

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP  
INSTITUTO DAS ARTES**

**Marose Leila e Silva**

**INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA PÚBLICA:  
reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima**

**São Paulo - SP  
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP  
INSTITUTO DAS ARTES**

**MAROSE LEILA E SILVA**

**INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA PÚBLICA:**

**reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima**

**Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.**

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

**São Paulo - SP**

**2012**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA PÚBLICA:  
reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima

Marose Leila e Silva

Banca Examinadora

---

Profª Drª Carminda Mendes André  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

Prof. Dr. Carlos José Martins  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Rio Claro

É com muito amor que dedico este trabalho:

A Nenego, que partiu no meio dessa trajetória;

Aos educadores, principalmente os da rede pública, que nas condições mais adversas, conseguem criar processos de transformação, inclusive neles próprios;

Aos estudantes da EMEF Des. Amorim Lima que participaram dessa pesquisa e se aventuraram, comigo, a inventar e experimentar novos modos de aprender.

Agradeço:

À minha família, uma colmeia de afetos, principalmente ao Lucas e ao Daniel – pelo vigor de juventude que renova e alegra minha vida – e à Julinha, pela generosidade em ajudar nos detalhes técnicos da dissertação;

À Carminda, orientadora e amiga, que me encorajou a aproveitar a ocasião para criar novos experimentos na prática educativa;

Ao Alexandre Mate, professor dos mais dedicados e comprometidos que já conheci;

Ao Carlos, colaborador generoso nesse árduo trabalho;

À EMEF Des. Amorim Lima e aos estudantes que participaram da pesquisa;

Aos estagiários Dió – pelo olhar atento de fotógrafo e presença silenciosa de amigo – e Érica, pela passagem rápida, mas preciosa;

A todas as pessoas entrevistadas;

À Ana Cecília (uma pérola), amiga, leitora e interlocutora na primeira etapa da pesquisa;

Ao José, leitor crítico e maior incentivador na etapa final deste trabalho. Devo a ele inúmeras sugestões e ideias;

Às palestras provocativas e inspiradoras de Luiz Fuganti;

Aos professores da pós-graduação do IA-Unesp, em especial: Palma, Kathya, Rejane e Luiza;

Aos amigos colaboradores: Paulo Nicolini, Alan Max de Souza;

Ao Luiz Carlos Oyhenart T. Dias, pela revisão do texto;

À Paulina Martorell, pela tradução.

Mas sempre é tempo do vivo se por a viver [...].

Luiz Fuganti

## RESUMO

O presente trabalho analisa as transformações físicas e educacionais na EMEF Des. Amorim Lima, ocorridas no período compreendido entre os anos de 2005 e 2011. A escola, localizada no distrito do Butantã, em São Paulo, teria se inspirado, inicialmente, na Escola da Ponte, instituição pública localizada na Vila das Aves-districto do Porto, em Portugal. Conhecida por seu projeto inovador, a Escola da Ponte tem como diferencial o vínculo construído com a comunidade, principalmente com os pais dos estudantes, parceiros efetivos na gestão administrativa e educativa da escola. Em 2005, a EMEF Des. Amorim Lima iniciou, juntamente com a comunidade local, um processo revisional de toda sua estrutura educacional com o objetivo de oferecer aos seus estudantes uma escola pública mais democrática, buscando soluções por meio da mobilização e ação das pessoas de maneira que não ficasse refém das decisões da Secretaria Municipal de Educação. No ano em questão, a instituição sofria com problemas graves, tais como violência, exclusão escolar, ausência de professores e isolamento entre equipe pedagógica e comunidade escolar. Foram várias as transformações na escola, como, por exemplo, a quebra de paredes e o rompimento da divisão por série, assim como também a separação em agrupamentos por salas e ampliação do espaço destinado à arte e à cultura. Surgiu então a expectativa de criar novos territórios para o ensino de artes com ações que saíssem dos muros da escola e dialogassem com as pessoas fora dela, trazendo para o contexto educacional uma tendência atual de aproximar a arte da vida. Atualmente, fazem parte de seu currículo oficinas de música, capoeira, cultura corporal, artes visuais, teatro e artesanato. Investigaremos nesta pesquisa como as mudanças na escola Des. Amorim Lima têm repercutido na formação de seus estudantes e de como o teatro – em suas modalidades mais atuais, como a intervenção artística – está sendo utilizada naquela instituição.

Palavras-Chave: Arquitetura escolar. Educação pública. Escola Des. Amorim Lima. Intervenção artística.

## RESUMEN

El actual trabajo analiza las transformaciones físicas y educativas en EMEF. Des. Amorim Lima en el período entendido entre los años de 2005 a 2011. Esta institución de educación, situada en el distrito de Butantã, en São Paulo, se inspiró inicialmente, en la Escuela da Ponte, institución pública en la Vila das Aves de la ciudad de Porto en Portugal. Conocida para su proyecto innovador, la Escuela da Ponte se distingue por el vínculo construido con la comunidad, principalmente con los padres de los estudiantes, socios eficaces en la gestión administrativa y educativa de la escuela. En 2005, la EMEF Des. Amorim Lima, inició, junto con la comunidad local, un proceso de revisión de toda su estructura educativa con el objetivo de ofrecer a sus estudiantes una escuela pública más democrática, buscando soluciones por medio de la movilización y de la acción de la gente y no ser rehén de las decisiones de la Secretaria Municipal de Educación. En ese año la institución sufría con problemas serios, tales como violencia, exclusión escolar, ausencia de profesores y aislamiento entre el equipo pedagógico y la comunidad escolar. Fueron realizados una serie de cambios, entre ellos, colocar abajo paredes y romper la división por series, así como la separación en agrupamientos por salas, también se amplió el espacio al arte y a la cultura. Actualmente, son parte de su Currículum: talleres de música, capoeira, cultura corporal, artes visuales, teatro y artesanía. Existía una expectativa de crear nuevos territorios para la enseñanza de artes con acciones que salieran de los muros de la escuela y dialogaran con las personas de afuera, transportando para el contexto educacional una tendencia actual de aproximar el arte a la vida. En nuestro informe investigaremos como los cambios en la escuela Des. Amorim Lima han repercutido en la formación de sus estudiantes y como el teatro - en sus modalidades más actuales - como la intervención artística, está siendo utilizada en esta institución.

Palabras llave: Arquitectura escolar. Educación pública. Escola Des. Amorim Lima. Intervención artística.

## SUMÁRIO

<b>O início</b>	<b>10</b>
<b>Encontro</b>	<b>13</b>
<b>Metodologia</b>	<b>17</b>
<b>1 Educação em tempos de neoliberalismo</b>	<b>23</b>
Vila das Aves e Vila Indiana: uma ponte entre duas escolas	<b>27</b>
Origem do projeto: quebrando paredes e paradigmas	<b>27</b>
Escola como “Ponto de Cultura”	<b>49</b>
Escola da Ponte	<b>57</b>
<b>2 O Corpo da arquitetura e a arquitetura do corpo na escola</b>	<b>64</b>
Arquitetura escolar no Brasil	<b>64</b>
A arquitetura do corpo na escola	<b>81</b>
Corpo disciplinado na escola: pré-requisito ao mundo do trabalho	<b>91</b>
<b>3 Se o mundo é um museu, por que não seria também uma escola?</b>	<b>98</b>
Sair da escola: uma tática de aprender no e com o mundo	<b>98</b>
A arquitetura do corpo nas cartografias artísticas contemporâneas	<b>104</b>
Intervenção artística	<b>109</b>
IntervenAção 1: Parangolé na Praça	<b>114</b>
IntervenAção 2: <i>homo consumericus</i>	<b>120</b>
<b>Conclusão</b>	<b>130</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>132</b>
<b>Anexos</b>	<b>140</b>

## O início

O cotidiano escolar modificou-se de maneira significativa nas últimas décadas. As escolas estão com muros cada vez mais altos, alambrados de ferro, grades, ronda escolar, seguranças e câmeras de monitoramento. Os processos históricos parecem definir e determinar as características arquitetônicas e sociais das instituições educativas desde que elas começaram a surgir.

O que se vê, numa primeira análise, é que quanto mais há disciplina e controle nos espaços escolares, menos existe autonomia e liberdade de escolha crítica por parte dos estudantes. As reformas educacionais que buscam mudanças rápidas e desvinculadas do contexto social aparentemente não têm modificado *qualitativamente* as instituições de ensino.

Se a arquitetura das escolas é rígida, imóvel, fria e fixa, os corpos que a habitam não são; ao contrário, dão mostra de muita vivacidade expressiva, por meio da dança, do teatro, das brincadeiras, das brigas e do confronto com a disciplina que lhes é infligida frequentemente. Independentemente das propostas artísticas incluídas nos currículos de cada escola, seus alunos não estariam revelando – nos interstícios do cotidiano escolar –, gestos, movimentos e brincadeiras opostos ao regime de paralisia imposto a seus corpos diariamente?

Em um mundo altamente tecnológico – com surpreendente capacidade de criação e inovação em diferentes áreas do conhecimento –, não pareceria contraditória a existência de uma escola na qual ainda prevaleça um modelo talvez caduco e ultrapassado de educação? E mais: por que essa escola encontra-se desconectada dos processos produtivos e culturais do cotidiano? E por que tais processos, na maioria das vezes, não têm correspondido às expectativas da sociedade?

Se na escola a metodologia que prevalece ainda é a de fragmentação, segmentação, seriação e isolamento, como articular, nesse modelo, as urgentes demandas que nos afligem cotidianamente e que dizem respeito à vida? Questões como, por exemplo, o uso desenfreado e destrutivo de drogas; a precariedade dos serviços públicos, entre eles a educação; a ausência de uma formação de valores, resultado, muito provavelmente, do apelo massivo pelos meios de comunicação em reduzir a vida a consumo e sexo; o culto a determinado conceito de beleza e ao

prolongamento – a todo custo – da juventude e, principalmente, a ausência de uma formação ética e política.

Recentemente, a filósofa Viviane Mosé<sup>1</sup> discorreu sobre essa contradição. Segundo ela, a tecnologia avançada, que é vista hoje nas diferentes esferas da vida, não corresponde à educação política e de cidadania necessária ao mundo atual. Apesar de os discursos oficiais apontarem recorrentemente a necessidade de uma formação para a cidadania, ou seja, uma educação com maior comunicação e interação com o que acontece fora do ambiente escolar, o modelo educativo que na maioria das vezes encontramos nas escolas paulistas, sejam elas públicas ou particulares, tende ao anacrônico. Tal proposição é calcada comumente em um modelo de *passividade, repetição, disciplina e controle*: salas de aula “quadradas”; com carteiras enfileiradas, alunos silenciosos, obedientes, dispersos e agressivos, classificação e homogeneização dos estudantes, divisão em séries, horário escolar repetitivo, inspetores de alunos, fragmentação do saber, além de hierarquização pedagógica e administrativa.

A escola, então, não estaria restringindo sua função à instrumentalização dos alunos? E, se é este o caso, não seria preciso que ela compreendesse melhor a cultura de seu tempo, aproximando os estudantes dos eventos e problemas que interferem na vida cotidianamente? Não seria desejável ultrapassar os muros escolares, conectando mais os estudantes e escola aos acontecimentos culturais, políticos e sociais, contemporâneos? Afinal, como as escolas podem escapar dessa estrutura que mais se assemelha a uma prisão? Temos sentido medo porque a violência adentra a escola, gerando confrontos, conflitos. Como agir nesse caso?

O filósofo Michel Foucault apresentou as supostas consequências do processo de panoptização das instituições – entre elas a escola –, arquitetada com o objetivo de aumentar a produtividade e docilização dos corpos, reproduzindo o que já ocorria dentro das fábricas e indústrias, sobretudo a partir do século XIX. Nessas estruturas altamente produtivas, sob o ponto de vista capitalista, o corpo é submetido a um regime de regras, horários e condicionamentos, semelhante ao processo de alienação e de submissão que ocorre em uma prisão. Os corpos, em

---

<sup>1</sup> A filósofa Viviane Mosé participou do programa “Café Filosófico”, na TV Cultura, em 08.01.2011, discorrendo sobre educação e utilizando na sua argumentação algumas reflexões do educador português Rui Canário.

tais circunstâncias restritivas e de vigilância, vão perdendo gradualmente a capacidade de decisão.

Atualmente, parece haver uma significativa mudança nas estruturas panópticas; mudanças provocadas, com frequência, pela crise e pela falência dos habituais dispositivos utilizados para confinar e disciplinar as pessoas dentro de tais estruturas. No mundo do trabalho, por exemplo, especialistas têm apontado que os regimes com disciplina severa são contraproducentes, o que obriga muitas empresas a buscar outras técnicas de controle, tais como câmeras e dispositivos tecnológicos menos visíveis.

A crise vivida pela educação não estaria se apresentando isoladamente, mas ligada a uma série de impasses da contemporaneidade. As demandas sociais nas diferentes esferas da vida requerem novos caminhos e ações mais integradoras para problemas relativamente recentes: esgotamento do meio ambiente, desemprego, violência, conflito de valores, miséria etc. A educação é afetada por todas essas instâncias e pelo neoliberalismo, que procura transformar a educação em um produto, orientando-se pela mesma lógica de uma empresa. Um mercado competitivo em que:

A educação deixa de ser definida como um espaço público de discussão, como uma instituição pertencente à esfera política, e passa a ser redefinida como um bem de consumo, no qual estudantes e pais figuram como consumidores individuais e isolados em busca de seus supostos direitos de consumidores (SILVA, 1996, p. 247).

Se no projeto moderno e humanista de educação a escola estava num primeiro plano, desvinculada do processo produtivo (mundo do trabalho), no projeto neoliberal a escola adapta-se explicitamente às necessidades do sistema econômico, gerando mão de obra adequada às linhas de produção, ou seja: “[...] sujeito dinâmico, competente, informatizado, competitivo, dinâmico, adaptável” (SILVA, 1996, p. 264).

Em que medida a escola pública poderia se desvincular deste modelo educacional, construindo espaços de resistência a tal sistema? Haveria um projeto educacional capaz de “nadar contra essa maré”? Por que no sistema neoliberal os

professores têm sido desvalorizados com salários baixos e vistos como um problema? Como tornar as escolas mais autônomas?

## **Encontro**

Meu primeiro contato com a escola Des. Amorim Lima aconteceu ao final de 2007, quando se realizava, por lá, o tradicional “auto de natal”, que acontece anualmente, no mês de dezembro. Dentro da instituição, muitas pessoas aguardavam, em uma das quadras, o início do festejo. Nesse espaço havia uma decoração típica dos autos natalinos. O evento foi aberto com cantoria e encenação dos estudantes e pais, como mais tarde vim a saber. Confesso meu deslumbramento durante esse primeiro contato com a escola; deslumbramento com a expressividade e com o envolvimento dos participantes em tal atividade que, apesar de típica na cultura popular brasileira, é pouco presente na vida urbana, fora ou dentro dos ambientes de ensino.

No aspecto externo, não percebi novidades: uma arquitetura muito semelhante à das demais escolas da cidade. Do lado de dentro do portão, na área externa ao prédio escolar, algumas surpresas chamaram minha atenção e despertaram minha curiosidade: uma oca indígena, um forno de barro, grafiteagem, trechos de músicas brasileiras escritos nas paredes, tenda, uma pista de *skate* e uma horta. Imaginei com que propósito uma oca seria construída ao lado do prédio escolar.

A área interna da EMEF Des. Amorim Lima não se diferenciava muito das demais escolas públicas em que eu trabalhara, a não ser pelos dois grandes salões no 1º e no 2º andares, espaços ampliados pela retirada de algumas paredes que dividiam as salas de aula.

Meu segundo contato com a escola aconteceu em 2010, depois de insatisfações vivenciadas em outras instituições públicas e particulares. Além disso, a perspectiva de integrar-me a um projeto pedagógico caracterizado por uma maior participação de seus estudantes, pais e equipe pedagógica despertara vivamente meu interesse e acabei tornando-me, nesta escola, professora titular das aulas de arte. Parecia-me uma escola mais aberta às questões do nosso tempo, ao cotidiano e à cultura dos seus estudantes, expressões frequentemente emudecidas nos meandros do ensino formal.

Desde que ingressara na rede pública municipal paulista em 2005 como professora de artes, eu ouvia comentários sobre a “escola que quebrou suas paredes”, que mantinha um projeto pedagógico diferenciado das demais escolas da rede pública paulista. Conhecia sua tradicional festa da cultura, evento anual com a participação do Ponto de Cultura, sediado dentro da escola. Despertou-me a curiosidade, também, o projeto pedagógico, digamos, mais autêntico e mais democrático dentro da rede pública de ensino.

A experiência recente como educadora de arte no ensino público municipal, apesar de pouca, foi suficiente para que eu conhecesse (e me envolvesse com) uma realidade que apresenta problemas profundos não só do ponto de vista pedagógico, mas também do social: desvalorização do conhecimento e do professor, precariedade de recursos materiais, isolamento e ausência de comunicação com o que acontecia fora do ambiente escolar, indiferença a respeito da história de vida dos estudantes, número insuficiente de professores – muitas vezes desqualificados –, evasão escolar, aulas vagas e violência.

As escolas, pelo que eu percebo, em vez de produzir formas de resistência à violência, por exemplo, acabam muitas vezes por reforçá-la, pautando-se em modelos semelhantes ao mundo do trabalho, submetidas a um regime competitivo, racional e puramente instrumental. O conhecimento transformou-se em mercadoria com dispositivos constantes de controle de qualidade e medidor de competências.

Em que medida a escola pública poderia fugir da homogeneidade e da tutela de um sistema que se consolida há tempo, ineficaz? Como tornar a escola pública mais democrática e com maior participação de sua comunidade?

Depois de um ano e meio trabalhando na instituição onde se realizou a presente pesquisa, foi possível observar que aquela era, de fato, uma instituição diferenciada. Ao longo do ano inúmeros eventos e atividades quebram a rotina que normalmente predomina na maioria das escolas: os encontros semanais de tutoria; as ações dos “vigilantes da natureza”; o cortejo carnavalesco nos arredores da escola no início do ano; os bazares mensais; o intercâmbio com os povos originários; as festas junina e da cultura; o auto de natal; as viagens de “estudo do meio”, ou seja, experiências que, a meu ver, enriquecem os conteúdos estudados.

Alguns desses eventos exigem muita organização e muita dedicação de toda a comunidade escolar como, por exemplo, os mutirões para confeccionar prendas e

lanternas, produzidas pelos estudantes, professores e também comunidade para a decoração da tradicional festa junina no local.

Na instituição é comum a visita de grupos de estudantes, professores e outros interessados oriundos de diferentes cidades e até de outros Estados e países, interessados em conhecer o projeto da escola. Nessas ocasiões alguns alunos revezam-se apresentando o espaço físico e as propostas educacionais para esses visitantes. Há também as reuniões do Conselho Pedagógico e do Conselho de Escola, nas quais discussões importantes acontecem frequentemente. As reuniões são momentos de muito diálogo, reflexão e embate entre a equipe, uma vez que o projeto educacional é permanentemente revisto e avaliado. Essas atividades anuais na escola demonstram ações permanentes visando uma educação que extrapole a mera instrumentalização e que também suscitem contraponto às formas consumistas, repetitivas e estagnadas da cultura escolar na rede pública.

Nos vinte e oito anos de docência – sete deles dos quais no ensino público – venho trabalhando de diferentes formas com o ensino de arte, enfocando principalmente o teatro, porém não apenas ele. As vivências com a cultura popular – danças e folguedos em diferentes espaços culturais (Teatro Brincante, Associação Cultural Cachuera, Universidade de São Paulo – USP, Instituto de Artes da UNESP), contempladas em minha formação, permitem transitar, durante as aulas que ministro, por outras linguagens e possibilidades artísticas. O contato com algumas disciplinas ao longo do curso “Licenciatura em teatro no Instituto de Artes da UNESP” aproximou-me de linguagens como a *performance*, a intervenção artística e o teatro pós-moderno, modalidades artísticas que eu conhecia superficialmente e que não utilizava em minha prática docente. O curso possibilitou uma atualização teórica e prática dessas vertentes mais contemporâneas, tendo um papel imprescindível nas mudanças que eu levaria para a sala de aula. Assim, passei a questionar o porquê da ausência de tais linguagens artísticas contemporâneas nas instituições de ensino em que eu trabalhara.

A chegada à escola Des. Amorim Lima incrementou essa guinada por ser um espaço educativo mais permeável às manifestações que acontecem fora dos seus muros; e também por sediar um Ponto de Cultura, espaço disseminador de várias práticas artísticas populares. A escola, que faz parceria com outras instituições de ensino além da USP, está continuamente em contato com outros educadores e

pesquisadores, tornando-se um espaço permanente de pesquisa e experimentações.

Comecei a incorporar à minha atividade docente, nesses últimos dois anos (2010 e 2011), outras práticas relacionadas ao teatro. O projeto “Se o mundo é um museu, por que não seria também uma escola?”, em andamento desde o início de 2011 e inspirado no vídeo “Hélio Oiticica – museu é o mundo”<sup>2</sup>, nasceu de uma inquietação e de um desejo de aproximar a escola dos acontecimentos da vida, dilatando seu espaço para além dos seus muros, e entendendo o teatro como uma ação capaz de gerar e provocar processos de transformação. O projeto tinha o seguinte direcionamento: conhecer os novos conceitos de teatro na contemporaneidade e fazer uso dessa aprendizagem com ações dentro e fora da escola.

Consideramos um grande desafio a proposição de utilizar, por exemplo, a intervenção artística no espaço escolar. Isso por causa da própria demanda atual de romper o isolamento da escola, conectando-a aos acontecimentos externos ao mesmo tempo em que esses acontecimentos são trazidos para dentro dela. Uma espécie de ação de mão dupla; um escape para fugir dos territórios já delimitados, controlados e determinados. Entender e experimentar a arte na educação como uma ação e como intervenção artística.

O contato com essas novas formas de arte na escola chamaram minha atenção para outros referenciais teóricos e outras correntes filosóficas, até então inéditas, no meu percurso de educadora. Confrontar, por exemplo, a abordagem crítica com outras abordagens, como a pós-estruturalista, ampliou-me as possibilidades de leitura e atuação na prática educativa.

No livro *Identidades Terminais – As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, Tomas Tadeu Silva (1996) desenvolve uma reflexão sobre a diferenciação do pensamento educacional crítico e estruturalista do pós-moderno e pós-estruturalista. A primeira corrente (crítica) é caracterizada por perseguir uma educação “libertadora, democrática, justa e igualitária”, capaz de transformar o sujeito da experiência em sujeito do conhecimento. Na segunda corrente (pós-moderna), desacredita-se na existência de um sujeito preexistente.

---

<sup>2</sup> O vídeo *Hélio Oiticica – museu é o mundo* foi produzido pelo Instituto Itaú Cultural a partir da exposição realizada em 2010.

Nessa corrente, protagonizada principalmente pelo pensamento de Michel Foucault, nem sujeito nem realidade existem fora da linguagem.

Não existe um discurso “falso” sobre a realidade e um discurso “verdadeiro” sobre a realidade. Todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem “regimes de verdade”, têm efeitos de verdade [...] a consequência disso não é necessariamente uma posição niilista, cínica ou desesperada [...] o objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta (resistência) contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as, nós próprios/as estamos envolvidos (SILVA, 1996, p. 143-241).

Nesse panorama, a própria pedagogia é constituída a partir da confrontação de discursos diversos: educador e educandos orientam-se por diferentes realidades, verdades e subjetividades, assim o objetivo, nesse caso, estaria mais em confrontar, problematizar e discutir essas diferentes formas de leitura<sup>3</sup> do mundo do que hierarquizá-las, ou eleger uma delas como ponto de chegada.

## **Metodologia**

A pesquisa na escola municipal Des. Amorim Lima aconteceu do ano de 2010 até 2011 por meio de:

- Análise a respeito de sua arquitetura;
- Entrevistas semiabertas com educadores, estudantes, pais e funcionários;
- Estudo bibliográfico;
- Análise das transformações educacionais ocorridas na escola nos últimos seis anos (2005-2011) e dos documentos institucionais, tais como o Projeto Pedagógico (PP);
- Observação e análise das aulas de artes;

---

<sup>3</sup> Para Allan Luke, no pós-estruturalismo toda pesquisa se baseia na “leitura” e na “reescrita” de outros textos, considerando-se um ponto de vista histórico e epistemológico: “[...] não há verdade, prática ou fenômeno em educação que possa ser estudado fora do discurso”. É necessário, segundo Luke, construir um “espaço” para as histórias “não ditas” (silenciadas) e de crítica aos “discursos dominantes” (LUKE in HIPÓLITO, 2003, p. 99-101).

- Intervenções artísticas.

Os estudantes que participaram da presente pesquisa cursavam o 8º e 9º anos do ensino Fundamental II, com idade entre 13 e 14 anos, aproximadamente. A grande maioria desses estudantes residia nas proximidades da escola e não frequentava espaços culturais institucionalizados; todavia, muitos participavam das atividades culturais locais. Uma das formas de participação desses jovens acontecia por meio do grafite pintado em grande quantidade nos muros do bairro.

A participação dos estudantes não ficou restrita a uma entrevista, pois contou com inúmeros relatos durante as avaliações relacionadas às aulas ou às intervenções artísticas desencadeadas ao longo da pesquisa; estas serão detalhadas no 3º capítulo.

Os professores e os pais entrevistados estavam relacionados a dois segmentos da escola: Ensino Fundamental I (EFI) e Ensino Fundamental II (EFII). Foram entrevistados 4 professores e 6 pais de alunos do EFI. Do EFII, 6 professores e 4 pais participaram das entrevistas. Priorizou-se não o número de colaboradores, já que a pesquisa não buscava dados estatísticos, mas a valorização das experiências singulares bem como dos conhecimentos e representações dos entrevistados em relação aos temas propostos.

As entrevistas não foram diretivas; optou-se por um discurso mais livre dos informantes. Na maior parte das vezes, as entrevistas se configuraram mais como uma “conversa”, correndo-se o risco nesta estrutura mais livre, de fugir em alguns momentos do objetivo proposto. Apesar disto, a entrevista semiaberta possibilitou uma apreensão de conteúdos desejáveis tanto para problematizar as hipóteses levantadas anteriormente pelo pesquisador como também para elucidar o problema da pesquisa.

Para os colaboradores foi oferecido um roteiro de temas relacionado às especificidades da EMEF Des. Amorim Lima. Cada colaborador poderia escolher um desses temas para comentar, para exprimir opiniões:

### **Roteiro de temas relacionados à escola pesquisada:**

- Arquitetura escolar;
- Projetos e oficinas;
- Escola pública no sistema neoliberalista;
- Tutoria;
- Formação de professores;
- Ponto de cultura;
- Salão de pesquisa;
- Autonomia do estudante;
- Teatro/*performance*/intervenção artística na escola.

Um elemento importante da metodologia utilizada diz respeito à atitude do pesquisador: legar aos colaboradores liberdade e tempo suficientes para expressar-se, evitando interferências e comentários durante a entrevista. O entrevistador devia, ainda, compreender a complexidade e a dificuldade para realizar a análise dos discursos reunidos nas entrevistas, uma vez que “[...] o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (CHIZZOTTI, 2010, p. 80).

As entrevistas, em sua maioria, aconteceram no próprio espaço da escola, tendo algumas sido feitas individualmente e outras coletivamente. Houve a preocupação de mesclar, no conjunto de colaboradores, pessoas que contribuíram na construção do projeto educacional e pessoas que haviam entrado mais recentemente na instituição. Além das entrevistas, foram utilizados registros fotográficos do cotidiano da escola pesquisada.

A pesquisa qualitativa foi escolhida porque propicia maior espaço de inventividade para o pesquisador, exercitando sua “[...] habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos

problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação”, (CHIZZOTTI, 2010, p. 85).

Parte dela delineou-se por determinadas ações coletivas, dentro e fora da escola, propostas nas aulas de artes. Tais ações, práticas e reflexivas, buscaram provocar mudanças na forma de ver a arte, tanto no espaço da escola como fora dela. O interessante nessa abordagem metodológica é a possibilidade de uma ação educacional e também social, por causa da necessidade de cooperação, envolvimento, participação e construção de vínculos entre os envolvidos. E esse é um desafio que, particularmente, interessava-me.

O fato de esse tipo de pesquisa primar por uma ação não deve ser interpretado como uma prática desarticulada de conhecimentos e de reflexão crítica. Pretendeu-se com essa pesquisa-ação, criar novos conhecimentos e provocações, buscando respostas para algumas questões, tais como as elencadas a seguir.

- Se a escola Des. Amorim Lima optou por fugir dos instrumentos controladores de presença e disciplina, como se administra a transição da heteronomia à autonomia dos estudantes?
- A experiência inovadora na rede pública municipal em São Paulo de efetuar mudanças na estrutura educacional tradicional e arquitetônica, tais como a quebra de paredes e de grades, tem favorecido as melhorias esperadas, num sistema neoliberal?
- Como se deram as transformações históricas – acontecidas no panorama sociocultural brasileiro – que ressoaram na arquitetura, no projeto pedagógico das escolas públicas e também na corporeidade dos sujeitos submetidos às normalizações e disciplinas dessas instituições?
- Como o teatro na escola, em suas modalidades mais atuais – entre as quais a intervenção artística –, pode ser utilizado para que se potencialize a tendência atual, na arte, de suprimir as fronteiras entre arte e vida?

O resultado da pesquisa está dividido em três capítulos. No primeiro deles é traçado um panorama tanto das transformações ocorridas na EMEF Des. Amorim

Lima, instituição pesquisada, como na Escola da Ponte que teria inspirado aquelas mudanças. O referencial teórico é fundamentado por autores que analisam a educação pelo viés sociocultural. Dentre eles, Rui Canário e Rui Trindade (*Escola da Ponte – um outro caminho para a educação*, de 2004), Paulo Freire (*Pedagogia da autonomia*, de 1997), Paulo Freire e Ira Shor (*Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*, de 1987), Tomas Tadeu Silva (*Identidades Terminais – As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, de 1996), Walter Benjamin (*Magia e técnica – arte e política*, de 1996), Teixeira Coelho (*A cultura e seu contrário*, de 2008), Michel de Certeau (*A cultura no plural*, de 2001) e José Pacheco (*Escola da Ponte – Formação e transformação da educação*, de 2008).

O segundo capítulo apresenta um estudo histórico sobre a arquitetura do corpo e também do corpo da arquitetura no contexto educacional, analisando as transformações que foram acontecendo no panorama sociocultural brasileiro e que ressoaram na arquitetura (e no projeto pedagógico das escolas), e no corpo dos sujeitos submetidos às normalizações e disciplinas dessas instituições. Relacionar a arquitetura de um edifício com a arquitetura do corpo pode trazer às pesquisas em educação novos olhares, com possibilidades interdisciplinares: há correlações entre o *espaço da pedagogia* escolar e o *corpo das pessoas* que a frequentam cotidianamente. Essa análise interessa-nos principalmente pelo âmbito da pesquisa: uma escola onde essa estrutura física tradicional foi modificada. A base bibliográfica principal será calcada nos seguintes autores: Ester Buffa (*Arquitetura e Educação*, de 2005), Carmem Lúcia Soares (*Imagens da Educação no corpo*, de 1998), Erving Goffman (*Manicômios, Prisões e Conventos*, de 1974), Michel Foucault (*Vigiar e Punir*, de 2003; *História da sexualidade*, de 2010), Marcus Levy Bencosta (*História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*, de 2005), Rosa Fátima de Souza (*Templos de Civilização*, de 1998), José Armênio de Brito Cruz e Lúcia Carvalho (*São Paulo 450 anos: a escola e a cidade*, de 2004) e Maria Augusta Salim Gonçalves (*Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação*, de 1994).

