Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Mestrado

intervenções clandestinas

Paul C. S. C. de Moraes Goiânia 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
MESTRADO

INTERVENÇÕES CLANDESTINAS

PAUL CEZANNE SOUZA CARDOSO DE MORAES

GOIÂNIA/ GO
2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

Moraes, Paul Cezanne Souza Cardoso de.
M827i Intervenções clandestinas [manuscrito] / Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes. – 2014.
181 f. : il., figs.

"Orientadora: Profa. Dra. Alice Fátima Martins".
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2014.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras e siglas.

1.Cultura Visual. 2. Escolas. 3. Arte. I. Título.

CDU 7(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
MESTRADO

INTERVENÇÕES CLANDESTINAS

PAUL CEZANNE SOUZA CARDOSO DE MORAES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ARTE E CULTURA VISUAL, sob orientação do(a) Prof.ª Dr.ª Alice Fátima Martins.

GOIÂNIA/ GO
2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes					
E-mail:	paul.morais@hotmail.com					
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não						
Vínculo empregatício do autor		Bolsista				
Agência de fomento:		Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior		Sigla:	CAPES	
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:		
Título:	Intervenções Clandestinas					
Palavras-chave:	escola, cultura visual, intervenções visuais, clandestino					
Título em outra língua:	Clandestine interventions					
Palavras-chave em outra língua:	school, visual culture, visual interventions, clandestine					
Área de concentração:	Culturas da imagem e processos de mediação					
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	30/05/2014					
Programa de Pós-Graduação:	Arte e Cultura Visual					
Orientador (a):	Alice Fátima Martins					
E-mail:	profalice2fm@gmail.com					
Co-orientador (a):*						
E-mail:						

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: ____ / ____ / _____

Assinatura do (a) autor (a)

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
MESTRADO

Banca examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Alice Fátima Martins (FAV/UFG)
Orientadora

_____

Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)
Membro interno

_____

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso (UNB)
Membro externo

_____

Prof.ª Dr.ª Lilian do Amaral Nunes (FAV/UFG)
Suplente interno

_____

Prof. Dr. Fernando Miranda Somma (UdelaR)
Suplente externo

RESUMO

As problematizações nesta pesquisa partiram das visualidades que integram o contexto escolar, com ênfase nas intervenções visuais não autorizadas produzidas pelos discentes, consideradas como ato depredatório: intervenções clandestinas. Esta reflexão foi desenvolvida sob a perspectiva dos estudos da cultura visual. O campo de pesquisa restringiu-se a uma única escola, localizada nos limites entre as cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia. A primeira parte deste estudo está voltada à minha experiência pessoal enquanto aluno da educação básica, e minhas inquietações que, posteriormente, apontaram para a sistematização de uma pesquisa de volta a minha antiga escola, onde coletei o material de campo discutido neste trabalho. Há uma reflexão sobre meu percurso como aluno que produzia parte dessas intervenções não autorizadas, e as inquietações que me motivaram a retomar à antiga instituição de ensino como campo de pesquisa. Em seguida, há um estudo aprofundado da pesquisa de campo, sua sistematização, desenvolvimento e imagens referentes às intervenções visuais da escola. O contexto escolar foi transformado pelo tempo, transcorridos seis anos do meu afastamento. Além da análise crítica das intervenções clandestinas rotuladas pela escola como pichações, esta pesquisa buscou evocar as vozes de seus respectivos produtores: as vozes anônimas dos discentes.

Palavras-chave: escola, cultura visual, intervenções visuais, clandestino.

ABSTRACT

This research focus visualities in school context, with emphasis on visual interventions unauthorized, produced by students, considered at of vandalism: clandestine interventions. The analysis were developed under the perspective of visual culture studies. The ethnographic observations were developed on a school located on the limit between the cities of Goiânia and Aparecida de Goiânia. The first part of this study is aimed to my personal experience as a student of basic education, and my concerns where are the roots to the systematization of this research in my old school. There I collected the information I analyse in this paper. There is a reflection on my journey as a student, where I produced some of these unauthorized intervention, and the concerns that motivated me to return to Old School as a research field. Then there is an in-depth study of the field research, and visual images concerning to the school interventions. The school context was transformed by the six years I had conclude my studies there. Besides the critical analysis of clandestine interventions labeled by the school as pichação, this study intended to evoke the voices of their respective producers: the anonymous voices of students.

Key Words: school, visual culture, visual interventions, clandestine.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS 15

1 **AS VISUALIDADES COMO ORIENTAÇÃO** 21
1.1 ENTRE ESCOLA E VISUALIDADES 31
1.2 MEMÓRIAS DE ESCOLA: UM ALUNO PROBLEMA 46
1.3 MEMÓRIAS DE ESCOLA: ORIENTAÇÃO POR IMAGENS 51
1.4 MEMÓRIAS DE ESCOLA: AS INTERVENÇÕES E O SILÊNCIO 54
1.5 APONTAMENTOS PARA A PESQUISA 59
1.6 AS VISUALIDADES PERIGOSAS: NEGOCIAÇÃO DA PESQUISA 61
1.7 DESDOBRAMENTOS DE UM TRABALHO DE CAMPO 65
1.8 APROXIMAÇÕES COTIDANAS E METODOLOGIA DE PESQUISA 66

2 **QUANDO AS VISUALIDADES GANHAM VIDA** 76
2.1 VISUALIDADES VIVAS, FLUXOS CONTANTES 81
2.2 ENTREVISTAS 88
2.3 DE VOLTA ÀS RUAS 89
2.4 O REGISTRO DAS IMAGENS 96
2.5 ESTRUTURA DE ESTUDO DAS INTERVENÇÕES VISUAIS 96

3 **AS VISUALIDADES QUE HABITAM A ESCOLA** 98
3.1 AS INTERVENÇÕES VISUAIS 103
3.2 ÁREA INTERNA: PÁTIOS E PASSAGENS 105
3.3 ÁREA INTERNA 112
3.4 OS MUROS 130
3.5 QUADRA DE ESPORTES 137
3.6 SALA DE ARTE 145
3.7 SALAS DE AULA 153
3.8 BANHEIROS 168

CONSIDERAÇÕES FINAIS 176

REFERÊNCIAS 179

SUMÁRIO DE IMAGENS

Figura 1 Pichação no banheiro da escola.. 11
Figura 2 Sala de aula.. 21
Figura 3 Parede de sala de aula. 33
Figura 4 Desenho sobre parede de sala de aula. 39
Figura 5 Herói de seriado televisivo, desenho sobre parede de sala de aula. 45
Figura 6 Conteúdo das disciplinas escritas ao lado do quadro negro 49
Figura 7 Pichações acima do quadro negro, parede de sala de aula. 56
Figura 8 Pintura para o dia do folclore.. 58
Figura 9 Pichação na escola. 60
Figura 10 Desenho Japonês. Naruto ©2009. 60
Figura 11 Disputas entre torcidas organizadas. 63
Figura 12 Provocações pichadas sobre a parede. 64
Figura 13 Espaço para pintar, abaixo da inscrição verde. 92
Figura 14 Pintura no ginásio. 95
Figura 15 Pintura no ginásio. 95
Figura 16 Planta da escola, térreo. 101
Figura 17 Planta da escola, pavilhão superior. 102
Figura 18 Protesto. Pichação na sala de aula.. 103
Figura 19 Área interna da escola. Portão de entrada.. 106
Figura 20 Mural dedicado ao dia do folclore. 109
Figura 21 Saci Moderno. 109
Figura 22 Boto. 109
Figura 23 Capa do álbum Sobrevivendo no Inferno. Racionais Mc´s 1997. 111
Figura 24 Curupira Gangster. 111
Figura 25 primeira pintura na área interna da escola. 113
Figura 26 Portão de entrada, visão interna da escola. 115
Figura 27 local onde ficava o mastro e bandeira, entrada da escola. 117
Figura 28 Detalhe da parede. 121
Figura 29 Graffiti inacabado ao lado do grafite progresso. 123
Figura 30 Graffiti Loose, ao lado do portão de entrada da escola.. 123
Figura 31 Espaço destinado às intervenções coletivas. 125
Figura 32 Bob Esponja. 126
Figura 33 Desenhos diversos. 126
Figura 34 Escadaria da escola. 128
Figura 35 Detalhe da parede da escadaria. 128
Figura 36 Detalhe da parede da escadaria. 129
Figura 37 Escadaria da escola.. 129
Figura 38 Corredor da escola. 130
Figura 39 Muro da escola, parte exterior 131
Figura 40 Muro da escola, parte exterior 134
Figura 41 Muro da escola, parte exterior 135
Figura 42 Muro da escola, parte exterior. 135

Figura 43 Muro da escola, parte exterior. Pato Donald e pichações. 136
Figura 44 Muro da escola, parte exterior. 136
Figura 45 Quadra de esportes..... 137
Figura 46 Quadra de esportes..... 142
Figura 47 Jean Charles. Muro interno da quadra de esportes.. 143
Figura 48 Entra burro sai ladrão. Muro interno da quadra de esportes. 144
Figura 49 Porta da sala de artes 145
Figura 50 Interior da sala de arte em horário de intervalo. 148
Figura 51 Antiga sala de arte..... 148
Figura 52 Sala de artes. Cartazes confeccionados em estilo graffiti.. 152
Figura 53 Sala de artes. Desenho sobre a mesa escolar. 152
Figura 54 Sala de aula, visão interior. 153
Figura 55 Sala de aula. Pichação sobre o quadro negro.. 156
Figura 56 Sala de aula. Pichações sobre parede. 159
Figura 57 Sala de aula. Pichações sobre parede. 161
Figura 58 Sala de aula. 164
Figura 59 Sala de aula. 164
Figura 60 Sala de aula. “Colas” ao redor do quadro negro. 166
Figura 61 Sala de aula. “Colas”. 167
Figura 62 Sala de aula. “Colas” sobre a parede. 167
Figura 63 Entrada dos banheiros em uso.. 171
Figura 64 Interior do banheiro masculino. 172
Figura 65 Interior do banheiro masculino. 172
Figura 66 Interior do banheiro feminino. 173
Figura 67 Interior do banheiro feminino. 173
Figura 68 Interior do banheiro feminino. 174
Figura 69 Porta no interior do banheiro feminino. 175

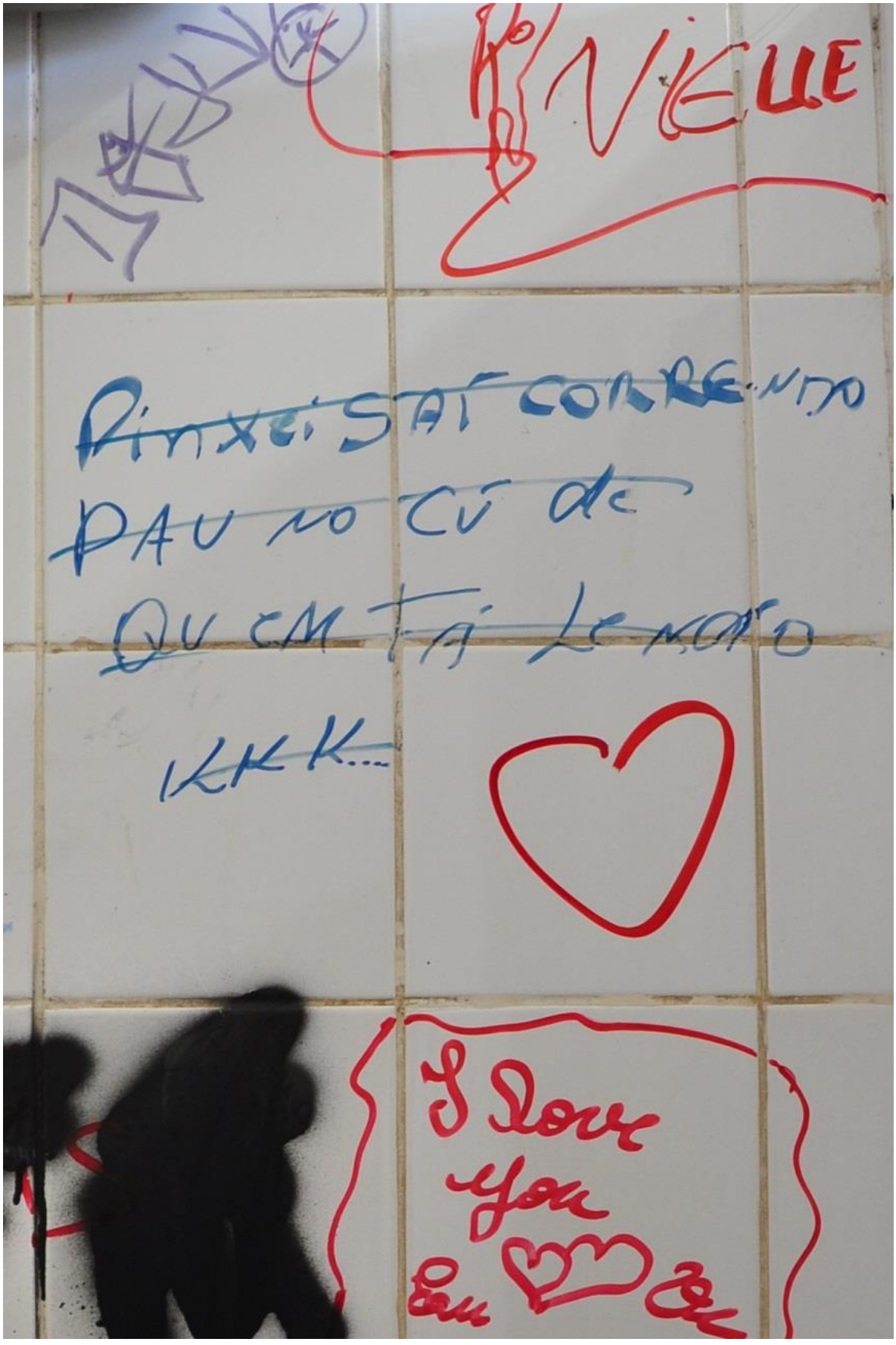

Figura 1 Pichação no banheiro da escola. Foto: Paul Moraes 2011.

