

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES

CLARA TREVISAN FARRET

ERRÂNCIAS PIRATAS

Lugares, territórios e poéticas do espaço escolar

Orientação

Prof. Dra. Paula Mastroberti

Porto Alegre

2017/2

CLARA TREVISAN FARRET

ERRÂNCIAS PIRATAS

Lugares, territórios e poéticas do espaço escolar

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Artes Visuais - Licenciatura do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora:

Profa. Dra. Paula Mastroberti

Porto Alegre

2017/2

Farret, Clara Trevisan

Errâncias piratas: lugares, territórios e poéticas
do espaço escolar / Clara Trevisan Farret. -- 2017.
65 f.

Orientadora: Paula Mastroberti.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto
Alegre, BR-RS, 2017.

1. Território. 2. Lugar. 3. Escola. 4. Arte. 5.
Cartografia. I. Mastroberti, Paula, orient. II.
Título.

Clara Trevisan Farret

ERRÂNCIAS PIRATAS

Lugares, territórios e poéticas do espaço escolar

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Paola Gomes Zordan - UFRGS

Prof. Dr. Álvaro Luiz Heidrich - UFRGS

Profa. Dra. Paula Mastroberti - UFRGS

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo realizar um ensaio teórico relacionando o espaço escolar com os conceitos de lugar e território, também propondo uma reflexão sobre como a arte pode operar na constituição de representações não hegemônicas da escola. São buscados aportes conceituais que, em diálogo com a experiência de estágio docente curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais, sustentem a importância política dos relatos que partem da comunidade escolar como uma forma de identificação e fortalecimento de um território escolar vivenciado e resistente. É abordado o trabalho de educação em artes como uma possibilidade de romper com formas hegemônicas e homogêneas de representar a escola, criando formas poéticas de subversão a imposições representativas provenientes de macropolíticas externas, e de realce do cotidiano escolar como ambiente de micropolíticas ativas e de relevância subjetiva.

Palavras-chave

território; lugar; ocupação; representação; experiência.

Três coisas pra mim no mundo
Valem bem mais do que o resto
Pra defender qualquer delas
Eu mostro o quanto que presto
É o gesto, é o grito, é o passo
É o grito, é o passo, é o gesto
O gesto é a voz do proibido
Escrita sem deixar traço
Chama, ordena, empurra, assusta
Vai longe com pouco espaço
É o passo, é o gesto, é o grito
É o gesto, é o grito, é o passo
O passo começa o vôo
Que vai do chão pro infinito
Pra mim que amo estrada aberta
Quem prende o passo é maldito
É o grito, é o passo, é o gesto
É o passo, é o gesto, é o grito
O grito explode o protesto
Se a boca já não dá espaço
Que guarde o que há pra ser dito
É o grito, é o passo, é o gesto
É o gesto, é o grito, é o passo
É o passo, é o gesto, é o grito.

Mário Lago

SUMÁRIO

ESCOLA E NÃO LUGAR	14
ESCOLA E LUGAR	20
ESCOLA E TERRITÓRIO	31
OCUPAÇÕES AUTÔNOMAS TEMPORÁRIAS	42
CARTOGRAFIAS COTIDIANAS	47
Narrativas hegemônicas	48
Relatos piratas	51
EXPERIÊNCIAS INCONCLUSIVAS	60
RIOS SEM DISCURSO	63
REFERÊNCIAS	64
Referências bibliográficas	64
Referências audiovisuais	67

eu pensava que as rachaduras fossem inúteis¹

são muitas rachaduras, muitos vãos muito justos onde não cabe nada. onde não cabem alunos, não cabe o abrir de olhos e não cabem contestações. em verdade, o próprio prédio em que se encontram tantas e tão justas rachaduras - tão justas que não cabe nada, e com nada se pode preenchê-las - o próprio prédio se sustenta sobre elas. sem as rachaduras não há prédio, sem seus vãos não há paredes e esse vazio é tão denso e tão inquestionável que não ousamos apontar seu não-preenchimento. 'está cheio de vazio!', e isso basta. sempre bastou; o caminho contestatório nunca foi o mais fácil ou mais realizável porque as rachaduras te engolem no momento em que tu percebes que dá pra tentar enfiar alguma coisa ali dentro. dá pra tentar. são rachaduras milenares, dizem; se elas existem é porque tem um motivo. se existimos é porque temos motivo, e posso te dar a certeza de que não é o mesmo - e talvez seja justamente o motivo oposto. tem muito adolescente por aí querendo abrir essas rachaduras à força, querendo alargar pra ver se conseguem enfiar alguma coisa ali dentro. alguma coisa maciça, bem palpável. navegar estas fissuras. ouvi dizer que precisa de mais que dois braços e um par de mãos ou pés-de-cabra pra conseguir alargar esses vãos, ouvi dizer também que esse pessoal anda ainda usando de outros dispositivos pra executar tal proeza. navios, celulares. eu mesma posso dizer que já vi rachaduras que viraram rombos, que tiveram seu vazio revirado e transformado em outra coisa, e vi também uns jovens bem jovens e bem orgulhosos ao lado do resultado desse trabalho árduo e em processo contínuo. dizem que é no ensino médio que se tem que pensar em trabalho, acho que é desse trabalho que andam falando. abrir rachaduras é uma coisa que faz barulho; é inevitável. escavar rombos provoca um ruído que pra alguns pode soar como um mar revolto; pode ser bastante incômodo, um ruidinho ali no fundo da cabeça, persistente. daqueles ruídos que a gente nem se dá conta mais que existe. sempre existiu. mas agora parece que foi amplificado, a ponto de se

¹ frase atribuída a uma aluna da professora Ana Beatriz Campos Vaz (UFPel), em apresentação do trabalho *A Arte Contemporânea e o Cotidiano Revisto em Sala de Aula* no 25º encontro da ANPAP, em Porto Alegre.

conseguir talvez distinguir tiros de canhões, e neles algumas palavras, algumas frases. é um ruído que, um pouco amplificado, dá pra ver que é um discurso. que é composto por um conjunto de vozes que sempre estiveram lá, ritmando a moção dos remos. gritando sem escuta. e de repente todo esse espaço erguido em torno das rachaduras acaba sendo ocupado pelo som destas sendo perscrutadas e reviradas e preenchidas. pelo ruído de seu interior sendo investigado. ocupar é prestar atenção; às rachaduras que se vê de dentro e ao ruído que se escuta de fora. é preencher com novas coisas um espaço esvaziado cujo vazio sustentava o próprio espaço. de acordo com o dicionário online de sinônimos², a palavra *ocupar* poderia ser substituída pelos termos *preencher, apoderar-se, desempenhar, consumir, empregar, habitar, cuidar, dedicar-se, atarefar e atrair*. com o uso exaustivo da palavra *ocupar* acabamos esquecendo de alguns significados não tão óbvios. *consumir*. consumir como fagocitar, como tornar a coisa consumida parte de si, absorvê-la. mergulhar nela, abraçá-la por completo, ter agência sobre ela. consumir a coisa e deixar que ela mesma também te consuma, de forma que seja também uma porção de si. tão diferente consumir nesse sentido, distinto do consumir produtos para tornar-se um produto consumível; de ser antes produto alienado para, numa etapa seguinte, tornar-se produto de polir produtos (e que medo eu tenho de vir a sê-lo). ouvi dizer que navegar é preciso e que ocupar é uma necessidade contemporânea de desacomodação. de enfrentar um comodismo que a gente gosta (e como a gente gosta!) e nem percebe. é confortável já receber um caminho pautado, sem buscar conhecer outro. é confortável também aceitar ser mandado pra aprender a mandar, ou pra já ir se acostumando com a ordem que vai permear a vida. porque é sempre assim, né, sempre foi. é mais fácil só cobrir algumas rachaduras com uma camada fina de gesso acartonado bem lisinho do que implodi-las e ver que tem sete mares dentro. entender o porquê de elas estarem ali. alargar vãos e violar gessos acartonados dá mesmo muito trabalho; precisa de ventos favoráveis, gera muito suor, muita mão-de-obra. ainda mais com as mãos amarradas na frente dos olhos. mas se faz, se fez - e se continua fazendo. o que de certa forma, dá alguma razão de existência às rachaduras. três vivas a elas, portanto. as rachaduras, se vemos bem, configuram uma linha extensível, um caminho que tende a tornar-se mais comprido e a originar mais caminhos quanto mais se racha.

² Disponível em: < <https://www.sinonimos.com.br/> > (último acesso em 18/11/2017)

origina nascentes de rios e seus afluentes que deságuam num mar. rachando bastante, vira um mapa de veredas, ou uma estrutura rizomática. se abirmos o vão o suficiente, vira uma janela.

Essa história começa ao rés-do-chão, com passos.

(CERTEAU, 2014; p.163)

Vamos agora ao que nos ensina a própria palavra experiência. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata.

(BONDÍA, 2002; p.25)

ESCOLA E NÃO LUGAR

Colecionamos objetos
mas não o espaço
entre os objetos

[...]

Ana Martins Marques, 2016

Para tratar da escola como um lugar, primeiro é necessário delimitar de que definição de lugar se parte. São inúmeras as possibilidades conceituais deste termo, nas mais diferentes áreas do conhecimento. Ainda antes disso, considero também importante expor aqui as primeiras idéias que me levaram a relacionar o espaço escolar com tal conceito, além de como e por que tais idéias se modificaram.

Primeiramente busquei abordar a escola a partir do conceito de *não-lugar*, cunhado pelo antropólogo Marc Augé em 1992, e relacionado profundamente ao *modus operandi* veloz e individualista de uma sociedade de consumo espetacularizada. Para Augé, o não-lugar configura um espaço de passagem, de circulação; “não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude” (AUGÉ, 1994, p.95). Aeroportos, quartos de hotel, *shopping centers* são exemplos ilustrativos do que poderiam ser não-lugares - ambientes de estadia transitória, em que não há tempo ou espaço para apropriação subjetiva, e que estão povoados por discursos codificados em instruções e pelo consumo exacerbado. O autor também explicita que lugares e não-lugares correspondem a atitudes e posturas, à relação que os indivíduos mantêm com os espaços onde vivem ou que percorrem.

As classificações de lugar/não lugar são colocadas da forma construída e da forma vivida, onde o que está em causa é a forma como os indivíduos as vivem, segundo um conjunto de práticas sociais - nesta situação são as práticas sociais que permitem classificá-los como lugar ou não lugar. (SILVA e SILVA, 2012; p.351)

A escola configura historicamente um ambiente voltado para a formação de mão-de-obra, para a manutenção da ordem e do progresso liberal e positivista. As perspectivas críticas e emancipadoras sobre a educação e a escola podem ter sido paulatinamente inseridas nos discursos pedagógicos ao longo dos anos; no entanto, a estrutura da instituição escolar permanece a mesma, a lógica de ensino-aprendizagem muito pouco mudou e a estrutura física do ambiente escolar ainda é característica de uma instituição essencialmente disciplinar. O espaço para a troca interpessoal, para a subjetividade e para a interação coletiva existe, mas de forma paralela à lógica estipulada pela instituição. A contestação e a criação dentro da escola não são vistas como pressupostos, mas como ‘ganhos’, como ‘exceções positivas’, o que escancara o caráter de monotonia produtiva e padronização de métodos que ainda hoje existem. Não procuro aqui depreciar os inúmeros projetos de ensino que não se acomodam com esta lógica, e que resultam de um esforço hercúleo para existirem no complicado contexto da educação brasileira; minha intenção é, no entanto, a de analisar um panorama amplo, que se apresenta como o padrão nas escolas do país.

Como afirma Augé (2005), na sociedade contemporânea não há mais espaços inocentes, e a escola, em um contexto de profundo enrijecimento e impotência política, configura-se como um ambiente comprometido com as ideologias dominantes. O ambiente escolar não está imediatamente vinculado à noção de solidariedade e de construção de saber, mas de competição (mais no caso das escolas privadas) e exclusão (no caso das escolas públicas); o trabalho em sala de aula é visto como algo a ser consumido, na base do imediatismo e da superficialidade. “O que é pra fazer?” e “vale nota?” são frases que escancaram a forma como a escola se constitui em uma sociedade regida pelo mercado, lógica orientadora do funcionamento de institutos privados de educação, que cada vez mais têm firmado parcerias com o sistema público no Brasil.

O resultado do processo de produção curricular assemelha-se ao de qualquer outro processo mercadológico moderno. É uma embalagem de significados planejados, um pacote de valores, um bem de consumo cuja “propaganda dirigida” faz com que se torne vendável a um número suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de

produção. Ensina-se aos alunos-consumidores que adaptem seus desejos aos valores à venda. São levados a sentirem-se culpados caso não ajam de acordo com as predições da pesquisa de consumo, recebendo os graus e certificados que os colocarão na categoria de trabalho pela qual foram motivados a esperar. (ILLICH, 1985; p.55)

Considerando a tendência contemporânea de busca por rapidez e mobilidade na educação, é cada vez mais perceptível a evolução destes fatores principalmente em organizações estudantis privadas. Como espaços de passagem altamente tecnológicos e sem ambientes para convívio, ócio ou pausas reflexivas, estas instituições explicitam exatamente o que se tem buscado em uma sociedade direcionada a ser cada vez mais consumista e menos 'inutilmente' criativa. São estes ambientes que servem, hoje, de modelo para as reformas propostas no ensino público do país - quanto mais semelhantes às instituições da eficiência, da técnica e do consumo, mais qualidade supostamente possuiriam.

Compreender a escola a partir do não lugar não é apenas uma alegórica defesa inconsequente por nossa parte, mas uma base para um movimento de emancipação e sublevação dos indivíduos perante um sistema faccioso. [...] Como lugar que atualmente vincula-se ao lado da produção de conhecimento descompromissado socialmente e ao lado do conhecimento enquanto mero produto de uma sociedade que não se estrutura mais a partir de instituições históricas, relacionais e identitárias, mas que se estrutura no consumismo exacerbado. (SILVA e SILVA, 2012; p.360)

Volto a afirmar, entretanto, que os argumentos até aqui expostos configuram apenas o pontapé inicial para esta pesquisa. Exponho-os não por concordar em categorizar a escola unicamente como um não-lugar, mas pela importância que tiveram para as reflexões seguintes e pela relevância de destacar a concretude dos pontos levantados.