O terceiro capítulo destacará o projeto “Se o mundo é um museu, por que não seria também uma escola?”, que se valeu da intervenção artística para tentar provocar nos estudantes novas percepções a respeito da arte e da própria escola. O embasamento teórico norteou-se pelos autores Renato Cohen (*Performance como linguagem*, de 1989), Ingrid Dormien Koudela (*Brecht na pós-modernidade*, de

2001), Nelson Brissac Peixoto (*Intervenções urbanas – arte/cidade*, de 2002), Carminda Mendes André (*Teatro pós-dramático na escola – inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula*, de 2011), Celso Favaretto (*A invenção de Hélio Oiticica*, de 1992), Gilles Deleuze (*Conversações*, de 2010), Jorge Glusberg (*A arte da performance*, de 2011), Jacó Guinsburg e Sílvia Fernandes (*O pós-dramático*, de 2009).

## 1 Educação em tempos de neoliberalismo

[...] é um caminho longo e que implica em uma mudança profunda dentro da escola porque o modelo social que temos, não é o que desejamos, o novo ninguém sabe qual é [...] O obstáculo para a mudança não são os outros, sou eu, é a minha cultura de isolamento, solidão de autossuficiência.

Entrevista (concedida à autora). José Pacheco.

Não é uma tarefa fácil para a educação, seja ela em Portugal ou no Brasil, consolidar práticas de resistência aos diferentes tipos de violência<sup>4</sup> impostos pelo sistema neoliberal, no qual a educação tende a ser um subsistema condicionado pelo próprio sistema econômico, incorporando uma série de mistificações, como já apontara Paulo Freire e Shor (1987): a da livre iniciativa; da lógica das aptidões e das oportunidades iguais, entre outras.

Essas mistificações costumam desviar o foco dos problemas, responsabilizando a educação por uma série de mazelas sociais. Apesar de o quadro de exclusão, miséria e violência atual, avançam as reformas e a implantação de leis na educação, resultado de um longo processo de redemocratização no país. Se as lutas sociais do passado possibilitaram a ampliação de vagas e o acesso da população à educação pública – restrita até então a uma minoria –, os investimentos não foram suficientes para garantir formação de boa qualidade para todos. E, não sendo boa para todos, tende a não ser democrática. Dentro das escolas e fora delas, a realidade vem mostrando inúmeras contradições.

O que parece haver na educação são medidas paradoxais, inerentes ao próprio sistema econômico: se, por um lado, as políticas públicas em seus discursos e leis valorizam e incluem a educação na pauta do dia e das prioridades, o que acontece na prática neoliberal, com relação à distribuição dos recursos, é bem diferente: os salários são baixos e a infraestrutura precária, em todos os níveis.

---

<sup>4</sup> Segundo Paulo Freire, existe uma violência simbólica na escola: “[...] esse ambiente é simbolicamente violento, porque se baseia na manipulação – declarando-se democrático, enquanto que, de fato, constrói e reproduz as desigualdades da sociedade (FREIRE; SHOR, 1987, p. 149).

Persiste a cansada ladainha: “[...] os recursos do Estado não são suficientes às necessidades do sistema educacional público”.

Não parece arriscado afirmar, então, que mecanismos de produção capitalista penetraram e se impuseram em diferentes instituições, dentre elas, as escolas. Tais mecanismos afirmam em suas práticas e em seus discursos (explícitos ou ocultos), a importância do trabalho como finalidade da formação escolar e como sentido da própria existência.

A Lei 9.424 (1996), ao determinar que a distribuição de recursos no âmbito de cada Estado esteja vinculada ao número de estudantes matriculados à unidade escolar, obriga a cada município a responsabilidade conjunta de matricular e manter, na escola, crianças e jovens. Tal prática, apesar de aumentar o número de estudantes nas instituições de ensino e de garantir seu tempo de permanência nelas, não tem como resultado a melhora na qualidade da experiência educativa dos estudantes. A respeito dessas medidas, as estatísticas têm mostrado os números; a vida social revelado os resultados.

Se os dados têm apontado um aumento significativo no número de vagas e no tempo de permanência dos alunos na escola, por outro lado as estatísticas sinalizam também os resultados dessa escolaridade: ineficiência no ensino dos conteúdos mais básicos que deveriam permear qualquer processo educativo, independentemente das diferenças nos projetos pedagógicos e metodologias. A lógica normalmente empregada pelas instâncias administrativas tem sido de reduzir os recursos (custos) e exigir o máximo de resultados. Uma lógica habitual também na administração das empresas; princípios da economia, como se vê, incorporados à educação:

[...] ninguém duvida que temos de educar “para a cultura do trabalho”; o que, em bom português, quer dizer “educar para a cultura do mercado”. Os termos “eficiência”, “produtividade”, “produto educativo”, “rentabilidade”, “custos da educação”, “competição efetiva”, “excelência”, “soberania do consumidor”, “cliente-aluno” etc não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica (GENTILI in SILVA, 2001 p.158).

Faz parte da lógica destes princípios adotados na economia – e transferidos à educação –, avaliar a “produtividade” dos estudantes e a “eficiência” dos

professores. É comum nas análises mais superficiais, principalmente nos veículos midiáticos, relacionar o fracasso escolar à má formação e à falta de vontade dos educadores. As análises e críticas à educação desvinculadas, por exemplo, do processo econômico e social, mascaram uma realidade injusta.

O fracasso escolar tem sido, recorrentemente, atribuído ao professor, acusado de desatualização, falta de compromisso, incapacidade. É provável que muitos professores tenham, sim, defasagens com relação aos avanços tecnológicos colocados à sua disposição e que, sem dúvida, os recursos de pesquisa e metodologia atualizados poderiam enriquecer sua prática profissional. Mas como se atualizar nas seguintes condições: acúmulo de jornada de trabalho, número excessivo de aulas, salas com muitos alunos, demandas e controle burocráticos, “[...] de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria” (FREIRE; SHOR, 1987, p.12). E se ainda utilizamos em algumas escolas equipamentos como o mimeógrafo para a reprodução de atividades, há, no mínimo, um descompasso entre o discurso educacional modernizador e a prática educativa.

Professores são constantemente levados a contornar problemas sociais dentro da escola. Com isso, sobra pouco tempo e disposição para promover a aprendizagem de conteúdos específicos. Isso não quer dizer que os conteúdos educacionais não abranjam problemas sociais. A educação não começa nem acaba na escola, porém, ao se delegar à escola responsabilidades assistenciais, médicas, psicológicas, nutricionais, impede-se que ela efetivamente atue no campo pedagógico (PALMA, 2005). A própria estrutura escolar dificulta a criação de novas experiências educativas porque acaba reproduzindo, em seu interior, a ideologia dominante, em vez de combatê-la.

As reformas na educação ainda sofrem com escassos recursos humanos e materiais. A formação do professor não tem sido prioridade. Os problemas sociais, como a miséria e a desestrutura familiar, adentram os portões da escola. Os vínculos que há algumas décadas ligavam escola e família ao cuidado e formação de crianças e jovens, hoje estão enfraquecidos:

[...] se nós queremos realmente criar um *locus* de mudança será não apenas numa instituição, mas no conjunto das instituições porque se a escola avança para outras práticas, ignorando valores e princípios de outras instituições e de pessoas, arrisca-se ao insucesso. Quando se fala que a família deve ser parceira da escola é mentira, a escola é que tem de ser parceira da família [...]. A escola são as pessoas.

Entrevista (concedida à autora). José Pacheco.

Vivemos em uma realidade na qual apenas 20% da população mundial desfruta das riquezas produzidas pelos 80% de excluídos, o que nos leva a questionar qual seria o avanço alcançado pelo país e quais riquezas estaríamos produzindo (PALMA, 2005). Neste quadro de desigualdade fica visível o confronto de forças, se nos orientamos pela ótica de Michel Foucault.

Segundo Foucault, o poder e o saber são inseparáveis. Juntos ordenam temporariamente uma luta constante de forças e relação de forças, sendo o poder, para o autor, muito mais uma estratégia do que uma propriedade. O Estado é efeito dessa relação de saber-poder e não deve ser entendido como um instrumento unicamente repressor, mas também de produção e criação de saberes. Ainda de acordo com o filósofo, o adestramento e a disciplina impingidos ao corpo criam uma *microfísica*<sup>5</sup> eficiente e necessária às atividades produtivas:

1. O dia a dia dentro da escola é exaustivo, efeito do próprio sistema produtivista (neoliberal contemporâneo). A estrutura educacional tende a burocratizar, brutalizar e mecanizar a relação ensino-aprendizagem. A priorização de uma “educação para a eficiência”, bem como a terceirização e as novas reformas educacionais, a cada mudança nos governos, são alguns dos problemas enfrentados pelos profissionais da área.

2. Em sendo professor, não se pode separar o trabalho intelectual do afetivo. Professores e alunos levam para dentro da escola o que vivenciam fora dela. Por outro lado, também levam para além de seus muros o que se vive dentro deles.

---

<sup>5</sup> A microfísica do poder consiste em uma série de técnicas disciplinares impingidas ao corpo das pessoas. Estas técnicas, segundo Foucault, servem para controlar a sociedade, dividir e ordenar o espaço. Nesta concepção, o poder pode estar em todos os lugares; não é exercido por uma instituição, de cima para baixo, mas efetivado nas relações entre os sujeitos.

3. As novas modalidades de consumo e de propaganda que seduzem crianças e jovens, afetando-lhes o comportamento dia a dia.

É importante ressaltar que apesar de cultural e geograficamente distantes, tanto na escola portuguesa quanto na brasileira as transformações foram motivadas pelo alto grau de violência, de evasão escolar e pelo baixo índice de aprendizagem de seus estudantes. A história das experiências educativas nas duas instituições, descritas neste capítulo, guardam inúmeras semelhanças quanto a aspectos sociais, políticos e econômicos, como veremos a seguir.

### **Vila das Aves e Vila Indiana – uma ponte entre duas escolas**

É a natureza do trabalho escolar que deve determinar a estrutura dos edifícios [...]. A nossa escola será uma “oficina de trabalho” integrada na vida do meio. Este destino específico necessita de uma estrutura nova (FREINET, apud PACHECO, 2004, p. 81).

#### *Origem do projeto: quebrando paredes e paradigmas*

A escola municipal Des. Amorim Lima, onde foi realizada esta pesquisa, está localizada no distrito do Butantã, na cidade de São Paulo. Foi inaugurada em 1956 e ocupa o atual endereço desde 1968. O entorno da escola é caracterizado pela presença de artistas e de moradores ativos na produção cultural do bairro<sup>6</sup>. O fato de a escola localizar-se perto da Universidade de São Paulo (USP) tem favorecido a parceria em inúmeros projetos entre as duas instituições, nos últimos anos.

A escola Des. Amorim Lima iniciou em 2003, juntamente com a comunidade local, um processo de revisão de toda sua estrutura educacional, com a proposta de oferecer, aos seus estudantes, uma escola pública mais democrática e de qualidade<sup>7</sup>. No entanto, desde 1996 a escola já vinha se mostrando mais receptiva a

---

<sup>6</sup> Nas proximidades da escola está localizado o Morro do Querosene (ou Vila Pirajussara), região de grande efervescência cultural, alimentada ano a ano pelos moradores do bairro. O Morro é conhecido pelas festas populares e ação de seus moradores, que ao longo do ano realizam uma série de manifestações culturais, atraindo visitantes e pesquisadores da cultura popular. Dentre os acontecimentos culturais, destacam-se: Festa de Reis, São Benedito, Cosme e Damião, desfile de blocos carnavalescos e a Festa do Bumba-meu-Boi.

mudanças, fato decorrente, na época, da nova direção, que se mantém até os dias de hoje.

Apesar de o projeto pedagógico da instituição pesquisada ter modificado consideravelmente as estruturas física e educacional da escola, sua base curricular pauta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. As mudanças que começaram a ser implantadas na escola, naquele mesmo período, receberam a aprovação da Secretaria Municipal de Educação. Interessante observar que apesar da homogeneidade física e educacional que caracteriza a maioria das escolas da rede pública, a LDB dá espaço a propostas inovadoras, como se pode verificar nesta experiência paulistana.

Desde as transformações decorrentes do novo projeto, a escola vem consolidando uma proposta educacional diferenciada, na cidade de São Paulo. As mudanças surgiram a partir da parceria entre equipe pedagógica e pais dos estudantes, buscando alternativas para solucionar problemas vividos àquela época. Por este motivo, em um dos Conselhos de Escola<sup>8</sup>, a psicóloga Rosely Sayão, colaboradora da instituição, apresentou um vídeo a respeito da Escola da Ponte, que relatava uma nova proposta educacional: O Projeto Pedagógico da Escola da Ponte,<sup>9</sup> reconhecido principalmente pela parceria construída ao longo dos anos com a comunidade local, processo que, segundo o mesmo Projeto, tem tornado a gestão da escola mais democrática. Assim, a escola Des. Amorim Lima, influenciada pela experiência da Escola da Ponte, iniciou uma nova etapa em sua história.

Utilizar a experiência portuguesa como paradigma parece artifício válido por criar intercâmbio de experiências que nos ajudam a pensar a respeito de nossas

---

<sup>7</sup> Pablo Gentili chama a atenção para o sentido que, na atualidade, o conceito de *qualidade* ganha na educação, influenciado pelo sistema neoliberal. Segundo o autor, não existe um critério universal para *qualidade*. Para ele, no moderno mercado mundial, *qualidade* quer dizer “excelência” e “excelência”, “privilégio”, nunca “direito” (GENTILI; SILVA, 2001, p. 172 e 174). Não seria importante perguntar a que serviria uma pretensa *qualidade* na educação? Estaria ela em função do sistema produtivo ou de uma formação humana e crítica?

<sup>8</sup> O Conselho de Escola é um órgão democrático importante dentro das escolas. Agrupa representantes de pais, alunos, funcionários, professores e direção, com o objetivo de garantir uma gestão democrática na instituição. Dentre as funções do Conselho de Escola, cabe discutir, votar e decidir propostas pedagógicas, aplicação de recursos, mudanças no Regimento Escolar.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.escoladaponte.com.pt/html2/portug/local/mapa.htm>>. Acesso em 03.03.2012.

práticas, indicando que é possível inventar outras formas de ensinar e de aprender. Todavia, poderíamos perguntar: ao reproduzir, concretamente, aquele modelo oriundo de uma realidade diferente, não perderíamos a oportunidade de inventar, de criar algo novo, tal como parece ter feito a Escola da Ponte? E mais: inspirar-se na Escola da Ponte não seria uma maneira de perpetuar nossa “velha vocação colonialista” de importar modelos educativos?

A escola Des. Amorim Lima, inicialmente, inspirou-se no projeto da Escola da Ponte. No entanto, a instituição buscou, pouco a pouco, caminhos novos e autênticos. Para tanto, valeu-se da escuta atenta aos anseios e problemas levantados nas reuniões da equipe pedagógica, do Conselho de Escola<sup>10</sup> e das assembleias de estudantes. A instituição é muito receptiva à participação dos pais dos estudantes; esta é inclusive uma prática prevista pela lei brasileira, como mostra a LDB:

(...) Da Organização da Educação Nacional

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola<sup>11</sup>.

Entre as transformações na escola está a ampliação do espaço à arte e à cultura, marca de originalidade e que, dentre outras, a diferencia da Escola da Ponte. Fazem parte do currículo da escola Des. Amorim Lima oficinas<sup>12</sup> de: música, capoeira, cultura corporal, artes plásticas, teatro e artesanato. Essa ampliação das atividades artísticas é justificada no Projeto Pedagógico (PP) da escola e recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

---

<sup>10</sup> Cabe ao Conselho de Escola, segundo o Projeto Pedagógico da instituição:

- Definir as grandes linhas educacionais da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).
- Discutir, sugerir modificações e aprovar o Projeto Pedagógico, zelando por sua implantação.
- Discutir, sugerir modificações e aprovar Regulamento Interno, ratificando a formação do Conselho Pedagógico e outorgando-lhe poder para a elaboração e condução das práticas pedagógicas que julgar adequadas, sempre de acordo com o Projeto Pedagógico (PP).

<sup>11</sup> Portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 11.07.2011.

<sup>12</sup> As oficinas oferecidas são coordenadas pela Morungaba, uma Organização não governamental (ONG). No início de cada ano letivo algumas delas são substituídas por outras, dependendo do interesse da escola.

Dados os fundamentos aqui apresentados, é pretensão do Projeto oferecer, além de uma adequada formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico, estético, enfim voltado às mais diversas formas de manifestação expressiva do ser humano<sup>13</sup>.

e

(...) Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

X - valorização da experiência extraescolar.

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais<sup>14</sup>.

Além das atividades artísticas previstas no currículo da escola, é comum a saída a espaços culturais: museus, cinema, teatros e centros culturais. O próprio jornal mensal da escola tem uma sessão especial com dicas de eventos artísticos na cidade.

Outras mudanças significativas na escola, inspiradas na Escola da Ponte, foram o rompimento da divisão por série e a separação em agrupamentos por salas<sup>15</sup>. Essa flexibilidade é prevista pela LDB, no seu Art. 23 (Título V; capítulo II):

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar<sup>16</sup>.

Como se pode ver, o conjunto de participantes da EMEF Amorim Lima – professores, pais e alunos – não fizeram mais do que interpretar a lei e aplicá-la para a melhoria do ensino. Podemos dizer que a iniciativa dessa instituição resulta num

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php>>. Acesso em 26.06.2011.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 11.07.2011.

<sup>15</sup> Estudantes do 1º. e 2º. anos não fazem parte desses agrupamentos, permanecendo numa sala menor com o (s) professor (es) polivalente (s). À medida que vão adquirindo autonomia na leitura e na escrita, esses estudantes vão compondo novos grupos no salão do ciclo I.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 11.07.2011.

deslocamento das responsabilidades. O Estado, ao produzir textos de lei abertos para novos formatos, possibilita aos gestores, diretamente implicados no processo educacional, propor novos formatos – arquitetônicos, curriculares, culturais e de relações de poder. Desse modo, em vez de se emaranharem na ladainha que ouvimos constantemente entre salas de professores e lanchonetes, de que o Estado não está fazendo sua parte, sem negar as deficiências das políticas públicas para a educação, os parceiros da EMEF Amorim Lima resolveram se colocar em risco. Ao aproveitar as brechas da lei, iniciam uma experiência, que por si, já mostra um belo fazer ético.

Figura 1: Grupos de estudantes do Ensino Fundamental I no salão de pesquisa da escola.



Fonte: arquivo pessoal. Foto – Marose Leila e Silva.

Na nova formatação do espaço, crianças de diferentes faixas etárias convivem em pequenos grupos e sob perspectiva multidisciplinar (figura 1). Nesses

grupos, cada estudante faz seu roteiro de pesquisa<sup>17</sup> e convoca os colegas ou os professores quando necessário.

Um dos eixos estruturadores do projeto na escola é a autonomia e a implicação dos estudantes no processo de aprendizagem, mas alguns educandos têm apresentado dificuldade em se apropriar destes procedimentos.

Há pontos positivos na escola e pontos negativos [...] A gente pode pegar os alunos e colocar num ônibus urbano [...] Eles já sabiam o que tinham de fazer.

O que eu não acho legal, que eles confundem um pouco, eles cabulam muito a aula. Várias vezes a gente tem de vir atrás dos alunos.

Entrevista (concedida à autora). Roselaine Cristina da Silva, professora na escola.

Reconhece-se o esforço da escola em romper com a educação que, segundo a concepção freireana, trata o conhecimento como um “corpo morto”, desconectado da vida e das experiências. Não obstante, ao se propor novos hábitos, esbarra-se no corpo (desejando reproduzir os velhos hábitos). Nesse sentido, nota-se tanto na fala dos professores quanto na dos estudantes, não apenas a falta de motivação como também a dificuldade para realizar os roteiros de pesquisa. Embora tais roteiros, e mesmo a estrutura do salão – associados à orientação dos professores estimulem o processo para a aquisição de autonomia e responsabilidade dos estudantes –, essas estratégias pedagógicas têm apresentado fragilidades e nem sempre se mostram suficientes para motivar os estudantes a aprender.

Freire e Shor argumentam, neste caso, que o conhecimento não pode ser um conjunto de atividades impostas aos estudantes. Para os autores, a “[...] motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação” não podendo ser descolada do ato de ensinar e aprender (1987, p.15). Não são raros os estudantes que se mostram desmotivados dentro da escola, apesar de se envolverem com outros saberes e aprendizagens fora dela. Segundo os mesmos autores:

---

<sup>17</sup> Retomaremos os roteiros de pesquisa mais adiante.

O currículo padrão lida com a motivação como se esta fosse externa ao ato de estudar. As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora (Idem, 1987, p. 15).

No caso da EMEF Amorim Lima, não se trata de currículo desatualizado, ou de dispositivos de poder disciplinar, mas talvez um descompasso entre a utopia impressa no Projeto Pedagógico e a práxis dos formadores e formandos (ainda impregnadas por hábitos disciplinares) produzida pelo mundo em que vivem.

O projeto da escola prevê que tanto seus professores quanto seus estudantes sejam pesquisadores, que produzam conhecimentos novos por meio de um currículo significativo, criado a partir dos interesses e necessidades dos estudantes. É possível notar que em muitos momentos do ano, como nas festas junina e da cultura, professores e estudantes mostrem-se mais motivados pelas pesquisas e pelos fazeres escolares. Tal fato nos leva a pensar que as inovações caracterizadas nestes momentos enriquecem e dinamizam os roteiros de pesquisa porque potencializam a inventividade dos professores e estudantes. A ideia de construir conhecimento em vez de simplesmente transmiti-los, parece inverter, na escola, a lógica do currículo oficial e dominante.

As transformações feitas na EMEF Des. Amorim Lima mudaram radicalmente algumas estruturas enraizadas na escola, buscando transformar o estudante em protagonista de sua própria formação e acabando com as chamadas “salas seriadas”, substituindo-as por dois salões de pesquisa (um para o ciclo I e o outro para o ciclo II). Nesses salões, que corresponderiam (em termos de dimensões) a quatro salas de aula, os estudantes ficam agrupados, sendo que, cada grupo é formado por cinco estudantes.

Se por um lado, o projeto oferece espaço para que o estudante tenha função protagônica no seu próprio processo de aprendizagem, esse espaço de maior autonomia e liberdade nem sempre é direcionado para os estudos propostos na escola. Muitos estudantes, principalmente os do Ensino Fundamental II, cabulam as aulas. Esta atitude acaba criando um certo transtorno: muitos desses estudantes que não participam das atividades, no salão de pesquisa ou das oficinas, permanecem

na quadra esportiva, “atrapalhando” as aulas de educação física ou outra atividade desenvolvida nos espaços externos da escola. Como conciliar objetivos diferentes, sem se valer dos velhos dispositivos de poder, é o desafio que se enfrenta por ali, cotidianamente.

A construção de autonomia no processo de formação dos estudantes é um dos pilares do Projeto Pedagógico da escola Des. Amorim Lima. A própria estrutura do projeto permite maior liberdade de deslocamento dos estudantes pelos espaços da escola. No entanto, nota-se que essa condição de maior liberdade e ausência de mecanismos de vigilância e controle constantes, característicos das instituições educativas é entendida por alguns alunos como liberdade sem restrição. Em nosso entender, eles não fazem mais do que reproduzir a microfísica do poder disciplinar de que é constituída a sociedade em que vivem – sociedade disciplinar, como diria Foucault.

Para Foucault a liberdade é construção, exercício crítico feito no caminhar de todo dia, ou seja, uma elaboração contínua para inventar-se a si mesmo dentro das malhas do poder. Importante ressaltar que a noção de sujeito como “entidade já dada”, que foi sendo construída historicamente desde o *sujeito pensante* de Descartes – bem como na passagem de *selvagem para civilizado* de Rousseau ou ainda no salto da *menoridade para a maioridade*, proposto por Kant, são concepções que entendem o sujeito como “[...] uma entidade natural e, assim, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico” (VEIGA-NETO, 2007, p. 108). Essas concepções e esses discursos acabaram por nos fazer acreditar que a condição de sujeito modelável, educável é intrínseca à condição humana, como se o natural fosse que os estudantes cabulassem aula e não se interessassem pela *experiência do conhecimento*.

A questão, no caso, é descobrirmos como: o educando constrói a si mesmo; torna-se autônomo e responsável no processo das práticas pedagógicas; encontra maneiras de fugir das aprendizagens meramente instrumentais e dos discursos ideológicos predominantes na educação (as verdades da cultura dominante), para alcançar experiências que afetem o exercício diário de se reinventar, como estudantes, para outra práxis, colocando-os em processo de construção do conhecimento de si.

Quando poderemos ensinar aos estudantes que aprender não é uma obrigação, mas um ato voluntário de autoconhecimento?

Segundo Jorge Larossa, em seus estudos a respeito das “artes da existência”, o filósofo Foucault revela-nos uma forma muito peculiar de os romanos e gregos, na Antiguidade, lidarem com a formação de si, da ética e da moral. Para Foucault, essa “experiência de si” é um processo construído historicamente pelo cruzamento de diferentes discursos, definindo-se como a “verdade do sujeito”. As “artes da existência” não estavam colocadas como regra obrigatória, mas antes, como “práticas do eu”, não sujeitadas a códigos, normas sociais ou leis. Romanos e gregos não buscavam uma universalidade, mas uma ética pessoal, “[...] uma livre elaboração de si mesmo com critérios de estilo, à estilização pessoal e social de si mesmo. Trata-se, pois, de uma ética configurada esteticamente” (LAROSSA, 1995, p. 77).

Ainda veremos, adiante, estratégias utilizadas na EMEF Des. Amorim Lima que parecem incentivar, tanto nos estudantes como nos professores, uma prática de olhar-se enquanto ser inconcluso, inacabado e por isso, em contínua formação.

Na escola Des. Amorim Lima espera-se que os integrantes dos grupos no salão de pesquisa dialoguem, trocando conhecimentos. Por essa razão, os agrupamentos são formados criteriosamente de forma que favoreçam essa dinâmica solidária. Nesse conceito organizacional, o professor deve se tornar um facilitador do processo de aprendizagem do estudante que, assim, poderá realizar sua aprendizagem por meio de pesquisas nos roteiros temáticos<sup>18</sup> previamente elaborados pela equipe de professores. Todavia, essa troca de conhecimentos entre os integrantes de cada grupo nem sempre acontece, como relatam Maria Cristina (professora) e Renata Helena (mãe), duas pessoas ligadas à instituição:

---

<sup>18</sup> Atualmente, esses roteiros de pesquisa estão sendo refeitos pela equipe da escola, com o objetivo de melhorá-los. Para a realização dos roteiros, os estudantes utilizam os livros didáticos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). O PNLD é uma iniciativa do governo federal brasileiro e tem, por finalidade, oferecer gratuitamente material didático impresso a estudantes e professores de escolas públicas. A mudança dos roteiros tem merecido muitas reflexões e discussões nas reuniões e é provável que eles continuem a sofrer mudanças conforme as necessidades educativas exigirem.

Eu vim com a expectativa que eles tivessem a autonomia do diálogo e não é isso que acontece. Eles falam todos ao mesmo tempo.

Entrevista (concedida à autora). Maria Cristina Morales, professora na escola.

A minha filha gosta da escola, mas também tem pontos que ela não gosta, por exemplo, o salão tem muito barulho.

Entrevista (concedida à autora). Renata Helena Appel, mãe de uma estudante, na escola.

Por que não acontece a troca desejada? Podemos detectar na fala da professora a frustração de uma expectativa criada a partir de uma noção ideal de estudante. Mais do que um lamento, sua constatação poderia dar um “norte” a ser conquistado: o hábito de falar um de cada vez. No caso da fala da mãe, há aí um sinal de que a prática dos salões talvez não seja a mais interessante nesse momento. O barulho, ao mesmo tempo que pode mostrar alegria e envolvimento dos estudantes, pode também criar dispersão. Talvez seja na leitura desses sinais que precisemos “intervir”, a fim de criar os pequenos deslocamentos até que, depois de um tempo, possamos perceber mudanças significativas.

Nos roteiros de pesquisa<sup>19</sup> elaborados pela equipe pedagógica da escola e pelos colaboradores, são trabalhados conteúdos de diferentes áreas. Os livros didáticos e paradidáticos servem como fonte principal de pesquisa. Um roteiro apresenta entre 11 e 28 objetivos, aproximadamente, com questões a serem realizadas a respeito de um tema. O roteiro pode ser utilizado de forma não sequencial e é avaliado pelos tutores (professores).

Paralelamente às realizações dos roteiros, propõe-se aos estudantes, como estudo complementar, pesquisas na biblioteca ou via *Internet*, bem como “saídas de campo”, com o intuito de aproximá-los das realidades brasileiras, incitando o olhar crítico às situações cotidianas. No final de cada roteiro o estudante preenche uma

---

<sup>19</sup> Segundo o Projeto Pedagógico da escola “[...] o trabalho de pesquisa é norteado por Roteiros Temáticos de Pesquisa, concebidos segundo a Teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, e apoiado nos livros didáticos e paradidáticos”.

ficha de avaliação e um *portfólio*. Esses dois documentos são instrumentos, dentre outros, para avaliar o percurso de cada estudante.

Ao realizar seus roteiros, é esperado maior protagonismo de cada estudante no seu próprio processo de aprendizagem, principalmente se compararmos esta metodologia a outras nas quais o professor seja detentor exclusivo do conhecimento. Todavia, alguns estudantes sentem-se desmotivados, conforme relatos colhidos nas aulas. Para eles, o roteiro não oferece melhorias significativas e nem desperta a curiosidade, apresentando como diferença apenas o fato de que o foco das atividades deslocou-se das lousas para os livros. Afirmam, ainda, que muitos entre eles burlam a proposta metodológica ao copiar roteiros prontos de estudantes egressos da escola.

A proposta dos roteiros parece proporcionar maior autonomia aos estudantes, no entanto, alguns professores apontam a dificuldade de os estudantes com muita defasagem cognitiva, colaborar no processo de aprendizagem. Outra dificuldade apontada pelos professores é a de que não seja possível atender aos muitos pedidos de ajuda, no salão. As contradições e dificuldades são visíveis nesse processo, como em qualquer outro. O que parece, no entanto, é que, apesar das críticas, a escola responde melhor à expectativa esperada de fugir das concepções e metodologias educacionais do que aquelas puramente instrumentais, impostas tanto pelo sistema político e econômico quanto pela Secretaria Municipal de Educação. Isto acontece por várias vias: pela abertura da estrutura curricular, pelo uso inovado do espaço físico e pela valorização das tutorias e das relações interpessoais intrínsecas a ela.

Essas novas práticas (tutoria) alimentam e dão sustentação para o projeto. E o que o projeto tem de mais humano é a criatividade que cada professor vai inserindo no seu trabalho. A capacidade e habilidade que tem de ir aprendendo com o *fazer do projeto*.

Entrevista (concedida à autora). Luciana Campolina, pesquisadora.

Há ainda outras contradições:

Eu fiquei impressionada com o trabalho do salão porque parece que eles já estão condicionados a fazer os roteiros. Eles têm autonomia, organização.

Entrevista (concedida à autora). Maria Cristina Morales, professora na escola.

Eu sou a favor do roteiro, mas devia ter um suporte melhor, sentar perto do aluno, vendo como ele poderia avançar [...]. Se você deu aquele roteiro você precisa ter um conhecimento ali. Tinham que dar mais atenção como davam no 1º ano.

Entrevista (concedida à autora). Eduardo Carmelo, pai de um ex-estudante da escola.

O que se pode perceber é o choque entre uma proposta de educação respeitando as individualidades (cognitivas, físicas, afetivas) dos alunos e a imposição de uma educação para as massas. Menor número de alunos para cada professor é o que parece indicar os desejos das entrevistas.

Estão previstas no dia a dia da escola atividades práticas, no formato de “oficinas”. Estas acontecem normalmente uma vez por semana, de acordo com o horário de cada agrupamento das tutorias. Além das oficinas de arte, de cultura corporal e de língua estrangeira, são contempladas oficinas com diferentes conteúdos, de acordo com as necessidades específicas surgidas – ou nos roteiros de pesquisa ou com os projetos da escola.

