

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES – DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

PEDRO FROTA PAIVA

**EDUCAÇÃO APESAR DA ESCOLA:
Buracos de rato no beco sem saída**

Porto Alegre

2013

PEDRO FROTA PAIVA

**EDUCAÇÃO APESAR DA ESCOLA:
Buracos de rato no beco sem saída**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção de grau de Licenciado em Artes Visuais.

Orientadora:

Prof^a. Dra^a. Bianca Knaak

Banca examinadora:

Prof^a. Dra^a. Andrea Hofstaetter

Prof^a. Dra^a. Teresa Poester

Porto Alegre

2013

RESUMO

Este trabalho problematiza a subordinação da educação ao aparato escolar institucional, junto a uma crítica da ideia de arte a partir de conceitos como Estética Relacional e Pós-produção (Nicolas Bourriaud), expandindo-os para além do campo social da Arte. O resgate do pensamento libertário em educação também é parte importante do trabalho, com algumas contribuições de Bakunin, Proudhon, Fernand Pelloutier, entre outros. A desescolarização idealizada por Ivan Illich, a partir de uma análise minuciosa do aparato escolar, é referência fundamental para esta pesquisa. O fenômeno do videogame contra-hegemônico que analisamos aqui nos serve como um ponto de referência fora da Arte para analisarmos a dinâmica cultural com algum distanciamento. O conceito de Zona Autônoma Temporária e a ideia de *bug* – oriunda do videogame – atravessam o texto e, de maneira sinonímia, nos levam aos questionamentos e propostas finais, atualizando a revolução para o contexto presente em que uma ortodoxia messiânica não nos serve mais.

PALAVRAS CHAVE: Não-arte. Videogame. Zona autônoma temporária. Contracultura. Desescolarização.

ABSTRACT

This work discusses the institutional subordination of education to school apparatus, with a criticism of Art inspired by concepts as relational aesthetics and post-production (Nicolas Bourriaud), expanding it to beyond the social camp of Art. The recuperation of libertarian thought in education is an important part of this work too, with contributions from Bakunin, Proudhon, Fernand Pelloutier, among others. The Deschooling idea developed by Ivan Illich, starting from a minucious analysis of the school apparatus, is an essential reference. The counter-hegemonic videogame phenomenom that we analyses here serves us as a reference point outside of Art to the study of the cultural dynamics with some detachment. The Temporary Autonomous Zone and the bug idea – that comes from videogame – crosses the text and, in a synonymy way, brings us to the final questions and proposals, updating the revolution to the current context whereupon a messianic orthodoxy don't serves us anymore.

KEYWORDS: Non-art. Videogame. Temporary autonomous zone. Counterculture. Deschooling.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1 BECO SEM SAÍDA.....	7
1.1 O mundo como moldura.....	9
2 BURACOS DE RATO.....	15
2.1 A margem como opção política.....	18
2.2 Acidentes de trem: breve panorama do videogame contra-hegemônico.....	21
2.3 Videogame como linguagem.....	26
2.4 Videogame como ferramenta pedagógica.....	28
2.5 Escavando: proto-desescolarização e a ginástica revolucionária.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	42

INTRODUÇÃO

Este trabalho não se propõe a resolver os problemas que aponta – nenhuma produção teórica poderia, por si só, resolver problemas. A teoria produzida aqui não é aplicável na mesma medida em que são aplicáveis as instruções de um manual. Teoria e prática, em diálogo permanente, construindo-se mutuamente, podem transformar problema em solução, e novamente em problema. O que está proposto através deste trabalho é a apresentação de problemas, dúvidas, suspeitas, intuições e alguns esboços conclusivos.

O texto está organizado a partir de dois eixos principais: um mais problematizador (o beco sem saída que é a realidade dada), outro mais propositivo (os buracos de rato que podemos cavar na ânsia de viver realidades subterrâneas e fragilizar a estrutura maior – não necessariamente nessa ordem).

O beco é uma metáfora, se refere ao sentimento de nos percebermos num lugar que não oferece saídas, apenas um ponto final num caminho linear, uma parede que pensa ser intransponível. Poderíamos ficar por ali, usufruindo da situação ou nos martirizando, mas caso não concordemos com esse ponto final autoritário da parede de tijolos, a alternativa mais óbvia é o recuo, o Ctrl + Z do caminho percorrido. Não é o recuo que proponho prioritariamente (embora o considere como uma possibilidade positiva), pois isso mantém o muro firme e forte, e me seduz muito mais tentar destruí-lo, transpassá-lo ou profaná-lo. É nessa tentativa que penso minha prática e pratico meu pensamento. Esse beco sem saída é a perspectiva de assumir uma posição de professor de artes na Escola.

Dentro desse primeiro eixo problematizador, coloco em questão o sistema da Arte, bem como a ideia de arte, e o sistema escolar. No segundo momento, propositivo, procuro cruzar referências que estejam além dos limites da Arte e da Escola, em busca de caminhos dissidentes ou estratégias de desafio. Tais referências são poucas e bem pontuais: o videogame contra-hegemônico como um campo social em que convergem a não-arte e uma contracultura em potencial, a própria ideia de contracultura como algo a ser resgatado e atualizado, alguns tópicos relevantes do pensamento libertário em educação, e uma proposta de desescolarização sistêmica, que não seja individualista, e que considere questões de classe/estratificação social.

O que proponho está colocado não como certeza, mas como suspeita: Será que faz sentido? Será que é possível de ser feito? Suspeito que sim, e defendo minhas suspeitas até que a prática as torne positivamente obsoletas.

1 BECO SEM SAÍDA

A simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são “acadêmicos” ou “pedagógicos”, outros não. O poder de a Escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo. (ILLICH, 1985, p. 38)

A Escola, essa instituição à qual confiamos a educação da sociedade, que detém o monopólio da educação tal como a polícia detém o monopólio da violência; que nos prepara para um modelo de vida que não será acessível a todos. A Escola, tão manicomial e carcerária, é ao mesmo tempo um fracasso e um sucesso. Um fracasso, pois poucos são aqueles que atingem o sucesso que ela propõe. Um sucesso, pois é na fabricação de fracassos que os sucessos se mantêm possíveis. Sem os fracassados da Escola, jamais teríamos professores e bons alunos. Considero um tanto ingênua a fé na Escola como o território predileto para a emancipação social ou simplesmente a aquisição de conhecimento – o mesmo sendo uma estrutura rígida de domesticação dos corpos e mentes. Reformas podem, sim, afrouxar os nós dessa estrutura, abrindo zonas de vida entre os livros e cadernos que são quase túmulos abertos, por onde as moscas passeiam livres, zombando da nossa imobilidade – assim como a redução da jornada de trabalho pode possibilitar outras maneiras de aproveitarmos o tempo. Porém, a reforma atualiza as estruturas rígidas, salvando-as da superação. O morto continua sepultado, mas com menos pregos no caixão. Se o morto estiver, na verdade, apenas adormecido, terá maior facilidade para abrir a tampa mal pregada. A analogia mórbida pode não ser a mais acertada, mas acredito que ela possa me ajudar a elucidar uma posição que, mesmo não se opondo à reforma, é radical no sentido de que entende a reforma como a garantia de um respeito mínimo à autonomia dos indivíduos submetidos à opressão estrutural, mas não como a satisfação plena de seus desejos e necessidades. A emancipação (e mesmo a educação, simplesmente) não ocorre através dessas estruturas (sejam mais rígidas ou mais flexíveis), mas apesar delas.

A instrução pelo Estado é logicamente, necessariamente um programa uniforme, tendo por objetivo modelar todas as inteligências segundo um tipo único, tipo que será forçosamente, pela própria natureza do espírito

humano, a negação da vida social, a qual se compõe de lutas, contradições, afirmações contrárias; será o imobilismo, a atonia, a atrofia geral em detrimento de todos. (LIPIANSKY, 2007, pg. 34)

A Arte está para a estética como a democracia representativa está para a política ou o capitalismo está para a economia: são aparelhos de alienação; produzem instâncias que nos separam cada vez mais de relações interpessoais mais diretas, constroem pequenos campos sociais que gozam da legitimidade que é negada aos que não atuam dentro de seus limites. Líderes, heróis, exemplos de sucesso num sistema que produz majoritariamente fracassos: isso é o que propõe a Arte e a Escola, despidas de seus dissimulados ou ingênuos discursos progressistas. São esses deuses-artistas-ídeos, que podem eventualmente representar uma “voz que emerge do povo”, o artifício que garante a continuidade da exclusão meritocrática. Se há uma mulher entre mil homens, estando todos sentados em cadeiras de reis, matemos aquelas que não puderam entrar no palácio – essas não importam. O sistema de que falo é uma fábrica de inexistências, linha de montagem que atribui a cada desvio de rota – ou currículo – a maldição de “não ser alguém na vida”. Ser alguém na vida é equilibrar-se de maneira perfeita na linha desenhada com giz no chão, evitando desesperadamente a inexistência do estar fora da narrativa certa, o perigo fatal de perder o equilíbrio. A vida é, dessa forma, algo localizado num futuro improvável, e só existiremos/seremos alguém se formos capazes de manter o equilíbrio daqui, de onde estamos (lugar que não importa), até lá, onde devemos chegar (será possível chegar?). Todo o resto é fracasso, inexistência.

Essa inexistência, claro, é apenas um discurso. Aqueles que fracassam em seguir a narrativa certa da busca pela vida prometida continuam existindo – e ocupando posições que são muito confortáveis para os bem-sucedidos: o caixa do supermercado, o mecânico de carros, o faxineiro, o cozinheiro terceirizado do restaurante universitário, o autônomo que vive da pirataria de DVDs do Shrek, etc. Essas pessoas sabem – são ensinadas a saber, pela Escola – que estão ali porque merecem, porque não estudaram, porque *não aproveitaram*, porque *não tem o dom*, e que isso é bem melhor do que *não existir de verdade*, como o mendigo, o ladrão ou a prostituta – coisa que gente de bem não quer ser. Sabem que deveriam estar contentes – e é melhor que estejam! – porque poderia ser pior, e não é melhor

porque a culpa é deles. E, talvez o mais importante para a nossa discussão: sabem que não estão fazendo nada especial, nada que não pudesse ser feito por outras pessoas, nada que seja digno de nota – ignorando o fato de que, intencionalmente ou não, conscientemente ou não, estão produzindo estética e estão se educando; estão vivendo estética e pedagogicamente – e aqui não entrarei em juízos de valor entre belo e feio, certo e errado, apenas constato que até mesmo a mais alienada rotina é educativa e o mais automático consumo de imagens é estético. O passeio da Terra em torno do sol é incontrolável e indiferente à existência humana, e mesmo assim contribui para a nossa formação.

Observo com pouca simpatia as iniciativas culturais nos contextos dos museus, bienais e galerias fundadas e mantidas em acordo com as tradições e políticas institucionais, acadêmicas e estatais. Não vejo aí senão a permanência de uma cultura do controle, de uma lógica excludente cuja existência depende da manutenção constante dos lugares de centro e margem. Sendo a arte um modelo eurocêntrico cujos instrumentos pertencem à burguesia (ou aos bem-sucedidos) – historicamente branca – como não considerá-la racista se constatamos uma supervalorização de seus artefatos e significações em paralelo a uma marginalização das culturas afro-brasileiras e indígenas, por exemplo?