Nossas vidas transcorrem sobre um fundo cambiante de imagens, entre fluxos de informações que envolvem a vida cotidiana.

Nicolas Bourriaud, 2009.

Só podemos entender bem uma época sentindo seus odores.

Michel Maffesoli, 2004.

A escola é uma merda.

Pichador da escola, 2009.

PRIMEIRAS PALAVRAS

As regras e normas são criadas em sentido de ordem. Se a ordem é inerente à vivência comunitária humana, sugere-se sua necessidade como organização desse sistema. Efetivada tal organização, sistematicamente a problematizamos. “A verdade do homem está na contradição. Suas práticas são sempre ambivalentes. A duplicidade é a estrutura antropológica mais constante” (MAFFESOLI, 2004, p. 139). Ação e reação, sugestão de paradoxos. Não por acaso, parte de nossa luta social é em oposição ao sistema criado para suprir nossas próprias necessidades. Surge a necessidade de formação educacional. A escola é a instituição que atendia essa demanda. Se a escola nasce como ancoradouro educativo, e por isso busca ou necessita da normatização de suas atividades, é de se esperar que o educando resista à normatividade. Ele resiste. Em decorrência dessa relutância, a escola tem sido campo de incessantes pesquisas. Lugar de embates. Esta pesquisa funda-se na resistência, nas visualidades ilegais, no simbólico, quando, um aluno decide marcar ilegalmente a escola para dizer: “Eu resisto!”. Resistir implica ação do sujeito atento ao percurso do poder que permeia camadas normativas. É enxergar que as relações de poder não se tratam simplesmente de estar posto ao sujeito, elas são exercidas pelo e para o sujeito. Entretanto seu exercício não designa atitude pejorativa: designa em primeira instância necessidade de tê-lo, pois o poder é produtivo. Somos seu resultado (FOUCAULT, 2012). Famigerado poder. Se o poder é exercido, resulta de sua demanda. Contudo, há forças que colocam em questão tais relações: se a norma ou o poder é exercido, na mesma medida é questionado. Nessa constatação reside a análise tautológica de Henri-Lévy, “Onde existe poder, existe resistência” (FOUCAULT; HENRI-LÉVY, 2012 p.360).

A partir dessa resistência, contra a norma, contra o poder, a escola, carregada de visualidades, me chama a atenção. Posso sugerir o óbvio: as paredes pichadas da escola falam. Com frequência não são ouvidas. A escola é lugar de tensões justamente por exercer papel de formação do indivíduo. A formação pode ser traumática, pois pressupõe enformar o que está amorfo. Nesse processo, pode ocorrer resistência à moldagem, resistência ao politizar. “A forma diz-se em dois sentidos: ela forma ou organiza matérias; ela forma ou finaliza funções, dá a elas

objetivos. Não só a prisão, mas também o hospital, a escola, o quartel, a oficina são matérias formadas" (DELEUZE, 2013, p. 43). A resistência a essa formação, na situação escolar, vaza também para o simbólico, para as visualidades simbólicas. Sobretudo para um simbolismo ilegal, um movimento estético clandestino. A escola na qual foi feita esta pesquisa estava tomada por intervenções visuais não autorizadas, tema que dá título a esta dissertação: *intervenções clandestinas*.

Nas primeiras aproximações da pesquisa, tomo-me por uma inquietação ao me deparar com as visualidades da escola, as ilegais, que lhe dão a aparência de caos. É possível exercer uma dialética, sob tal perspectiva, entre visível e invisível: algumas intervenções ilegais são tão explícitas e carregadas de resistências, vulgaridades ou trivialidades, que acabaram por ser ignoradas, devido à força com que transparece, ocasionando uma espécie de acomodação mediante explicitação dos fatos, "Entra burro sai ladrão!", é uma das pichações na escola. A constatação do real, exacerbado por tamanha naturalidade, é ignorado. Percebendo tal enredo na escola, busco ancoradouro nas linhas de força, compostas com o saber tal como poder: "Invisível e indizível", pois, se as linhas de força perpassam todas as camadas do dispositivo, "[...] ela está estreitamente enredada nas outras e é todavia desenredável" (DELEUZE, 2005, p.85-86). É um processo visual do qual as instituições pretendem distanciar-se, pois é de sua natureza explicitar a relação entre complexo e ordinário, poder e contra poder, norma e rebeldia, o desejo: linha tênue que não se pode conter, fatalidade que ecoa por diversos caminhos.

Se localizo as intervenções clandestinas diante de um discurso de disputa e resistência, num modo ou sistema específico que compreende motivações diversas, é evidente que, em se tratando de tantas vozes inertes sobre as paredes, "o discurso de luta não se opõe ao inconsciente: ele se opõe ao segredo. Isso dá a impressão de ser muito menos. E se fosse muito mais?" (FOUCAULT, 2012, p.139). E se forem discursos tão caros às instituições que as coloquem em situação arrevessa, e, por esse motivo, permanecem silenciadas? Teria a escola condições em elucidar as questões levantadas pelos alunos?

Nesse sentido, este texto busca trabalhar, em primeira instância, com questões encontradas *in loco* de pesquisa, por mais paradoxais ou complexas que estas pareçam ser. Localizar o aluno rebelde é simples. Escutá-lo e, por essa via, trabalhar com questões levantadas a partir do outro é, sobretudo, exercício

complexo de alteridade. Exige refletir a partir de questões levantadas pelo outro, sem perder de vista que ainda se trata do ponto de vista do pesquisador que se deixa envolver na multiplicidade cotidiana. É preciso retomar Deleuze: vivemos diante de um sistema que nada pode suportar e, assim, desenvolve força global repressiva em decorrência de sua fragilidade (DELEUZE; FOUCAULT, 2012). Observando as complicações educacionais e lacunas no sistema onde é inserida, se este sistema é frágil e pouco suporta, compreende-se então a seriedade da afirmação do autor: “Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino” (p. 133). Seria essa uma possível elucidação à inércia mediante as visualidades clandestinas de nossa sociedade?

Este texto busca investigar as diversas relações perpassadas pelas intervenções visuais não autorizadas em relação aos alunos e à escola. As informações desta dissertação têm, como ponto de partida, minha inserção em campo no ano de 2009, em uma escola da rede pública de ensino, como pesquisador movido por questões remanescentes de minha educação básica. No primeiro capítulo, *As visualidades como orientação*, traço um paralelo, desde o encontro com o objeto de pesquisa até sua aproximação, dividida em duas etapas: minha história pessoal como aluno e interventor visual daquela instituição, motivo esse pelo qual retorno à escola como pesquisador, orientado por questões pertinentes da época em que fui aluno do ensino básico; em segunda etapa, compreendendo que se trata de outro tempo e por isso outra escola, trabalho propriamente com experiências coletadas em campo com os alunos a partir do momento em que a pesquisa é oficializada até seu encerramento no ano de 2012.

É nesse sentido que contenho algumas elucidações teóricas discutidas neste trabalho ainda no primeiro capítulo. Mas o *corpus* teórico desta dissertação flutua constantemente pelos capítulos, estão em constante diálogo. Apresento nesta introdução apenas um sobrevoo sobre tais autores. Há um estudo da situação complexa das visualidades investigadas, uma vez que seu corpo é formado por uma diversidade de elementos visuais que se fundem e se misturam, complementam, como imagens, frases, inscrições, pinturas, ou seja, visualidades. A discussão compreende o termo visualidade como uma gama ampla de manifestações visuais,

na qual imagens, grafias, desenhos e uma variedade de manifestações tomam parte. Multiplicidade de interesses e movimentos que comutam de um aspecto como ponto de partida: a clandestinidade. Para tanto, é feita a aproximação de conceitos que investigam as relações entre imagens e palavras, como as notas discutidas por Jacques Rancière, e os apontamentos de Jean Baudrillard sobre uma experiência visual similar à tratada neste trabalho. Como parte fundamental desta dissertação, que se distancia do enquadramento de movimentos já pré-definidos como os que compõem a *street art*, mas que deles se aproximam quando estes irrompem no campo escolar, desenvolvo um percurso para elucidar tal aproximação, buscando autores que discutem movimentos como o graffiti e pichação.

Tratando-se do ambiente escolar, busco aprofundamento das questões evocadas pelas experiências vividas na pesquisa e as que originaram este trabalho. São tratadas questões propriamente educacionais, as relações entre poder e saber exercidas pela instituição e pelos alunos, currículo e resistência à norma. O ancoradouro dessas discussões tem em seu corpo teórico autores como Giorgio Agamben, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Paulo Freire, Victor Paro, entre outros. Resistência e confronto são evidenciados nas marcas encontradas na escola, que têm como ponto de partida dessas relações o campo das visualidades.

Encerrando as discussões do primeiro capítulo, busco averiguar questões metodológicas, propriamente da pesquisa, por se tratar de um objeto complexo. Nesse sentido trago considerações de autores que trabalham questões da etnografia e pesquisa participante, como Carlos Brandão, Marli Eliza Dalmazo e Michel Thiollent. Dessa forma, a pesquisa evoca uma rede visual sobre as paredes da escola, que se mostravam vivas ao serem pesquisadas, por seus autores, que as reclamavam na medida em que a pesquisa ia agregando informações. Como trabalhar diante dessa rede visual pulsante?

Uma vez pautada nos estudos da cultura visual, enlaçadas às tramas que se desenvolvem nesta pesquisa, é no primeiro capítulo que a cultura visual comparece como ancoradouro, permitindo os trânsitos reflexivos, desenvolvendo-se, durante todo o texto, em consonância com autores como Alice Fátima Martins, Fernando Hernández, Irene Tourinho e Raimundo Martins.

> A pesquisa em cultura visual estuda ‘visualidades’ e artefatos visuais compreendidos através de situações e circunstâncias de constante conflito – pelo poder de ver, de ser visto, de controlar o que pode ser

> visto e, ainda, de organizar campos de visualidades para diferentes tipos de recepção/interação (MARTINS, R.; TOURINHO, 2013, p. 64).

Pautado em relações do cotidiano, o segundo capítulo, *Quando as visualidades ganham vida*, traz a narrativa de experiências próprias da permanência da pesquisa na escola. É quando são abordadas as mecânicas das relações de poder, quem o exerce e como é exercido, além da organização na qual estão inseridas as visualidades investigadas. Há ainda a relação entre as noções de legal e ilegal, com base no pressuposto de que o sistema clandestino é dependente do sistema oficial para existir. Nesse sentido, trago neste trabalho tanto o permitido e o não permitido, para tratar da extraoficialidade das visualidades. Tal evidência, do cotidiano, essa que não consegue se desvincular da relação vida e escola, é problematizada no decurso da pesquisa e seus apontamentos. Nesse ponto, deparo-me com um sistema organizado pelos alunos a partir das intervenções visuais clandestinas: uma organização com normas e pressupostos sobre aquelas visualidades. Esse conjunto de segmentos dentro de outro segmento, ou seja, organizações que perpassam a organização escolar, e, sobretudo, instaura-se em sua logística, é narrado em interlocuções principalmente com Foucault, Deleuze e Félix Guattari.