Apesar da pertinência das colocações anteriores, minha experiência dentro da escola pública durante meu período de estágio docente, mesmo que breve e limitada, levou-me a refletir um pouco mais sobre a relação entre a instituição escolar e o conceito de não-lugar nos moldes de Augé. A escola ainda é, apesar de seu caráter historicamente disciplinador e de sua tendência cada vez maior à liquidificação e mercantilização, um ambiente frequentado cotidianamente por sujeitos que interagem entre si. As trocas que existem no dia-a-dia dos estudantes e as vivências destes sujeitos não podem ser ignoradas, por se tratarem de

importantes elementos na constituição da escola como um espaço de vivências. Foi possível detectar, a partir de minha pouca experiência de atuação no meio escolar, que tomar de forma absoluta a perspectiva do não-lugar configura-se como uma posição coerente, mas profundamente teórica e distanciada da realidade diária de uma escola pública. Basta pouco convívio com estudantes e professoras, funcionários e estagiárias para perceber que o cotidiano escolar é muito mais que um ambiente de passagem.

A transgressão do modo de funcionamento estipulado para a instituição escolar existe e está implícita a ela justamente porque esta instituição está construída sobre parâmetros muito distantes da realidade de jovens em 'idade escolar'. As constantes fugas da sala de aula para circular pelos corredores, falar com algum colega ou simplesmente burlar a obrigatoriedade das tarefas exigidas, marcam uma posição de subversão ativa e escancarada; são um exemplo ilustrativo de um fator que já não configura uma exceção ou um desvio pontual no funcionamento da escola, mas faz parte dele.

Frente aos comuns questionamentos acerca da aptidão da escola de hoje em lidar com os sujeitos contemporâneos que obrigatoriamente a frequentam, questiono em retorno se a escola já esteve, em algum momento de sua existência, apta a lidar com sujeitos e com suas particularidades. Parto do pressuposto de que o modelo escolar estabelecido em nossa sociedade não é, nem nunca foi, próximo do ambiente propício para a troca de saberes que se propõe a ser. Apesar dessa crença, também percebo que alcançar uma reconfiguração total da escola para que se aproxime dos ideais libertários de emancipação intelectual e intercâmbio horizontal de conhecimento é ainda uma utopia. Acredito que na realidade em que nos encontramos, a escola pública configura-se como uma instituição de importante função social que possibilita projetos e interações muitas vezes impossíveis em outros ambientes. Vejo nossas potências dentro da escola como micropolíticas, como levantes cotidianos de existência e resistência necessárias.

Isso dito, contraponho a questão de que a escola estaria inapta, hoje, a lidar com o corpo discente contemporâneo – ela, de fato, nunca esteve. Os estudantes sempre se colocaram um passo à frente, ao lado e ao viés do que a escola oficialmente institui. Mas é possível e relevante, no âmbito da contemporaneidade,

questionarmos se as mudanças tecnológicas atuais, que povoam a escola em progressão exponencial e geram novas experiências dentro da instituição, encaminham mudanças no significado de lugar, ou se este conceito possuiria um núcleo fixo e estático de significado. Os referenciais pesquisados indicam que não há qualquer fixidez na noção de lugar, apesar disto poder soar como um contrassenso; o lugar representa um diálogo da experiência pessoal com a experiência coletiva. A origem mais individual e subjetiva deste conceito estará sempre fortemente conectada com o contexto que nos engloba.

Lugar é uma reunião e uma abertura do ser com potencial para a continuidade, mas é constantemente desafiado pelas tecnologias e formas de pensamento que desejam diminuí-lo. Como o caráter dos desafios e das tecnologias muda, as formas de pensar lugar e habitar também precisam mudar. (RELPH, 2012; p. 31)

Não vejo, portanto, a questão da virtualidade das relações e da liquidificação das instituições derivadas do veloz avanço tecnológico dos últimos anos como um fator instaurador do distanciamento entre o corpo estudantil e a escola, mas talvez como um reforço desta distância já existente. Apesar da importância das mudanças informacionais recentes, é falso pensar que as relações diretas e a vivência do espaço escolar estão sendo anuladas em decorrência dessas mudanças. Pude verificar que o movimento, a circulação ativa e o pulsar existentes na escola ainda perduram entre os estudantes, estes de *smartphones* frequentemente empunhados como potenciais vetores para outros e novos movimentos. Mesmo o desgosto sobre a escola, mesmo a resistência a suas imposições conferem significado a ela.

A resistência a uma neutralização e padronização do ambiente escolar, a ele intrínseca, não deixará de existir até que a própria escola como instituição oficial assuma esta resistência e opere uma completa transfiguração do que hoje compreendemos por educação – o que não pode ser ainda vislumbrado, embora configure uma utopia norteadora. A própria distância entre o que a escola instituída prega em sua essência e a multiplicidade de sujeitos e insurgências que nela circulam, funciona, a meu ver, como forte argumento contra a classificação do ambiente escolar como um não lugar. Por que seria desejável transgredir um não lugar? O caráter de rápida circulação e de artificial neutralidade existente nestes ambientes não inspira sua subversão justamente por pintá-los como aparentemente

neutros, 'inofensivos'. Acredito que o desejo de transgressão está fortemente vinculado à subjetivação do espaço, a ambientes que nos afetam de forma mais profunda – ambientes que experienciamos de fato. A inconformidade com a escola já configura, por si só, uma experiência, e, portanto, torna ela mais que uma edificação ou uma instituição disciplinadora. Ainda que nos encontremos em um contexto espetacular e anestesiante, a experiência na escola não está morta, e ainda é palpável seu caráter de lugar. A escola é um ambiente que não existe sem os sujeitos que a vivenciam, pois não há escola sem gente, nem sem as fissuras que a constituem; são essas fissuras que devemos adentrar.

ESCOLA E LUGAR

Todos os lugares já são de alguém

[...]

Letuce, 2014

Poderíamos então, frente à inadequação de vincular o termo não lugar à escola, classificá-la como um lugar?

Podemos dizer que “lugar de criança é na escola”?

A afirmação acima soa insuficiente. Compreendo a origem do slogan mencionado, parte da Campanha Nacional pela Erradicação do Trabalho Infantil³, que reafirma o importante papel social da escola e como, através desta instituição, crianças no país podem tomar um caminho que fuja à exploração de sua mão-de-obra. É importante destacar também que a idéia da escola como solução para a exploração do trabalho infantil não é uma unanimidade entre pesquisadores, tendo em vista as pertinentes perspectivas que apontam a exigência de produção de conhecimento na instituição, mesmo na infância, como uma exploração de mão-de-obra através da capitalização do conhecimento e informação como produtos de trabalho⁴. Penso, também, como seria mais pertinente dizer que lugar de criança é não só na escola, mas na rua, no cinema, nos teatros, em parques, em laboratórios. Seria mais preciso afirmar, ampliando a perspectiva desta afirmação, que a escola é um lugar da criança, do estudante, no sentido de *um de seus lugares*, se considerarmos que o aprendizado e a troca de saberes se dão em uma miríade de espaços distintos, e de formas distintas daquelas que a escola propõe. Esta deve atuar também como uma mediadora destes saberes, colocando-se, apesar de sua importância social em um país pleno de desigualdades e não-aceessos, como não o

³Disponível em: <<https://cut.org.br/acao/lugar-de-crianca-e-na-escola-campanha-nacional-pela-erradicacao-do-trabalho-infa-5df9/>> (último acesso em 17/11/2017)

⁴Qvortrup (2001) e Peter Stearns (2006) são exemplos de autores que tratam da noção de exploração de mão-de-obra infantil na escola.

único, mas *mais um* ambiente de trocas de conhecimento e experiências. Esta perspectiva indica uma escola mais aberta às pluralidades e aos intercâmbios, visando um pensamento não-hegemônico e uma aprendizagem coletiva.

Mas o que carrega o termo lugar? Muito já se discorreu sobre este conceito, em diversas áreas do conhecimento. De acordo com Relph (2012, p.18), “Edward Casey mostrou que lugar fazia parte da preocupação de filósofos desde a antiguidade clássica até cerca de 1600. Platão considerou lugar como ‘alimento do ser’, enquanto outros o aproximaram de um sentido geográfico como o contexto em que os seres estão reunidos, juntos”. Apresento estas perspectivas por acreditar na não separação dos saberes e na idéia de transdisciplinariedade⁵ dentro e fora da escola; a partir desta perspectiva, o lugar é abordado aqui como um elemento importante e frequentemente presente na construção de uma sensibilidade em sentido artístico, e o pensar lugar, nas palavras de Relph (2012), como uma prática de resistência.

parece haver uma visão geral de que lugar tem um papel importante a desempenhar para compreender e, talvez, corrigir a insistência neoliberal da eficiência global de ganhos que diminui a qualidade de nossas vidas, erodindo tudo que é local. Em suma, estudar e promover lugar, seja de uma perspectiva humanista, radical, seja de uma perspectiva arquitetônica ou psicológica, é uma prática de resistência. (RELPH, 2012; pg.21)

Relph apresenta alguns aspectos de lugar que se mostram pertinentes para a compreensão deste conceito; destaco aqui alguns destes que considero relevantes ao pensar a relação de lugar com a escola. Primeiramente, o lugar como *reunião*; para o autor, “um lugar ‘reúne’ ou aglutina qualidades, experiências e significados em nossa experiência imediata, e o nome se refere a lugar de uma reunião específica e única” (RELPH, 2012; p.22). A experiência da escola, vivenciada cotidianamente por toda comunidade escolar, é específica deste local, desta forma de organização e das atividades lá desenvolvidas. Os significados atribuídos a este lugar (e aos lugares dentro da escola) são essenciais para esta classificação, e tais significados existem através da reunião de elementos e interações que compõem este organismo específico. Penso que a sensação de estranhamento dos alunos que

⁵ A transdisciplinaridade consiste em uma abordagem científica que busca a unidade do conhecimento, visando uma compreensão da realidade que coloque em diálogo elementos que atravessam as múltiplas disciplinas.

acompanhei ao descobrirem pequenos elementos sobre minha vida pessoal, os quais dizem respeito a um 'fora' do ambiente escolar, é uma situação que explicita o caráter de *reunião* vinculado aos lugares. Há, neste caso, um 'elemento desgarrado' – a estagiária fora de sala de aula, fora do colégio – e que também estranharia deparar-se com um estudante num contexto não escolar. O lugar reúne sujeitos e interações específicos que dão a ele seu significado de lugar; a reunião que o caracteriza diz respeito também a uma integração de nosso corpo, imaginação, envolvimento com os outros e com experiências ambientais.

Outro aspecto que Relph destaca é o *enraizamento* vinculado ao lugar; este se apresenta como um aspecto bastante intuitivo, considerando que comumente relacionamos ao lugar a idéia de pertença. Gostaria de destacar, também, a possibilidade de estabelecer raízes de forma simultânea em diferentes lugares; podemos nos vincular a muitos espaços distintos, aos quais apropriamos significados específicos e experiências diversas. A escola mostra-se um exemplo nítido da idéia de pertença, e isto percebe-se nas menções do corpo discente aos estudantes de outras instituições quando se atribui a estes um vínculo a *outro lugar*, que carrega em si outras características. A relação rizomática que estabelecemos com lugares também se percebe no fato de a escola não possuir exclusividade sobre as raízes de nenhum estudante, sujeito este que representa um de inúmeros universos radicantes que perambulam por um ambiente de compartilhamento de apenas algumas destas várias raízes. A *interioridade*, aspecto consequente de um enraizamento, se mostra pulsante na comparação entre o olhar de um visitante ou de um observador com o da comunidade escolar enraizada; tenho como exemplo a comparação entre minha percepção da escola como estagiária, sujeito mais transitório e externo, com a de seus estudantes, funcionários e professores. É essencial explicar esta distinção, ao tratar de minha experiência dentro da escola durante este ano: não se trata de pôr em cheque minhas percepções, deslegitimando o relato que trago, mas de colocar-me em uma posição de humildade em reconhecer que falo de uma perspectiva muito diferente, em termos de relação com o ambiente escolar, da que tem o coletivo com quem convivi dentro da escola.

O enraizamento também leva a refletir sobre outro aspecto importante e visível no contexto escolar – a dinâmica da *exclusão e inclusão*. Não é necessário muito discorrer para explicar que a força do vínculo a um lugar pode também tornar-se uma atitude exclusivista e excludente. A “peneira” que opera no sistema público de ensino é palpável tanto no cotidiano dos estudantes quanto em reuniões pedagógicas; as violências que partem tanto de dentro do corpo discente quanto do sistema escolar operam fortemente num processo de ‘filtragem’ daqueles que se encontram mais de acordo com as normativas que povoam as relações sociais na escola (e na sociedade como um todo). Importante observar que a atitude excludente que gera problemas como o *bullying* e o assédio dentro da escola está vinculada aos lugares que existem dentro do lugar escola; diz respeito a nichos sociais que podem, a partir do sentimento de pertença vinculado à noção de lugar, direcionar este sentimento a um processo de isolamento e falta de empatia. Também é importante sublinhar que este tipo de atitude, dentro da escola, parece vir ‘de fora’ – a instituição possui suas normativas e critérios estabelecidos que derivam de um modelo social e incidem fortemente sobre os sujeitos que vivenciam a escola, e reproduzem estes critérios. De acordo com Relph (2012, p.26), “lugar é geralmente representado como sempre bom, um jeito de enfrentar os lugares-sem-lugaridade. É importante lembrar que lugar pode ter um lado muito feio”.