A valorização/legitimação do que antes era ignorado ou negativizado, pelo mesmo sistema das Artes, é uma ação de caráter colonialista, que não reconhece a autonomia e a legitimidade das culturas marginais, que operam segundo suas próprias verdades. Devemos nos perguntar: por que a Arte se preocupa em reconhecer hoje o que ontem não tinha valor? Que critérios estabeleceram essa relação de centro e margem, antes de mais nada? Esvaziam-se os porquês de uma dinâmica cultural marginal em nome de sua exploração estética e para a criação de uma propaganda dos espaços de alta cultura que apelem à sensibilidade dos que não são acolhidos. Educa-se (ou canoniza-se) o marginal para que aprenda a usufruir de sua própria cultura nas condições que a elite estabelece como ideais.

1.1 O mundo como moldura

A arte burguesa faz mais pela manutenção do regime capitalista do que todas as outras forças sociais reunidas: governo, exército, polícia,

magistratura. (PELLOUTIER *apud* CHAMBAT, 2006, p. 23)

Segundo Bourriaud, a Arte (quando em maiúscula, estou me referindo ao sistema da Arte hegemônico e seu conjunto de regras e relações específicas – não a um conceito aberto de arte que possa envolver os artistas da televisão e fazeres de outra ordem) teria se tornado um interstício social, ou seja, um território em desconformidade com a dinâmica social capitalista construída sob a eficácia da máquina industrial e suas aplicações procedimentais. A Arte é, portanto, inútil. Por essa razão, seria um terreno fértil para o fomento de relações alternativas e/ou antagônicas ao capitalismo, considerando que não há (supostamente), na Arte, o compromisso com o modelo vigente de produção e consumo, embora institucionalmente ela seja o lugar legítimo dessa desconformidade no sistema econômico-cultural maior.

O termo *interstício* foi usado por Karl Marx para designar comunidades de troca que escapavam ao quadro da economia capitalista, pois não obedeciam à lei do lucro: escambo, vendas com prejuízo, produções autárquicas etc. O interstício é um espaço de relações humanas que, mesmo inserido de maneira mais ou menos aberta e harmoniosa no sistema global, sugere outras possibilidades de troca além das vigentes nesse sistema. (BOURRIAUD, 2009, p. 23)

O lugar da Arte na Escola estaria de acordo com isso, ocupando uma posição inferior em relação a outras disciplinas que, historicamente, se prestam melhor a essa aplicabilidade maquinal. A Arte como interstício social, ou como campo social da inutilidade permitida e positivada por um acúmulo teórico, histórico e institucional, encontra o seu eco na Arte ensinada dentro da Escola, aparato estatal que miniaturiza o mundo capitalista. Algumas práticas comuns na Escola, como a atribuição das aulas de artes a professores de outras áreas, a frequente supressão das aulas de artes para benefício de outras disciplinas, a tradicional subordinação do tempo e do trabalho em artes para a produção de enfeites e objetos decorativos, a crença de que “artes não roda” e o seu eco nas relações de poder entre os professores, a crença dos alunos de que a bagunça e a desobediência teriam lugar legítimo nas aulas de artes – enquanto em disciplinas mais “úteis” há uma maior facilidade em aceitar uma domesticação do corpo. A fábula da cigarra e da formiga é reproduzida como discurso e conduta na Escola – de maneira negativa. Na Arte “para o mundo além da Escola” (sendo esta uma miniatura do mundo), essa fábula

permanece, mas é positivada por um acúmulo teórico, retórico e institucional. É necessário para a manutenção de uma “sociedade da divisão do trabalho” que a cigarra prossiga apenas cantando, e a formiga apenas trabalhando. Uma formiga que trabalha menos para também cantar e uma cigarra que trabalha em solidariedade à situação da formiga constitui um cenário ameaçador.

Em razão da Arte ser, em possibilidade, tudo, torna-se impossível um ensino de Arte/arte que não envolva o ensino da eletrônica, da robótica, do cinema, da arquitetura, da dança, do atletismo, do canto, do *hacking*, do arremesso de facas, da feitiçaria, da vidraçaria, do ilusionismo, da carpintaria, da culinária, da jardinagem, do kung fu, da física quântica, da odontologia, da alquimia, das histórias em quadrinhos, do videogame e do malabarismo. Caberiam todas essas coisas nas limitadas horas-aula do ano letivo escolar que são reservadas à Arte? A resposta existe e é um categórico “não”. Deve o professor de artes ensinar, então, apenas um entendimento conceitual dessa abrangência infinita do campo artístico? Deve o professor de artes ensinar que a liberdade existe, se chama Arte e termina quando bate o sinal marcando o fim do período?

Vemos, também, que a Arte desvincula-se cada vez mais de seus valores modernos (embora essa desvinculação seja muito mais teórico-acadêmica do que uma tendência a ser observada na sociedade – mas no segundo caso estaríamos falando da arte, minúscula, como um conceito aberto e não como um campo de atuação instituído). Da sacralidade da obra de arte enquanto objeto único gerado pelas mãos do artista-gênio-criador, partimos para um entendimento da Arte segundo o paradigma da Estética Relacional, que nos indica a perspectiva de que

[...] já não se pode considerar a obra contemporânea como um espaço a ser percorrido. Agora ela se apresenta como uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada. [...] uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o “encontro” entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido. (BOURRIAUD, 2009, p. 20)

Ou seja, a Arte supera (com alguns limites) o velho modelo de produção e consumo baseado na centralidade dos objetos/coisas. A mercadoria da Arte não é mais apenas a estátua ou o quadro (embora ainda seja, também), e o consumir Arte vai além do mero comprar o objeto. Compreendemos, desse modo, a Arte (e aqui cabe falarmos de arte como conceito, para além do campo) não como imanente do

objeto, mas como valor atribuído. O objeto é circunstancialmente Arte/arte, pois Arte/arte é uma série de relações possíveis.

O estágio contemporâneo da Arte, essa suposta *arte em crise*, muito longe de estar enfrentando uma crise real (econômica e academicamente, pelo menos, a produção é intensa e bem patrocinada), pode ser definida como um novo Estabelecimento, uma ordem estável de coisas, resultado de uma bem-sucedida cooptação/neutralização das estéticas revolucionárias. Paradoxalmente, esperamos todo o tipo de forma inesperada nos sendo apresentada como Arte – não duvidamos de mais nada, pois qualquer tipo de ação ou objeto pode ser proposto como obra de arte.

A abertura estética levada à cabo pelos agitadores contraculturais do século XX, assimilada pela mesma hegemonia que buscavam destruir, torna previsível a mais inimaginável das formas. Se torna monótono ser mais um “desafiador das formas” dentro de um sistema que espera o desafio (ou melhor: o parecer desafiador) como uma conduta normal, o que faz com que cada novidade se transforme em nicho promissor no mercado de Arte, logo esgotado por sua repetição da mesma forma com que logo se tornam banais os novos sabores de salgadinhos Elma Chips. A pós-produção na Arte contemporânea, antes de ser um “comunismo das formas” como nos sugere Bourriaud (embora possa o ser em outros territórios da existência humana), desemboca num ultra-intelectualizado “coma o quanto puder” das imagens mundiais. Enquanto os anarquistas da Amsterdam contracultural dos anos 60 publicavam manifestos em suas revistas underground exigindo a pulverização dos concertos de Mozart, não há forma ou negação de forma que hoje em dia não possa ser imediatamente absorvida pela Arte.

Com a expansão das linguagens da Arte contemporânea para fora de suas molduras modernas, torna-se menos possível a aquisição da obra de Arte como um objeto transportável para a sala de estar do empresário ou o consultório da clínica particular, pois a obra em outro espaço-tempo que não o da exposição adquire diferentes significações. Ainda é uma prática possível no caso de objetos que sejam materialmente transportáveis – mas incoerente com a compreensão de que o espaço expositivo formal, da galeria de Arte ou do museu, constitui o lugar em excelência para a fruição da obra. Instalações, performances, happenings, entre outras estruturas, se tornam impossíveis de transportar, pois são ora acontecimentos

que ocorrem no tempo e não no espaço, ora ocorrem no espaço específico que compõe a obra. Nossa cultura, embora alguns movimentos de contestação busquem desmontar as tendências dominantes (e eventualmente acabam sendo cooptados), é essencialmente objetificante, como bem nos lembra Roy Wagner:

Na medida em que produzimos “coisas”, nossa preocupação é com a preservação de coisas, produtos, e com as técnicas de sua produção. Nossa Cultura é uma soma dessas coisas: conservamos as ideias, as citações, as memórias, as criações, e deixamos passar as pessoas. Nossos sótãos, porões, baús, álbuns e museus estão repletos desse tipo de Cultura. (WAGNER, 2009, p. 87)

Um dos efeitos da emancipação da obra de Arte em relação à sua moldura é a convenção da museografia asséptica. Como estratégia para possibilitar o transporte de obras intransportáveis, e para possibilitar o armazenamento de “coisas não-coisas”, assegura-se que os espaços expositivos sejam, na medida do possível, todos o mesmo – é construído o mito do espaço neutro, ou o espaço morto, como se a morte não fosse significativa e a neutralidade fosse possível. Com a nova Arte não possuindo moldura (mesmo que concretamente ela possua uma moldura – não estamos falando disso), o mundo se torna moldura. Os antigos valores da Arte burguesa colecionável continuam regendo nossas relações com as formas de Arte, por mais que essas formas não sejam objetos fechados em si mesmos, mas elementos em coesão (nunca foram outra coisa, aliás).

Partindo de uma proposta geral, que pode ser mais ou menos intencional, para vivermos no espaço e acontecermos no tempo, as formas de Arte *desmoldurizadas* transformam o espaço à sua volta em cápsulas. Se não é possível colecionar relações como se colecionam cerâmicas, se não é possível colecionar uma *duração a ser experimentada*, reifica-se o espaço/mundo em que essas relações acontecem, e ele se torna menos que um palco: um espaço que se propõe nulo e insignificante, que não se relaciona abertamente com a Arte pura que o ocupa, que passa a ser produzida não mais para o mundo, mas para os espaços vazios museográficos e o trânsito entre seus equivalentes. Coleciona-se protótipos de vida sob o pretexto da Arte, ao mesmo tempo em que se mata a possibilidade de viver plenamente. Vestimos roupas de apicultor para entrar no banho, e ainda por cima o chuveiro é cenográfico.

O museu antropológico-arqueológico é inspiração fundamental para o nosso

modelo de museu de Arte: um local em que artefatos de realidades inacessíveis são expostos ao olhar ocidental contemporâneo. Não há cultura, mas vestígios materiais de algo que, num contexto distante, já foi “cultura” – vestígios ladeados por explicações; narrativas em texto que, complementando o vestígio material, nos permitem imaginar uma realidade que não podemos vivenciar no aqui e agora do museu. O objeto antropológico-arqueológico exposto no museu é vestígio, é parte material do que já foi cerimônia, celebração, ritual, colheita, funeral ou medicina – e que agora não é mais, porque não está mais inserido nesses acontecimentos. Torna-se, portanto, Arte/arte – objeto inútil, para contemplação passiva. Nenhum problema com a antropologia sincera, que sabe-se como distanciamento, olhar de fora, descontextualização e apresentação didática de vestígios do desconhecido. O problema começa quando nossa existência e/ou aquilo que produzimos tem por destino a apresentação como Arte. Não vivemos, mas produzimos vestígios (cabe aqui falarmos de vestígio? Vestígio de quê?), e a apresentação desses vestígios são a centralidade das nossas ações. Não importa a revolução, mas nos tornarmos mártires dela – algo assim.