No terceiro capítulo, *As visualidades que habitam a escola*, desenvolvo um estudo analisando as imagens coletadas na escola. É onde trato da especificidade de cada lugar. Nele, esclareço as noções cartográficas que norteiam a pesquisa, além do paralelo entre apontamentos de Agamben, Baudrillard e Michel Maffesoli, a mecânica entre poder e multiplicidades entre Foucault, Deleuze e Guattari e a noção de cartografia apontada por Suely Rolnik. Tal estrutura de estudo tem em conta apontamentos dos próprios alunos da escola. Ou seja, considera que, para eles, a espacialidade e especificidade de cada intervenção designava local específico. Nesse sentido, trato separadamente os espaços escolares na mesma medida em que fui informado sobre esses espaços: as salas de aula, diferente dos pátios ou banheiros, são os locais com maior incidência das disputas de gangues ou propriamente da violência. Novamente é um capítulo pautado, sobretudo, nas experiências em campo. É uma espécie de cartografia das visualidades clandestinas. É ainda um mapa das falas dos alunos sob suas próprias experiências,

é um mapa da escola enquanto dispositivo de saber e poder. É um mapa que traz em si o sensível, o vulgar, o obsceno, a revolta e o desejo em uma mesma medida.

1

AS VISUALIDADES COMO ORIENTAÇÃO

Figura 2 Sala de aula. Foto: Paul Moraes 2011.

A palavra imagem é originária do latim, *imago* – cópia da realidade. Na parede da escola, em meio a uma infinidade de símbolos, visualidades, em letras estilizadas, desenhos, usando de outras imagens como suporte para dar-lhe cobertura, havia a inscrição “A escola é uma merda”. Ao lado da inscrição destacava-se um desenho, feito com muita propriedade, de um personagem de desenho animado, comum nas capas dos cadernos dos alunos da educação básica. Naquele caos visual, perdiam-se os detalhes. Era a sobreposição de desenhos/inscrições o todo imagético que trazia desconforto ao olhar. Havia também o obsceno ao redor daquela inscrição, em forma de desenhos e palavras diversas. O aglomerado visual era uma metáfora presente do cotidiano físico material, do qual tomam parte disputas, provocações, o ordinário, a vida diária em sua turbulência incessante.

Este percurso das visualidades, onde se acomodam imagens, palavras e uma grande diversidade simbólica, está presente no trabalho de artistas plásticos como Hélio Oiticica (1937 – 1980) com frases e palavras em seus *Parangolés*, as lousas com desenho a giz de Joseph Beuys (1921 – 1986), os bordados de Arthur Bispo do Rosário (1909 – 1989) contendo nomes, coordenadas, orações, passagens bíblicas. É possível listar um grande número de artistas que partem desse procedimento, ou eventualmente, usam dele em suas produções. Imagens e palavras coabitam espaços comuns, são visualidades. Observo que esse trânsito, nas artes plásticas acontece de modo mais livre: quando é necessária a inserção de uma palavra, frase, inscrição, ela é feita. O que dizer da obra do artista brasileiro Leonilson (1957 – 1993), que acomodou tão bem as palavras em seu trabalho, e alguns deles receberam textos inteiros?

Este raciocínio não defende a redução do trabalho dos artistas à simples inserção da palavra, mas propõe perceber a complexidade visual à qual somos apresentados diante desses trabalhos. O artista estadunidense Cy Twombly (1928 – 2011) desenvolveu com maestria esse exercício: muitas de suas pinturas são painéis contendo tentativas de escrita, rasuras ou palavras que vão se perdendo. Em alguns momentos é possível perceber em suas pinturas que as palavras, ou sua tentativa de feitura, evocam a representação do real: em sua série de pinturas, que desenvolveu durante longa época de sua carreira intitulada *Roses* ou *The Roses* (dentre outras variações), o artista, em movimentos circulares, com traços, deixa a impressão que buscava, nesse movimento de grafia, a representação de rosas, e, não obstante, em muitas dessas pinturas a palavra *Roses* aparece com nitidez, noutras, quase liquefeita. É a palavra que se torna imagem e a imagem que se funde a palavras. Dado a problemática da representação, esta não se limita apenas ao percurso de uma forma visível, é o ato de dar um equivalente, trama complexa entre o visível e a palavra, dito e não dito (RANCIÈRE, 2012b, p.92). Nesse sentido as problemáticas inerentes à imagem renovam-se continuamente.

As imagens habitam o cotidiano escolar. Toda sorte de visualidades são produzidas em atividades avaliativas, recreativas, em comemoração às datas especiais. Em paralelo a essa produção, há outra categoria visual, imagens e grafias que se infiltram nas paredes da escola de forma clandestina. São as intervenções visuais não autorizadas, uma produção que desafia a normatividade escolar, muitas

vezes rotulada pela escola como pichações justamente por operarem como ações ilegais. Trata-se de um movimento estético clandestino. Essa produção, sobretudo, configura-se como uma estética visual problemática para a escola. É basicamente sobre esse trânsito, motivações e anseios dos alunos e da escola, através desse rico repertório visual, com ênfase nas produções às ocultas, e ainda relações entre a produção autorizada e não autorizada no campo visual, que este trabalho se debruça.

O dizível e o indizível: as frases nas paredes da escola evocam imagens do cotidiano no mesmo sentido em que as imagens evocam expressões e desejos, nesse sentido se completam. Isso não significa sujeição, ou redutibilidade. Ambivalência visual inserida sobre a parede ordenadamente caótica da escola. Como isso seria possível? Certa vez, durante a pesquisa, na hora do intervalo escolar, acompanhado por um estudante, um guia das intervenções visuais clandestinas, perguntei-lhe por que a sala de aula escolhida pelos alunos como ponto de encontro de lutas estava entre as que tinham o maior número de intervenções visuais em seu espaço. Para minha surpresa, o aluno começou a justificar grande parte dos desenhos, frases, códigos, as visualidades sobre a parede. Diante de uma interminável explicação, o diálogo corria como uma conexão de fatos sem fim, “Esse desenho está aqui porque tem essa frase do lado, pois está do lado desse graffiti que foi feito por fulano no dia da briga em que ciclano fez esse desenho...”. A impressão de caos era para os alheios às micropolíticas daquele espaço. Tratava-se de um grande painel colaborativo onde cada visualidade tinha um papel específico. Era um sistema heterogêneo de extraoficialidades visuais cujo propósito de esmiuçar suas redes necessitava de aproximações. Para tanto, a retórica e a poética clássica exemplificam que há imagens na linguagem, figuras que tonificam a experiência sensível ao substituir uma expressão por outra (RANCIÈRE, 2012b). Tomando as palavras como elementos visuais, constrói-se uma relação poderosa entre verbal e visual que “consiste em desorganizar o regime ordinário dessa conexão, como o que é praticado pelo sistema oficial de informação” (*Ibidem*, p. 93-94). Um adendo é necessário no trato com as palavras: elas “não estão no lugar das imagens. São imagens, ou seja, formas de redistribuição dos elementos da representação” (*Ibidem*, p. 95).

É necessário buscar alguns aspectos no pensamento de Jaques Rancière (2012a), que dispõe um olhar cuidadoso sobre as relações entre imagens e palavras, tão caras a este trabalho. Um ponto de seu pensamento apresenta o signo como operação que enlaça elementos visuais e textuais tomados em comunidade por nós. “Isso quer dizer que formas visíveis falam e que as palavras têm o peso de realidades visíveis, que os signos e as formas relançam mutuamente seus poderes de apresentação sensível e de significação” (RANCIÈRE, 2012a, p. 45).

Nesse sentido, observando a diversidade de visualidades que compõe o campo simbólico do qual trata este texto, onde em alguns casos, se misturam elementos textuais e imagéticos mais do que como ações complementares, mais ainda do que a mera representação, o caos imagético que incita o cotidiano, busco, no autor, o conceito de *frase-imagem*, segundo o qual, “A frase não é o dizível, a imagem não é o visível. Por frase-imagem entendo a união de duas funções a serem definidas esteticamente, isto é, pela maneira como elas desfazem a relação representativa do texto com a imagem” (*Ibidem*, p. 56). Não se trata apenas de unir uma sequência verbal com uma visual, é perceber a potência complexa no caos visual sobre as paredes da escola, a “relação do dito e do não dito” (*Ibidem*, p. 56). A falta de razão atribuída às visualidades clandestinas da escola pode ser pensada como a *grande parataxe*, “desmoronamento de todos os sistemas de razão dos sentimentos”, termo essencial no conceito de frase-imagem, pois “A frase-imagem retém a potência da grande parataxe e não deixa que ela se perca na esquizofrenia ou no consenso” (Idem, p. 56). Isto indica que o discurso geralmente endereçado a essas manifestações, tratando-as como mera poluição visual, ou mero caos de informações, que reduz o intuito dessas manifestações, precisa ser repensado.

Consideremos que, em busca de elucidação às considerações terminológicas, este trabalho opera no campo das visualidades. É necessária tal abertura: as intervenções visuais não autorizadas, ou intervenções visuais clandestinas, ou visualidades clandestinas, termos usados neste trabalho, referem-se à produção visual realizada às ocultas em espaços normativos, neste caso específico a escola. Isso significa perceber uma linha tênue de poder que permeia a produção dessas intervenções, e, por tal motivo, foi preciso enfatizar o trato das visualidades no cotidiano escolar. Cotidiano, esse, imerso em relações de poder, cuja mecânica precisa ser estudada.

Alguns posicionamentos de Michel Foucault (2012b, p. 274-275), foram levantados como frente deste trabalho, tendo em vista distintas vias que analisam as relações de poder na sociedade, neste caso, o ambiente escolar. O poder não existe. Por este entendimento o autor descarta a possibilidade deste possuir um ponto fixo como ancoradouro. É uma cadeia de relações não organizadas por completo, portanto, relações que se imbricam em vias heterogêneas. Uma vez que o poder se exerce, pode ser repressivo. Dado esta constatação, sua análise seria coerente buscando atuar essencialmente nos mecanismos de repressão. Esse é o ponto que as visualidades permitem evidenciar neste trabalho: as formas com que escola e alunos exercem o poder simultaneamente. É nesse sentido que o poder é, em si próprio, a energização e desenvolvimento de uma relação de força, cuja investigação necessita alcançar o cerne de sua questão: os embates, os confrontos.

Por isso mesmo, preciso sugerir parte significativa dessa produção visual clandestina como resposta a uma determinada situação normativa. São esses ruídos visuais uma espécie de tentativa de diálogo em um ambiente guiado por noções de controle? Não seriam os pseudônimos, escritos nas paredes da escola, uma potência visual que evocava à personificação, à imagem de indivíduos não vistos/ouvidos em um sistema que insiste em mantê-los no anonimato? Tomando partido do pressuposto de Aristóteles (1985, p. 15), segundo o qual o homem é um animal cívico, político, por que exerce a fala, essas visualidades ilegais, que acomodam tão bem o obsceno, o político e o profano, não dizem respeito também ao ser que busca tomar partido social, cuja atitude de intervir é proferida quando tal ação inerente à sua natureza encontra-se barrada? Não seria caro ao processo de formação escolar, a noção que “a fala tem a finalidade de indicar o conveniente e o nocivo, e, portanto também o justo e o injusto [...]” (*Ibidem*, p. 15)? A sugestão é simples: quando a fala é reprimida, ela vaza, escoa. Na parede da escola estava escrito “Ninguém manda em mim!”.

Se tal ação sugere, dentre vários aspectos, tornar visível o diálogo refutável, muitas vezes apresenta-se como anônima, clandestina. O clandestino subverte as leis e a moral, mas não é necessariamente perigoso tratando-se das intervenções visuais. Certamente é abrasivo. O sujeito clandestino é aquele que foge às formalidades legais. O clandestino abriga ações feitas às escondidas e por isso são tão transgressoras: diante da ausência da norma, sem processo de triagem

simbólica, a produção clandestina é indócil. Este trabalho empenhou-se em investigar um movimento estético clandestino, as intervenções visuais não autorizadas, o que no contexto escolar é denominado como pichação: no vocabulário brasileiro está relacionado à dizeres políticos em paredes, falar mal, crítica, ato crítico direcionado àquele cuja pichação é direcionada.