Yi-Fu Tuan (1983) também traz esta questão sob um viés mais antropológico; em pequenos povoados o sentido de lugar, para seus residentes, era relacionado, para além de sua circunscrição física, ao conhecimento de outros povoados e suas rivalidades, configurando um sentimento de identidade e o surgimento de uma dinâmica de exclusão/inclusão. Lembra o autor também de que a própria aldeia também se encontra dividida, configurando ainda lugares menores e mais particulares.

Um conceito levantado por Relph que considero interessante destacar é o de *lugar-sem-lugaridade*, por sua relação com a idéia de não-lugar de Marc Augé. O primeiro autor trata aqui de um espaço que enfrenta ausência de lugaridade, mas não de forma absoluta como um não-lugar. A lugaridade define-se como a qualidade própria de lugar, envolvendo diversos aspectos que constituem a possibilidade de gradação deste conceito.

Já a relação entre lugar e lugares-sem-lugaridade não é uma simples oposição binária. Os processos que levam à diferenciação de lugar estão em toda parte comprometidos em uma luta contra aqueles que levam à ausência de lugaridade. [...] A identidade de alguma parte não é ser lugar nem ausência-de-lugaridade, mas a expressão do equilíbrio entre particularidade e uniformidade. (RELPH, 2012; p. 25)

Penso que a noção de gradação da lugaridade é uma forma de aprofundar a discussão antes levantada acerca da aplicabilidade ou não do conceito de não lugar à escola. Mais do que vê-la como um espaço denso de significado para todo e qualquer um que dela faça parte, ou vê-la, de forma diametralmente oposta, como um não lugar constituído por uma lógica de mercado que visa a transitoriedade e a produção de mão-de-obra, é importante observar que aspectos de lugar são mais presentes dentro da instituição, e a partir de que perspectiva são observados estes aspectos.

O combate contra os lugares-sem-lugaridade é uma iniciativa visível dentre arquitetos e planejadores urbanos críticos, que buscam promover a construção de ambientes destoantes da uniformidade e da genericidade crescentes dos espaços de consumo que se alastram em nossa sociedade. No entanto, em um contraponto que dialoga em parte com a perspectiva Situacionista⁶, Relph (2012, p.26) afirma que diferentes lugares só podem ser feitos por quem vive e trabalha neles, compreendendo de forma conjunta suas construções, atividades e significados. Ou seja, quem estaria apto a apontar as problemáticas e determinar mudanças numa hipotética modificação do espaço escolar seria sua própria comunidade; não há projeto que contemple as necessidades de um grupo e que não seja participativo. A modificação ou a construção de um lugar devem se dar através das mãos e experiências daqueles que o vivenciam e que nele produzem significado. Um elemento externo, seja um arquiteto ou uma estagiária, nunca será capaz de configurar lugaridade na escola sem a participação e o protagonismo dos sujeitos escolares que o significam. Não há escola, não há espaço público que se constitua apenas de um projeto executado; lugares existem a partir de sujeitos, dos

⁶ A Internacional Situacionista consistiu em um movimento artístico e político ativo principalmente na Europa durante a década de 60. Defendiam a posição radical de 'supressão da arte', trazendo críticas incisivas à 'sociedade espetacular', que promove a experiência unicamente através do consumo, e ao adestramento por ela provocado na organização urbana. Propunham derivas através de uma exploração psicogeográfica das cidades de forma a romper com o anestesiamto mercadológico das vivências.

significados que carregam e das relações que se estabelecem entre estes e os espaços. Ou, colocando de forma mais incisiva,

se o planejador não pode conhecer as motivações comportamentais daqueles a quem ele vai proporcionar moradia nas melhores condições de equilíbrio nervoso, mais vale integrar desde já o urbanismo no centro de pesquisas criminológicas” (VANEIGEM, R. Comentários contra o urbanismo, IS, n. 6, apud JAQUES, 2003)

Os planejadores profissionais, com sua necessidade urgente de agir, apressam demais a produção de modelos e inventários. Por sua vez, o leigo aceita sem muita hesitação, [...], esquecendo-se facilmente a rica informação derivada da experiência. (TUAN, 1983; p. 7)

Yi-Fu Tuan (1983) também discorre acerca da padronização da experiência espacial em seu livro *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*, trazendo à tona as diferentes formas possíveis de vivência espacial e como se constituem, a partir destas, distintas configurações de lugar. Suas idéias foram um ponto de partida e sustentação para minhas reflexões acerca do trabalho com artes dentro da escola voltado para a conscientização do lugar e de sua relação com o corpo escolar. Tuan explora uma perspectiva experiencial; busca explorar as formas de vivência do espaço que divergem dos modelos pressupostos para sua experimentação, levando em conta fatores biológicos, a indissociabilidade entre espaço e lugar e, principalmente, a amplitude da experiência ou do conhecimento sobre ele. Para o autor, é através do conhecimento do espaço e de sua valorização que ele passa a tomar o caráter de lugar. Seus escritos foram muito pertinentes dentro desta pesquisa em sua abordagem acerca de outras formas de experiência, o que acredito ser viável através da arte, e mais especificamente com a arte dentro da escola.

Se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (TUAN, 1983, pg.6)

A escola possui uma rotina regradada e um cotidiano padronizado, isto é fato. Não costuma haver espaço para rompimentos drásticos dentro desta coreografia, nem mesmo supõem-se outros tipos de movimento. Como poderia o trabalho com artes, dentro da rotina da instituição escolar, despertar uma percepção distinta de seu próprio espaço, destacando, nos termos de Relph e sob a perspectiva

experencial de Tuan, a lugaridade que lá existe? Como é possível desautomatizar um movimento e passar a vivenciá-lo?

Primeiramente, acredito que a possibilidade trazida pela arte de provocar experiências espaciais incomuns e que sejam percebidas como ‘estranhas’ já é uma forma de encaminhar uma reflexão, mesmo que não explícita, sobre o espaço que nos rodeia, e de significá-lo. Seja mostrando a existência de um trabalho como os Blocos-Experiência em Cosmococa⁷ de Oiticica e Neville D’Almeida, que deslocam completamente a posição do espectador na experimentação do espaço, seja através da construção de instalações dentro da escola ou mesmo simplesmente propondo um trabalho que traga o funk para a sala de aula, o trabalho com artes no ambiente escolar traz a possibilidade de destituir uma forma padronizada de experiência espacial. A proposta de olhar seu próprio entorno sob uma perspectiva distinta da cotidiana já é um incentivo a refletir sobre sua relação com este espaço. É repensar como os corpos são por ele afetados, como um espaço pode configurar uma padronização de performances; conscientizar-se de como os entornos afetam as vivências é extremamente relevante para poder perceber-se como um agente modificador de ambos.

Outra forma de destacar a lugaridade da escola através da arte é enfatizar as próprias experiências cotidianas que a povoam. Trazer foco aos percursos, aos detalhes, às grandezas, às sensações nela já existentes; colocar uma lente de aumento sobre vivências que parecem pré-programadas, sobre rotinas maçantes e desvendar, nestas, atitudes de *hackeamento* que passam despercebidas. Fazer uso dos hábitos considerados desviantes e também dos mais banais para mostrar que a escola, por mais difícil que seja percebê-lo, já é ela própria um material riquíssimo de exploração poética; que ela é, através das experiências e interferências cotidianas dos estudantes entre e em volta de suas paredes, um lugar que lhes diz respeito.

Apresentar referenciais artísticos que provoquem fugas das relações espaciais adestradas também leva a uma expansão do repertório de experiências possíveis

⁷ No início dos anos 1970, Hélio Oiticica trabalhou em parceria com o cineasta Neville D’Almeida na criação de instalações pioneiras chamadas de “quasi-cinemas”. Estas obras transformam projeções de slides em instalações ambientais que submetem o espectador a experiências multissensoriais. (Disponível em <<http://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/galeria-cosmococa/>> último acesso em 18/11/2017).

para os estudantes. Ou seja, por estarmos todos vivenciando espaços o tempo todo, a experiência, ou mesmo o conhecimento de alguma experiência artística que reflita nossas relações espaciais, já pode provocar um olhar distinto para nosso entorno. Pode levar a perceber que, se um outro - na pessoa do artista apresentado - pode experimentar seu lugar de uma forma distinta, ressignificando-o artisticamente, nós também podemos fazê-lo em contextos comumente percebidos como banais e desvinculados de qualquer carga poética.

É importante destacar a relevância que pode ter a edificação da escola em sua vivência; a forma como o espaço arquitetônico escolar impede certos movimentos e direciona outros, funcionando historicamente como mais um dispositivo disciplinar na instituição. Vê-se, portanto, a importância que há na maneira como o prédio escolar influencia na vivência cotidiana de seus estudantes, e como isto se revela na dificuldade em aproximar-se de outras propostas de uso do espaço. Muito já se dissertou sobre a organização rígida e retrógrada que ainda paira sobre a escola – classes alinhadas em filas e colunas, estrutura panóptica voltada para um pátio central seco e apertado, professor à frente, em pé, estudantes sentados e emudecidos. A distribuição das classes em fileiras, a obrigatoriedade da ordem e dos uniformes busca a obediência e um aproveitamento máximo do tempo, em termos de produtividade. Cria espaços funcionais e hierárquicos, “(...) trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma ‘ordem’” (FOUCAULT, 1977, p. 135). Não procuro aqui reafirmar e aprofundar estas críticas já bem estabelecidas sobre a organização espacial escolar, mas sim destacar como esta influencia na percepção dos alunos sobre a lugaridade do ambiente, e como tem peso no momento em que se é proposto olhá-la por outro viés. Como podemos trazer estas críticas à escola para transgredir uma percepção espacial normatizada?

O arquiteto constrói uma imagem da cultura, representando padrões complexos de movimentação e vida social; Tuan afirma, sobre estes padrões, que é ‘quase impossível especificá-los em detalhe e mapeá-los’ (2012, p.182), mas acredito que o exercício de fazê-lo, ou ao menos de tentar, contribui para uma melhor compreensão do lugar e de seu funcionamento, e pode operar no sentido de reforçar sua lugaridade.

Uma vez alcançada, a forma arquitetônica é um meio ambiente para o homem. Então, como é que ela influencia o sentimento humano e a consciência? (TUAN, 1983; p.119)

O meio ambiente planejado atende a um propósito educacional. Em algumas sociedades, o prédio é o primeiro texto para transmitir uma tradição, para explicar uma visão da realidade. (TUAN, 1983; p.125)

Tuan dedica um capítulo do livro *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência* para refletir sobre as relações entre espaço arquitetônico e conhecimento; analisa organizações espaciais de diferentes culturas em distintas épocas, destacando como, através da miríade de possibilidades de relação entre o homem e o espaço, este possui um significado complexo e relevante para a compreensão do funcionamento das sociedades e dos sujeitos que dela fazem parte. A escola como ambiente construído ‘continua a articular a ordem social’, como afirma Tuan (1983, p.129), ‘define as funções sociais e as relações’. Ela é um reflexo de uma sociedade disciplinar e competitiva, e isso é perceptível em muitas das sensações dos estudantes que a frequentam – ansiedade, angústia, insatisfação – e inclusive na postura de vigília entre colegas.

No entanto, em meio a estas sensações negativas derivadas de nossa ordem social, há aquelas que tornam a escola um lugar a partir de outro viés; Tuan enfatiza as sensações físicas despertadas pelos lugares, percebidas com os sentidos. Acredito que dentro da escola há, em geral de forma inconsciente, muitas destas percepções sinestésicas que trazem lugaridade ao ambiente escolar, e que podem ser destacadas através de explorações artísticas. O som da sirene e das vozes na hora do intervalo, os murmúrios permanentes que atravessam a escola, o cheiro do salgadinho que o colega abriu no fundo da sala, o pavimento do pátio, o relevo das inscrições nas paredes e nas portas dos banheiros configuram provas irrefutáveis, a meu ver, da construção contínua de um lugar discente dentro da escola.

Hoje, quem realiza as construções, processos antes tão ritualísticos, não é quem delas fará uso; dificilmente alguém que ergueu os muros de uma escola frequentará esta mesma instituição. Da mesma forma, quem de fato a frequenta enfrenta enormes empecilhos para intervir de forma ‘oficial’ na estrutura escolar - por oficial, refiro-me à execução de melhorias na infraestrutura, à obtenção de materiais, à concretização de projetos de ensino pouco tradicionais, dentre outras mudanças

que são mediadas pela instituição. Como se pode subverter esta lógica que veda aos estudantes a possibilidade de melhorar seu próprio lugar, experimentá-lo e constituir-lo de outras formas?

Para Santo Agostinho, o valor do lugar dependia da intimidade de uma relação humana particular; o lugar em si pouco oferecia além da relação humana. [...] Os lugares íntimos são tantos quanto as ocasiões em que as pessoas verdadeiramente estabelecem contato. Como são estes lugares? São transitórios e pessoais. (TUAN, 1983; p. 156)

A escola é um universo, é um lugar e também é constituída por lugares. É, como coloca Relph (2012), um microcosmo onde nos relacionamos com o mundo e o mundo conosco, num processo social, econômico e existencial. Ela é um ambiente cotidiano e íntimo para a maioria de seus estudantes, e possui uma rotina que pouco varia. Sua vivência é muito próxima para nela serem conscientizados todos os processos que a tornam um lugar; é, portanto, difícil imaginar outros tipos de experiência possíveis na escola devido à imersão em seu cotidiano. Se as coisas que se encontram muito próximas são menos nítidas, como podemos nos distanciar? Tuan (1983, p.180) destaca que uma função da arte literária é “dar visibilidade a experiências íntimas, inclusive às de lugar”. Acredito que não apenas a arte literária, mas toda arte pode carregar consigo esta função.

