentaram toda uma defesa pela manutenção da festa, argumentando, que o número de

---

<sup>68</sup> Seppuku é o suicídio ritual cometido pelos samurais no Japão feudal. Na virada do ano 2000, algumas das subjetividades italianas do Projeto Luther Blisset, resolveram cometer um Seppuku e lançaram a sugestão de que fizessem o mesmo todos aqueles que usassem o nome de Luther Blisset há pelo menos cinco anos. Em alguns momentos o suicídio permite que se dê espaço a outros estilos de luta. (BLISSET,2001, p.11)

<sup>69</sup> Festa de Arte e de Cultura.

<sup>70</sup> A música em questão era “Ai se eu te pego” de Michel Teló, cuja letra é o seguinte: “Nossa, nossa/ Assim você me mata/ Ai se eu te pego, ai ai se eu te pego./Delícia, delícia/Assim você me mata/Ai se eu te pego, ai ai se eu te pego/Sábado na balada/ A galera começou a dançar/ E passou a menina mais linda/ Tomei coragem e comecei a falar”.

<sup>71</sup> Uma comissão formada por mim, e por membros do Grêmio.

professores envolvidos na preparação desta vez era praticamente o mesmo do que existia na primeira edição<sup>72</sup>. O grupo aceitou a “censura”<sup>73</sup> a música entendida como “pornográfica”, entendendo que o principal era garantir a existência da festa, propondo ao diretor que fosse feito um debate mais aprofundados sobre a questão da proibição a certas músicas por conta de possuírem um “cunho sexual” em outro momento. O mesmo grupo alegou que, em relação à dança a ser apresentada por um grupo oriundo de uma comunidade evangélica, isso não confrontaria em momento algum o fato da escola ser uma instituição laica, explicando que inclusive eles nem mesmo iriam dançar músicas de cunho religioso. Mas toda esta argumentação não moveu o diretor de sua decisão. Mesmo com as apresentações agendadas, sendo que alguns estudantes e mesmo pais produziram figurinos especialmente para a ocasião, a festa foi proibida.

As intervenções artísticas que foram realizadas até então, nossa inserção e alargamento das brechas encontradas, confrontavam a estrutura escolar, cutucando-a em pontos nevrálgicos, como no caso do episódio da Faixa. Isso gerava uma resposta da estrutura escolar, concretizada através dos agentes que naquele momento, chamados a normatizarem aquele lugar e suas relações em prol do “bom funcionamento” da máquina aceitavam cumprir o papel de bons soldados.

Como forma de resistência foi esboçado com alguns estudantes a possibilidade de realizarmos a segunda edição do Festac fora da escola, cogitou-se fazer na praça Dom Orione, que fica nas imediações, ou na quadra da escola de samba da Vai-Vai.

Mas esta ideia foi descartada um tempo depois, pois se percebeu a necessidade de mudar de tática. Era o momento de respirar, mudar algumas disposições de peças no tabuleiro, rearticular as parcerias e acima de tudo, esperar.

Aqui cabe a imagem do guerreiro que espera enquanto a poeira baixa, que deixa as feridas curarem para que não virem ressentimento e que

---

<sup>72</sup> Vendo a situação com distanciamento, percebe-se que mesmo existindo uma série de professores envolvidos, faltou uma parceria mais consolidada destes que, por exemplo, se colocasse contra a decisão de cancelamento da festa com maior incisão.

<sup>73</sup> No momento da reunião, o diretor pegou a lista do que seria apresentado e foi riscando com um canetão hidrocor o que não considerava adequado de ser apresentado.

observa o curso das coisas. A espera não se mostrou em vão, e logo mais outros deslocamentos foram operados, a partir de intervenções ainda mais incisivas.

### **1.12 E mais um ano finda**

Terminávamos com uma série de perguntas no ar. Haveria mesmo uma terceira onda de intervenções? Ela se pautaria pela questão da contundência, presente nas intervenções daquele ano? Essa incisão seria aprofundada?

Essas questões seriam respondidas na prática, mas entendíamos que outros acordos e outras táticas deveriam ser estabelecidas.

### **1.13 O que surgiu no lugar da esperada terceira onda...**

A experiência mostrou que seria difícil insistir na metáfora das ondas por um terceiro ano. Não por que não tivessem acontecido intervenções. Ao contrário, elas ocorreram com bastante força.

Mas os impulsos que constituíram estas intervenções não poderiam mais ser enquadrados nesta metáfora, de uma onda vindo, tirando as coisas do lugar, voltando pro mar e novamente vindo pra praia, com novas informações. As intervenções agora surgiam de lugares diferentes, com graus de intensidade diversos. A prática já apropriada pelos estudantes como forma de ação dentro da escola.

#### **1.13.1 Troca-troca**

Figura 6 – Estudantes Intervencionistas no pátio da E. E. Maria José. Da esquerda para a direita: Dheyton, Nice, Aline, Franciel, Solange, Maria Patricia, Wilk, Marcos, Guilherme, Robson e André



Esta intervenção foi a primeira a envolver todo um período de funcionamento das aulas na escola. Todos os estudantes do período noturno estiveram envolvidos nesta intervenção-poética. Isto aconteceu, fruto de uma coincidência, três salas propuseram a mesma ação onde os homens vestiriam roupas de uso convencional para o gênero feminino e vice versa. E eram salas que nem deveriam estar tratando da questão da Intervenção. Dois segundos anos, que trabalhavam a questão de como transformar um lugar da escola em um espaço cênico e algumas pessoas de uma turma do terceiro ano que viu que a Intervenção poderia ser usada como forma de dialogar com um problema imediato: um garoto que estava vindo assistir aula de salto alto e estava sofrendo pressão dos colegas por conta disso. No caso das pessoas do terceiro ano, a proposta já vinha com uma tônica de envolver as outras salas. Até então não tinha trabalhado algo assim, mas decidi

estender o convite para as outras quatro salas, chamando para que os “homens se vestissem de mulher e as mulheres de homem” e passassem o intervalo assim. Adentrávamos um terreno novo com aquela intervenção onde não só costumes arraigados eram questionados, mas fazia-se isso usando o próprio corpo. Em algumas salas houve discussões acaloradas, com explícitas demonstrações de machismo e homofobia e pessoas se posicionando, defendendo o direito de se vestir fora dos padrões impostos e de vivenciar a sexualidade de múltiplas maneiras. Nos dias em que antecedeu a ação este debate tomou conta das conversas e decidir vestir a roupa “trocada” ganhou o status de uma tomada de posição naquele contexto.

Em uma sala alguns estudantes questionaram que eu também deveria me vestir de mulher. Tentei argumentar sobre o meu papel de professor, mas no fundo estava com medo, como muitos ali. Ao perceber o quanto essa conversa de “sou professor” não se sustentava e se constituía uma posição reacionária da minha parte, resolvi entrar na brincadeira pra valer, convidando os outros professores do período a fazer o mesmo. Prevendo a dimensão que aquela intervenção tomaria, abri uma discussão no HTPC, ressaltando que todos professores estavam convidados a participar. Também informei ao diretor que realizaríamos a Intervenção explicando como se daria o seu funcionamento.

Figuras 7, 8 e 9 – Corpo docente da E. E. Maria José. Da esquerda para a direita: Alan Livan, Fabio Saldanha e Rogério Oliveira.



No dia da ação meu estado de ânimo não era dos melhores, provavelmente pelo desgaste gerado por algumas discussões meio pesadas sobre o assunto. Chovia e eu acreditava que não teria quórum suficiente, pensava em “abortar a missão”. Alguns estudantes, na entrada da escola, me perguntavam se ia acontecer e eu respondia que era melhor adiar para a outra semana. Até que, já em aula, um menino bate na porta da sala. Era um desses garotos tachados como bagunceiros e que muitas vezes demonstrou um apego ao estereótipo do machão. Ele estava maquiado e com um brinco pendurado na orelha. Entendi ali que a Intervenção já estava acontecendo, quisesse eu ou não. Na maioria das salas, o grau de excitação com a brincadeira era alto, com muitos meninos já se maquiando. Muitos meninos que compartilham daquele estereótipo do “mano”, do machão, colocaram shortinhos, salto alto, maquiagem e brinco. Além de mim, dois professores<sup>74</sup> integraram a brincadeira e também se vestiram de mulher. As estudantes, em sua maioria, também colocaram roupas masculinas. Alguém trouxe caixinhas de som, e uma espécie de baile foi improvisado, seguido de um desfile. O que se viu no intervalo foi uma grande festa exaltando a possibilidade de vivência das mais diversas subjetividades.

A ideia das meninas que propuseram a ação era que os outros pudessem vivenciar um pouco do que o garoto primeiro, que tinha sido alvo de preconceito, vivenciara em seu dia a dia.

Esta proposição merece uma reflexão, que podemos fazer auxiliados por alguns apontamentos da etnógrafa Favret-Saada (2005, p.159) Como a autora, podemos entender que aceitar ocupar o lugar do outro, ao invés de imaginar-se lá, é importante pelo simples fato de que o que ali se passa ser, literalmente, inimaginável. Estando no lugar do outro somos bombardeados por intensidades específicas, denominadas por ela de afetos, difíceis de serem enquadrados em uma significação. Mas é importante entender que o fato de ocupar tal lugar nada traz de informação sobre os afetos do outro. As pessoas que se prontificaram a trocar suas roupas não sabem o que o garoto que vestiu pela primeira vez o salto e foi para escola, nem outros que sofrem

---

<sup>74</sup>Rogério de Oliveira, professor de História e Fábio Saldanha, professor de Português, mas que exerce na escola função de professor eventual, substituindo professores de diversas disciplinas quando estes se ausentam.

coisas semelhantes podem sentir literalmente pois isso não é possível, mas entraram em comunicação com outro lugar e a partir daí mobilizaram e modificaram seu “próprio estoque de imagens”, sendo afetados por esta nova experiência e abrindo a possibilidade para uma “comunicação específica” com ela.

Nem todos entraram na brincadeira, alguns estudantes ficaram observando de longe, externando uma visível contrariedade. Contrariedade esta que se fez presente nos debates sobre o assunto que aconteceram em sala de aula no segundo semestre. Mas naquele momento os olhares contrariados pouco ou nada afetaram aquele cordão. A impressão que se tinha era a de abertura de uma fresta no tempo e no espaço, ocupada rapidamente pelos foliões. No tempo de um intervalo, no espaço de uma parte do pátio, os intervencionistas instauraram um lugar a parte onde o importante era o brincar, o rir e o se divertir, suspendendo momentaneamente julgamentos de qualquer ordem, bagunçando com as hierarquias e experimentando outras possibilidades de vivenciarem seu corpo em relação com o do outro numa espécie de Zona Autônoma Temporária<sup>75</sup> de curtíssima duração.

No meio da Intervenção pode ser observada uma disposição dos corpos no espaço, a qual diz muito não só sobre esta ação, mas mesmo sobre a escola: os estudantes e os três professores com as roupas “trocadas”, mais um outro professor, que mesmo não trocando de roupa, resolveu aderir a ação, se mexiam no pátio. Um pouco mais acima, observando admirados, um tanto assustados, os professores, distribuídos pela escada que liga o andar térreo ao pátio, acima de todos o diretor tentando se mostrar impassível diante de tamanha fuzarca.

O sinal da escola tão semelhante ao apito de uma fábrica ou a sirene de um presídio anunciava não só o término do intervalo, mas também que a brincadeira tinha chegado ao fim. Mas aquilo continuaria reverberando. Era chegada a hora de descer do telhado, afinal uma pessoa não pode ficar lá pra sempre, usando a ilustração proposta por Hakim Bey do xamã que

---

<sup>75</sup> Conceito proposto por Hakim Bey. Vide página 30 deste texto.

retorna<sup>76</sup>. Os intervencionistas-foliões-xamãs também voltaram, não do telhado, mas do pátio, direto para a sala de aula, “mas algo mudou, trocas e integrações ocorreram - foi feita uma *diferença*.” (BEY, 2001, p.16)

Alguns estudantes falaram coisas como: “Ah, tem que fazer uma dessa todo mês”, uma proposição que demonstra o gosto pela prática intervencionista. Muitos já tinham entendido que o jogo de Intervenção na escola tem um tanto de esconde-esconde, descobre-se um espaço, se insere nele, estende-o, reconfigura-o, algumas vezes coloca-se algumas bombinhas, depois é preciso desaparecer e aparecer em outro lugar.

Esta Intervenção foi alvo de um debate no início do segundo semestre, onde alguns estudantes a criticaram duramente, sendo que alguns externaram um entendimento de que ela não deveria ter acontecido. Era a primeira vez que isso ocorria em relação a uma Intervenção. Uma parte dessas críticas se balizava por questões machistas e homofóbicas, em frases como: “Não acho certo homem vestir roupa de mulher”, “Sou machista mesmo” e “Pra mim aquilo era coisa de veado”.

Aquela Intervenção incidiu diretamente em um fluxo formado por toda uma série de compreensões e conceitos arraigados sobre sexualidade e sua normatização que se constrói a partir do padrão heterossexual, único possível a ser seguido e que interpreta a sexualidade homossexual como sendo doentia, algo a ser corrigida e tratada. E isto incidia de forma violenta em quem exercesse a possibilidade de vivenciar uma sexualidade diferente, como era o caso do garoto que vinha assistir as aulas de salto alto e estava sofrendo ameaças por isso. O problema é que salvo algumas observações feitas em uma reunião pedagógica e algumas conversas nos corredores, este fluxo era encarado como algo “natural” na escola até a realização desta ação, que questionou esta suposta “naturalidade”. Obviamente que a Intervenção não solucionou os problemas de uma hora para outra como uma fada com uma varinha de condão, mas trouxe a tona a necessidade de debater mais a

---

<sup>76</sup> Hakim Bey, ao falar de momentos de intensidade que moldam e dão sentido a toda uma vida cita rapidamente a figura de um xamã, capaz de realizar manobras em um “ângulo impossível” em relação ao universo, como dançar sobre um poste e escapar por uma fresta. Este xamã sobe ao telhado, uma ação que metaforiza um desses momentos de intensidade, mas não pode vivenciar este momento permanentemente, mesmo por que se assim o fizesse, ele não seria extraordinário. Mas esta vivência outra possibilita que trocas e integrações ocorram.

fundo a questão e chamou as pessoas para uma tomada de posição usando seus corpos no debate. Mostrou que os indivíduos que sustentam a normatividade da sexualidade tida como saudável, pautada pela heterossexualidade, assim o fazem entendendo-a como uma *verdade*. Mostrou também que o poder disciplinador não é um elemento que se encontra fora da escola ou da sala de aula, gerado e gerido em outro lugar, mas que (as relações de) poder com suas repressões é tramado e sustentado pelos indivíduos componentes daquela tessitura escolar. Dessa constatação deriva a necessidade de termos um enfoque no exercício da ética, da reflexão sobre as escolhas pessoais.

Figura 10 – Momento de afeto entre os estudantes intervencionistas. Da esquerda para a direita: David, Paulo e Marcos.



### 1.13.2 Pijamaço.

Figura 11 – Estudantes intervencionistas “pijmando” no pátio da E. E. Maria José. Da esquerda para a direita em primeiro plano: Camila, Vitoria e Débora.



No retorno as aulas depois do recesso, no início do segundo semestre do ano letivo de 2012, abri uma discussão com os estudantes se eles ainda estavam dispostos a trabalhar com Intervenção. Duas salas responderam de forma unânime que sim e uma terceira optou em sua maioria pelo mesmo caminho.

No momento de elaborar as intervenções, visando ações que ganhassem outros espaços da escola, estudantes de uma dessas salas propuseram que viessem todos de pijama assistir as aulas e que assim como aconteceu com o “Troca-troca” o convite para a ação fosse estendido para as outras salas e assim foi feito. Mais uma vez fui envolvido na ação, vindo ministrar as aulas de pijama e chinelos. Combinou-se que quem fosse participar traria seu pijama na bolsa, trocaria de roupa no banheiro, assistindo as duas primeiras aulas e participando do intervalo vestido desta maneira.

O clima que se estabeleceu foi bem diferente da Intervenção “Lanchando de Pijama” realizado em 2011, em que estudantes de uma única sala desciam para o intervalo desta forma. Se naquele momento o clima tinha sido de calma e serenidade, agora o que se via era uma enorme farra. Boa parte da escola vestiu toda sorte de roupas apropriadas para dormir: pijamas, camisolas, baby-dolls, roupas de ficar em casa, junto com pantufas, chinelos,

travesseiros, ursinhos de pelúcia, edredons e cobertores, rindo e falando alto. Era perceptível uma vibração ruidosa no ar, sendo que muitos estudantes permaneceram de pijama mesmo depois do intervalo. Apesar das diferenças existentes entre esta intervenção, mais barulhenta e a de 2011, mais serena, muitos fizeram comentários similares aos que foram ouvidos na ocasião da primeira intervenção com pijamas, falando coisas como: “este foi um dia que me senti a vontade” e “ficar de pijama é tudo de bom”. Alguns estudantes que até então não tinham participado de nenhuma intervenção por conta de timidez conseguiram superá-la desta vez.

Esta intervenção incidiu, como em outros casos, diretamente na questão do corpo e isso se evidenciou já no momento de sua preparação. Ao trazer a proposta do pijamaço para a discussão, em todas as salas, sem exceção eu ouvi a mesma piada, como se programado: “mas eu durmo pelado, vou poder vir assim?” E a piadinha era seguida de toda a sorte de comentários de cunho sexual que podiam surgir ligados a ela. Esta coincidência, da piada e dos comentários que a sucediam, denota, em certa medida, o quanto a proposta de usar um vestuário diferente mexe com o imaginário das pessoas, e remete diretamente ao sexo.

E na execução da ação isso se tornou patente, onde em alguns momentos se fez presente uma forte tensão sexual, como por exemplo, quando alguns garotos se aglomeraram na porta de uma sala para verem as meninas. Observa-se que nesses casos eram meninos que não toparam entrar no jogo que procediam desta forma, pois aqueles que estavam de pijama levavam as coisas de maneira mais tranquila. Uma professora, que trabalha na secretária da escola, abandonou sua função para chamar a atenção de uma menina, que no seu entendimento, não estava vestida adequadamente. O diretor, que circulou pelo pátio durante a ação, comentou de forma divertida que estava quase jogando água no pessoal para acalmar certos ânimos.