Um grande diferencial no projeto da EMEF Des. Amorim Lima, em comparação a outras escolas públicas, são as tutorias. Esse diferencial consiste em agrupar estudantes, semanalmente, com um tutor<sup>20</sup> que acompanha mais de perto o percurso de cada *tutorando*, fazendo intervenções, convocando as famílias, promovendo atividades complementares, tais como idas a cinemas, museus, parques, piqueniques e comemorações de aniversários dos estudantes. São nesses encontros semanais que tutor e tutorando estreitam vínculos e elaboram conjuntamente planos quinzenais para a realização dos roteiros.

---

<sup>20</sup> Os tutores são normalmente os próprios professores atuantes na escola. Todavia a diretora, a coordenadora pedagógica, pais de estudantes e oficineiros tem assumido, desde o início do projeto,

Sobre a tutoria na escola [...], é o ponto mais importante para mim, o mais interessante no projeto porque ela faz que um pequeno grupo de estudantes tenha uma relação mais próxima com o professor. No ensino fundamental II é difícil você criar vínculo [...]. A tutoria marca muito a cara da escola.

Entrevista (concedida à autora). Eliane Regina Munhoz, professora na escola.

Mesmo a tutoria apresentando-se como diferencial – pelas possibilidades de aprendizagens singulares e de estabelecimento de vínculos afetivos –, nota-se a dificuldade de alguns educadores e estudantes em construir conjuntamente esse espaço de troca e de aprendizagem. Partindo do princípio que a tutoria pode se constituir em um espaço privilegiado para aquela “construção de si” foucaultiana, algumas transformações dentro das escolas parecem estar, mais do que se possa imaginar a princípio, nas mãos dos próprios professores.

A avaliação dos estudantes é feita processualmente pelos tutores e é sistematizada em relatórios semestrais individuais<sup>21</sup>. Os estudantes também participam de uma autoavaliação. Essas práticas têm sido constantemente discutidas e repensadas nas reuniões de equipe; conseqüentemente algumas propostas de mudança têm surgido.

Usualmente, cabe ao tutor a convocação dos responsáveis pelos estudantes para as reuniões bimestrais; o tutor também presta assistência a estas eventuais necessidades mais individuais. Durante esse processo, verifica-se que alguns estudantes estão praticamente desassistidos pela família, o que também contraria a filosofia da escola.

Outro aspecto aparentemente positivo da tutoria é o laço afetivo construído e colado ao trabalho profissional desenvolvido. Esse vínculo, em geral, é mantido nos primeiros anos da escolaridade e rompido no ciclo II do ensino fundamental, quando a professora polivalente é substituída por vários professores de diferentes

---

além de suas funções específicas, o papel de tutores. O termo “tutorando” é de uso corrente, na EMEF Des. Amorim Lima e, por isso, aparecerá diversas vezes ao longo do texto.

<sup>21</sup> A ficha de finalização está incluída nos anexos.

disciplinas. Considerando que muitos estudantes necessitam de um acompanhamento mais cuidadoso e que um olhar e uma ação permanente no seu processo de aprendizagem podem fazer muita diferença na sua formação, cada tutor – ou tutora – goza de autonomia para estabelecer metas, propostas e estratégias, de acordo com a necessidade de seu grupo.

Tutoria é um elemento muito interessante, é um espaço pedagógico e de relação, de convivência dentro da escola. Cada tutoria funciona de uma forma. Aí entram elementos do grupo, do professor. É um espaço primordial para estabelecer um tipo de relação com o aluno que você não tem oportunidade de vivenciar no cotidiano de aula no formato mais tradicional.

Entrevista (concedida à autora). Luciana Campolina, pesquisadora.

Dependendo do vínculo criado e do acompanhamento realizado pela tutoria, grandes avanços, do ponto de vista emocional e das aprendizagens, são alcançados. Um dos problemas enfrentados pelas tutorias é a rotatividade de professores na escola, o que gera, ano a ano descontinuidade no acompanhamento dos estudantes. Apesar disso, a tutoria tem seus defensores; senão, vejamos:

Tutor é uma função de educador; então ela é além da sua especialidade, do seu conhecimento conteudista; então ela coloca exatamente na arena de se pensar o que é essa minha relação com o outro [...], joga você para esse lugar que é difícil, muito difícil de se pensar fora do funcional. Você se pensar em um outro lugar de educar e ser educado também, não é? Porque é um lugar que você não fica muito confortável, você tem de enfrentar um outro nível de relação interpessoal.

Entrevista (concedida à autora). Geraldo Tadeu de Souza, pai de estudante da escola.

Nesse processo nota-se que o professor assume responsabilidades que seriam do coordenador pedagógico, noutras escolas. Por outro lado, a diretora e a coordenadora pedagógica, por exemplo, assumem na escola responsabilidades

atribuídas normalmente ao professor-tutor. Isso não elimina ou muda as funções ou hierarquias da instituição educacional, como se deseja em uma educação libertária, mas permite maior integração e colaboração da equipe, já que as especificidades da tutoria são vivenciadas por quase todos os funcionários da instituição de ensino.

Nas outras escolas, para tomar as decisões, espera-se o diretor, o coordenador. Aqui, se o horário não está funcionando a gente mexe no horário, se faltou um professor no dia a gente mesmo fala: - sai daqui e entra aqui. Isso eu nunca vi em nenhuma escola. O projeto é diferenciado e a gente não pode olhar para o projeto, para o coordenador e para o diretor como um coordenador e um diretor de uma outra escola. Na outra escola o coordenador é só coordenador, ele não fica com o aluno.

Entrevista (concedida à autora). Danielle Rocha, professora na escola.

Além da proposta metodológica da escola Des. Amorim Lima ser um diferencial no seu Projeto Pedagógico, sua grande inovação, ao que tudo indica, é também promover a capacidade de mobilização coletiva para ousar, experimentar novas formas de convívio e de aprendizagem, e desprender-se da tutela de instâncias maiores, compreendendo que as mudanças podem acontecer quando há mobilização e ação dos envolvidos. Mas sabemos que depositar na instituição de ensino, isoladamente, o projeto de democratizar o país é, no mínimo, ingenuidade, pois não podemos atribuir à escola funções econômicas e políticas imediatas (SILVA, 1996). Compreendemos que o processo de educação de uma criança é constituído para além da escola, é constituído em sua família e por meio de todas as outras relações sociais presentes em sua vida.

Na escola, entende-se que essa articulação é uma ação necessária para melhorar tanto a educação como a atuação política na sociedade. Na EMEF Des. Amorim Lima busca-se melhorar a educação escolar considerando aspectos não apenas pedagógicos, mas também políticos e sociais, por isso são incentivadas as reuniões do Conselho de Escola e iniciativas para formação do grêmio estudantil (figuras 2 e 3), procurando envolver os estudantes diretamente nos assuntos relativos à instituição, como, por exemplo, o problema relatado a seguir. Uma ação

importante do grêmio estudantil<sup>22</sup> no primeiro semestre de 2011 concentrou-se em organizar assembleias para decidir que destino teriam os armários dos estudantes, localizados nos corredores do 1º e do 2º andares do prédio escolar.

Figura 2: Assembleia de alunos realizada na escola em 27/04/2011.



Fonte: arquivo pessoal. Foto – Diógenes dos Santos Miranda

Figura 3: Assembleia de alunos realizada na escola em 27/04/2011.



Fonte: arquivo pessoal. Foto – Diógenes dos Santos Araújo

---

<sup>22</sup> A última atuação do grêmio estudantil aconteceu em 2006, início do novo projeto na escola. O grêmio teve uma participação importante na criação da Carta de Princípios. Em 2010 retomou suas atividades.

A disponibilidade de armários para guardar materiais e mochilas era uma reivindicação antiga dos próprios estudantes, já que o projeto da escola prevê a circulação constante dos mesmos para a realização das oficinas. Essas oficinas geralmente acontecem fora dos salões de pesquisa, e isso demanda um espaço próprio para a preservação dos pertences dos estudantes. No entanto os armários, ao chegarem à escola, conforme se vê abaixo (figuras 4A e 4B), começaram a ser violados e danificados.

Figuras 4 A e 4 B: Armários quebrados nos corredores da escola.



Fonte: arquivo pessoal. Foto – Marose Leila e Silva

Inúmeras discussões a respeito dos armários foram levadas para as rodas de conversa<sup>23</sup>, prática comum na escola. Durante alguns meses discutiu-se, em assembleia e nas rodas de conversa a questão. Interessante ressaltar que, entre as sugestões de alguns estudantes, para evitar a violação dos armários, estavam medidas coercitivas, controladoras e punitivas, apesar de a escola não propalar, em seu discurso, esse tipo de atitude. Isso revela que a gestão democrática que vem sendo construída na EMEF Des. Amorim Lima, incentivando a autonomia e responsabilidade dos estudantes no seu processo de aprendizagem, depara-se constantemente com a mentalidade disciplinar vinda de fora da instituição.

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault analisa minuciosamente as formas de poder, definindo a sociedade moderna como uma sociedade disciplinar. A própria

<sup>23</sup> Prática frequente, as rodas de conversa acontecem, normalmente, no final de cada turno. As rodas consistem em um momento privilegiado para a troca coletiva, buscando valorizar o diálogo entre estudantes e professores. Nesses momentos os estudantes podem falar a respeito de qualquer conflito ocorrido na escola, como também relatar experiências de aprendizagem. As rodas parecem potencializar e respeitar, na escola, a resolução de problemas considerando as diferenças inerentes de um coletivo.

pedagogia como ciência, segundo o autor, constituiu-se a partir das adaptações das crianças em função das tarefas escolares, e não o inverso. Essas adaptações (LAROSSA in SILVA, 1995), foram naturalizadas (como “necessidades universais”) e tornaram-se normativas.

Para Foucault, essas normas penetram no cotidiano dos indivíduos reproduzindo as relações de poder (microfísica do poder), circulam aderidas ao sistema de poder que as produziu, criando discursos, operando e manipulando normas. Desse modo podemos compreender as sugestões coercitivas para o problema com os armários, mostrando ainda que a subjetividade, mesmo a da criança, não carrega uma tendência para a disciplina, mas é forjada nos valores que aprende desde que nasce. Seria a organização e atuação recente do grêmio um pontapé inicial para mudanças esperadas na escola?

A EMEF tem uma Carta de Princípios que foi construída a partir das discussões que permearam a criação do próprio projeto da escola em 2006. No entanto, a existência de tal documento não garante que os estudantes o respeitem. Até porque muitos estudantes novos na escola não participaram do processo de construção desses princípios e, talvez por isso, não os legitimem. Talvez isso possa nos dizer sobre a necessidade de uma reescrita constante das regras, posto que os sujeitos vão se modificando nos processos; não há um lugar de chegada para a liberdade, ela é sempre um recomeçar.

Quando há conflitos, é notável a necessidade constante de lembrar, nas rodas de conversa, esses princípios; do contrário corre-se o risco de que a carta vire um conjunto de regras vazias, caducas e inócuas no cotidiano da escola, ou ainda uma espécie de preceito moral com prescrição de normas e regras. Espera-se, ao contrário disso, que os estudantes possam refletir sobre si mesmos.

### **Carta de Princípios de Convivência**

#### **Todos merecemos ser tratados com respeito**

- Todos devem saber ouvir e saber falar.
- Todos devem levantar a mão para pedir a palavra.
- Ninguém deve sofrer ameaças.
- Ninguém deve receber apelidos desrespeitosos.
- Ninguém deve ser xingado ou ofendido.

#### **Todos temos direito a uma escola tranquila, limpa e organizada**

- Todos devem cuidar das plantas e do jardim.
- Todos devem se esforçar para manter os banheiros limpos.
- Todos devem jogar o lixo nos cestos.
- Ninguém deve correr nos corredores.
- Ninguém deve pular os muros da escola.
- Todos devem ter calma, para que não haja brigas.
- Não devemos pichar ou rabiscar as paredes e muros.
- Na escola não devemos falar palavrões.

#### **Todos temos que levar a escola a sério**

- Ninguém deve cabular as aulas.
- Os horários devem ser respeitados por todos.
- Todos devem vir à escola com roupas adequadas.
- Não devemos mascar chicletes nas aulas.
- Não devemos fumar na escola.

#### **Todos temos direito a materiais de estudo e livros limpos e bem conservados**

- Não devemos rabiscar as carteiras.
- Devemos cuidar dos livros e dos outros materiais de uso coletivo, não rabiscando ou rasgando.
- Devemos respeitar os materiais dos outros, não roubando ou mexendo em mochilas sem autorização.
- Só devemos trazer para a escola os materiais que vamos usar para estudar e dos quais poderemos cuidar. Não devemos trazer MP3, e celular só se for muito necessário.
- Devemos ser solidários e emprestar nossos materiais, que devem ser bem cuidados e devolvidos após o uso.

#### **Todos temos direito a fazer as refeições em local limpo e tranquilo**

- Devemos nos servir somente da quantidade que pretendemos comer, para não desperdiçar comida.
- Não devemos brincar com a comida, nem jogá-la no chão ou nos outros.
- Todos devem respeitar a fila para pegar os pratos.
- Não devemos comer em locais inadequados.

#### **Todos temos direito a uma escola que funcione organizadamente**

- Os horários das atividades devem ser definidos e respeitados.
- Todos os roteiros e trabalhos dos alunos devem ser corrigidos.

- O número de educadores deve ser suficiente<sup>24</sup>.

Nas aulas de artes, fizemos com os estudantes do 9º ano uma leitura crítica acompanhada de discussão a respeito da “Carta de Princípios de Convivência”. Após uma longa discussão, os estudantes sugeriram as seguintes alterações no documento:

- Apelidos respeitosos são bem-vindos.
- Todos devem ter calma, caso haja brigas.
- Os horários devem ser respeitados por todos, principalmente pelos professores.
- Pode-se mascar chicletes.
- Deve-se desenhar e escrever nas carteiras, quando for uma necessidade de expressão.
- Quem quiser pode ajudar a cuidar das plantas e do jardim.
- Permite-se correr nos corredores, quando necessário.
- O palavrão é permitido em determinadas situações.
- Cada um pode usar as roupas que quiser.
- MP3 e celular podem ser usados no intervalo.

As sugestões dos estudantes mostraram uma maior flexibilidade para os princípios de convivência que permeiam as relações das pessoas dentro da escola desde que a carta foi escrita. Apontaram, ainda, uma preferência para relativizar condutas e regras que, comumente fazem parte do funcionamento das instituições de ensino. O documento, embora tenha como título “Carta de Princípios de Convivência” utiliza expressões que parecem se encaixar melhor a regras pelo fato de utilizarem determinadas expressões: “todos devem”, “ninguém deve”.

É possível encontrar diferentes significados para o termo “princípio”. Embora etimologicamente a palavra seja definida no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda como “momento; local ou trecho em que algo tem origem; causa primária; regra” – pode receber também outros significados, dependendo do contexto em que

---

<sup>24</sup> Carta de Princípios da escola.

é empregada. Na área jurídica, por exemplo, *regra* e *princípio* diferenciam-se entre si: enquanto as regras se caracterizam por estabelecer e impor uma conduta única para ser seguida por todos, os princípios são menos rígidos, indicando caminhos, entretanto, valendo-se de “ponderação”, admitindo-se a diferenciação e pluralidade em cada situação e configuram-se, assim, em uma estrutura mais flexível<sup>25</sup>.

O Conselho de Escola na instituição pesquisada parece mais atuante do que costumeiramente se vê nas demais escolas públicas. Sua cooperação não se restringe a votar e decidir ações, mas a construí-las, inventá-las. Sua participação efetiva não só potencializa a credibilidade do Projeto Pedagógico, mas alicerça-o, uma vez que muitos pais são colaboradores nas diferentes demandas:

- Jornal da escola;
- Conselho de Escola;
- Bazar da APM;
- Mutirão para confecção de prendas;
- Mutirão para festa junina;
- Mutirão para encadernação dos roteiros de pesquisa;
- Jornadas pedagógicas;
- Organização do café da manhã de Boas-Vindas (início do ano letivo).

O projeto diferenciado da escola tem atraído famílias de diferentes classes sociais. Faz muita diferença para o projeto poder contar com a participação de pais mais presentes e que acreditam na possibilidade de melhorar a escola pública. Essa mudança necessita da participação e da ação efetiva de cada família. Conforme José Pacheco me disse pessoalmente: “[...] a escola não muda a sociedade, a escola muda com a sociedade”.

Outra característica da EMEF Des. Amorim Lima é poder contar com educadores-oficineiros, contratados por uma ONG que presta serviço à prefeitura de São Paulo. A parceria faz parte do projeto educacional da instituição que prevê ações desses profissionais, ações essas não só para diversificar e enriquecer o

---

<sup>25</sup> FAZOLI, Carlos Eduardo de Freitas. **Princípios jurídicos**. Revista Uniara, n.20, 2007. Disponível em: <[http://www.uniara.com.br/revistauniara/pdf/20/RevUniara20\\_03.pdf](http://www.uniara.com.br/revistauniara/pdf/20/RevUniara20_03.pdf)>. Acesso em 22.03.2012.

currículo da escola como também para possibilitar agrupamentos menores nas atividades, com uma média de 20 alunos por oficina<sup>26</sup>.

A parceria com uma ONG traz benefícios inegáveis, considerando-se o número de estudantes<sup>27</sup> – que normalmente temos nas salas de aula – ou considerando-se a necessidade de ampliação dos conteúdos curriculares. Alguns educadores-oficineiros estão na escola desde o início do projeto, plenamente integrados à equipe, participando inclusive das tutorias. Apesar disso, há rotatividade profissionais dessas oficinas, prejudicando o desenvolvimento e continuidade do trabalho.

O novo projeto que vem sendo implantado nos últimos anos na EMEF Des. Amorim Lima, já rendeu alguns frutos, em especial no que se refere a buscar uma dimensão mais humana da prática educativa, orientada pela valorização do diálogo. Podem ser percebidos ganhos, também, na prática de provocar e implicar mais seus educadores e estudantes no processo de ensinar, de aprender e de construir uma escola democrática, legitimada pela secretaria da educação, sem, contudo, se submeter passivamente a ela.

Há ainda muitos desafios nessa escola que se propõe diferente, entre os quais aquele ato de tomar a formação de si como a formação do outro reciprocamente. Uma ação de fazer da escola um espaço no mundo, e por sua vez, trazer o mundo para o espaço da escola.

---

<sup>26</sup> O cronograma semanal das oficinas está nos anexos.

<sup>27</sup> O número de estudantes por sala de aula na rede pública da cidade de São Paulo varia em média de 30 a 40 estudantes.

## Escola como “Ponto de Cultura”

[...] é criador o gesto que permite a um grupo inventar-se (CERTEAU, 2001, p. 242).

“Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias? [...] Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? [...] Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”, pergunta Walter Benjamin em “Experiência e pobreza” (BENJAMIN, 1996). Neste ensaio (1933), Benjamin discute as mudanças ocorridas a partir da modernidade e de como essas transformações afetaram os modos de vida. Se antes, segundo ele, nas sociedades pré-capitalistas, as pessoas acumulavam experiências e podiam narrá-las, compartilhá-las, hoje em dia, com as novas transformações, as pessoas empobreceram-se de experiências. Não há mais o que narrar por causa da própria escassez de experiência e esta mudança subtraiu muitos conhecimentos da vida das pessoas. O autor defende que quando a pobreza deixa de ser “privada” e torna-se “coletiva”, anuncia-se uma nova “barbárie” (Id., 1996, p.115).

A sabedoria – que outrora perpassava as gerações, comunicando as experiências que não poderiam ser esquecidas pela coletividade –, na modernidade deixa de ser valorizada, substituída por acontecimentos passageiros, por fatos renovados incessantemente. A indústria cultural, à medida que perdemos a memória social e a resistência constituída de singularidades e subjetividades, parece ganhar mais espaço.

Apesar disso, a prática de trocar experiência e sabedoria ainda sobrevive em determinados grupos, agregados por valores e interesses comuns. Na EMEF Des. Amorim Lima existe um Ponto de Cultura: o Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira (CEACA). O CEACA é um espaço de ação cultural no qual se valoriza a troca de experiência e compartilha-se o conhecimento de práticas, tais como a capoeira e o samba de roda. Estes saberes não costumam fazer parte do currículo oficial, mas são incentivados por várias estratégias e iniciativas na escola.

O CEACA é um dos Pontos de Cultura<sup>28</sup> espalhados pelo Brasil. Os Pontos de Cultura são entidades reconhecidas pela sociedade, apoiadas pelo Ministério da Cultura, e que atuam em rede de diferentes formas, com ações que objetivam valorizar a cultura de um determinado local. Sua gestão é realizada pela comunidade em parceria com o poder público. Atualmente, os Pontos de Cultura (por volta de 4.000) estão atuando em mais de 1000 cidades brasileiras.

O Ponto de Cultura não tem um modelo único, nem de instalações físicas, nem de programação ou atividade. Um aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura [...]. Pode ser instalado em uma casa, ou em um grande centro cultural. A partir desse Ponto, desencadeia-se um processo orgânico agregando novos agentes e parceiros e identificando novos pontos de apoio: a escola mais próxima, o salão da igreja, a sede da sociedade amigos do bairro, ou mesmo a garagem de algum voluntário<sup>29</sup>.

O CEACA foi fundado em 1988 por Alcides de Lima; filho de congadeiros, nasceu na região sul de Minas Gerais. Chegou a São Paulo em 1967, com a idade de 19 anos. Foi trabalhar na Universidade de São Paulo (USP) e lá teve os primeiros contatos com a capoeira, vindo, posteriormente a ser reconhecido por Mestre Alcides. A partir de informações colhidas no *site* do CEACA - e depois relatadas pessoalmente por ele, fui informada que Alcides de Lima teve seu primeiro contato com a capoeira por intermédio de Mestre Eli Pimenta<sup>30</sup>, na década de 1970. Naquela

---

<sup>28</sup> Segundo o *site* do Ministério da Cultura, a iniciativa de criar Pontos de Cultura nasceu em 2004, para estimular e fortalecer no corpo do país uma rede de criação e gestão cultural, tendo como base os Pontos de Cultura selecionados por meio de editais públicos, criado pelo Ministério da Cultura, regulamentado pelas Portarias nº 156 e nº 82, de 06 de julho de 2004 e de 18 de maio de 2005, e é executado pela Secretaria de Cidadania Cultural (SCC), que até 2008 se chamava Secretaria de Programas e Projetos Culturais. Inicialmente o Programa era formado por cinco ações: Pontos de Cultura, Escola Viva, Ação Griô, Cultura Digital e Agente Cultura Viva. Todas elas vinculadas aos Pontos de Cultura e articuladas por eles. Com o passar dos anos e com a evolução do Programa, outros prêmios e ações foram concebidos, sempre atrelados às necessidades e desenvolvimento dos Pontos de Cultura. Disponível em: < <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura>>. Acesso em 12.03.2011.

<sup>29</sup> Disponível no *site*: <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura>> Acesso em 12.03.2011.

<sup>30</sup> Mestre Eli Pimenta formou-se no curso de Ciências Sociais da FFLCH-USP e pela Associação de Capoeira Cordão de Ouro.

época as aulas de capoeira<sup>31</sup> com Mestre Eli nunca tiveram espaço próprio, apesar disso, as aulas sempre estiveram presentes na Universidade de São Paulo.

Desde 1990 o CEACA desenvolve trabalhos utilizando a capoeira e outras expressões artísticas populares em escola e grupos de teatro, principalmente na Escola de Comunicações e Artes (ECA) e na Escola de Arte Dramática (EAD), ambas na USP. Já desenvolveram também projetos fora do país como na Universidade Estadual do Colorado-EUA, em Bordeaux na França e em San Juan, Puerto Rico<sup>32</sup>. Na escola Des. Amorim Lima, o CEACA atua principalmente em etapas iniciais do Ensino Fundamental I, com atividades de capoeira, dança e percussão. As aulas para essa faixa etária, segundo seus coordenadores, são lúdicas e valorizam a cultura africana.

Além das oficinas, o CEACA está presente em diferentes atividades e festas previstas no calendário anual da escola, entre elas a festa junina e a festa da cultura. Essas festas funcionam como elemento agregador porque exigem sempre participação coletiva. Nesses encontros acontece um tipo de experiência que coloca as famílias em um papel ativo dentro da escola e não como meras expectadoras do que acontece dentro dela. Para Michel de Certeau, uma festa, se é viva, parece para tornar a nascer, sendo resultado não só daquilo que permanece, mas sobretudo do que se inventa na coletividade. Para o autor, a criação é feita e mantida numa luta constante de resistência – “prolifera, germina e morre”. (CERTEAU, 2001). Nesta perspectiva, poderíamos entender a cultura não apenas como patrimônio imaterial, mas também como resultante das ações diárias das pessoas no presente.

---

<sup>31</sup> Segundo o *site* do CEACA ([http://www.capoeiraceaca.org.br/quem\\_somos.html](http://www.capoeiraceaca.org.br/quem_somos.html)), “[...] tudo começou no ‘aquário’, uma piscina carinhosamente assim chamada pelos moradores do Centro Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP); sua forma circular tinha aproximadamente 12 metros de raio e pertencia à administração do Instituto de Serviço Social da USP (ISSU), hoje COSEAS. O local onde eram dadas as aulas de capoeira era o vestiário dessa piscina, desativada após a invasão militar no final do ano de 1968. Hoje fica do lado esquerdo do NURI, creche administrada pelo Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP)”.

<sup>32</sup> Disponível no *site*: <[http://www.capoeiraceaca.org.br/quem\\_somos.html](http://www.capoeiraceaca.org.br/quem_somos.html)>. Acesso em 12.03.2011.

Figura 5: Festa junina na EMEF Des. Amorim Lima em junho de 2011.



Fonte: arquivo pessoal. Foto – Marose Leila e Silva

As festas na escola Des. Amorim Lima (figura 5), embora se repitam ano a ano, trazem sempre novos elementos agregados, resultado de esforços coletivos em permanente renovação. Essas vivências fazem pensar na relação mercadológica que, em geral, estabelecemos com a cultura, principalmente em grandes cidades onde os espaços públicos são cada vez mais restritos e as manifestações culturais institucionalizadas:

São Paulo não tem atividade de cultura de rua. É tudo coisa fechada, não é de rua. A diferença é que fechou, tem que pagar, põe regras. Quando é de rua não é pago e o grupo é que faz as suas regras [...] As pessoas valorizam muito quando pagam. O que não é pago não é muito valorizado.

Relato de Mestre Alcides, em conversa com a autora<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Mestre Alcides não aceitou ser “entrevistado”, sugeriu uma conversa.

Se cultura e política andam juntas, talvez possamos inferir o que tem sido prioridade nas últimas gestões governamentais, nos âmbitos federal, estadual e municipal, em relação às políticas culturais. Segundo Teixeira Coelho, a cultura já serviu como instrumento integrador da nação durante o período militar (1964-1984) e nos últimos anos tem sido o veículo para a inclusão social e reafirmação da identidade nacional: “O melhor do Brasil é o brasileiro” (2008, p.10).

O que se vê na escola Des. Amorim Lima é uma prática cultural imbricada em seu cotidiano<sup>34</sup>, perpassando as atividades propostas e não um evento isolado, estereotipado e dissociado das ações educativas diárias. Reduccionismos e empobrecimentos culturais tendem a ser predominantes na atualidade, tanto fora quanto dentro das escolas porque os vínculos que outrora os mantinham vivos, hoje são raros, conforme apontara, anteriormente, o filósofo Walter Benjamin.

Em muitas entrevistas concedidas por professores e pais, na Amorim Lima, pude notar como as festas da escola são sinônimo de orgulho. A organização e preparação dessas festas acontecem num contexto de cooperação e solidariedade, criando vínculos entre as pessoas e com a própria escola. As festas costumam ser marcantes para a comunidade pela oportunidade que oferecem aos estudantes e pais de viver experiências coletivas raras, em uma reafirmação de tradições e de práticas culturais. Elas (as festas) fazem parte do currículo e são tradicionais naquele espaço; contudo, incorporam, anualmente, novas músicas, danças e objetos decorativos.

A meu ver, o que se nota nas escolas, com respeito às práticas culturais, é a reprodução do que estamos acostumados a perceber fora dela: uma espécie de domesticação cultural<sup>35</sup>. A ideologia que elege os criadores (uma minoria privilegiada) também determina, pelo poder, o que deve ser consumido pelas massas (uma maioria sem direitos ou privilégios).

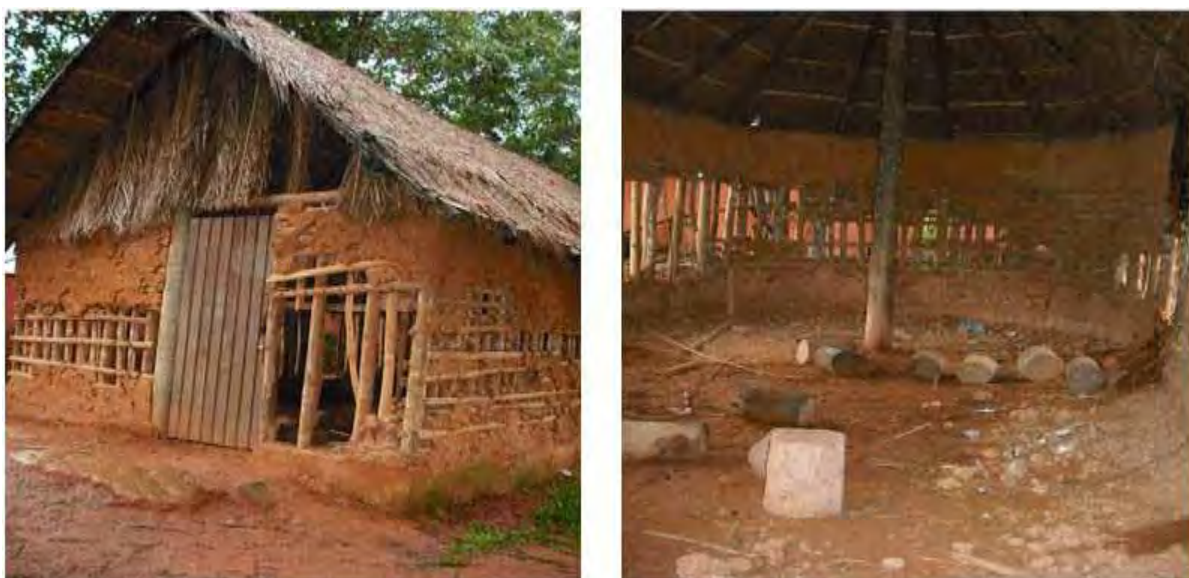
---

<sup>34</sup> Essa prática, de acordo com Teixeira Coelho (2008), demonstra que a escola entende a cultura muito mais como um “processo”, como uma “atividade” e não como “objeto”.

<sup>35</sup> Teixeira Coelho utiliza o termo “domesticação da cultura” para explicar a ausência de qualquer confronto ou oposição à cultura dominante. Para o autor, “nem tudo é cultura”. Em seu livro *A cultura e seu contrário*, Coelho propõe reflexões a respeito do que seja cultura. Segundo o autor, a cultura está ligada ao desenvolvimento das pessoas e não a barbárie e ao aniquilamento da sociedade. Tendo em vista este pressuposto, o princípio essencial de uma política cultural se basearia em “[...] permitir a ampliação da esfera de presença do ser, não que conduzam à estagnação desse ser” (2008, p.33).

Outra iniciativa da EMEF pela valorização da cultura por meio da ação é a criação da Opy Guassu – Casa de Cultura Guarani (figuras 6A e 6B) – localizada no “quintal” da escola. A casa Guarani foi construída, segundo informações no *site* da EMEF, durante o intercâmbio que dura até hoje com o povo Guarani da aldeia Tenondé-Porã, sediada em Parelheiros, cidade de São Paulo. A casa foi inaugurada em 25 de novembro de 2006. Para sua construção os Guaranis Nilson e Vicente hospedaram-se na escola durante três semanas.

Figuras 6A e 6B: Casa Opy Guassu (externamente e internamente) antes da reconstrução.