Nos momentos íntimos, as pessoas cerram os olhos. Pensar cria distância. Os nativos se sentem à vontade, mergulhados na ambiência de seu lugar; mas, no momento em que pensam sobre o lugar, ele se torna um objeto do pensamento “lá fora.”[...] As informações dos sentidos são afastadas para favorecer o que nos foi ensinado ver e admirar. A experiência pessoal cede às opiniões socialmente aceitas, que normalmente são os aspectos mais óbvios e públicos de um meio ambiente. (TUAN, 1983; p.162)

O autor também traz a imagem criada pelo poeta Wallace Stevens, em que uma jarra colocada sobre uma montanha leva a natureza selvagem a rodear esta montanha. Ao realizar este gesto, provoca-se um deslocamento, uma fissura; a jarra, elemento estrangeiro, acaba por tornar-se o centro daquele ambiente, o foco. Acaba constituindo lugar por destacar todo seu entorno como algo ancorado em si, explicitando o quanto um único objeto ou ato pode tornar-se centro de um mundo.

Penso que cabe à arte também atuar dentro da escola no sentido de evidenciar o menos óbvio, o discreto, o escondido – colocar jarras sobre montanhas. O cotidiano escolar e o espaço que o abriga trazem consigo inúmeros aspectos a serem explorados sensorial e sentimentalmente. A insatisfação, o desagrado, as descobertas íntimas, as paixões, os fedores, os relevos, tudo que há de mais banal e de mais rotineiro pode ser um disparador de estranhamento; o trivial pode tornar-se um deslocamento de perspectiva dentro do próprio lugar, algo que o evidencie e que possibilite reforçá-lo.

ESCOLA E TERRITÓRIO

não vai ter arrego
vai ter consciência
vai ter resistência
sem haver violência
eles são grandes, são treinados
e estão armados
mas eu sou secundarista, cês só entram com mandado

Ocupantes secundaristas do Centro Paula Souza (SP),
2016⁸

Assim como considero pertinente tratar a escola como um lugar, também acho relevante analisá-la como um território. Trato aqui do território como uma articulação entre expressões de poder no espaço, sua relação com os sujeitos e sua representação. A instituição escolar é historicamente atravessada por relações de poder e contribui com a manutenção destas relações; desta forma, considero insuficiente abordá-la sem levantar este caráter particular.

Partindo do que pude observar em minhas experiências com a escola, tanto em meu estágio curricular quanto durante minha graduação, percebi duas manifestações de territorialidade que se destacam no espaço escolar. A primeira refere-se a um território institucional, influente sobre os corpos através da escola, e a segunda ao território que surge desses mesmos corpos que habitam a instituição e promovem nela fissuras e resistências originadas nesta coletividade viva. Ambas as manifestações dizem respeito ao fazer de algum ator social – instituição ou coletividade -, elemento chave para abordar a territorialidade humana. Interessa-me também destacar a forma como as resistências que partem principalmente do corpo discente operam na constituição de seu território, a importância da noção de

⁸ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ceN4UwW-jos> > e < <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/ocupacao-de-alunos-no-centro-paula-souza-aumenta-e-impasse-prosseque.html> > (último acesso em 29/11/2017)

representação neste processo constituinte e como a perspectiva artística pode viabilizar possíveis representações anti-hegemônicas.

Para Marcelo Lopes de Souza (2000, p.78), o território é “um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. Há de se perguntar quem influencia neste espaço, e como. De acordo com o autor, territórios existem em múltiplas escalas espaciais e temporais, e este conceito ultrapassa a noção do *território nacional*, historicamente disseminada pela literatura científica e pelas ideologias dominantes legitimadoras do Estado. O território aparece, apresentado por Souza, como um espaço apropriado por um grupo social, e gerador de uma identidade sócio-espacial, não apenas com o espaço mas “com o poder controlador deste território” (2000, p.84). Para Robert Sack, a territorialidade humana é “uma poderosa estratégia geográfica para controlar pessoas e coisas através do controle de área; [...] é utilizada em relacionamentos cotidianos e em organizações complexas. Territorialidade é uma expressão geográfica primária de poder social. É o meio pelo qual espaço e sociedade estão inter-relacionados” (SACK, 2011; p.63).

Raffestin (1993), apesar de criticado por Souza por incorporar ao conceito de território o substrato material e de reduzir o espaço ao espaço natural, também contribui para a construção da noção de território que exploro, afirmando que este é uma produção a partir do espaço e que, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder. Sendo o poder necessariamente presente nas relações sociais, o território também existe em todo espaço social. Acredito que todas estas conceitualizações aplicam-se ao que gostaria de denominar aqui como *território escolar*. Como afirmam os três autores já mencionados, os territórios podem existir em vários níveis, e estes podem se sobrepôr; o território escolar não é só um, e exemplifica bem esta multiplicidade territorial. Observando de uma perspectiva institucional, a instituição escola constrói um território existente sob seu poder, calcado no poder do Estado e da legislação. Segundo Foucault (1977, p. 126), os mecanismos instauradores deste território “(...) permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade; são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. É a disciplina que fabrica corpos dóceis, aumenta sua utilidade e os diminui através da obediência. Estes mecanismos de

poder agem sobre os corpos a partir da imposição de normas e métodos histórica e ideologicamente estabelecidos com apoio do currículo e da hierarquização do conhecimento – cuja definição também segue ideologias hegemônicas.

os limites do território não seriam, é bem verdade, imutáveis [...], mas cada espaço seria, enquanto território, território durante todo o tempo, pois apenas a durabilidade poderia, é claro, ser geradora de identidade sócio-espacial, identidade na verdade não apenas com o espaço físico, concreto, mas com o território e, por tabela, com o poder controlador deste território. (SOUZA, 2000; p.84)

Se o estabelecimento do território pressupõe com ele uma identificação, e também com o poder que o determina, como se dá a identificação dos sujeitos vivenciadores do território escolar institucional? Acredito que, em uma sociedade escolarizada, esta identificação existe através da própria inserção social; ou seja, encontramos-nos regidos por um sistema escolar previsto legalmente e tido como norma. Por mais que contestemos sua forma e seu funcionamento, e busquemos alternativas e mudanças progressivas, a organização majoritária do conhecimento e da formação de indivíduos em nossa sociedade é escolar, e nossa subjetividade também está construída desta forma. Já automatizamos as regras e as lógicas escolares, carregando conosco pressupostos disciplinares, sociais e espaciais que povoam nossa vida nos mais diversos âmbitos; a hegemonia da lógica construída historicamente pela instituição escolar já explicita, portanto, o poder que age na constituição de seu território. Maria Acaso trata destas estruturas existentes em sala de aula como 'pedagogias invisíveis'. A autora aborda, sob a perspectiva do ensino-aprendizagem dentro da escola, as relações de poder que configuram territorialidade dentro da instituição. Acaso trata bastante das minúcias que existem nas interações escolares, relações entre colegas, alunos e professores, e da forma como o ambiente colabora para que as vivências dos estudantes sejam disciplinadas e controladas, sem abertura para a experiência e para a subversão de uma estrutura opressora.

A mesa do professor de frente às dos estudantes ocultando um processo de violências simbólicas com profundas conotações relacionadas a usos antidemocráticos do poder. Um piso que impede seu uso, que impede descalçar-se, sentar-se nele; um solo banhado por uma luz dura e elétrica, quase cirúrgica, distanciada completamente de sensações como a segurança e o conforto. E um mobiliário muito bem desenhado para NÃO aprender, desenhado para ingerir

informação, vomitá-la e esquecer, para aborrecer-se em aula, para negar o corpo, para contemplar a nuca do colega da frente e impedir qualquer processo participativo e de colaboração. (ACASO, 2016)⁹

Mas qual seria o espaço do território escolar institucional? Coloco aqui esta dúvida por perceber que, apesar do poder disciplinar que rege a escola encontrar-se atuante em diversos âmbitos de nossa organização social, constituindo talvez uma espécie de 'território diluído' que transcende a edificação escolar, os muros da escola consistem, na prática, em uma fronteira relevante para o controle disciplinar direto. Assistir, durante meu estágio, um aluno correr portão afora ao ser liberado das aulas, com passos que denotavam uma postura muito diferente daquela observada dentro da escola, foi a faísca para esse questionamento. Matar aulas, fugir da escola, fumar do lado de fora dos muros são exemplos de transgressão deste poder institucional, fatores que acabam por constituir um outro território, sobre o qual discorrerei mais adiante. Por mais que as paredes da instituição escolar sejam porosas e tragam muito da vida extra-escolar dos estudantes para dentro de seus muros, tornando a escola relevante em suas vidas também fora de seu perímetro, estes mesmos muros são muito importantes quando se trata da influência disciplinar e comportamental da instituição. A escola é constituída por diferentes territórios, mas acredito que aquele instaurado pelo poder institucional encontra-se mais restrito à edificação escolar.

Sack coloca que o controle territorial não precisa ser exercido por indivíduos dentro do território, mas pode se dar a partir de instrumentos e sinalizações que operem no sentido de estabelecer diferentes níveis de acesso a pessoas, coisas e relações. Este processo, denominado pelo autor como o estabelecimento de *territorialidade*,

pode ser afirmado de inúmeras maneiras (descrições de trabalho, direitos legais de terras, força bruta ou poder, normas culturais, proibições sobre o uso de áreas e formas

⁹ Tradução livre. Disponível em: <<http://www.mariaacaso.es/de-la-carcel-a-starbucks-sobre-la-arquitectura-el-diseno-de-espacios-y-de-mobiliario-como-elementos-clave-en-el-cambio-de-paradigma-en-educacion/>> (último acesso em 17/11/2017)

sutis de comunicação, como postura do corpo), e gera efeitos físicos, sociais e psicológicos. (SACK, 2011; p.79)

Na escola vemos exemplos claros deste controle territorial tanto na vigília que paira sobre os alunos, personificada nos monitores de corredor, quanto nas limitações de acesso a lugares e indivíduos. A inacessibilidade dos estudantes à sala dos professores estipula limites territoriais assim como a impossibilidade de certas ações dos docentes ocorrerem sem a aprovação administrativa e institucional. O autor coloca três relações essenciais contidas na definição de territorialidade, as quais ilustro com alguns de vários exemplos do cotidiano escolar:

Classificação de coisas por área: tudo que está na sala dos professores não pode ser acessado por estudantes sem permissão ou acompanhamento;

Comunicação com marcos ou sinais: sirene para entrada, saída e intervalo; proibição de uso do banheiro dos professores por alunos;

Imposição de controle a partir de uma tentativa de influenciar interações: punição de transgressões das regras escolares; ameaças de encontro com a diretora; reunião de pais; suspensão/expulsão.

Percebe-se, portanto, que dentro do território escolar institucional há outros sub-territórios que estabelecem fronteiras internas comuns quase à totalidade de escolas que seguem nosso sistema. Evidentemente as transgressões ao poder institucional regente são cotidianas, múltiplas e incontroláveis, e acredito que elas configuram a essência de um outro território escolar paralelo; explícito este ponto questionando a afirmação de Sack de que

Uma sala de aula fechada com suas carteiras ancoradas no chão e suas crianças sentadas todo dia em suas cadeiras é mais territorial que uma sala de aula aberta, sem lugar fixado para cada criança, permitindo-lhes mover-se de uma atividade para outra (SACK, 2011; p.78)

Em que sentido uma sala de aula rigidamente organizada seria mais territorial que uma mais suscetível à ação das crianças dentro dela? Na visão do autor, a territorialidade da sala organizada seria explicitada pelo controle disciplinar sobre os estudantes, configurando um território estabelecido sob o poder e normas da instituição escolar. No entanto, acredito que a movimentação das crianças

mencionadas no que seria uma sala de aula menos territorial, de acordo com Sack, também seja uma forma relevante de demarcação. Esta ação dos próprios estudantes apenas transgride uma territorialidade ou poderia também constituir outra?

Não apenas o que existe, quase sempre, é uma superposição de diversos territórios, com formas variadas e limites não-coincidentes, como, ainda por cima, podem existir contradições entre as diversas territorialidades, por conta dos atritos e contradições existentes entre os respectivos poderes (SOUZA, 2000; p.94)

Entra aqui a outra territorialidade escolar que considero importante aprofundar – aquela que diz respeito ao fazer dos sujeitos vivenciadores do espaço, à ação dos corpos que habitam a escola e dela se apropriam. Toda transgressão à ordem imposta dentro do território escolar institucional é um elemento de demarcação de um *território escolar vivenciado*, mais do que apenas uma subversão, e que existe de forma paralela ao poder institucional. Toda fuga, rota desviada, reinvenção de espaços, gambiarra ocasional, todas essas práticas representam métodos de demarcação de um território que existe, mesmo que não delimitado com exatidão. Ele abarca sujeitos que se unem sob a identidade de estudantes de uma determinada escola, a partir do compartilhamento de determinada cultura, contexto e códigos. Este mesmo território pode constituir-se de outros, múltiplos, dada a diversidade de identidades e relações que existem dentro de uma escola.

O território é um espaço de identidade ou pode se dizer que é um espaço de identificação. [...] Não se pode julgar perigoso o território porque ele traz em si esta noção de poder e de afirmação identitária. Esta é uma realidade que está inscrita no espaço e no tempo e que lhe dá garantia de existência. Negar o território é o risco da crise. (MEDEIROS, 2008; p.218)

Os territórios escolares vivenciados são mutáveis, cotidianos e não possuem fronteiras muito definidas; são antes, nas palavras de Souza (2000, p.87), “relações sociais projetadas no espaço que espaços concretos”. Eles transcendem os limites da sala de aula e os muros da escola e mantêm-se também através do *facebook*, do *whatsapp*, das *selfies* e dos *stories*. Estes territórios escolares estão no entorno da escola e dentro dela, nas casas dos estudantes e nas amizades que vão além do cotidiano discente. Não há, portanto, a necessidade de um enraizamento físico para

que este espaço dos estudantes, da vivência, do hábito, da identidade e das relações possa ser denominado um território, pois este também existe, hoje, em uma rede de comunicação virtual.