Na volta pra sala, pessoas fizeram críticas direcionadas a algumas participantes da intervenção, indignadas pela forma como algumas colegas se vestiram, “extrapolando certos limites”. Muitas dessas críticas foram expressas através de um cunho moralista e machista, com expressões como

“elas não se valorizam”, bastante similares as que eu ouvia sendo proferidas por alguns professores em outros momentos. Registro uma dificuldade grande da minha parte em tomar um posicionamento no interior deste debate. Combater expressões como a citada, fazem parte de um processo cansativo de debate contra o machismo, mas que em grande medida eu consigo me posicionar. Mas percebe-se que ao propor outras práticas comportamentais uma intervenção como esta adentra outra seara, verdadeiro campo minado, que traz à tona a questão delicada dos limites. Qual o limite em se expor o próprio corpo? Existem vestuários que devem ser usado só “entre quatro paredes”, como foi observado por uma das meninas? É possível uma resposta direta para estas questões?

O debate segue em curso.

Figura 12 – Estudantes Intervencionistas. Da Esquerda para a direita: Charles, Neuza, Tarline, Chang e Samanta.



Figura 13 – Professor e estudantes intervencionistas. Da esquerda para a direita: Geise, Alan e Rafaela.



### 1.13.3 Saindo da escola, duas experiências.

Os *Cadernos do Professor e do Aluno* trazem o seguinte eixo temático para o primeiro bimestre do primeiro ano do Ensino Médio: “Cidade, Cultura e

práticas Culturais”. Uma das proposições contidas neste material possibilitou dois momentos de deslocamento envolvendo saída dos estudantes da escola para a rua.

A proposição intitulada “Uma pequena expedição cultural” parte da obra do artista argentino Jorge Macchi, *Buenos Aires Tour* de 2003. A ideia é compartilhar com o artista a possibilidade de desfamiliarização do olhar. O artista sobrepôs os traçados de uma placa de vidro quebrado ao mapa de Buenos Aires, criando com isso caminhos que foram percorridos por ele e dois colaboradores, a poeta María Negroni e o compositor Edgardo Rudnitzky. A experiência vivida resultou na obra, um livro objeto. A partir da apreciação desta, propõe-se uma “pequena expedição pelas ruas próximas à escola”. Tentei realizar esta expedição em dois anos anteriores, mas sempre problemas de diversas ordens impossibilitaram ação. Como as aulas acontecem no período noturno a direção alegava que qualquer saída pelo bairro deveria ser feita acompanhada por uma ronda policial e, para isso, um agendamento prévio era necessário. Em 2012 consegui convencer a direção a fazer esta saída sem o acompanhamento policial, assumindo a responsabilidade por qualquer eventual acidente.

Ao preparar a saída, algumas conversas trouxeram elementos importantes para a nossa reflexão. Ao mesmo tempo que alguns estudantes se mostravam bastante empolgados com a possibilidade de sair da escola em horário de aula, outros se portavam de maneira reticente. Em uma das salas aconteceu uma discussão acalorada com um rapaz. Ele questionava: “Mas qual que é o sentido disso? Por que eu vou sair andando pelo bairro?” Explanei para ele e para a sala que talvez uma das possibilidades fosse mesmo a de sair sem um propósito definido mesmo, o que ele imediatamente replicou: “ Para mim, isso é coisa de vagabundo.” Eu só pude responder: “Sim, é coisa de vagabundo também” O interessante desta conversa é que o rapaz esperava que eu fosse sempre discordar dele de pronto, mas eu fazia o contrário, mesmo que indicando certo fundo moral na argumentação apontada por ele: “Realmente, um sentido prático imediato não tem. É andar. É se permitir fazer as coisas. Você tem tanta razão que é justamente o que a gente quer fazer.” Isso permitiu que a conversa fluísse bastante, versando

sobre diversos assuntos como a questão do ócio, o sentido etimológico de palavras como negócio, o “direito a preguiça”, a prática dos *flâneurs*, os passeios dadaístas. As derivas<sup>77</sup>, procedimentos presentes na psicogeografia<sup>78</sup> elaborada por Guy Debord e os situacionistas se configura enquanto uma referência possível, mas no que tange principalmente ao seu aspecto de se deixar levar. Sem qualquer pretensão de dominação das variações e o cálculo de suas possibilidades. Aventava-se ali a possibilidade de conjugar, na prática, um dos verbos proibidos em tempos de produtividade total: deambular. Seria permitido que caminhássemos sem rumo certo, vagueando a esmo? Sentir no corpo, na carne, as possibilidades de uma prática anti-utilitarista na contra mão da quase totalidade do discurso pedagógico presente na escola? Deambulando pelas ruas da cidade? Sair sem saber onde se quer chegar?

Os desdobramentos desse planejamento confluíram para a elaboração de um roteiro de caminhada bastante preciso, mas que, mesmo assim, trazia em seu cerne um forte componente desse gesto anti-utilitarista de deambulação, como é possível perceber ao se acompanhar o relato das duas ações a seguir.

Começamos juntos a aventar quais possibilidades de roteiro para a nossa saída para o bairro. Evidenciou-se, neste processo, que os estudantes

---

<sup>77</sup>A deriva é um dos procedimentos componentes da psicogeografia (vide nota 65). “As grandes cidades são favoráveis à distração que chamamos de deriva. A deriva é uma técnica do andar sem rumo. Ela se mistura à influência do cenário. Todas as casas são belas. A arquitetura deve se tornar apaixonante.”-DEBORD,G.E.;FILLON, J apud JACQUES, P.B. *Breve histórico da Internacional Situacionista*. in Revista Arquitectos 035.05 ano 03, abr 2003. Periódico on line mensal disponibilizado na internet pelo Vitruvius, portal especializado em arquitetura e urbanismo pela Romano Guerra Editora. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/03.035/696> acessado em 16 de abril de 2013.

<sup>78</sup>O termo foi cunhado originalmente nos anos cinquenta com o grupo revolucionário francês, originalmente conhecido como “Os Letristas”, e depois “Situacionistas”. Surge pela primeira vez na *Introdução a uma Crítica da Geografia Urbana*, escrito em 1955 por Guy Debord, onde é possível encontrar a seguinte definição: “A psicogeografia se propunha o estudo das leis precisas e dos efeitos exatos do meio geográfico, conscientemente organizado ou não, em função de sua influência direta sobre o comportamento afetivo dos indivíduos. O adjetivo psicogeográfico, que conserva uma incerteza bastante agradável, pode então ser aplicado as descobertas feitas por esse tipo de investigação, aos resultados de sua influência sobre os sentimentos humanos, e inclusive de maneira geral a toda situação ou conduta que pareça revelar o mesmo espírito de descobrimento.” Texto publicado no nº 6 de *Les lèvres nues* (setembro 1955). Encontrado na íntegra no site: [http://www.imagomundi.com.br/cultura/geografia\\_urbana.pdf](http://www.imagomundi.com.br/cultura/geografia_urbana.pdf) acessado em 18 de abril de 2013.

pouco conheciam dos nomes das ruas que cortam o bairro, devendo-se isso não pelo fato de não as conhecerem, pois andam por elas cotidianamente e conseguem elaborar os mais diversos caminhos combinando-as neste traçado. Muito provavelmente isso acontece pelo fato, percebido nas conversas, de que nomes como Rui Barbosa, Conselheiro Carrão e Conselheiro Ramalho nada terem em comum com o universo pessoal daqueles estudantes, nomes ligados a uma história maior, uma história contada pelos vencedores<sup>79</sup>.

Dividimos os estudantes em grupos que apresentariam para o restante da sala seus roteiros para decidirmos qual deles seria seguido. Neste momento cada sala apontou caminhos bem diversos.

### **1.13.3.1 A experiência de irmos juntos até uma churrascaria ou “Aqui eu tenho que te chamar de professor?”**

Em uma das salas elaborou-se diversos roteiros e na discussão deles começou a surgir um questionamento: “poderíamos ir para qualquer lugar nesta saída?”. Concluímos juntos que desde que não se configurasse nenhuma transgressão a alguma lei, sim. “Então poderíamos ir todos juntos a uma pizzaria ou churrascaria da região?” O que dizer frente a uma proposição como esta? Os estudantes tinham sido instados a proporem um percurso e estavam fazendo isso. Responder que isso não cabia numa atividade escolar? Mas afinal, quem definiria o que caberia ou não no universo de nossas ações se não o próprio grupo ali reunido?

Inspirados em Deleuze podemos dizer que naquele momento os estudantes se apropriavam do direito de propor seus próprios problemas, ao invés de se submeterem a possibilidade apenas deles serem solucionados.

---

<sup>79</sup>Um trabalho realizado este ano, demonstra um pouco esta possibilidade. Instados a fotografarem “recados pela cidade” um grupo trouxe uma intervenção realizada em uma placa de rua, que teve seu nome modificado pelo da Helenira Rezende, guerrilheira que lutou contra a ditadura civil-militar (1964-1984). As estudantes que trouxeram a foto apresentaram uma pesquisa sobre a vida e morte da militante, de forma perceptivelmente empolgada, não só pelos fatos relativos aquela pessoa, mas pelo gesto de subverter uma placa de rua.

Eles lançavam um problema, em forma de uma saída inusitada. Gritavam que buscavam naquele momento outra coisa, que precisavam realizar um outro percurso, inclusive para conseguirem estabelecer outra dinâmica nas relações interpessoais existentes na sala de aula. Hoje consigo vislumbrar essas questões com maior precisão, mas naquele momento simplesmente cedi a proposta dos estudantes por não conseguir nenhum argumento significativo. Sendo assim respondi que “sim, poderíamos”. E assim o fizemos. Para tal tarefa usamos todas as aulas de um período. Tento ser um professor que se pauta por não perpetuar a manutenção de mecanismos hierarquizantes, sendo assim busco que outras relações sejam estabelecidas, desconstruindo a ideia de papéis sociais rígidos do professor e do “aluno”. Mesmo assim a possibilidade de sair da escola com estudantes de uma sala e ir até o ambiente de uma churrascaria se efetivou em uma experiência com grau de intensidade muito alto, bastante reconfiguradora. “Aqui a gente precisa te chamar de professor?” A proposta “Uma pequena expedição cultural”, pretendia que os estudantes lançassem um olhar sobre os trajetos percorridos por eles e entendessem aquilo como um território a ser potencialmente reconfigurado, no entanto o que se viu a partir desta experiência foi algo que, apesar de dialogar diretamente com esta proposição, tomou outro rumo. O que se viu ali foi a possibilidade de reconfigurar o mapa do território dos afetos. Professor e estudantes, destituídos por algumas horas das suas funções, se permitindo ao exercício de serem gentes comendo juntas em torno da mesma mesa. Observa-se aqui, que mesmo a relação entre os próprios estudantes é marcada pelo espaço escolar e ali, naquele outro ambiente, puderam experimentar outras possibilidades de ver o outro e de ser para os colegas.

Por conta desta saída fui chamado, mais uma vez, até a direção da escola.

A guisa de comentário, problemas de ordem disciplinar parecem ser uma constante no cotidiano de professores, que se propõem ao exercício de intervenções e outras práticas de deslocamento na escola. O poder local, em suas diversas instâncias parece sempre disposto a reagir, na tentativa de reestabelecimento dos limites, como bons agentes antígenos garantindo o

funcionamento saudável do organismo. Cabe um cuidado aqui para uma leitura não maniqueísta e não reducionista do que chamo aqui de “poder local”. A configuração deste poder não é fixa, podendo qualquer um ser inserido em seu mecanismo. Busco pautar minhas ações, enquanto professor, pela práxis das táticas anti-disciplinares, mas isso não impede que eu aja como instrumento mantenedor da ordem local. E o mesmo pode ser dito em relação ao diretor, que em muitas vezes possibilitou direta ou indiretamente, linhas de fuga no interior daquele espaço escolar. Neste momento o diretor questionava aquela saída, pois entendia não ser justificável que os estudantes deixassem de ter aula de matemática, por exemplo, para irem a uma pizzaria. Defendi a saída, explicando se tratar de uma proposta inserida no *Caderno* e que ali abria esta possibilidade, a deles mesmos estabelecerem o roteiro. Não explanei toda a reflexão sobre aquela experiência, pois não tinha isso elaborado ainda no momento da nossa conversa. Ele aceitou as explicações, mas sugeriu que outros “passeios” assim não fossem repetidos. Será que experiências como estas não deveriam ocupar um lugar importante na escola? A partir do que eu experienciei com aqueles parceiros eu concluo que sim. Por isso sempre que posso defendo saídas como essas nas nossas reuniões pedagógicas e sigo atento as brechas, no intuito de realizar outras fugas. Os estudantes procedem de maneira semelhante, sempre propondo aos professores que algo assim seja feito e usando como exemplo esta saída.

### **1.13.3.2 Monumentos**

Os estudantes da outra sala propuseram outro percurso, onde visitaríamos três lugares, que compreenderiam tipos diferentes de patrimônio histórico. Seriam visitados: a igreja Nossa Senhora da Achirópita - entendida como uma espécie de patrimônio histórico oficial -, o espaço cultural sede do grupo de capoeira Quilombolas de Luz - entendido como pertencente ao patrimônio histórico extra-oficial - e a Fonte dos Desejos de Luigi Brizzolara,

no Vale do Anhangabaú, nas imediações do Teatro Municipal, que teria sido ressignificada, abrindo a possibilidade para a reinvenção do significado histórico dos monumentos e afins.

Na realização da atividade, não foi possível realizarmos a visita ao Quilombolas de Luz, pois o estudante responsável por intermediar com local, faltou no dia. Cada monumento teria a visita mediada por um grupo de estudantes a partir de uma pesquisa prévia. Como no dia da visita à Igreja estava sendo celebrada uma missa, esta mediação ocorreu do outro lado da rua, contando-se a história de sua construção e detalhes de sua arquitetura. Quem se sentiu à vontade entrou por alguns minutos, saindo logo depois. Como a igreja fica na rua da escola, chegar até lá foi fácil. Porém, o outro lugar escolhido ficava situado perto do Teatro Municipal, no Vale do Anhangabaú, demandando uma organização da rota. Dois garotos, que estavam a frente do grupo que apresentaria o monumento, assumiram assim a liderança, não só indicando a rota a ser seguida, mas contando histórias sobre o bairro, apontando lugares que julgavam importante, como uma academia de Jiu-Jitsu e o próprio Quilombolas de Luz.

Ao final do percurso o grupo chegou ao monumento Fonte dos Desejos, criado por Luigi Brizzolará<sup>80</sup>. A fonte é parte componente de um conjunto maior de obras intitulado Monumento a Carlos Gomes. Este grande monumento foi encomendado por uma comissão representante da comunidade italiana de São Paulo, e foi oferecido à municipalidade em comemoração ao centenário da independência brasileira, tendo sido inaugurado em 12 de outubro de 1922. Nesta Fonte dos Desejos, em outros tempos jorrou água, mas atualmente encontra-se seca, cheirando fortemente a urina, com partes pichadas e mato crescendo entre as pedras do calçamento das duas escadarias que levam até o local. Dentro de um tanque, como já dito, sem água, encontra-se uma mulher vestida com uma túnica grega sendo carregada de pé por um cortejo de cavalos híbridos de animais

---

<sup>80</sup> Artista italiano (1868-1937), criou no Brasil obras como o Mausoléu da Família Matarazzo que encontra-se no Cemitério da Consolação, o Ciclo dos Bandeirantes, que encontra-se no Museu Paulista e O bandeirante Anhanguera que encontra-se em frente ao Parque do Trianon na Avenida Paulista. Percebe-se que suas criações ligam-se a alguns aspectos da história de São Paulo marcados pela perspectiva dos vencedores.

marinhos. Esta alegoria representaria a glória do Brasil sendo trazida através do oceano.

Figura 15 – Monumento Fonte dos Desejos de Luigi Brizzolara, Vale do Anhangabaú, São Paulo.



Um dos garotos apresentou este aos colegas, numa recriação que combinava mitologia greco-romana, histórias de animes<sup>81</sup> e outros elementos, alguns improvisados no momento. A partir desta recriação o monumento já não representaria, como dito a chegada da glória do Brasil através do oceano, sendo reconfigurado na representação da deusa Atenas cavalcando os cavalos de Poseidon, saudando seus Cavaleiros do Zodíaco, em referência ao anime de mesmo nome.

Aproveitei o fato de estarmos no Vale do Anhangabaú para discutirmos sobre o processo de constituição urbana do centro, lançando um olhar sobre o entorno, sobre o que se convencionou denominar de “centro velho” da cidade, sua degradação. A relação daquele vale, com a região da avenida Paulista, tão perto e ao mesmo tempo tão distante do ponto de vista social. Junto com os estudantes foi feita uma reflexão rápida sobre o quanto aquele e outros monumentos pouco dialogavam com o cotidiano de cada um ali presente.

E muitos apontaram que naquele momento e naquele lugar, ali no meio do Vale do Anhangabaú, tendo o céu poluído de São Paulo como teto,

<sup>81</sup> O termo anime refere-se à desenho animado japonês. Na recriação em questão o garoto usou principalmente o anime Cavaleiro do Zodíaco, anime criado a partir do mangá (história em quadrinhos no japão) de autoria de Masami Kurumada, que foi exibido pela primeira vez no Brasil entre os anos de 1994 e 1997.

muito provavelmente eles tinham tido uma das aulas mais marcantes de suas vidas.

Figura 16 – Aula na rua, no Vale do Anhangabaú. Da esquerda para a direita: Ivanildo, Robson, Alan, Talita e Roberta.