Cabe então apontar as principais frentes que compõem o **amplo e complexo sistema das intervenções clandestinas**: graffiti, pichação, clãs da pixação, desenhistas anônimos, torcidas organizadas futebolísticas, a provocação anônima, o desejo reprimido, dentre tantas manifestações que configuram uma amplitude de manifestações visuais que acontecem de forma ilegal.

Uma experiência visual similar levou o sociólogo e filósofo Jean Baudrillard (1996) a escrever um conhecido artigo[1] sobre a proliferação de graffiti na cidade de Nova Iorque, na primavera de 1972. Nesta dissertação, foram inseridas as considerações levantadas por Baudrillard em seu artigo, pois, em consonância com as experiências relatadas aqui, ambos foram movimentos estéticos anônimos. A análise do autor vai ao encontro de certos aspectos do corpo visual clandestino do qual trato. Naquele contexto, diariamente a cidade era bombardeada por graffiti, movimento visual que migrou do gueto e apoderou-se das cidades. Composto de grafismos sofisticados ou rudimentares, o que precedia o surgimento dessas intervenções era sua ação noturna em diversos suportes (paredes, muros, monumentos) e espaços pela cidade: os graffiti eram feitos durante a noite, quando os jovens entravam nas garagens de metrô e ônibus para produzir suas expressões gráficas. No dia seguinte, quando as linhas cruzavam Manhattan, os graffiti eram levados de ponta a ponta da cidade sobre esses suportes móveis. Mesmo detidos ou presos, com suas inscrições apagadas, ou mesmo sendo proibida a venda da tinta em spray, suas ações recomeçavam na noite seguinte.

> Uma coisa é certa: uns e outros nasceram depois da repressão às grandes manifestações urbanas de 1966/1970. Ofensiva selvagem como as manifestações, mas de outro tipo e que mudou de conteúdo e de terreno. Tipo novo de intervenção na cidade, não mais como lugar de poder econômico e político mas como espaço/tempo **do poder terrorista da mídia, dos signos e da cultura dominante** (BAUDRILLARD, 1996, p. 100, grifo nosso).

[1] *Kool killer ou a Insurreição pelos Signos*. Artigo publicado em seu livro *A Troca Simbólica e a Morte*.

É nesse sentido que duas questões necessitam ser levantadas, considerando as coincidências visuais do espaço escolar e do contexto urbano, com o intuito provocador na leitura deste trabalho. A primeira destina-se a observar que parte desses movimentos visuais resulta de uma reação à repressão do sujeito. Nesse sentido, o aluno acredita que a escola designa também poder repressivo ao impor normas, conteúdos, métodos – cultura dominante. O segundo ponto é observar que, sendo uma forma de resposta a essa repressão, justifica-se ser pautado na produção às ocultas, preservado pelo anonimato. E também explicita o compartilhamento simbólico entre escola e cidade. “Com os graffiti, é o gueto linguístico que irrompe na cidade, uma espécie de rebelião dos signos” (BAUDRILLARD, 1996, p. 103).

As considerações de Baudrillard (1996, p. 106) tratam dos graffiti como impulso selvagem, mais ofensivos e mais radicais devido à sua ininteligibilidade por parte daqueles que não têm proximidade com o movimento, que para o autor trazem em si uma mensagem nula, que escapa a toda referência, pulsão contra signos, mídia e cultura dominante. Essa análise é de importância basilar a este trabalho, uma vez que as visualidades clandestinas escolares também ocorrem em contrapartida ao simbólico normativo.

O movimento relatado em 1972 encontra hoje uma atualização complexa: houve a absorção do graffiti pelo sistema mercadológico, com a consequente aceitação social. Essa atitude gerou novas diretrizes que reivindicam a retomada da experiência narrada por Baudrillard e até mesmo a guerra declarada do graffiti ilegal à grafitagem legalizada, integrante do sistema de arte. O movimento evoluiu, segue vias distintas, “É uma lei social das mais conhecidas: todas as coisas tendem a perder a vitalidade. Esvai-se a lembrança da efervescência fundadora” (MAFFESOLI, 2004, p.30), gerando como consequência a reivindicação, por parte do movimento, do seu intuito originário, tentando reestabelecer sua pulsão primitiva,

> [...] desmantelar a rede de códigos, as diferenças codificadas pela diferença absoluta, incodificável, contra o qual o sistema vem se chocar e se desfazer. Para isso, não se precisa de massas organizadas nem de uma consciência política clara. Basta um milhar de jovens armados de tintas em spray para baralhar a sinalética urbana, para desfazer a ordem dos signos. Os graffiti recobrindo todos os mapas do metrô de Nova Iorque assim como os checos mudavam o nome das ruas de Praga para desorientar os russos: trata-se da mesma guerrilha (BAUDRILLARD, 1996, p. 104).

Considero então, os apontamentos do autor neste texto sob a óptica de **impulso não autorizado**, tendo em vista que o próprio autor distingue os graffiti de outros movimentos estéticos similares a este impulso, cuja natureza escapa da mensagem nula, por serem politizados e terem uma mensagem a passar, aproximando-se de paredes e muros pintados ou afrescos urbanos (BAUDRILLARD, 1996, p. 106, grifo nosso).

Não é proposta aprofundar questões sobre o contexto urbano das intervenções visuais, com seus graffiti, pichações, movimento da *pixação*[2], *street art*[3] ou visualidades que configuram a estética das cidades. Ou ainda seus complexos contextos e diversidade transeunte dos centros urbanos, imersos em culturas *underground* ou em diversidades de movimentos, ou simplesmente em visualidades de cunho propagandístico, midiático, dentre tantas outras imagens que disputam o espaço visual da cidade. Reconhecer esse compartilhamento decorre da seguinte constatação: o aluno habita a cidade, a influencia e por ela é influenciado. Suas complexas relações são levadas ao ambiente escolar, no qual este trabalho se desenvolveu. Toda sorte de manifestações visuais ilegais residem nas escolas.

É preciso, para maior compreensão deste trabalho, explanar algumas frentes pela qual a palavra graffiti é propagada. Os graffiti têm palavra originária no italiano, grafito: inscrição ou desenhos de épocas antigas, produzidos em suporte físico como paredes ou rochas (GITAHY, 2012, p. 13). Graffiti é plural de grafito, cujo primeiro aparecimento, segundo Johannes Stahl (2009) data de meados do século XIX com a descoberta de inscrições nos muros de Pompéia, um fenômeno designado por um carácter extraoficial. Na língua inglesa é comum o uso do termo e significado da palavra italiana graffiti.

Contudo, estes esclarecimentos não têm a pretensão de atribuir rótulos ao graffiti, cujos primórdios de suas manifestações, no mesmo sentido tratado por Baudrillard (1996), acredito ser de natureza indomável, uma vez que por si só, sua produção distanciava-se do controle ou normas quando se materializavam. É nessa

[2] Pixação com x ou pixo é um movimento brasileiro complexo, dotado de grupos, códigos e regras. Este trabalho não têm a pretensão de tratar ou sistematizar tal segmento ou ainda discorrer sobre suas concepções. Neste texto o uso desta palavra refere-se especificamente a este movimento que têm meu respeito ao se propor existir na ilegalidade.

[3] Arte das ruas. Termo que engloba manifestações visuais do espaço urbano, graffiti, pichações, grapixo, tags, trow-ups ou demais produções visuais originárias na rua.

característica indomável, em que as terminologias adaptam-se aos diferentes contextos, que se nota a necessidade de alguns esclarecimentos.

No contexto brasileiro, há uma distinção, principalmente no senso comum, no conceito da palavra italiana graffiti: designa-se o termo grafite a um grupo de intervenções visuais de maior elaboração plástica, distanciando-se da pichação, esta considerada visualidade ilegal, ou ainda do movimento genuíno brasileiro *Pixação*. Paulo Knauss (2001) propõe como um dos aspectos de seu estudo sobre o grafite o percurso de institucionalização do segmento, desde o anonimato à produção de artistas conceituados. Diante da transformação do movimento apontada pelo autor, este se universalizou principalmente pela roupagem artística que recebeu no processo de institucionalização. Em seu processo "civilizatório", entre semelhanças e especificidades do movimento dos EUA e o grafite no Brasil,

> A história de desenvolvimento do grafite urbano contemporâneo relaciona-se diretamente com o período do final dos anos 60, quando apareceram diferentes tradições de inscrever a cidade com imagens urbanas no mínimo irreverentes em relação à ordem social (KNAUSS, 2001, p. 334).

No conceito adotado pela escola, que percebi e vivenciei *in loco*, a pichação é uma categoria distinta do grafite por receber conotação vandalísta, depredatória. No imaginário escolar, o grafite é uma produção visual de maior aceitabilidade devido seu grau de elaboração, tanto visual quanto intelectual. Não é de hoje que o grafite passa por diversas frentes de pensamento: há os que pretendem propor o movimento como arte, há os que defendem a posição de ressignificação do movimento sendo que a ilegalidade não mais é elemento inerente à sua produção e há ainda os que defendem a volta dessa produção à ilegalidade. Não pretendo tomar parte dessa discussão nem provocá-las neste trabalho. É necessário o esclarecimento terminológico: neste texto, o uso da palavra **graffiti** designa marcas visuais no espaço físico, sem distinção da técnica utilizada, justamente devido à sua conotação de **extraoficialidade**, tratando assim de todo um movimento estético complexo, pautado no **clandestino**. Mantém-se o termo graffiti para intervenção visual clandestina urbana, a estética da rua que irrompe na escola com caráter extraoficial, tema principal das visualidades de que trata este trabalho. Entre os próprios grafiteiros, nas vivências desta pesquisa, há os que acreditam que, necessariamente, o graffiti precisa ser clandestino; há os que acreditam que hoje, o

graffiti migrou para uma espécie de pintura urbana em vias de ser legalizada. O uso da palavra portuguesa **grafite** respeita o percurso do movimento com o passar dos anos e refere-se à noção popular (da qual a escola em questão toma parte) do termo. Neste caso a noção de ilegalidade está diluída e muitas vezes os grafites são portadores de uma mensagem ou critério estético. Sendo assim, mais se configuram como afrescos urbanos com estética do graffiti. Ou seja "ao contrário dos graffiti, eles têm um sentido, uma mensagem" (BAUDRILLARD, 1996, p. 106). Mantêm-se grafite, quando os próprios autores ou falas referem-se a uma elaboração visual de maior complexidade, comum ao contexto brasileiro, em grande maioria, manifestações visuais desprendidas da ilegalidade. Esclarecendo as terminologias neste texto, graffiti designa clandestinidade enquanto grafite não se pode ter certeza de seu caráter extraoficial. Para Celso Gitahy (2012, p. 19),

> Tanto o graffiti como a pichação usam o mesmo suporte – a cidade – e o mesmo material (tintas). Assim como o graffiti, a pichação interfere no espaço, subverte valores, é espontânea, gratuita e efêmera.

Se o contexto da *street art* apareceu neste texto foi a partir do cotidiano escolar e sua relação direta com a vida dos alunos, o cotidiano imerso em manifestações plurais. Mantém-se o cerne desta pesquisa na ilegalidade das intervenções visuais, pulsão essa perpassada por movimentos e motivações heterogêneas. Este trabalho foi baseado, sobretudo, em vivências observadas em uma escola da periferia, que acompanhei durante aproximadamente três anos enquanto pesquisador, e dez anos enquanto aluno da educação básica. É neste contexto, neste recorte do cotidiano, entre observações e conversas com alunos, que desenvolvi esta pesquisa, apoiada nos estudos da cultura visual.

Entretanto, é evidente que houve um empréstimo de teorias e metodologias de outras áreas, mirando a construção deste texto, uma vez que estas visualidades evocam campos heterogêneos do conhecimento. "Há, podemos dizer, uma atitude multivocal, que reconhece a contribuição de outras áreas, recepciona, abarca e antropofagiza o conhecimento para conectá-lo às práticas, aos objetos e contextos com e sobre os quais nos debruçamos" (MARTINS R.; TOURINHO, 2013, p. 64).