Deve-se, portanto, perceber o território também sob a perspectiva de uma apropriação de caráter simbólico e afetivo. No entanto, não se pode excluir o caráter político que também há em reconhecer como território este tipo de apropriação, rompendo com a ilusão de que só há possibilidade de domínios espaciais institucionais, ou de territórios necessariamente vinculados ao Estado e a sua legitimação. No caso da escola, pode-se explicitar este caráter político com a irrupção das ocupações secundaristas¹⁰ em todo o país; trata-se, aqui, de um território escolar vivenciado constituindo um espaço físico delimitado e temporário. Em uma situação limite de ameaça a este território, os sujeitos que o compõem materializaram-no como forma de resistência e subversão no que identifico como um confronto direto entre o poder que rege o território escolar institucional e a potência que constitui o território escolar vivenciado. Também em uma coletividade autônoma, radicalmente democrática, o exercício do poder não é concebível sem territorialidade (SOUZA, 2000; p.106), e as ocupações consistiram em uma demonstração de poder. A concretização de uma ação de resistência através da ocupação física da própria edificação escolar foi um dos motivos que me levou a pensar mais a fundo a relação entre o sujeito estudante e seu espaço.

De certa forma, o movimento de ocupações consistiu também em um confronto de *representações*, aspecto importante das territorialidades. Um território está diretamente relacionado ao ato de comunicar; isso se percebe tanto no uso de signos voltados para o controle quanto na forma que os sujeitos de um território representam-no. A forma como a mídia hegemônica apresenta a escola e os estudantes, simulando uma pressuposta realidade, e a forma como discentes, docentes e funcionários percebem e representam seu ambiente são demarcadores completamente distintos de territórios que existem paralelamente. É sensível a carga ideológica que há na representação midiática da escola, e isso se verificou durante as ocupações secundaristas; o que foi e é veiculado acerca da escola pelos meios

¹⁰ No segundo semestre de 2016, mais de 1100 escolas foram ocupadas no Brasil, tendo como principal reivindicação o fim das reformas na educação pública e de seu sucateamento promovidos pelo atual governo federal.

de comunicação hegemônicas limita-se às representações dicotômicas do estudante jovem, romantizado e ingênuo *versus* o estudante violento, agressivo e rebelde. Não preciso dizer que a segunda foi a mais difundida em 2016.

Veicular um tipo específico de representação – no caso das ocupações, a do *estudante inimigo público* -, é uma forma de deslegitimar a idéia de que a escola pertence a estes sujeitos. É afirmar que estes, por seu caráter supostamente destrutivo e irresponsável, necessitam controle para que a lógica escolar “funcione” – um reforço óbvio para que a escola sustente a imagem de um território institucional e vigilante. Este contexto representativo não passou despercebido pelo movimento estudantil, que se mobilizou para comunicar a sua representação naquele momento¹¹. Criou-se o que poderia ser visto como um embate de representações entre a mídia hegemônica e as investidas insurgentes provenientes de dentro das escolas ocupadas – estas evidentemente de menor alcance. Mas o que representou este embate?

Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações. [...] A imagem ou modelo, ou seja, toda construção da realidade, é um instrumento de poder (RAFFESTIN, 1993; p.144)

Portanto, o espaço representado não é mais o espaço, mas a imagem do espaço, ou melhor, do território visto e/ou vivido. É, em suma, o espaço que se tornou o território de um ator, desde que tomado numa relação social de comunicação. [...] Imaginar uma representação estável é imaginar a imobilidade, portanto a morte ou a entropia do ator. (RAFFESTIN, 1993; p.147)

Representar a escola como um antro estático de problemas insolúveis já é construir a imagem de uma escola dependente das intervenções provenientes de ‘instâncias superiores’. Enfatizo que não ignoro a importância de responsabilizar o Estado na manutenção de um ensino público de qualidade; no entanto, a continuidade de uma representação da comunidade escolar como um grupo impotente, passivo e inócuo só reforça uma territorialidade institucional e desmobiliza movimentações coletivas que subvertam a lógica de pessimismo e

¹¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaEscolaRS/>>, <<https://www.facebook.com/naofecheminhaescola>> , <<https://www.youtube.com/watch?v=W0bg0xXLF8U>> (último acesso em 29/11/2017)

desesperança que paira sobre a escola pública hoje no país. Evidentemente que é de suma importância exigirmos do Estado a garantia de educação pública e de qualidade a todas e todos; no entanto, acredito que, no contexto atual de desmantelamento dos serviços públicos e de total desconfiança no aparelho estatal, podemos nos apoiar o quanto mais na noção de micropolítica. Que devemos buscar também sustentação autônoma, para que consigamos resistir e, não menos importante, criar; constituir representações discentes, narrativas sobre a escola que partam da comunidade escolar – ter em mente que, se a *representação inventa mundos* (LEFEVBRE apud HEIDRICH et al., 2013), podemos inventar um outro.

Considero que a crítica de Souza (2000) à noção de *desenvolvimento* vinculada a noções civilizatórias ocidentais, essencialmente capitalistas e exploratórias, dialoga bastante com o contexto atual da escola pública no país. Com o Ensino Médio encaminhando-se para um tecnicismo cada vez maior e a progressiva desatenção estatal à educação voltada às humanidades e às artes¹², percebe-se mais evidentemente a busca pela formação de mão-de-obra na escola, disfarçada do que denominam *desenvolvimento* e *autonomia*. O autor destaca que a idéia de desenvolvimento deve vincular-se à compreensão de que a satisfação das necessidades humanas inclui a liberdade, a participação e o acesso à cultura, fatores minimizados nos atuais projetos para a educação pública.

As políticas da produtividade, explicitadas pela recente reforma do Ensino Médio, devem ser combatidas por uma via de territorialidade autônoma que rompa com o economicismo que paira sobre a educação, e que tenha em vista a autonomia como “a base do desenvolvimento, este encarado como o processo de auto-instituição da sociedade rumo a mais liberdade e menos desigualdade” (SOUZA, 2000; p.105). A delimitação e apropriação territorial do espaço escolar é um meio de reconhecimento cultural e simbólico, identificação coletiva e constituição de autonomia. Percebendo que a reforma do Ensino Médio faz uso justamente desta palavra – autonomia - para justificar-se, vê-se que a disputa de representações entre o corpo escolar e a instituição é, desta forma, também uma disputa de conceitos e de projetos de futuro. É importante lembrar, porém, que não existe autonomia plena

¹² Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm > (último acesso em 18/11/2017/)

sob a existência de um Estado centralizador de poder como o que temos em nossa configuração política; daí a necessidade de trabalharmos com as fissuras, com os túneis que permitem movimentações paralelas aos circuitos pressupostos dentro da escola.

o levante sugere a possibilidade de um movimento fora e além da espiral hegeliana do "progresso", que secretamente não passa de um ciclo vicioso. Surgo: levante, revolta. Insurgo: rebelar-se, levantar-se. (BEY, 1990; p.5)

Como é possível, portanto, como coloca Souza (2000), num contexto político e ideológico mundialmente avesso a utopias de liberdade, buscar instaurar perspectivas de territorialidade autônoma que não sejam “patéticas ou quixotescas”? Como efetivar uma movimentação subversiva sob uma onda generalizada de retrocesso e infertilidade? É essencial compreendermos nossos limites de ação e a partir deles nossas possíveis alternativas, percebendo que mobilizações pontuais, por menores que sejam, podem ampliar horizontes para outras, resistindo a um contexto alienante e sustentando uma conscientização de seu potencial de combate.

Em todos os casos, os atores se verão confrontados com necessidades que passam pela defesa de um território enquanto expressão da manutenção de um modo de vida, de recursos vitais para a sobrevivência do grupo, de uma identidade ou de liberdade de ação. (SOUZA, 2000, p.110)



Figura 1: Imagem retirada da propaganda televisiva governamental sobre a Reforma do Ensino Médio.

O quanto esta imagem representa um estudante? Qual estudante? Qual a distância entre o criador desta peça publicitária e uma sala de aula de escola pública, hoje? Representar a escola é construí-la, é exercer sobre ela poder. Se a

representação hegemônica e homogênea da escola e dos estudantes os retrata como sujeitos passivos, ingênuos e indefesos ou como perigosos, destrutivos e incapazes, é esta escola que teremos. Se o território escolar vivenciado já existe por seu uso coletivo e seu compartilhamento de uma cultura própria, sendo ele um espaço de identidade, penso ser necessário, principalmente no contexto midiático em que nos inserimos, voltarmos-nos à representação e, conseqüentemente, à exposição da existência deste território.

No embate entre o poder da instituição escolar, com sua representação superficial e disseminada, e o poder dos relatos e vivências dos estudantes, de suas narrativas insurgentes e invisibilizadas, é importante percebermos o quanto isso tudo diz respeito a um norte – a um imaginar. Mantermo-nos reféns de retratos prontos, desgastados e apodrecidos do que existe e pode existir na escola é impossibilitar insurgências e mudanças que seguem tomando espaço nas fissuras e frestas de uma estrutura em erosão.

Ainda que beirando o chão, ainda que emitindo uma luz bem fraca, ainda que se deslocando lentamente, não desenham os vaga-lumes, rigorosamente falando, uma tal constelação? Afirmar isso a partir do minúsculo exemplo dos vaga-lumes é afirmar que em nosso modo de imaginar jaz fundamentalmente uma condição para nosso modo de fazer política. A imaginação é política, eis o que precisa ser levado em consideração. (DIDI-HUBERMANN, 2011; p.60)

OCUPAÇÕES AUTÔNOMAS TEMPORÁRIAS

Mas é preciso opor a esse desespero “esclarecido” o fato de que a dança viva dos vaga-lumes se efetua justamente no meio das trevas. (DIDI-HUBERMANN, 2011; p.55)

Territórios podem ser irregulares e periódicos – e ocupações consistem em uma manifestação deste caráter. Tal qual uma Zona Autônoma Temporária (ZAT)¹³, as ocupações secundaristas configuram espaços/acontecimentos compreensíveis em sua própria ação. O conceito da ZAT é concebido de forma intencionalmente aberta e não-absoluta; é uma denominação aplicável a uma miríade de mobilizações, e abraçada como um objetivo a ser idealizado. É uma postura política. A ZAT acontece no levante, na insurgência – aí é que está sua essência. Reconhecer as trocas, interações e mudanças que ocorreram a partir de um momento extraordinário como uma ocupação trazem sentido à sua existência.

Apesar de o movimento de ocupações ter entrado, em momentos, num confronto direto e visível com o poder estatal e seu maquinário – embate que as ZAT buscam evitar, propondo-se invisíveis -, ainda considero aplicável esta nomenclatura. Mesmo não se propondo subterrâneas, nem evitando um conflito desproporcional com o Estado espetacular e manipulador, a postura dos secundaristas de não comunicar-se com a grande mídia e de confrontá-la, buscando criar suas próprias vias de comunicação, também carrega características de ZAT. Os acontecimentos e transformações que se deram dentro das escolas ocupadas e bloqueadas, apesar de divulgadas por mídias alternativas, permanecem de caráter interno e particular para os participantes do levante, e estas experiências não podem ser desconsideradas; são elas que carregam o potencial de continuidade e transfiguração de uma ZAT. Tendo em vista que o Estado se ocupa da simulação, e

¹³ Cunhado em 1990 por Hakim Bey, o termo Zona Autônoma Temporária (no original, TAZ – Temporary Autonomous Zone) visa a preservação da criatividade, energia e entusiasmo de levantes autônomos sem replicar a traição e violência comuns como reação à maioria das revoluções na história. A solução estaria na recusa em esperar por um momento revolucionário ideal, criando espaços de liberdade no presente imediato que evitem o confronto direto com o Estado.

não da substância, estas experiências e organizações acabam por driblar seu esmagamento.

“O Estado é onipresente e todo-poderoso mas, ao mesmo tempo, repleto de rachaduras e fendas” (BEY, 1990; p.16), e estas foram ocupadas em 2016. Apesar do confronto violento, tanto físico quanto midiático, que existiu entre as escolas ocupadas e o Estado, os relatos que ficaram comprovam a efetividade do levante. As experiências de gestão e reorganização, agência e autonomia, e, mais importante, transgressão, criaram algo novo – a percepção de que aquela insurgência era possível, e de que aquele ataque às estruturas se efetivou. A ZAT começa com este simples ato de percepção.

A ZAT possui uma localização real no tempo e no espaço, mas sua existência é sustentada também pela *web*; no caso das ocupações secundaristas isso foi palpável. A rede funcionou como um sistema de suporte, de transmissão de informações tanto dentro da própria ZAT quanto de uma Zona a outra, também como método de defesa; “se a ZAT é um acampamento nômade, então a *web* ajuda a criar épicos, canções, genealogias e lendas da tribo” (BEY, 1990; p.13), ajuda a constituir os relatos. A rede não necessita de tecnologias de computação para existir, mas estas foram cruciais para que as ocupações se concretizassem e espalhassem suas sementes; o *facebook* e o *whatsapp*, por exemplo, apesar de meios bastante inseguros e hegemônicos, foram elementos constitutivos do movimento de ocupações e do ineditismo desta forma de manifestação.

Há pouco mais de um ano havia em torno de 1000 escolas ocupadas no país, no movimento denominado pelos estudantes como ‘primavera secundarista’. Este movimento buscou visibilidade, expôs relatos, fez uso extensivo de páginas de *facebook* e da mídia alternativa para tornar audíveis suas narrativas. Evidentemente não se procurou a discrição como política de atuação das mobilizações. No entanto, o contraponto à mídia hegemônica e o fechamento das escolas por seus ocupantes a elementos externos carregam, a meu ver, o caráter de invisibilidade ou discrição a que se propõe uma Zona Autônoma Temporária. O confronto e a contestação do poder estatal foi evidente, esclarecida e escancarada – essa era a proposta; porém, o que se passou dentro dos muros ocupados transcende o enfrentamento das grandes políticas. As vivências de autonomia e auto-determinação, a gestão coletiva

e a formação temporária de um ‘bando’ corroboram com o que se poderia denominar a construção de uma ZAT.