2 BURACOS DE RATO

Nem Escola, nem Arte: esse é meu ponto de partida. Nem a educação pode estar restrita à Escola, nem a estética pode estar restrita à Arte. Portanto, meu plano de ação tem dois horizontes mais amplos, à altura da utopia: a desescolarização da educação e a dissolução da Arte – ambos em benefício de uma vida plena.

Falávamos sobre as reformas e o “afrouxamento” das estruturas que elas provocam. Compreendo as reformas não como um fim, não como a conquista de um novo Estabelecimento que então nos satisfaça, mas como um movimento facilitador em direção à utopia. Ainda partindo do exemplo da redução da jornada de trabalho, uma reivindicação histórica do proletariado, podemos compreendê-lo como um passo rumo à destruição do trabalho alienado, à superação do salariado e seus contratos chantagistas. O salário não é proporcional ao produto do trabalho, sendo esse excedente o lucro do empregador. Essa relação entre aquele que possui o poder econômico centralizador e aquele que precisa se submeter a ele é geradora de um mal-estar social: as relações interpessoais mecanizam-se, utilitarizam-se; somos aquilo que servimos para fazer, e nosso tempo é destinado ao exercício dessa função. Por não termos o usufruto direto daquilo que produzimos, o tempo de trabalho não encontra os limites dados por nossos corpos e mentes, ou pela satisfação de um desejo ou necessidade realmente motivadora. Como disse o Grupo Krisis, em seu *Manifesto Contra o Trabalho*:

Na esfera do trabalho não conta o que se faz, mas que se faça algo enquanto tal, pois o trabalho é justamente um fim em si mesmo, na medida em que é o suporte da valorização do capital-dinheiro – o aumento infinito de dinheiro por si só. Trabalho é a forma de atividade deste fim em si mesmo absurdo. Só por isso, e não por razões objetivas, todos os produtos são produzidos como mercadorias. Pois somente nesta forma eles representam o abstractum dinheiro, cujo conteúdo é o abstractum trabalho. Nisto consiste o mecanismo da Roda-Viva social autonomizada, ao qual a humanidade moderna está presa (GRUPO KRISIS, [2013]).

À medida em que o tempo subordinado ao trabalho é limitado, ampliam-se outros tempos possíveis (que podem traiçoeiramente converter-se em “tempo livre” para consumo). Esse é o potencial emancipatório da reforma: torna mais possível a liberdade de vivermos conforme nossas próprias escolhas e critérios, precarizando os mecanismos de controle. A exploração desse potencial, porém, depende

diretamente da ação construtiva dos “trabalhadores”. A reforma, por si só, não nos leva adiante, e pode inclusive transformar-se num regime de trabalho-e-consumo – consumo como prazer, fartura de opções limitadas que substituem a liberdade de escolher caminhos de vida, o conforto relativo e parcial como pilar da servidão voluntária.

Tal conceito de trabalho também se aplica, por extensão, ao conceito de educação (ou “educação formal”). Para adquirir “educação”, nos submetemos a uma sequência de “trabalhos”, produzimos objetos de avaliação para os professores que, analisando tais objetos de acordo com critérios pouco previsíveis, muito variáveis e inevitavelmente pessoais, decidem se existimos ou não. Caso a avaliação seja positiva, temos acesso à certificação, uma mercadoria que nos permite barganhar existência no mercado de trabalho.

Nossa Escola, em sintonia com a lógica da divisão do trabalho, também separa com barreiras de difícil transposição os diferentes saberes, encerrando em currículos isolados cada universo de informações superespecializadas. O professor de matemática não sabe escrever direito, tampouco o de Português sabe contar. Os alunos perguntam “esse renascimento da aula de artes é o mesmo do professor de história?”, confusos sobre a natureza fragmentada dos currículos, carentes de uma abordagem que não seja o derramamento de informações que verte do alto dos gestos do professor-especialista. Ao perceber associações entre estética e religião, um aluno de EJA comenta, fascinado pela própria conclusão: *Se tu for ver, tá tudo interligado, né?* Um professor pode satisfazer-se por ter ajudado a provocar o “estalo”, mas será positivo que a compreensão da relacionalidade das coisas seja uma rara surpresa, digna de felicitações? A atual organização escolar é um treino para a total fragmentação da mente em cacos infinitesimais. Não será a interdisciplinaridade uma gambiarra aberrante? Preocupamo-nos com que cola devemos juntar os pedaços, mas não deveríamos, antes, localizar o ponto que leva ao despedaçamento, problematizando essa organização desde a base em vez de sofisticá-la a partir da superfície?

Para propor outros caminhos, pego emprestado o conceito de Zonas Autônomas Temporárias (BEY, 2010), uma tática de inserção nas fendas abertas pelo afrouxamento do sistema. Nessas fendas, que são o tempo insubordinado (que, sozinho, não é positivo), onde o Estado e seus instrumentos de controle não

conseguem se inserir de maneira tão incisiva, as Zonas Autônomas podem se instalar como proposta de ação construtiva contra-hegemônica.

A TAZ é uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se refazer em outro lugar e outro momento, antes que o Estado possa esmagá-la. Uma vez que o Estado se preocupa primordialmente com a Simulação, e não com a substância, a TAZ pode, em relativa paz e por um bom tempo, “ocupar” clandestinamente essas áreas e realizar seus propósitos festivos. (BEY, 2010, p. 32)

[...] as pessoas vão querer saber [...] se a TAZ é mais do que um pobre caminho de rato no meio de uma Babilônia da informação, talvez um labirinto de túneis, cada vez mais bem conectados entre si, porém voltados unicamente ao beco-sem-saída econômico do parasitismo pirata? Responderei que prefiro ser um rato num buraco de parede do que um rato na gaiola, mas insisto em dizer que a TAZ transcende essas categorias. (BEY, 2010, p. 97)

A desescolarização da educação e a dissolução da arte não configuram acontecimentos positivos – tais coisas só se caracterizam positivamente se, em paralelo e com antecedência, uma ordem de ações construtivas estiver sendo articulada. Se assim for, a destruição desses dois pilares do Estabelecimento seria apenas a sua superação inevitável, considerando que, abaixo desses espetáculos, uma nova sociedade já estaria funcionando plenamente, a despeito dos centralismos autoritários que regem a hegemonia.

Ninguém crê ou espera que a próxima revolução, por mais formidável que ela possa ser, realize o comunismo anárquico puro. Tendo em vista que ela eclodirá sem dúvida antes que esteja concluída a educação anarquista, os homens não estarão assaz maduros para poder absolutamente se organizar por si mesmos, e por muito tempo os caprichos sufocarão neles a voz da razão. [...] Permanecemos convencidos de que se deve temer as revoltas prematuras. Participemos delas; mas não cessemos de trabalhar para a instrução popular, de tal sorte que, eclodindo apenas no dia em que ela será feita nos cérebros, a revolução social libera-nos definitivamente da autoridade e da exploração e não nos deixa mais que a tarefa de melhorar sempre as condições de nossa existência. (PELLOUTIER apud CHAMBAT, 2006, p. 41)

Friso novamente que a simples supressão da Arte e da Escola não deve ser compreendida como a solução dos problemas da cultura e da educação, em suas concepções mais amplas. Tal evento deve ser antecedido por ou acontecer em paralelo a uma profusão de modelos culturais e educacionais dissidentes. As Zonas Autônomas Temporárias (ou TAZ, como abrevia Bey) podem acontecer em qualquer

espaço e momento onde o controle estatal vacila.

2.1 A margem como opção política

Tudo aquilo que não é imediatamente acolhido pelo Estado e seus aparatos (dos quais nos são especialmente interessantes a Arte e a Escola), ou seja, tudo aquilo que está marginalizado e tornado distante pelas forças centralizadoras (lembremo-nos de que a cidade é uma invenção) pode oferecer algumas fendas, que podem servir como “buracos de rato”. Por outro lado, a marginalização é um efeito sofrido por aqueles que exercem suas existências em formas mais próximas do fracasso, e tanto são “livres” das formas hegemônicas quanto são “livres” dos direitos reservados aos bem-sucedidos, aos ajustados homens de bem. Não existe motivo justo para a repressão do marginal: ele existe, e por isso é digno de suspeita. Por já ser fracassado, merece a perseguição.

A marginalidade pode ser um posicionamento político. Não recorrer às formas hegemônicas de existência, buscar outras estéticas e dinâmicas que se oponham ao “sistema”, e fazer isso conscientemente, tomando partido. Mas deve-se atentar à condição do marginal: distante desse domínio estatal sobre as formas, mas também distante dos privilégios. Todo Estado deseja ser totalitário, e sempre o é em algum grau mínimo, dentro do historicamente aceitável. A abertura política, a tolerância a modelos divergentes, é um fracasso do Estado – o que nos leva de volta à perfeição do Estado capitalista: produz fracassos sistematicamente, inclusive o seu próprio, degenerando em mercadoria aquilo que for esteticamente aproveitável como propaganda do seu *way of life*. Nada é tão marginal que não possa ser cooptado, transformado em sabor ou sigla de partido político, ao mesmo tempo em que são esvaziadas as propostas originais. *A alternância entre o “reprimir” e o “instituir” forma as duas faces de Jano da instituição.* (COLOMBO, 2001, p. 27)

Bey introduz outro conceito para pensarmos num dos desdobramentos da marginalização: a Zona Proibida. Esta seria a consolidação final da autonomia de um território em relação ao Estado centralizador. Uma zona que seria proibida ao exercício do controle estatal, onde os habitantes teriam a possibilidade de construir uma nova sociedade sem interferência. Porém, a Zona Proibida é esse ponto

intermediário: o abandono pelo Estado e um vazio organizacional resultante, vazio que pode ser ocupado por formas de poder dominadoras, por um despotismo criminal (à similaridade do crime organizado que governa algumas seções da periferia – embora nesse caso a intervenção policial seja um último resquício do desejo de controle do Estado, coisa que não existiria numa Zona Proibida “ideal”). Podemos pensar, então, na Zona Autônoma Temporária como um delírio de liberdade nas fendas do controle, e na Zona Proibida como uma improvável desistência do exercício de controle por parte do Estado, um “jogar para as cobras” sócio-econômico-cultural.