É sobre o pensar plural, as maneiras de ver e visualizar, o sentido cambiante das visualidades e suas práticas simbólicas no meio escolar que a expressão

“cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2007, p.22).

1.1 ENTRE ESCOLA E VISUALIDADES

Uso como ponto de partida deste tópico a palavra *pródigo*. As várias definições dessa palavra e suas aplicações aqui encontradas foram buscadas em dicionários da língua portuguesa. O pródigo é um esbanjador, gasta mais do que o necessário, dissipando sua riqueza. Relacionado, o termo, ao cultivo, a terra pródiga é aquela que frutifica em grande quantidade, fértil. O sujeito pródigo é generoso, produz em abundância. No contexto jurídico, é a pessoa que, por sua prodigalidade, pode ser interditada de administrar seus bens. A escola está repleta de alunos pródigos, com domínios e interesses específicos, interditados de administrar o que acreditam serem suas riquezas, justamente pela turbulência que elas podem causar. Seriam os pichadores alunos pródigos, buscando via representação visual estabelecer conexões entre escola e mundo em uma espécie de *Código Morse*[4] silencioso?

A escola possui sua própria produção de visualidades autorizadas, feitas em suportes permitidos. São os cartazes informativos, expositivos, ou exercícios de desenho e pintura ou ilustrações para a decoração de algum mural. Há ainda uma gama ampla de imagens de natureza pedagógica, abundantes nos exercícios ou atividades diversas. Toda essa rede complexa visual tem um pressuposto: a supervisão do professor. Seriam essas visualidades produzidas na escola, sob a supervisão dos professores, significativas para a experiência dos alunos?

A maior parte dessa produção visual, em geral, fica a cargo da disciplina de artes[5]. Se evoco a disciplina de artes é por que nesta pesquisa percebi que as visualidades clandestinas, na escola, escoavam para a responsabilidade do professor de artes. Talvez pelo entendimento de que fosse a figura com maior

[4] Desenvolvido em 1835, pelo pintor e inventor Samuel Finley Breese Morse, o Código Morse é um sistema binário de representação à distância de números, letras e sinais gráficos, utilizando-se de sons curtos e longos, além de pontos e traços para transmitir mensagens.

[5] Considerando o currículo da escola pública brasileira, as manifestações culturais e contento artístico, de onde são produzidas visualidades diversas, estão a encargo da disciplina de Arte.

familiaridade com movimentos visuais estéticos. Nessa disciplina os alunos podem se “expressar” por meio das atividades em classe, que muitas vezes culminam em produções imagéticas. Ainda que a aula de artes seja destinada ao trabalho de diversas expressões (visuais, corporais, musicais), cabe perguntar se o seu conteúdo, sujeito a supervisão institucional e currículo oficial, de fato, comtemplam os alunos de forma que essas experiências despertem a criticidade do olhar. Sendo assim, as imagens clandestinas ou intervenções diversas que fogem a essa lógica escolar deixam de ser consideradas como parte produtiva da produção visual do contexto escolar. Este estudo é proposto como um exercício do olhar, mirando perceber que uma vez produzidas dentro da escola, por alunos ou anônimos, essas manifestações visuais realizadas às ocultas passam a compor a estética visual local e tornam-se produções visuais da escola necessitando, assim, serem observadas criticamente. Se há produção visual oficial na escola, por que as intervenções não autorizadas são tão insistentes? Um dos motivos do acobertamento natural dessas visualidades dá-se pelo seu conteúdo. São imagens e grafias constituídas de vivências, indomáveis, incontroláveis, imprevisíveis, são visualidades dotadas de coisas da vida. Ora evocam simples ações, sentimentos ou pulsões, ora são destemidas, pornográficas. Não se sabe, ao certo, o que pode ser o conteúdo clandestino, quanto se trata do visual. De fato trazem em sua construção relações que intercruzam o cotidiano escolar, suas vidas, tornando visível os conflitos por meio de desenhos ou sentenças como o contexto social através de simples sentenças: “Entra burro sai ladrão!”.

Essas visualidades, originárias do cotidiano, das coisas da vida, do que faz sentido ao contexto pessoal do indivíduo, na minha experiência escolar eram tão importantes e tão distantes da escola que eu as trazia para dentro daquele lugar, diretamente sobre suas paredes e superfícies, em abundância, com voracidade. E essa ação, a de levar elementos visuais para a escola, quando era praticada por um grupo grande de alunos, causava uma enorme confusão para a administração escolar. Eu fui um dos pichadores da escola.

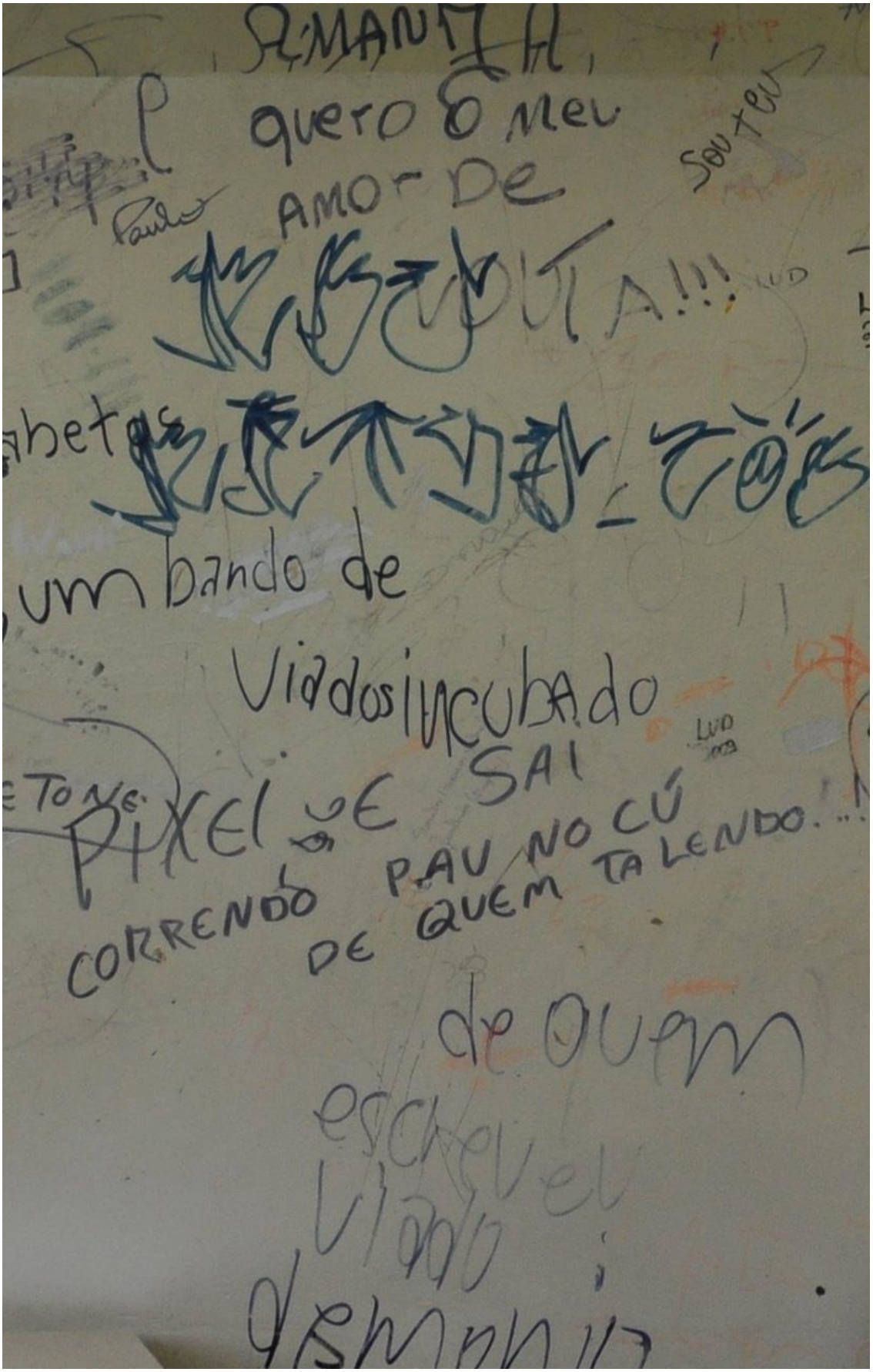

Figura 3 Parede de sala de aula. Foto: Paul Moraes 2011

Durante o período em que cursei a educação básica (1994 a 2004), fui um aluno problemático para a escola. Na mesma instituição onde desenvolvi as atividades curriculares do ensino médio e fundamental, desenvolvi também a pesquisa de campo que integra este trabalho. A motivação para recorrer à pesquisa começou com minhas indagações como discente, taxadas pela escola como sendo típicas de um aluno rebelde, que lá não foi ouvido, cujas perguntas não foram respondidas quando questionava a conduta escolar. O aluno que fui carregou consigo tais questões até encontrar um espaço que as acolhesse e viabilizasse sua investigação, neste caso, a universidade.

Logo, este trabalho abordou um contexto específico, uma única escola pública, em dois tempos: o tempo do autor enquanto aluno e o tempo do autor enquanto pesquisador. A identidade dessa escola permanece anônima neste trabalho, em respeito às pessoas que dedicam suas vidas naquele contexto, e que compartilharam, como fonte de pesquisa, seus anseios. A escola encontra-se localizada nos limites entre as cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, no Estado de Goiás.

Tomando uso do sentido jurídico da palavra pródigo, eu, o aluno imageticamente abundante que, pelas normas da escola, era recorrentemente interditado de gerir tal riqueza, retorno à minha antiga unidade escolar, seis anos depois, no papel de pesquisador.

O eixo motriz dos apontamentos desta pesquisa, concentrando-se em um único contexto de ensino, parte de questionamentos que eu, enquanto pesquisador trouxe desde os tempos de estudante da educação básica. Foram essas dúvidas que me acompanharam enquanto aluno da rede pública de ensino, decisivas em minha vida quando optei pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais. Questionar a escola enquanto aluno foi um dos motivos pelo qual me tornei professor. Foi mantendo o gosto da rebeldia criativa, de uma curiosidade epistemológica, que, assegurei-me em uma conduta, que considera inaceitável a passividade de uma educação autoritária (FREIRE, 2011c).

Deparei-me, no curso de licenciatura, com a escassez de pesquisas que trabalhassem justamente com os problemas enfrentados pelas escolas, no sentido de operações desenvolvidas por alunos considerados como depredadores, errantes, vândalos, pichadores, grupos dos quais fiz parte, tão comuns nos contextos

escolares. Devo ressaltar que, ao tratar de minhas vivências no ensino básico, evocarei também, neste texto, a minha voz enquanto aluno oriundo da escola pública que relatou suas experiências e expectativas relacionadas à instituição escolar. Neste sentido, busquei investigar alguns apontamentos que permanecem inaptos, ou silenciados devido à sua complexidade, tratando-se de escola. Segui a lógica do questionamento do aluno, no mesmo sentido em que aponta Alice Fátima Martins (2012), alinhando sua construção textual sob a perspectiva das indagações da criança que questiona o mundo,

> perplexa com as arbitrariedades de suas convenções, perguntando aqui e ali, ao adulto, senhor de todas as explicações, *por quê?* A cada resposta, descobre novas arbitrariedades, às quais endereça novas indagações, que serão também frustradas pelas respectivas explicações. *Por quê?* Até o momento em que seu interlocutor, impaciente e acuado pela evidente insuficiência de suas respostas, cede ao impulso de encerrar as interpelações recorrendo à sentença final “por que sim, e não me pergunte mais!” (p. 212, grifo da autora).

Não é assim que acontece em grande parte das situações que nos são caras? É desse conjunto de incógnitas subjacentes dos tempos escolares que dei início a esta investigação. Com a memória ainda fresca acerca dos acontecimentos naquela instituição, direcionei um olhar atento para o meu período de formação escolar, um tanto turbulento naquela circunstância. Tal atitude implicou estrategicamente no desenvolvimento da pesquisa, seis anos mais tarde, naquele contexto específico. Uma das questões que me moveram nesse retorno era saber se as intervenções visuais feitas pelos alunos, tão comuns em minha época, ainda persistiam como prática. Em que condições visuais a estrutura física da escola se encontrava?