Contrárias à Reforma do Ensino Médio e à PEC 55, hoje Emenda Constitucional nº95¹⁴, as ocupações em todo o país seguiram o exemplo dos secundaristas de São Paulo, que passaram a ocupar suas escolas em resistência à reforma proposta pelo governo Alckmin¹⁵. Os estudantes viram suas pautas tornarem-se mais visíveis e debatidas tanto dentro das próprias escolas quanto em universidades e nas ruas; assistiram também a aprovação dos projetos aos quais se contrapunham. Podemos afirmar, por este motivo, que a mobilização “não adiantou”? Por maior que sejam as frustrações com a luta pelas políticas públicas a que temos direito e com nosso enrijecido maquinário político, as ocupações existiram, e sua própria existência já é de uma relevância ímpar no âmbito de nossas possibilidades de resistência hoje.

O movimento secundarista configurou, usando as palavras de Suely Rolnik (2015), uma estratégia de micropolítica; permitiu “expandir e complexificar a noção de resistência – e, mais amplamente, de política”. Contar apenas com soluções e estratégias macropolíticas e manter a vida cotidiana sob a lógica micropolítica vigente não leva a mudanças efetivas. Seria como mudar a carapaça de algo cujas engrenagens continuam operando sob a mesma ordem. O reconhecimento da necessidade de deslocamentos micropolíticos foi algo muito presente nas ocupações secundaristas – sua organização interna, compartilhamento de funções, preocupações pulsantes quanto às questões de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, explicitam uma renovação estratégica na postura política destes estudantes. Já foi aqui exposto que a grande mídia constrói narrativas, constitui imaginários; compõe, nas palavras de Rolnik (2015), “uma forma de subjetividade reduzida ao sujeito e desvinculada de uma percepção heterogênea e coletiva da experiência humana”. Esta subjetividade nos povoa, e segue como regente de

¹⁴ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>> (último acesso: 29/11/2017)

¹⁵ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447426542_534410.html>(último acesso: 29/11/2017)

nossas vivências; cabe a quem busca resistir afirmar uma micropolítica ativa, investida no cotidiano.

Acredito fortemente que o trabalho com artes dentro da escola possa ser visto como ZAT; a descrição de práticas inseridas em uma disciplina prevista no currículo escolar e de atividades encobertas por uma rotina possuem a potência de tornarem-se insurgências invisíveis. Num contexto histórico, as artes na escola sempre foram invisibilizadas e subestimadas; hoje, a situação agrava-se ainda mais. É necessário perceber por onde podemos construir caminhos subterrâneos de resistência – sem nunca, é claro, deixar de exigir do poder público o que nos é de direito. No entanto, apesar de necessários o confronto com o Estado e a visibilidade desta postura confrontativa, acredito que podemos tirar algum proveito da posição ‘invisível’ das artes na escola, constituindo ZATs, microlevantes – criando significados comuns que reforcem a percepção de um território escolar vivenciado. A idéia de desaparecimento inerente às ZATs relaciona-se à consciência de que encontramos sob o regimento de um poder do simulacro, do espetáculo; um poder estatal opositor que apresenta-se como pura simulação e leva necessariamente a ações desproporcionais de violência espetacular. A criminalização insustentada de estudantes e o uso indiscriminado de violência policial presente nas manifestações dos últimos anos comprovam a assimetria de poder com que temos lidado. Por que, então, não pavimentarmos nossos túneis?

Hakim Bey fala em uma ‘recusa da arte’; não traz a questão no sentido de negar ou rejeitar sua existência, mas no sentido de perceber um tédio generalizado em torno de seu próprio termo. Penso que este tédio existe a partir da idéia de que a arte está necessariamente vinculada a um mercado e um sistema ainda muito cerrados, tanto em práticas quanto em pensares; essa noção é reforçada quando se constata a deslegitimação de inúmeras outras manifestações artísticas, mais próximas e relevantes à maioria da população, pela aparelhagem da arte consagrada. A recusa seria uma forma de ‘gesto positivo’ que buscaria uma postura de presença na representação artística – o que interpreto como a busca da arte também como experiência. Suprimir o que é a idéia generalizada sobre arte seria, por este viés, eliminar num gesto extremo o muro divisor entre artista e público, seria permitir que o fazer artístico acontecesse pelo mero prazer do jogo criativo,

desvinculado por completo da noção de mercadoria e tornado uma contribuição para a manifestação da ZAT – ambiente em que este movimento seria possível. É claro que a perspectiva da ‘arte como condição de vida’ é uma visão particular sobre o que é e o que pode ser a arte, e não busco aqui aprofundar esta questão. Mas é relevante observar que, apesar de constituir uma perspectiva destoante do senso comum – sendo, por este motivo, um tanto restrita -, a abordagem é interessante no sentido de inspirar práticas que possibilitem uma expansão da compreensão sobre a arte e, ainda mais importante, de oportunidades para seu acesso e para as reflexões que pode vir a provocar.

A TAZ é "utópica" no sentido que imagina uma intensificação da vida cotidiana ou, como diriam os surrealistas, a penetração do Maravilhoso na vida. Mas não pode ser utópica no sentido literal do termo, sem local, ou "lugar do lugar nenhum". A TAZ existe em algum lugar. (BEY, 1990; p.34)

Encarar como ZATs trabalhos artísticos e estudos poéticos que aconteçam dentro da escola já é uma forma de permitir que a arte aconteça, apesar de todas as normatizações que podem vir a cerceá-la; considerar possível a produção de arte dentro da escola já é, em si, uma insurgência, é a ocupação de rachaduras. Encarar a possibilidade poética dentro de uma escola é um levante - e costuma ser invisível; esses possíveis povoam o cotidiano escolar, e habitam as rotinas dos sujeitos que o vivenciam. Reconhecer este fato é o primeiro passo para estabelecer um território vivenciado através do fazer e do pensar artístico; relatá-lo pode ser o seguinte.

A partir da minha interpretação, o desaparecimento parece ser uma opção radical bastante lógica para o nosso tempo, de forma alguma um desastre ou uma declaração de morte do projeto radical. Ao contrário da interpretação niilista e mórbida da teoria, a minha pretende miná-la em busca de estratégias úteis para a contínua "revolução de todo dia": a luta que não pode cessar mesmo com o fracasso final da revolução política ou social, porque nada, exceto o fim do mundo, pode trazer um fim para a vida cotidiana, ou para as nossas aspirações pelas coisas boas (BEY, 1990; p.27)

CARTOGRAFIAS COTIDIANAS

Onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia

(CERTEAU, 2014; p.197)

Cartografar pressupõe poder; é construir uma imagem da realidade, representá-la; é explicitar agência sobre um espaço – real ou imaginário. Construir ou representar a escola é sobre ela exercer poder, é produzir, a partir do espaço, um território. Em outros termos, esta representação também a torna um lugar, se o percebermos como um intercruzamento entre o falar e o habitar, como um ambiente de experiência e partilha relatada dessa experiência. A partir dos referenciais de que fiz uso nesta pesquisa, penso que um território é necessariamente um lugar, mas um lugar não configura necessariamente um território; para ambas as classificações espaciais, no entanto, a representação possui importância ímpar, e esta pode existir através das mais variadas formas.

A cartografia moderna está vinculada ao nascimento do Estado moderno, e tornou-se um instrumento de seu poder. Antes e depois deste momento histórico os mapas serviram como método delimitador de um espaço sobre o qual algum grupo detinha controle ou no qual existiam cultura e significados partilhados. Desta forma, pode-se dizer que a representação de um espaço configura territórios e/ou lugares, dependendo da perspectiva utilizada, e faz uso de uma sintaxe que reflete os significados que amarram este espaço, além das dinâmicas de poder nele operantes. Há, evidentemente, representações hegemônicas que contribuem para que compreendamos e interpretemos o mundo sob um viés específico; a centralização da Europa e o posicionamento do hemisfério sul no lado de baixo do mapa-múndi são exemplos muito utilizados, vinculados à geografia, e que explicitam a representação hegemônica do mundo, vinculada a uma ideologia particular. Mas onde mais podemos detectar exemplos destas representações hegemônicas? Onde, no âmbito da escola e da arte? E da educação em artes visuais? Como podemos contrapor este tipo de narrativa e expor o que acontece para além dela?

Dentro das complexidades fractais da geografia atual, o mapa pode detectar apenas malhas dimensionais. Imensidões embutidas e escondidas escapam da fita métrica. O mapa não é exato, o mapa não pode ser exato. O mapa está fechado, mas a zona autônoma está aberta. Metaforicamente, ela se desdobra por dentro das dimensões fractais invisíveis à cartografia do Controle. (BEY, 1990; p.8)

Narrativas hegemônicas

Eu peço aos pais e mães que cuidem dos seus filhos nas escolas, que conversem com seus filhos: meu filho, o que está acontecendo? Meu filho, por que você está manifestando? Quem pediu para você fazer isso? Em nome do que, de que causa? É uma doutrinação.

Governador Beto Richa (PR), 2016¹⁶

Até hoje nunca vi um político vindo aqui na escola pra falar sobre o muro, que tá caindo. Se você for ali perto da quadra, aqui da escola, o muro despençou. Acho que é muito mais perigoso um muro cair em cima de uma criança do que ela ver uma obra de arte. Cê não concorda?

Estudante de Cambé (PR), 2017¹⁷

Crianças sorridentes, lápis de cor, decorações festivas, cartões de dia das mães, tudo regido pela ‘professorinha de artes’, que propõe atividades de lazer e diversão em meio ao rígido e regrado cotidiano escolar. Descrevo aqui a caricatura disseminada de uma aula de artes para a maior parte das pessoas no país: um momento de descanso inofensivo e utilitário para construir presentes ou adornos de natal e *halloween*, colorir mandalas ou outras imagens xerocadas que transmitam mensagens edificantes. Não critico a generalização deste estereótipo, pois é de fato o que acontece na maior parte das aulas de artes do país. E por que esta realidade perdura? Por que as heranças da educação de outros tempos ainda pulsam tão fortemente hoje, num contexto completamente distinto? Sabemos bem que há

¹⁶ Disponível em < <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estao-protestando-nao-sabem-nem-o-que-diz-richa-ocupacao-de-escolas.html>> (último acesso em 29/11/2017)

¹⁷ Em entrevista ao Balanço Geral Londrina, sobre exposição realizada por alunos do 3º ano do Ensino Médio para a disciplina de Artes, em uma escola estadual de Cambé – PR. A exposição foi denunciada por tratar de questões como o suicídio, o aborto e a intolerância religiosa – assuntos escolhidos pelos próprios estudantes. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ulGzrcX6GrE>>; <<http://paranaportal.uol.com.br/cidades/exposicao-em-escola/>> (último acesso em 29/11/2017)

imensos esforços para quebrar com esta lógica, e muitas iniciativas inventivas, críticas e importantes vindas de professores que extrapolam sua carga horária planejando aulas críticas e inovadoras. Por que estas, na maioria dos casos, correm o risco de serem mal recebidas por estudantes, familiares e pela equipe escolar?

Os estudantes e professores mudaram muito nas últimas décadas, assim como a realidade que se vê dentro das escolas brasileiras. No entanto, a representação desta escola segue muito semelhante à de uma instituição já há muito (supostamente) ultrapassada: ambiente disciplinar, protagonizado pelo professor que fala a uma turma alinhada e quieta, atravessado vez ou outra por transgressores 'maus' que fogem às normativas estipuladas para a concretização dos objetivos institucionais - que contestam. Esta é a representação hegemônica de um território escolar institucional; é a imagem que uma política para a produção de mão-de-obra acrílica e acomodada busca reforçar. E é fácil acreditar na veracidade desta imagem quando ela é a mais disseminada pela grande mídia, com uma roupagem moderna e tecnológica. Estratégias de controle como a implantação de *chips* nos uniformes dos estudantes¹⁸ passam por benfeitorias inovadoras quando divulgadas com otimismo no jornal televisivo de maior audiência.

A narrativa da escola brasileira não vem nem nunca veio de dentro dela; as vozes mais audíveis e os discursos mais disseminados sobre as necessidades e problemáticas escolares estão muito longe de qualquer escola pública do país. Isso se reflete na imagem que os próprios estudantes constroem sobre seu ambiente escolar ao retratar-se em relação a ele. Desenhos infantis, por exemplo, em que crianças representam seus corpos sentados em classes alinhadas, ou em um ambiente externo, ao lado de uma fachada geométrica onde se lê 'Escola', demonstram a imagem de como um estudante 'deve se relacionar' com a instituição, apesar de sabido que a realidade é completamente distinta. Estas imagens têm como referência outras, que trazem códigos amplamente reconhecidos como pertencentes à escola, aos estudantes e a seu comportamento, e que seguem disseminadas apesar de todas as mudanças já enraizadas em sua realidade.

¹⁸ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1924420-camara-de-sp-aprova-instalacao-de-chip-em-uniforme-de-escola-municipal.shtml>>

A manutenção desta representação superficial e hegemônica acaba por fazer repercutir a idéia de que certas novidades na escola, tanto em relação ao comportamento dos alunos quanto em relação a currículos mais abertos e diversos, são malefícios a se combater, e isso torna o caminho difícil para professores que buscam uma mudança de paradigmas em suas aulas. Esta situação dificulta também a vida de docentes em greve, criticados em sua militância também por trazer à tona questões políticas que constituem - hoje com agravantes - uma temática repudiada pelas normativas educacionais difundidas pelo Estado.

Acredito, mais que nunca, que vivemos em uma batalha de representações; a facilidade de difusão de imagens e informações promovida pela internet, pelos *smartphones* e pela mídia social possibilita uma maior quantidade de narrativas, apesar de muito facilmente normatizadas. As empresas que controlam nossos meios de comunicação estão cada vez mais cientes dos comportamentos da população, tornando ainda mais fácil homogeneizar desejos, hegemônizar o sensível e anular insurgências. Relatos que transgridem a norma precisam de muito mais força para se manterem visíveis (se o forem) em plataformas de comunicação contemporânea do que as narrativas previstas por estas plataformas; prova disso é a assimetria encontrada pelo movimento estudantil durante as ocupações secundaristas, tendo de contrapor suas representações com aquelas que a grande mídia estabelecia como factuais e absolutas.