O Estado, como o último *locus* do mundo da simulação, se verá forçado a praticar a triagem social, deixando de exercer controle real sobre áreas que cairão abaixo do nível adequado de participação no discurso vazio. Zonas: classes, raças, grupos marginalizados, e até certo ponto, áreas geográficas concretas. (BEY, 2010, p. 114)

Colocar-se deliberadamente à margem da sociedade – propondo uma nova no processo – pode ser uma solução cultural e educacional. Mas que formas organizacionais essa solução pode assumir? Se estamos falando de uma intenção, pressupõe-se a necessidade de um projeto, um esquema, um plano que preveja como as coisas funcionarão – mesmo que ele se mostre ineficaz e precise ser reimaginado. É importante nos lembrarmos de Proudhon, que fazia questão de afirmar constantemente que a destruição e a construção são sinônimos, sendo impossível erigir algo a partir da negação pura:

Fazer anarquia pura: isso lhes parece inconcebível, ridículo, é um complô contra a república e a nacionalidade. “Eh! O que põem no lugar do governo”, exclamam, “esses que falam de suprimi-lo?”

Não encontramos nenhuma dificuldade para responder.

O que colocamos no lugar do governo já o dissemos: é a organização industrial.

O que colocamos no lugar das leis, são os contratos. Nenhuma lei votada, nem pela maioria, nem por unanimidade; cada cidadão, cada comuna ou corporação faz a sua.

O que colocamos no lugar dos poderes políticos, são as organizações econômicas.

O que colocamos no lugar das antigas classes de cidadãos, nobreza e plebeidade, burguesia e proletariado, são as categorias e especialidades de função, Agricultura, Indústria, Comércio etc.

O que colocamos no lugar dos exércitos permanentes, são as companhias industriais.

O que colocamos no lugar da polícia, é a identidade dos interesses.

O que colocamos no lugar da centralização política, é a centralização

econômica. (PROUDHON *apud* LEVAL, 2002, p. 25)

O que nos interessa nesse trecho de *Idéia geral da revolução no século XIX* não é o materialismo das proposições, que hoje já estariam parcialmente superadas pelo desenrolar do pensamento anarquista – bem como pelas condições concretas da sociedade pós-moderna (em sua solução econômica industrial para uma totalidade das sociedades e culturas humanas, ignorando a “natureza econômica” como um constructo cultural, por exemplo) – mas o fato de que o aspecto construtivo sempre esteve presente na teoria anarquista.

Tenhamos em mente que a emancipação proposta aqui, por Proudhon, passa por um entendimento linear de evolução da sociedade: a supressão de um estado de coisas sucedido pela organização de um novo mundo, sendo essencial para a revolução esse processo de “tomada de poder”. Toma-se o poder instituído para desmontá-lo, transformando radicalmente a sociedade em suas bases. Coloca-se algo no lugar do vazio conquistado pela destruição revolucionária. Me pergunto se não há lugares vazios que se apresentam na realidade capital-estatista, ou se não é mais urgente criarmos tais vazios a partir de onde estamos, ou tornarmo-nos conscientes dos processos autônomos que já ocorrem sem que assim os reconheçamos. É nesse sentido que se apresenta uma marginalidade positiva. Hakim Bey, propositor da TAZ, critica ferozmente a ideia de revolução, da forma como ela historicamente se apresenta:

Como é que o mundo “virado-de-cabeça-para-baixo” sempre acaba se endireitando? Por que, como estações no Inferno, após a revolução sempre vem uma reação? [...] Levante e insurreição são palavras usadas pelos historiadores para caracterizar revoluções que fracassaram – movimentos que não chegaram a terminar seu ciclo, a trajetória padrão: revolução, reação, traição, a fundação de um Estado mais forte e ainda mais opressivo – a volta completa, o eterno retorno da história, uma e outra vez mais, até o ápice: botas marchando eternamente sobre o rosto da humanidade. (BEY, 2010, p. 29)

O levante ou insurreição seria, segundo Bey, o tipo de “experiência de pico” que devemos buscar cotidianamente. Em vez de buscarmos a instauração da anarquia permanente por meio da revolução, sendo o levante um instrumento intermediário para garantir uma realidade eterna, deveríamos buscar uma frequência de levantes, realidades de anarquia efêmera e nômade. Ou seja: não a busca por

uma hegemonia anarquista, que será sempre disputada pelos setores reacionários da sociedade, mas a articulação ritualística ou sazonal de um anarquismo como evento transformador.

Percebamos que há uma diferença sutil entre o interstício social proposto pela Arte de Bourriaud e a TAZ: a primeira reconhece na Arte um potencial emancipatório, fazendo da Arte a profissão daquele que quer viver plena e livremente (ou convidar os outros para isso) – e que então realiza tal desejo interpretando esse estreito papel social no banco de horas-existência capitalista – enquanto a segunda não restringe sua existência a um campo social específico, podendo surgir no seio dos mais comuns grupos de pessoas, e oferecendo melhores perspectivas de escape ao capitalismo por não cristalizar um currículo do *ser-livre*. A função social do artista seria propor novos modos de vida e novas maneiras de ver o mundo, ou reafirmar a impossibilidade de tais modos e maneiras no gesto de emoldurá-los contra o mundo? Seria o artista um profeta ou um policial?

Para nos mantermos à margem, é preciso que estejamos bem preparados para as inevitáveis investidas repressivas, que podem assumir tanto a forma de uma ofensiva policial quanto a dos mais sutis dispositivos de silenciamento. Nos itens seguintes, procuro explorar algumas possibilidades do videogame como um campo social à margem da Arte.

2.2 Acidentes de trem: breve panorama do videogame contra-hegemônico

Dóceis, submetemo-nos ao planejamento suave, e nosso cotidiano fica preso ao “tornar-se instituição” contra o qual podemos lutar considerando a nós mesmos como uma *obra por realizar*. Tarefa penosa, pois cumprida dentro de um sistema que regula nosso emprego do tempo, planeja nossos deslocamentos, canaliza nossos comportamentos. Não temos outra solução que não desviar, piratear, armadilhar a *grade de programação* que nos atribuem. (BOURRIAUD, 2011, p. 169)

Cooperative Gaming Co-op, Different Games, Oak-U-Tron, Babycastles, Punk Arcade, Pirate Kart, entre outras, são iniciativas que buscam transformar o videogame a partir de sua problematização, como alternativa crítica ou antagonismo ao videogame hegemônico. É consenso, entre os ativistas engajados no que pode se configurar como reforma ou revolução do videogame, a importância dos

espaços/momentos de socialidade, a importância de fazermos uma nova leitura dos fliperamas (espaços de fruição coletiva do videogame) e adaptá-los às necessidades que hoje são evidentes. Meu interesse pelo videogame não se limita em reconhecer aí uma linguagem convidativa à sua exploração. Além disso, a dissonância presente entre o videogame e o campo da Arte é especialmente importante.

O fliperama e o videogame (quando propositores de uma transformação) me oferecem maiores perspectivas, pois é visível a liberdade que se apresenta além dos obstáculos da hegemonia. Na Arte, a liberdade está enclausurada e normatizada – o Artista reconhecido institucionalmente é um privilegiado, pois pode gozar da suposta liberdade em absoluto conforto, como o homem rico que é livre para viver entre grades e cofres. Adequamo-nos à Arte por querermos liberdade, o que é como deixar-se prender para ter tempo de ver o tempo passar. Em meio aos mitos que sustentam as posições de privilégio e à invisibilidade daqueles que são os marginais, os Artistas podem viver sua utopia espetacular, eventualmente cooptando o que ainda há de vivo em suas margens, com a euforia própria dos colonizadores.

Morte à indústria dos jogos eletrônicos! Vida longa aos jogos eletrônicos! – dizia o Manifesto Scratchware, escrito em 2000 por um grupo de críticos e desenvolvedores de jogos amadores anônimos. Talvez esteja neste manifesto o nascimento de uma consciência contra-hegemônica na cultura do videogame, coincidindo com o final de um período de transição da indústria: a obsolescência da geração dos 16 bits e a consolidação do modelo Playstation – o aspecto principal dessa transição consiste numa maior aproximação estética e narrativa do videogame com o cinema e um afastamento de suas equivalências no universo do jogo. O jogo torna-se mais “filme” e, portanto, mais real. O *scratchware* surge para descrever um formato de jogo (e um campo social do videogame) que resiste às tendências industriais. Em oposição aos grandes estúdios corporativos, suas complexas hierarquias e políticas capitalistas, o *scratchware* seria o jogo autoral, de pequeno porte, feito por grupos de mais ou menos três pessoas, para ser distribuído gratuitamente ou vendido a preços acessíveis – a preço de livros de bolso, como diz o próprio manifesto.

Vale lembrar que até metade dos anos 90 era muito comum termos jogos comercialmente viáveis seguindo esse modelo mais modesto, como muitos dos títulos da Apogee, entre outros estúdios menores, extremamente populares. O

modelo 2D ainda não tinha sido superado pelo “realismo” do 3D, o que permitia que novos jogos de pequenos estúdios pudessem ser desenvolvidos sem uso de alta tecnologia, ainda conquistando um público significativo – o 3D da época era ainda muito rudimentar ou inacessível para a maioria dos desenvolvedores de menor porte. O Manifesto Scratchware, por isso, também propõe uma espécie de resgate dessas tradições estéticas e metodológicas tornadas obsoletas pelos novos padrões mais robustos e estratificadores.

Uma das passagens do Manifesto lamenta a baixa qualidade do videogame industrial, e defende que um verdadeiro jogo *scratchware* deve ser livre de bugs (ou *pane/tilt/glitch* – erros gráficos e funcionais que resultam de comandos conflitantes no código do jogo, ou seja, resultados visíveis de uma programação ruim). Pensando em termos de videogame industrial, é coerente a exigência por uma programação de qualidade impecável, considerando o investimento em milhões de dólares, o alto número de empregados especializados e as muitas horas de trabalho e vigília investidas, sem falar no alto preço final do jogo. Porém, o próprio Manifesto justifica a baixa qualidade dos jogos quando denuncia as condições de trabalho precárias dos programadores que muitas vezes chegam a dormir no chão dos escritórios para que os prazos de lançamento dos jogos sejam cumpridos. Ao exigir qualidade do produto que resulta desse processo, os autores do Manifesto agem como o mais mimado consumidor de bugigangas desnecessárias. *Não gostou, faz melhor!* talvez seja uma dessas frases prontas adequadas aqui. Ou, em sintonia com uma tendência mais recente no videogame contra-hegemônico: *faz pior!*

Explicarei melhor. Estou falando particularmente de uma comunidade online chamada *Glorious Trainwrecks*, fundada em 2007 e ainda funcionando. O primeiro texto que visualizamos quando acessamos a página do grupo deixa clara a proposta:

Glorious Trainwrecks é jogar um monte de porcarias aleatórias no seu jogo e fazer com que a coisa toda funcione. É trazer de volta a época em que você não se importava tanto com "valores de produção" quanto se importava em tirar efeitos sonoros do seu programa de televisão favorito para usar no seu jogo, ou GIFs animados de você mesmo fazendo caretas na webcam. Cada ideia ridícula que você tiver pode virar um jogo, basta sentar e programar. (Autor desconhecido, [2013])

O nome da comunidade faz referência ao Crash at Crush: evento publicitário

de 1886, idealizado por William George Crush, funcionário da companhia ferroviária do Texas, com o objetivo de divulgar a empresa. A performance consistia em provocar a colisão de dois trens vazios, correndo em direções opostas sobre os mesmos trilhos (o que ocasionou uma explosão inesperada e três mortes – mas isso não é tão importante para nós agora).