Fonte: arquivo pessoal. Fotos de Marose Leila e Silva

A Opy Guassu, segundo o cacique Vera Timóteo Popygua Guarani, é um lugar sagrado para o povo Guarani porque é preferencialmente neste local que a transmissão da cultura acontece<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Oficinas+++Cultura+Guarani>>. Acesso em 18.05.2011.

Figuras 7A/7B e figuras 8 e 9, da esquerda para a direita e de cima para baixo, respectivamente: reconstrução da Casa Opy Guassu pelos próprios alunos da escola; parede da Casa Opy Guassu reconstituída; Índio Guarani reconstituindo o teto da Casa Opy Guassu.



Fonte: arquivo pessoal. Fotos de Marose Leila e Silva

Ao longo do mês de abril de 2011 a escola reconstruiu, com a ajuda de alguns Guaranis e os estudantes, a Opy Guassu (figuras 7A e 7B). Algumas partes da casa haviam caído, outras derrubadas pelos próprios estudantes. No período que permaneceram na escola, os índios, além de trabalhar na reconstrução da casa (figuras 8 e 9), puderam compartilhar um pouco da própria cultura, após estabelecer contato com os estudantes.

Na educação brasileira tem sido frequente a utilização do termo “diversidade/pluralidade cultural”. A LDB dá relevância às diferentes expressões culturais do país, pretendendo dar a ideia de harmonia e unidade a esse grande caldeirão de diferentes. Dentro das escolas, porém, o espaço para as diferenças é construído com dificuldade e permanente conflito.

Se a educação que prevalece na atualidade, segundo a concepção freireana, tem se deslocado pouco a pouco do modelo de acúmulo de informação<sup>37</sup> (consumo de ideias) para o de pesquisa (criação e recriação de ideias), esse deslocamento, garantirá uma ação mais crítica dos implicados nela? Será que o estudante hoje, apesar de acessar informações de outras fontes, como a *Internet*, consegue ultrapassar a posição de mero receptor?

É possível encontrar, dentro e fora das escolas, inúmeras manifestações culturais vividas pelos estudantes no seu cotidiano. São agrupamentos de jovens que se juntam para cantar, jogar, dançar, pichar, grafitar. Então, pergunta-se: as escolas sempre são receptivas a essas expressões? A compreensão de que “ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo” (FREIRE, 1982, p. 21) consideraria os estudantes como criadores ativos na sua comunidade, não simples receptores passivos no mundo, mas também em comunicação com ele, pois:

[...] não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração [...] dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (Id., p.49).

Como seria a vida social se a escola refletisse também as vozes dos estudantes, criando espaços de maior liberdade de ação para o que eles pensam e sentem? As escolas, muitas vezes, acabam por despender mais energia para atender às exigências burocráticas e administrativas, tais como as avaliações para medir desempenho, sem tempo disponível para a produção de experiências mobilizadoras. Aliás, com respeito às avaliações de Mestre Alcides, registrei a seguinte observação, durante a “entrevista”: “Eu não sei fazer avaliação do nosso trabalho, medir o desempenho. Eu meço concreto, nosso trabalho não dá para medir”.

Uma ação cultural não tem por objetivo reforçar nas pessoas o consumismo que já é tão apregoado no sistema capitalista ou neoliberal; ao contrário disso,

---

<sup>37</sup> Modelo também denominado por Paulo Freire de *educação bancária*. Nesse tipo de educação o estudante é visto como mero receptor de informação.

busca-se diminuir essa passividade (COELHO, 1997). Para o mesmo autor, esse tipo de ação poderia ser chamada de “ação sociocultural” pelo caráter abrangente e diversificado de manifestar-se na vida social. O trabalho que o CEACA vem desenvolvendo na escola Des. Amorim Lima parece fugir do modelo oferecido pela indústria cultural. Na escola, as ações ligadas à cultura incentivam a participação ativa da comunidade, nas formas mais variadas que ela tem de criar e inventar-se.

### **Escola da Ponte**

Há professores que parecem pouco preocupados com a degradação da formação e das práticas, enquanto outros se insurgem e constroem verdadeiras culturas de resistência (PACHECO, 2008, p. 36).

A Escola da Ponte<sup>38</sup> é uma instituição pública localizada na Vila das Aves, cidade de Santo Tirso, em Portugal. É conhecida internacionalmente por seu projeto pedagógico inovador, consolidado há mais de 30 anos. Tem como diferencial a parceria construída com a comunidade, principalmente com os pais dos estudantes, colaboradores efetivos na gestão administrativa e educativa da escola.

É importante ressaltar a importância do momento histórico de Portugal frente às primeiras mudanças na Escola da Ponte na década de 1970. O movimento revolucionário<sup>39</sup> de 25 de abril de 1974 (Movimento deflagrado pelas Forças Armadas) rompeu com a longa ditadura salazarista no país, que apresentava

---

<sup>38</sup> A Escola da Ponte em 2001 passou a se chamar Escola Básica Integrada das Aves em conformidade com a nova legislação do Ministério da Educação (Portugal).

<sup>39</sup> A Revolução dos Cravos (1974) deu fim ao regime salazarista em Portugal. Iniciado em 1932, tal regime foi uma ditadura instituída por Antonio de Oliveira Salazar. Alguns fatos políticos influenciaram Portugal na implantação do regime ditatorial, dentre eles, o nazismo e o fascismo. Salazar manteve-se no poder por mais de 40 anos. Durante esse período houve forte repressão aos movimentos de independência das colônias portuguesas na África como também às iniciativas para restaurar a democracia no país. Apesar da morte do ditador Salazar em 1968, seu sucessor, Marcelo Caetano, deu continuidade ao regime antidemocrático. Pressionado por conflitos em suas colônias e forte crise econômica, o regime salazarista foi derrubado em 25 de abril de 1974. A população civil e as forças armadas portuguesas, descontentes com a situação política e econômica desfavoráveis do país, acabaram por provocar a organização de um movimento em favor da democracia, dando fim à ditadura.

inúmeros problemas, entre os quais o analfabetismo. As aspirações advindas dessa revolução provocaram transformações sociais, econômicas, políticas e culturais no país. Depois da Revolução dos Cravos (1974), o país conheceu um grande número de iniciativas decorrentes do processo de redemocratização<sup>40</sup>, entre eles, uma mudança no processo educacional.

Iniciativas como a Escola da Ponte apontaram, como veremos a seguir, que uma escola pública e mais democrática é possível, diferentemente do que o discurso neoliberal prega, que seria o de atrelar a educação às regras do mercado econômico. A despeito das determinações e medidas por maior eficiência e menor custo, sugeridas pelo discurso neoliberal, as transformações na Escola da Ponte, num período de 25 anos, não aconteceram com as prescrições burocráticas e autoritárias do Estado, mas foram advindas de uma ação coletiva de ruptura:

Ao longo dos 25 anos, desenvolveu-se na Escola da Ponte, uma experiência ímpar, marcada por um percurso complexo, não linear [...] enquanto que, paralelamente, processava-se uma sucessão de reformas conduzidas pelas sucessivas equipes do Ministério da Educação. Como é próprio das paralelas, esses dois processos nunca se encontraram, não se fecundam mutuamente [...] Pode, assim, dizer-se que a experiência da Escola da Ponte desenvolveu-se à margem e apesar das reformas. Seremos até mais exatos se afirmarmos que ela se desenvolveu contra as reformas, na medida em que se baseia em pressupostos e em soluções que são contraditórios com aquilo que tem sido a ação dominante da Administração (CANÁRIO; MATOS; TRINDADE, 2004, p. 26-27).

Talvez as formas “novas” utilizadas na Ponte nem sejam tão novas. A inovação se deu mais na forma de gerir e organizar a instituição e o processo educativo coletivamente, estreitando os vínculos entre professores, alunos e suas famílias em uma demonstração de que educar exige parceria e diálogo que ultrapassam os muros da escola.

---

<sup>40</sup> José Pacheco, em entrevista concedida à autora, declarou que a redemocratização é na verdade “[...] uma democracia virtual porque nós não estamos numa democracia. Tiramos partido, (na Escola da Ponte) das virtualidades da democracia, isto é, havia espaço de liberdade que podíamos usar e que na ditadura era impensável [...] e usamos dentro e fora da escola”.

Durante sua existência, diversas transformações aconteceram na Escola da Ponte. As mudanças começaram a partir dos Círculos de Estudo<sup>41</sup> com um projeto chamado *Fazer a Ponte*, que buscava alternativas diante do quadro alarmante na rotina da escola:

Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico [...] encerrados no refúgio da sua sala, a sós com seus alunos, o seu método [...] em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum? (PACHECO, 2008, p.12-13).

Antes das mudanças, as atividades escolares estavam focadas no ensino do professor que, ano a ano repetia os conteúdos e lições dos velhos manuais. O círculo de estudo foi o pontapé inicial para as mudanças que viriam a seguir, uma metodologia focada no trabalho em grupo e no estudante pesquisador.

A partir de então, a escola começa a ver o professor como sujeito reflexivo e crítico e não como mero reproduzidor de fórmulas e métodos. Esse espaço de formação potencializa as ações de intervenção e transformação na escola porque não descola teoria e prática e traz para o plano coletivo seus problemas e possíveis soluções. Quem melhor do que os estudantes, os professores e os pais para promover ações de melhoria na escola?

Assim como no Brasil, a educação em Portugal passou por inúmeras reformas: novas determinações, novos projetos, novos cursos, novos documentos e cartilhas, sem, contudo, afetar substancialmente a formação e prática do professor, tratando-o como mero reproduzidor de métodos e programas.

O que vemos hoje na educação, segundo Antonio Novoa, é um “excesso de discursos e pobreza de práticas<sup>42</sup>”. Para Novoa, uma escola pública e democrática se constrói “pedra a pedra” na medida que se faz a sua própria história.

---

<sup>41</sup> Segundo José Pacheco os “círculos de estudo” surgiram na Suécia em 1902, organizados por diferentes movimentos sociais. Estão relacionados a lutas democráticas em diferentes países. Nesses círculos há sempre um “líder” eleito pelo grupo: “[...] é um verdadeiro núcleo de democracia participativa, no qual a responsabilidade é a responsabilidade de todos, e onde cada elemento é individualmente responsável pelos atos do coletivo” (PACHECO, 2008, p.41).

<sup>42</sup> NOVOA, Antonio in CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.). *Escola da Ponte- um outro caminho para a educação*. São Paulo: Didática Suplegraf, 2004, p.38.

Até o início do novo projeto, os problemas sociais vividos fora da Escola da Ponte eram transferidos para o contexto educativo, todavia, sem uma preocupação em conhecer essa outra realidade sociocultural trazida pelos estudantes e que influenciava significativamente sua estrutura emocional:

A mudança pressentida como transformação do conhecimento da realidade ultrapassa o domínio da mudança imposta, que é mudança conjuntural ou estrutural, mas dos outros: uma mudança que não afeta, nem põe em causa o professor, nem o coletivo de formação (PACHECO, 2008, p. 32).

Em 1976, segundo Pacheco, a escola apresentava inúmeros problemas:

- Ausência de um projeto educacional eficaz;
- Indisciplina;
- Violência;
- Exclusão escolar;
- Isolamento entre professores e comunidade escolar;
- Prédio escolar deteriorado.<sup>43</sup>

As primeiras ações para modificar a escola nesse período foram: criação de uma parceria com as famílias dos estudantes, (*Fazer a Ponte*), de maneira a estabelecer um contato mais próximo, transformando-os em parceiros importantes na construção de um novo projeto educativo; criação do *plenário de alunos*; o jornal escolar e a associação de pais.

Derrubar as paredes da escola, segundo Pacheco, libertou professores e estudantes das velhas estruturas rígidas, engessadas tradicionais, abrindo espaço para a derrubada de outros muros. Os turnos e as seriações foram abolidos. Todos os espaços da escola estavam à disposição dos estudantes.

---

<sup>43</sup> Segundo José Pacheco a “[...] escola funcionava num velho edifício contíguo a uma lixeira [...] As poucas carteiras com buraco para o tinteiro ameaçavam desfazer-se [...] O quarto de banho, no exterior, estava em ruínas e não tinha porta. Satisfazer as necessidades biológicas mais elementares constituía um teste de entreadjuada: as alunas iam lá fora em grupos, fazia-se a parede e a porta num círculo humano [...]” (PACHECO in ALVES, 2002, p. 98).

É possível notar na história da construção do projeto da Escola da Ponte que nada de mirabolante e espetacular foi inventado. As mudanças partiram das interrogações feitas diante dos problemas que afligiam os envolvidos. O projeto da escola, segundo José Pacheco, ex-diretor da escola, “[...] está sempre incompleto, sempre recomeçando<sup>44</sup>”. Por isso, devemos tomar cuidado para não ver a Escola da Ponte como um projeto educativo a ser copiado, exportado, porque existe sempre uma pluralidade de soluções para os problemas enfrentados nas escolas. Para Pacheco, o importante é entender o projeto educativo como um projeto social, e nesse aspecto a experiência da Ponte contribui muito: “A mudança é social, é também escolar, mas creio que a escola foi um meio de reproduzir um determinado tipo de sociedade. Pode ser também o lugar de um laboratório de mudança social<sup>45</sup>”.

Na Escola da Ponte os estudantes trocam conhecimento. Apesar de o currículo ser unificado, cada estudante utiliza-o de forma diferente. Por meio de roteiros de pesquisa elaborados pelos professores, objetivos são traçados quinzenalmente. Os estudantes podem escolher, valendo-se de um plano de estudos, as atividades que irão realizar diariamente. No final de cada quinzena, o trabalho é, então, avaliado por um tutor.

O tutor é um professor da escola, responsável por acompanhar mais de perto um grupo de estudantes. Esse acompanhamento envolve a avaliação dos roteiros realizados e a observação das possíveis dificuldades encontradas na sua realização. A partir dessas informações, novas estratégias de ensino podem ser utilizadas pela equipe de professores.

Na Escola da Ponte professores e alunos não estão isolados, mas trocam conhecimentos nos agrupamentos, em uma organização de proximidade e colaboração: “[...] todos os professores são professores de todos os alunos e todos os alunos são alunos de todos os professores” (PACHECO in ALVES, 2002, p. 118).

Uma das características mais marcantes nas mudanças da Escola da Ponte é a forma como os estudantes se organizam no espaço: em vez de carteiras e

---

<sup>44</sup> Transcrição parcial de entrevista concedida à autora.

<sup>45</sup> Idem.

corpos enfileirados, os alunos se organizam em pequenos grupos e em diferentes lugares, frente a frente, numa relação que permita o diálogo e as aprendizagens. Nessa escola todos ensinam todos. Todos aprendem com todos. Apesar dos agrupamentos, os professores consideram as diferenças e as necessidades de cada um. O importante é que *o aprender* e *o ensinar* façam sentido para o estudante e para o professor e que essa experiência esteja conectada às vivências de ambos.

Ao agrupar estudantes, a Escola da Ponte agrupou também professores tirando-os do isolamento. Se o aluno nessa nova escola pode, como o professor, ajudar e ensinar outro aluno, o professor pode ajudar e ensinar outro professor. Nos grupos, os alunos realizam suas atividades com autonomia, escolhendo o melhor percurso.

Constatei que mesmo fazendo parte de uma grande rede homogênea de ensino público, tanto a EMEF Des. Amorim Lima como a Escola da Ponte têm conseguido fugir da tutela e dos modelos impostos pelas Secretarias de Educação, das quais fazem parte, criando um projeto pedagógico mais democrático e inovador. Na experiência educacional brasileira, o Ponto de Cultura – CEACA, dentro da escola é um bom exemplo desta inovação. Essas ações têm se dado, principalmente, por meio dos vínculos construídos com a comunidade e com a equipe pedagógica das duas instituições, configurando-se em espaços de resistência às formas padronizadas que caracterizam muitas instituições de ensino.

Mas mesmo construindo um projeto inovador, a EMEF Des. Amorim Lima – assim como as demais escolas da rede pública – enfrenta, no seu cotidiano, inúmeros problemas: insuficiência tanto de espaços apropriados quanto de educadores para as práticas educativas; falta de equipamentos e materiais; número elevado de estudantes etc. No entanto, a instituição parece distinguir-se por:

---

- Encarar as dificuldades como desafios a serem superados e não como empecilhos;
- Não permanecer indiferente diante dos processos de massificação cultural e consumismo, criando dentro da escola, por exemplo, espaço para um Ponto de Cultura, no qual são abordadas tais questões;
- Não se fixar a um modelo educacional pronto, acabado;
- Abrir generosamente seus portões para a comunidade, dialogando e trabalhando com esta;
- Fugir dos instrumentos controladores de presença disciplinares, oferecendo alternativas tais como a tutoria, que defende a construção da autonomia a partir do próprio processo de aprendizagem.

## 2 O corpo da arquitetura e a arquitetura do corpo na escola

Antes de São Paulo ser uma cidade, São Paulo foi uma escola<sup>46</sup>.

Figura 10: Atual Secretaria da Educação do Estado de São Paulo



Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/neh.php?t=002na>>. Acesso em 12.08.2012.

### Arquitetura escolar no Brasil

Linhas retas, escadarias, pátios retangulares, salas quadradas perfiladas, princípios racionais e científicos, classificação de alunos, divisão em séries, jornada escolar, fragmentação do saber, hierarquização pedagógica e administrativa. A maioria de nós, desde que começou a frequentar escolas, provavelmente encontrou essa estrutura que na maior parte das vezes se mantém até os dias de hoje. Mas

---

<sup>46</sup> CRUZ, José Armênio de Brito; CARVALHO, Lúcia. *São Paulo 450 anos: a escola e a cidade*. São Paulo: Bei, 2004.

quantos questionam o porquê dessa estrutura físico-administrativa e quais as suas implicações e representações na formação das pessoas?

As representações são formas de (re)interpretar os modelos e discursos impostos por uma cultura em um determinado momento e são, também, materializadas no cotidiano das escolas. Criam ritmos determinados. Induzem formas de pensar, perceber, sentir. Ritualizam hábitos. Impõem comportamentos. Configuram corpos e sentimentos dentro de uma nova “ordem” disciplinar e educacional, com finalidade cívica e econômica. Essas práticas culturais são estratégias para a construção da própria realidade.

Seria interessante traçar, por meio dos processos históricos de construção e transformação da arquitetura das escolas brasileiras, uma linha paralela às formas como o corpo e a mente das crianças, jovens e docentes foram sendo moldados, disciplinados e arquitetados dentro das instituições escolares. Os gestos, os movimentos, as percepções e as formas de um corpo teriam uma correspondência com a arquitetura projetada ao longo dos períodos históricos?

A estética de uma época abriga também os discursos de controle; disciplina as formas de comportamento e de consciência das pessoas. Uma construção arquitetônica não é só uma estrutura para abrigar e proteger com uma funcionalidade (pré)determinada. Toda e qualquer forma de construção guarda uma forma que revela ideologias e os modos como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo. São documentos históricos vivos da humanidade, tanto nas áreas públicas como nas privadas. Sejam pelas casas, prédios, teatros, monumentos históricos, escolas, ruas, praças, cemitérios; essas construções sempre veiculam valores, tradições, sentimentos, princípios e conhecimentos de uma determinada cultura.

A cidade de São Paulo cresceu e urbanizou-se a partir de uma escola: o Pátio do Colégio. Para instruir e catequizar os índios, as primeiras escolas brasileiras foram erguidas como instrumento ideológico da metrópole e da Igreja – com interesse de expansão mercantil e de disseminação do catolicismo respectivamente. O Pátio do Colégio (escola-forte) revela, em sua estrutura arquitetônica, os conflitos entre jesuítas e índios. Desde os primeiros anos da colonização nossas escolas são

---

testemunho das ideologias disseminadas dentro delas, impostas muitas vezes pela força.

Cada espaço escolar brasileiro, durante os quatro séculos de colonização portuguesa, era precário e quase sempre improvisado na própria residência do professor; outras vezes em cadeias, casas comerciais, paróquias. Somente depois de instituída a República – e com o novo modelo político-social – é que os primeiros prédios escolares surgiram. Em alguns Estados ergueram-se escolas com arquitetura imponente, emblema da modernização que era buscada para o país. Após as primeiras décadas efervescentes da República, os investimentos para a construção de escolas, ao longo do século XX, passou a obedecer às normas econômicas, com orçamentos insuficientes, apesar das pressões e reivindicações advindas das classes populares:

A expansão da rede de escolas para os diversos níveis de ensino ocorreu fundamentalmente nos princípios da racionalidade financeira e técnica, funcionalidade, e máximo aproveitamento do espaço redundando em construções econômicas de traçados simples com pouca diferenciação interna e poucos vínculos com as propostas pedagógicas (SOUZA, apud BENCOSTTA, 2005 p. 8).

A arquitetura e a instrução pedagógica no Brasil, em seus primeiros anos republicanos, seguiam o modelo francês, em que a gratuidade e a obrigatoriedade já estavam determinadas pela lei e sob a responsabilidade do Estado. Para a nova democracia francesa, a emancipação do sujeito só seria alcançada a partir de uma instrução escolar capaz de desvincular-se da tutela religiosa católica<sup>47</sup> (preponderante na formação educacional até então), e de estabelecer uma formação mais voltada às necessidades da época, ou seja, conhecimentos mais práticos e utilitários em detrimento de um saber mais filosófico e humano.

Os edifícios escolares foram surgindo – nas áreas urbanas das cidades brasileiras mais prósperas – como símbolo de modernidade e democracia, embora as colagens de modelos estrangeiros implantadas no país fossem incompletas e priorizassem mais a divulgação do regime republicano e de seu discurso político do

---

<sup>47</sup> “A expansão da cidade para o outro lado do Vale do Anhangabaú, local chamado de ‘centro novo’, teve como parâmetro uma escola em vez de uma catedral [...] a escola era circundada de residências de alto padrão” (CRUZ E CARVALHO, 1994, p.13).

que as aspirações da sociedade: “Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime”. (BENCOSTTA, 2005, p. 97).

Figura 11: Escola normal do Brás-SP, atual EE Padre Anchieta<sup>48</sup>.



Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913\\_braz.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913_braz.pdf)>. Acesso em 15.07.11.

A atual Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (figura 10) e a Escola Normal do Brás, atual Escola Estadual Padre Anchieta (figura 11), construídas em 1894 e 1913, respectivamente, foram exemplos e símbolos da suntuosidade e imponência arquitetônica das primeiras escolas do período republicano no Brasil.

---

<sup>48</sup> Arquitetura escolar paulista: 1890 – 1920, de Maria Elizabeth Peirão Corrêa, et al., 1991. O Terceiro Grupo Escolar do Braz, anteriormente Seção Feminina do Grupo Escolar do Braz, foi criado por decreto de 8 de agosto de 1898. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913\\_braz.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913_braz.pdf)>. Acesso em 15.07.11.

Além da propaganda política e da difusão do novo ideário democrático, o fator econômico foi igualmente importante na implantação do edifício escolar no Brasil, uma vez que seria possível tanto livrar-se dos aluguéis de inúmeras casas locadas para a instrução educativa quanto oferecer, num mesmo local, maior número de vagas e melhores condições de higiene que correspondessem ao projeto de eugenia<sup>49</sup> incorporado ao novo modelo de escola e de cidadão brasileiro.

Desvendar a relação entre a arquitetura escolar e o processo formativo é uma boa oportunidade para compreender novos sentidos na prática educativa e os seus mecanismos de controle de mentes e corpos, tanto daqueles que ensinam como dos que aprendem. Na escola Des. Amorim Lima, onde esta pesquisa foi realizada, não existem os dispositivos controladores e disciplinadores encontrados usualmente na maioria das escolas, tais como alarmes sonoros ou câmeras de vigilância. Muitos estudantes orientam-se, nas dependências e nas atividades, guiados pela autonomia e pela responsabilidade construídas no processo educativo. Apesar disso, alguns estudantes acabam ficando fora das aulas e das oficinas.

A autonomia não é um valor que se possa transmitir ou impor. Em um processo educativo, a passagem da heteronomia<sup>50</sup> para a autonomia é lenta porque exige do sujeito uma ação reflexiva sobre si mesmo. Trata-se do próprio processo formativo de uma vida.

Assim, as reflexões – acerca das diferenças na constituição de cada pessoa – estão presentes na EMEF Des. Amorim Lima, tanto nas reuniões pedagógicas e do

---

<sup>49</sup> A raiz etimológica da palavra *eugenia* é grega e significa “gerar o melhor”: *eu* = bom, melhor / *genia* = gerar, geração. Desde o surgimento de *A Origem das Espécies* (1859), de Darwin, disseminou-se no meio científico a ideia de transferir a tese da “seleção natural das espécies” para o âmbito social (darwinismo social). Esse novo conceito acabou culminando numa nova ideologia para “melhorar” a raça humana. Tal ideologia colocava na natureza (e não no ambiente) a determinação desta “melhoria”. A *eugenia*, apoiada na ideia de evitar uma degeneração biológica da raça humana, influenciou, entre outras catástrofes do século XX, o Holocausto nazista e, no Brasil, foi adotada por Getúlio Vargas, após a criação do Estado Novo. Com as barbáries da 2ª. Grande Guerra, o termo *eugenia* desapareceu dos meios científicos. No entanto, segundo a médica geneticista Andréa Trevas Maciel Guerra, a eugenia ressurgiu, no século XXI disfarçada por outros termos como, por exemplo, a *genética humana*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=8&id=44>>. Acesso em 19.02.2012.

<sup>50</sup> Heteronomia (do grego *heteros*: outro, e *nomos*: lei). “Condição de um indivíduo ou de um grupo social que recebe de fora, de um outro, a lei à qual obedece. Em Kant, por oposição à autonomia da vontade, a heteronomia compreende todos os princípios da moralidade aos quais a vontade deve submeter-se: educação, constituição civil, sentimentos etc”. (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p.126).

Conselho de Escola como também nas rodas diárias de conversa<sup>51</sup> com os estudantes. Não se pode dizer, evidentemente, que essa prática coletiva resolva os impasses apontados anteriormente, no entanto, o que parece mais promissor nessa escola é o hábito ao diálogo e a escolha por fugir dos velhos discursos e mecanismos de controle e normatização. O que se vê frequentemente na educação, em vez da produção de novos conhecimentos e estratégias, é o autoritarismo do passado como suposta solução para os problemas vividos. O fato, como relata Pacheco em entrevista, é que as “[...] escolas vivem instalando câmeras de vídeo e não tem tempo de se preocupar com a formação das pessoas”.

Apoiando-nos novamente nas teorias de Foucault (2003), poderíamos dizer que a disciplina imposta no processo educativo equivale a uma disciplina também social e política. Segundo o autor, a fiscalização e a vigia são mecanismos que estão incrustados no âmago da prática educativa, reproduzindo um tipo de relação de poder. Tais mecanismos, inerentes a tal processo, dinamizam suas eficiência e produtividade para a manutenção desse poder.

Se os primeiros Grupos Escolares no Brasil possibilitaram o intercâmbio de vários educadores em um mesmo local, criaram também a centralização e a hierarquização desse poder. Restringiram a autonomia do professor. Se, antes, educador e educando tinham um contato direto e individualizado, na nova escola, papéis, diários, avaliações, fichas e instrumentos burocráticos racionalizaram aquela relação.

Os Grupos Escolares, denominação das primeiras escolas brasileiras do período republicano, romperam com a concepção de escola do regime imperial. Inicialmente, essas primeiras escolas ditas ‘republicanas’ seriam destinadas ao povo, de forma geral, todavia não foi isso que aconteceu. Pouco a pouco, os Grupos Escolares foram sendo apropriados por outra camada da sociedade.

Ester Buffa localiza historicamente algumas fases no processo de implantação dessas instituições de ensino no Brasil. Segundo ela, na primeira fase (1889 a 1920), a arquitetura neoclássica era imponente. Os edifícios possuíam *hall*, escadarias, pátio interno, janelas grandes, acabamento nobre e ornamentos (figuras

---

<sup>51</sup> Embora a roda de conversa faça, cotidianamente, parte do projeto da escola, alguns professores têm se manifestado contra sua obrigatoriedade. Percebe-se uma divergência no grupo de professores quanto aos sentido e função dessas rodas no Projeto Pedagógico da instituição.

12 e 13). Essas estruturas eram vistas como redentoras do pecado da ignorância e como fator de progresso social (BUFFA, apud GATTY JR FO., 2005, p. 108).

Figura 12: EE Oswaldo Cruz – Mooca.



Figura 13: Escola Modelo da Luz, atual EE Prudente de Moraes.



12 – Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913\\_braz.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913_braz.pdf)>. Acesso em 15.07.11.

13 – Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/neh.php?t=013lo>>. Acesso em 29.07.12.

Na segunda fase (1920 a 1930), a arquitetura escolar moderna compreendia formas geométricas, de concreto armado, com grandes aberturas envidraçadas. Essas construções contavam, ainda, com sala para educação sanitária (medida julgada necessária na época, uma vez que as epidemias e doenças infantis eram comuns). Nesse período, havia a idealização de um espaço alegre, bonito e higiênico (figuras 14 A e 14 B) para as instituições de ensino. Buscava-se ultrapassar a pedagogia rígida, intelectualista e tradicional. Esse período foi influenciado pela Escola Nova (disseminada por Anísio Teixeira)<sup>52</sup>. Pairava um

---

<sup>52</sup> Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900. Considerado um dos maiores educadores do país, sua obra permanece viva e inspira intelectuais e professores brasileiros até hoje. Anísio Teixeira bacharelou-se em Direito na Universidade do Rio de Janeiro, em 1922 e obteve o título de *Master of Arts* pelo *Teachers College*, de Nova Iorque, em 1929. O filósofo John Dewey foi seu professor na mesma instituição. Anísio Teixeira conduziu importante reforma educacional que o projetou nacionalmente. Assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). O Manifesto foi um marco para a democratização e desenvolvimento da educação no Brasil. Nos anos 1960, juntamente com Darcy Ribeiro, foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (1961), tornando-se reitor dela em 1963. Em 1964, o golpe militar afastou-se do cargo. Faleceu em 11

otimismo e confiança numa educação capaz de consolidar a democracia no país, apesar de um grande número de crianças e jovens não terem acesso aos ambientes educacionais, restritos aos filhos de famílias ricas.

Figuras 14A e 14B (da esquerda para a direita): Escola Parque, Brasília.



14A Disponível em:

<<http://homolog.ims.com.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/showFotografia.xis&environment=^d/iah/^c/home/ims/homolog/cgi-bin/iah/^b/home/ims/homolog/bases/iah/^siah/iah.xis^v2.5.3&id=010DFEP26474.jpg>> Acesso em 12.08.2012.

14B Disponível em:

<<http://homolog.ims.com.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/showFotografia.xis&environment=^d/iah/^c/home/ims/homolog/cgi-bin/iah/^b/home/ims/homolog/bases/iah/^siah/iah.xis^v2.5.3&id=010DFEP26485.jpg>> Acesso em 12.08.2012.

Na terceira fase (1930 a 1950), haviam quase 50 mil crianças fora dos estabelecimentos de ensino; com o objetivo de incluí-las nos Grupos Escolares, foi firmado um convênio entre a prefeitura de São Paulo e o governo estadual para a construção de prédios escolares (LIMA, 1995). Um dos arquitetos mais importantes desse período foi Hélio Duarte, que projetava os espaços escolares em conformidade com o novo ideário educativo, segundo seu mais expressivo divulgador, Anísio Teixeira:

---

de março de 1971. Disponível em: <<http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/WebHome>>. Acesso em 20.02.2012.