É preciso compor narrativas escolares provenientes do interior da escola, de seus sujeitos e vivências. Não me interessa aqui analisar profundamente como são recebidas estas narrativas, mas como, primeiramente, é possível construí-las com o que temos, em especial com aquilo que o fazer e o pensar artísticos podem oferecer. Como podemos, através do espaço que as artes têm na escola - e com o que não têm - configurar relatos, construir mapas, estabelecer a noção de um território escolar que de fato diga respeito aos sujeitos escolares?



Figura 2: Resultado de pesquisa por imagens referentes às palavras "desenho; escola" em <<http://google.com.br>> (em 18/11/2017)

Relatos piratas

Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície [...] Neste conjunto, eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço 'geométrico' ou 'geográfico' das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas do espaço remetem a uma forma específica de "operações" ("maneiras de fazer"), a "uma outra espacialidade" (uma experiência "antropológica", poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade opaca e cega da cidade habitada. Uma cidade transumante, ou metafórica, insinua-se assim no texto claro da cidade planejada e visível. (CERTEAU, 2014; p.159)

Muitos autores já discorreram sobre o anestesiamento da experiência nas cidades e as vivências errantes que transgridem um espaço urbano esterilizado por um planejamento maquinal e uma lógica individual e consumista. A cidade capitalista contemporânea encontra-se quase blindada a vivências atentas e improdutivas, percebendo-se nela uma "hábil construção de subjetividades e de desejos, hegemônicos e homogêneos, operada pelo capital financeiro e midiático que capturou o capital simbólico e que busca a eliminação dos conflitos, dos dissensos e das disputas [...], promovendo, assim, a pasteurização, homogeneização e diluição das possibilidades de experiência na cidade contemporânea" (JAQUES, 2012; p.13).

Este contexto de domesticação do cotidiano também opera dentro das escolas, onde a imagem de uma ordem disciplinar e produtiva estipulada pela ideologia que rege a educação brasileira é ainda tomada como um ideal. Partimos de ideais provenientes da educação libertária; no entanto, na prática cotidiana, ainda percebem-se ações restritivas e punitivas que operam no sentido de estabilizar o território escolar institucional.

Enquanto isso, toda sorte de movimentações fervilha no que antes me referi como território escolar vivenciado, o ambiente pulsante e que existe, insistente, de forma paralela à organização padronizada que a instituição escolar idealiza. Estes são os errantes, os insurgentes, os ocupantes; são aqueles que não aceitam a pasteurização de seu cotidiano e produzem relatos dissidentes, próprios. É consciente esta narrativa cotidiana e a constituição deste território? Por vezes penso que sim, em certos contextos; em outros penso que não. Mas acredito não ser necessária a conscientização desta territorialidade para que se constitua, apesar de importante como posição política. Mais que dos sujeitos que concretizaram as ocupações estudantis e participaram deste movimento, falo, aqui, de todos que vivem uma outra escola, opaca e viva, existente nos desvios do espetáculo urbano pacificado. Opaca como uma ZAT, viva como um lugar, resistente como o território que configura.

Considerando, então, o relato como um método necessário de constituição de território e de seu mapeamento, percebo que ele acontece de diversas formas no ambiente escolar. Comumente através de postagens, *stories* e *snaps*¹⁹, as narrativas cotidianas contemporâneas podem vir a tornarem-se instrumentos riquíssimos de exercício poético. Contesto em parte, portanto, as palavras de Benjamin (apud JAQUES, 2012; p.16) sobre a experiência na contemporaneidade, afirmando que “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. Acredito que este intercâmbio ainda existe, e seus meios encontram-se em constante renovação; percebo, no entanto, que estes meios acabam por homogeneizar nossas narrativas e a neutralizar nossas experiências cotidianas. Produtos de grandes empresas, os

¹⁹ Publicações audiovisuais de mídia social produzidas e acessadas através, principalmente, de *smartphones*.

aplicativos de comunicação e mídia social são uma nova forma de consumo que povoa nosso cotidiano - consumo de imagens e discursos padronizados, de anúncios e serviços -, o que não nos impede de explorá-los e de transgredir seu funcionamento pré-estabelecido.

Acredito que as aulas de artes podem ser um momento interessante para explorar e transgredir as narrativas prescritas - seja propondo um uso distinto de meios cuja função encontra-se normatizada, seja buscando meios incomuns, que costumam ser recebidos com desconforto e estranheza. Apesar da dificuldade comumente encontrada na proposição de experiências narrativas distintas, vejo estas provocações como de extrema importância dentro da escola - o colocar-se em outra posição, perceber o entorno sob outras perspectivas, descobrir outras formas de reconhecer seu próprio espaço são experiências que contribuem para mapear seu território e identificar-se como parte dele, além de produzir diferença, heterogeneidade e pluralidade.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar (BONDÍA, 2002; p.24)

Em tempos de informação e comunicação em quantidade e velocidade nunca antes alcançadas, nosso cotidiano está estruturado de forma que muito nos passe, mas nada de fato nos aconteça. A estrutura educacional apresenta-se, da mesma forma, como um impeditivo de experiências sensíveis. Nas palavras de Jorge Larrosa Bondía (2002, p.25), “Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola, mas cada vez temos menos tempo”. A pressão de absorvermos informações - erroneamente confundidas com *saberes* -, em cada vez mais quantidade e em cada vez menos tempo, acaba por ser um método de anestesiamento de toda e qualquer vivência escolar, e isto se percebe em sala de aula. O interesse dos estudantes é sempre muito objetivo: “é pra copiar?”, “vale nota?”, “tem que entregar?”, “tá certo?”. Proposições mais reflexivas ou que não pretendem trazer respostas ou resultados fechados em si mesmos – comuns em muitas aulas de artes - costumam gerar preguiça.

Essa postura não diz respeito exclusivamente ao corpo discente contemporâneo, mas é um reflexo generalizado de nossos hábitos como sociedade. Com homogeneizações de comportamento povoando cada vez mais profundamente nosso cotidiano, é muito difícil estarmos disponíveis a deixar que coisas nos aconteçam de fato, que envolvamo-nos com elas. Vejo este exercício como essencial para que se reconheça o território escolar em seu caráter vivenciado, para que o espaço que de fato diz respeito aos estudantes seja a eles perceptível; acredito também que as ocupações secundaristas foram um exemplo desta percepção.

As artes têm o potencial de explorar narrativas estudantis em abordagens que rompam com os padrões de relato estipulados em nosso cotidiano, e a possibilidade de transmiti-las. Se os estudantes já transgridem cotidianamente a lógica da escola, por que não transgredir também as formas como ela é relatada? Francis Alÿs, Ligia Clark, Ariel Orozco e Clarissa Tossin são quatro dentre inúmeros exemplos de artistas que trataram da poética do percurso, do caminhar e do movimento cotidiano, e que poderiam originar propostas investigativas interessantes a serem experimentadas dentro da escola.

Outro exemplo artístico que contribuiu para esta reflexão é o coletivo E/Ou, de Curitiba, que trabalha, no projeto Descartógrafos, com a construção coletiva de mapas a partir de experiências, memórias e desejos, propondo trazer a arte efetivamente para um espaço de diálogo social. Neste projeto de 2008, o coletivo instala no Terminal de Ônibus Pinheirinho, dois mapas - *Descartografias* e *Mapas de caminhos para casa*. No segundo, os transeuntes são convidados a realizar um processo construtivo, elaborando e nomeando seus percursos a partir do mapa do Terminal; no primeiro, um processo desconstrutivo é proposto - o apagamento, recodificação e inserção de marcações e informações no mapa da região sul da cidade. Com este projeto de cartografia coletiva e subjetiva, de revelação de territórios vivenciados e apropriados, o coletivo põe em prática uma busca por 'encontrar e resgatar algum valor de ritual e de vida na cultura [...] A arte de trazer à tona uma realidade de vida até então descartografada, como se não existisse. A arte de percorrer um território de homens invisíveis, vilas invisíveis, memórias invisíveis, cidades invisíveis, e ainda assim de vida pulsante'. (2010, p.18). O coletivo coloca

em prática as propostas de Allan Kaprow em sua idealização do não-artista, e de Hakim Bey em sua visão de comunhão entre arte e vida; o cotidiano é a matéria-prima, a vivência, a própria experiência.

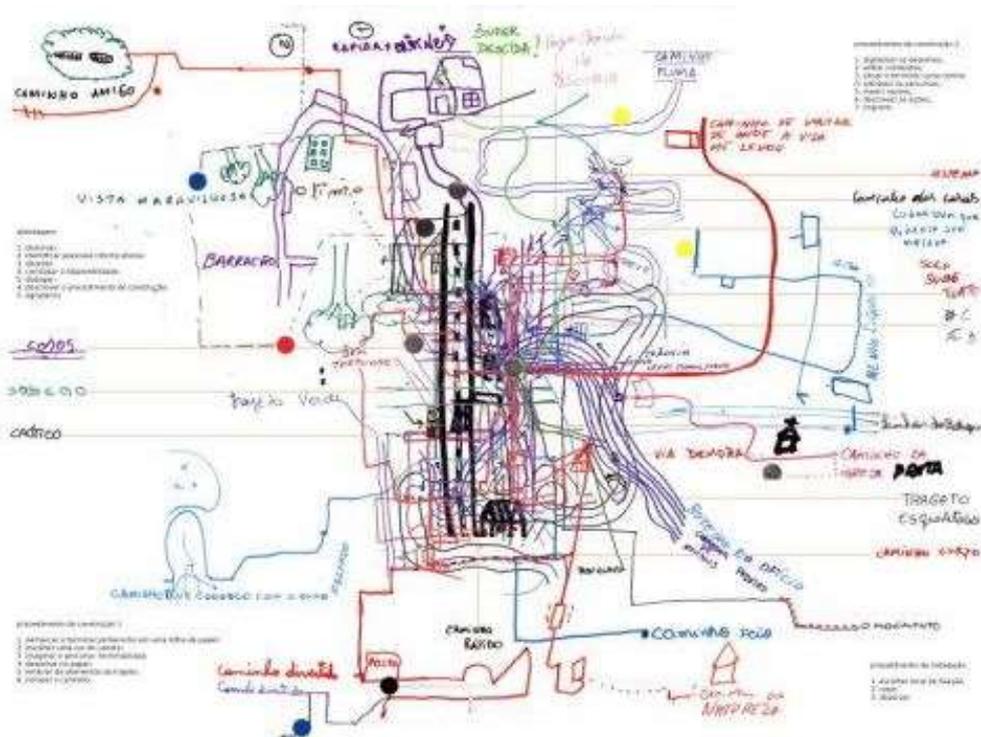


Figura 3: *Mapas de caminhos para casa*, coletivo E/Ou e anônimos. Curitiba, 2008.



Figura 4: *Descartógrafos*, coletivo E/Ou e anônimos. Curitiba, 2008.

O território é aqui concretizado a partir do momento em que os sujeitos se percebem em coletividade, adotando posturas criativas - acredito que dentro da escola esta premissa também se aplica. Um território escolar vivenciado não se constitui de indivíduos, mas de sujeitos em coletivo; parte também da multiplicidade de relatos e vivências que se unem sob um motivo comum - o espaço da escola. A noção de coletividade é de extrema importância num momento em que a exaltação da individualidade e dos pragmatismos visa tornar as vivências cotidianas algo cada vez mais normatizado. No momento em que uma representação territorial existe - que no caso do Coletivo E/Ou seria os mapas no Terminal Pinheirinhos, mas no contexto de uma aula de artes poderia ter uma infinidade de outras formas - são criados critérios para perceber este território, e é, desta forma, estabelecida uma relação de troca e experiência com ele. Este espaço torna-se vivenciado, e passível de ser reconstruído a partir de sua representação.

O mapa, assim revelado, é ele mesmo revelador. Revela a relação que aqueles que marcaram ou demarcaram tiveram, têm ou sonham ter com o espaço. Ele fala dessas ligações. Por isso, por meio dele se inventa, cria-se a ideia de um outro território. Que território seria esse? (ARAÚJO; GOTO; WASHINGTON, 2010; p.38)

A marcação no mapa é, por sua ação, marcação no espaço. A marcação e a demarcação são os elos que ligam sujeito e espaço: expressam território, intenção de fazer território, de registrar a liga, de colocar no espaço o que há no pensamento e, dialeticamente, construir no pensamento o modo como o espaço se refaz (ARAÚJO; GOTO; WASHINGTON,, 2010; p.40)

Trago também como referência para minha reflexão o trabalho de uma de minhas colegas de estágio, Luiza Rabello, uma dentre as pessoas com quem convivi durante o ano inteiro e com quem compartilhei muitos pensares, angústias e descobertas, constituindo nesse grupo de estagiárias também um território específico. O trabalho foi desenvolvido com uma turma de Ensino Médio da EEEM Professor Júlio Grau, e consistiu basicamente em espalhar nos degraus da escada da escola, um espaço discreto em meio à rotina dos estudantes, *post-its* verdes e laranjas: nos verdes eram escritas informações úteis e, nos laranjas, informações inúteis sobre o espaço escolar. Informações simples, cotidianas, que diziam respeito a um ambiente e um convívio muito particulares daquele território. Esta instalação é um exemplo muito simples e muito efetivo de uma possibilidade de mapeamento

escolar pelas mãos dos próprios estudantes, e que traz em si a potência de despertar em outros o interesse de refletir sobre seu entorno e de reconhecê-lo. E a opção de colocar os *post-its* em um ponto muito pouco vislumbrado? Qual o efeito que traz a ocupação de um espaço que possui uma utilidade já bem estabelecida? E sua ocupação com informações tidas como completamente banais? Com narrativas do cotidiano e do percurso?