Não se trata, então, de qualquer acidente de trem. O interesse é pelo acidente provocado. A forma do acidente como um espetáculo estético, como algo que é desejado e planejado, um resultado plástico ambicionado por um propositor, e não o fato do acidente descontrolado e a sua forma como uma consequência trágica. Trata-se de uma analogia ao bug: as duas locomotivas se chocam como ordens conflitantes de uma programação malfeita, gerando um efeito/defeito (há diferença?) desastroso. Ou, como dizem os *glorious trainwreckers*, “terrible in a way that is awesome” (terrível de um jeito que é incrível).

Afinal, o bug é algo desejável ou não? A posição entre o *scratchware* e o *trainwreck* é divergente nesse ponto: enquanto os primeiros percebem que há, na indústria, uma tendência a lançar jogos “bugados” e afirmam a necessidade de criar jogos “livres de bugs” em oposição a essa tendência, os *trainwreckers* aprofundam a análise e percebem que os valores do videogame industrial não permitem, a princípio, que seus jogos sejam bugados – sendo esse bug apenas o resultado desastroso/acidente não planejado de uma produção hierarquizada, onde o mais alto escalão corporativo não tem o poder de garantir a qualidade do produto final, apenas exigir coercitivamente de seus funcionários uma qualidade minimamente padronizada dentro de um determinado prazo. Ou seja, o bug não é um valor positivo para a indústria, portanto não há contrariedade em afirmar que um jogo *scratchware* deve ser livre deles. A existência do bug sinaliza que existe um ponto na linha de montagem a que os mecanismos de controle não tem acesso. A potência contra-hegemônica estaria justamente na consciência do acidente como a “parte livre” do processo industrial. É impossível controlar o processo totalmente, podemos apenas provocar resultados imaginados, articular elementos. A indústria, especialmente a cultural, insiste em promover um modelo que acredita na eficácia desse controle total do processo, ignorando os fatores individuais de cada pessoa envolvida nos vários estágios da produção. O bug é parte do videogame, não precisa ser uma presença profusa, mas é um elemento disponível para uso, com

suas qualidades estéticas, e algo que sempre estará presente no processo – mesmo que saiam daí umas três mortes inesperadas.

Essa abertura ao bug e ao jogo mais cru em acabamento, e também aos jogos de pequeno porte (nesse caso uma reabertura, uma retomada de tradições tornadas obsoletas por uma cultura da novidade), abre espaço para novos desenvolvedores de jogos sem experiência, que não tem o domínio da programação e dependem de programas intermediários que precarizam o controle do criador sobre o resultado. Em meados de 2011 começa a crescer em notoriedade um movimento *queer* (modelos de existência que fogem ao padrão hetero-cis-normativo) no videogame contra-hegemônico. “É um movimento de criadores que priorizam o pessoal sobre o perfeito”, ressalta um artigo de Brendan Kough sobre o fenômeno. Em outras palavras: não são jogos tecnicamente impecáveis, necessariamente – embora algumas vezes o sejam, como alguns títulos comerciais da autora Anna Anthropy. Em geral, são videogames que apresentam uma estética crua, acidentalmente minimalista, e estruturas narrativas que escapam aos modelos cristalizados. Muitas vezes são jogos em texto puro, e que não se propõem como sucesso comercial em adequação à qualidade normativa – são outros critérios de sucesso, conceito que talvez nem esteja em jogo. Analogamente às existências dos criadores, os videogames *queer* constantemente são negados pelo senso comum do jogador médio, o homem hetero-cis-normativo (“Isso não é videogame!” tal como “Isso não é um homem/uma mulher!”). Os videogames *queer*, assim como as pessoas *queer*, são objetos da atribuição de fracasso, da atribuição de impossibilidade existencial. Como poderia a norma acolher suas dissidências, considerando-as positivamente?

Considerar o videogame contra-hegemônico como *obras de arte* é um retrocesso: mantém invisíveis os modelos divergentes. Se são diferentes, não podem ser videogames, então são arte – e isso resolve a questão. É sedutor, também, o empoderamento resultante da cooptação de determinadas culturas e estéticas pelo sistema da Arte, mas traiçoeiro. Com essa cooptação, não é que os videogames em sua totalidade passem a ser arte – ou seja, uma ascensão à alta cultura. Apenas um tipo de videogame, apenas um campo limitado de possibilidades estéticas e narrativas, consegue atravessar essa fronteira. E esse artefato fetichizado se afasta do videogame à medida em que penetra no campo da Arte. O

videogame como Obra de Arte é tão válido como existência quanto a travesti pornografizada: objetos de consumo descontextualizados, adequados a uma expectativa hegemônica sobre seus corpos e comportamentos. Pode ser gay, se não der pinta. Se der pinta mas for artista, tudo bem, cabe aos artistas esse tipo de excentricidade que é melhor não contrariar. Atribuir *arte* ao videogame contra-hegemônico é não levá-lo a sério como o videogame a que se propõe ser, é fazer o jogo do *parecer ser*, é submissão aos dispositivos de invisibilização do sistema, é reterritorializar um modelo de existência “aberrante”, retirando-o de seu próprio campo social dominado por regras de comportamento às quais ele não se adequa totalmente, e colocando-o sob o domínio da Arte, essa zona da inadequação permitida. Este jogo é arte, mas aquele não é, porque assim aparentam – e quanto àqueles jogos que não soam como arte, situando-se no limbo entre o “soar videogame” e o “soar artístico”? Inexistência, mais uma vez. Fracasso duplo. Banheiro queer.

Uma contracultura, ou seja, uma guerrilha ou dissidência cultural que tenha entre suas proposições o ataque à(s) cultura(s) dominante(s), assim como o anarquismo que “destrói para edificar”, parecer ser a posição mais positiva num universo de escolhas que ora pende para o fetiche do profissional/empreendedor/”quem quer ser um milionário” da indústria cultural, ora pende para o refúgio confortável da Arte que protege os loucos e degenerados do convívio com o mundo cruel da intolerância.

2.3 Videogame como linguagem

Devemos ser capazes de diferenciar uma linguagem, como um repertório de possibilidades estéticas e simbólicas, da forma como essa linguagem tem sido explorada. Ao associarmos o videogame à indústria cultural, tenhamos em mente que essa associação é dada pelas circunstâncias. Não há uma linguagem que seja essencialmente predisposta às estruturas capitalistas de produção e consumo – essas relações são construídas historicamente e podem ser subvertidas. A emancipação cultural não se dá através da imposição de uma cultura da elite, uma alta cultura supostamente desvinculada dos processos do capital – ou a que se

permite a apropriação desses processos a partir de uma *fantasia da neutralidade* – àqueles que usufruem majoritariamente dos produtos culturais industriais e/ou tem uma vivência de culturas marginalizadas/não-canônicas. As pessoas emancipam-se/autonomizam-se num processo de auto-conhecimento, reconhecendo as próprias potencialidades a partir daquilo que é significativo para elas e que pode ser ressignificado conforme o olhar se expande e as leituras se tornam mais complexas. Não é emancipatório escolher um patrão a quem obedecer (seja o aparato industrial, a alta cultura ou algo entre eles). É emancipatório ter a consciência de que podemos (ou deveríamos) nos apropriar dos meios de produção e difusão cultural, construindo uma dinâmica de trocas simbólico-estéticas (uma cultura?) a partir de nós mesmos, sem negar as realidades que constroem nossas subjetividades, sem reprimir nossos desejos e tampouco reproduzir cacoetes de maneira acrítica.

É o uso do mundo que permite criar novas narrativas, ao passo que sua contemplação passiva submete as produções humanas ao espetáculo comunitário. Não existe, de um lado, a criação viva e, de outro, o peso morto da história das formas: os artistas da pós-produção não estabelecem uma diferença de natureza entre seus trabalhos e os trabalhos dos outros, nem entre seus gestos e os gestos dos observadores. (BOURRIAUD, 2004, p. 51)

O conceito de pós-produção de Bourriaud se encaixa aqui com algumas reservas, afinal, não estamos falando de artistas. Excetuando isso, podemos aproveitar a importância da responsabilização pelo que está sendo produzido e consumido, a defesa de um uso analítico do mundo e seus objetos.

O videogame é uma linguagem a ser explorada, tal qual a pintura, o cinema ou o crochê, a despeito de seu reconhecimento como “expressão artística/forma de arte/linguagem da arte” sob a ótica institucional baseada em jurisprudência. Arte ou não (e melhor se não for), é algo de que devemos nos apropriar criticamente, sem obediências cegas guiando nossos juízos. É preciso desconstruir, também, as concepções que limitam o videogame à esfera do industrial, e mesmo entendermos de maneira mais ampla as possibilidades acidentais desse modelo, como os pontos de precarização do controle já apontados anteriormente. A negação do bug/fracasso é a sua fabricação.

2.4 Videogame como ferramenta pedagógica

O videogame é educativo em pelo menos duas dimensões – uma primeira mais específica e uma segunda mais ampla. A primeira delas: por ser um jogo, é educativo ao ensinar o jogador de que forma se articulam suas regras internas: o que devemos fazer, enquanto jogadores, para percorrer a experiência de jogo proposta. Numa segunda dimensão: é educativo pois se trata de um produto cultural, um produto da vida em sociedade, parte de uma permanente invenção de signos sujeitos à cognição humana. A vida em sociedade é educativa, dada a sua dinâmica que nos força ao contato constante com o outro, nos colocando à prova de maneira que precisemos superar a nós mesmos a partir da percepção de que aquilo que nos constitui é temporário, mutável – eu não sou um todo auto-suficiente, indiferente às relações que vivo. No trânsito entre os acontecimentos que nos atravessam a vida, nos percebemos insuficientes e nos deparamos com a perspectiva de novas buscas, novos “currículos” possíveis, novas maneiras de lermos a nós mesmos, que possam nos transformar em direção a objetivos mais ou menos claros. A autocrítica, portanto, é ferramenta essencial na formação do conhecimento. Sem ela, não nos percebemos insuficientes (ou inacabados).

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica. (FREIRE, 2011, p. 57)

Utilizo essa divisão em duas dimensões como recurso discursivo/didático, mas ela é a esquematização simplificada de um único território pelo qual transitamos. Por exemplo: para compreendermos as regras de um determinado videogame, precisamos decodificar outros signos que escapam aos limites daquele jogo específico que estamos fruindo. Precisamos ter construído previamente determinadas significações do videogame, para podermos reconhecer o jogo como uma experiência de videogame – o que a difere do cinema ou de um ritual xamânico? Seria possível, por exemplo, um videogame não-eletrônico, independente do vídeo? E, retornando à questão da estética e da narrativa contra-

hegemônicas e sua invisibilização: não são complexos os caminhos que me educam para aceitá-lo ou negá-lo como uma existência possível dentro do videogame?