## CAPITULO 2 - Da experiência<sup>82</sup> ou algumas experiências<sup>83</sup>.

### 2.1 Construção de um instrumental metodológico: dilema, busca e descoberta de um conceito chave.

A realização desta pesquisa se defrontou desde o seu início com um dilema interessante: como efetuar uma pesquisa onde se é ao mesmo tempo o pesquisador e parte integrante do objeto a ser observado? Que instrumental metodológico usar para dar conta desta tarefa? Curiosamente nos últimos anos uma série de pesquisadores na área de arte e arte-educação tem escolhido práticas a qual são integrantes como objeto de sua pesquisa. No primeiro semestre de 2011, frequentando os encontros do Seminário de pesquisa em artes-cênicas<sup>84</sup>, sob orientação do Professor Mário Bolognesi<sup>85</sup>, encontrei uma série de colegas pesquisadores diante do mesmo dilema. Organizamo-nos em um grupo que apresentou um seminário para o restante da turma, sobre pesquisa-ação e pesquisa-participante<sup>86</sup>, com o intuito de instrumentalizar nossa pesquisa. Não sei quanto aos meus colegas, mas no meu caso o intuito não foi alcançado, pois eu não consegui estabelecer nenhum diálogo efetivo entre a metodologia ali apresentada e o meu trabalho de pesquisa. As noções de ação coletiva e mesmo de resistência que eram sugeridas ali, com seus acordos firmados através de

---

<sup>82</sup> Utilizo aqui uma apropriação do título do capítulo com que o pensador Montaigne encerra seus ensaios. Procedo assim como uma forma de apontar uma importante referencia teórica que somada a outras permeiam este trabalho. MONTAIGNE, M de. *Ensaíos*. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1972.

<sup>83</sup> Com algumas experiências entende-se que não focaremos a questão da experiência como uma totalidade.

<sup>84</sup> O Seminário de pesquisa em artes cênicas é parte integrante da grade curricular do Mestrado em Artes do Instituto de Artes da Unesp. Relutei um pouco em trazer para o texto esta narrativa, mas entendi ser importante fazê-lo não só como forma de explanar o percurso percorrido em busca da metodologia mais adequada, mas como uma forma de vazar para o texto um pouco da experiência vivida.

<sup>85</sup> Professor Titular do Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de São Paulo (SP). Tem experiência na área de Artes/Teatro/Circo, com ênfase em estética, encenação, interpretação e dramaturgia, atuando principalmente nos seguintes segmentos: circo brasileiro, palhaços, comédia e cômico circenses.

<sup>86</sup> Como principais fontes bibliográficas: MORIN, André. *Pesquisa Ação Integral e Sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Tradução: M. Thiollent. THIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

atas e afins, me pareciam engessadas demais. Eu percebia uma recusa das relações de poder constituído, mas que apresentava o risco de constituir uma réplica espelhada destas mesmas relações. Aquelas noções não dialogavam com algo que eu já necessitava, mesmo sem ter isso conceituado de forma mais refinada, que era a possibilidade de conceber a resistência não como algo proveniente de “uma classe, de um partido, de um sindicato, de um grupo, de uma minoria, mas proveniente de uma singularidade qualquer, do qualquer um” como depois fui encontrar nas proposições<sup>87</sup> que Pelbart (2003, p. 140) faz a partir de Agamben. Mas essas questões só pude formular com mais precisão depois. Naquele momento apenas me sentia como alguém que tenta usar uma ferramenta errada para dar conta de uma tarefa, mas não consegue determinar bem o porquê. E nessa busca de resolver o dilema em que tinha chegado a minha pesquisa foi que me deparei com um conceito chave: experiência.

## **2.2 A experiência como conceito chave para a construção de um instrumental metodológico.**

O primeiro vislumbre deste conceito aconteceu em um dos encontros do Núcleo de estudos, coordenado pela professora Carminda Mendes André, e que reunia seus orientandos em torno de discussões temáticas e bibliográficas integrantes da pesquisa de cada um.

Em alguns encontros recebíamos convidados que suscitavam discussões não só realizando falas sobre temas interligados a nossa pesquisa, como sugerindo bibliografia que era lida previamente às discussões. Em um desses momentos recebemos a visita da professora

---

<sup>87</sup> No texto é dado como exemplo desta singularidade “aquele que desafia um tanque na Praça Tienanmen”. No dia a dia na escola convivo com estas ações de resistência que emanam do “qualquer um” e que constituem uma “multiplicidade inconstante”, declinando de toda “condição de pertinência”. No relato das intervenções presente no primeiro capítulo desta dissertação encontram-se alguns instantâneos disso.

Luiza Christov<sup>88</sup>, que sugeriu três autores para pontuar a discussão: Michel de Montaigne, Jorge Larrosa e Favret-Saade. A leitura desses autores, a conversa que realizamos aquele dia, as relações que fui estabelecendo entre algumas proposições suscitadas ali e as práticas intervencionistas que eu observava na escola, foram permitindo eu esboçar o instrumental metodológico de que eu necessitava<sup>89</sup>. Um instrumental metodológico onde a questão da experiência ocupava um lugar preponderante, funcionando como sua tônica dominante, seu tempo forte, e que possibilita não só responder as questões concernentes ao lugar que estou posicionado como pesquisador, mas dialoga diretamente com a natureza do objeto estudado. Este diálogo direto com o objeto estudado deve-se a duas questões: primeiro o fato deste conceito auxiliar na tarefa de compreender as intervenções poéticas realizadas pelos estudantes, sob minha orientação, como ação educativa para além do discurso da arte como produção de obras e segundo pela possibilidade de pensar a relação com a estrutura escolar numa outra chave.

Travei conhecimento com os teóricos alinhavados neste trabalho a partir desse encontro, mas já construía esta pesquisa e minha prática enquanto arte educador e intervencionista palmilhando um caminho próximo ao sugerido por eles. Mesmo que de forma intuitiva me encontrava imbuído de uma perspectiva correlata. Em certa medida já me deixava ser atravessado pela experiência ao realizar, junto com os estudantes, as intervenções artísticas na escola. No processo de elaboração deste percurso fui levado a reler com mais atenção um autor já conhecido desde a época da

---

<sup>88</sup> Professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Realizou estágio de pós doutoramento junto à Universidade de Barcelona sob a orientação do prof. dr. Jorge Larrosa Bondia e junto ao Teachers College da Universidade de Columbia, sob a supervisão da profa. dra. Mariana Souto Manning. Foi assistente de pesquisa da profa. Dra. Bernardete Gatti, junto à Fundação Carlos Chagas. Leciona Psicologia da Educação e Didática em nível de graduação e atua também junto ao mestrado em Artes do Instituto de Artes da Unesp. Colabora com a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo em diferentes projetos de formação de professores e com a rede SESI de ensino em São Paulo. Lidera o grupo de pesquisa Arte e Formação de professores, cujas pesquisas foram publicadas em 2012 pela Editora Porto de ideias.

<sup>89</sup> Optei por apresentar a construção deste instrumental teórico, citando alguns acontecimentos, como, por exemplo, a conversa com a professora Luiza Christov por acreditar que a construção do pensamento se dá sobretudo a partir dos encontros.

graduação, Walter Benjamin, devido a sua importante contribuição na construção filosófica de um pensamento sobre a questão da experiência.

O contato com este corpo teórico permitiu um redimensionamento da caminhada proposta em projeto inicial. Como quem escuta histórias<sup>90</sup> de outros que também procuram dimensionar sua pesquisa no terreno da experiência, percebi pistas importantes para minha própria busca, pistas que não só reafirmaram aquele caminho como ampliaram e aprofundaram outras possibilidades de percursos.

A primeira pista importante, que funcionou como uma espécie de interruptor ou detonador, foi encontrada em um texto de Larrosa. O autor propõe a exploração de uma possibilidade de se pensar a educação em outra chave que não seja nem a do ponto de vista da relação entre ciência e técnica, nem do ponto de vista da relação entre teoria e prática, mas sim “pensar a educação valendo-se da experiência” (LARROSA, 2004, p.152).

O autor afirma que apresenta esta proposta com base na convicção “de que as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como importantes mecanismos de subjetivação” (ibidem). Compartilho com o autor esta convicção, esta crença “no poder das palavras, que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco” (ibidem). Por isso, entendo que a escolha de pensar educação e arte não me situando nem no terreno da técnica aplicada, nem da práxis reflexiva, mas sim no da experiência, está para além de uma mera questão terminológica, mas pode ser entendido como uma tomada de posição neste campo de lutas “onde se joga algo mais que simples palavras, algo mais que somente palavras” (ibidem).

E o que nos trouxe este conceito?

Para responder esta questão realizaremos dois movimentos, primeiro uma aproximação linguística com o termo, seguida de um percurso a partir dos teóricos formantes do nosso escopo sobre experiência: Michel de Montaigne, Walter Benjamin, Jorge Larrosa e Jeanne Favret-Saada.

---

<sup>90</sup> Devo a Luiza Christov a ideia de aproximar dos teóricos como quem escuta histórias de outros e as compara às suas próprias.

Não se pretende aqui construir uma “história da experiência”, nem uma ampla discussão filosófica sobre o termo<sup>91</sup>, mas sim apontar formulações teóricas que nos foram possíveis durante os estudos sobre o conceito e demonstrar de que maneira essas formulações foram usadas por nós para perscrutar as práticas de arte e educação aqui estudadas.

### 2.3 Aproximação linguística com o termo.

Para efeito deste trabalho entendo necessária uma exploração do conceito de experiência a partir de uma aproximação linguística, levando em consideração o que AmatuZZi denomina “o trabalho secular da elaboração da linguagem no laboratório da história humana”(AmatuZZi, 2007) ou seja “lutar com as palavras” como bem sinalizou Drummond em seu poema Lutador<sup>92</sup>.

Começemos com a etimologia da palavra, entendendo que isso não se configura de forma estanque, visto que a língua é viva e processual. Isso se evidencia ao buscarmos uma definição etimológica da palavra, a partir de alguns autores, que chegam a conclusões distintas.

Rocha(2008) por exemplo, parte do radical latino *peri* e seu correspondente grego *peira*, presentes em palavras como *periculum* (que significa 'perigo') e no verbo *aperire* (que quer dizer 'abrir'), ambos com o significado de obstáculo e conclui que a significação etimológica de experiência seria “vencer dificuldades, superar obstáculos, abrir novas perspectivas e, por conseguinte, enriquecer-se e fortificar-se na luta e no

---

<sup>91</sup> Para uma análise do conceito de Experiência a partir de um recorte da antiguidade até Kant ver MEINERZ (2008). Para uma análise a partir da perspectiva da psicologia ver AMATUZZI (2007).

<sup>92</sup> “Lutar com palavras/ é a luta mais vã./ Entanto lutamos/ mal rompe a manhã/São muitas, eu pouco./Algumas, tão forte como o javali/Não me julgo louco./ Se o fosse, teria/ o poder de encantá-las./Mas lúcido e frio,/apareço e tento/ apanhar algumas/ para meu sustento/num dia de vida./Deixam-se enlaçar,/tontas à carícia/ e súbito fogem/e não há ameaça/e nem há sevícia/que as traga de novo/ao centro da praça.” Trecho de O lutador de Carlos Drummond de Andrade in ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa: conforme as disposições do autor/ Carlos Drummond de Andrade; fixação de textos e notas de Gilberto Mendonças Teles; introdução de Silvano Santiago*. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 2007.

sofrimento com que nos deparamos na vida.” (Rocha, 2008, s/p.)

Larrosa (2004, p.162), apresenta uma construção que aponta para outro significado etimológico. Para este autor a raiz indo-europeia do radical seria *per* que ainda segundo ele possuiria uma relação primeira com a ideia de travessia e só em uma segunda instância com a ideia de prova. Para reforçar sua tese, Larrosa lembra que em grego não faltam palavras derivadas dessa raiz a designarem a ideia de travessia, percurso ou passagem, como: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite.

A aproximação da etimologia mediada por esses dois autores, Larrosa e Rocha, nos leva a seguinte questão: qual seria o significado etimológico da palavra: superar obstáculos ou o de travessia? Larrosa não nega totalmente o primeiro sentido, mas reforça o segundo.

Uma contribuição do professor Alexandre Mate<sup>93</sup> pode nos auxiliar a aprofundar esta nossa aproximação etimológica com o termo. Ele apresentou a seguinte ilação:

“*Ex* - caracteriza algo exterior, que está fora, ou que se dirige para fora, *peri* - do grego significa pedaço, fatia, pedaço como espaço e extensão, *mento* - é um sufixo cujo significado expressa movimento, em processo... (final da declinação dos gerúndios). Experiência é palavra de origem latina, mas com raiz também grega. Portanto, experiência, nesta acepção, significa aquilo que está fora do estabelecido, que precisa ser percorrido para ser apreendido.”<sup>94</sup>

Percebe-se que esta inferência apresentada por Mate, dialoga diretamente com a ideia de travessia defendida por Larrosa, mas em certa medida também estabelece uma relação com a proposição apresentada por Rocha ao tentar explicar etimologicamente o sentido de experiência. Para Rocha a experiência significa superação dos obstáculos que traz a possibilidade de se fortificar e para Mate, significa uma travessia que possibilita a apreensão de algo.

---

<sup>93</sup> Alexandre Mate é professor do Instituto de Artes da Unesp; militante do Núcleo Paulistano e Nacional de teatro de Rua

<sup>94</sup> Alexandre Mate apresentou esta inferência em uma fala proferida na ocasião da IV Semana de Estudos Teatrais Urdiduras da Performance, realizado no Instituto de Artes da Unesp, nos dias 02 a 04 de julho na Unesp. Atendendo a um pedido ele a enviou escrita por email.

Podemos dar continuidade a este embate com a palavra experiência percorrendo algumas das construções idiomáticas derivadas do termo apontadas por Larrosa( 2004, p.160). O autor sugere que escutemos o que cada palavra conta sobre o sujeito da experiência. Em espanhol, em que experiência é *lo que nos passa* podemos apreender que o “sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidades na qual aquilo que passa afeta de algum modo” (ibidem). Este território ao ser atravessado pela experiência seria assim marcado pelos afetos aí produzidos. A experiência como algo que passa e deixa alguns vestígios, marcas, efeitos e ranhuras. Em francês em que experiência é *ce que nos arrive* temos o sujeito da experiência como um “ponto de chegada, que recebe o que lhe chega e que ao receber, lhe dá lugar.” (ibidem). Em português, em italiano e em inglês podemos ouvir que a experiência é *aquilo que nos acontece, nos passa, nos sucede ou happen to us*, o sujeito da experiência é sobretudo o lugar onde se dão os acontecimentos. Larrosa com este percurso leva-nos a perceber do sujeito da experiência uma concepção quase topográfica, onde o *topos*, seja ele território de passagem, lugar de chegada ou espaço do acontecer, se caracteriza “não tanto por sua atividade, como por passividade, sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (ibidem, p.161).

Percebe-se com isso que a experiência incide diretamente na subjetividade, somos afetados por ela. Não só realizamos uma travessia pela experiência, mas somos atravessados por ela.

## **2.4 Percurso teórico**

### **2.4.1 Walter Benjamin e a degradação da experiência.**

Walter Benjamin é um dos importantes teóricos da experiência<sup>95</sup> na modernidade, e provavelmente aquele que melhor diagnosticou a sua degradação. Em textos como *O Narrador e Experiência e Pobreza* ele fala da crise da experiência, que, caindo em cotação, atingia novos limites inferiores. Benjamin escreve estes textos marcados pela observação sobre a primeira guerra mundial, percebendo que os combatentes voltavam dos campos de batalhas em silêncio, mais pobres em experiências comunicáveis depois de terem sido submetidos a toda uma tecnologia de destruição, imposta sobre o “frágil corpo humano”. E essa pobreza de experiência ainda marca nosso mundo, tendo sido intensificada por uma dinâmica social, em um mundo que, como afirma Larrosa, “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2004, p.154). Larrosa aponta algumas causas para este fenômeno, segundo ele a experiência não acontece pelos excessos de informação, de opinião e de trabalho, e pela falta de tempo. Em uma época em que as relações estão marcadas pela intermediação virtual, com as redes sociais da Web, o binômio informação/opinião alcança outro patamar, onde todos se comprometem a uma espécie de obrigação viciante em se informar e opinar.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo ‘natural’ quanto o mundo ‘social’ e ‘humano’, tanto a ‘natureza externa’ quanto a ‘natureza interna’, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. (LARROSA, 2002, p.24)

Um mundo onde subsiste uma certa economia de guerra, mas que é marcado fortemente por um cotidiano pretensamente pacífico, onde os seres caminham, se esbarram, leem o jornal, assistem a TV, mecanicamente, sem conseguirem configurar algo de toda esta vivência em experiência. A experiência expropriada pelas vivências cotidianas de um “mundo

---

<sup>95</sup> Como aponta Jeanne Marie Gagnebin, a experiência é o “conceito central da filosofia benjaminiana” (GAGNEBIN in BENJAMIN, 1987). O tema vai atravessar toda a obra do autor, desde sua juventude, em um texto de 1913 intitulado *Experiência*, posteriormente em um ensaio sobre o conceito de experiência em Kant, nos anos 30 do século passado, com os textos *Experiência e Pobreza*, *O Narrador* e *Notas sobre Baudelaire* e as teses *Sobre o conceito de história* de 1940.

rearticulado produtivamente em função da técnica (não de um mundo que rearticule a técnica em favor da vida humana)” (MEINERZ, 2008, p. 44).

Seres automatizados, voltados para o próprio umbigo, incapazes, pois de qualquer experiência, o que nos faz voltar a Benjamin que contrapunha o conceito de experiência (*erfahrung*) ao de vivência (*erlebnis*). *Erlebnis* como vivência individual, apartada do coletivo, de qualquer laço com o passado, dando conta apenas do cotidiano, do mais urgente, do pragmático, sendo “a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos” (KONDER, apud MEINERZ, 2008, p. 18). Já *erfahrung* é a experiência que se acumula, subentende a possibilidade do coletivo, da vida individual associada ao coletivo, integrada a uma comunidade e não apartado do passado. A possibilidade de uma experiência deste tipo é o que persegue a práxis intervencionista. Benjamin é o profeta que canta o fim da experiência, mas se este seu canto por um lado é eivado de um sabor nostálgico e de uma certa melancolia também é grávido de possibilidades.