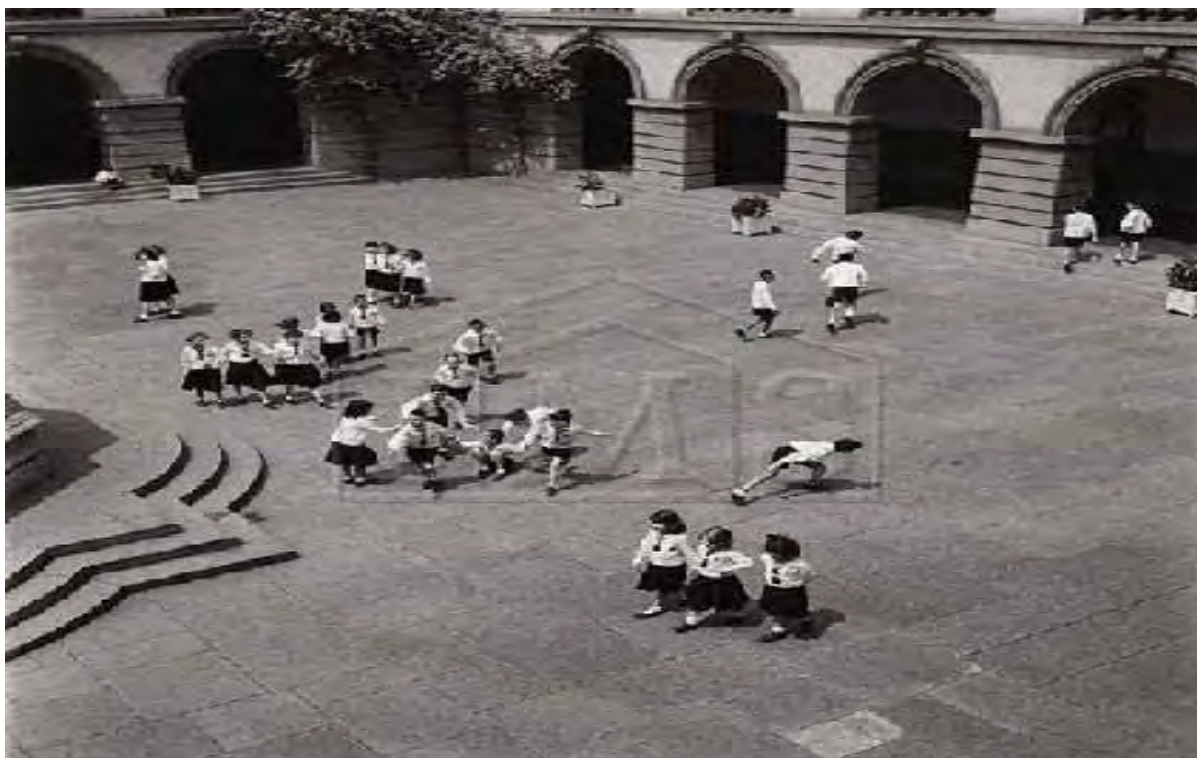
Em meio aos conflitos e contradições brasileiras, nascidos da oposição permanente de forças residuais às veleidades de crescimento e progresso do país, a nova arquitetura brasileira constitui uma exceção pela amplitude do apoio que vem recebendo e pelo ímpeto e continuidade de suas realizações [...]. O que caracteriza, porém, a arquitetura brasileira para que estejamos a fazer afirmações desse porte? [...] 1. uma singular libertação de velhas formas mentais, 2. uma corajosa adaptação das antigas e novas funções dos prédios aos recursos novos e novas técnicas da construção, 3. uma confiança lírica na capacidade do homem de resolver os seus problemas. Mas que outras características deviam marcar a ação do homem que, nestes meados tormentosos de século XX, se deparasse com um continente a conquistar e todo um país a construir? Não seria, essa arquitetura como um presságio das forças latentes do país? (ANÍSIO TEIXEIRA apud CRUZ E CARVALHO, 1994, p. 17).

Essas escolas eram compostas por salas de aula, museu, duas bibliotecas – uma infantil e outra para professores – administração, gabinete para médico, dentista, assistente social, zeladoria, parque aberto, galpão coberto para recreio e ginástica. Esse espaço ainda tinha um palco para diferentes usos (BUFFA, 2005, p.110).

Para o arquiteto Hélio Duarte, a concepção arquitetônica de escola aliava à estrutura física os ideais educacionais reformistas desse período em que se prezava o acolhimento, a brincadeira, o lazer, a beleza e a funcionalidade. Em vez de uma “escola-monumento”, surge uma escola-parque horizontal e com jardins. Esta concepção de arquitetura valorizava um novo saber, em que o conhecimento não era construído exclusivamente na sala de aula, mas em outros espaços de convivência; em um ambiente de seriedade que não excluía a alegria e o prazer. As crianças brincando no Instituto de Educação Tijuca (figura 15) demonstram gozar de liberdade para brincar em um espaço escolar amplo e aberto, onde a brincadeira e o lazer não pareciam excluídos.

Importante lembrar que as crianças desse período (década de 1950), quando mais amadurecidos – nos anos de 1968 –, mostraram, tanto na arte quanto na política, a eficácia daquele tipo de escola, agitando o país em movimentos artísticos e políticos no momento mais crítico da ditadura brasileira (CRUZ E CARVALHO, 1994).

Figura 15: Instituto de Educação Tijuca, RJ, 1955.



Disponível em:

<<http://homolog.ims.com.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/showFotografia.xis&environment=^d/iah/^c/home/ims/homolog/cgi-bin/iah/^b/home/ims/homolog/bases/iah/^siah/iah.xis^v2.5.3&id=028JMOR078.jpg>>. Acesso em: 12.08.2012.

Não podemos comparar esse modelo de escola com a estrutura arquitetônica e educacional da maioria das instituições públicas atuais. Infelizmente, a suntuosidade das *escolas-monumentos* foi sendo transferida, aparentemente, nas últimas décadas, para os centros de compra. Os *shoppings* estão espalhados por toda a cidade, inclusive nos bairros periféricos. São neles que, desde cedo, a população habitua-se ao consumo.

A quarta fase (1950 a 1960) foi marcada, do ponto de vista arquitetônico, por uma cisão no diálogo com a educação. As decisões tecnocráticas passaram a ser tomadas sem considerar as reivindicações da população. Vozes silenciadas, corpos obedientes? Os prédios escolares desse período (figura 16) eram construídos sem a preocupação de favorecer os objetivos pedagógicos, sendo que a interlocução estabelecida no período anterior entre arquitetos e educadores, rompeu-se: “Assim, os primeiros (arquitetos), ao projetarem os prédios escolares, acabam definindo o

desenvolvimento do ensino. Não mais prevalece, nos meios acadêmicos, o otimismo em relação à escola” (BUFFA, 2005, p. 110).

As mudanças ocorridas nos prédios escolares coincidiram com a expansão da pobreza, da violência e das favelas. A “[...] exclusão social é a exclusão territorial” (CRUZ E CARVALHO, 1994, p. 31). As depredações nas escolas nada mais são do que consequência desse processo. Uma rede de problemas que desde então, pouco a pouco, foi afetando a cidade e cada cidadão que nela habita. Os problemas habitacionais e educacionais desse período não estavam despregados dos problemas sociais e, nos dias de hoje, continuam presentes e ainda mais complexos.

Figura 16: EE Conselheiro Crispiniano, Guarulhos, SP.



Disponível em:

<<http://www.arquiteturabrutalista.com.br/fichas-tecnicas/DW%201960-43/1960-43-fichatecnica.htm>>. Acesso em 12.08.2012.

O quinto e último período (que compreende as últimas décadas) é marcado pela suposta conquista de uma antiga reivindicação social das classes menos abastadas; inclusão de todas as crianças na escola. Todavia, essa vitória das

classes populares foi parcial porque se, nos últimos anos há escolas suficientes, sua qualidade decaiu significativamente, inclusive no aspecto arquitetônico: muros pichados, ausência de salas-ambiente, parques, refeitórios, quadra coberta, banheiros com chuveiros, pias, auditório, teatro (figuras 17A, 17B e 17C). Muitas escolas construídas nesse período – e que ainda hoje estão em funcionamento –, principalmente na periferia das grandes cidades, não possuem biblioteca, sala de professores, pátio. Os banheiros são precários, sem contar o abandono e empilhamentos de móveis e outros materiais quebrados em depósitos e cantos, aguardando a liberação burocrática do descarte (figura 18).

Figuras 17A e 17B (da esquerda para a direita): EE Rita Bicudo Pereira, SP.

É possível perceber em duas das figuras a seguir (17A e 17B) o resultado da construção e da expansão acelerada de escolas: uma arquitetura homogênea e com muros altos, muitas delas com pichações, vidros quebrados, depredação, sinais de indiferença e falta de vínculos de pertencimento por parte da comunidade que as frequenta.

Figuras 17 A e 17 B: (da esquerda para a direita) EE Rita Bicudo Pereira, SP.



Disponível em:  
<<http://www.jrdimpery.com/welcome.aspx>>. Acesso em 13.08.2012.

Disponível em:  
<<http://www.jrdimpery.com/welcome.aspx>>. Acesso em 12.08.2012.

Figura 17C – Escola Municipal Alcina Dantes Feijão em São Caetano do Sul (SP).



Figura 18 – Descarte de carteiras escolares.



17C – Disponível em: <<http://noticias.r7.com/sao-paulo/noticias/muro-ao-lado-de-escola-em-quegaroto-atirou-em-professora-amanhece-pichado-no-abc-20110923.html>>. Acesso em 13.08.2012.  
18 – Disponível em: <<http://www.radio90fm.com.br/noticias/?id=5901>>. Acesso em 13.08.2012.

A expansão da rede de ensino cresceu em meio a um orçamento limitado, racionalizando e padronizando a arquitetura das escolas quanto às dimensões da sala de aula, ao número de alunos por sala, bem como ao tamanho das janelas. Essa padronização facilitava também o controle (fiscalização dos custos) do processo de construção dos imóveis.

Nos primeiros anos do novo século XXI, um novo conceito de arquitetura escolar surgiu, durante a gestão de Marta Suplicy (2000 a 2004), então prefeita de São Paulo. Conhecidos como Centros de Educação Unificados (CEUs), estes estabelecimentos educacionais contemplavam, em cada projeto de instalação, um CEI (Centro de Educação Infantil), uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), uma EJA (Escola para Jovens e Adultos) e uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

Os CEUs ofereciam – e ainda oferecem – estrutura com espaços para o esporte, lazer e cultura: biblioteca, teatro, salas para dança e música, rádio comunitária, ginásio coberto, quadras, piscina etc. Embora o projeto educacional dos

CEUs não se diferenciam<sup>53</sup> das demais escolas da rede pública municipal paulista tanto quanto o projeto arquitetônico, reconhece-se a importância desses centros como pontos que promovem, agregam e fortalecem a cultura local. Este aspecto parece importante, se considerarmos as regiões onde os CEUs foram construídos: regiões localizadas em bairros periféricos, com escassos investimentos públicos na área social.

Figura 19: CEU Aricanduva, SP.



Disponível em: <<http://www.arco.pro.br/indexproj.htm>>. Acesso em 12.08.2012.

Apesar do novo conceito proposto na arquitetura dos CEUs: ampliação dos espaços físicos (figura 19) e de suas funções (valorização do esporte, lazer, cultura), verifica-se em suas unidades, problemas semelhantes aos das outras escolas da rede pública. Isso nos leva a crer que as mudanças arquitetônicas de uma escola, embora favoreçam mudanças educacionais, não as asseguram. Ainda que o corpo físico de um centro educacional seja arrojado, multifuncional e flexível, não determina a qualidade de ensino dentro desses espaços, pois é preciso considerar outros fatores relevantes no processo: o econômico e o social.

O retrato das escolas parece refletir o assustador panorama social das cidades. Infelizmente trata-se de uma fotografia do novo modo de relação entre Estado e Sociedade. Uma relação onde a escola pública passa a receber os filhos de trabalhadores braçais, tornando-se espaço de guarda, de segurança dessa

---

<sup>53</sup> Os CEUs fazem parte da mesma Coordenadoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, orientando-se pelos mesmos programas e projetos das demais escolas da rede pública municipal.

infância menos favorecida. O uso da escola para estes é concomitante ao “enfeimento” daquela, à interiorização da violência, à opção por prédios cada vez mais cheios de grades, vigilância e câmeras, como nas prisões, prisões estas onde, provavelmente, muitos parentes dessas crianças se encontram, pois: “[...] se hoje falamos também através dos nossos prédios, temos de ouvir o que nossas escolas estão dizendo, ou entender o que dizemos através de nossas escolas”. (CRUZ e CARVALHO, 1994, p. 11).

Podemos notar que a proliferação de escolas para o povo, surgidas nas primeiras décadas do século XX, atendia a um duplo objetivo: aligeirava ações para a modernização do país e preparava, tecnicamente, a mão de obra necessária ao processo de industrialização que ia se consolidando. O modelo seguido, trazido da Europa e dos Estados Unidos, impunha à estrutura escolar a homogeneização dos estudantes, classificando-os por série, sexo e idade. Apesar dos avanços tecnológicos atuais, segundo Benelli<sup>54</sup>, tão característicos da pós-modernidade, as antigas *instituições totalitárias* não desapareceram.

Essas instituições totalitárias caracterizam-se pelo isolamento e pela reclusão de seus internos. Podem funcionar com o objetivo de educar, corrigir ou tratar (cuidar). Embora existam desde o século XVI, as instituições totais só foram estudadas em meados do século XX, pelo sociólogo canadense Erving Goffman<sup>55</sup>. Segundo ele, a estrutura de poder criada nesses espaços, por um grupo (de opressores) sobre o outro (de oprimidos) não é constituída *a priori*, mas estabelecida, criada e reforçada nas relações entre esses grupos. Essas formas de vigilância, na contemporaneidade, extrapolam as paredes das instituições totais e invadem outros espaços, seja de forma explícita ou velada. Segundo Goffman, as instituições totais podem ser divididas em cinco grupos:

---

<sup>54</sup> BENELLI, Sílvio José. A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. *Estudos psicológicos* (Campinas), dez. 2004, vol.21, no.3, p.237-252. ISSN 0103-166X. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2004000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000300008)>. Acesso em 14.08.2012.

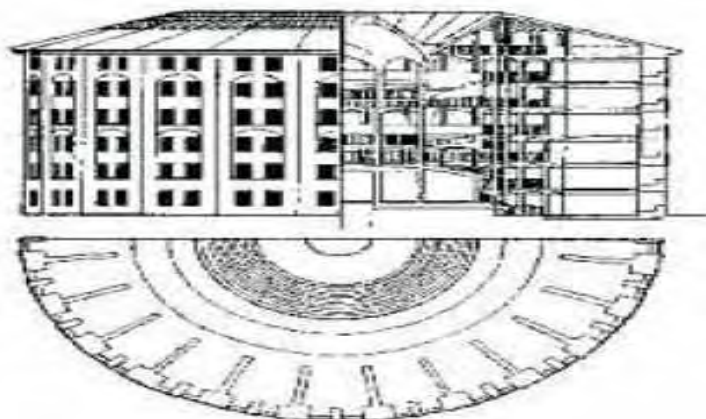
<sup>55</sup> A obra de Goffman (1961) foi publicada originalmente com o título de *Asylums*, em português, *Manicômios, Prisões e Conventos*. Sua definição de Instituição Total é de “[...] um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, leva junto uma vida enclausurada e formalmente administrada”.

1. As que cuidam das pessoas incapazes e inofensivas (asilos);
2. As que cuidam das pessoas incapazes e das que oferecem ameaça à comunidade, embora não intencionalmente (sanatórios, hospitais para doentes mentais);
3. As que cuidam de pessoas que oferecem risco à sociedade (cadeias);
4. As que instrumentalizam, formam (escolas, quartéis);
5. As que servem de refúgio (conventos, seminários).

Goffman caracteriza esses tipos de edificações como locais onde o brincar, o trabalhar e o dormir são atividades realizadas sempre em um mesmo ambiente e sob a tutela de uma só autoridade (GOFFMAN, 1961, p.17). Tais atividades, em uma condição de liberdade, dão-se em locais diferentes e com a participação de outras pessoas. Nessas estruturas físicas e administrativas, nas quais a movimentação das pessoas é feita sempre em conjunto, a supervisão e o controle são “mais eficientes”. Para o autor, esses estabelecimentos são uma espécie de “estufa” para moldar indivíduos: as novas tecnologias utilizadas em presídios, hospitais psiquiátricos, internatos escolares, asilos, orfanatos, quartéis, seminários e conventos, teriam sido incorporadas a essas estruturas físicas, aumentando o controle e vigilância dos que nelas vivem.

Se observarmos a estrutura físico-funcional da maioria das escolas, encontraremos uma caracterização aproximada à da instituição total descrita por Goffman e das tecnologias disciplinares evidenciadas por Foucault (2003): espaços amplos esquadrihados em pequenos setores com subagrupamentos predefinidos e classificatórios onde cada indivíduo, ao mesmo tempo em que pode ser observado (vigiado), é também observador (vigia). Essa configuração assegura o controle individual e do grupo: diminui o tempo gasto na aplicação de exercícios e regras e alcança significativa produtividade, com economia de segundos, minutos e horas, podendo dispensar controles mais violentos como os castigos físicos.

Figura 20: Modelo Panóptico.



Disponível em: <<http://www.versvs.net/anotacion/panoptico-carcel-perfecta-jeremy-bentham>>. Acesso em 14.08.2011.

O modelo arquitetônico do panóptico<sup>56</sup> (figura 20), criado por Bentham, funcionaria como uma espécie de microscópio de onde se visualiza e se controla uma rede de poder construída hierarquicamente. A imposição excessiva de regras e regulamentos ao sujeito acaba por infantilizar e reprimir processos de autonomia e ações criativas, pois estas atitudes estariam fugindo da padronização e das regras estabelecidas, oferecendo riscos ao poder e à ordem estabelecida. Caso isso ocorra, deve-se corrigir com castigos e punições.

Os dispositivos de segurança e controle, como portões trancados, interfonos, filas, sinais sonoros, câmeras de vigilância, comuns em muitas instituições de ensino, não existem na escola Des. Amorim Lima. Inclusive o portão que dá acesso à rua permanece a maior parte do dia sem trancas ou cadeados (figura 21). Estudantes, pais e outras pessoas têm livre acesso à escola.

---

<sup>56</sup> Panóptico, termo utilizado para designar um centro penitenciário ideal, foi desenhado pelo filósofo Jeremy Bentham, em 1785. O conceito do desenho permite a um vigilante observar todos os prisioneiros sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados. De acordo com Bentham, este seria um *design* mais barato que o das prisões de sua época, já que requereria menos empregados. Segundo Foucault “o panóptico é um zoológico real”, cujo animal é substituído pelo homem. Não há provas de que Bentham tenha se inspirado em um zoológico para desenhar o centro penitenciário, mas Foucault percebe no programa do panóptico uma semelhança com a arquitetura de um antigo zoológico de Versalhes (FOUCAULT, 2003, p.168).

Figura 21: Foto do portão da escola Des. Amorim Lima.



Fonte: arquivo pessoal. Foto – Marose Leila e Silva.

Não parece paradoxal que as instituições de ensino, no início da República – quando o processo de democratização ensaiava seus primeiros passos – primavam, mais do que hoje, pela qualidade das escolas, recebendo em seus espaços recursos volumosos do poder público para seus espaços arquitetônicos? Se os investimentos do país, no último século permitiram avanços visíveis, diminuindo a dependência de produtos e tecnologias estrangeiras, modernizando indústrias e informatizando instituições públicas, o que mudou para que as escolas deixem de receber significantes investimentos e atenção?

Talvez não fosse arriscado dizer que uma educação de qualidade deveria começar com os investimentos gastos na construção de cada escola e na formação de seus educadores. Além disso, seria preciso engajamento da comunidade do seu entorno pela criação de vínculos de respeito e pertencimento, protegendo a instituição de ensino contra depredações e atos de vandalismo que muitas vezes são retaliações à violência criada no interior da própria escola. Como se chegou a esse estado de coisas? Qual seria o lugar da escola pública no Estado liberal da contemporaneidade?

### **A arquitetura do corpo na escola**

As Luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas (FOUCAULT, 2003, p. 183).

Será possível estabelecer relação entre *a forma como a arquitetura das escolas foi sendo engendrada e a disciplina dos corpos*? Desde o início do processo de institucionalização do ensino no Brasil<sup>57</sup>, nos primeiros anos republicanos, a configuração arquitetônica para a “civilização das massas” (SOUZA, 1998, p. 279) impôs aos corpos que habitam esses estabelecimentos a *homogeneização* e a *padronização*. Processo semelhante ocorreu em outros setores sociais em que o capitalismo se impôs, criando uma engrenagem semelhante àquela revelada por Chaplin no filme *Tempos Modernos* (1936) e por Michael Radford, em 1984<sup>58</sup>.

O processo de ensinar um grande agrupamento de pessoas resultou, segundo Rosa Fátima de Souza (1998), na construção de uma nova ordem escolar, no controle e disciplina de um aglomerado de pessoas. Civilizar, dentro do novo regime político e econômico, significava assentar determinadas estruturas físicas por meio de exercícios<sup>59</sup>, que correspondessem ao modelo de eficiência e produtividade esperados. Enquanto, na fábrica, havia a divisão por setores e a presença do relógio de ponto, na escola, por sua vez, havia a divisão por séries e a presença do diário de classe. Noções de temporalidade e regularidade próprias da dinâmica dos indivíduos, dentro dessas estruturas, foram responsáveis por dar pouco a pouco forma ao corpo físico e subjetivo da arquitetura social escolar:

O repicar do sino, a exemplo [...] das fábricas, marca os principais momentos da jornada escolar: a entrada, o recreio, a saída. O quadro de horários registra a distribuição do tempo, a fragmentação das matérias e das atividades e constitui um instrumento de controle do trabalho dos alunos e dos professores. O tempo escolar se expressa também como tempo disciplinar: respeitar horários e cumpri-los, cada coisa a seu tempo certo, preciso. Dessa forma a criança aprende a concepção cultural do tempo que regulamenta a vida social (SOUZA, 1998, p. 137).

---

<sup>57</sup> Cada um desses primeiros estabelecimentos de ensino foi chamado de Grupo Escolar; essa denominação perdurou até 1970.

<sup>58</sup> Produção cinematográfica de 1984 (Inglaterra). Inspirada na obra *1984*, de George Orwell e dirigida por Michael Radford.

<sup>59</sup> Segundo Foucault, o “exercício” tem uma longa trajetória na história até tomar a forma disciplinar, como o conhecemos hoje. O exercício já era utilizado há muito tempo em práticas militares, religiosas, rituais de iniciação e ensaios teatrais. No contexto educacional, um programa com “exercícios de complexidade crescente” parece, segundo o autor, ter surgido pela primeira vez em uma escola religiosa. O exercício era uma forma de “[...] ordenar o tempo aqui de baixo para a conquista da salvação” (2003, p. 137).

A arquitetura escolar não se traduz unicamente em espaço geométrico com formas, linhas e desenhos. Em suas estruturas concretas e inertes, jazem dimensões simbólicas, que conjuntamente aliadas delineiam a arquitetura e a identidade dos corpos, disciplinando-os.

Os primeiros Grupos Escolares no Brasil, desde o início do regime Republicano, tinham alas separadas para meninas e meninos. A riqueza de ornamentos e acabamento dos prédios correspondia às exigências de higiene e uniformização dos corpos de seus estudantes e funcionários. Um novo paradigma político (a democracia) exigia a construção de uma nova escola, capaz de formar um sujeito em todos os seus aspectos: físicos, intelectuais, culturais, emocionais.

Um corpo saudável era necessário às exigências intelectuais da nova escola e do mercado de trabalho que se ampliava e se diversificava no sistema regido pelo capital. Aqueles que não correspondiam ou não alcançavam o padrão de inteligência e eficiência recebiam rótulos e estigmas. Ainda hoje, embora os discursos, tanto no campo da educação como no do mercado de trabalho, tenham se modernizado, ainda são sustentadas e naturalizadas aquelas visões reducionistas, discriminando pessoas sem considerar as determinações socioeconômicas impostas e cerceadoras.

Entre as formas de controle dessa sociedade estava o olhar médico, responsável por cuidar dos corpos na nova escola: “Em nome da saúde, da ordem e do progresso, o poder médico esquadrinha os espaços de vida dos indivíduos e as suas próprias vidas ao definir normas e [...] regras necessárias para a manutenção da saúde de seus corpos biológicos [...]” (LIMA, apud SOARES, 2007, p. 31).

No passado, os utensílios para higiene também foram importantes para ordenar, moralizar, civilizar e higienizar os corpos: lavatórios, escarradeiras, limpapés e bacias compunham os recursos materiais pedagógicos nos 101 Grupos Escolares instalados no Estado de São Paulo, entre 1894 a 1910 (SOUZA, 1998). As regras sociais de higiene, por exemplo, foram sendo instituídas por meio de diretrizes reguladoras. Ao se associar asseio à moral, educava-se sob determinadas representações e modelos de comportamento.

A prescrição médica adestrava adequadamente os corpos para um desempenho escolar-profissional mais eficaz e produtor. Relacionar o desempenho escolar à saúde física, às características biológicas e à vontade pessoal é coisa antiga. Atualmente, muitos discursos, pesquisas e – mais

recentemente – tecnologias advogam hábitos, regras, produtos, treinamento, intervenções médicas que buscam potencializar *performances* físicas, intelectuais e emocionais dos sujeitos. Essas atitudes, geralmente, levam a um estado de alienação e coisificação por desconsiderar a influência e a determinação histórica e social na construção desses corpos e de suas capacidades e limites.

Não há poder sem corpo. É para o corpo que o poder cria técnicas fazendo suas forças (do corpo) surgirem ou silenciarem. Essas técnicas desenham uma espécie de anatomia com exercícios, disciplinas, enquadramentos, regras. Uma das formas de controle social mais utilizadas nos regimes ditatoriais é a automatização das pessoas, tática política exercida pelo Estado, inclusive pela escola. Essas forças, segundo Foucault, e chamadas por ele de *poder*, serão mais eficientes quanto mais ocultas, silenciosas e invisíveis; dessa forma, os subjugados não oferecem resistência a elas.

O poder, pela ótica foucaultiana, só é exercitado na presença do corpo. A escola tende a “corporificar relações de poder”, criando tecnologias específicas para impor esse poder. Essas técnicas agem sobre o corpo da pessoa, disciplinando-a nas minúcias: “[...] a disciplina é uma anatomia política do detalhe”. (FOUCAULT, 2003, p.120).

Foucault diferencia poder e violência. Enquanto a violência costuma manifestar-se diretamente sobre o corpo, o poder atua ocultamente, como ação naturalizada, incorporada e aceita socialmente. Na violência notamos a existência de duas extremidades: de um lado o que pratica a violência e do outro, o que a sofre. No poder, não há necessariamente polos antagônicos ou forças de resistência; pelo contrário, o que se vê é uma aquiescência e participação de todos os sujeitos no jogo (VEIGA-NETO, 2007, p. 119).

Assim podemos deduzir que alguns símbolos espalhados pelo espaço escolar, como o retrato do patrono e de autoridades políticas, a bandeira, o escudo, o hino, o estandarte, o brasão, o relógio e o sino (figura 22, 23 e 24), impunham, no decorrer dos anos, comportamentos e gestualidades aos corpos. Rituais diários, como o de cantar o hino nacional, esquadriavam desenhos corporais homogêneos, que correspondiam ao sentimento patriótico e nacionalista que se queria inculcar.

Figuras 22, 23 e 24 da esquerda para a direita, respectivamente: sino, relógio e palmatória escolar.



Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_l.php?t=0o1](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_l.php?t=0o1)>. Acesso em 12.08.2012.

No Brasil, até o período imperial, os conteúdos escolares para os meninos eram basicamente leitura, aritmética, noções gerais de geometria, gramática da língua nacional e princípios de moral cristã. Para as meninas, acrescentava-se prendas domésticas, suprimia-se geometria e restringia-se a aritmética às quatro operações (SOUZA, 1998, p. 170). As avaliações para medir o desempenho, ora premiando, ora castigando, foram sendo cada vez mais comuns às práticas educativas. Boletim e provas ainda são instrumentos utilizados para classificar, normalizar, enquadrar e controlar os indivíduos.

Vê-se como um projeto arquitetônico pode ser construído em função de objetivos disciplinares: o formato retangular da sala onde os estudantes são dispostos em carteiras individuais enfileiradas, uma atrás da outra, tendo à frente o quadro negro e a professora disposta num lugar estratégico para visualizar, controlar os corpos e conter movimentos, instintos, emoções e brincadeiras.

A tirinha abaixo (figura 25) ilustra o desenho arquitetônico da maioria das salas de aula, normalmente com carteiras e corpos enfileirados. Apesar desta configuração propícia ao controle, há sempre alguém fugindo à fiscalização: um grito anônimo, um avião de papel voando, um sinal de aparelho celular, um estudante querendo encher a garrafa de água.

Figura 25: A tirinha trata a respeito das formas de dominação na sala de aula.



Disponível em: <[http://rabiscosnumcaderno.blogspot.com/2010\\_05\\_01\\_archive.html](http://rabiscosnumcaderno.blogspot.com/2010_05_01_archive.html)>.

Acesso em 12.08.2012.

O mobiliário escolar deveria também se moldar à arquitetura das escolas, e por isso, muitos móveis eram feitos no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo com medidas proporcionais ao tamanho das crianças. A mobília escolar foi aos poucos sendo aprimorada e modificada de acordo com novas tecnologias e pesquisas de médicos, pedagogos, empresários, higienistas e fisiologistas:

Dispositivos minuciosos conformaram modelos de carteiras com inegável disciplinamento corporal. A atitude correta do aluno deveria ser: coxas em sentido horizontal, em sentido vertical as pernas e o tronco; carteiras que nem obriguem a inclinar o tronco, nem exijam mais que o estender moderadamente o antebraço, caindo o braço perpendicularmente sobre o plano da mesa (SOUZA, 1998, p. 140).

É possível notar como a anatomia das carteiras foi se modificando em função de distanciar os corpos e evitar seu encontro e contato: das mesas para seis estudantes, para as carteiras de dois lugares (figuras 26 e 27) e, por fim, para as individuais – instrumentos para imobilizar, restringir e interditar os deslocamentos corporais.

Figura 26: (da esquerda para a direita)  
Carteira escolar com seis lugares.



Figura 27: Carteira escolar individual



Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_l.php?t=0o1](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_l.php?t=0o1)>.

Acesso em 12.08.2012.

O hábito de mudar a disposição das carteiras enfileiradas para o formato circular (ou semicircular) pode ser uma alternativa quando se queira fugir da vigilância do professor e estimular a participação e interação dos estudantes durante a aula, já que todos podem ser vistos por todos. Esta prática, adotada por mim e por muitos professores, apesar de parecer “progressista” e fugir dos esquemas disciplinares rígidos, é questionada por Foucault, Larossa e outros teóricos. O costume de mudar a cartografia da sala de aula ou outro qualquer, isoladamente ou associado a discursos ou outras técnicas, segundo ele, não são intrinsecamente libertadoras ou castradoras.

Figura 28: Carteiras de dois lugares.



Disponível em:  
<http://jarbas.files.wordpress.com/2010/06/sala-de-aula-antiga.jpg>.  
 Acesso em 12.08.2012.

Figura 29: Estudantes da Escola Caetano de Campos, 1908.



Disponível em:  
[http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art\\_23/sampaimagem/escolacaetanocampos\\_pracarepublica1901.jpg&imgrefurl=http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art\\_23/sampaimagem/escolacaetanocampos\\_pracarepublica1901.jpg](http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_23/sampaimagem/escolacaetanocampos_pracarepublica1901.jpg&imgrefurl=http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_23/sampaimagem/escolacaetanocampos_pracarepublica1901.jpg). Acesso em 12.08.2012

As carteiras enfileiradas (figuras 28 e 29) podem ser mais confortáveis para quem não quer se expor. “A privacidade parcial permitida pela colocação tradicional das carteiras [...] pode desaparecer à medida que estudantes ficam cada vez mais diretamente também sob a supervisão de suas colegas” (LAROSSA in SILVA, 1995, p. 16). Dessa forma, notamos que não é tão simples fugir da vigilância apenas deslocando as carteiras e cadeiras da sala de aula, mas o que conta é do que fazemos, o modo como usamos as carteiras e sua disposição espacial.

Para Foucault, a sociedade disciplinar existe há longo tempo, a princípio com o objetivo de autodomínio, porém somente a partir do século XVII tornou-se

instrumento de dominação. Quanto mais obediente e controlável um corpo, mais útil para qualquer finalidade que se imagine. E para disciplinar-se corpos, uma série de técnicas, como aponta o autor, podem ser criadas, aumentando assim a eficiência e a produtividade almejadas.