A respeito da utilização do videogame como ferramenta pedagógica: ele não se torna pedagógico por abordar temas do currículo escolar canônico. As linguagens não são veículos de “temas importantes”, vazias e aguardando um conteúdo que as preencha. Um videogame é um objeto de fruição em potencial, não sendo essencialmente inferior a objetos de outra ordem (pinturas, instalações, linguagens canonizadas em geral). Se ocorre a inferiorização, ela é um equívoco a ser corrigido, uma atribuição de valores que é anacrônica aos discursos contemporâneos. Dessa forma, não consigo visualizar uma justificativa coerente para a subordinação do videogame à sua aplicação pedagógica – de forma que esta seja um esvaziamento da linguagem até o ponto em que sobram apenas seus aspectos mecânicos – enquanto objetos de outra ordem são lidos histórico-culturalmente. Um videogame que se propõe a ensinar as crianças a escreverem “Ivo viu a uva” pois “crianças/jovens gostam desses joguinhos” é uma situação ridícula, que ignora as relações já estabelecidas das crianças/jovens com os tais joguinhos – estes precisam ser compreendidos como uma cultura com suas próprias qualidades, muito além do apático “inho”. Analogamente, se é percebido que os estudantes gostam de assistir a vídeos para ter prazer, isso não significa que um vídeo, numa concepção mecânica, funcionará bem em sala de aula, descolado das relações exteriores nas quais os estudantes vivem suas experiências de vídeo. Não é porque alguém gosta de fazer sexo, que gostará de fazê-lo com qualquer pessoa, em qualquer lugar e sob quaisquer circunstâncias.

Tendo tudo isso em consideração, há uma tomada de posição que seria interessante evitarmos, no que diz respeito ao jargão, repetido à exaustão e raramente problematizado, “devemos partir do interesse do aluno”. Tal posição consiste na obediência imediata do professor às pautas trazidas pelos estudantes, de modo que o trabalho seja realizado a partir de um arremedo desse “interesse do aluno”, uma tentativa apressada de mímese desse interesse manifesto pelo estudante ou percebido pelo professor, diminuído em “ferramenta pedagógica” em dissociação da dinâmica real externa à escola – sendo essa dinâmica a principal responsável por fundar o “interesse do aluno”. Fazer a mesma coisa sob outra dinâmica, diferente daquela que funda o interesse, não é fazer a mesma coisa. É

preciso saber discernir o real de sua simulação ou reconstituição. Uma cultura, ou uma forma cultural, não é um conjunto de objetos estáticos, plenamente transportáveis para outras situações sem que se modifiquem seus sentidos, designados como pertencentes a essa ou àquela cultura por autoridades indeterminadas – uma forma cultural é um conjunto de relações que se desdobram na interseção de desejos, intenções e acidentes (ou *bugs*). A dinâmica cultural, antes de ser uma produção de tipos de objetos em conformidade com leis invisíveis, é a produção ou reprodução de signos em permanente processo de transformação. É na intersubjetividade que se fundam os interesses e se estabelecem as formas culturais. Um objeto pertence a uma cultura não porque ele é, essencialmente ou naturalmente, pertencente a ela, mas porque tal objeto é reconhecido como parte de determinada cultura. Essência, natureza e pertencimento são valores atribuídos.

2.5 Escavando: proto-desescolarização e a ginástica revolucionária

São muitos os que recusam os títulos escolares e se preparam para uma vida na contracultura, fora dessa sociedade de diplomados. [...] Outros reconhecem o monopólio das escolas sobre os recursos de que precisam para formar uma contra-sociedade. Buscam apoio entre si para viver com integridade enquanto se submetem ao ritual acadêmico. Constituem, por assim dizer, focos de heresia, no seio mesmo da hierarquia. (ILLICH, 1985, p. 50)

Quando falo em desescolarização, não a imagino como a fuga individualista da Escola, uma escolha por “estilo de vida” que determinada classe de autodidatas teria o privilégio de fazer. Imagino a desescolarização como um projeto sistêmico de descentralização do ensino. A opção pela margem, o “educar-se por fora”, não propõe essa desescolarização sistêmica, não oferece imediatamente uma solução para o problema social da escola. O sonho de “abrir uma escola libertária” é tentador para muitos e, caso seja alcançado por alguns indivíduos, pode transformar essas experiências (a princípio, anarquistas) em exóticos sabores na estante das escolas particulares disponíveis para o consumo dos ricos e abastados da classe média. Estejamos atentos ao escapismo inofensivo: é preciso pensar em propostas que aliem o cultural ao econômico e social.

Bakunin alegava que a emancipação econômica seria a “mãe de todas as

outras emancipações”: *sem dúvida, os operários farão todo o possível para dar-se toda a instrução que eles puderem, nas condições materiais nas quais se encontram hoje. (...) Todavia, eles concentrarão antes de tudo seus esforços nessa grande questão de sua emancipação econômica* (BAKUNIN *apud* LENOIR, 2007, p. 8). Contudo, o simples fato de que os operários passam a se engajar politicamente já evidencia o estouro de uma emancipação cultural. Como bem colocam e praticam os anarcossindicalistas da primeira metade do século XX, uma educação libertadora deve passar pelo conhecimento das razões que produzem nossa infelicidade – ideia que retorna posteriormente na pedagogia de Paulo Freire. Se isso pode ser constatado, se há um crescimento significativo de “fichas caindo” ou pessoas tornando-se conscientes das razões que produzem sua infelicidade, podemos concluir que já existe uma organização educacional em andamento, mesmo que clandestina ou não-certificada pela burocracia estatal. Pode não ser o resultado de uma organização intencionalmente pedagógica, talvez o fruto acidental de uma propaganda incandescente e contagiante, mas a educação para modos de pensamento divergentes dos dogmas hegemônicos está acontecendo e está em sintonia com as expectativas da teoria libertária em pedagogia.

Ivan Illich, propositor da desescolarização da sociedade, também problematizará a visão de Bakunin, alegando que a Escola, tal como está instalada no Estado capitalista, tem a mesma natureza econômica que qualquer empresa vulgar que opere sob o mesmo contexto. Não faria sentido, então, defender a urgência de uma emancipação econômica em detrimento de uma emancipação cultural paralela, sendo esta tão econômica quanto aquela é cultural. Tanto a Escola é um fator econômico, que seu funcionamento é totalmente subserviente ao mercado de trabalho – uma coisa não existiria sem a outra.

A história da pedagogia libertária está pautada majoritariamente pelo relato dos esforços escolarizantes. Não uso o adjetivo “escolarizante” no sentido de inserção na Escola do capitalismo estatista, mas como o uso da “forma-escola” na construção de sistemas pedagógicos contra-hegemônicos. Desde Tolstoi com sua *lasnaia-Poliana*, a escola que não submetia as crianças a um currículo linear, passando pelas Bolsas de Trabalho do anarco-sindicalismo francês, e por Francisco Ferrer y Guardia com as Escolas Modernas (que posteriormente ganharam o mundo, tendo inclusive algumas experiências no Brasil), propondo a fundação de

uma cultura da classe trabalhadora para a classe trabalhadora. Também Paul Robin e o Orfanato de Cempuis, Sebastian Faure e A Colmeia, mais recentemente a Paideia, entre outras, demonstram que sempre houve uma preocupação com a educação sendo alimentada por ações construtivas dessa ordem. Porém, apresentam uma estrutura escolar, embora flexibilizem algumas regras das formas ortodoxas e eliminem outras, ainda estamos falando de professores ou administradores, detentores de um conhecimento e de uma metodologia pedagógica, de alunos que submetem-se a esse processo pedagógico de maneira relativamente passiva, assumindo a posição social de alunos – mesmo que a ideia de alunos esteja problematizada e expandida – e de um espaço-tempo que se destina à realização de atividades pedagógicas, um espaço-tempo escolar. Disseco essa estrutura geral não para negar o potencial emancipatório desses modelos flexibilizados de escola – acredito que realmente possam ser positivos – mas para que não ignoremos o fato de que aí reside uma estrutura básica à semelhança da Escola, evidenciando uma fé na forma-escola como o ponto de convergência ideal para os esforços educativos.

Não descarto, por isso, a escola como uma forma disponível para usos positivos – a hierarquia nessa escala social modesta me parece inofensiva e aproveitável. A não-diretividade é um sonho frequente dos pedagogos libertários, ou seja, a ausência de um indicar-caminhos, a inexistência de um acompanhamento diretivo. Não será mais inteligente pensarmos no que melhor se aplica a cada objeto de estudo? Um exemplo qualquer: escultura em mármore. O que pode fazer alguém que nunca teve uma experiência com escultura, ao se deparar com um bloco de mármore, instrumentos que nunca manuseou e não faz a menor ideia de como devem ser manuseados – e que nem mesmo sabe que nomes tem – e como tarefa a realização de uma escultura? Como poderia essa pessoa adivinhar como se articulam esses elementos desconhecidos? Obviamente, será necessário que alguém o ensine, que alguém dirija a sua prática até o momento em que o aprendiz conquista a própria maturidade, ou seja, o domínio daquele trabalho, e junto com isso conquista a responsabilidade social de ensinar o ofício a outras pessoas. A forma como a diretividade se apresenta pode variar de uma relação professor-aluno/mestre-aprendiz para o escritor-leitor ou, em dinâmicas tão comuns nessa era da tecnologia digital, o procedimento gravado e explicado em vídeo-tutoriais sendo

acessado livremente pelo usuário da internet. Não é na ausência da autoridade que se constrói a liberdade, mas na sua responsabilização. A autoridade, não um dom monárquico, manifestação da vontade de Deus ou da natureza, cristalizada em hierarquia institucional, mas a autoridade do poder-fazer – do conhecimento construído por um conjunto de experiências – subordinada à autocrítica permanente e à responsabilidade social de coletivizar esse privilégio. Como Bakunin: *quando o assunto são botas, reporto-me à autoridade do sapateiro* (BAKUNIN *apud* COLOMBO, 2003, p. 37). Essa afirmação não está vinculada a uma ideologia da divisão do trabalho, como se o sapateiro fosse o único que pudesse falar de sapatos. O que nos interessa é o trânsito situacional desses poderes: em algum momento conhecemos, em outro ignoramos e precisamos ser ajudados. A liberdade só se faz possível a partir do momento em que temos o conhecimento para usufruir dela. Uma criança que foge de casa, talvez escapando de uma família dominadora, sem ter aprendido a preparar a própria comida está condenada a morrer de fome – a sua liberdade se torna, então, a sua prisão. A família dominadora, na ânsia de dominar, adiará para sempre o momento de ensinar à criança como se dá o preparo do alimento. Tal é a ideologia da divisão do trabalho no capitalismo: meu conhecimento é meu poder de barganha, o que me mantém sendo competitivo no mercado de trabalho. Se o conhecimento é coletivizado, ou se o tempo de todos é tão livre a ponto de permitir que muitos aprendam muitas coisas, essa necessidade de acumulação de capital cultural se torna obsoleta. Proudhon nos oferece uma síntese interessante entre autoridade e liberdade, esse eterno conflito indissolúvel, que pode nos servir como aporte filosófico:

Notemos apenas uma coisa, a que poucos leitores atentariam: estes dois princípios formam, por assim dizer, um par cujos termos, indissoluvelmente ligados um ao outro, são contudo irreduzíveis um ao outro e permanecem, independentemente do que façamos, em luta perpétua. A autoridade supõe necessariamente uma liberdade que a reconheça ou a negue; a liberdade por seu lado, no sentido político do termo, supõe igualmente uma autoridade que lide com ela, a reprima ou a tolere. Suprima-se uma das duas, a outra não faz mais sentido: a autoridade, sem uma liberdade que discuta, resista ou se submeta, é uma palavra vã; a liberdade, sem uma autoridade que a equilibre, é um contra-senso. (PROUDHON, 2011, p. 46)