#### **2.4.2 Montaigne e a experiência de si mesmo como uma possibilidade de construção pedagógica baseada na ética.**

É no século XVI, na França de Rabelais<sup>96</sup> que se encontra um dos grandes pensadores da questão da experiência: Montaigne. Em seus *Ensaio*s o autor compreende que a experiência seria o único *locus* possível para situa-lo em suas reflexões e interlocuções com o mundo. Esta ideia perpassa todos os três volumes da obra, que se encerra com um ensaio justamente intitulado *Da experiência*. Neste ensaio, o autor fala a partir da experiência pessoal: “Ouso não somente falar de mim, mas falar somente de

---

<sup>96</sup> Cito aqui este escritor não só por ele pertencer ao mesmo contexto histórico de Montaigne, mas pelo uso que ambos fazem em suas escrituras o expediente que Bakhtin denominou de “rebaixamento”. Montaigne executa isso de maneira mais explícita em trechos como este: “Reis e filósofos precisam diariamente esvaziar os intestinos; e também as mais belas damas.” (MONTAIGNE, p.486) Para melhor entender a questão do rebaixamento material e corporal, e os expedientes de carnavalização, a que se liga Rabelais e em certa medida Montaigne ver BAKHTIN. B. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*.

mim: disperso-me quando escrevo sobre outra coisa” (Montaigne,1972,p.481). Como ele aponta, falar de si mesmo já constituiria uma ousadia, mas ele aprofunda isso, já que sua pena só versa sobre a própria experiência e o que puder ser derivado deste assunto. Mas esta opção não pode ser entendida como um mero gesto narcisista, pois, longe disso, ela se constitui como uma escolha filosófica que entende que toda vida humana pode ser considerada como um processo exemplar, como aponta ao afirmar que “A vida de César não nos oferece mais exemplos do que a nossa, porque tanto a de um imperador como a de um homem vulgar são vidas humanas e sujeitas a todos os acidentes humanos” (ibidem). Atentar para a experiência de vida de qualquer grande vulto da história ou para a de alguém que não foi considerado “suficientemente digno” de figurar nela ou mesmo para a própria experiência pessoal, se constituiriam para Montaigne em exercícios, não idênticos, visto que cada experiência é singular, mas semelhantes. E nenhuma relação de hierarquia de importância se estabeleceria entre estes dois gestos, visto que qualquer vida humana estava sujeita a mesma ordem de intempéries.

Mas este falar a partir da própria experiência não pode ser entendido como um falar tranquilo, livre de ambiguidades, visto que em cada ser humano existe uma multiplicidade de variantes.

Montaigne é contemporâneo de um momento histórico do mundo do ocidente europeu marcado pela transição em que Deus é substituído por uma nova divindade: o Método. A forma de obtenção de conhecimento delimitada anteriormente pela religiosidade transitava agora para outra demarcação, onde seria estabelecida e balizada unicamente pela Ciência<sup>97</sup>. Diante dessa importante mudança de paradigma, o autor apresenta certa possibilidade de apreensão do mundo distinta de ambas as perspectivas hegemônicas. Não é gratuitamente que o pensador apresenta sua própria experiência para constituir sua ciência, tem ele um propósito ético que nos leva a refletir sobre um caminhar pedagógico. Ao método que busca aferir as coisas em busca de uma certeza e à fé religiosa Montaigne propõe a possibilidade da incerteza

---

<sup>97</sup> Este processo liga-se diretamente aos avanços da burguesia como classe social em ascensão e as novas relações de trabalho e propriedade que começavam a serem delineadas naquele momento.

que é própria de um caminho de construção de uma ética baseada em nossas próprias observações. Tal atitude se contrapõe à pedagogia moralizante proposta pelos líderes religiosos bem como pelos cientistas que se apoiam no discurso científico como único representante da verdade. A incerteza vincula-se também ao risco, ao engano, que o observador de si pode incorrer, pois para o pensador não existe a ilusão de perfeição, ao contrário, o que inferimos da nossa experiência é sempre marcado pela incompletude. Ao posicionar-se do lado da experiência, o filósofo não apresenta o mundo como um todo e os seres como completos, mas trabalha na perspectiva da ação imperfeita. Esta compreensão da imperfeição e da incompletude do ser humano e, por conseguinte, de si mesmo, ao contrário de se constituir enquanto uma perspectiva imobilizadora permite um estado de se colocar em movimento constante. Um trecho que exemplifica esta disposição a uma busca constante é o seguinte:

Assim conhecer a si mesmo significa que embora todos se mostrem muito afirmativos e satisfeitos e se imaginem muito entendidos, na realidade nada sabem, como o demonstra Sócrates a Eutidemo. Eu que penso desse modo, vejo nessas palavras uma profundidade tão variada e infinita que o que aprendo não comporta outro resultado senão o de me fazer sentir quanto me resta ainda por aprender (ibidem, p.481).

Montaigne, apoiado em Sócrates, traz com essa assertiva uma prática para o conhecimento de si que não está fora da vida, que não está fora do corpo. O ato de aprender sobre si está ligado ao ato de cuidar de si, ou seja, o ato de cuidar do corpo, das ideias e da sensibilidade.

O pensador consubstancia esta ética do cuidado de si, também a partir do diálogo que possa existir entre a própria experiência e a do outro, como demonstra nesta afirmação:

“Habitado desde a infância a estudar minha vida olhando-me na dos outros, adquiri uma aptidão real a escrutá-las; e quando me esforço, poucas coisas me escapam das que se verificam ao redor de mim e possam me auxiliar-me nessa tarefa: fisionomia, raciocínio, tendências. Tudo estudo, o que convém evitar e o que cumpre imitar” (ibidem, p.483).

Percebe-se assim a instauração de outra relação pedagógica. Aprende-se sobre si, não em livros, em bulas, a partir das indicações de algum agente especialista como um médico ou professor, mas estudando com cuidado e minúcia a experiência do outro e a cotejando com a sua própria, onde se é possível tirar lições importantes para o exercício do cuidado de si, os procedimentos, o que convém ou não reproduzir.

Mas esse aprendizado com e a partir do outro, deve ser entendido como um processo, em movimento constante, impossível de se estabelecer enquanto alguma metodologia.

Outro aspecto importante na obra do autor para este nosso trabalho refere-se à questão da aceitação. O autor critica o que entende ser uma maneira de agir marcada por uma prudência excessiva, que ao seu entender, fariam certas pessoas se esquivar da vida, vendo-a como algo hostil, a ser desprezado.

Para que os diversos momentos que compõem a vida possam se configurar enquanto experiência, Montaigne propõe certa postura filosófica que passa por suportar as “leis inerentes da nossa condição” e critica assim a busca por prazer a qualquer custo, cabendo pois perceber a vida como “agradável e valiosa mesmo nos seus últimos momentos” (ibidem, p.448). Esta postura filosófica passa por um gesto de aceitar todos os movimentos da natureza que nos alcance, entender que estamos passíveis de vivermos tanto alegrias quanto tristezas, que estamos sujeitos a doenças e fadados a um fim que escapa do nosso conhecimento. Entender isso possibilita uma conexão com a vida enquanto experiência plenificada, permitindo o exercício da estesia no nosso cotidiano.

### **2.4.3 Jorge Larrosa e a possibilidade de pensar a educação e a arte como experiência.**

Larrosa assim como Montaigne também propõe uma espécie de postura filosófica diante das possíveis experiências da vida: o padecimento, uma atitude “passiva” que definiria o sujeito da experiência, mas alerta tratar-se de um tipo singular de passividade:

anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2004, p.161)

O sujeito da experiência seria assim para Larrosa aquele que se abre, que se “expõe”, se permitindo ser afetado. Esta disposição ao “risco e a vulnerabilidade”, este estado de atenção, receptividade, paciência e abertura, configuram o tipo de postura que eu busco enquanto educador e que eu tento compartilhar como possibilidade com os estudantes e outros parceiros de caminhada na escola. Esta passividade eivada de atenção e paixão possibilitou, por exemplo, uma apropriação vigorosa das proposições contidas nos Cadernos de Arte<sup>98</sup>. Pensar a educação valendo-se da experiência como proposta por Larrosa passa por se colocar no interior do *locus* onde se dá a prática educacional, no caso na escola, como um sujeito da experiência com tudo de exposição e risco que isso possa acarretar. E com toda a potencialidade de transformação que isso traz, como aponta Larrosa ao inserir em seu texto uma citação de Heidegger que diz que “podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro, ou no transcurso do tempo” (HEIDEGGER apud LARROSA, 2004, p.162). Aquele que se deixa tocar pela experiência é o contrário do sujeito ereto, firme, autodeterminado, definido por “seu saber, por seu poder e por sua vontade”, pois se permite ao tombo, ao erro, permite se perder e por isso mesmo se transformar. Isso leva Larrosa a cunhar a seguinte afirmação “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2004, p.163). Entendo ser possível observar isso a partir do meu próprio percurso enquanto educador e artista, e a partir do

---

<sup>98</sup> Conforme relatado no primeiro capítulo. Cabe ressaltar que enquanto eu não me permiti este outro estado e apenas criticava o material pelas suas características impositivas, eu não me atentei ao fato da gama de possibilidades de se trabalhar arte e educação e gerar deslocamentos e ressignificações importantes na estrutura escolar.

percurso impetrado pelos estudantes, aqueles que se permitiram deixar ser tocados pelas experiências vivenciadas na escola ou fora dela, o quanto se transformaram, às vezes de um dia para o outro, às vezes depois de uma caminhada maior. E é possível observar também o quanto essa transformação possibilitou uma modificação dentro da própria escola, nas relações cotidianas entre as pessoas, na relação com a estrutura escolar.

Outra pista importante deixada por Larrosa diz respeito a lógica que devemos nos valer para captar a experiência. Para o autor não é possível captar a experiência valendo-se de uma “lógica da ação, valendo-se de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito agente, valendo-se da teoria das condições de possibilidade da ação” (ibidem). A isso o autor contrapõe outra possibilidade, que seria baseada numa “lógica da paixão” onde o sujeito refletiria sobre si mesmo como sujeito passional, entendendo na palavra paixão uma série de significados. Paixão como padecimento, que se permite não ser agente e nem mesmo apenas passivo. Aqui interessa o componente político ou social encontrado neste “assumir de sua paixão”. Paixão que pode ser entendida também como certa responsabilidade com o outro, que em certa medida se liga ao cuidado de si e cuidado do outro, responsabilidade e cuidado que não se incompatibiliza com a liberdade e a autonomia, mas a transfigura em outra coisa, não mais a do sujeito auto determinado e independente, e sim o que se permite vivenciar um exercício de profunda alteridade, baseado no aceitar algo que não sou eu, que não se encontra em mim e justamente por isso é capaz de me apaixonar. Larrosa lembra também que “na paixão o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele” (ibidem, p.164), o que leva o sujeito da paixão a ficar fora de si, “dominado pelo outro, cativado pelo alheio”, ou seja, passível de viver uma relação radical de alteridade, saindo de si, de sua zona de conforto e mergulhando neste outro. E a paixão como a possibilidade de viver os extremos entre escravidão e liberdade, o prazer e a dor, a felicidade e o sofrimento, num jogo de entrega total ao objeto amado, amando a própria paixão, se propondo a ser a própria paixão. Se inserindo mesmo na tensão entre a vida e a morte. Morte “desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver e, às vezes, como condição de possibilidade de

todo o renascimento” (ibidem, 165). Esta dimensão da experiência, difícil de ser traduzida em palavras, foi muitas vezes sentida por mim no meu caminhar enquanto arte-educador, uma dimensão que se liga ao gesto mesmo de se deixar morrer para renascer como outra coisa, para caminhar próximo a uma existência mais plena e não como um autômato, um zumbi.

O ambiente escolar que tanto lembra um cativeiro, ligado a uma normatização rígida, que busca a disciplinarização, docilização e controle dos corpos, é adentrado pela experiência que se constitui em abertura ao risco, potencialidade de afetos e do exercício da alteridade, transformação e possibilidade de renascimento.

#### **2.4.5 Jeanne Favret-Saada e a experiência como possibilidade de afeto.**

“há, em mim, uma espécie de perpétua retroação  
entre um modo não partidário de ser em política  
e um modo não escolar de fazer a pesquisa”  
(Favret- Saada 1984).

A antropóloga Favret-Saada traz uma contribuição importante para nossa pesquisa ao trabalhar a noção de experiência ligada ao afeto, ao gesto de ser afetada, expressão presente nos textos de Larrosa, mas que ganha outra dimensão com a autora. A partir dela podemos estabelecer uma proposição de reconsiderar a noção de afeto. Encontrar as proposições desta autora me possibilitou um entendimento das ações que transcorriam nos espaços da escola pela via do afeto. Eu assim como ela “não pude fazer outra coisa a não ser aceitar deixar me afetar” (FAVRET-SAADA,2005 p.155). Pela feitiçaria no caso da etnógrafa, pelas experiências realizadas com os estudantes no meu caso.

Pesquisando sobre feitiçaria rural no Bocage francês<sup>99</sup> a etnógrafa se depara com uma estranha dicotomia: de um lado toda uma literatura anglo-saxã, usada para auxiliar em seu trabalho de campo, negando regularmente a possibilidade de uma feitiçaria rural na Europa no momento contemporâneo, e por outro a afirmação disso não só por sua experiência de quem se entendia “dentro” da feitiçaria, mas mesmo por textos de vários folcloristas europeus. A pesquisadora entende que a raiz desse erro encontra-se no que ela denominou de “uma tentativa absurda de realizar novamente a Grande Divisão entre ‘eles’ e ‘nós’ (‘nós’ também já acreditamos em feiticeiros, mas foi há trezentos anos, quando ‘nós’ éramos ‘eles’), e assim proteger o etnólogo (esse ser acultural, cujo cérebro somente conteria proposições verdadeiras) contra qualquer contaminação pelo seu objeto.” (ibidem p.157). Jogo este que, ainda segundo a autora, foi obstinadamente recusado pelos camponeses de Bocage, pois eles já dimensionavam qual seria o fruto disso:

eu ficaria com o melhor lugar (aquele do saber, da ciência, da verdade, do real, quiçá algo ainda mais alto), e eles, com o pior. A Imprensa, a Televisão, a Igreja, a Escola, a Medicina, todas as instâncias nacionais de controle ideológico os colocavam à margem da nação sempre que um caso de feitiçaria terminava mal: durante alguns dias, a feitiçaria era apresentada como o cúmulo do campesinato, e este como o cúmulo do atraso ou da imbecilidade. (ibidem)

Frente a essa situação, as pessoas de Bocage desenvolveram uma espécie de procedimento tático: “para proibir o acesso a uma instituição que lhes prestava serviços tão eminentes, ergueram a sólida barreira do mutismo, com justificações do gênero: ‘Feitiço, quem não pegou não pode falar disso’ ou ‘a gente não pode falar disso com eles’.” (ibidem) Essa era a situação que estava dada para Favret-Saada e o desenvolvimento de sua pesquisa. Diante disso ela entendeu que o caminho seria o de se deixar ser afetada por aquela experiência, mesmo correndo o risco, de com isso, perder o projeto original de sua pesquisa. Como ela mesma aponta:

---

<sup>99</sup> Villers-Bocage é uma comuna francesa na região administrativa da Baixa-Normandia, no departamento Calvados.

No começo, não parei de oscilar entre esses dois obstáculos: se eu “participasse”, o trabalho de campo se tornaria uma aventura pessoal, isto é, o contrário de um trabalho; mas se tentasse “observar”, quer dizer, manter-me à distância, não acharia nada para “observar”. No primeiro caso, meu projeto de conhecimento estava ameaçado, no segundo, arruinado. (ibidem)

Isto redimensiona não só a forma como realizar a pesquisa, mas a maneira mesmo como o pesquisador entende a dimensão do saber em seu trabalho, pois como a própria autora aponta é o seu “projeto de conhecimento” que está em questão. Favret-Saada ousa colocá-lo em risco pra garantir sua existência, ousa adentrar o campo sem verdades pré-estabelecidas, sem saber aonde seria levada e ousa deixar-se ser afetada pela experiência.

As pessoas de Bocage só falaram com ela sobre feitiçaria quando perceberam que ela tinha sido “pega” pela tal. E o que Favret-Saada nos traz é uma possibilidade de olhar a questão da relação com os agentes envolvidos de um ângulo totalmente diverso:

Na verdade, eles exigiam de mim que eu experimentasse pessoalmente por minha própria conta – não por aquela da ciência – os efeitos reais dessa rede particular de comunicação humana em que consiste a feitiçaria. Dito de outra forma: eles queriam que aceitasse entrar nisso como parceira e que aí investisse os problemas de minha existência de então. (ibidem).

A experiência pontuada não pela ciência, enquanto um agente regulador externo, mas por quem está ali, se deixando afetar. Neste mergulho, neste aceitar o risco, Favret-Saada em determinado momento questiona se ainda poderia ser considerada uma etnógrafa, da mesma forma que eu, com meus parceiros de guerrilha intervencionista, investindo também os problemas de nossa existência de então, também questiono até que ponto posso ser ainda considerado um professor e até que ponto eles podem ser considerados alunos. Mas é este um risco que nos propusemos a correr, o risco de morrer, para renascer como outra coisa.

#### 2.4.6 Ainda Benjamin, o jovem Benjamin e uma última pista: a experiência do espírito jovem contra a experiência do filisteu.

Fechando o arco das nossas aproximações teóricas, voltamos a Walter Benjamin.

É em um dos primeiros textos escritos por um jovem Benjamin, contando então com 21 anos e militante da Juventude Livre (*Jugendbewegung*)<sup>100</sup>, que encontramos uma importante pista para a tessitura deste nosso traçado em um texto intitulado justamente *Experiência*.