É preciso esclarecer que, nesse retorno, levei em conta que o tempo transforma os contextos. Isso envolve perceber que, mesmo buscando o distanciamento necessário para que a voz do outro apareça, a pesquisa “é uma maneira de interpretar o mundo e o contexto em que foi realizada”, tendo em vista que escrever uma investigação é construir versões de realidade (MARTINS, R.; TOURINHO, 2013, p. 65). Logo, a versão de realidade que me levou a retornar à escola não poderia contribuir para reafirmar minha crença sobre ela, e sim, perceber, que a partir daquela visão, outra era evocada. Nesse sentido o distanciamento foi um exercício necessário. Não seriam as informações do nosso mundo, sobretudo

as imagens e seu repertório crescente e desenfreado em nosso tempo, suas transformações e ressignificações, o que nos move a investigar os contextos nos quais estamos inseridos? Eram outros alunos, outros professores, outras problemáticas. Assim, não busquei respostas para minhas antigas considerações que dão início a esse trabalho, mas busquei pesquisar esse outro tempo em que a escola se encontrava, atento ao fato de que alguns questionamentos ainda permaneciam latentes. É pensar em uma linha cronológica: os acontecimentos do passado ajudam a perceber o percurso e estado do contemporâneo, este em outro tempo. Giorgio Agamben (2009), a respeito do tempo, nos adverte que a contemporaneidade, em uma mesma corrente tomando partido do seu tempo, distancia-se dele, que ele "adere através de uma dissociação e um anacronismo" (*Ibidem*, p. 59). O indivíduo contemporâneo é aquele que transita entre tempos, os evoca "segundo uma necessidade que não provem de maneira nenhuma de seu arbítrio, mas de uma exigência a qual ele não pode responder" (*Ibidem*, p. 72), o contemporâneo revisita o passado. Para Alice Fátima Martins (2013) é necessário que o pesquisador compreenda essas transformações e se permita caminhar em situação de desconforto, descompasso frente a uma investigação, exercitando distanciamentos. Ressalta, ainda,

> a necessidade de estranhamento com os espaços-tempos dos quais se pretendam conhecer certos fragmentos-recortes, como condição de percebê-los, ao menos, um pouco além das crenças e dos desejos que pautam os pensamentos. Não coincidir com seu tempo é desconfiar das próprias crenças, mesmo aquelas que se pretendam críticas, transgressoras, progressistas [...] (p. 182).

Esse desconforto e distanciamento para com o objeto de pesquisa sugere o conceito de apatridade (sem pátria, ou o sujeito que possui em si várias pátrias) discutido por Vilém Flusser (2007). Consciente de meu enraizamento naquela narrativa, fui o pesquisador que retornou à pátria que já havia habitado. Para tanto, o autor indica que a pátria (neste caso a escola), esse lugar no qual desenvolvemos hábitos, códigos e familiaridade, é repleta de preconceitos e julgamentos anteriores a todos os julgamentos que fazemos. De fato, coisas amadas e sacralizadas reduzem nossa liberdade de investigação porque ofuscam nossa capacidade de julgá-las. Logo, buscando a liberdade apátrida, ou seja, a posição que me permite flutuar sobre os pontos de vista, almejei colocar em suspensão as crenças sobre o

lugar investigado, compreendendo que se trata de outro tempo, outro espaço. Não se tratou de negar as ligações com o objeto de pesquisa, mas coloca-lo em suspensão. E tal exercício é necessário, uma vez que,

> Aquele que se auto-analisa reconhece então em que medida o seu enraizamento secreto na pátria ofuscou o seu olhar desperto para a cena. Ele reconhece não apenas que cada pátria, à sua maneira, cega aquele que nela está intrincado (e nesse sentido, todas as pátrias são parecidas), mas sobretudo que, somente após a superação desse enredamento, tornam-se-lhes acessíveis julgamentos, decisões e ações livres (FLUSSER, 2007, p. 298).

A escolha por retornar à escola e investigar aspectos como já apontados apoia-se no fato de que eu era o próprio aluno problema, o engraçadinho, que questionava o sentido de escola, que não queria nada da vida, que ficava sentado no fundo da sala, aguardando o tão esperado barulho do sinal, indicando o fim de mais um dia de aula, o alívio. Assim fui regularmente rotulado naquele lugar.

Nesse sentido, indico neste texto, como ponto de partida, as atividades e acontecimentos de minha experiência pessoal com as imagens, pichações e suas motivações. Ou seja, aponto as memórias e fatos da escola que mais tarde indicariam a investigação do contexto do qual participei, seis anos mais tarde, como justificativa desta pesquisa. Parto do pressuposto de que é importante ouvir os indivíduos, em quaisquer posições que estejam, e assim, por mais imaturas que sejam as perguntas ou os "por quê?", analisar cuidadosamente as motivações e apontamentos, mesmo que sejam de um grupo de alunos rebeldes. Não traria a inocência das perguntas imaturas algumas questões muito caras? Questões caras como alguns questionamentos dos alunos na escola, que, a partir de sua curiosidade, coloca professores e pesquisadores em posição de "xeque-mate[6]"?

O reencontro inicial com a escola, como finalidade de pesquisa, envolveu o desenvolvimento de atividades etnográficas, do curso de *Licenciatura em Artes Visuais* da *Universidade Federal de Goiás,* na disciplina *Introdução ao Trabalho de Investigação*, no ano de 2009. Durante os encaminhamentos da investigação notei, pela primeira vez, que a escola encontrava-se abarrotada por intervenções visuais produzidas de forma autorizada e não autorizada. A situação era completamente distinta da que participei como aluno, pois esse grupo visual selecionado para essa

[6] Posição crítica para o jogo de xadrez, na qual o fim da partida é inevitável, com o rei "encurralado".

investigação era cerca de cinco vezes mais volumoso, comparado à época em que eu era estudante daquela instituição. Algumas partes da escola pareciam becos ou muros da cidade, tomados por intervenções em toda sua extensão. E esse dado aponta para a velocidade com que o mundo contemporâneo se reconfigura em seus distintos aspectos. Novamente, o distanciamento do pesquisador fez-se necessário. “Como evitar julgamentos precipitados, para não inferir análises equivocadas, que acabem por servir apenas para confirmar crenças pré-estabelecidas, embora nem sempre confessadas?” (MARTINS, A., 2013, p 185).

Partindo da observação e da coleta de dados da pesquisa etnográfica, notei o quanto aquelas intervenções faziam parte do cotidiano dos alunos, seja como lugar de encontrou ou plano de fundo de determinado grupo, durante os intervalos, seja pelo aluno que observei discretamente, que girava a cabeça de um lado para o outro e mantinha o olhar atento, vigiando a possível aproximação de alguma autoridade da escola, enquanto o colega desenhava uma combinação de códigos sobre a pilastra próxima à sala da coordenação.

Pude constatar também, por meio de conversas com professores e funcionários, e também pela observação, que, em sua maioria, os alunos produtores das intervenções não autorizadas eram os mesmos que produziam a maioria das intervenções autorizadas. Além disso, eram esses os alunos aos quais os professores de arte recorriam para realizar maior parte do trabalho visual das disciplinas, como os cartazes de datas comemorativas. Eram também os alunos que desencadeavam situações complicadas para a escola, como pichar. Para a escola, aquele grupo era formado por alunos que se encontravam perdidos: “É bom, mas não tem jeito!”. Resumidamente, grande parte da produção imagética da escola era feita por um tipo de aluno, o mau aluno, o pichador. O aluno resistente às normas escolares, no final das contas, era rotulado como causa perdida.

É preciso ressaltar que são vários os motivos que levam à qualificação de um aluno como *mau aluno*. Muitos desses alunos, de alguma forma, recebem esse rótulo não somente pelo descumprimento de normas ou falta de compromisso com a escola, e sim pela resposta corpórea provocada pela inconformidade com o caráter obrigatório das regras e a noção de enclaustramento na instituição escolar.

> A genealogia do espirito rebelde remete-nos, antes de mais nada, a uma revolta contra uma concepção estática do indivíduo. É por ser múltiplo em si mesmo que o indivíduo não se reconhece na rigidez

> social. A dificuldade em captar esta tensão está no fato de que ela não se diz, mas se vive. É no ato que a versatilidade se coloca. Com insolência e desenvoltura, como toda rebelião, ela acredita nos fantasmas e com isto toma os dirigentes sociais pelo que são: simulacros (MAFFESOLI, 2004, p. 115).

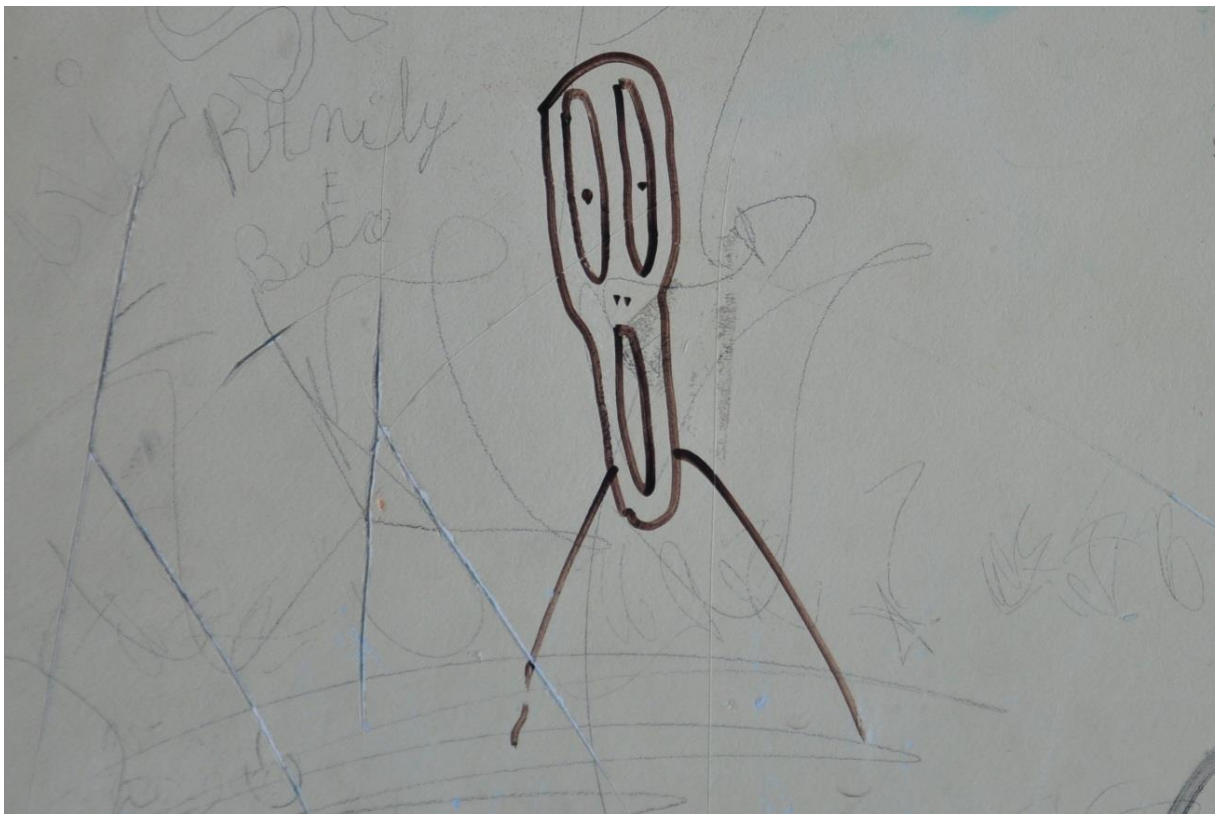

Figura 4 Desenho sobre parede de sala de aula. Foto: Paul Moraes 2011.

Seria essa inconformidade uma forma de resistência à disciplina escolar? Alguns pontos levantados por Foucault (2012b, p. 180-181), no tocante à disciplina, servem de ancoradouro nesse ponto, por se tratar de uma técnica de exercício do poder e considerando que resquícios desse sistema disciplinar permanecem enraizados em nossa cultura. A disciplina foi elaborada em meados do século XVIII. Passado o tempo, ante todas as transformações sociais, está ainda inserida no sistema educacional. Implica em um dado espacial, de aglomeração e distinção dos indivíduos, traz em si "[...] a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório" (*Ibidem*, p.181). Além da extrema vigilância desenvolvida na disciplina, "[...] é um conjunto de técnicas pelos quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade" (*Ibidem*, p.182), processo esse no qual ainda há o exame como poder de individualização.

> O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder (FOUCAULT, 2012b, p182).