Se, antes, o soberano monarca controlava os corpos determinando quando o sujeito iria para a guerra, quando deveria ser punido ou executado, na modernidade o poder não está personificado em uma única autoridade. No entanto, o poder continua presente e atuante por meio da educação, da imposição de disciplina e do controle de suas forças. De fato, as disciplinas já existiam há muito tempo nos conventos, oficinas e exércitos, porém não exerciam poder de dominação sobre suas forças e funcionavam mais no sentido de disciplinar para um autocontrole (FOUCAULT, 2003).

Na Antiguidade, ainda segundo Foucault, o cuidado com o corpo pautava-se muito mais em uma ética pessoal do que numa moral imposta por regras sociais. Cuidar-se significava dar forma a si mesmo. Para os gregos era indispensável esse cuidado consigo próprio à medida que, com esse cuidado, o indivíduo aprendia a governar a si e a relacionar-se com o outro. Nos séculos XVIII e XIX, apesar de as guerras não se travarem mais para um soberano, mas sim em defesa de todos, jamais foram tão sangrentas, ou com tão sucessivos holocaustos.

Para Foucault, o período chamado de “modernidade” foi marcado pela substituição dos regimes monárquicos totalitários por regimes constitucionais. Nos primeiros, os instrumentos de controle eram externos e punitivos; nos segundos, uma série de disciplinas foi impingida ao corpo como se este fosse uma máquina, adestrando-o, extraindo dele suas forças, docilizando-o e controlando-o. Foucault cria o conceito de “anátomo-política do corpo” para esse mecanismo de coerção. O poder soberano, na nova versão, é encoberto “[...] pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (2010, p. 152).

Outro conceito interessante criado por Foucault é o de “biopolítica da população”, em que intervenções do poder (normas) agiriam no controle da natalidade, da mortalidade e da saúde pública (GHIRALDELLI, 2007). Estes

sistemas de poder administram eficazmente – e de maneira calculista (e consentida) – o controle dos corpos.

Tais dispositivos de controle foram imprescindíveis para a consolidação do sistema capitalista, que “[...] só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de produção aos processos econômicos” (FOUCAULT, 2010, p.153):

- Corpo como máquina (disciplina, adestramento, docilidade);
- Ampliação e extorsão de suas forças (normatização, confinamento).

Na *História da sexualidade* (2010), Foucault esmiúça o retrato das *sociedades disciplinares*. Segundo o filósofo, todas as constituições idealizadas em diferentes nações, a partir da Revolução francesa, impuseram códigos e normas, mecanismos de controle e poder sobre os corpos das pessoas. No entanto, a partir do término da Segunda Guerra Mundial, uma forte crise abalou as estruturas das sociedades disciplinares. As instituições caracterizadas pelo confinamento (escola, prisão, hospital, família e fábrica) veem-se obrigadas a buscar reformas, evitando o esgotamento que há algum tempo demonstravam. Seria o caso, por exemplo, dos inúmeros motins em casas de detenção e instituições de confinamento de menores infratores, como, por exemplo, na antiga Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), no Brasil, que testemunhamos, durante algumas décadas. Diante da crise, uma nova vigilância populacional enquadra-se perfeitamente às novas necessidades das chamadas *sociedades de controle*.<sup>60</sup>

Corpos silenciosos, impermeáveis e inexpressivos. Um corpo impenetrável. No lugar da fábrica, a empresa. “O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (DELEUZE, 2010, p. 228). Uma espécie de sujeito sem vida própria. Movido e manipulado voluntariamente pelo poder, ora da mídia, ora do Estado.

---

<sup>60</sup> Se as sociedades disciplinares caracterizavam-se pelo confinamento, as sociedades de controle, segundo Deleuze, “[...] funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantâneas, distinguindo-se por um conjunto de tecnologias virtuais para monitorar incessantemente a população, garantindo, assim, a “ordem social” (DELEUZE, 2010, p. 220).

Nas escolas, as avaliações constantes aproximam-na da empresa, a educação transforma-se em produto com controle de qualidade e de eficiência; uma espécie de mercadoria para a formação permanente de sujeitos qualificados direcionados ao mercado de trabalho. Em outras palavras, escolas e empresas estariam apresentando equivalências funcionais.

### **Corpo disciplinado na escola – pré-requisito ao mundo do trabalho**

Se os trabalhadores ocidentais adultos tiveram que ser moralizados e os nativos das colônias civilizados, os novos membros da sociedade têm que ser educados. Em qualquer dos casos o objetivo é o mesmo: submeter seus impulsos naturais, ou o que deles ficara de pé nas velhas formas de trabalho, e romper suas tradições até levá-los a aceitar as novas relações de produção. Ao fim e ao cabo, a ideia não era nova. Rousseau (um dos vários Rousseau's) já havia dito que “as instituições sociais boas são as que melhor sabem apagar a natureza do homem”, Kant, seu melhor discípulo em matéria de educação, definiria a personalidade, objetivo da educação, como “a liberdade e a independência do mecanismo de toda a natureza” (ENQUITA, 1989, p.31).

A promessa tão desejada de aliviar a cansaço humana, em sua labuta cotidiana de trabalhar para produzir produtos indispensáveis à própria sobrevivência acabou transformando o homem em estrangeiro no seu próprio mundo; neste espaço ele já não reconhece o sentido do que lhe rodeia, porque além de não participar do processo de criação, ele experimenta a insatisfação pessoal. Há uma necessidade constante de atualização e renovação de artigos tanto para o usufruto automático e voraz como para o desafeto com esses produtos. Quem é que escapa dessa plural e diversificada rede de itens diariamente renovada para nosso consumo?

Os corpos, movimentando-se no cotidiano das inúmeras possibilidades tecnológicas, desfrutam de tanta comodidade e economia de forças que ações simples, repetidas durante séculos pela humanidade, rarearam-se. Atividades como andar, subir e descer escadas, abrir torneiras ou cozinhar sumiram das ações diárias de algumas pessoas. Outra parte da população, entretanto, a quem os recursos da

tecnologia são artigos de luxo, sofrem com a escassez de recursos materiais, privados de produtos que aliviarão a cansaça diária. No mundo do trabalho, a predominância dos mecanismos de controle do sistema capitalista, pouco a pouco vai separando a atividade manual – destinada à classe trabalhadora – da intelectual, restrita à classe dominante, como aponta Maria Augusta Gonçalves:

A abstração inerente ao modo de produção capitalista trouxe, assim, a ruptura das relações imediatas do homem com o seu corpo e com a natureza [...]. A forma muscular do trabalhador, sua energia e sua resistência passaram a ser objetos da exploração capitalista; seu corpo passou a ser um corpo oprimido, manipulável, um instrumento para a expansão do capital (GONÇALVES, 1994, p. 22).

Segundo a autora, alguns povos do Oriente ainda mantêm uma relação com o corpo diferente dos povos do Ocidente. Os primeiros, cultivando antigas tradições, relacionam-se com o corpo como se esse fosse a “[...] chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica”. (Id., p. 16). O contato e o conhecimento de si e do mundo dão-se pelos sentidos do corpo. Já no Ocidente, a herança platônica que separa o corpo do espírito acabou por determinar uma prevalência do racionalismo sobre as experiências sensíveis do corpo e acentuou-se significativamente com a revolução industrial em um processo de *descorporização*<sup>61</sup> do homem. Essa cisão é visível nas instituições de ensino com o predomínio da razão sobre o corpo sensível (corpo que fica, na grande parte do tempo escolar, sentado).

Esse processo de descorporização foi pouco a pouco reduzindo as capacidades perceptiva, sensível e gestual do corpo, restringindo a manifestação dos afetos e emoções, tornando-a limitada e controlada<sup>62</sup>. O regime ostensivo, longo e repetitivo de trabalho, no sistema capitalista, impõe um processo de alienação do

---

<sup>61</sup> *Entkoerperlichung* - Termo utilizado por Gonçalves a partir das pesquisas de Norbert Elias e Rudolf Zur Lippe.

<sup>62</sup> No prefácio do livro *Dançar a Vida* de Roger Garaudy, o dançarino e coreógrafo Maurice Béjart adverte-nos sobre essa cisão entre o corpo e o espírito; da solidão em que se encontra o homem moderno: “[...] nós dissociamos a educação do corpo da educação do espírito [...], um universo de atrofiados, paralisados durante todo o dia no escritório, no automóvel, em casa, diante da televisão, à mesa, e que, durante a semana, só fazem funcionar uma parcela do córtex cervical [...]” (1980, p. 8-9).

corpo, por causa de seu uso fragmentado, despersonalizado. Quanto mais o corpo-máquina é desprovido de sensações e emoções, mais produtor será. Esse mesmo modelo de eficiência é apregoado e valorizado na maioria das escolas. O impulso humano para dominar e explorar a natureza desdobra-se sobre o corpo do estudante e do trabalhador: no primeiro para dominar e, no segundo, para explorar suas forças.

No período medieval, o conhecimento apoiado “na razão e na fé” ainda integrava o homem à natureza, ao passo que, no Renascimento, o modelo racionalista (norteado pelo desenvolvimento científico) passou a valorizar o pensamento e a razão em detrimento das outras funções, submetendo o corpo ao controle, à disciplina e à manipulação. (GONÇALVES, 1994). Um corpo controlado, disciplinado e manipulado é um corpo desfigurado, quase morto, do ponto de vista de sua vontade, e de seus instintos, sensibilidade e expressividade.

O modo de vida nas sociedades pré-capitalistas não separava o trabalho das necessidades materiais e vitais: trabalhava-se na terra para comer; criavam-se objetos, adornos para guardar alimentos, pertences; construíam-se moradias para servirem de abrigo; cultivavam-se rituais para agradecer, para que o indivíduo se sentisse integrado ao todo. Essas ações que faziam parte de uma *experiência* que foi se rareando, tal como apontara, anteriormente, Walter Benjamin. Com o capitalismo, o trabalho distanciou-se das necessidades vitais; desligou-se das atividades, antes condutoras do próprio fluxo que alimentava e dava sentido à vida. Nesse sistema, o trabalho não é mais para si, mas transforma-se em mercadoria, tal qual aquilo que produziu.

Gonçalves historiciza o trabalho no ocidente, apontando sua divisão em corporal, manual e intelectual. Aos escravos, na Antiguidade, estava reservado o trabalho corporal, uma espécie de operário tutelado pelo senhor e que desfrutava da sua força. Já na idade medieval, os servos dos senhores feudais eram incumbidos do trabalho braçal. Havia também artesãos que se dedicavam, nas cidades, a ofícios secundários, uma vez que: “[...] o trabalho manual sempre ocupou, assim, um lugar inferior na hierarquia social da civilização ocidental, pois toda sua realização se dava sob o jugo de classes dominantes” (GONÇALVES, 1994, p. 21).

---

Contemporaneamente, diferentes classes, por inúmeras razões, têm padecido com enfermidades, em parte provocadas pela alienação, pela automatização do corpo e pelas contradições de um sistema econômico e político excludente. O intento de livrar o homem do trabalho manual, árduo e repetitivo, acabou trazendo uma divisão nas formas de produção, tornando uma classe subalterna à outra:

[...] a dependência que o homem contemporâneo vive em relação a muitos produtos da moderna tecnologia lhe acentuou a pobreza de vivências em que ele participa de forma imediata, como ser corporal e motriz. A poderosa indústria dos meios de comunicação, ao mesmo tempo que traz ao homem inúmeras possibilidades de aquisição de conhecimentos e novas perspectivas, afasta-o de experiências sensíveis imediatas com o mundo que o cerca (Id., 1994, p. 28).

Na obra *Vida de Galileu*, Bertolt Brecht trata dessa razão instrumental na sociedade contemporânea deslocada dos sentidos que a motivaram e justificaram:

**Galileu** – Vocês trabalham para quê? Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a cansaço da existência humana. E se os cientistas intimidados pela prepotência dos poderosos, acham que basta amontoar saber, por amor do saber, a ciência pode ser transformada em aleijão, e suas novas máquinas serão novas aflições, nada mais (BRECHT, 1991, p. 165).

A forma de viver calcada no consumo tende a tornar-nos mais isolados, individualistas e competitivos. Dessa forma, criamos uma falsa ideia de vínculo a outras pessoas por meio de uma identificação nos processos de consumo de determinados produtos e modelos de beleza e saúde. Em vez de laços afetivos e valores humanos e éticos comuns, compartilhamos esse tipo de procedimento. Estamos unidos pelo que consumimos e pelo que construímos no nosso corpo-máquina. Um corpo alienado, manipulado e programado às necessidades do mercado:

Não só o processo de produção aliena o corpo; também o faz o processo de consumo. Enquanto as sociedades tradicionais equacionavam a produção conforme as necessidades do consumo, a sociedade moderna faz exatamente o oposto, subordinando o consumo à produção (GONÇALVES, 1994, p.30).

Há ainda um problema provocado pelos veículos publicitários: ao proporem para o público um modelo de corpo erótico e saudável, tentando impor a cada consumidor uma série de regras e hábitos uniformizantes, procuram anular o poder de decisão do indivíduo. E isso é agravado, talvez, porque tal indivíduo esteja se afastando da natureza e sujeitando-se a processos de produção alienados, próprios do capitalismo. (Id.,1994).

Figura 30. Estudantes dispostos em carteiras individuais.



Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/aqui-violencia-nao-entra-448754.shtml>>. Acesso em 13.08.2012.

No processo educativo, o ato de submeter o corpo diariamente à disciplina é o mesmo que tratá-lo como objeto. A imposição desta disciplina – porém desarticulada da motivação, da reflexão e de um sentido – tende a um adestramento mecânico. As normas escolares procuram, aparentemente, moldar corpos e comportamentos de maneira a alcançar eficiente produção física e intelectual, que são demandas necessárias às regras sociais (figura 30). Tomando emprestadas as palavras de Foucault, poderíamos resumir assim: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (FOUCAULT, 2003, p. 118).

Motivada pela iniciativa da EMEF Des. Amorim Lima em melhorar o ensino dos estudantes da escola, vislumbrei a possibilidade de aproveitar os formatos arquitetônico e curricular inovadores – bem como a ausência de condutas rígidas para disciplinar corpos em sua estrutura física e educacional –, como pilares para as aulas de artes, de maneira a estabelecer outro tipo de relação com: o espaço, a cultura, a arte e com os estudantes da escola. Apesar das mudanças já implantadas na EMEF, as práticas de consumo, observadas acima, eram visíveis no comportamento dos estudantes, influenciados pelo poder das mídias. O fato de a escola não tornar obrigatório o uso de uniforme, por exemplo, permitia uma diferenciação, embora essa liberdade acabasse por flagrar uma outra uniformidade (figuras 31 A a 31 F). Até que ponto a escola poderia atuar para não se omitir com relação a tais comportamentos? No próximo capítulo retomaremos esta questão.

Figuras 31A a 31F (da esquerda para a direita e de cima para baixo): marcas famosas estampadas nas roupas e nos calçados dos estudantes.



Fonte: arquivo pessoal. Fotos – Marose Leila e Silva

### 3 Se o mundo é um museu, por que não seria também uma escola?

Primeiro passo é tomar conta do espaço

Tem espaço a bessa e só

Você sabe o que o que pode fazer do seu.

Antes ocupe.

Depois se vire. [...]

Torquato Neto

#### Sair da escola: uma tática de aprender no e com o mundo

[...] tempos difíceis, a gente tem um monte de coisa que não concorda. O que a gente faz para avançar ao invés de só reclamar passivamente? O governo não está bom, a escola não está boa, a rua não está boa. O culpado é sempre o outro. Como eu faço para agir?

Entrevista (concedida à autora). Fernanda Hawke, mãe de estudante na escola.

Meu trabalho com as artes, na EMEF Des. Amorim Lima teve seu início no ano de 2010. Embora nas aulas o foco fosse a linguagem teatral, era prática comum a utilização de outras linguagens artísticas, não havendo, no entanto, a valorização de uma linguagem em detrimento de outras. Poderíamos dizer que elas se potencializavam mutuamente.

Como vimos anteriormente, na EMEF citada as artes ocupam um lugar privilegiado no currículo. Enquanto em algumas escolas públicas paulistas os estudantes têm, em média, uma ou duas aulas de artes por semana, nesta escola o número de aulas pode até triplicar. Além de atividades com o professor titular, acontecem, no Ensino Fundamental II, oficinas de música, percussão, violão, teatro, dança e artesanato<sup>63</sup>, além de atividades opcionais fora do horário regular, tais como a capoeira e a grafiteagem.

---

<sup>63</sup> Essas atividades não são para todos os estudantes, variam ano a ano e dependem também da organização do horário de cada agrupamento.

Percebi, entretanto, a ausência de outras formas artísticas contemporâneas além do grafite. Preencher essa lacuna talvez fosse um desafio e uma oportunidade para as aulas de artes. A escola já extrapolara o espaço limitante da sala de aula, reduzira dispositivos disciplinadores do corpo e mostrava-se receptiva ao que acontecia do lado de fora de seus muros. Aparentemente um ambiente fértil para experiências mais inovadoras com as artes.

O fato de contar não apenas com o trabalho dos professores titulares, mas também com o de váriosicineiros,<sup>64</sup> permite à escola organizar agrupamentos menores de estudantes, para a realização das atividades. Os grupos têm em média vinte estudantes, entretanto esse número pode variar para mais ou para menos. Tal quantidade de alunos, embora não seja garantia de aprendizagem, é inegavelmente favorável a esta, principalmente se considerarmos que nas escolas públicas, em geral, esse número pode chegar ao dobro em cada sala de aula.

Outro diferencial significativo, na escola em questão, diz respeito ao espaço físico adequado para as artes, perdido outrora. Muitas escolas foram sendo privadas, nas últimas décadas (conforme apontado no capítulo 2), dos espaços que deveriam ser garantidos às necessidades específicas de algumas áreas do conhecimento<sup>65</sup>. Com o novo projeto da EMEF Des. Amorim Lima, apresentado em 2005, a sala de artes foi recuperada (figuras 32 A e 32 B). O espaço, anteriormente utilizado como estacionamento para os funcionários da escola, com as mudanças acabou sendo transformado na sala Conceição Acioli<sup>66</sup>, local onde hoje estão localizadas a sala de leitura e a sala de artes.

---

<sup>64</sup> Está previsto no projeto a contratação deicineiros. Essa contratação é realizada pela Prefeitura, de acordo com as necessidades da escola.

<sup>65</sup> Não só as atividades artísticas perderam o antigo *ateliê* (sala de artes), como também os laboratórios de ciências e outros espaços foram sendo transformados em sala de aula. Por um lado em virtude da enorme demanda de estudantes e número insuficiente de escolas; por outro, por causa também da desvalorização da educação (e do prédio escolar) nas últimas décadas.

<sup>66</sup> O nome da sala é uma homenagem à Conceição Acioli, mãe de um dos estudantes na escola, e já falecida. Ela também colaborou em projetos da EMEF.

Figuras 32 A e 32 B: Sala de artes.



Fonte: Arquivo pessoal. Foto – Marose Leila e Silva

Mas o que significa a transformação de um estacionamento escolar em espaço para aulas? No capítulo anterior discutiu-se que a exclusão social pode significar, também, exclusão territorial. Por esse viés, não parece ousado afirmar que a *recuperação territorial* poderia significar *reinclusão social*. Senão vejamos: a EMEF Des. Amorim Lima, optando por deixar fora os carros dos funcionários, pela necessidade do novo espaço educacional, subverteu a prática rotineira da sociedade contemporânea, de priorizar o privado e não o público. Uma escola que quebra as paredes das salas de aula não interfere unicamente só na forma arquitetônica do espaço escolar. Guardadas as proporções, é interessante observar que: assim como o teatro no século XX – fraturando o espaço tradicional, rompendo as fronteiras entre espectador e ator<sup>67</sup>, invadindo espaços não convencionais como fábricas, hospitais, presídios, praças, marcou a tomada de novos paradigmas na estrutura

<sup>67</sup> Segundo Jean-Jacques Roubine, Piscator e Brecht “[...] chegam, por caminhos opostos, a concepções análogas em matéria de arquitetura de cena, que se caracterizam pela procura de uma flexibilidade absoluta do instrumento teatral [...]” (ROUBINE, 1998, p. 93). Neste caso, a revolução do teatro deveria começar com a substituição do “público” por uma “comunidade” e do palco, por uma “tribuna”, como propõe, por exemplo, o Teatro Oficina, administrado pelo grupo Uzyna Uzona. Em atividade até os dias de hoje, este teatro busca engendrar em sua arquitetura uma relação mais democrática entre atores e espectadores. Um outro exemplo é o Teatro da Vertigem, que realizou espetáculos em igrejas, hospitais, presídios e até mesmo dentro de um barco, sobre as águas do rio Tietê, na mesma busca que marcou o teatro de outros encenadores: a transformação do espaço teatral numa *possibilidade de reflexão da atualidade*.

cênica. De maneira semelhante, a transformação na EMEF revelou o começo de novas propostas educacionais. Na escola ou no teatro o espaço reservado ao encontro das pessoas define a relação estabelecida entre elas. Não é somente um detalhe secundário, mas uma demonstração do seu próprio fundamento.

É verdade que com tantas propostas artísticas, a sala para as artes tornou-se muitíssima disputada e, não raro, professores das áreas correlatas têm de utilizar outros espaços da escola para suas atividades. No meu caso, particularmente, a indisponibilidade frequente da sala – aliada a constantes mudanças e exploração de novos espaços – estimulou a criação de propostas diferenciadas.

A mudança no projeto educacional da escola também contemplou o aspecto hora-aula. Enquanto as escolas públicas municipais de São Paulo (EF I e EF II), têm, em cada período, 6 aulas com a duração média de 45 minutos cada, na rotina diária da EMEF Des. Amorim Lima optou-se por um número menor de aulas, mas com maior duração, o que proporcionou um acréscimo de 15 minutos a cada aula.

Diante dessas diferenças, grande parte delas decorrentes de reivindicações antigas dos professores, inclusive dos de artes, pareceu-me que o trabalho na escola seria mais fácil e de melhor qualidade. Mas como aproveitar essas aparentes vantagens, como encaminhar a arte nessa instituição? Com essas condições favoráveis – espaço mais adequado, número menor de estudantes em cada agrupamento, maior diversidade de linguagens artísticas e tempo maior de aula, mais autonomia e liberdade para romper os muros da escola –, seria possível ousar, realizar experimentos novos nas aulas de artes?

Meu trabalho com o teatro, até então, orientava-se pelo eixo da expressão e da reflexão, principalmente por meio do jogo dramático, jogo teatral, permeado pela improvisação e pela história do teatro. O ambiente escolar inusitado suscitava experimentações, principalmente porque, nesse período, eu travara contato mais profundo com as formas artísticas contemporâneas tais como a *performance* e a intervenção artística<sup>68</sup>, que pareciam boas ferramentas a serem utilizadas naquele

---

<sup>68</sup> O experimento com a intervenção artística na EMEF Des. Amorim Lima, como narraremos a seguir, aproximou-se do conceito de intervenção utilizado no projeto *Intervenções Urbanas – Arte/Cidade*, realizado em São Paulo entre 1994 a 2002, coordenado pelo filósofo Nelson Brissac Peixoto. Para Peixoto, *intervir* é “[...] um gesto sobre o que já está em movimento [...] é uma inscrição num fluxo mais amplo e complexo que é a dinâmica urbana [...] o local de transformações políticas é também o local de transformações artísticas” (2002, p.12-20) e implica, nesse caso, que o artista seja uma espécie de *interventor itinerante*, utilizando os diferentes lugares como espaços de ação.

contexto. Mas novos experimentos demandariam abandonar práticas antigas? Por onde começar? Para responder a essas questões foi necessária uma maior compreensão daquele ambiente, como relato a seguir.

Uma característica da escola Des. Amorim Lima era a facilidade de trânsito entre a rua e o interior da escola. As saídas culturais ou para lazer eram muito constantes. Em outras instituições educativas é comum a contratação de ônibus para o deslocamento dos estudantes. Na EMEF Des. Amorim Lima isso também ocorre, porém, frequentemente, são realizadas saídas utilizando-se o transporte público do bairro. Ou então, quando o percurso permitia, o deslocamento era feito a pé. Este procedimento não só viabilizava um maior número de saídas – integrando a escola à cultura da cidade – como também possibilitava aos estudantes e professores experimentar novas vivências: conhecer pessoas e espaços novos; caminhar pelas ruas e praças dos arredores; integrar mais mundo e escola; estabelecer e ampliar o contato com os espaços públicos, de maneira a criar e fortalecer esses vínculos (figuras 33 A, 33 B e 33 C):

As mudanças no contexto cultural brasileiro exigem do professor de teatro a ampliação do ensino de teatro para além da “sensibilização”, para além do ensinar dos modelos já estabelecidos, colocando-o para fora da sala de aula e o fazendo atuar no pátio da escola, na rua, no bairro, como um agente cultural que aproxima arte, educação e cultura (ANDRÉ, 2007, p. 25).

Figuras 33 A, 33 B e 33 C: Saída cultural dos estudantes a pé ao Paço das Artes na USP.



Fonte: arquivo pessoal. Fotos – Diógenes dos Santos Miranda e Érica Naom.

A maneira de se relacionar com os espaços públicos – inclusive com as escolas – modificaram-se drasticamente nos últimos trinta anos. A praça, a rua, o parque, as instituições e as pessoas encontram-se frequentemente sob vigilância

nesses lugares. Para Michel de Certeau (2008), quanto mais os espaços públicos se uniformizam, enchendo-se de sinalizações, restrições e proibições, mais nos enfurnamos dentro do espaço privado (espaço para acumular coisas), uma célula familiar cada vez mais isolada, cheia de quinquilharias e aparelhos. Segundo o mesmo autor, quando a esfera pública não disponibiliza “[...] lugar de investimento político, os homens se fazem eremitas [...]” (Id., p.206) nos seus casulos particulares. Ali, para Certeau, numa espécie de “jardim povoado de sonhos”, desfrutam de um tipo de felicidade e prazer limitados e condicionados pelo ritmo do trabalho imposto pelo sistema econômico (um coletivo de pessoas isoladas, com cada uma no próprio automóvel ou vendo televisão). Nestas situações, as pessoas tenderiam a compartilhar menos umas com as outras. Sendo um “lugar” para o coletivo, a escola não poderia se transformar em um “espaço” de força para estreitar e fortalecer vínculos, a começar por ela própria?

Ainda segundo Certeau, podemos estabelecer algumas diferenças entre “lugar” e “espaço”, sem que haja oposição entre eles. Para o autor, “lugar” é delimitado por um “próprio” (proprietário) que impõe usos regrados para os indivíduos; já o “espaço” se caracteriza pelos outros usos que os indivíduos desapropriados praticam nesse lugar, usos fora das regras instituídas. A lógica do proprietário é estratégica, ou seja, é calculada previamente. A lógica dos desapropriados é a tática, em que a ação é efeito de uma oportunidade. A tática é uma oportunidade do “fraco” (desapropriado) tirar vantagem do “forte” (proprietário). É uma insurgência em relação à normatividade dos usos do lugar. As táticas acabam por confrontar e ferir o poder de dominação. Embora possam não ter um objetivo final a perseguir (como por exemplo, fazer uma revolução, tomar o poder), tais usos indisciplinados configuram-se – ou não –, em espaços de resistência coletiva, cujo efeito pode vir a ser a reorganização e renovação dos usos do lugar. As táticas são *modos de fazer* que confrontam os comportamentos normalizados, passivos e consumistas. É uma prova de que os corpos que estão aparentemente docilizados, estão também em prontidão para aproveitar oportunidades e tirar vantagens onde o poder de dominação se mostra ausente ou frágil.

Mas será que, por exemplo, a *performance* e a intervenção artística – vistas como táticas, tal como propõe Certeau –, poderiam também ser usadas no contexto

educacional? Como utilizar essas novas tendências do pós-dramático<sup>69</sup>, cada vez mais presentes na contemporaneidade, no cotidiano escolar? Carminda Mendes André apresenta-nos uma questão a esse respeito: “A presença das *intervenções* e das *performances* não nos coloca diante de um novo contexto de necessidades culturais?” (ANDRÉ, 2011, p. 61). De maneira semelhante, Maria Lucia Pupo também pergunta<sup>70</sup>: “[...] haveria procedimentos específicos que chegassem a configurar uma pedagogia para a cena pós-dramática?” (PUPO, 2009, p. 222). Em sendo positiva a resposta, por onde começar?

### **A arquitetura do corpo nas cartografias artísticas contemporâneas**

“[...] Nuestros cuerpos también son territorios ocupados. Quizá la meta última del performance especialmente si eres mujer, gay o persona de color (no anglosajona), es descolonizar nuestros cuerpos [...] (Gómez-Peña, 2005, p.205).

O século XX, desde suas primeiras décadas, foi marcado, no mundo da arte, por uma avalanche de formas artísticas: *live art*, *happening*, intervenção artística e *a performance*, entre outras, na qual o corpo despontou como protagonista. Embora o corpo humano, na história da arte, tenha sempre ocupado um lugar de destaque, foi a partir do século passado que, segundo Lúcia Santaella (2003), o corpo foi deixando de ser mera representação – ou conteúdo – das artes para tornar-se a própria “obra” em si. Esta mudança não foi casual, estava diretamente ligada às transformações que aconteciam no mundo e que influenciaram o universo artístico. Foi a partir daí que muitos artistas começaram a se confrontar, entre outras coisas, com o estatuto de originalidade que até então o objeto artístico detinha.

<sup>69</sup> O conceito aparece na obra *Teatro pós-dramático* do alemão Hans-Thies Lehmann em 1999. Para Lehmann a crise no teatro dramático surge por volta de 1880 com o questionamento de componentes do drama, até então inquestionáveis: “[...] a forma textual do diálogo, carregado de tensões e decisões; o sujeito, cuja realidade se exprime essencialmente na fala interpessoal; a ação, que se desenrola primordialmente em um presente absoluto [...] O “impulso” para a constituição do discurso pós-dramático no teatro pode ser descrito como uma sequência de etapas de *autorreflexão*, *decomposição* e *separação* dos elementos do teatro dramático” (p. 78-9).

<sup>70</sup> A questão é colocada no texto: *O pós-dramático e a pedagogia teatral* e faz parte do livro *O pós-dramático* (2009), uma coletânea de textos organizados por J. Guinsburg e Silvia Fernandes.

Herdeiras das vanguardas artísticas, essas novas correntes propunham um rompimento com a arte mais tradicional, buscando estimular, no ato artístico, novos usos do corpo, assim como também uma participação mais ativa do público.

A necessidade de integrar outras abordagens contemporâneas à minha prática profissional na EMEF Des. Amorim Lima foi surgindo à medida em que essas tendências faziam-se presentes nos espaços culturais que os estudantes visitavam: teatros, bienais, exposições etc. Percebia que os saberes já construídos em arte não eram suficientes para dialogar com essas novas proposições. Um pormenor ao mesmo tempo inquietava-me e instigava-me: como apresentar, na escola, aquelas correntes de pensamento, sem perder de vista os procedimentos intrínsecos a elas? E mais: como esses procedimentos poderiam fazer parte das atividades, potencializando, nos estudantes, novas percepções a respeito do corpo, da arte e da própria escola?

Ciente dessas questões, inicialmente, apresentei nas aulas de artes material a respeito de alguns artistas e de movimentos das vanguardas artísticas<sup>71</sup> relativos às primeiras décadas do século XX, tais como os *ready-made* de Marcel Duchamp, por exemplo. Analisei, com os estudantes, a maneira como esses movimentos e novos objetos artísticos passaram a exigir outra percepção e outra postura corporal das pessoas, já que tais objetos buscavam envolver e estimular a participação do público nas novas experiências artísticas.