E do que nos fala este texto? Fala sobretudo da intolerância do adulto filisteu<sup>101</sup>, que por trás da máscara de sua pretensa “experiência” nega à juventude a possibilidade de viverem “as coisas grandes e plenas de sentido” (BENJAMIN, 1984, p.23), nega à juventude a possibilidade de viverem seus sonhos. Este adulto julga ter experimentado de tudo, todas as possibilidades oferecidas pelo mundo e para ele, tudo foi ilusão. E como poderia o jovem contestar-lhe, já que nada experimentou? Por trás da máscara da “experiência” encontra-se alguém que outrora foi jovem, imbuído de desejos e sonhos semelhantes àqueles que pretende desacreditar, duvidando também dos seus pais, mas que agora entende que tudo isso não passa de “doces devaneios pueris” (ibidem). E disso sabem por terem vividos a “grande experiência”: “anos de compromisso, pobreza de ideias e monotonia” (ibidem). Esses adultos entendem e cantam seu evangelho de filisteu sempre que preciso: “Assim é a vida, isso eles experimentaram” (ibidem). Para esse filisteu escondido atrás da máscara da “experiência” nada é mais odioso que os sonhos de sua própria juventude, pois ali gritava “a voz do espírito, que

---

<sup>100</sup> Associação de estudantes que pretendia uma reforma espiritual das instituições e costumes-família, escolas, igrejas, vida cultural etc. Benjamin rompe com ela em 1914, quando o movimento apoia a declaração de guerra. Conforme Apresentação da Edição Brasileira (Benjamin, 1984, p.10)

<sup>101</sup> Benjamin usa o termo filisteu a partir da acepção criada pela *intelligentsia* alemã do século XIX, designando aqueles que se acovardavam diante das questões maiores, não sendo adepto de ideais, mas apenas de um pragmatismo rasteiro construído de propostas práticas passíveis de serem contabilizadas em melhorias para sua ida privada imediata. Nietzsche na Primeira das Considerações Extemporâneas lança o epíteto contra David Strauss, traçando um retrato do que seria um filisteu.

também a convocou um dia, como a todos os homens”<sup>102</sup> (ibidem, p.25), por isso ele combate a juventude, lhe apresentando sua “experiência cinzenta e poderosa” (ibidem), aconselhando ao jovem que zombe de si mesmo.

E o que nos fala este texto, se não de algo tão presente na escola, a impregnar o ambiente, de tal forma a deixa-lo saturado.

Alguns professores e estudantes comentam que parece que certos professores esqueceram que já foram jovens. Como podemos ver a partir da leitura deste texto, não é bem este o caso. Eles lembram, mas com ódio que o move a combater aquilo que calou dentro de si e vê sendo gritado por outros.

Esta triste figura do filisteu, envergando sua máscara da experiência contra aquilo que entende como os devaneios da juventude é moeda corrente no cotidiano escolar, servindo como base para o funcionamento da maquinaria desta estrutura.

E aqui, ainda seguindo Benjamin, não se trata de uma questão exclusivamente etária, apesar de ser bastante marcada por este aspecto. Trata-se também da possibilidade de “permanecermos jovens” (ibidem), pois presencio em minha caminhada na escola muitos adultos se desgarrando do papel de filisteu, se recusando a cumpri-lo e incentivando a possibilidade de outras experiências, marcadas pela sensibilidade, buscando dar vazão a esses sonhos, da mesma forma que tenho presenciado pessoas de pouca idade, se agarrando já a este comportamento, se recusando a qualquer experiência que não esteja pautada a interesses imediatos e aceitando muitas vezes o papel de sustentáculos da máquina. Evidentemente este não é um processo fechado, e intercâmbios são constantes entre uma e outra postura.

Neste pequenino ensaio de Benjamin, que não chega a três páginas, brilha um ensejo que vale a pena ser agarrado, e que pode ser traduzido nas palavras do próprio autor: “O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe seja conquistar algo grandioso, mais facilmente encontrará o espírito em sua própria caminhada e em todos os homens” (ibidem). Em um ambiente

---

<sup>102</sup> Faz-se sentir em momentos como este a forte influência de Nietzsche na escrita deste texto. Em determinado trecho do texto, Benjamin faz uma referência mais direta a essas leituras ao evocar a figura de Zaratustra.

como é a escola, sagrado por um filiteísmo em nível sufocante, que tenta matar qualquer possibilidade de uma experiência, este aforismo aponta um caminho ético. Caminho este que não nega a hostilidade presente no mundo, mas que entende a possibilidade de que a experiência seja impregnada da sensibilidade que o filisteu renega. Que aponta que essa possibilidade se dá no jogo entre a sua própria caminhada, suas escolhas, o olhar atento sobre si mesmo e o olhar atento e cuidadoso sobre os outros.

## 2.5 Onde nos levou a escolha pela experiência.

Viver, viver é risco  
pra todo e qualquer vivente  
(Zeca Baleiro/Braulio Tavares  
em Canção de Maria)

A vida é hoje e o futuro vive aberto:  
“vamo” viver, “vamo” sorrir, “vamo” dançar!  
(Zeca Baleiro/Braulio Tavares  
em Hoje vai ter Forró)<sup>103</sup>

Realizado os dois movimentos, primeiro o de aproximação linguística com o termo e depois o percurso através dos teóricos formantes do nosso escopo sobre experiência, o que podemos dizer? O que nos trouxe esta palavra? Que portas abriu este conceito chave? Para onde nos levou e para onde nos levará este traçado?

A etimologia da palavra nos fala entre outras coisas de travessia, uma travessia que possibilita a apreensão e algo. As construções idiomáticas em torno da palavra mostram o sujeito da experiência como alguém que é afetado, atravessado por ela.

Apreendemos na aproximação com os teóricos sobre possibilidades.

---

<sup>103</sup> Essas letras são parte do espetáculo *Lampião e Lancelote*, inspirado na obra de Fernando Vilela, com dramaturgia de Braulio Tavares, direção de Debora Dubois e direção musical de Zeca Baleiro. Acompanhei os estudantes e professores do período noturno para assistir este espetáculo. Fui com a cabeça ligada na tarefa de escrever a conclusão deste capítulo, quando me deparei com estes versos, tão próximos do que eu buscava dizer.

A possibilidade de construir a reflexão e a interlocução com o mundo a partir da experiência. Falar de si mesmo, não como um gesto narcisista, mas com um propósito ético que aponta sobre um caminho pedagógico, baseado no cuidado de si, mas que se percebe também como cuidado do outro.

A possibilidade da incerteza, do risco da vulnerabilidade, ao nos permitirmos ser afetados, atravessados, derrubados pela experiência e assim acessarmos a possibilidade de sermos transformados por ela. Um risco que se liga ao aprendizado de suportarmos as leis inerentes a nossa condição. Um risco que pode levar a morte. Morrer para poder renascer como outra coisa. Deixarmos ser “pegos” pela experiência como quem “pega um feitiço”. A possibilidade de mergulhar na experiência e colocar em questão o próprio objeto de conhecimento, questionar a própria condição de pesquisador ou mesmo de professor, para caminhar junto com os parceiros colocando os problemas da nossa própria existência.

A possibilidade de viver uma experiência onde a vida individual não se esgote em si mesma, apartada do coletivo, de qualquer laço com o passado, dando conta apenas do cotidiano, do mais urgente, do pragmático, mas se realize integrada a uma comunidade.

A possibilidade de permanecermos jovens, dando vazão aos sonhos da juventude, vivenciando uma experiência não privada de espírito ou de sensibilidade, e entendendo que a brutalidade e um cotidiano cinza e modorrento não são as únicas coisas que podem ser experimentadas na vida.

Aceitarmos o desafio de pensar a educação e a arte do ponto de vista da experiência traz assim um potencial de resistência e de insurreição inaudito, pois se configuram enquanto biopotência, potência de vida contra o bio poder<sup>104</sup>. Talvez por isso seja difícil notar a relação que esta resistência estabeleça com a estrutura, por que ela se insere nas frinchas, nas brechas e ali se estabelece enquanto possibilidade de vida e mesmo de renascimento. As experiências geradas e vivenciadas na escola não pleitearam se estabelecer enquanto permanência, mas sim enquanto reverberação. Não visaram arrancar as grades, mas sim estabelecer a possibilidade de festa, de

---

<sup>104</sup> Vide nota 10, primeiro capítulo.

encontro, de transformação, dentro e apesar delas, até mesmo por entender que nas sociedades de controle as grades estão introjetadas. Talvez a experiência neste caso deve ser encarada como o faz Foucault, partindo de Nietzsche, Bataille e Blanchot ou seja, como algo que serve para “arrancar o sujeito a si mesmo, fazer de modo que não seja mais ele mesmo ou que seja levado a sua aniquilação” (Foucault, apud Castro, 2004, p.161). Este processo de “dessubjetivação”, possibilita um desplugar da máquina, trazendo para o indivíduo a necessidade e a possibilidade de repensar sua relação com as regras advindas da moral e da norma, e suas relações consigo mesmo e com os outros, constituindo-se assim como um sujeito ético.

Aceitamos e assumimos o risco dessa nossa escolha, mas como diz a canção, viver é um risco pra todo e qualquer vivente. Sim, para os viventes, mesmo aqueles que para permanecerem assim, precisaram morrer, e renascer como outra coisa.

## **CAPITULO 3 - Intervenção artística**

Este capítulo é constituído de dois momentos. O primeiro momento, intitulado “E por falar em Intervenção”, opera um exercício de definição do termo Intervenção artística, mas justamente pela natureza fugidia deste é construído propondo outra tessitura textual que coadune com isso. O segundo momento, intitulado “Intervenção artística e educação”, propõe discutir Intervenção na escola, como elemento componente de uma práxis de resistência.

### **3.1 E por falar em intervenção**

O que Medeiros aponta sobre performance, em certa medida, cabe para a questão da intervenção “não se trata aqui de rotular uma linguagem artística, que talvez seja aquela que mais tenta ludibriar as classificações dos críticos e jornalistas” (MEDEIROS, 2007a, p.113).

Uma definição estanque talvez impossibilitasse captar justamente um tipo de fenômeno que se situa nas frinchas, nos interstícios, nas zonas fronteiriças entre a arte e a vida. Percebe-se o quanto essas características têm obrigado a uma nova tessitura dos textos teóricos sobre o assunto. Medeiros nos lembra que “escrever um texto sobre performance é uma contradição. Um sistema fechado e reconhecível é incompatível com a performance” (MEDEIROS, 2007b, p.70). Ao nos propormos a escrever sobre Intervenção estamos, assim como a autora, exercitando esta contradição. Medeiros e alguns outros autores que se propõem a este risco o fazem buscando outras possibilidades de tessitura dos textos teóricos sobre o assunto.

### 3.1.1 Um poeta, paralelepípedos e a necessidade de definir Intervenção.

O poeta percebe que os paralelepípedos que compõem a pavimentação da rua são passíveis de serem retirados. A partir dessa possibilidade decide tirar alguns, fazendo um buraco que mostra o barro que a rua esconde. Equilibra os paralelepípedos improvisando uma escultura. Os agentes de segurança de um local próximo ficam ouriçados. Aquelas pedras enormes podem ser arremessadas contra o patrimônio que eles são pagos para proteger. Armas são posicionadas. O poeta tira uma foto de si mesmo, com a cabeça deitada sobre os paralelepípedos, armado de um sorriso largo. Antes que os agentes de segurança decidam tomar alguma providência mais drástica, coloca as pedras de volta e sai rápido daquele lugar. Tinha acabado de dar para si mesmo um presente de aniversário<sup>105</sup>. Tinha acabado de realizar uma Intervenção. Mais uma entre tantas, realizadas individualmente ou por um ou mais coletivos, com autoria assumida ou anônima, a interferir nos fluxos da cidade, das várias cidades pelo mundo. Intervenção. Foi o que disseram que o poeta Marco Piantan realizou aquele dia. Foi o que os estudantes da escola estadual Maria José realizaram a partir das aulas de arte<sup>106</sup>. Mas afinal, o que é isso?

O pesquisador afia os instrumentos cirúrgicos para realizar a incisão. Ou tal qual um detetive espalha as pistas pela mesa, as fotos, relatos, textos. Definir o que é Intervenção. Golpear com o bisturi afiado em busca de uma definição. Mas como golpear um espectro tão fugidio? O pesquisador também é intervencionista nas horas pares, por isso mesmo bate o martelo sobre o ferro na bigorna não com a intenção de moldá-lo, de fixá-lo em uma forma fixa, mesmo porque esta intenção nunca chegaria a um conteúdo. O que interessa nas marteladas é o som e as faíscas que elas produzem. Trata-se de buscar referenciais, sinais, que possibilitem um olhar que contemple o fenômeno da Intervenção com sua dimensão múltipla, fluida, de

---

<sup>105</sup> Marco Piantan é poeta, artista plástico e intervencionista. Tive a oportunidade de conviver com ele na graduação, no Instituto de Artes da Unesp. Esta intervenção foi realizada no dia 21 de abril de 2013, e no mesmo dia ele publicou na Internet, via rede social, fotos do processo acompanhadas da seguinte descrição: “Essa foi a obra que me dei de presente hoje, na rua dos fundos do Shopping Paulista, a libertação da terra, Barricada já.”

<sup>106</sup> Conforme relatado no primeiro capítulo desta dissertação.

forças muitas vezes dispersas. Talvez um olhar de soslaio, enviesado. Estas características podem por um lado gerar alguma confusão, mas por outro representam justamente a potência do termo Intervenção.

### 3.1.2 Etimologia e significados encontrados no dicionário e as imagens que isso nos traz.

O Pesquisador/Intervencionista abre dicionários e enciclopédias. Encontra várias acepções possíveis para Intervenção e em áreas das mais variadas. Não são poucos os adjetivos associados ao termo: Intervenção urbana, política, militar, artística, cirúrgica entre tantos outros. Encontra a palavra ligada tanto a iniciativas libertárias (ações insurgentes dos mais variados tipos), quanto a ações autoritárias, como as da ditadura civil militar no Brasil (os interventores nos estados brasileiros, nomeados pelo ditador). O dicionário Houaiss aponta como um dos significados de Intervenção: “ingerência de um indivíduo ou instituição em negócios de outrem, como intercessor, mediador etc.”.<sup>107</sup> Encontra a seguinte etimologia para o termo: “*interventio*, ónis ‘abono, fiança, garantia’, rad. De *interventum*, supn. De *intervenire* ‘estar entre, sobrevir, assistir, entrometer-se, ingerir-se, ingerir, intervir, meter-se de permeio, embaraçar-se, impedir, ver- *vir*; f.hist. 1652 *interuensão*”<sup>108</sup>.

Ingerir, que pode ser lido como o ato de intrometer sem autorização, diz muito sobre o termo em praticamente todas suas acepções, esteja ela comprometida com este ou aquele aspecto ideológico. Quando um artista intervencionista executa uma ação ele o faz sem autorização, se intrometendo. O mesmo faz o interventor da ditadura seja em que instância for sua intromissão, em um estado da federação, em um município ou mesmo em uma universidade. Tanto um quanto outro não espera uma autorização

<sup>107</sup> Dicionário Houaiss Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=interven%E7%E3o&styp=k&x=4&y=7> Acesso em 21 jun. 2011

<sup>108</sup> Idem.

prévia das forças componentes do lugar onde estão intervindo. A diferença mais gritante entre um e outro, para além dos métodos (táticas de guerrilha poética em um caso, ações de violência estatal no outro), se encontra no respaldo que o interventor possui de um poder oriundo de outro lugar, que se estabelece por cima.

Quando se pensa em intervenção cirúrgica, por exemplo, este gesto de intromissão sem autorização também se estabelece, uma ação que se dá muitas vezes sem a autorização do próprio paciente<sup>109</sup>. Uma intromissão exterior no organismo, o instrumento cirúrgico que a partir de uma incisão, se insere no órgão vivo.

Alguns outros termos relacionados à etimologia da palavra dizem muito: estar entre, entremeter-se, meter-se de permeio. Pode-se ler nestes termos, sem muito esforço, certa conotação topográfica, uma ideia de se inserir no meio de algo, de se alojar, de introduzir-se em uma fresta. Embaraçar-se traz a imagem de se misturar, se envolver em algo, como fios de cabelos ou plantas trepadeiras em um mesmo emaranhado.

Já “impedir” remete a ideia de uma ação que interrompe algo. Como a interrupção de um fluxo, a operação de um curto-circuito<sup>110</sup>, tema bastante caro as ações do tipo intervencionistas.

### 3.1.3 Questão histórica.

Agora o Pesquisador/Intervencionista preenche sua mesa com livros e revistas cheios de fatos, dados, nomes, se agarrando ao fio da história como

---

<sup>109</sup> Ao que consta “Não constitui constrangimento ilegal a intervenção cirúrgica, sem o consentimento do paciente ou de seu representante legal, se justificada por iminente perigo de vida.” Fonte: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/297141/intervencao-cirurgica> Acesso em 20 ago. 2012.

<sup>110</sup> Alguns estudantes da escola observada nesta pesquisa possuem todo um arcabouço técnico para realizarem literalmente curtos-circuitos na escola, para assim irem embora mais cedo para casa. Uma das técnicas mais usadas consistia em inserir um artefato construído com clipes, borracha e fita adesiva na tomada da sala de aula.

quem se agarra ao fio de Ariadne<sup>111</sup>, mas intuindo em seu íntimo que o labirinto não passa de mais uma intervenção.

Os livros falam de nomes, contam histórias, trazem pistas.

Os livros contam de Alfred Jarry, poeta, romancista, dramaturgo e criador da patafísica<sup>112</sup>, e sua peça *Ubu Rei*, estreada em Paris em 11 de dezembro de 1896, onde um Merdra (*mordre*, no original em francês) proferido pelo personagem título (interpretado pelo ator Firmin Gémier), causou tamanho estardalhaço. Mas uma peça de teatro? Sim, a força destruidora de convenções deste Merdra e tudo o que envolve a apresentação de *Ubu Rei*, inspiradora de outros movimentos, como o futurismo italiano e o surrealismo, faz ele ser peixe grande a ser pego em nossa rede. Na sua esteira as vanguardas históricas da Europa do começo do século XX. O futurismo italiano impulsionado por figuras como Marinetti, Russolo, Carrà e Boccioni, com seus saraus onde eram promovidas formas violentas de desconcertar o público através de performances virulentas. O público reagindo também violentamente atirando batatas, laranjas e o que encontrasse nos mercados próximos aos eventos. Os futuristas russos, nas figuras dos poetas Chebnikov, Andreievna, Mayakóvski e Burlíuk, apresentando suas ideias sarcásticas sobre a arte do passado no Café Cachorro Sem Dono e depois ganhando as ruas, com “roupas exóticas, rostos pintados, cartolas, brincos, rabanetes ou colheres enfiados nas casas dos botões” (Goldberg, 2002, p.22). As loucuras Dadaístas de Ball, Tzara e Harp, entre outros, com seus gestos confrontando a lógica e a razão e exaltando o espontaneísmo. O Surrealismo de Breton, Aragon, Ernst, Magritte e Dali, entre outros, expandindo a arte para o terreno do inconsciente. A iconoclastia de Marcel Duchamp com seus ready-mades, virando a história da arte de cabeça pra baixo.