Toda descrição é mais que uma fixação, é um ato culturalmente criador. Ela tem até poder distributivo e força performativa (ela realiza o que diz) quando se tem um certo conjunto de circunstâncias. Ela é então fundadora de espaços. (CERTEAU, 2012; p.191)

Busquei, em meu projeto de ensino para o estágio docente, propor exercícios e reflexões acerca do espaço escolar imediato; mapas de memória, objetos cotidianos, afetos do dia-a-dia, a desconstrução de uma cartografia que vem de fora. Interessou-me enfatizar a exploração dessa deriva pirata que acontece todos os dias em todas as escolas, e que transgride o que foi para elas programado. Desta forma constituem-se o lugar e o território, compostos por outros múltiplos lugares e territórios, que representam esta subversão cotidiana. Não posso utilizar como base conclusiva minha experiência completa de prática docente, por não estar ainda finalizada ao final deste texto. No entanto, posso afirmar a partir de minhas observações, das propostas que tenho aplicado e das experiências partilhadas por minhas colegas estagiárias, que o trabalho artístico em diálogo com o cotidiano escolar cativa o estudante justamente por colocá-lo em pauta na produção poética. A inclusão da experiência diária, da subjetividade nela incutida, traz relevância artística a vivências colocadas sempre em um ponto muito distante da possibilidade de um pensar poético. Para além de uma valorização subjetiva destas vivências, a potência contestatória também existe no momento em que se destaca quais as dinâmicas que agem dentro da escola, e o quanto ela é permeável àqueles que a têm quase como segunda casa. Nas palavras de uma estudante do 8º ano com quem trabalhei durante o estágio, 'a gente fala, mas não faz diferença nenhuma' Sabemos aqui que faz diferença – os movimentos subterrâneos de um território vivenciado constroem a escola, uma escola muito mais real do que aquela relatada pelo discurso institucional que efetivamente não escuta as vozes de quem experiencia. É este tipo de percepção que, a meu ver, mobiliza o reconhecimento

de um território e de sua relevância; que impulsiona um movimento de defesa deste território, de sublevação –visível ou não - daquilo que é desviante e que está escondido da vigilância oficial.

Quem são estes piratas que ocupam, combativos, um mar territorial²⁰ e que estabelecem, nele, ilhas e redes de resistência e contrabando? Que relembram que as palavras *pirata*, *experiência* e *perigo* possuem o mesmo radical? Sua existência invisível pode até ser evidenciada, e seus movimentos discretos reprimidos; no entanto, suas ações e suas rotas não deixarão de existir enquanto houver olhos hegemônicos que os vigiem - enquanto houver risco. Suas lendas, mitos, suas narrativas errantes seguirão experimentadas de dentro, constituindo uma cartografia itinerante, constante, à margem. Seguirão sempre contra a correnteza, a maré como disfarce e seus relatos múltiplos como motor. Quantas e quais serão as escolas que se navegam?

Se o delinqüente só existe deslocando-se, se tem por especificidade viver não à margem mas nos interstícios dos códigos que desmancha e desloca, se ele se caracteriza pelo privilégio do percurso sobre o Estado, o relato é delinqüente. A delinquência social consistiria em tomar o relato ao pé da letra, tomá-lo como princípio da existência física onde uma sociedade não oferece mais saídas simbólicas e expectativas de espaços a pessoas ou grupos, onde não há mais outra alternativa a não ser o alinhamento disciplinar e o desvio ilegal, ou seja, uma forma ou outra de prisão e a errância do lado de fora. Reciprocamente, o relato é uma delinquência em reserva, mantida, ela mesma, deslocada no entanto e compatível, nas sociedades tradicionais (antigas, medievais etc.), com uma ordem firmemente estabelecida mas suficientemente flexível para deixar proliferar essa mobilidade contestadora, desrespeitosa dos lugares, sucessivamente obediente e ameaçadora, que se estende das formas microbianas da narração cotidiana até as antigas manifestações carnavalescas. (CERTEAU, 2012; p.198)

²⁰ “Na verdade, o substrato material a ser territorializado sequer precisa ser o solo, o Boden; ele pode sem dúvida ser uma superfície líquida, um mar territorial.” (SOUZA, 2000; p.98)

PAN CINEMA PERMANENTE

Não suba o sapateiro além da sandália
- legisla a máxima latina.
Então que o sapateiro desça até a sola
Quando a sola se torna uma tela
Onde se exhibe e se cola
A vida do asfalto embaixo
e em volta.

Waly Salomão (1995)

EXPERIÊNCIAS INCONCLUSIVAS

E pensar não é simplesmente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (BONDÍA, 2002; p.21)

Este ano foi longo e conturbado; percebo que a quantidade de coisas que vivenciei dialoga diretamente com a intensidade dos acontecimentos que afligiram a educação e a cultura no país em 2017. As artes e a docência em polvorosa, a persistência e o otimismo sempre por um fio, balançando instáveis, mas ainda resistentes. Conseguir terminar um ano de greve, censura e retrocesso olhando adiante e com uma monografia que não carrega absoluto pessimismo em mãos diz respeito às pessoas com quem tive a oportunidade de trocar, dentro e fora da escola.

Não acredito que o texto acadêmico possa existir em totalidade sem que suas idéias sejam palpáveis na vivência – mesmo que vislumbradas como ideais ou utopias. Da mesma forma, não acredito que a escola feche-se em si mesma e seja composta apenas do que habita o interior de seus muros; as vivências exteriores de estudantes, professoras, funcionários, estagiárias compõem o organismo escolar e constituem seus lugares. Não se resume à escola, portanto, minha experiência docente este ano e as conclusões do trabalho que aqui apresento.

Durante o ano todo estive envolvida com o Programa de Alfabetização Visual, projeto de extensão da UFRGS em parceria com a Prefeitura de Porto Alegre²¹ que viabiliza ações de acesso e reflexão sobre o audiovisual dentro das escolas da rede pública municipal e estadual. Tanto os cursos de formação docente e as sessões de cinema para turmas de variadas faixas etárias promovidos pelo projeto quanto o convívio com professoras e professores profundamente engajados foram

²¹ Coordenação das professoras Maria Carmen Barbosa e Jaqueline Moll, vinculadas à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e de Maria Angélica dos Santos, vinculada à Secretaria da Cultura da Prefeitura de Porto Alegre. O projeto visa expandir o acesso e a reflexão sobre o audiovisual no sistema público de ensino.

experiências que, para mim, exemplificaram uma das formas como a arte pode ser um meio de constituição de território escolar. Em um contexto de perda das reuniões pedagógicas – espaço importantíssimo para a força de um território docente sempre em extremo perigo -, minimização de direitos trabalhistas e sucateamento dos aparelhos públicos, partilhar de um território paralelo constituído no debate e na construção de meios para seguirmos criando em uma realidade precária foi um privilégio inexprimível. Acredito que as palavras que trago aqui teriam um caráter muito distinto se não fosse pelas trocas e aprendizados resultantes do convívio com professoras e professores cujo trabalho é de uma força e de uma importância que, se não são hoje reconhecidas pelo Estado, faço questão de reconhecer aqui, com a ênfase necessária.

Percebo também como minhas palavras podem soar românticas ao dissertar sobre uma realidade com que tive contato ínfimo. Reconhecê-lo, porém, também configura uma conclusão acerca do meu próprio lugar dentro da escola. Como estagiária, pude observar dinâmicas e perceber relações que existem no ambiente escolar; pude também, a partir de minha posição privilegiada de visitante, me permitir certos romantismos – que apesar de soarem distantes da realidade dura em que a escola se encontra, sinto que são necessários também como uma forma de disseminação de resistência, onde ainda houver faísca. Encontrar-me, durante a greve, à mercê de decisões e mobilizações diretamente vinculadas a um território docente fez-me perceber de forma ainda mais palpável sua existência, sua multiplicidade e sua importância, além de tornar evidente meu caráter ainda externo frente a suas dinâmicas.

Durante um dos encontros proporcionados pelo Programa de Alfabetização Audiovisual, escutei, após uma sessão de curtas na Ocupação de Mulheres Mirabal, o quanto era necessária e importante a possibilidade de contar sua própria história. A relevância do relato, que tece lugares. Contar sua própria história é reconhecer seu lugar; partilhar narrativas é constituir território, e é também defendê-lo. Assim como importa buscar narrativas de mulheres em uma sociedade profundamente patriarcal e misógina, importa conhecer as narrativas do corpo escolar silenciado em uma sociedade disciplinar e alienante em que as vozes de quem vivencia não são consideradas dignas de escuta.

No atual contexto educacional em que cada vez mais se toma a quantidade de informações acumuladas como um parâmetro de avaliação de conhecimento, prefiro atentar aos saberes derivados das experiências. Assim como percebo a importância de trazer meus próprios relatos na construção deste texto, vejo as micronarrativas errantes existentes na escola, à sombra dos grandes relatos hegemônicos, como uma necessária reafirmação da potência que há na vida cotidiana coletiva e em seu inerente contraponto ao consenso raso, midiático e absolutista. Prefiro conhecer as histórias dos tantos piratas que constroem rotas turbulentas e rebeldes num oceano territorial que lhes é hostil.

Percebo a criação e o diálogo como elementos necessariamente vinculados à arte – ela pressupõe deslocamento. Seu caráter questionador e inventivo faz dela um instrumento narrativo e cartográfico essencial, e é cada vez mais necessário defendê-la. Em um momento em que se mostram necessárias a constituição de ilhas autônomas e a propagação de redes subterrâneas, podemos e devemos explorar novas linguagens e comunicações, outros formatos de embate e resistência. É essencial que busquemos piratear caminhos e, cada vez mais, partilhá-los; ilustrar mapas que desvelem outras saídas e novas entradas, construir rotas que partam de tudo aquilo que podem nossos passos.

RIOS SEM DISCURSO

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda, porque com nenhuma se comunica,
porque cortou-se a sintaxe dêsse rio,
o fio de água por que ele discorria.

*

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fêz.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo de passo outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a sêca êle combate.

João Cabral de Melo Neto

REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas

ACASO, María. *Pedagogias invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata, 2012.

ACASO, María. *De la cárcel a Starbucks: el diseño de espacios y de mobiliário como elementos clave en el cambio de paradigma en educación*. Disponível em: <<http://www.mariaacaso.es/de-la-carcel-a-starbucks-sobre-la-arquitectura-el-diseno-de-espacios-y-de-mobiliario-como-elementos-clave-en-el-cambio-de-paradigma-en-educacion/>>. Acesso em 11/07/2017.

ARAÚJO, Lúcio de; GOTO, Newton; WASHINGTON, Cláudia. *Recartógrafos*. Curitiba: Edição do autor, 2010.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994.

BEY, Hakiim. *TAZ: Zona autônoma temporária*. Material de distribuição livre, 1990.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira de Educação. ANPEd, 2002, 19; p.20-28.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*, v.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CLAVAL, Paul. *O território na transição pós-modernidade*. GEOgraphia, [S.l.], v. 1, n. 2. UFF, setembro de 2009, p. 7-26.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977

HEIDRICH, Álvaro Luiz; COSTA, Benhur Pinós da; PIRES, Cláudia Luisa Zeferino. *Maneiras de ler: geografia e cultura*. Porto Alegre: Imprensa livre: compasso lugar cultura, 2013.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2013.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

JACQUES, Paola Berenstein. *Elogio aos Errantes*. Salvador: EDUFBA, 2012.

JACQUES, Paola Berenstein (org.). *Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade / Internacional situacionista*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

KAPROW, Allan. A educação do não-artista. Revista Concinnitas, ano 5, n. 6, julho de 2014. Disponível em <<http://issuu.com/websicons4u/docs/revista6/169>>. (Acesso em 11/07/2017).

MARQUES, Ana Martins. *O livro das semelhanças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. *Território, espaço de identidade*. (Em: SAQUET, M. A., SPOSITO, E. S. (org). *Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008, pp. 217-228.

MIGLIORIN, Cezar [et al.] *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói, RJ: EDG, 2016.

NETO, João Cabral de Melo. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

ORTIZ, Renato. *Otro território: ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Santafe de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. Em: CASTRO, Lucia Rabello de (Org). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, 2001, pp 129-152.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo (SP): Ática, 1993.

RANCIÈRE, Jaques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RELPH, Edward C. *Reflexões sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar*. In: MARANDOL JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. (Orgs.). *Qual o Espaço do Lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2012. 310p.

ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica*. n-1 edições, 2015. (Entrevista originalmente publicada pela revista Re-visiones n.5. Madrid, 2015.)

SACK, Robert. *Significado de territorialidade*. Em: DIAS, L. C., FERRARI, M. *Territorialidades humanas e redes sociais*. Florianópolis: Insular, 2011.

SALOMÃO, Waly. *Algaravias: câmara de ecos*. Vila Nova de Famalicão: Quasi edições, 2007.

SAQUET, M. A., SPOSITO, E. S. (org). *Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

SILVA, Antônio Carlos Barbosa da; SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa da. *A escola na condição de não-lugar*. Em: Revista Eletrônica PESQUISEDUCA. Santos, v. 04, n. 08, p.340-362, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/268/pdf>> (último acesso: 29/11/2017).

SOUZA, Marcelo José Lopes. *O território: sobre espaço, poder, autonomia e desenvolvimento*. Em: Castro et al. (orgs.) *Geografia: Conceitos e Temas*. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2000.

STEARNS, Peter N. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

TUAN, Yi Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

VISCONTI, Jacopo Crivelli. *Liberdade em movimento*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2014.

Referências audiovisuais

EDUCAÇÃO. Montagem: Isaac Pipano e Cezar Migliorin. Kumã Lab – UFF, 2016.

LETUCE. *Estilhaça*. São Paulo: YB Music, 2015.

DIÁRIOS DA OCUPAÇÃO: A luta secundarista. Direção: Gustavo Canzian. Retrato e Muda Filmes. São Paulo, 2017.

A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO. Direção: Guy Debord. França, 1973. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q0AJ66Rb-1o>> (Acesso em: 29/11/2017).