Posteriormente no Brasil (na década de 1960), os experimentos sensoriais de Oiticica, os espetáculos no teatro Oficina e Arena, apontavam também novos paradigmas filosóficos e estéticos. Nestas proposições, tanto o corpo dos artistas quanto do público experienciavam formas inéditas de expressão e de recepção como também passaram a questionar “[...] convenções artísticas e sociais [...]”. A descoberta do corpo pela arte, nos anos 60, significava uma subversão de tabus e interditos, e tornava o espectador testemunha de transgressão das regras socioculturais”. (MATESCO, 2003, p. 27).

---

<sup>71</sup> Jorge Glusberg em seu livro *A arte da performance* (2011) aborda a respeito das vanguardas artísticas, o *ready-made* (vale a pena ressaltar a importância de Duchamp e o *ready-made*, utilizando e elevando objetos cotidianos ao estatuto de objeto artístico, conferindo-lhes nova função e valor) e outras correntes que surgiram no século XX, como por exemplo: *happening*, *body art* e *performance*.

Meu contato com o repertório artístico contemporâneo deu-se tardiamente. Embora eu utilizasse o teatro na prática pedagógica há anos, essas vivências restringiam-se a referenciais teóricos de Viola Spolin e de Augusto Boal<sup>72</sup>. Mesmo o teatro épico e as peças didáticas de Brecht foram somadas recentemente ao meu repertório de educadora. Essas práticas, no entanto, não foram abandonadas, lancei mão delas sempre que se fez necessário.

A obra de Bertolt Brecht serviu-me para compreender o teatro como uma “ação didática”, como finalidade de explicar e modificar o mundo, sem, contudo, perder a função de divertir. Lembro-me do impacto nas primeiras leituras feitas de Brecht, como no texto “O teatro didático”, no qual o dramaturgo analisa a penosa aprendizagem escolar como uma mercadoria, “[...] adquirida com o objetivo de revenda” (BRECHT, 1978, p. 49). O teatro épico então, com uma nova função (combativa), descola-se do teatro de simples entretenimento, da pura representação de uma fábula e ficção características do teatro dramático. Neste modelo (drama), o corpo do ator representa uma personagem, é um instrumento modelável, que pode ser treinado e sensibilizado em função das características físicas e psicológicas da personagem.

No teatro brechtiano, o corpo do ator-jogador receberá um outro olhar; seus gestos serão vistos como parte do resultado de um longo processo histórico e cultural, que Brecht chamou de *gestus*. O *gestus* condensa sentidos, memória

---

<sup>72</sup> Utilizo há mais de 10 anos referenciais teóricos como *Improvisação para o teatro* de Viola Spolin, no qual o jogo é valorizado como uma forma de experiência com “[...] envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (2000, p. 3); outro referencial teórico utilizado nas minhas práticas educativas é o *Teatro Jornal* proposto por Augusto Boal. O contato com essa técnica utilizada no *Teatro do Oprimido* se deu em um curso (2002) coordenado por Celso Frateschi, no Teatro Ágora. A partir do curso introduzi nas aulas de artes o uso de notícias de jornal para a criação de cenas. Grosso modo, o teatro jornal tem, como ideia, apresentar outras “leituras” de uma notícia, e que, usualmente, são ocultadas pelos jornais. O Teatro Jornal foi utilizado, no Brasil, como forma de driblar a censura imposta pelo regime da ditadura militar. Nesta abordagem, as cenas teatrais revelavam novas leituras das notícias (manipuladas, censuradas), publicadas diariamente nos jornais. Em *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (1975, p. 153-4), Augusto Boal distingue algumas técnicas desse tipo de teatro: leitura simples, leitura cruzada, leitura complementar, leitura com ritmo e improvisação, dentre outras. Apesar da propalada democratização alcançada pela política brasileira, nas últimas décadas, as notícias de muitos jornais continuam a receber tratamento distorcido, revelando parcialmente os fatos ocorridos. Sendo assim, concluímos (eu e os estudantes) que o Teatro Jornal ainda pode ser utilizado, na educação atual, como uma interessante metodologia de ensino do teatro, caso se pretenda estimular reflexões acerca dos objetivos que regem grande parte dos veículos de comunicação.

pessoal e histórica. O corpo, nesse caso, não é apenas um corpo físico, mas também um corpo político (KOUDELA, 2001, p. 24).

Ingrid Koudela, em um de seus estudos acerca de Brecht, aponta que cada pessoa carrega no corpo, nos gestos e nas expressões sua própria história de vida. Ou seja, os hábitos familiares, a atividade profissional e a cultura onde o sujeito esteja inserido vão pouco a pouco determinando posturas, vícios e regras:

Esse código é em grande parte aceito inconscientemente e é difícil adquirir a consciência sobre esse processo, na medida em que determinadas leis do comportamento corporal não são percebidas como normas, mas sim como naturais. Se o corpo é um produto cultural da sociedade, então as estruturas de alienação nela presentes também deixaram marcas sobre este corpo – numa sociedade em que existe a alienação do homem em relação à produção, também a relação com o corpo é alienada (Id., 2001, p. 15-6).

Para aprofundar ainda mais essa análise, Koudela lança mão da teoria foucaultiana acerca do processo de disciplinação dos corpos, incorporados a muitas instituições, tais como a escola<sup>73</sup>. Nesse caso, a escola reproduziria, segundo a autora, os moldes da produção industrial com a finalidade de potencializar e controlar as forças do corpo, submetendo-as a regras e enquadramentos muito semelhantes às de uma fábrica: fragmentação do tempo, repetição de movimentos, limitação na comunicação corporal, restrição a necessidades naturais.

Nas peças didáticas de Brecht o corpo é potencializado. Utiliza-se uma metodologia diferente daquela das peças épicas, estruturadas na fábula e na dialética: o “modo performático” ocupa o lugar que antes ocupavam as narrativas; o diálogo (tradicional) é dissolvido aproximando-se da *performance* que privilegia essencialmente o corpo; inverte-se a posição no jogo no qual espectador é atuante; atuante é espectador, atuantes e espectadores são autores; levar a cena – ou melhor, o jogo – para lugares não convencionais, com a finalidade de atingir um novo público, em uma experiência prática do fazer teatral (Id., 2001, p.101-2). Neste

---

<sup>73</sup> Koudela aponta que “[...] na sua origem grega, a palavra escola equivale a lazer, tempo livre, ócio, e o ginásio era o local dos exercícios físicos, o lugar dos jogos” (2011, p.17).

panorama é que a autora aproxima a peça didática<sup>74</sup> aos experimentos da cena contemporânea.

Antonin Artaud também reserva ao corpo grande importância, tanto que o teatro por ele proposto pulsa e respira pelo corpo do ator. Não é que a palavra seja suprimida, mas o corpo também grita, fala, exaspera – para provocar uma espécie de choque no espectador. Daí pensar-se em um “teatro da crueldade” – capaz de provocar tais incômodos, que desperte o corpo do “homem carcaça” (1984, p.56) das disciplinas impostas, dos automatismos incrustados, das emoções represadas.

No prefácio da obra organizada com textos de Artaud, Jacó Guinsburg e Silvia Fernandes – relacionam as propostas artaudianas com a *performance* na cena contemporânea: “[...] onde se procura uma aproximação direta com a vida [...] para libertar a arte do ilusionismo e artificialismo” (2008, p.15). É pelo “choque sensorial”, que ator e espectador se comunicam, efetivando-se uma relação quase física entre eles. Daí a necessidade de um corpo constituído não somente de ossos, carne, músculos e pele, mas um corpo sobretudo afetivo, um “atleta do coração”, movido por desejos e instintos – liberto da clausura imposta por uma cultura constituída de regras, proibições, enquadramentos e juízos morais.

O corpo do “atleta do coração”, poderia ser aquele corpo permeável, tal qual é o corpo da criança – aberto a toda experimentação, livre para viver intensamente e constituir-se na própria experiência – sem ainda estar subjugado pelos códigos sociais. O corpo, para Artaud, estaria silenciado pelo racionalismo imperante, estaria adoecido, quase morto. Porém, com o “atletismo afetivo” poder-se-ia liberar forças que mostrariam que “[...] a intensidade da vida está intacta e que bastaria dirigi-la melhor” (1984, p. 17), por isso propõe uma linguagem para os sentidos. Essa “linguagem física”, segundo ele mesmo, distingue-se da linguagem verbal e faz uso de tudo que estiver em cena e que possa ser dirigido aos sentidos:

Essa linguagem feita para os sentidos deve antes de mais nada tratar de satisfazê-los. Isso não a impede de em seguida desenvolver todas suas consequências intelectuais em todos os planos possíveis e em todas as direções. E isso permite a substituição da poesia da linguagem por uma poesia no espaço que se resolverá exatamente naquele domínio das coisas que não pertencem estritamente às palavras (Id.,1984, p. 52).

---

<sup>74</sup> Koudela (2001) esclarece que a palavra “peça” denota a ideia de texto, no entanto, a palavra *play* pode significar também “jogo”.

O “homem carcaça” não sabe mais gritar, seu corpo desempenharia ações unicamente funcionais, uma anatomia para responder bem às exigências sociais. Um corpo civilizado e com ideias claras porque já estão prontas, acabadas, definidas. Ao contrário do que propunha Artaud – o modo de viver não está dado, pronto, acabado, mas se fazendo no próprio viver: “Nós ainda não nascemos. Ainda não estamos no mundo. Ainda não existe mundo. As coisas ainda não se fizeram. A razão de ser não foi achada [...]” (id.,1984, p.10). Podemos aproximar também, segundo Eleonora Fabião (2009), Antonin Artaud (e o seu teatro da crueldade) à *performance*. Segundo a autora, tanto um quanto o outro são “cruéis”, enquanto ativadores de “fluxos paradoxais” de consciência crítica e corporal, bem como de questionamentos da cultura ocidental.

Incorporando características das diferentes linguagens artísticas, a *performance* relaciona-se com os movimentos de vanguarda e com o *happening*. Tanto a *performance* quanto o *happening* apoiam-se na *live art*<sup>75</sup>, ou seja, ancoram-se no “acontecimento”. Poderíamos dizer que ambos fogem, portanto, da representação e da imitação do teatro dramático, buscando ao contrário disto, uma aproximação entre a arte e a vida. A *performance* transferiu o foco do objeto de arte para o corpo do artista; e se por um lado, a *performance* era muito abstrata, dificultando sua leitura pelo público, por outro, ampliava as possibilidades para diferentes sentidos (COHEN, 2011). É preciso, no entanto, avaliar se as ações das *performances* e das intervenções artísticas perdem em força política, bem como a maneira pela qual tais ações dialogam com as questões da nossa época (e que nos transpassam). Que benefícios podem trazer à prática educativa se os conteúdos e metas não são, *a priori*, definidos, estabelecidos?

### **Intervenção artística**

No começo do novo ano letivo de 2011, as dúvidas ampliaram-se. Importante lembrar que os novos desafios (e riscos) a que nós – educador e educandos – nos lançássemos, nesse mar de novidades, colocava-nos no mesmo barco e, pelo

---

<sup>75</sup> O termo *live art* denomina proximidade entre a arte e a vida. Para saber mais recomendamos ver Glusberg (2011).

menos em um primeiro momento, à deriva. Mas se considerarmos que “[...] criatividade é antes descobrir o que não se conhece” (GROTOWSKI, 2007, p. 227), a dificuldade pode, eventualmente, transformar-se em aliada.

Optar por um caminho desconhecido pode desestabilizar o professor porque o *novo* exige pensamentos novos, procedimentos novos. Não seria tão fácil abandonar, ainda que temporariamente, os planos de aula, com objetivos, conteúdos e procedimentos previamente estabelecidos e habituais. O desafio a que nos lançávamos exigia um certo desapego. Não exatamente negando ou esquecendo o que se sabia, mas sim enfrentando a imponderabilidade de não se poder demarcar antecipadamente o caminho. Utilizando os conhecimentos – na medida da necessidade que surge –, para lançar mão do que se sabe e buscar aquilo que ainda não se sabe.

Às sete da manhã iniciavam-se as atividades na escola. O corpo dos estudantes e docentes, acostumados ao relaxamento das férias, ainda não se haviam readaptado à jornada diária imposta. Estudantes novos chegaram. Prefiri, nesse primeiro momento, fincar os pés em chão conhecido. Durante todo o mês de fevereiro, utilizei os tradicionais jogos teatrais<sup>76</sup>. E de fato, a estratégia colaborou para integrar os alunos novos e conhecer seus nomes. Se a ideia para as aulas de artes partia de uma intenção deliberada de utilizar modalidades artísticas mais contemporâneas, como é o caso da intervenção artística, uma explicação a respeito dos conceitos que permeiam essas formas artísticas tornou-se necessária.

Com o auxílio de dois estagiários<sup>77</sup>, foram selecionados alguns vídeos referentes a artistas que, de alguma forma, criavam seus trabalhos alinhados à perspectiva que no momento nos interessava: problematizar e desestabilizar o entendimento comumente disseminado do que seja (obra de) arte e ressaltar a importância do corpo nas novas proposições artísticas. Nomes como Hélio Oiticica e Letícia Parente<sup>78</sup>, dentre outros, figuravam entre os vídeos apresentados. Era uma

---

<sup>76</sup> O jogo tende a estimular a comunicação e o vínculo dos jogadores no grupo porque exige uma aproximação diferente da cotidiana, comumente baseada nas relações com formas padronizadas de agir, falar e pensar.

<sup>77</sup> São eles: Diógenes dos Santos Miranda e Érica Naomi.

<sup>78</sup> Retomaremos esses dois artistas mais adiante.

tentativa de despertar o interesse dos estudantes de modo que se provocasse uma discussão a respeito dos procedimentos utilizados pelos artistas em questão.

Muitos estudantes comentaram os vídeos, relacionando-os às vivências de suas realidades individuais, uma vez que nos arredores da escola é visível o movimento de artistas que, pela arte, interferem no cotidiano do bairro. A festa do Bumba-meu-Boi, no Morro do Querosene, é um bom exemplo. Em 2011, realizou-se sua 25ª edição. Do contato com esse novo repertório, alguns temas foram surgindo, desencadeando debates, perguntas, comentários, discussões e conceituações. Vejamos a seguir alguns desdobramentos decorrentes dessas atividades.

Uma referência importante nos encontros semanais, como já mencionado, foi o vídeo *Hélio Oiticica-museu é o mundo*, documentário<sup>79</sup> a respeito deste artista e suas criações. Para a maioria dos estudantes, Oiticica não era um nome desconhecido: em uma saída cultural em 2010, durante a 29ª Bienal de Arte no Parque do Ibirapuera, pudemos penetrar o “parangolé cama”, um dos experimentos de Oiticica presentes na Bienal. O contato com o parangolé acabou abrindo espaço para que eles obtivessem informações a respeito de uma série de eventos artísticos e políticos que marcaram a década de 1960 no Brasil.

Os experimentos de Hélio Oiticica, por exemplo, procuravam romper fronteiras que comumente separam corpo e mente. O corpo é o lugar privilegiado para as experiências emocionais, intelectuais e estéticas. É no corpo e pelo corpo que as obras do artista intentam a subversão de preceitos normativos e regras. A criação de “ninhos sensoriais”, por exemplo, proposta por Oiticica pretendia despertar os sentidos e outros graus de percepção nas pessoas. Isso levou-nos a conjecturar: não seria esse, também, o alvo de algumas *performances* da atualidade, que propõem a quebra de automatismos perceptivos? Como utilizar, na escola Des. Amorim Lima, tais proposições?

A partir das discussões a respeito do vídeo *Hélio Oiticica-museu é o mundo*, criamos uma série de experimentos relacionados aos sentidos<sup>80</sup>. Esses

---

<sup>79</sup> O documentário *Hélio Oiticica-museu é o mundo* foi produzido pelo Itaú Cultural. Com direção de Max Eluard e participação de Paula Braga, César Oiticica Filho e Fernando Cocchiarale.

<sup>80</sup> Alguns experimentos mostrados no vídeo e que exploravam os sentidos das pessoas chamaram a atenção dos estudantes, como por exemplo, os “penetráveis”. Foi a partir destes experimentos que criamos nas aulas estímulos sensoriais.

experimentos (figuras 34 A a 34 E) foram realizados concomitantemente aos jogos teatrais que realizávamos desde o início do semestre.

Figuras 34 A a 34 E (da esquerda para a direita e de cima para baixo): identificar diferentes alimentos pelo sabor; o jogo do olhar e reconhecer pessoas pelo toque.



Fonte: arquivo pessoal. Fotos - Diógenes dos Santos Miranda

Vimos uma possibilidade de diálogo entre tais jogos que realizávamos e o universo lúdico (e suprassensorial) proposto pelas criações de Oiticica. Intercalando as atividades, brincamos com os sentidos, inspirados em alguns experimentos do artista e analisamos os conceitos que permearam suas criações. Percebemos, em ambas estratégias, a possibilidade de expansão da capacidade perceptiva<sup>81</sup>, tal como fizera Oiticica, ao articular “o conceitual e o fenômeno vivo”. (FAVARETTO, 1992). Os projetos artísticos de Hélio Oiticica extrapolaram os espaços mais convencionais de exposição de arte, como os museus, e foram para as ruas, praças e parques. Esta forma de *intervenção* e de ocupação do espaço público provocou reações nas pessoas que normalmente não frequentavam aqueles lugares, onde, então, aconteciam as bienais e as exposições.

<sup>81</sup> A valorização das sensações, em uma experiência artística, buscaria potencializar os múltiplos processos perceptivos, em contato com o objeto artístico. A arte, nesse caso, é vista com autonomia, livre de análises puramente racionais.

Extrapolar os limites convencionais fez parte da trajetória de Oiticica. O artista denominava suas propostas anticonvencionais de *acontecimentos poeticosurbanos*, uma espécie de *delírio ambulatório*<sup>82</sup>. A arte, segundo ele, não deveria continuar aprisionada em espaços fechados restritos a um único público. Esse movimento talvez tivesse nuances do anarquismo herdado do convívio familiar de muita liberdade, principalmente com o avô José Oiticica e com o pai, José Oiticica Filho<sup>83</sup>. Levar a arte para a rua significava, para Oiticica, invadir a vida, experimentar uma espécie de arquitetura móvel, flexível, romper com um tipo de arte estagnada e (para ele) morta. O artista, por tudo isso, ao final da década de 1950, tinha uma linha de pensamento bastante alinhada aos movimentos artísticos que chacoalhavam a arte na Europa e nos EUA.

Invadir a vida, sair dos museus, galerias e teatros foram atitudes que nos parecem, ainda, uma prerrogativa de contemporaneidade. É preciso entender essa mudança não como mero deslocamento de espaço: “[...] parece impossível examinar as obras contemporâneas sem se sensibilizar com a maneira pela qual os autores inscreveram seus discursos em arquiteturas que já explicam o conteúdo” (RYNGAERT, 1998, p. 82). O convívio de Hélio Oiticica com moradores da favela e os integrantes da escola de samba Mangueira,<sup>84</sup> no Rio de Janeiro, não deve ser visto como um contato de pesquisador ou estudioso, mas de um visitante-amigo. O artista sentia-se inebriado na cultura criada nos morros: carnaval, música, vielas estreitas e labirínticas, rodas de samba. No vídeo *Hélio Oiticica-museu é o mundo*, Paula Braga chama a atenção para esse aspecto: “[...]é preciso ver o Hélio como quem passeia por um jardim, um labirinto”, alguém que estando no Rio de Janeiro preferia o morro à Ipanema. No mesmo documentário, o próprio Oiticica comenta

---

<sup>82</sup> Delírio Ambulatório foi um termo criado por Hélio Oiticica, referindo-se às suas intervenções artísticas nos espaços urbanos entre 1960 e 1970.

<sup>83</sup> José Oiticica, historiador, filólogo e intelectual anarquista (1882 – 1957). Seu filho, José Oiticica Filho (1906 – 1964) foi um dos fotógrafos brasileiros mais importantes da primeira metade do século XX. Oiticica Filho, pai de Hélio Oiticica, ganhou vários prêmios em diversos países aprofundando a crítica ao figurativo e aderindo ao construtivismo. Por opção da família, Hélio Oiticica não frequentou escolas até os 10 anos de idade.  
Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em 29.02.2012.

<sup>84</sup> Hélio Oiticica foi passista da Estação Primeira da Mangueira. Em 1965, na Mostra Opinião no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Oiticica quebrou o protocolo ao levar integrantes da escola de samba para uma manifestação nas salas do MAM e acabou sendo expulso, com a escola de samba, do museu. Nesse episódio, o artista acusou o museu de racismo.

suas caminhadas pelas vielas dos morros cariocas: “Eu conheço a Mangueira melhor que qualquer espaço, parte do mundo [...], tem a forma particular de andar, que se adquire andando no morro como quem busca caminhos no coração da terra”.

Ao criar seus parangolés<sup>85</sup>, Oiticica não pretendia simplesmente substituir a obra de arte por outros objetos, sua intenção era outra. Com uma nova proposição para os objetos artísticos, o artista abria um território novo tanto para a criação como também para a recepção artística. Oiticica queria que as pessoas penetrassem suas obras. Muitos dos seus experimentos que alcançaram a rua, exploravam o cotidiano, a relação entre arte e vida. Portanto, o sentido da obra surgia somente da interação do receptor com a “obra”. Nessa proposição, o artista, segundo Paula Braga: “[...] transforma a estrutura de pensamento, a estrutura de comportamento. É muito mais transgressor e poderoso do que você distribuir panfleto com regras [...]” (Id., 2010).

A ideia de ocupar o espaço público com uma ação para intervir no cotidiano das pessoas nos interessou particularmente. A proposição de intervenção, nesse caso, era arquitetar novas formas de relação, interferindo no cotidiano dos estudantes e das pessoas que vivem ou transitam nos arredores da escola, valendo-nos da intervenção artística, entendendo esta como forma de experimentar novos usos e configurações nos espaços (inclusive locais públicos). Aqui, segundo Peixoto, surge a figura do “[...] *artista interventor itinerante*, que toma o mundo como um vasto campo para suas ações pontuais” (2002, p. 20). Tentamos seguir esse rumo com nossas ações.

### **IntervenAção 1: Parangolé na Praça**

Depois de tantos mergulhos nas criações de Oiticica, surgiu a ideia de elaborarmos nosso próprio parangolé. A proposta não era tanto a reprodução das capas, mas mais a recriação delas, de maneira que pudéssemos estabelecer, com o auxílio dos objetos, um contato lúdico, uma “conversa fiada” com pessoas da escola e de fora dela; uma espécie de “participáculo” (GROTOWSKI, 2007, p. 42), que

---

<sup>85</sup> Os parangolés eram capas feitas com tecidos coloridos e para serem usados pelas pessoas. O termo *parangolé*, no dicionário Aurélio, corresponde a uma gíria carioca que pode ser traduzida como *conversa fiada*.

favorecesse o contato entre diferentes pessoas dentro de um determinado jogo integrativo.

Na EMEF Des. Amorim Lima, criamos nossos parangolés com os materiais disponíveis na própria escola: retalhos de tecido e de papel, tampinhas diversas, penas, fitas, tintas etc. (figuras 35 A e 35 B). Depois de confeccionados, os parangolés foram levados primeiramente ao pátio e à quadra, durante o recreio dos estudantes menores, criando um jogo lúdico com as capas coloridas.

Figuras 35A e 35B - Confeção dos parangolés.



Fonte: arquivo pessoal. Fotos – Diógenes dos Santos Miranda

Levamos os parangolés também à praça Elis Regina (figuras 36 A e 36 B, localizada nas proximidades da escola; é um lugar que recebe, diariamente, vários moradores do bairro: crianças, jovens e adultos que brincam, jogam e exercitam-se nos diferentes espaços ali disponíveis.

Figuras 36A e 36B - Alunos oferecem os parangolés para Dona Inácia, na praça.



Fonte: arquivo pessoal. Fotos – Diógenes dos Santos Miranda.

Entendemos e vivenciamos a proposta com os parangolés como um experimento lúdico-relacional, já que víamos na estrutura do jogo um potencial não apenas para quebrar a rigidez, o automatismo e a resistência corporal como também para desobstruir barreiras, abrir brechas para as relações e catalisar o encontro com pessoas. Nesses encontros o que mais nos interessava não era tanto o aspecto interpessoal, embora não se pudesse dissociá-lo, mas criar um espaço de diálogo, um jogo com as pessoas da praça. Em suma, experimentar outras formas de contato e diálogo naquele espaço público.

A proposta “IntervenAção 1: Parangolé na Praça” consistia em oferecer os parangolés para os transeuntes, de modo a estabelecer contato com estes, convidando-os para uma “conversa fiada”, por rápida que fosse. No encontro com os estudantes, as reações dos passantes foram as mais variadas: alguns diziam que não tinham tempo; outros vestiam o parangolé e perguntavam sobre o sentido do objeto. Passamos por um grupo de senhores que jogavam dominó (figura 37) e que ficaram “vestidos” com o parangolé por algum tempo; uma viatura da polícia que passava ao lado da praça também foi interceptada pelos estudantes. Oferecemos as capas coloridas aos dois policiais (figura 38) que estavam no carro, porém um deles argumentou que estavam a trabalho e que não

poderiam participar do jogo. Apesar de negado o pedido, a resposta foi dada com um sorriso<sup>86</sup>.

Figura 37: Senhores jogando dominó na praça.



Figura 38: Estudantes oferecem o parangolé aos policiais.



Fonte: arquivo pessoal. Fotos – Diógenes dos Santos Miranda.

Interessava-nos: experimentar, nessas ações, outros modos de ensinar, de explorar novos ambientes, de descobrir outras arquiteturas para aprender; procurando nestas um jeito novo de relacionamento com o espaço e com as pessoas que circulassem por ele. Há um elemento lúdico no desafio de conversar, entrevistar pessoas estranhas na praça. O jogo neste caso, não vem acompanhado de competição – com ganhadores e perdedores – mas inserido no fluxo da vida, como parte da ação cotidiana. O jogo, neste caso, não funcionaria como respiro, descanso, recreio ou intervalo entre as atividades produtivas, fossem elas na escola ou na empresa. O jogo permearia a própria existência nos encontros ocasionais, acontecidos quando as relações não são puramente funcionais, regidas por cronômetros e hierarquias sociais. Nesses encontros, fomos surpreendidos com a pergunta de um senhor de cabelos bem grisalhos: “Quanto custa um sorriso?” Alguém respondeu que o sorriso era grátis, não custava nada. “Então por que as pessoas quase não sorriem?”, arrematou o senhor. Sorrir gratuitamente para alguém pode não significar um “encontro”, mas o fato é que mesmo vivendo e frequentando

<sup>86</sup> Editamos um vídeo com os experimentos feitos na Praça.

os mesmos lugares, a relação das pessoas parece restringir-se a uma funcionalidade. O que parece é que as pessoas não só deixaram de sorrir umas para as outras, mas também pararam de dialogar. A vida cotidiana tem se restringido ao particular, sobrando pouco tempo para questões que afetam a coletividade: como saber o que pensam os vizinhos com respeito ao aumento dos bilhetes do metrô; da qualidade das escolas do bairro; do atendimento do posto de saúde; da ausência de áreas de lazer para a população, da violência que passeia pela vizinhança etc. Parecemos estranhos uns aos outros.

A seguir algumas considerações<sup>87</sup> dos estudantes, após a atividade com os parangolés:

- A última pessoa achou que a gente fosse roubar ela [...] ela levou um susto [...] porque tinham muitas pessoas;
- Hoje em dia é assim, a pessoa está andando na rua normal e chega um homem e acham que ela quer assaltar;
- Não é só na sala que a gente aprende [...];
- Eles acham que a gente aprende mais aqui do que lá fora;
- Lá fora tem liberdade;
- Por isso que as coisas não vão para a frente, a escola tinha que ensinar a gente a mudar, tem muita coisa que está velha na escola;
- Mudar a rotina estimula a gente a aprender;
- Às vezes a gente não repara nas coisas;
- É legal quando a gente do nada, vê;
- É mais legal a arte em movimento, quando você consegue interagir com a arte [...] não precisa ser um cara famoso;
- Acho que arte não é tudo perfeito [...] a arte é o que a pessoa quer que seja arte [...] nem a gente entende a própria cabeça.

Muitas das pessoas que vivenciaram nossa intervenção na praça Elis Regina não tinham a menor ideia do que propúnhamos. A praça, utilizada cotidianamente

---

<sup>87</sup> Transcrição parcial de conversa com os estudantes, dentro da sala de aula.

para caminhadas, brincadeiras e bate-papo estava diferente naquele dia; apesar do desdém (real ou simulado) que detectamos nos passantes, interferimos efetivamente naquele espaço, criando uma “interação provocativa” com os passantes. Nesse experimento (de ação coletiva), foram conhecidos artistas, obras – e o contexto onde foram criadas, desencadeando um processo de reflexão. O importante no processo, além da ampliação de conhecimento e informação acerca da arte contemporânea, foi a transposição articulada, dos conhecimentos, à vida.

Os estudantes, na avaliação feita depois do experimento com os parangolés, perceberam que: algumas pessoas na praça, com a aproximação dos estudantes, mostraram-se temerosas, imaginando um assalto; o encontro entre pessoas estranhas nos espaços públicos pode gerar medo, mas também experiências enriquecedoras e que sair da escola possibilitou aprendizagens diferentes das habituais como, por exemplo, a resultante do encontro com a viatura de polícia. A princípio houve uma certa apreensão, tanto por parte dos estudantes quanto de mim. Isso por desconhecermos como seria a reação daqueles policiais, devido a certas representações de “autoridade” já consolidadas no imaginário coletivo. No entanto, ao final, ficamos todos surpresos com o sorriso dos policiais, reconhecendo, de maneira inusitada, que por trás daquelas fardas estavam pessoas como nós. Apesar do receio de alguns transeuntes em se aproximar e estabelecer contato conosco, muitos outros participaram, interagiram em um gesto de confiança e desejo de trocar experiências, de conhecer pessoas novas, ou de simplesmente entrar no jogo que se propunha.

Será que a atividade realizada na praça Elis Regina poderia ser considerada uma interrupção na realidade diária daquelas pessoas, inclusive na dos estudantes? Embora para alguns destes tenha sido difícil o contato com as pessoas da praça – em parte pela timidez –, para outros não foi, justamente por entenderem o exercício como um jogo, como um desafio lúdico. O que pareceu interessante nessa “IntervenAção 1: Parangolé na Praça” foi a aproximação, o contato com os experimentos de Oitica e o estímulo a uma mudança na percepção dos estudantes com relação à arte e ao próprio formato de aula comumente utilizado dentro das escolas.

Em síntese:

- Vivemos, na praça, experiências educacionais fora do modelo da obediência e da transmissão;
- Encontramos possibilidades de eliminar alguns “escudos” corporais e afetivos que nos distanciam das pessoas, impedindo-nos de interagir uns aos outros;
- Potencializamos usos diferentes para o corpo, que na educação, de forma geral, tem sido mais utilizado como lugar de armazenar conhecimento ou adestrar para atingir determinadas habilidades físicas;
- Vivenciamos um trabalho coletivo;
- Interagimos com a cultura da cidade, ocupando um espaço público;
- Percebemos que a arte não está fixa, que tem movimento quando se interage com ela;
- Questionamos por fim: se algumas modalidades da arte contemporânea estavam, entre outras coisas, “descolonizando corpos”, a escola poderia também seguir nesta mesma trilha?