Não são exatamente intervenções, mas se situam em um interregno próximo onde décadas mais tarde elas acontecerão, onde a arte extrapola as

---

<sup>111</sup> Esta imagem, dos fios de Ariadne foi utilizada pela professora Carminda, orientadora desta dissertação e o coletivo Parabelo em uma intervenção realizada no Instituto de Artes da Unesp.

<sup>112</sup> A patafísica, criada por Jarry, é definida como “ciência das soluções imaginárias e das leis que regulam as exceções”. Seria uma forma anárquica de, usando uma linguagem non sense, explicar o absurdo da existência.

molduras, redefine os limites que estavam estabelecidos até então e alça outro lugar, intervindo diretamente na zona fronteira entre a arte e a vida, trazendo as coisas para este novo espaço. Não são intervenções, mas compartilham de procedimentos e de uma mesma energia violenta e iconoclasta.

E os livros falam da convulsão causada no teatro moderno ocidental por nomes como Artaud, Brecht, Grotowski, Carmelo Bene, Boal. As transformações operadas por estes cavalheiros, verdadeiros rasgos na forma de fazer e pensar teatro, influenciaram não só esta linguagem, mas a arte em geral e mesmo outros campos do pensamento como a filosofia. Se inserem no campo do teatro, mas suas proposições reconfiguradoras vão se constituir em verdadeiro manancial de referências e procedimentos onde vão beber muitos intervencionistas. E mais adiante outras convulsões causadas por nomes como Living Theatre, Bob Wilson, Tadeuz Kantor, Heiner Müller e o Te-ato Oficina.

E outros livros contam de movimentos (anti)artísticos de subversão e guerrilha que percorreram o século XX<sup>113</sup> e que configuram uma espécie de “tradição dissidente, preocupada com a auto organização” (HOME, 2005, p.155) que vem do Futurismo até grupos como o Class War. Uma tradição que se estabelece enquanto um discurso menor<sup>114</sup>, em relação a um discurso maior construído em torno da arte. Um discurso menor que subverteu a arte por dentro, usando suas próprias forças motrizes, questionando seu status de deidade, buscando sua superação que se daria através de sua supressão e realização<sup>115</sup>. Na fieira desses movimentos encontramos nomes como COBRA, Internacional Letrista, Situacionistas, Fluxus, Provos, Motherfuckers, Panteras Negras, Panteras Brancas, Mail Art, Punk, Neoísmo, Class War.

---

<sup>113</sup> Para este assunto recomenda-se a leitura de Home(2005), Guarnaccia (2001) e Veneigem (2002).

<sup>114</sup> Aproprio-me aqui do conceito de literatura menor, criado por Deleuze e Guattari (1977). Os autores defendem que os escritos de Kafka, judeu tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã na região, podem ser considerados revolucionários por se apropriarem e subverterem a própria língua alemã. “Uma literatura menor não é de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELLEUZE e GUATTARI, 1977, p.25)

<sup>115</sup> “O Dadaísmo queria superar a arte sem realizá-la, o Surrealismo queria realizar a arte sem suprimi-la. A posição crítica elaborada desde então pelos situacionistas mostrou que a supressão e a realização da arte são aspectos inseparáveis de uma mesma superação da arte” (Guy Debord in Sociedade do espetáculo apud HOME, 2005, p.157)

Os olhos do pesquisador-intervencionista brilham ao se deparar com os relatos e as fotos das ações operadas por esses grupos e movimentos. Exemplos e mais exemplos que poderiam ser tranquilamente chamados de Intervenção.

E os livros continuam falando. Falam da explosão de happenings a embaralhar cada vez mais as fronteiras entre arte e vida, a misturar as diversas linguagens, buscando romper com o conceito de uma produção artística centrada na ideia de obra, buscando uma arte sem obra. Falam de trajetória exemplar, tanto do ponto de vista prático como teórico, de Hélio Oiticica, com suas invenções maravilhosas, buscando uma arte ligada ao instante, ao gesto, ao comportamento, buscando “passar da arte para sensações de vida” (Oiticica, 1996, p.12). E de grupos brasileiros como 3nós3, Viajou sem Passaporte e Manga Rosa, que bagunçaram o coreto nos conturbados anos 70/80 em que o país ainda se encontrava mergulhado em uma ditadura civil-militar, consagrando com suas práticas o termo Intervenção. E muitos outros grupos vão surgindo, com práticas intervencionistas das mais diversas: Projeto Matilha, EIA, GIA, Contrafilé, Frente 3 de Fevereiro, Bijari, Ocupeacidade, C.O.B.A.I.A, Esqueleto Coletivo, Nova Pasta, Poro.

E os livros falam, gritam sobre pontos de intersecção vivos entre ativismos políticos dos mais diversos e arte<sup>116</sup>. Ações insurgentes, guerrilha cultural, mídia tática, luta contra a ditadura, contra a globalização, escraches, lutas ambientais, movimentos das minorias, retomada de espaços públicos, ações no mundo virtual da internet, enfrentamentos dos mais diversos. A intervenção como ferramenta, como arma.

Os livros continuam dizendo tantas coisas, o Pesquisador poderia passar os próximos anos juntando todos os dados, tecendo uma enorme rede com a fieira que vai puxando, percebe que é hora de parar. Larga o fio, mas impregnado com os nomes, datas e imagens. Sabe que não traçou uma história da Intervenção. Nem era essa sua intenção. Mas conseguiu delinear um singelo arcabouço de referências, que ajudarão no próximo passo em sua

---

<sup>116</sup> Para este assunto recomenda-se a leitura de Mesquita (2011), Caballero(2011) e Oliveira (2007), Chrispiniano (2002), Ryoki e Ortellado(2004) e Ludd-org. (2002).

tarefa de procurar definições para Intervenção.

Sua vontade mesmo é chamar uns amigos, sair pra rua e aprontar alguma Intervenção, contaminado que se sente por este veneno bom encontrado em tantas histórias. Mas falta pouco, apenas um último movimento.

### **3.1.4 Principais características.**

O Pesquisador agora tenta produzir um retrato-falado com as principais características da práxis intervencionista, a partir do que ouviu até agora, somando a outras pistas. Para isso realiza duas operações: primeiro tece uma pequena reflexão a partir de algumas definições de outros autores, em seguida perscruta alguns elementos chaves relacionados à intervenção.

#### **3.1.4.1 Algumas tentativas de definições encontradas.**

Em uma nota encontra a seguinte definição produzida por Mesquita a partir de apontamentos feitos por Godfrey em seu livro *Conceptual Art*:

No geral, podemos considerar que uma intervenção artística é produzida quando imagens, informações ou objetos são inseridos em um determinado contexto (como um museu, um jornal, uma revista ou na rua), no sentido de interromper a percepção normal do observador, sobre um assunto ou para chamar a atenção para o suporte institucional ou discursivo daquele contexto. (Godfrey apud Mesquita 2011, p.18)

Interessa algumas ideias nesta reflexão. Principalmente a inserção de algo em um determinado contexto visando causar uma interrupção. A imagem de algo que modifica o curso, que desvia o fluxo. No caso da citação, imagens, informações ou objetos são inseridos, mas podemos

pensar em ações, e mesmo um simples gesto. Outra questão a ser repensada é o alcance um tanto limitado que teria a intervenção, que se limitaria ou a mudar a percepção do observador ou a chamar a atenção para o suporte institucional ou discursivo daquele contexto. Entendemos esta definição como limitadora por dois motivos. Primeiro ela estabelece uma relação entre observador e objeto observável, que apesar de existir na intervenção não é a única relação possível e nem mesmo a mais importante. Segundo porque ela coloca a intervenção no terreno das práticas discursivas, quando aponta como função da mesma a de chamar a atenção para o suporte a qual está inserido este ou aquele contexto. Isso ocorre sim, mas não é o único elemento presente numa intervenção e muitas vezes não é o principal. O que parece não ser considerado nesta definição é a possibilidade da intervenção gerar experiências ou vetores, mesmo que momentâneos, naquele contexto.

Mas a ideia de interrupção e o fato de não associar a intervenção a um objeto estético areja e muito a discussão sobre o termo.

O Critical Art Ensemble<sup>117</sup> afirma que uma intervenção busca “a apropriação de material, de conhecimento e de território com o propósito de enfraquecer ou revelar as estruturas e vetores autoritários e repressivos que produzem e administram um determinado campo” (in Thompson e Sholette apud Mesquita, 2011, p.143). Primeiramente o próprio termo “propósito” precisa ser problematizado. Sendo a intervenção uma ação ou gesto que se entende inserida num processo múltiplo, de intensa “diversidade cultural”, que se coloca como “uma das características da vida moderna” (ANDRÉ, 2011, p.75), muitas vezes não é colocado pelos interventores um propósito prévio, anterior a sua execução. André, a partir de De Certeau, aponta que “essas práticas são ‘indissociáveis dos combates e dos prazeres cotidianos que articula’ são dependentes do tempo, não se fixam; nem mesmo o que ganham é guardado” (De Certeau apud André, 2011, p. 79) e mais adiante

---

<sup>117</sup> Coletivo formado nos Estados Unidos em 1987, com práticas ligadas a Mídia Tática (apropriação dos meios de comunicação a fim de se opor ou criticar um alvo que frequentemente ocupa determinada posição de poder), explorando as intersecções entre arte, teoria crítica, tecnologia e ativismo político. Mais informações em CRITICAL ART ENSEMBLE. Distúrbio Eletrônico; tradução de Leila de Souza Mendes- (Coleção Baderna). São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001.

“assim, nem mesmo se objetiva algo para o futuro; a ação concentra seu sentido exclusivamente no presente.” (André, 2011, p.79)

Aquela assertiva do Critical Art Ensemble se encontra ainda em certa medida no terreno das práticas discursivas ao apontar que um dos propósitos da intervenção seria a de “revelar” as “estruturas e vetores autoritários”. Revelar o que, para quem? É interessante cotejar isto com uma reflexão de André que entendendo estas ações como politização das práticas cotidianas, afirma que “a arte da intervenção não ensina uma verdade que não é conhecida; ao contrário, ela costuma trabalhar com o já conhecido e dominado.” (ibidem). As ações desse tipo muitas vezes produzem sim uma exacerbação da violência em determinado campo, mas em muitos casos como o do espaço escolar e seus setores periféricos, esta violência e ação dos agentes autoritários se dá de maneira cotidiana, de forma que não se constitui em algo a ser desvelado<sup>118</sup>. A ideia de “enfraquecer” estas estruturas interessa como possibilidade, mesmo que momentânea. Mas o mais importante da afirmação do Critical Art Ensemble talvez seja o fato dela apontar a questão da “apropriação de materiais, de conhecimento e de território”. Isso desloca a Intervenção do terreno de uma produção artística centrada na ideia de obra e a insere no das táticas indisciplinadas, na ação de guerrilha mesmo.

Um teórico que apresenta uma contribuição importante sobre isto é De Certeau em seu estudo *A invenção do cotidiano*, onde denomina como tática as práticas indisciplinadas presentes no cotidiano, que visam burlar situações de opressão, realizando pequenas escapatórias. (De Certeau apud André, 2011, p.78).

---

<sup>118</sup> Um caso exemplar disso aconteceu quando fui com estudantes assistir uma peça encenada no teatro Denoy Oliveira, que funciona na sede da União dos Estudantes Secundaristas-Umes. A peça em questão era *A exceção e a regra* do dramaturgo alemão Bertold Brecht, encenada pelo grupo do curso de formação de teatro da entidade e dizia entre outras coisas sobre a repressão policial. Mas pouco tempo antes, no caminho entre a escola e o teatro, alguns estudantes acabavam de tomar um “enquadro” da polícia, que com armas pesadas revistaram os garotos que depois de algum tempo foram liberados. Intercedi me apresentando como professor. Os estudantes depois explicaram que eram constantemente parados pela polícia. Outra imagem que ilustra a dimensão da questão foi observada em uma palestra na escola onde um professor pediu que levantasse a mão quem conhecia alguém que tivesse sido assassinado pela polícia e em um auditório lotado, praticamente todos os presentes levantaram a mão.

Alex Villar (2011) ao entender a dificuldade de uma definição precisa nos brinda com uma formulação que recorre a uma ilustração de ordem topográfica, dizendo que uma intervenção é “uma força diagonal que explode através de um determinado campo, causando um rompimento, uma agitação, um rearranjo de platôs<sup>119</sup>” (in Thompson e Sholette apud Mesquita, 2011, p.143). Difícil definir o que seria esta “força diagonal”, mensurá-la na ordem da razão, mas fácil percebê-la no campo, como um raio que atravessa, explodindo, causando rompimentos, agitações e rearranjos, mesmo que de curta duração, por isso pode se dizer que talvez seja esta imagem a que mais se aproxime da percepção das ações intervencionistas observadas neste trabalho.

Uma força que age modificando o fluxo das coisas. André Mesquita (2011) também compartilha deste entendimento.

O estilo das intervenções urbanas de criar desenhos, performances, interferências, imagens, instalações, fraturas ou cortes físicos em pequena ou grande escala nos espaços da cidade, com a participação direta ou indireta de um público, produz ‘*cut-ups* comportamentais’<sup>120</sup> que estabelecem outras perspectivas e caminhos para modificar os fluxos e fugir de condutas condicionadas (MESQUITA, 2011, p.206)

Percebe-se nesta assertiva de André Mesquita uma série de apontamentos que podem enriquecer este nosso exercício de aproximação com o conceito de intervenção. É interessante notar a gama de possibilidades do que uma intervenção pode criar. De desenhos a cortes físicos pelos espaços da cidade. Estes exercícios gerados pela intervenção possibilita os ‘*cut-ups* comportamentais’, os rearranjos, o recortar e recolocar as coisas em outra ou outras perspectivas, “modificar o fluxo e fugir das

---

<sup>119</sup> A palavra platô remete ao conceito geológico conhecido como planalto e ao conceito apresentado na obra *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* de Gilles Deleuze e Félix Guatarri. Platô como zona de intensidade contínua. No caso deste estudo a escola pode ser entendida como um platô.

<sup>120</sup> *Cut-up* é uma técnica literária não-linear na qual um texto ou conjunto de textos são cortados literalmente em pequenas porções que depois são rearranjadas de modo a criar um texto novo. Originado a partir das colagens de Tristan Tzara, mas expandido e sistematizado por William Burroughs e Brion Gyson, se configuram como elementos táticos a atuarem nos limites do controle, compondo um campo de trabalho desroteirizado e desprogramado e potencializando uma sensibilidade que opera por conexões. Cut-up comportamental é um conceito de Henri Lefebvre usado por André Mesquita neste texto.

condutas condicionadas”. Percebe-se aqui uma conotação de ação prática, em certa medida de uma ação direta, que se estabelece não no sentido de uma prática exclusivamente discursiva. A possibilidade de vivenciar outro ‘estar no mundo’ que problematize os condicionamentos. Como aponta mais adiante: “Deste modo o espaço social é concebido como um ‘espaço lógico-epistemológico’, ‘o espaço da prática social, ocupado pelo fenômeno sensorial, incluindo produtos da imaginação, como projeções, símbolos e utopias”’. (Lefebvre, 2001, p.12, apud Mesquita, 2011, p.206).

Ileana Diéguez Caballero (2011) diz que

as intervenções produzem certa alteração, minimamente fugaz, do espaço e contexto do qual se produzem. Entre outras coisas podem provocar re-conexões que implicam uma reconsideração acerca das relações entre os habitantes, assim como um olhar que inclui zonas veladas da memória coletiva. (CABALLERO, 2011, p.113).

Interessante notar que, para a autora, a ordem das alterações produzidas pela Intervenção se insere numa dimensão ainda não tocada pelos outros autores aqui citado: a dimensão relacional, que envolve questões como o afeto e a possibilidade de acessar “zonas veladas da memória coletiva”. A Intervenção incidindo nas conexões presentes no lugar, e as recombina. Percebe-se que não se distingue aqui observador e objeto observável, não se pretende a construção de um discurso, mas envolve todos num mesmo jogo, o da possibilidade de outras conexões.