Ainda explorando a situação do escultor de mármore: imaginemos que, após conquistar sua maturidade, ele não queira mais ter o acompanhamento de um

professor, preferindo adotar um modelo de atelier não-diretivo. Essa possibilidade, bem como a possibilidade de solicitar novamente esse acompanhamento (de modo que isso não configure uma desistência ou retrocesso), não deveria estar permanentemente aberta? O currículo como uma narrativa linear e progressiva impede esse livre trânsito entre a diretividade e a não-diretividade, entre o aprendizado e o trabalho. A consequência cruel é que o aluno nunca atinge a maturidade, ele nunca está pronto, pois o aprendizado não é concebido como uma experiência real, e o trabalho não é concebido como uma dinâmica educacional. O exercício docente na Escola atual nos permite perceber com clareza os sinais de cansaço manifestados pelos alunos. Não o cansaço da exaustão física, do trabalho pesado além dos limites de seus corpos e mentes (embora possa o ser, em alguns contextos), mas a cansativa frustração de nunca estar pronto, de não ser tratado como alguém que existe à sua maneira. Pergunte a qualquer aluno quais são suas habilidades ou solicite que realize alguma prática, e ouvirá como resposta: *não sei fazer; não sei desenhar; não sou bom nisso; não quero; tô com preguiça etc.* Essa indisposição não é o sintoma de uma falta de vontade do aluno em aprender, pelo contrário, é o sintoma de que o aprendizado não ocorre, pois a experiência não ocorre, foi suspensa, assim como foi suspenso o desejo do aluno – não tem importância aquilo que ele almeja aprender. Na melhor das hipóteses, considera-se algumas inclinações do aluno para uma melhor manipulação da sua vontade objetivando a sua cooptação pelo currículo.

Sobre o lugar da Arte nessa Escola fragmentada, trago a seguinte contribuição do artista francês Christian Boltanski, engajado num debate acerca de uma “escola de Arte ideal” convocado em julho de 1990, envolvendo 15 “figurões” do sistema de Arte francês, entre historiadores, críticos, professores e artistas:

Eu gosto da Escola de Belas-Artes do cais Malaquais, é um lugar de uma inutilidade total, é um lugar onde se pode ficar dias inteiros falando sobre a cor do céu sabendo que isso não serve para nada, que não haverá nada além disso. É preciso manter a Escola de Belas-Artes como ela é, é preciso manter as oficinas, é preciso manter os professores velhos e idiotas... Eu tenho certeza de que a pior coisa para um jovem artista é ter bons professores. É muito melhor ter professores ruins em uma escola ruim. Tentar formar um bom artista é a pior coisa que se possa fazer. Só o fato de ter uma escola para formar criadores é absolutamente insano. Eu gostaria de dizer que a palavra “equipe docente” é a coisa mais horrível que existe. A palavra “professor” é uma coisa horrível, “ensino” mais horrível ainda, “visão pedagógica” é uma coisa desprezível, isso não tem conexão nenhuma com

a arte, isso é contra a arte. Eu acredito muito no ensino apesar de tudo o que eu digo. (BOLTANSKI *apud* DUVE, 2011, p. 101)

Christian acusa a inutilidade da academia de Arte como um aspecto positivo. O lugar da Arte no currículo escolar seria o lugar da tolerância, o lugar da liberdade, o lugar de suspensão das regras que tornam as outras disciplinas tão odiosas, um hospício onde os loucos – desde que internados e sob tratamento – podem acreditar em seus delírios particulares. Esse é um tópico que já havíamos abordado anteriormente: tanto na vida quanto na Escola, a Arte é o local da liberdade permitida. Por isso, Christian preocupa-se com qualquer tentativa de reestruturação da Escola da Arte, que pode resultar no apagamento dessa natureza precária que acolhe os modos de vida aberrantes. Podemos compreender, a grosso modo, que a função social da Arte seria oferecer uma rota de fuga institucional para os fracassados do sistema – aqueles que não souberam lidar com o maquinismo social instituído. Esse valor não se aplica apenas à academia de Arte (o lugar dos fracassados com o aval de não serem reconhecidos como tal), podendo ser encontrado também em iniciativas de cunho assistencial, que propõem a “salvação pela arte”, ou seja, o acolhimento dos “socialmente vulneráveis” por um universo de fazeres que fogem, a princípio, da dinâmica comum que os marginaliza.

A afirmação paradoxal de Christian, “Eu acredito muito no ensino apesar de tudo o que eu digo”, sugere que a inutilidade da Arte é o que garante a sua permanência. A utilidade da Arte é a sua inutilidade. Descarto, portanto, a real viabilidade de aproveitar a “inutilidade” da Arte como uma abertura para a Zona Autônoma Temporária, pois é justamente a característica que garante a eficácia do sistema escolar formal como um todo. O que Bourriaud consideraria como a exploração das possibilidades maravilhosas do interstício social – esse campo livre que se faz possível no campo da Arte – estaria muito mais próximo de uma intensificação daquilo que já está dado pelo sistema. O interstício social é a função social da Arte enquanto pilar da hegemonia capital-estatista, apenas mais uma engrenagem no relógio, ou melhor, o óleo que as lubrifica.

O “ser um bom professor na medida do possível”, buscando uma ética mínima e um respeito mínimo à autonomia dos indivíduos postos como alunos, é a saída pelo caminho da conciliação com o sistema. A princípio, será sempre essa a nossa conduta, para qualquer papel/profissão/lugar que venhamos a assumir. Mesmo o

lugar do marginal só é localizado assim em relação ao centro. Não é partindo da conciliação que se forma uma TAZ – a clandestinidade é um aspecto importante, talvez o principal, junto à efemeridade e o caráter imediatista. No entanto, poderia o professor ensinar para a TAZ? Ensinar para o *bug*? Ensinar para a clandestinidade, mesmo assumindo um papel institucional? Um professor que ensina para a autonomia em relação à Escola é um bom ou mau professor, considerando que o bom aluno é, para a norma, aquele que atinge as mais altas graduações acadêmicas e obtém uma farta quantidade de certificados e altas notas?

A proto-desescolarização, que tentarei definir nas linhas seguintes, parece ser uma estratégia de ação em plena sintonia com a ideia da Zona Autônoma Temporária. A desescolarização, muito além de ser um simples apagamento das escolas como forma – estrutura que pode ser positiva se for construída a partir de uma organização social de base, numa escala micro, segundo critérios definidos por contratos não-coercitivos, em assembleias e outros dispositivos de democracia direta, para objetivos sociais não-espetaculares – se torna muito mais rica se a compreendermos como a desburocratização da pedagogia, como a eliminação da obrigatoriedade escolar no presente regime que obedece a uma tradição eurocêntrica e totalizante. Esse passo rumo à emancipação cultural e educacional da sociedade, no entanto, não pode ser dado sem que o acompanhe uma transformação econômica radical. Não é por decreto que será resolvido esse impasse. Não é por piedade ou milagrosos sentimentos solidários que as classes dominantes deixarão de submeter outros seres humanos aos caprichos do mercado de trabalho, à humilhação da baixa escolaridade e suas “justas punições” – afinal, não estuda quem não quer. A educação não-do-mundo, no momento em que for eliminada sua obrigatoriedade, apenas deixará à deriva da vontade hegemônica aqueles que não buscarem a organização social. Esses naufragos da Escola, que não serão poucos, jamais irão se engajar nessa busca se a vida (ou a Escola no lugar da vida) não tiver lhes educado para isso.

A proto-desescolarização não tem outra função senão a de possibilitar a prática de uma vida desescolarizada nos hiatos sistêmicos provocados por greves, ocupações ou qualquer outro tipo de obstrução à ordem estabelecida que for levada à cabo pelas pessoas organizadas (estudantes, professores, famílias, comunidade – todos os insatisfeitos de um mesmo fluxo convivial). Não serão simplesmente órfãos

da Escola aqueles que, ao se depararem com sua ausência, estiverem tão bem articulados social, econômica e culturalmente com seus “iguais” que não sentirão falta alguma desse velho castelo de areia. Tal entendimento das coisas está em sintonia com a ideia da “ginástica revolucionária”: não há uma revolução, em sua concepção fatalista e messiânica, que seja capaz de sustentar uma sociedade sobre novas bases que não sejam uma mera inversão de polos dos dominados para os dominadores. Uma revolução do dia para a noite, como num passe de mágica, não faria nada pelas pessoas além de instaurar um novo Estado administrado por “heróis vitoriosos” educados desde sempre pelo regime cultural dos vencidos. Tal é a importância da ginástica revolucionária: talvez mais fundamental do que a própria revolução – será possível pensarmos, ainda, em termos de uma revolução pontual e definitiva, quando os movimentos da história são claros e contundentes a esse respeito? – a ginástica se faz na luta constante por abrir brechas que fragilizem cada vez mais a ordem anti-social instituída, através da negação, do boicote e da sabotagem, ocupando-as imediatamente com a vida social em plena existência.

O aprendizado que se desenvolve no processo da ginástica revolucionária é a sua conquista mais positiva – tendo a ginástica alcançado o “sucesso da revolução” ou não. A propaganda pelo fato é essencial, outro clássico elemento tático do anarquismo, que consiste na propagação de um modo (ou vários modos) de vida através de ações que se repetem, se espalham, e se tornam cada vez mais comuns à medida que é constatada sua eficácia e sua sintonia com os discursos e desejos libertários – como um “viral” da internet, podemos pensar. Ou, para tentarmos fazer uma síntese com Bourriaud, um anarco-comunismo das formas, uma pós-produção da existência anti-arte.