## **IntervenAção 2: *homo consumericus***

A ideia da “IntervenAção 2: *homo consumericus*” surgiu a partir do contato com o livro “Preparações e tarefas – Letícia Parente<sup>88</sup>”, mesmo nome dado à exposição desta artista realizada no Paço das Artes em 2007. Letícia Parente iniciou sua formação artística aos 40 anos (1971), em oficinas de teatro com Ilo Krugli e Pedro Domingues, no Rio de Janeiro. Antes disso, estudou e doutorou-se em

---

<sup>88</sup> O primeiro contato com o trabalho de Letícia Parente aconteceu durante uma saída cultural em 2011 com os estudantes da EMEF Des. Amorim Lima ao Paço das Artes, localizado na USP. No Paço, participamos da proposta *Estrangeiros*, concepção de Alexandre Sá e Aslan Cabral. Nessa ocasião, fomos presenteados com vários livros e catálogos de exposições antigas, dentre eles o da artista Letícia Parente. O termo *homo consumericus* aparece em um dos textos organizados no livro.

química. A exposição da artista no Paço das Artes, aconteceu entre 12 de março e 20 de maio de 2007. Parente produziu vários trabalhos, entre os quais destacam-se os vídeos: “Eu armário de mim”, “xerox”, “*In*”, “Tarefa I” e “Marca Registrada”. Em “Marca Registrada” (1975), utilizando linha e agulha, Letícia Parente borda na planta do pé as palavras *Made in Brasil*. No livro da exposição, Kátia Maciel escreve: “Letícia tece na própria pele o estado do Brasil, um país feito fora daqui, propriedade estrangeira, o Brasil de 1974, estranho a nós mesmos” (2008, p.50). No trabalho artístico da artista são recorrentes as “tarefas” domésticas: no vídeo *In* (1975), ela pendura-se no armário como uma peça de roupa; em Tarefa I, um ferro de passar roupa percorre seu corpo nas mãos de uma mulher negra; em Preparação II, Letícia aplica nela mesma vacinas contra os preconceitos tais como o do colonialismo cultural e o do racismo. Os trabalhos de Parente potencializaram, nas aulas, discussões acerca do lugar que o corpo passou a ocupar na arte contemporânea, já que a artista valia-se do próprio corpo para abordar não apenas de questões tipicamente do universo feminino, mas também sociais. Ao trazer nos vídeos tarefas corriqueiras do cotidiano de uma mulher, que o corpo aceitava com naturalidade, a artista evocou nosso olhar a pensar e a “desnaturalizar” essas ações do e no corpo.

Como estávamos estudando as correntes artísticas contemporâneas e fazendo algumas experimentações, as fotografias do livro, com os trabalhos de Letícia, chamaram a atenção dos estudantes. Alguns vídeos da artista, encontrados na *Internet*, aumentaram ainda mais o interesse, principalmente o trabalho “Marca Registrada”. Depois de alguns comentários, discutimos as possíveis motivações que nortearam Parente em seus experimentos performáticos. Além de questões que abordavam o universo feminino, os trabalhos da artista revelavam a falta de liberdade no Brasil nos anos de ditadura, marcando na própria pele a face de um Brasil “estrangeiro”.

Um dos pontos relevantes da discussão a respeito do vídeo, “Marca Registrada” foi com relação ao envolvimento das pessoas, inclusive dos jovens, com a política do país no período de ditadura (1964-1984). Esse engajamento ficou ainda mais evidente ao assistirmos o filme “O que é isso, companheiro?”<sup>89</sup>. Na ocasião, pedimos ao Alan Max de Souza, funcionário da escola e estudante do último ano

---

<sup>89</sup> Inspirado no livro homônimo de Fernando Gabeira, o filme foi produzido em 1997 e dirigido por Bruno Barreto.

de história na Universidade de São Paulo, para comentar o filme e principalmente os fatos históricos que desencadearam o sequestro do embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick no Brasil, episódio de muita repercussão na época e que foi retratado no filme.

Os estudantes observaram que, na atualidade, as pessoas estavam mais preocupadas em consumir do que se envolver em política. Ao longo da discussão questionamos se o tema “consumismo” poderia ser utilizado nas aulas de artes como uma nova proposição de intervenção artística. Depois de muitas sugestões, um esboço da “IntervenAção 2: *homo consumericus*” foi-se delineando: a ideia seria criar uma intervenção artística dentro e fora da escola, pautada no consumismo, mas tomando-se o devido cuidado para que não resultasse numa atividade puramente pedagogizante e panfletária contra o consumo. A ação não consistiria em alertar, informar ou denunciar, mas perguntar, ouvir as pessoas, as múltiplas identidades – tanto na escola quanto na rua –, sobre suas práticas de consumo. Para esse propósito, uma série de necessidades foi surgindo (figuras 39 A, 39 B e 39 C):

- Fotografar etiquetas, marcas das roupas, tênis e outros objetos dos estudantes;
- Recortar de revistas, as marcas mais conhecidas de diferentes produtos;
- Criar um *homo consumericus*.

Figuras 39 A, 39 B e 39 C (da esquerda para a direita): marcas estampadas na roupa; marcas recortadas de revistas; estudante como *homo consumericus*.



Fonte: Fonte: arquivo pessoal. Fotos - Marose Leila e Silva

Depois dessas ações fomos, em conjunto, pensando em como elaborar a intervenção. A proposta configurou-se da seguinte forma: sairíamos pela escola e, depois, pela praça Elis Regina acompanhados de um *homo consumericus* – representado por um estudante etiquetado da cabeça aos pés com logomarcas de diferentes produtos –, com uma legenda em forma de placa, na qual se escreveria: *homo consumericus*. Outro estudante carregaria uma bandeja com vários recortes de logomarcas; outros dois ficariam incumbidos de fotografar e filmar toda a atividade. O restante do grupo iria revezar-se, entrevistando pessoas da escola e transeuntes da praça. As questões para a entrevista, elaboradas pelos estudantes, foram as seguintes:

1. Você sabe o que é um *homo consumericus*?
2. Você se considera um *homo consumericus*?
3. Você reconhece alguma dessas marcas espalhadas na bandeja?

Com esse roteiro, munidos de câmeras e entusiasmo,<sup>90</sup> partimos para a ação, em duas quartas-feiras do segundo semestre de 2011. Diferentemente da primeira

<sup>90</sup> A intervenção foi realizada com dois agrupamentos diferentes de estudantes, cada um deles em uma semana.

intervenção, na qual os estudantes ainda mostravam-se tímidos para aproximar-se e interagir com as pessoas da praça, nessa segunda experiência, havia até uma certa disputa para decidir quem entrevistaria este ou aquele passante. A intervenção durou, em cada saída, aproximadamente uma hora. Foram abordadas cerca de sete pessoas (por cada grupo de estudantes). Vejamos, a seguir, trechos de algumas entrevistas,<sup>91</sup> colhidos durante a intervenção.

Ainda dentro da escola ouvimos da coordenadora pedagógica Renata Cortese e da professora Érica Amaral as respectivas observações:

- Eu sou um *homo consumericus*. Eu tenho consciência disso, mas faço um empenho grande para tentar reduzir o consumo porque eu acho importante [...] a gente tem essa responsabilidade aí [...] reduzir o consumo para reduzir o lixo [...].
  
- *Homo consumericus*, imagino que seja esse novo homem do consumo, que coloca os valores do bem material acima dos valores humanos. Não me considero um *homo consumericus*, adoro um brechó.

Assim que chegamos à praça, nos deparamos com um catador de lixo, que se identificou como Marcos. Ele estava trabalhando, provavelmente desde antes da nossa chegada, com um carrinho já lotado, sobre o qual ele ainda depositava lixo. Marcos mostrou-se muito disponível para conversar com o grupo de estudantes. Embora não tenha sido perguntada a sua idade, aparentava ser jovem, talvez com pouco mais de trinta anos. Além de responder às perguntas do roteiro, Marcos contou-nos a respeito do seu trabalho atual e da ocupação anterior:

- *Homo consumericus* é uma propaganda ambulante? [...] Como catador eu pago aluguel, pensão e ainda é terapêutico porque você não cai na rotina [...] Eu trabalhava como *maître* das 9 h da manhã até 1 h da madrugada, sem folga. Fazia comida japonesa, francesa [...] era muito *stress* [...], mas claro que catar lixo não é o indicado.

---

<sup>91</sup> Como as três questões se repetiram a cada entrevista, manterei somente as respostas dos entrevistados.

Outra pessoa entrevistada foi “dona” Maria. Apesar de o corpo do estudante *homo consumericus* estar completamente etiquetado, dona Maria não percebeu nada de diferente ou estranho nele:

– Eu não sei o que é isso (*homo consumericus*) [...] Não estou vendo nada de diferente nele, parece que ele está meio doentinho [...] Eu só compro o que eu preciso, comida, por exemplo, o que é necessário.

Entrevistamos três mulheres que conversavam na mesa de um bar localizado ao lado da praça Elis Regina: Adriana, Elizete e Maria Antônia. Adriana não se considerava um *homo consumericus*. Já Elizete, confessou a dependência em consumir:

– Eu não sou um *homo consumericus* [...] não quero ter três calças da mesma cor, acumular coisas.

– Eu comprei um negócio para depilar a perna por causa da embalagem. Dizia: – “Adeus gilete”, mas nem usei [...].

– A gente vive em um mundo consumista!

Na segunda vez em que nos dirigimos à praça, encontramos três jovens - Rafael, Jane e Catarina. Os três foram convidados a participar da intervenção. Lançamos as perguntas e obtivemos as respectivas respostas do Rafael e da Jane:

– Eu sou um *homo consumericus* [...] consumo livros, cinema roupa, esse óculos (retira o óculos do rosto) que não é tão necessário;

– Eu não sou um *homo consumericus*, mas não deixaria de consumir boa comida, um protetor solar de boa qualidade (ela estava com um, numa das mãos).

Por último, entrevistamos Rafael, uma criança de três anos de idade, que passeava com sua mãe pela praça. O mais surpreendente no encontro foi a participação do menino que – segundo sua mãe – apesar de muito pequeno, conhecia todas as logomarcas de carro que se encontravam na bandeja do *homo consumericus*. Questionado, ele respondeu precisamente:

– Volkswagen... Essa é Renault e essa, Ford.

De modo geral, as pessoas que participaram da “IntervenAção 2: *homo consumericus*” mostraram-se disponíveis, interessadas e perceberam que o convite para participar da intervenção fazia parte de um jogo, principalmente por causa da caracterização do *homo consumericus*, da bandeja com as logomarcas e das duas câmeras que registravam a atividade. O próprio termo *homo consumericus* forçava cada pessoa a relacionar as palavras da pergunta “Você sabe o que é um *homo consumericus*?” com o contexto. O fato de a intervenção acontecer na praça facilitou as coisas porque, em geral, quem estava naquele espaço, fazia algum lazer ou uma atividade física, práticas realizadas, geralmente, em horários livres. Alguns dos entrevistados não se consideravam consumidores, outros assumiram-se *homo consumericus* e reconheceram grande parte das marcas levadas à bandeja. Alguns comentavam sobre as marcas: “Essa marca é muito boa!” ou “Esse banco eu não gosto porque é do governo...” ou ainda “Eu não compro nada disso, mas não fico sem os créditos no celular”.

Renata Cortese, a coordenadora pedagógica da escola e primeira entrevistada, teve a preocupação de justificar a necessidade de reduzir o consumo. A justificativa tinha uma certa preocupação com o viés educativo e formativo (reduzir lixo). A Érica Amaral revelou hábitos de consumo mais alternativos (comprar em brechós), apesar de a “linha alternativa” também fazer parte do mercado de consumo.

A entrevista com o lixeiro Marcos foi longa e acabou se configurando mais em uma conversa. Ficamos surpresos com a desenvoltura dele para falar e assumir com probidade o atual ofício de catador de lixo. O encontro com Marcos foi um dos mais tocantes para os estudantes e para mim; fomos à praça fazer uma intervenção sobre

o consumo e encontramos uma das pessoas que recolhe, da rua, os desperdícios, as sobras e as “quinquilharias” descartadas pelo *homo consumericus*. Das avaliações feitas com os estudantes, resultou notório o impacto das entrevistas, durante a intervenção. Stephanie, Marina e Pâmela fizeram, as seguintes colocações, respectivamente:

- Percebi que a maioria das pessoas não se considerava *homo consumericus*, mas todos consomem [...] a gente é forçado a consumir [...] a gente não valoriza um trabalhador que cata o lixo porque ele não trabalha arrumado, de terno, mas sujo [...] a gente não valoriza porque ele não é um consumidor;
- As pessoas falam que não são *homo consumericus*, mas todo mundo é [...] Marcou a conversa com o Marcos [...] ele prefere uma coisa mais simples;
- Ele se sente mais livre.

Rimos muito, durante a entrevista com “dona” Maria. Apesar de o corpo do Alexandre (representando o *homo consumericus*) estar todo etiquetado, até mesmo o rosto, dona Maria não apontava essas diferenças. O comentário feito por ela foi com relação ao corpo do estudante, por esse ser “gordinho”, parecendo meio “doente”. Isso nos levou a pensar que o hábito de consumo – ou a hiperexposição a propagandas – pode levar-nos a enxergar com normalidade alguém completamente etiquetado. Neste caso, podemos inferir que dona Maria esteja certa: um *homo consumericus* é um homem doente. Conforme a conversa avançava os estudantes iam se reconhecendo como parte do mundo do consumo, essa rede da qual é difícil escapar. As estudantes Bruna, Tarsila e Caroline comentaram, respectivamente:

- Eu sou um *homo consumericus*!
- Eu sou um *homo consumericus* porque não vivo sem *Internet*.
- Uma das mulheres (entrevistadas) disse que não era (*homo consumericus*), mas estava cheia de maquiagem e bijuterias.

Da entrevista com o menino Rafael nasceu uma constatação chocante: aprende-se a consumir desde muito cedo. As estudantes Helen e Tarsila referiram-se a essa descoberta da seguinte forma:

– Uma criança de três anos sabe mais de carro do que eu.

– Eu gostei da criancinha que gostava de carro, mas ele era muito novo para saber tudo de carro.

Ao relembrar a “IntervenAção 2: *homo consumericus*” na praça e analisar os comentários dos estudantes, percebo que transformações ocorreram. Estas transformações, porém, não tinham, necessariamente, o intuito de conscientizar os estudantes sobre o hábito do consumo e sobre a importância de diminuí-lo. Isso poderia resultar na repetição de um tipo de “fórmula” usada nas “campanhas para conscientizar” que, a meu ver, são pouco eficientes, ou ainda no próprio “modelo de ensinar” utilizado nas escolas – do qual tentávamos escapar. De fato, percebemos que a intervenção provocou muitas reflexões, haja vista os de meus alunos. Entretanto, interessante foi a forma como isso aconteceu. Em vez de trazer “a lição pronta”, indicando o que é “certo” e o que é “errado”, confrontei uma multiplicidade de visões e hábitos sobre o consumo. Nesses encontros não havia a preocupação de julgar ou avaliar as práticas dos entrevistados, mas, sim, de entrar em contato com tais práticas e conhecer os diferentes caminhos pelos quais o consumo se infiltra no cotidiano das pessoas. Cada estudante pode, com sua experiência e com as trocas de vivências efetuadas, encontrar respostas que não são únicas, mas possíveis. Cada um se viu, apesar das diferenças, preso à mesma rede: a sociedade do consumo. E desta constatação, surgiu o questionamento: como escapar desta rede ou mudar a maneira de se mover dentro dela?

Encontramos nos nossos experimentos uma aproximação com as propostas de Artaud e Oiticica, uma vez que aquelas buscaram abrir espaços perceptivos; criar fluxos de experimentação e comunicação; despertar, no corpo, sensações, ações e experiências incomuns, ativando reflexões sobre si e a respeito da cultura em que se vive. Fomos movidos, nesses experimentos, por uma inquietude, por uma curiosidade nos desdobramentos que se sucederam, e mesmo pelo imprevisto ou

inesperado. Tínhamos como matéria-prima o corpo e suas ações, delineada a partir de ideias e discussões coletivas. Importante ressaltar que essas ideias foram surgindo da própria vivência dos estudantes. Nossas intervenções exigiram deles uma atitude ativa e participativa por meio de: discussão e ação coletivas; pesquisa; reflexões acerca de um tema; elaboração de estratégias; escolha de materiais de apoio; planejamento e organização das ações previstas; interação com a cultura da cidade em um espaço público e reflexão, *a posteriori*, sobre esse conjunto de ações.

Uma diferença entre as intervenções e outras atividades já realizadas em minha prática educativa foi que estas últimas não foram criadas “para” os alunos, mas “com” eles e, por isso, tiveram um outro sentido. A proposição de atividades artísticas dentro e fora da escola, intensificou a relação da escola com a cultura: a escola não somente abria suas portas à comunidade, como também era levada para a rua e para a praça, dialogando com os transeuntes e interferindo no cotidiano deles. Chamamos a essa ação anticonvencional de *acontecimento poético e político* – uma espécie de *delírio ambulatório*, tal qual propôs Oiticica –, que objetivou a libertação de professores e estudantes dos automatismos, das estruturas rígidas e engessadas, de modo que se abrisse espaço para o encontro de pessoas com fluxos de pensamentos diferentes. Em suma, uma proposta para renovar a arquitetura do corpo e o corpo da arquitetura nas práticas educativas.

## Conclusão

As transformações da arquitetura escolar nas últimas décadas homogeneizaram as escolas, criando dispositivos (panópticos) de controle. Apesar disso, as pessoas que transitam nesses espaços nem sempre se deixam intimidar e governar por estas estruturas rígidas. A EMEF Des. Amorim Lima tem conseguido fugir da tutela e dos modelos impostos pela Secretaria Municipal de Educação, criando um projeto pedagógico mais democrático e inovador. É uma conquista concretizada, principalmente, pela consolidação de vínculos entre a comunidade e a equipe pedagógica. Assim, tem-se, como resultado, um espaço de resistência às formas padronizadas que caracterizam muitas instituições de ensino. Além disso, a renovação nos usos e práticas dentro da escola potencializam a relação entre escola e comunidade.

Mas ainda há muito para se construir nessa mesma escola, como apontaram as entrevistas com professores, estudantes e pais. Algumas mudanças na metodologia, relacionadas à tutoria e aos roteiros de pesquisa, que parecem inovadores por um lado, mas podem acabar estimulando justamente as práticas das quais se procura fugir. E talvez esta seja uma das dificuldades do corpo docente – a de incorporar um projeto educativo tão diferente das representações de escola construídas ao longo de sua própria história como estudantes e também como professores. Todavia, nota-se que a escola procura:

- Criar novos territórios para a ação educativa;
- Fazer parcerias que fortifiquem os laços da coletividade;
- Apostar no amadurecimento de um novo projeto pedagógico;
- Criar novas formas de ensinar e aprender;
- Articular um projeto educativo que extrapole o ambiente escolar.

Vivenciamos as intervenções artísticas nas aulas de artes da escola Des. Amorim Lima como experiências, em um percurso que afetou nossa forma de ver determinados aspectos da cultura – inclusive a escolar – da qual fazíamos parte.

Não saíamos à rua para descrever ou fazer um “estudo do meio”, mas sim para participar desse “meio”, estabelecendo um diálogo com ele. Assim, constatamos que o corpo de estudantes não significava apenas um coletivo de “órgãos de registro”, como dissera Artaud (1984, p.22), mas sim corpos atuantes, afetivos, vivos e produtores de uma “cultura em ação” permanentemente em movimento. Ou seja, procurou-se tratar a intervenção artística como:

- Ação externa no espaço;
- Forma e força de questionar “controles” e “autoridades”;
- Criação e ocupação de espaços para ações coletivas;
- Invenção de novos usos para o corpo;
- Movimento de resistência às formas padronizadas, normatizadas de viver e de se relacionar;
- Tática para retirar o estudante da carteira e da sala de aula.

O projeto “Se o mundo é um museu, por que não seria também uma escola?”, pode ser realizado diante de uma arquitetura escolar favorável a experimentações. Sair da escola, criando intervenções artísticas possibilitou aprendizagens diferentes das habituais como, por exemplo, compartilhar um trabalho coletivo, cujo resultado não era previsível e tampouco um produto esperado. Buscou-se algo que afetasse a percepção das pessoas em relação à escola, à arte e ao próprio sujeito desse processo, processo entendido como uma elaboração contínua, incompleta, eis que inventada e construída a partir do próprio cotidiano. Entendo que, dessa maneira, foi possível ver a escola não como um lugar pronto, mas um espaço também para ser (re)inventado.

## Bibliografia

- ALMEIDA & BUFFA. **Arquitetura e educação**. São Carlos: Ufscar, 2009.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2002.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola – Inventando espaços**: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Unesp, 2011.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BOSI, A. **Cultura brasileira - Temas e situações**. São Paulo: Ática, 2008.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BRECHT, Bertolt. **Poemas**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- BRECHT, Bertolt. **Teatro Completo**. (12 vol.) Petrópolis: Paz e Terra, 1986 -1995.
- BROOK, Peter. **Porta Aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CAMARGO, Caio César Souza. **Corpo do ator – metamorfose, simulacros**. São Paulo: Annablume, 1999.
- CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.). **Escola da Ponte - Um outro caminho para a educação**. São Paulo: Didática Suplegraf, 2004.
- CARVALHO, Sérgio de. **Atuação Crítica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARVALHO, Sérgio de. **Introdução ao teatro dialético**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CASÉ, Paulo. **A cidade desvendada**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

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

CERTEAU, Michel de; GEIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano – Morar, cozinhar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CRUZ, José Armênio de Brito; CARVALHO, Lúcia. **São Paulo 450 anos: a escola e a cidade**. São Paulo: Bej, 2004.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo – Comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, s/d.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo, Hucitec, 2003.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 2003.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FEIJÓ, Martin Cezar. **O que é política cultural?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. São Paulo: Graal, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – Cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUGANTI, Luiz. **Saúde, desejo e pensamento**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GATTI JR., Décio & INÁCIO FO.,Geraldo. **História da educação em perspectiva**. Uberlândia: Edufu, 2005.
- GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- GHIRALDELLI JR., PAULO. **O corpo – Filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance - Do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GONÇALVES. Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1994.
- GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- GROPPIA, Julio. **Foucault – Miríade 290 – O que pode a escrita**. São Paulo: Editorial 2009.
- GROTOWSKI, JERZY. **O teatro laboratório**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

GUINSBURG, J.; FERNANDES, SILVIA. **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GUINSBURG, J.; FERNANDES, SILVIA; MERCADO NETO, A. (Orgs.) **Linguagem e vida – Antonin Artaud**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro, 2001.

JOSGRILBERG, Fabio B. **Cotidiano e invenção – Os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um voo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura - Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LAROSSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas: Papyrus, 1989.

MARIZ, Adriana Dantas de. **A ostra e a pérola – Uma visão antropológica do corpo no teatro de pesquisa**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & Identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PACHECO, José. **Escola da Ponte - Formação e transformação da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Pedagogia Cidadã - Cadernos de formação, Legislação Educacional**. São Paulo: UNESP, 2005.

PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: CTE, 2005.

PARENTE, André (Org.). **Preparações - Leticia Parente**. São Paulo: Paço das Artes, 2008.

PAULA, Fraulein Vidigal de; TARDELI, Denise D'Aurea (Orgs.). **Violência na escola e da escola**. São Bernardo do Campo-SP: Metodista, 2009.

PAVIS, Patrice. **Dicionário do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEDROSA, Mário. **Dos murais de Portinari aos espaços de Brasília**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Intervenções urbanas – Arte/cidade**. São Paulo: Senac, 2002.

PENTEADO, Hélio (Org.). **Oscar Niemeyer**. São Paulo: Almed, 1985.

PERNIOLA, Mario. **Situacionistas – o movimento que profetizou a “Sociedade do Espetáculo”**. São Paulo: Annablume, 2009.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral, 1880 - 1980**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SECO, Lincoln. **A revolução dos cravos**. São Paulo: Alameda, 2004.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidades terminais - As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SOARES, Carmem. (Org.) **Pesquisas sobre o corpo**. Campinas: Autores Associados, s/d.

SOARES, Carmem. **Educação física - Raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Carmem. **Imagens da Educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo**. São Paulo: UNESP, 1998.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009.

TENGARRINHA, José (Org.). **História de Portugal**. São Paulo: Unesp, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

## Revistas

Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 199-226, julho/dezembro. 2005. "En defensa Del arte Del *performance*" Guillermo Gómez-Peña.

## Vídeos

ITAÚ CULTURAL. **Hélio Oiticica-museu é o mundo**. São Paulo, 2010.

## Catálogos

SANTAELLA, Lúcia. O corpo na arte: dos anos 1970 à biocibernética atual. In: **Metacorpos**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

MATESCO, Viviane. O corpo na arte brasileira contemporânea. In: **Metacorpos**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

## Filmes

BARRETO, Bruno. **O que é isso companheiro?** Rio de Janeiro, 1997.

## Documentos eletrônicos

<[http://www.uniara.com.br/revistauniara/pdf/20/RevUniara20\\_03.pdf](http://www.uniara.com.br/revistauniara/pdf/20/RevUniara20_03.pdf)>.

<<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura>>.

<[http://www.capoeiraceaca.org.br/quem\\_somos.html](http://www.capoeiraceaca.org.br/quem_somos.html)>.

<<http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Oficinas++Cultura+Guarani>>.

<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913\\_braz.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913_braz.pdf)>.

<<http://www.comciencia.br> >.

<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913\\_braz.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913_braz.pdf) >.

<<http://ieccmemorias.wordpress.com>>.

<<http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/WebHome>>.

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2004000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2004000300008)>.

<<http://www.versvs.net/anotacion/panoptico-carcel-perfecta-jeremy-bentham> >.

<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio15.html>>.

<<http://www.itaucultural.org.br>>.

## Anexos

### 1 Documentos Institucionais da EMEF Des. Amorim Lima

#### Exemplo de um roteiro de pesquisa que está sendo reformulado:

ROTEIRO DE PESQUISA: Hábitos Alimentares

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_

**Objetivo geral:** Compreender por que hábitos alimentares não saudáveis podem gerar problemas como aumento de peso, obesidade, a anorexia. Saber a composição dos alimentos e a importância de uma dieta equilibrada.

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	AVALIAÇÃO DO EDUCADOR
1. Saber como hábitos consumistas podem gerar aumento de peso e obesidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler p. 269 a 271.</li> <li>Responder todas as questões.</li> </ul>	Ciências 7	
2. Saber se deve haver diferença nas refeições de uma pessoa sedentária e de uma pessoa que pratica atividades físicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler p 271 e 272.</li> <li>Responder as questões de 1 a 4 (p. 272).</li> </ul>	Ciências 7	
3. Saber o que é caloria e energia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler o texto "Caloria e Energia" p.243 e registrar o que compreendeu da leitura.</li> <li>Ler p.263 a 264 e responder todas as questões.</li> </ul>	Ciências 7	
4. Saber as necessidades alimentares de uma pessoa ao longo da vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler p. 273 e fazer as questões de 1 a 5.</li> </ul>	Ciências 7	
5. Saber as populações que passam fome em diferentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observar atentamente o mapa da p. 273.</li> </ul>	Ciências 7	

regiões do mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler p. 274 e 275.</li> <li>• Registrar o que compreendeu da leitura.</li> <li>• Responder as questões de 1 a 3 (p. 275).</li> </ul>		
6. Saber como planejar uma alimentação saudável utilizando a pirâmide de alimentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler p. 253 a 256.</li> <li>• Responder as questões de 1 a 3 (p. 253).</li> <li>• Responder questões de 1 a 7 (p.256).</li> </ul>	Ciências 7	
7. Estudar o valor nutritivo das refeições.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler p. 256 a 260.</li> <li>• Responder as questões de 1 a 8 (p.257 e 258).</li> </ul>	Ciências 7	
8. Saber a função dos Minerais e das Vitaminas que precisamos ingerir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler p. 261 a 263</li> <li>• Registrar o que compreendeu da leitura.</li> <li>• Responder questões do texto “Vitaminas em perigo”. (p.263).</li> </ul>	Ciências 7	
9. Saber os nutrientes contidos nos alimentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler p. 242, 243, 245.</li> <li>• Registrar o que compreendeu da leitura.</li> <li>• Observar os rótulos dos alimentos da p. 245 e responder a pergunta.</li> </ul>	Ciências 7	
10. Saber quais são os alimentos que estão classificados no grupo dos Construtores, dos Energéticos e dos Reguladores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler p. 246 a 250.</li> <li>• Registrar o que compreendeu da leitura.</li> <li>• Responder questão 1 e 2 (p.249).</li> <li>• Responder questões de 1 a 6. (p. 252).</li> </ul>	Ciências 7	

## Exemplo de uma parte da ficha de finalização de um roteiro:

### Ficha de Finalização do Roteiro de Pesquisa SENTIDOS

Estudante: .....Grupo: .....

Data: ...../...../.....

Tutor responsável: .....

1. Identifique palavras no caça-palavras que estejam relacionadas aos cinco sentidos e explique essa relação.

S	O	R	V	E	T	E	E	O	R	V	A	T	F	A
P	E	R	G	U	N	G	F	A	V	I	C	O	O	V
S	P	E	R	F	U	M	E	Ã	O	G	I	R	T	O
P	E	R	F	G	H	A	X	C	E	G	S	B	O	M
A	B	R	A	Ç	C	B	V	A	L	W	Ú	S	O	F
C	F	O	G	U	E	I	R	A	G	U	M	B	O	L

2. No roteiro você estudou a capacidade do nosso corpo de se adaptar a determinadas deficiências dos sentidos.

Você conhece alguma delas? O que mais chamou sua atenção ao estudá-las

3. Caso você não enxergasse ou não ouvisse, como poderia vivenciar a situação dessa imagem?

## Exemplo de horário diário da escola

	A	B	C	D	E	F	
1							
2							
3			7h às 8h	8h às 9h30min	10h às 11h	11h às 12h	
4	2ª FEIRA	5ª GRUPO A	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	OF. CIÊNCIAS	SALÃO	
5			QUADRA	SALA 11	LABORATÓRIO		
6							
7						(FÍSICA-USP)	
8							
9			5ª GRUPO B	MATEMÁTICA	ARTES	SALÃO	OF. CIÊNCIAS
10		SALA 11		SALA CONCEIÇÃO		LABORATÓRIO	
11							
12						(FÍSICA-USP)	
13							
14		6ª	ARTES	SALÃO	SALÃO	MATEMÁTICA	
15			SALA CONCEIÇÃO			SALA 11	
16							
17							
18							
19		7ª GRUPO A	OF. DE CIÊNCIAS	SALÃO	ARTES	EDUCAÇÃO FÍSICA	
20			LABORATÓRIO		SALA CONCEIÇÃO	QUADRA	
21							
22			(FÍSICA-USP)				

23					
24	<b>7<sup>a</sup> GRUPO B</b>	LEITURA E ESCRITA	OF. CIÊNCIAS	SALÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA
25		SALA 1	LABORATÓRIO		QUADRA
26					
27			(FÍSICA-USP)		
28					
29	<b>8<sup>a</sup></b>	SALÃO	LEITURA E ESCRITA	MATEMÁTICA	SALÃO
30			SALA 1	SALA 11	
31					
32					
33					
34					
35		7h às 8h	8h às 9h30min	10h às 11h	11h às 12h
36		MATEMÁTICA	ARTES	ARTE COM CIÊNCIA	SALÃO
37		SALA11	SALA CONCEIÇÃO	SALA CONCEIÇÃO	
38					
39					
40					

## **2 Documentos Orais – Entrevistas (CD)**

1. AMARAL, Érica Pires, 15.03.2011 (gravação em áudio).
2. APPEL, Renata Helena, 06.04.2010 (gravação em áudio).
3. CAMPOLINA, Luciana de Oliveira, 10.05.11 (gravação em áudio).
4. CARMELO, Eduardo, 05.11.2010 (gravação em áudio).
5. GUERRA, Maria Eugênia, 05.04.2011 (gravação em áudio).
6. HAWKE, Fernanda, 04.05.11 (gravação em áudio).
7. JARDIM, Mayra, 07.04.2011 (gravação em áudio).
8. LIMA, Alcides, 24.03.2011 (gravação em áudio).
9. MORALES, Maria Cristina, 05.04.2011 (gravação em áudio).
10. MUNHOZ, Eliane Regina, 05.05.11 (gravação em áudio).
11. PACHECO, José, 23.07.2011 (gravação em áudio).
12. RIBEIRO, Eunice da Silva, 14.06.2011 (gravação em áudio).
13. ROCHA, Danielle, 20.06.2011 (gravação em áudio).
14. SILVA, Roselaine Cristina da, 15.03.2011 (gravação em áudio).
15. SOUZA, Geraldo Tadeu, 06.04.2010 (gravação em áudio).
16. VIEIRA, Rosilene, 06.07.11 (gravação em áudio).