André se aproxima deste pensamento:

No entanto, a arte de intervenção não pretende representar comportamentos vigiados ou condicionados por essa hiperespetacularização. O que tem interessado é compactuar com maneiras como as gentes *resistem* a essa situação, reinventando usos para esse lugar, transformando-o em espaços de troca. (André, 2011, p.78)

Não se busca ensinar algo, não se busca uma representação, mas compactuar “práticas de escape”, reinventar os espaços. O que se busca é a possibilidade de transformar o lugar em um espaço de troca, através da conspiração, do compartilhar múltiplo de tecnologias que possibilitem o estabelecimento de algum tipo de fuga. Como afirma a autora mais adiante: “Mas e os artistas de intervenções? Também despossuído de um lugar próprio, perambula pela cidade iluminada em busca de exercitar uma troca de

intimidade por meio de sua arte.” (ibidem, p.82) A arte como um meio para a troca de intimidades, em meio a um contexto de hiperiluminação dos corpos e das relações. Interessante esta imagem, apropriada de De Certeau<sup>121</sup> e associada à prática da Intervenção pela autora, do artista como aquele que perambula sem possuir um lugar, como os sem tetos, os sem terra, “artistas de teatro sem edifício e/ou sem grupo teatral”, “artistas plásticos sem galeria”, “músicos sem gravadora”, enfim “artistas ambulantes”. “Alguns por opção, outros por ocasião.” (ibidem) No decorrer do texto André apresenta o artista intervencionista como alguém que “cava<sup>122</sup> espaços”, “exercendo sua arte de inventar relatos de espaços” (ibidem, p.82) realizando este gesto “em lugares já dominados por uma significação e inventar usos diferentes para esses lugares coletivos tais como ônibus, filas, calçadas, lanchonetes, onde houver uma ocasião, exposições; enfim, atua-se onde se reconhece um lugar saturado e enfraquecido pela vigilância.” (ibidem,p.84). A imagem, do artista cavando espaços, sozinho ou em pequenos grupos, se inserindo nas brechas, “enfraquecendo a dominância do lugar esvaziando seu significado para torna-lo habitável” (ibidem), buscando e produzindo outros significados, outras conexões, hackeando a máquina a partir de suas fissuras. Neste sentido, cabe uma citação do texto de André:

A atitude dos artistas de rua de apropriar-se de um lugar sem luz transformando-se em um espaço habitável mostra que eles praticam um fazer que teoriza as práticas do cotidiano. Essa constatação mostra que a arte da rua é política, não porque pretende proclamar-se a todos como uma verdade que não se sabe, e nem porque se coloca à frente da população supostamente alienada dos jogos de poder que aprisionam suas identidades próprias; a arte da rua é política, é um tempo roubado por um coletivo, é um fazer que é também reflexão do caminhante sobre seu próprio caminhar” (ibidem p. 110)

Entende-se, juntamente com a autora, a potencialidade política do gesto intervencionista, diferente de uma prática essencialmente discursiva

---

<sup>121</sup> “O caminhante é, portanto, um ‘sem lugar’ que, atento ao caminho, procura a ocasião para exercitar uma maneira pessoal de trilhar. De que maneira o faz? Observando o enfraquecimento de um significado, como de um nome próprio, o caminhante esvazia esse lugar, tornando-o um ‘espaço liberado’ e por isso mesmo um ‘espaço ocupável’.” (André, 2011, p.82)

<sup>122</sup> Cavando como um cão que faz seu buraco, como um rato que faz sua toca, como Deleuze e Guattari (1977) sobre o ato de escrever.

que proclame verdades<sup>123</sup>, mas que se estabeleça enquanto um fazer, esta tomada de assalto, este roubo do tempo, ocupação de espaço. Um fazer eivado de um sentido ético, que pensa sobre sua própria ação, “reflexão do caminhante sobre seu próprio caminhar”, constituindo-se assim em práxis.

### **3.1.4.2 Elementos chaves relacionados à intervenção.**

O Pesquisador/Intervencionista relê suas anotações à procura de elementos chaves que saltem dali. Elenca três pontos serem tocados neste exercício de *do-in* teórico.

#### **3.1.4.2.1 Situação**

Existe uma gíria bastante usada pelos jovens na escola que diz que alguém está “causando”. O estranhamento surge justamente de um verbo transitivo utilizado sem seu complemento, que seria obrigatório. Está causando o que? Mas incorporada ao vernáculo, pelo menos ao usado informalmente, a expressão não deixa dúvida, se estivermos minimamente familiarizados com ela, imediatamente a entendemos. Podemos associar a uma bagunça, a algum barulho, mas isso não definiria. Fulano está causando e isso basta. Fulano está gerando um acontecimento, um evento, uma situação. E em certa medida é isso o que faz ou o que pode fazer uma intervenção. Causar, dito assim, usando o verbo transitivo sem o complemento verbal. Causam os intervencionistas de hoje, causavam os Situacionistas de ontem<sup>124</sup>.

---

<sup>123</sup> Como alerta o filósofo e cientista político italiano Antonio Negri acabou o tempo dos profetas, “capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir” (NEGRI, 2001, p.23).

<sup>124</sup> Podemos ampliar a lista para uma série de outros “causadores”: Dadaístas, Surrealistas, Provos, Fluxus, Punks. Ver Home, 2005.

A elaboração teórica deste movimento artístico constitui um importante referencial a ser revisitado em busca de algumas faíscas. O próprio conceito de situação da maneira proposta por eles constitui um signo importante para nos aproximarmos do fenômeno da Intervenção.

A Internacional Situacionista<sup>125</sup> foi fundada em 1957, durante uma conferência realizada em um bar nos arredores da vila Cosio d'Arroscia, na Itália e se constituiu como um movimento político, artístico e cultural. Guy Debord, Raoul Vaneigem, Henri Lefebvre e outros causadores que passaram pelas fileiras da Internacional Situacionista, tiveram em comum trajetórias marcadas de um lado por uma grande dedicação a elaboração teórica focada em refletir criticamente a cultura mercantilizada e a sociedade de consumo e espetáculo, e de outro por uma busca em vivenciar visceralmente outras possibilidades de estarem no mundo, defendendo que os indivíduos deviam construir as situações de sua vida no cotidiano, cada um explorando seu potencial de modo a romper com a alienação reinante e obter prazer próprio. Assim como para os Dadaístas e os Surrealistas que os antecederam, o que estava em jogo em suas ações seria o “uso” que se faz da vida e a relação desta com a arte, propondo no lugar da representação artística a efetivação de situações. Situações não para serem vistas, mas para serem vividas nas ruas, pela cidade, negando a separação entre espectadores e criadores e propondo no seu lugar a noção de “vivedores”. Guy Debord entendia que a ideia central da Internacional Situacionista seria a “construção e situações, isto é, a construção concreta de ambiências momentâneas da vida e sua transformação numa qualidade passional superior” (DEBORD in JACQUES, 2003). Pode-se encontrar neste texto uma relação direta com a busca impetrada por muitos intervencionistas, ou seja, a de buscar incidir no fluxo cotidiano, estabelecendo outra qualidade afetiva da vida, criando espaços que buscassem não simplesmente explica-la ou traduzi-la, mas expandi-la.

Cabe observar que esta relação direta não deve ser lida como uma vinculação, filiação ou qualquer coisa do gênero. Muitos intervencionistas, apesar desta busca correlata por “construir situações”, não necessariamente

---

<sup>125</sup> Para um contato mais aprofundado Home, 2005, Internacional Situacionista, 2002

tenham os Situacionistas como referência, ou mesmo saiba algo sobre o movimento.

Mas para efeito desta pesquisa interessa estudar as práticas e teorias do movimento, principalmente este conceito de Situação e a possibilidade de concebê-la como algo passível de ser construído, visando não a edificação de uma obra de arte ou outro objeto estético, mas ambiências momentâneas que mudem o fluxo da energia cotidiana. Situações que seriam concebidas vinculadas diretamente ao desejo de quem as realizam, buscando aquilo que mais ame ou que mais o atraia (ibidem, p.54).

Isso em certa medida é o que tem feito muitos intervencionistas, causando situações, mesmo sem nem saber que um dia uns meninos se encontraram num bar de uma vila na Itália e fundaram uma Internacional que se colocava como principal tarefa algo bem parecido.

### 3.1.4.2.2 Intervenção enquanto elemento tático indisciplinar.

A arapuca está armada  
E não adianta de fora protestar  
Quando se quer entrar  
Num buraco de rato  
De rato você tem que transar.  
Raul Seixas<sup>126</sup>

Pelbart (2003), conta o que por sua vez contou Kafka: para proteger seu Império contra a invasão dos nômades vindos do Norte o Imperador da China decidiu que se construísse uma muralha. A muralha deveria contornar toda a imensidão do Império. Seguindo ainda a história, fica-se sabendo que ela demorou anos a fio para ser construída, e isso se fez por parte, resultando em uma muralha descontínua, onde se viam enormes brechas, lacunas quilométricas. Mas enquanto a muralha era construída, alguns nômades já se encontravam acampados na praça central, diante do Palácio Imperial, e seu número crescia a cada dia. Como aponta Pelbart: “O Império mobiliza todas suas forças na construção da Muralha contra os nômades, mas eles já estão instalados no coração da capital” (PELBART, 2003, p.19).

---

<sup>126</sup> Raul Seixas-As aventuras de Raul Seixas na Cidade de Thor presente no disco Gita.

E é o próprio Pelbart que alerta sobre as diferenças entre aquele Império e o contemporâneo. O Império hoje não funciona mais a base de muralhas e trincheiras, seguindo a lógica da Fortaleza. “O Império se nomadizou completamente” (ibidem, p.21).

Em um contexto em que o poder se insere em todas as instâncias da vida, as abarcando e se constituindo em biopoder, penetrando capilarmente em cada singularidade, se estabelecendo em rede (BOLTANSKI e CHIAPELLO apud PELBART, 2007, p.21), se constituindo em um Império que incorpora o mundo inteiro (HARDT e NEGRI, 2001), concretizando um novo ciclo de expansão do capitalismo que se dá “não apenas como modo de produção, mas como processo civilizatório de alcance mundial” (OLIVEIRA, 2007, p.44) para o qual não existe fronteiras e nem um lado de fora, pode-se pensar que tudo está tomado e domesticado sob a égide deste biopoder, não existindo mais possibilidade de se pensar em formas de resistência<sup>127</sup>. Mas a resistência se dá e é em certa medida, de forma paradoxal, ativada por este biopoder (OLIVEIRA, 2007, p.47). Ao biopoder que se constitui enquanto poder sobre a vida se contrapõe a biopotência, a potência da vida, potência de vida do coletivo.

Neste contexto a Intervenção artística pode-se constituir como um importante lance de resistência operado pelo nômade, realizando movimentos de desterritorialização, possibilitando linhas de fugas (DELEUZE e GUATTARI, 2007), se inserindo nas fissuras onde escapes possam ser concebidos, outras possibilidades de estar no mundo, tornar a vida uma aventura existencial (OLIVEIRA, 2007, p.64). Intervenção inserida num contexto de tática indisciplinar. Intervenção como guerrilha artística. Como aponta Pignatari no seu clássico texto sobre guerrilha artística, “em relação à guerra clássica linear a guerrilha é uma estrutura móvel operando dentro de uma estrutura rígida, hierarquizada” (PIGNATARI, 1971, p.158). Estruturas móveis, peões de *go*<sup>128</sup> distribuindo-se pelo *goban*<sup>129</sup>, ocupando o espaço

---

<sup>127</sup> Construo este parágrafo e boa parte da reflexão presente neste tópico a partir das seguintes obras: OLIVEIRA, 2007, HARDT e NEGRI, 2001 e PELBART, 2003.

<sup>128</sup> *Go* é um jogo de estratégia em tabuleiro criado na antiga China, há cerca de cinco mil anos. Deleuze e Guattari (1997, vol.5, p.13) usam o jogo em contraposição ao Xadrez para exemplificar a relação entre a máquina de guerra e o aparelho de estado. Espaço liso do *go*, contra espaço estriado do xadrez.

aberto, preservando a possibilidade de surgir em qualquer ponto, em um perpétuo movimento, sem alvo nem destino, sem partida nem chegada (DELEUZE e GUATTARI, 2007, vol.5), “constelação de liberdade sempre se formando” (PIGNATARI, 1971, p.160). Pignatari aponta também que a guerrilha liga-se ao processo de vanguarda artística, mas alerta que “não seria uma vanguarda de um sistema preexistente de que ela seria ponta-de-lança ou cabeça-de-ponte” (ibidem), pois ela se volta justamente contra o sistema, se configurando como anti-arte. Seria uma espécie de meta-vanguarda que “toma consciência de si mesma como processo experimental” (ibidem).

Esta conceituação de arte como guerrilha remete em certa medida ao conceito de Zona Autônoma Temporária, apresentado por Hakim Bey<sup>130</sup> que pode contribuir muito para esta discussão sobre a Intervenção enquanto práxis de resistência. Uma TAZ<sup>131</sup> é como o nome sugere um espaço, uma zona, onde se pode vivenciar o contexto de autonomia de forma temporária. Não se pretende afirmar aqui que uma intervenção gere necessariamente uma Taz, mas que esta compartilha com aquela uma série de elementos em comum.

Como define o autor “a TAZ é uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área<sup>132</sup> (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se refazer em outro lugar e outro momento, *antes* que o Estado possa esmagá-la (BEY, 2001, p.17)”.

<sup>129</sup> Tabuleiro onde se joga o *go*.

<sup>130</sup> Hakim Bey seria supostamente o pseudônimo de Peter Lamborn Wilson, historiador, poeta, pesquisador do sufismo, mas existem diversas outras teorias para sua identidade.

<sup>131</sup> TAZ remete a sigla em inglês, Temporary Autonomous Zone. Usaremos esta sigla por ela ser de uso corrente, por remeter diretamente ao conceito, ao invés de ZAT.

<sup>132</sup> Um exemplo interessante de liberação de uma área são as ações operadas pelo coletivo *Reclaim the Streets* no final dos anos noventa, no sentido de retomarem as ruas como espaço público por excelência. Oliveira relata uma dessas ações: “Dois carros chocam-se em uma rua movimentada da cidade. Os motoristas descem do carro, discutem asperamente e partem para a agressão física simulada. Neste momento, centenas de pessoas saem do metrô e de outros lugares ao redor, ocupando a cena urbana: ciclistas, artistas de circo, mulheres, homens e crianças, músicos, pernas-de-pau. Os carros são virados e pintados. O som é ligado e a festa está aberta. Tanques de areia são instalados, sofás distribuídos, piscinas armadas. Faixas e flâmulas coloridas redecoram a cidade cinzenta. Está armada a festa de rua.” (OLIVEIRA, 2007, p. 80).

Bey liga a TAZ diretamente ao levante e diz: “O levante é o momento proibido, uma imperdoável negação da dialética-como dançar sobre um poste e escapar por uma fresta, uma manobra xamanística realizada num “ângulo impossível” em relação ao universo.” e mais adiante “Como os festivais, os levantes não podem acontecer todos os dias- ou não seriam ‘extraordinários’. Mas tais momentos de intensidade moldam e dão sentido a toda uma vida. O xamã retorna - uma pessoa não pode ficar no telhado para sempre - mas algo mudou, trocas e integrações ocorreram - foi feita uma *diferença*.” (idem p.16). Esta imagem do xamã nos diz muito sobre diversos aspectos da prática intervencionista, que também pode configurar um “momento proibido”. Este gesto de escapar por uma fresta, de subir no telhado, de mergulhar num vetor onde a energia percorre em outro fluxo, ou mesmo outras energias perpassam por ele. A experiência gerada pela intervenção se dá de forma extraordinária, intensa, envolvendo os membros daquela comunidade que se permitiram passar por ela, abriu-se o espaço para a alteridade: “trocas e integrações ocorreram”. E a energia do processo vivido ali ainda reverbera. Nos corpos que realizaram a dança e no lugar onde ela se deu, mesmo depois dos xamãs- intervencionistas terem descido do telhado.

Em diversas vezes podemos encontrar nas ações intervencionistas estes mesmos expedientes. Uma ação que se insere nas “rachaduras e fendas” de um Estado, que apesar de ser onipresente e poderoso, está repleto delas (ibidem, p.18), longe “do campo de visão dos olhos panópticos” (ibidem, p.17), sem almejar um confronto direto, mas se entendendo como uma operação de guerrilha. O tempo é o presente, o “aqui e agora”, não se almeja um futuro distante onde “os filhos dos nossos filhos possam respirar um pouco de ar livre” (ibidem, p. 72), mas a liberação imediata de uma área, seja ela de terra, de tempo ou mesmo de imaginação.

O intervencionista sai em campo para colocar em ação sua tática, fazer guerrilha, rebelião, levante. Os sentidos atentos para as oportunidades de fazer seu lance neste jogo, que como disse o poeta “não custa nada, só lhe custa a vida”<sup>133</sup>.

---

<sup>133</sup> Gilberto Gil e Rogério Duarte in Objeto semi-identificado. Apesar de o texto ser assinado pelos dois, coloco o poeta e não os poetas me baseando na explicação de Gil: “Uma leitura

### 3.1.4.2.3 Intervenção como prática que se dá no entre.

Existe um texto de um autor que nunca escreveu nada sobre o assunto. Talvez nem mesmo tenha pensado alguma vez sobre isso, mas que talvez possa dizer muito sobre o lugar em que se insere a intervenção. Trata-se de *O Popular* de Luis Fernando Veríssimo, publicado em um livro de mesmo nome, o primeiro do autor. Neste texto Veríssimo apresenta a figura do Popular como alguém sempre presente nos mais intensos fatos históricos, mas sempre a margem, com um embrulho embaixo do braço. Ao fim do conto: “O Popular é uma figura tipicamente urbana. Não tem domicílio certo. Seu habitat natural é à margem dos acontecimentos.” (Veríssimo, 1984, p.13). Este talvez seja o *locus* da Intervenção, ou seja, à margem dos acontecimentos históricos oficiais, “dignos” de figurarem nos livros de história, nas fotos da revista, a margem da História contada pelos vencedores. Talvez não exatamente na margem, mas no interstício encontrado entre os Grandes Fatos, no espaço, nas brechas que as gentes encontram para inventar e contar outras histórias. Continuando a leitura do texto, podem-se inferir outras relações desta figura criada por Veríssimo e o conceito de intervenção artística: “E - este é o maior mistério, a chave de sua existência - ninguém jamais conseguiu descobrir o que o popular leva naquele embrulho. E tem mais. O dia em que pegarem um Popular para desvendarem o mistério, será inútil. Vão se enganar outra vez. O Popular verdadeiro estará atrás do preso, assistindo tudo.” (Ibidem) A intervenção como algo que não pode ser dissecado, que não pode ser classificado, que escapa, que sempre guarda uma surpresa, que não se pretende espetáculo, que não se configura enquanto obra, uma arte sem obra<sup>134</sup>. Esta imagem de um suposto Popular

---

de pequenos excertos dos nossos cadernos de anotações- meu e de Rogério Duarte.”, RENNO, 2003, p. 119.

<sup>134</sup> Em 2012 ocorreu uma exposição chamada Na Borda-nove coletivos, uma cidade, realizada no Sesc Consolação, reunindo nove coletivos intervencionistas de São Paulo que se propuseram a levar para o espaço expositivo intervenções em espaços públicos da

sendo pego, tendo seu embrulho vistoriado para que o mistério seja finalmente desvendado (interessante o jogo que Veríssimo estabelece com o uso do sujeito indeterminado, que força oculta seria esta a pegar o Popular para desvendar o mistério?), sendo observado pelo Popular verdadeiro, com o embrulho embaixo do braço, diz muito sobre a energia movida na tática intervencionista, jogo de esconde-esconde, jogo de espelho, aparecendo aqui, como quem não quer nada, desaparecendo, aparecendo ali.