Do coletivo Crimethinc, trago o seguinte trecho de um panfleto com diversas dicas para a instalação de okupas (*squats*, no original), apresentando uma relação de formas possíveis que uma okupa pode assumir:

Existem incontáveis variantes do tema das okupas. Você pode plantar jardins secretos ou comunitários; no último caso, um dia de jardinagem de guerrilha bem divulgado pode ser uma forma perfeita de se começar. Você pode ocupar abertamente como uma forma de chamar a atenção para o absurdo que é a existência de sem-tetos quando tantos prédios ficam vazios; prepare muita ajuda legal e uma invasão da imprensa, e fique avisado de que se vocês invadirem o prédio e a polícia cercar vocês, eles podem tentar fazer vocês passarem fome, então entre lá com muitos suprimentos e tenha um plano para como contrabandear mais. Você pode

ocupar um prédio de forma escondida por uma noite para fazer uma festa, dançar ou fazer um show — convites devem indicar às pessoas um ponto de partida, do qual a multidão será liderada até o prédio ou locação alvo. Você pode ocupar um telhado: bloquear a porta ou alçapão depois que você entrar, pendurar faixas para que toda a cidade veja, tenha uma explicação pronta para dar ao proprietário, à polícia e à imprensa de que você não é violento mas não vai sair dali até que a sua ocupação de uma semana esteja concluída. Uma okupa, secreta ou pública, pode prover hospedagem e um ponto extra de confrontação militante durante uma mobilização em massa para um protesto. Okupas em casas de árvore podem passar despercebidas nas margens da cidade por muito tempo; também já foram usadas por ativistas como um obstáculo para a derrubada de florestas. Você pode estabelecer uma okupa residencial por um período curto de tempo, apenas para demonstrar a tática a um círculo de aprendizes sem correr riscos sérios no processo. (CRIMETHINC, [2013])

Eu acrescentaria uma escola proto-desescolarizada a esse inventário de okupas. Essa proto-desescolarização pode ser total ou parcial: quem sabe uma completa obstrução da sua funcionalidade, de maneira que impeça os professores de darem suas aulas, os alunos de assistirem, os administradores de controlarem cada passo dado dentro do limite escolar. Uma greve análoga à ocupação de terras improdutivas, seja para uma redistribuição permanente do espaço espetacularizado, para que se torne moradia, horta, oficina ou estúdio musical, seja para um uso mais efêmero dos espaços escolares, orientado pela consciência da efemeridade da própria greve – caso seja essa a forma escolhida de obstrução. Acredito ser a melhor possível, pois garante que todas as energias estejam voltadas positivamente para esse evento (a princípio, é esperado que haja uma adesão majoritária para que uma greve ocorra), o que pode evitar a reação conservadora à desordem e aproveitar o ócio resultante do tempo insubordinado para introduzir práticas que possam ser exploradas posteriormente, nos momentos de recuo, evitando colocar todo o potencial revolucionário da greve na organização de protestos fetichizados e previsíveis – embora uma dose moderada de previsibilidade e uso crítico de formas-chave do imaginário coletivo possa ser importante como um ponto de contato entre os engajados no processo e aqueles que visualizam apenas suas exteriorizações.

Uma abordagem parcial ou introdutória poderia se constituir de pequenas (ou grandes) desobediências à rotina escolar. Um depósito ou sala abandonada que se torna okupa; um relaxamento intencional do exercício de controle por parte do corpo administrativo; a participação de professores e outras autoridades do convívio escolar em projetos protagonizados pelos alunos, desmanchando a natureza

hierárquica construída sob uma ideologia monárquica do poder cristalizado; o deslocamento do estudo, de um lugar de subordinação mecânica ao cumprimento de provas, tarefas e outras burocracias esquecíveis, para um lugar de protagonismo, do estudo em suas infinitas formas possíveis como um projeto inescapável de auto-conhecimento, autocrítica (e a conseqüente localização das próprias deficiências) e cooperação (mesmo o autodidata mais individualista se instrui através de livros escritos, editados, impressos, transportados e catalogados por outros); a cumplicidade de energias criminais entre os profissionais da escola, burlando pequenas restrições burocráticas e superando o individualismo competitivo e o julgamento moral da desobediência alheia – a popular “caguetagem”; a mentira tática como o cumprimento fictício das obrigações de vigília para com o Estado, fornecendo informações que não condizem com o funcionamento real daquela escola; a festividade e o prazer como uma constante na rotina (ou anti-rotina) do lugar; o descaso positivo com os currículos, horas-aula e outras mercadorias afins; a abolição da necessidade de matrícula e das barreiras entre diferentes escolas e entre escolas e comunidades, transformando-as em pontos de convergência num emaranhado de rotas para a deriva das intuições.

Suspende-se a suspensão da vida e abrem-se os buracos de rato no beco sem saída de maneira irreversível. A propaganda pelo fato já está feita e só tende a se multiplicar por caminhos imprevisíveis. As Zonas Autônomas Temporárias acontecem às quantidades por entre as veias da cidade, por iniciativa de todos aqueles que, ao viverem a ginástica revolucionária, ignoram o fracasso que lhes é atribuído por um sistema que, no momento em que agem por si próprios e em solidariedade uns com os outros, se torna cada vez mais irrelevante. Distante como sempre foi, considerando sua precariedade e o fracasso no cumprimento das promessas que faz (um fracasso sistemático que se converte em fracasso do indivíduo submetido ao sistema), mas não mais a única narrativa que é possível vislumbrar. Algo se torna mais próximo, no presente, e a utopia do amanhã, sempre adiada para depois de amanhã, fica para trás como algo já conquistado no cotidiano. Não importa o sucesso do merecedor, nem o sucesso traiçoeiro da revolução messiânica. Os fins serão a consequência da vida bem praticada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se parte da certeza (ou, pelo menos, de um discurso com peso de verdade) de que a destruição e a construção são sinônimos – a destruição inventa o alvo de sua ação, e a ação é sempre um fato construtivo; não existem vazios gerados pela destruição que não sejam imediatamente preenchidos (nem que seja pela ilusão da nulidade) – torna-se extremamente complicado apresentar uma proposta estruturada a partir desses dois eixos dicotomizados. É inevitável propor enquanto se problematiza e problematizar enquanto se propõe.

É importante que tenha ficado clara a posição de antagonismo à ideia de arte e seus campos sociais institucionalizados e mercantilizados sob a tutela estatal. Não afronto a importância inegável das paixões, do ócio maravilhoso, das inutilidades mágicas, da beleza e da contra-beleza como estímulos indispensáveis aos nossos sentidos. Nada pode ser tão sagrado quanto o direito inegociável de ser profano, de trazer para o domínio do corpo e seus poderes transformadores toda a matéria do mundo. A magia da transformação deve ser socializada, para muito além da ideia de trabalho; a magia está contra a máquina do trabalho alienado – com magia não estou tentando substituir “arte” por um outro termo qualquer, mas buscando uma ideia que intuitivamente descreva o que arte significa para os que encontram nela uma mesma força que não deveria ser sua exclusividade. Tudo deve ter essa força, ou essa magia. Se o trabalho é um grande desperdício de força, não é através da arte que vamos estabelecer o equilíbrio. Primeiro, a força não deve ser desperdiçada no trabalho como função genérica, descolada de suas consequências. Trabalho é reificação do fazer. Arte é monopolização da magia perdida do fazer. Destruir a arte é destruir o mundo do trabalho. Como falava Bob Black em seu panfleto “A Abolição do Trabalho” (BLACK, [2013]): *Isso não significa que precisamos parar de fazer coisas.*

Difícil saber quantos ainda serão salvos pela Escola. Triste saber que a totalidade dos seres humanos precisa permanentemente ser salva da própria desgraça que produz – mesmo aqueles que estavam muito bem, obrigado, até serem informados de que não estavam tão bem assim. Somos salvos apenas quando estamos em perigo – será possível estarmos sempre em perigo, ou aprendemos a acreditar que estamos? Talvez bastasse apenas tomar a coragem de

levantar da cama e abrir a porta do armário; isso nos tiraria a dúvida sobre a existência do monstro escondido ali. A Escola é um bicho-papão, algo que é crença apenas de crianças, pois é evidente o seu absurdo. Mesmo assim, é assustador, e lá no fundo imaginamos de maneira delirante que a sua existência é provável – vai que nos salta sobre o rosto com suas patas pegajosas. Prefiro ser a pessoa que abre as portas dos armários (ou melhor: que desafia a abrir) àquela que inventa monstros escondidos para controlar os ímpetos de alguém. A ideia do monstro pode ser tão real quanto o monstro, e a Escola pode ser tão real quanto é a nossa submissão à ela. No momento em que essa submissão se diluir, não haverá mais Escola, e saberemos que ela se trata de uma ideia, apenas uma forma disponível para uso (ou transformação mágica).

REFERÊNCIAS

- [ANÔNIMO]. **Glorious Trainwrecks.** Disponível em: <<http://www.glorioustrainwrecks.com/>> Acesso em: 2 dez. 2013;
- ANTHROPY, Anna. **Rise of the videogame zinesters.** New York: Seven Stories Press, 2012;
- BELTING, Hans. **O fim da história da arte.** São Paulo: Cosac Naify, 2012;
- BEY, Hakim. **Zonas Autônomas/Hakim Bey Volume 2.** Porto Alegre: Deriva, 2010;
- BLACK, Bob. **A abolição do trabalho.** Disponível em: <http://pt-br.protopia.wikia.com/wiki/A_Aboli%C3%A7%C3%A3o_do_Trabalho> Acesso em: 2 dez. 2013;
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional.** São Paulo: Martins, 2009;
- _____. **Formas de vida: A arte moderna e a invenção de si.** São Paulo: Martins, 2011;
- _____. **Pós-produção: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo.** São Paulo: Martins, 2009;
- BUENO, Maria Lucia. **Artes Plásticas no Século XX: Modernidade e globalização.** Campinas: Editora da Unicamp, 1999;
- CHAMBAT, Gregory. **Instruir para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação Rumo a uma pedagogia de ação direta.** São Paulo: Imaginário, 2006;
- COLOMBO, Eduardo. **Análise do Estado – O Estado como paradigma de poder.** São Paulo: Imaginário, 2001;
- _____. **Anarquismo, obrigação social e dever de obediência.** São Paulo: Imaginário, 2003;
- _____ et al. **História do movimento operário revolucionário.** São Paulo: Imaginário, 2004;
- CRIMETHINC. **Okupa e resiste.** Disponível em: <http://pt.protopia.at/wiki/Okupa_e_Resiste> Acesso em: 18 dez. 2013;
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo – Comentários sobre a sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997;
- _____. **Teoria da deriva.** Disponível em: <http://pt-br.protopia.wikia.com/wiki/Teoria_da_Deriva> Acesso em: 2 dez. 2013;
- DURÃO, Fabio Akcelrud (org.). **A indústria cultural hoje.** São Paulo: Boitempo,

2008;

DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012;

FERRUA, Pietro et al. **Arte e anarquismo**. São Paulo: Imaginário, 2001;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011;

GIMPEL, Jean. **Contra el arte y los artistas**. Barcelona: Gedisa, 1979;

GRUPO KRISIS. **Manifesto contra o trabalho**. Disponível em: <http://pt-br.protopia.wikia.com/wiki/Manifesto_Contra_o_Trabalho> Acesso em: 2 dez. 2013;

GUARNACCIA, Matteo. **Provos: Amsterdam e o nascimento da contracultura**. São Paulo: Conrad, 2001;

HOME, Stewart. **Assalto à cultura: utopia subversão guerrilha na (anti)arte do século XX**. São Paulo: Conrad, 1999;

_____. **Manifestos neoístas: greve da arte**. São Paulo: Conrad, 2004;

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

KEOGH, Brendan. **The queer games scene**. Disponível em: <<http://www.polygon.com/features/2013/5/24/4341042/the-queer-games-scene>> Acesso em: 2 dez. 2013;

LENOIR, Hugues. **Educar para Emancipar**. São Paulo: Imaginário, 2007;

LEVAL, Gaston et al. **Autogestão e Anarquismo**. São Paulo: Imaginário, 2002;

LIPIANSKY, Edmond Marc. **A pedagogia libertária**. São Paulo: Imaginário, 2007;

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Do princípio federativo**. São Paulo: Imaginário, 2001;

SIEBERT, Raquel Stela de Sá et al. **Educação libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1996;

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009;

TAYLOR, Roger L. **Arte, inimiga do povo**. São Paulo: Conrad, 2005;

USER. **The Scratchware Manifesto**. Disponível em: <<http://www.homeoftheunderdogs.net/scratch.php>> Acesso em: 2 dez. 2013;

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.