Ainda sem querer, em seu texto, definindo esta misteriosa figura Veríssimo continua trazendo ideias que podem ser associadas à intervenção ao dizer coisas como essa: “O Popular é a antimultidão. Sua única virtude é a singularidade” (ibidem). Uma virtude bastante interessante se pensarmos em um contexto de massificação como o que estamos inseridos. As práticas intervencionistas têm muito disso, de se dar neste espaço, não é ação de massas, não é multidão, não é espetáculo, mas também não é o *underground*, Robin Hood não na floresta de Sherwood, tão longe, mas organizando suas trapaças no castelo de Nottingham no meio da cidade<sup>135</sup>. Tais práticas se dão nos meandros, nas frinchas, na margem, naquilo que Caballero denominou de “cenários liminares” (CABALLERO,2011). A autora entende que nestes cenários se potencializam os encontros das gentes não no âmbito ideológico, ligado a projetos totalitários, mas dos afetos e das vontades, se constituindo assim como “espaços poéticos *potencializadores* de microutopias”. Caballero se apropria da perspectiva liminar delineada pelo antropólogo Victor Turner<sup>136</sup>, estabelecendo a figura do “ente liminar” que seria, segundo a autora, “expressão do estado fronteiro dos artistas/cidadãos que desenvolvem estratégias artísticas para intervir na

---

cidade. Pegaram um supostamente popular para ver o que ele tinha no pacote, ou talvez ele tenha se entregado. Mas o popular mesmo provavelmente estava assistindo tudo, rindo e talvez pensando: “acho que seria interessante fazer uma intervençãozinha neste lugar...”

<sup>135</sup> Aqui se encontra a figura do trapaceiro inserido no meio urbano, em contraposição a do *Waldganger*, o herói boscarejo. O trapaceiro se move pelos espaços de poder cultural, incidindo diretamente nos limites estruturais do sistema, forçando-os e abrindo pra si uma passagem pela qual outros poderão passar. Para mais sobre esta discussão, vide BLISSET, Luther. *Guerrilha psíquica*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001. O próprio Luther Blisset configura um trapaceiro, pois se trata de um nome múltiplo, assumido por quem quisesse fazê-lo, buscando minar as noções ocidentais de identidade, individualismo, valor e verdade.

<sup>136</sup> Victor Turner delineou esta questão ao estudar as fases características sociais da fase liminar do ritual *ndembu*. TURNER apud CABALLERO, 2011.

esfera pública” (CABALLERO,2011). Entes liminares causando suas intervenções justamente nestes espaços situados entre os limites, nos interstícios, nas zonas de tensão situadas nas fronteiras entre arte e vida, ética e estética, arte e política.

### **3.1.5 A guisa de uma conclusão sobre o conceito Intervenção.**

O Pesquisador/Intervencionista encerra assim seu exercício. Sua pequena luta/caçada/transa com o conceito Intervenção artística. Leu dicionários em enciclopédias em busca do que poderia lhe dizer o vernáculo, mergulhou e se perdeu nos fulgores que o termo propiciou na história, leu exercícios de interpretação de outros Pesquisadores, se aproximou de pontos-chaves, espécie de constituintes da práxis intervencionista. Agora guarda seus instrumentos. Como intuíra, não esculpiu nenhuma definição, mas deseja que suas marteladas tenham provocado ruídos e faíscas que possam se ligar a todo este território de conexões existentes sobre o tema Intervenção. Lança o olhar distraidamente para o chão e vê que em uma rachadura do piso um broto de alguma coisa teima em se manifestar. Sorri.

## **3.2 Intervenção artística e educação**

Como observado no primeiro capítulo, a partir de apontamentos feitos por Foucault, a escola é uma instituição caracterizada pelo refinamento cada vez maior na execução da tarefa de docilizar os corpos. A escola se configura em um componente da sociedade disciplinar enquanto instituição de sequestro e confinamento dos indivíduos, do mesmo modo que os quartéis, os hospitais psiquiátricos e as prisões tal como observado pelo

filósofo em seu estudo *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2008). Essas instituições teriam por objetivo “vincular os indivíduos ao processo de produção; trata-se de garantir a produção em função de uma norma determinada” (Foucault apud Castro, 2004, p.149). Neste sentido os corpos são adestrados, submetidos à norma e alinhados. Controla-se cada um e o trabalho simultâneo de todos. A escola como “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 2008, p.126).

Foucault situa o estabelecimento da tecnologia própria das *sociedades disciplinares* nos séculos XVIII e XIX, atingindo seu apogeu no século XX. Os procedimentos se aprofundaram e principalmente se reconfiguraram em novas forças, naquilo que Deleuze nominou de *sociedades de controle*<sup>137</sup>. A escola ainda mantendo boa parte do seu arcabouço disciplinador e das suas características de um dispositivo de confinamento, com suas grades e trancas, mas se amalgamando a outra estrutura mais próxima em seu funcionamento a uma empresa e se estruturando em formas de “controle contínuo”, “avaliação contínua” em todos os níveis (estudantes, professores, escola, redes de ensino são avaliadas) e “ação de formação permanente sobre a escola”<sup>138</sup>. Em relação às transformações operadas nas formas das *sociedades disciplinares* que vão se transformando em formas ligadas a *sociedade de controle*, Deleuze observa que “não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições” (DELEUZE, 1992, p.220). Algumas transformações operadas podem no início sugerir novas liberdades, mas se consubstanciaram em operativos de controle, capazes de rivalizar com as mais duras formas de confinamento. Como aponta Deleuze “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (ibidem).

A práxis intervencionista pode ser uma dessas novas armas, enquanto tática de guerrilha, de resistência, força diagonal atravessando o platô escola. Entendemos que boa parte dessa discussão já está delineada no decorrer desta dissertação, mas talvez caiba um aprofundamento desta questão.

---

<sup>137</sup>Conforme DELEUZE, 1992.

<sup>138</sup>As últimas reuniões de planejamento semestral das quais eu participei na escola são momentos vexatórios que comprovam esta dinâmica, em uma reunião com forte teor “empresarial” com diretor e coordenadores cobrando os professores por não terem alcançados os índices de produtividade escolar.

Uma reflexão interessante sobre isto pode ser realizada partindo-se da proposição de Gallo de se pensar a possibilidade de uma *Educação menor*. Gallo chega a esta proposição a partir da apropriação e deslocamento do conceito de “literatura menor” criado por Deleuze e Guattari na obra em que escreveram sobre Kafka, como dispositivo para analisar a obra do autor. Os autores apresentam os escritos de Kafka, judeu tcheco que escreve em alemão por causa da ocupação alemã na região, como sendo revolucionários ao se apropriarem da própria língua alemã e operar nela uma subversão. Como apontam Deleuze e Guattari: “Uma literatura menor não é de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE e GUATTARI apud GALLO, p.62). A possibilidade de subverter uma língua maior, partindo de dentro dela, fazendo com que ela seja “o veículo de desagregação dela própria” (GALLO, p.62).

Gallo parte daí e propõe que operemos com a noção de *educação menor* como dispositivo para pensarmos educação. Gallo aponta que:

Educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem pensantes a serviço do poder. A Educação maior é aquela instituída e quer instituir-se, fazer presente, fazer acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO,2003, p.64)

A educação maior é aquela produzida na macropolítica, oriunda diretamente da máquina, do aparelho, do estado, se estabelece a partir das relações de poder. Educação maior como máquina de controle.

Já educação menor é definida por Gallo como um ato de “revolta e resistência” que se estabelece dentro da sala de aula que seria assim a trincheira de luta contra as políticas educacionais impostas, buscando impedir que a educação maior, bem pensada e bem planejada, a serviço da máquina de controle e ligada a norma, se instaure e se concretize (ibidem, p.67).

O Novo Currículo em vigência na rede pública de ensino do Estado de São Paulo desde 2009 faz parte dessa educação maior, mas no caso dos Cadernos do Professor e Aluno que compunham o material normativo de

Arte<sup>139</sup>, é possível encontrar todo um repertório de elementos a serem apropriados pelo professor guerrilheiro para o auxiliarem a configurar suas armas, em busca de uma educação menor, uma prática educativa que se estabeleça enquanto resistência. Como apontado no primeiro capítulo, cabe ao professor atento, se conectar a essas brechas e fendas e a partir daí exercitar a possibilidade de uma educação menor, operando com seus parceiros de dentro da máquina, buscando as possibilidades de fuga, de escape, de quebra dos mecanismos, de desterritorialização e reconfigurações do sistema.

---

<sup>139</sup> Não sei se o mesmo acontecimento se deu nas outras disciplinas, pois não analisei os Cadernos das outras matérias, focando o estudo apenas em Arte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E após todo este percurso realizado chega-se o momento de traçar algumas considerações finais. Sem a pretensão de ser um ponto final, algo que esgote o assunto. Uma reflexão sobre onde a caminhada nos levou. O que ficou. E para onde podemos ir a partir de agora.

Momento de voltar à pergunta geradora desta pesquisa e ver se conseguimos alguma resposta. “O que é possível ser feito por um professor de artes atualmente para que sua prática dentro de uma escola gere uma experiência de autonomia ao invés de mera reprodução sistemática de práticas coercitivas?”. A pesquisa não trouxe nenhuma resposta pronta, algo que poderia servir como um modelo a ser seguido, pelo contrário.

Esta dissertação foi elaborada em busca dessas possibilidades dentro da escola, como aponta a pergunta geradora, de uma prática que gere uma experiência de autonomia. De estabelecer outra relação com a máquina disciplinadora e de controle que compõe a estrutura escolar. De permanecer vivo, intensamente vivo, dentro da escola. O próprio autor do texto se entendia enquanto um zumbi até vislumbrar outro caminho enquanto professor.

O caminhar dentro da escola é um exercício. Carece de uma constante reflexão. O professor precisa indagar-se sempre que papel está cumprindo ali dentro da escola, que relação estabelece com a máquina. Até onde suas escolhas se relacionam com um exercício ético, até onde se relacionam a uma manutenção da norma vigente.

E as subjetividades inseridas nesta instituição têm sido submetidas a uma pressão constante e cada vez maior, onde o espaço para uma reflexão ética praticamente não existe. Subjetividades esmagadas, jogadas umas contra as outras.

Mas a experiência realizada mostra que existem possibilidades. Esta dissertação pretende-se permeada por elas. Não um mapa a ser seguido por outros professores. Mesmo porque o mapa tem que ser sempre desenhado e redesenhado por aqueles que buscam realizar o combate dentro da escola. O bom combate por uma experiência educacional eivada por autonomia, por fazer arte na escola, por manter-se vivo.

Tentaram-se alguns apontamentos, tentativas de lançar no papel o registro de fulgores que alimentaram a práxis do autor desta dissertação. Pensar a educação em outra chave que não seja nem a do ponto de vista da relação entre ciência e técnica, nem do ponto de vista da relação entre teoria e prática, mas sim, pensar a educação valendo-se da experiência.

A intervenção na escola concebida como elemento componente de uma práxis de resistência, como arma ou ferramenta do guerrilheiro.

Se apropriar de elementos encontrados em modos ligados a Educação maior e subverte-los em função de uma prática de Educação menor.

A necessidade de serem estabelecidas parcerias através de um exercício constante de alteridade.

A busca por um caminhar eivado pela ética, que se proponha a um cuidado de si e do outro.

Durante três anos foram feitas intervenções dentro de uma escola buscando cavar espaços onde a autonomia pudesse ser vivenciada. Entende-se que isso aconteceu, que experiências importantes foram realizadas. Algumas intervenções questionaram frontalmente a estrutura da escola, como por exemplo a Faixa com os dizeres: “Bem vindo ao presídio Maria José”, outras possibilitaram a instauração de um vetor onde outras subjetividades puderam ser vivenciadas, como foi o caso da Intervenção denominada “Troca-Troca”.

Os aspectos da escola que remetem a uma estrutura do tipo carcerária permanecem todos lá: as grades, as câmeras, a vigilância, os horários determinados. Mas a experiência mostra que burlas são possíveis. Escapes, deslocamentos, ressignificações e reconfigurações.

Atualmente os estudantes da escola, principalmente os que vivenciaram essas práticas falam sobre Intervenção com uma certa propriedade. Inventam ideias. Perguntam quando será a próxima.

Para onde podemos ir a partir de agora?

...

**BIBLIOGRAFIA**

ALBURQUERQUE JR, Durval Muniz. *História, a arte de inventar o passado*. Bauru: SP, Edusc, 2007.

AMATUZZI, Mauro Martins. *Experiência: um termo chave para a psicologia*. in Memorandum 13, novembro/2007 Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. Disponível em:

<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/amatuzzi05.htm>. Acesso em: 11/08/2012

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa: conforme as disposições do autor/ Carlos Drummond de Andrade; fixação de textos e notas de Gilberto Mendonças Teles; introdução de Silviano Santiago*. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 2007.

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

AQUINO, Fernando; MEDEIROS, Maria Beatriz (org). *Corpos informáticos. Performance, corpo, política*. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte, UnB, 2011.

BADERNA, Marietta. *Apresentação* in INTERNACIONAL SITUACIONISTA. *Situacionista: teoria e prática da revolução*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002.(Coleção Baderna).

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

BENELLI, Silvio José. A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. *Estud. Psicol.* (Campinas) 2004. ISSN 0103-166X

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In *Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Traduzido por Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Sumus, 1984.

\_\_\_\_\_. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

BEY, Hakim. *TAZ: Zona Autônoma Temporária*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. (Coleção Baderna).

BLISSET, Luther. *Guerrilha Psíquica*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001. (Coleção Baderna).

CABALLERO, Ileana Diéguez. *Cenários liminares: teatralidades, performances e política*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*-Um percurso pelos seus conceitos e autores. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

CRITICAL ART ENSEMBLE. *Distúrbio Eletrônico*; tradução de Leila de Souza Mendes. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001. (Coleção Baderna).

DEBORD, Guy *Introdução a uma Crítica da Geografia Urbana*, 1955. Texto publicado no nº 6 de *Les lèvres nues* (septembro 1955). Encontrado na íntegra no site: [http://www.imagomundi.com.br/cultura/geografia\\_urbana.pdf](http://www.imagomundi.com.br/cultura/geografia_urbana.pdf) acessado em 18 de abril de 2013.

DEBORD, Guy; FILLON, Jacques apud JACQUES, P.B. *Breve histórico da Internacional Situacionista*. in Revista Arquitectos 035.05 ano 03, abr 2003. Periódico on line mensal disponibilizado na internet pelo Vitruvius, portal especializado em arquitetura e urbanismo pela Romano Guerra Editora. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/03.035/696> acessado em 16 de abril de 2013.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *FOUCAULT*. SP: Editora Brasiliense, 1995.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: editora 34, 1980.

FAVARETTO, Celso. *A Invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Edusp, 2000.

FAVRET-SAADA, Jeanne. *Ser afetado*. Tradução de Paula Siqueira.

Cadernos da Campo – revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP. N. 13, ano 14, 2005. São Paulo: USP, FFLCH.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. RJ: Nau, 2005.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. SP: Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

GARCIA, Silvana. *As Trombetas de Jericó*. Teatro das Vanguardas Históricas. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_; ASPIS, Renata Lima. (DVD) *Foucault*. São Paulo: Atta, mídia e educação, 2011.(Coleção Filósofos e Educação).

GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

GOLDBERG, Roselle. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2006.

GUARNACCIA, Matteo. *Provos: Amsterdam e o nascimento da contracultura*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001.-(Coleção Baderna).

HOME, Stewart. *Assalto à cultura: utopia subversão guerrilha na (anti) arte do século XX*; Tradução de Cris Siqueira. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

HOUAISS, António. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão virtual.

Disponível

em:

<http://houaiss.uol.com.br/busca.ihtm?verbete=interven%E7%E3o&stype=k&x=4&y=7> Acesso em 21 jun. 2011

MACHADO, Roberto *Por uma genealogia do poder*, texto de Introdução in FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. SP: Graal, 2011.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUDD(org.), Ned. *Urgências das Ruas*. Black Block, Reclaim the Streets e os dias de Ação Global. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002.(Coleção Baderna).

MEDEIROS, Maria Beatriz. (Org). et al. *Espaço e performance*. Brasília: PPG-Arte, 2007a

\_\_\_\_\_. *Tempo e performance*. Brasília: PPG-Arte, 2007b

MESQUITA, André. *Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva*. São Paulo: Annablume editora, 2011.

MEINERZ, Andréia. *Concepção de experiência em Walter Benjamin*. Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Kathrin Holzermayr Rosenfield. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15305> Acesso em: 11/08/2012

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaíos*. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1972.

MORIN, André. *Pesquisa Ação Integral e Sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NEGRI, Antonio. *Exílio*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

NEGRI, Antonio e HARDT, Michael. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. *Corpos indisciplinados*. Ação Cultural em tempos de biopolítica. São Paulo: editora Beca, 2007

PELBART, Peter Pál. *Vida Capital*. Ensaios de biopolítica. SP: Editora Iluminuras LTDA, 2003.

PIGNATARI, Décio. *Contracomunicação*. São Paulo: 1971.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROCHA, Zeferino. *A experiência psicanalítica: seus desafios e vicissitudes, hoje e amanhã*. in *Ágora*, estudos em teoria psicanalítica. Vol 11 no.01 Rio de Janeiro Jan./June 2008 Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia da UFRJ, 2008

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982008000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982008000100007)

Acesso em 11/08/2012

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1998.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação.(2009) *Caderno do Aluno: Arte*. São Paulo: SEE, 2009 (24 volumes, sendo quatro para cada série da 5ªsérie a 8ª série do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio)

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação.(2008) *Caderno do Professor: Arte*. São Paulo: SEE, 2008 (24 volumes, sendo quatro para cada série da 5ªsérie a 8ª série do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio)

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

SESC. *Na Borda-Nove coletivos, uma cidade*. Catálogo de exposição. São Paulo: SESC, 2012.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

VANEIGEM, Raoul. *A arte de viver para as novas gerações*. Tradução Leo Vinicius. Coleção Baderna. São Paulo: Conrad editora do Brasil, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VERÍSSIMO, Luiz Fernando. *O Popular*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1984.

**AREA DE CONHECIMENTO DO MESTRADO CONFORME TABELA CAPS**

**80305008 – TEATRO**