Se há, imbricadas em meio às visualidades, relações de poder, que sobressaltam através das intervenções visuais, é possível observar que a escola, sobre precauções metodológicas apontadas por Foucault (2012b, p.288), é uma grande máquina de poder, instrumento real de formação e acumulação do saber, dotado de técnicas de registro, métodos de observação, procedimentos de pesquisa, pelo qual podemos compreender que "[...] o indivíduo não é outro do poder: é um de seus primeiros efeitos" (*Ibidem*, p.285).

Por essa via a escola, com tarefa educacional, pode ser pensada como instituição perpassada pelo *dispositivo*, termo oriundo do pensamento de Michel Foucault (*Ibidem*, p.364), um lugar propício a relações de poder e saber, conjunto heterogêneo "que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas", onde seja viável o trânsito entre tais elementos. Relacionado à instituição escolar, aparece estrategicamente como mecanismo aceito à urgência histórica educacional, designando função estratégica dominante. "É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por eles" (*Ibidem*, p.367). Sobre esse pressuposto, podem ser observados três pontos importantes para Giorgio Agamben (2009, p.29) a respeito do dispositivo:

> a. É um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em sim mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
> b. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder.
> c. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber.

Já alertou Foucault (2012a, p.28) que as relações de poder acabam por tomar como ponto traumático o corpo do indivíduo, suas estratégias "o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias", o submetem

a noções de disciplina. Por mais que se trate de sistemas que repudiam a ação direta violenta sobre o corpo, a escola está investida da faculdade de politizar o corpo, inserida em um sistema minucioso de coerções disciplinares que garantem efetivamente a coerção do corpo social (FOUCAULT, 2012b). A partir do sujeito que resiste a tal noção disciplinar da escola, dentre aspectos diversos, como a inquietação do aluno que resiste a postura ereta que sugere a carteira escolar, é possível rastrear pistas a respeito dos fatores que configuram o mau aluno. Sobretudo, compreendo essa figura problemática como a que resiste à noção de indivíduo aplicado no dispositivo escolar, sob o pressuposto de apresenta-lo ao contexto social como força útil, “ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (*Idem*, 2012a, p. 29). Devemos observar, pela noção de enclaustramento, o quanto é difícil para o jovem estudante permanecer em um lugar muitas vezes considerado *chato,* como costumam pronunciar as vozes das crianças. Dessa forma, os discentes começam a questionar a validade daquela instituição para suas vidas e se transformam nos ditos alunos *respondões*. Tudo quanto fuja ao nosso controle, e principalmente para o ambiente escolar público, tempestuoso, pode ser considerado um problema. Quantas vezes, na escola, se repetem os xingamentos escritos sobre as paredes, direcionados à figura do professor?

Em grande parte das escolas, em diferentes contextos que apenas visitei e observei como possíveis fontes de pesquisa, essas intervenções visuais clandestinas são encaradas apenas como um problema, um ato ilícito passível de punição. O assunto não é abordado em sua complexidade. Consideremos, nesse texto, para maiores esclarecimentos, que quando me refiro às visualidades da escola, considero todo o corpo visual que habita o seu espaço físico, tanto as intervenções quanto as produções dos alunos ou de terceiros, como cartazes comemorativos ou trabalhos de alunos expostos no corredor da escola. Quando me refiro às intervenções autorizadas considero qualquer produção visual na parte física da escola que recebe acompanhamento de algum responsável ou funcionário. Já as intervenções não autorizadas na escola, referem-se a qualquer produção visual ilegal, executada de forma ilícita, clandestina, rotulada, de uma forma genérica, como pichação. A pichação por sua vez, para a escola, está qualificada como vandalismo e depredação.

É necessário ressaltar, que o entendimento do ato de pichar, para a escola, não está apenas direcionado às disputas tipográficas ou símbolos marcados sobre a parede. Trata-se, sim, de qualquer intervenção visual que seja transgressora às normas visuais impostas pela instituição. O visual sem aviso prévio, não permitido. O termo pichar (na visão escolar) é uma expressão genérica[7] que trata de uma gama complexa de visualidades. Um aluno desenhou bigodes sobre a foto do diretor afixada no mural, o recado no banheiro anunciou uma disputa, a sala de aula guarda o histórico de anônimos sobre suas paredes, “fulano passou aqui”, escreveram com spray no portão da escola, algo ininteligível devido sua complexa tipografia, desenharam na mesa da professora a caricatura de um mestre rabugento: tudo resulta do ato de pichar. Quem picha é vândalo. O vândalo irrompe o sistema normativo. Este por sua vez o rotula como força perversa.

Neste trabalho, exercito um olhar diferente para essa categoria de visualidades. Não busco demostrar que essas produções visuais contradizem o *status* de vandalismo, tampouco pretendo propor uma sistematização desse grupo com produção artística, como muitos estudos propõem atualmente. Cuidadosamente, procuro investigar a “coisa em si”, como convoca o filósofo Nietzsche (2012): o olhar de semidesconfiança para essas visualidades, buscando o distanciamento de sua fetichização. É preciso um posicionamento crítico diante das visualidades. Por exemplo, o graffiti na rua, diferentemente do que se acredita hoje como algo aceitável, também é originário de ações clandestinas. No entanto acabou por ser absorvido pelo sistema capitalista, transformando-o em uma estética *cult*. Uma parcela do graffiti no contexto brasileiro passou a distanciar-se de um sentido invasor do espaço, sendo incorporado legalmente ao espaço, principalmente o urbano. Hoje, o sistema econômico tornou possível a visita a uma exposição de graffiti, em uma galeria de arte. Uma parcela do que antes habitava as ruas clandestinamente, a olho nu, hoje pode valer uma quantia alta de dinheiro. É de posições como a do graffiti acima exemplificadas que pretendo tomar distância. Já previa Baudrillard na década de 1970,

[7] Considero o termo pichar no contexto escolar enquanto genérico devido à gama complexa que essa operação desenvolve na sociedade, estando sujeita a camadas e interesses distintos, e que no ambiente específico da escola para os funcionários, é tratado no sentido de toda informação visual ilegal, sem distinções.

> Também nesse caso algumas paredes e muros são bonitos e outros nem tanto. O fato de esse critério estético poder ser usado é de certa maneira um sinal de fraqueza [...] Nesse sentido, podem com muita rapidez tornar-se obra decorativa, sendo alguns deles concebidos como tais, e estes duvidam do seu próprio valor (BAUDRILLARD, 1996, p. 106).

Sobretudo, este trabalho e as informações contidas nele, a respeito das visualidades, evocam aproximadamente três anos de contato e conversas com seus produtores. O olhar por meio do ponto de vista daqueles que as produziram, pela perspectiva do outro, exige o desfazimento de uma série de imposições e pré-conceitos atrelados ao objeto de pesquisa.

Dessa forma, pretendi trabalhar sob duas perspectivas. Exercício de alteridade. A primeira parte trata-se da visão do aluno a partir da minha experiência pessoal, cujas questões oriundas de minha época escolar me indicam a necessidade de refletir e investigar alguns comportamentos e situações destinados a esses alunos-problema, com ênfase nos alunos pichadores. Segue a linha cronológica, até o momento da pesquisa. A segunda visão baseia-se na pesquisa de campo na qual desenvolvi o papel de observador, escutando os apontamentos dos alunos sobre esse grupo de visualidades. Não pretendo julgar se esse conjunto de intervenções é fruto de uma atitude de boa ou má fé. Almejei apenas trabalhar com essas visualidades respeitando-as enquanto tal, *coisa em si*, dignas de serem tratadas como produções visuais, estudadas e questionadas. Dessa forma, tive liberdade para trabalhar com um assunto tão delicado e caro para a escola. Pretendi desenvolver um estudo aliado à experiência de pesquisa e às experiências pessoais dos alunos, às transformações culturais, que indicam a urgência no desenvolvimento de estudos que trabalhem com essa vertente tão recorrente nos contextos escolares. Cabe então perceber as intervenções clandestinas com o auxílio de Maffesoli (2004), que compreende socialmente uma parte da “parte do diabo”, porém, sem se render a essa fácil redutibilidade daquilo que não nos convém.

Diante dessa demanda do cotidiano escolar, os estudos da cultura visual alicerçaram o desenvolvimento deste trabalho, justamente por compartilhar de pesquisas baseadas nas micronarrativas e estarem atentos às diversas mudanças e exigências do mundo cultural. A cultura visual permitiu ao estudo dessas intervenções visuais um olhar atento não só para a sua riqueza de significados, mas também para apontar que muito do que se encontra visualmente produzido sobre as

paredes diz da velocidade com que o mundo e sua cultura se transformam. Nesse sentido, aponta também para a disseminação dessas diversas visualidades que percorrem diversos contextos. Para Alice Fátima Martins (2012, p. 207), sobre as narrativas a respeito da cultura visual, “[...] entrelaçam-se defesas e acusações, sistemas de crenças e dúvidas, o medo de se perder certas posições privilegiadas e o impulso para os riscos de ampliar possibilidades de reflexão, produção, criação...”. E não é arriscado pesquisar o que é demonizado?

Por meio de diversas estratégias de veiculação, as imagens do mundo encontram-se difundidas em diferentes portas que permitem sua circulação. É comum encontrar sobre as paredes da escola imagens retiradas da internet, frases da mídia, imagens do oriente que viajaram por diferentes meios até se incorporarem no cotidiano dos alunos e passarem a habitar as paredes das cidades, da escola.

Tanto os artistas quanto os alunos apropriam-se das imagens que habitam o mundo. As imagens que habitam o mundo, difundidas pelos aparelhos midiáticos, também habitam a escola. Diante dessa constatação, foi fácil encontrar em uma escola interiorana e periférica a presença dos heróis japoneses ou desenhos animados. Ambos, pichados nas paredes. Ambos personagens e material de trabalho dos artistas contemporâneos. De fato, acredito estarmos vivenciando um período onde há uma veiculação e apropriação de imagens de toda sorte, de uma forma violenta no mundo, através da mídia, internet, cinema e demais dispositivos que cumprem tal papel de disseminador imagético. Tendo em vista as transformações nos fundamentos, meios e gêneros das práticas artísticas, faz-se necessário questionar as práticas e direcionamentos dos centros educacionais onde se desenvolvam trabalhos com fundamentação artística (HERNÁNDEZ, 2007).

Busquei ainda, a partir da coleta de imagens que compõem as visualidades da escola, tanto nas produções visuais autorizadas quanto nas produções não autorizadas, investigar o quanto essas imagens dizem do contexto, condição e anseios do lugar onde estão inseridas. Podemos considerar este estudo como uma tentativa de ouvir esse grupo visual tão presente e tão ignorado não só no contexto escolar, mas em uma escala de fenômenos encontrados em diversos contextos e que, curiosamente, quase sempre recebem a exclusão e repressão como tratamento comum.

Figura 5 Herói de seriado televisivo, desenho sobre parede de sala de aula. Foto: Paul Moraes 2011

1.2 MEMÓRIAS DE ESCOLA: UM ALUNO PROBLEMA

Fui um mau aluno. Em algumas disciplinas, nas quais tinha interesse, era esforçado e estudioso. Porém, era displicente em outras matérias, conversador, aquele que não prestava atenção, o “aluno problemático”. Esse comportamento rebelde era desencadeado por um motivo: eu não gostava do ambiente escolar, pois a ideia de frequentar a escola estava atrelada a uma atividade séria e rígida. Atividade essa que vai ao encontro da noção de escola como dispositivo onde a conexão de poder é num certo sentido evidente (AGAMBEN, 2009).

Na época quando frequentei a escola básica (1994 a 2004), naquele contexto em que eu estava inserido, a formação escolar era atividade obrigatória, atendendo a diretriz de encaminhamento do aluno ao mercado de trabalho. Assim, tomava parte do dispositivo que sempre implica na produção do sujeito, “um processo de subjetivação” (Ibidem, p. 38). “E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já serão passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo” (FREIRE, 2011b, p. 88). Frequentar a escola, tendo como pressuposto a obrigação, era uma atividade séria, fundamental para, mais tarde, conseguir um bom emprego. Recordo-me das frequentes orientações sobre manter a limpeza do uniforme escolar, pontualidade e disciplina. Temas de interesse do aluno, ou metodologias que visem equacionar conteúdo e contexto, no mais das vezes, encontram-se distantes da escola. Não seria mais cômodo acreditar que os alunos são desprovidos de interesse como resposta à precária assimilação do conteúdo em sala de aula? Ou ainda, acreditar que a fórmula de aluno rebelde responde aos problemas escolares?

> Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente (e na aspiração de todos está presente também esse valor de se comunicar melhor para usufruir melhor da vida), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em como isso (no caso, a melhor comunicação) vai influir na busca de um emprego melhor (PARO, 1999, p. 9).

Nesse sentido, Victor Paro (1999, p. 10) argumenta algumas possíveis alegações que mantêm a educação em estado engessado, destinada ao mercado de trabalho como causadora das obstruções à ascensão social. Não seria por acaso

que “a escola tem sempre que buscar na economia as razões para sua importância” (PARO, 1999, p. 10).

Era estreita a perspectiva que se abria da disposição para estudar. Assim aprendi que cumprir as atividades escolares apenas me proporcionaria um lugar no mercado de trabalho. Dificilmente um bom lugar. Eu intuía, ou acreditava que isso estava muito errado. Na melhor das hipóteses, escutei durante as aulas, que o aluno esforçado poderia até tentar fazer um curso superior, com o intuito de ganhar um salário melhor. E esse comentário “motivador” raramente era replicado.

Oriundo da rede pública de ensino, naquele contexto a instituição escolar distanciava-se da ideia de escola da qual tanto os alunos ouviam falar: o sentido de um espaço propício a se estabelecer relações significativas entre conhecimento e aprendizado. Tal contexto escolar, situado na periferia urbana, desenvolvia suas atividades esforçando-se por equacionar as más condições estruturais e físicas do espaço, falhas na formação docente e uma superlotação discente.

É preciso compreender os diferentes modos como se apresenta esse lugar chamado escola, entre o que se espera e o que de fato se vive nessa instituição. Observando o significado paradoxal do *ir à escola,* em que acreditam os alunos, percebemos que parte da sua frustação advém do descompasso entre o que é expectativa e o real, das equívocadas afirmações dos adultos que já passaram por esse lugar, apontando-o como um lugar harmonioso, distante das tensões da vida cotidiana. Este é o sentido de “castrar” a curiosidade do aluno apontado por Paulo Freire (2011c, p. 56), tendo em vista a assimilação mecânica e em nome da eficácia desempenhada pela escola, cujo projeto tem como proposta domesticar o estudante. É perceptível a sujeição aos discursos de verdade propagados pela escola, contendo mecanismos de poder que obrigam os que estão neles inseridos a desempenharem papéis específicos, modos de viver em decorrência a esses discursos. “Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-los através da produção de verdade” (FOUCAULT, 2012b, p.279).

A escola precisa ser transformada. A configuração da escola, como sua primeira grande narrativa, é oriunda do iluminismo e “está vinculada à obtenção da democracia com base nos direitos do cidadão”, sendo assim, “a educação escolar deveria ensinar os indivíduos a ‘sujeitar-se’ para deixarem de serem súditos e se convertessem em cidadãos” (HERNÁNDEZ, 2007, p.12). O autor aponta, ainda, que,

hoje, a narrativa dominante do ensino está direcionada ao mercado, evocando a noção de que o sistema educativo deve “adaptar-se ás demandas do sistema produtivo (diz-se ‘da sociedade’ para mascará-lo)”. Sendo assim, Hernández (2007, p.15) ainda adverte que a escola é um lugar entediante, pois, diante dos vários problemas e transformações culturais, esse lugar necessita ser reformulado,

> Isso, porque é um lugar pouco relevante, carente de toda a conexão com as experiências e perguntas que interessam, um lugar que ensina a resignação e a passividade, quando poderia ser um espaço de prazer onde vale a pena estar, porque nele somos desafiados, confrontados e questionados, porque nele se entra em crise e exigências são feitas, permitindo percorrer o caminho da flexibilidade da surpresa e do risco.

Além disso, o currículo não necessariamente contempla as efetivas necessidades escolares, muitas vezes desconsiderando elementos fundamentais ao ensino do lugar no qual determinada instituição está inserida. “A partir disso, é importante que a gênese das práticas seja reconstruída, que tenhamos em conta de que o que já existe pode ser revisado e substituído quando mudam as necessidades e propósitos da educação” (*Ibidem*, p. 15).

Na educação básica, eu não tinha dúvida de que a escola era um lugar pouco interessante, não somente pelas dificuldades já apontadas, mas também em função de meu interesse pelas veredas da imagem que quase sempre passavam distante da escola: lá não era o lugar das imagens do cotidiano. As aulas de arte estavam fadadas às atividades de colagem e colorir desenhos copiados no mimeógrafo. Éramos, também, solicitados a fechar os olhos, segurar o lápis contra a folha em branco e, com movimentos livres, fazer o chamado “desenho cego”. Após a feitura do desenho cego era necessário colorir as lacunas que se formavam no encontro das linhas, no rastro deixado pelo percurso do lápis sobre o papel.

Apesar de tudo, era nas aulas de arte que estavam os interesses dos alunos. Os seriados japoneses, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos, as imagens da internet, as imagens dos movimentos culturais como o hip hop, muito comum naquela região, mas que não podiam fazer parte da escola. Essas imagens eram barradas. Entretanto, de alguma forma, sua incidência era forte naquele lugar. Essas imagens e muitas outras entravam na escola de forma não autorizada. As imagens teimavam em habitá-la.

Permanecer diariamente na escola era um desafio, salvo apenas em algumas ocasiões quando aprender se tornava atrativo, transformando assim, na visão do aluno, o ambiente escolar em um lugar propício à construção do conhecimento. Seja pelas estratégias didáticas do professor, ou pelo interesse que o assunto abordado em sala de aula despertava nos alunos. Ou, ainda, quando o conteúdo ministrado distanciava-se de um terrorismo psicológico referente à obrigação de passar de ano.

Enquanto fui aluno do ensino médio e fundamental, nas disciplinas que julgava desinteressante, o problema estava anunciado. Nesse drama estabelecido entre professor e aluno, quanto maior era a pressão imposta pelo professor com o intuito de disseminação do conteúdo, mais forte se tornava a barreira entre conteúdo e aprendizado por parte do aluno. Eu estudava para as provas. Logo depois, involuntariamente, aquele conteúdo se perdia de meu repertório.

Figura 6 Conteúdo das disciplinas escritas ao lado do quadro negro sobre parede de sala de aula. O conteúdo se camufla em meio ao graffiti, palavrões e disputas de gangues. Foto: Paul Moraes 2011

Paulo Freire (2011b) descreve os pressupostos do que ele chamou de concepção de educação bancária, organizada com base na memorização mecânica do conteúdo, e na noção de aluno enquanto recipiente para o depósito de

informações. Nesse sentido, cabe ao professor adepto da educação bancária a função de depositador de informações, cujos receptores são os discentes.

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, 2011b, p. 80).

Embrutecido e acometido à subordinação de inteligências e vontades distintas, tal impasse configurava-se hostil ao conhecimento (RANCIÈRE, 2011). Espreitava-me sempre, o medo da reprovação escolar que me obrigava a absorver determinado conteúdo, para passar no teste final e, mais tarde, esquecê-lo quase por completo. É nesses termos que se estabelecia a problemática do embrutecimento: absorver o conteúdo pressupunha a vontade do professor de que o aluno "compreendesse", em movimento contrário à emancipação intelectual. Em outras palavras, "aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência no trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem" (*Ibidem*, p.26). Dessa forma, nas disciplinas às quais eu era indiferente, as disciplinas "duras", eu sempre era tido como o aluno desatencioso, preguiçoso, baderneiro. É fato, eu desenvolvia esse comportamento por julgá-las pouco expressivas para minha formação ou, ainda, desinteressantes. Tinha mais interesse pela área das ciências humanas. Esse descontentamento era também pelo simples fato de que o jovem aluno, como era o meu caso, acreditava não ser necessário aprender coisas que não permeiam sua área de interesse. Assim eu me orientava dentro do contexto escolar. Se a escola era um lugar para aprender coisas, eu queria aprender coisas que me interessavam. Coisas que me motivavam a aprender. Busquei ser o arquiteto de minha própria prática cognoscitiva, o que Freire (2011c) acredita ser o papel do professor progressista, desafiando o aluno na perspectiva em que o mesmo se perceba sujeito capaz de saber. Rancière (2011) salienta as maneiras como ocorrem as relações de ensino e aprendizado em perspectiva emancipadora, sobretudo, compreendendo que cada ser humano possui capacidade intelectual que deve ser respeitada, pois, "a sujeição é puramente de vontade a vontade" (*Ibidem*, p. 31 - 32). É possível pensar que a prática docente não se trata de "ensinar" como ação em que há a

transferência de conhecimento, mas sim construir possibilidades em que seja possível a construção de saberes (RANCIÈRE, 2011; FREIRE, 2011c)[8].

1.3 MEMÓRIAS DE ESCOLA: ORIENTAÇÃO POR IMAGENS

Em suma, em meu tirocínio, a escola relacionava o aprender ao decorar. O sistema aproximava-se da concepção de educação bancária para Paulo Freire (2011b). E decorar era um problema muito grande na minha experiência. Eu relacionava a maior parte do conteúdo ministrado nas disciplinas com as poucas imagens que ela disponibilizava. Em sua maioria, essas imagens estavam impressas nos livros didáticos. E essa maneira de aprender era o que me orientava na assimilação do conhecimento. Logo, assimilar fórmulas, datas ou discursos duros, não relacionados a alguma memória visual, representava uma dificuldade enorme.

Aliado a essa maneira de aprendizado, havia ainda outro fator que tornava ainda mais complicado estudar: o interesse pelas disciplinas. Nas disciplinas em que me esforçava para aprender, independentemente da área do conhecimento, aquelas disciplinas ministradas sem pressões psicológicas, ou sob a ameaça de “passar de ano”, eu conseguia atingir as metas da escola, traduzidas em tirar notas boas. Ainda assim, permanecia tachado como um mau aluno. Nesse sentido, quando busco estabelecer relação entre cultura dos jovens e o conteúdo escolar, não se trata de uma atitude irresponsável, substituindo conteúdos, mas equilibrando mutuamente as informações e mediando tais relações estabelecidas diante dessa possibilidade (FREIRE, 2011c; HERNÁNDEZ, 1998). Não obstante, Paulo Freire (2011c, p. 31) ainda aponta a possibilidade de estabelecer “intimidade” entre tais saberes observando que não se trata apenas de respeitá-los, mas, também, “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

Nas disciplinas que considerava como não interessantes, apenas estudava para as provas e depois esquecia todo o conteúdo. E o estudar, nessa condição, não só para as provas, mas de uma maneira geral, era uma tarefa um tanto dura.

[8] É necessário esclarecer que as concepções apontadas entre Jacques Rancière e Paulo Freire compreendem a natureza especifica na qual foram produzidos seus trabalhos. Em entrevista, Rancière (2003) aponta certa distância entre a concepção de emancipação dos autores. Para tanto, indica que as experiências descritas em *O Mestre Ignorante* dizem de um conceito de emancipação intelectual sem visada social, olhar esse encontrado no trabalho de Freire.

Havia o desinteresse dos alunos. Havia as aulas desinteressantes dos professores. E isso era uma fonte de tensão na arena chamada escola.

Em meio a essas tensões escolares, em todas as matérias, eu era muito ligado às imagens que encontrava nas disciplinas. Era uma espécie de operação de aprendizado. Eu era orientado pelas imagens. Essas imagens evocavam minha curiosidade. Tratava-se de uma “curiosidade epistemológica”, era a passagem de uma curiosidade ingênua a sua criticidade, como inquietação indagadora, busca de esclarecimento, um processo filosófico de superar a ingenuidade da curiosidade para se tornar epistemologicamente curioso (FREIRE, 2011c, p. 32-33). Como exemplo dessa operação, na disciplina de matemática, o que mais me impressionava era resolver um problema ao desenhar esquemas gráficos. Ou seja, atraía-me o fato de a tarefa partir do ato de desenhar e não propriamente de a execução de uma conta numérica apontar para a solução de determinado exercício. Nas aulas de geometria, a partir do desenho, era fácil assimilar as formas geométricas e suas implicações. Ou, ainda, quando o assunto era propriamente as imagens, tratadas de forma simplista, nas entediantes aulas de artes. Quando recebíamos desenhos para colorir, por exemplo, o rosto de um palhaço, eu sempre o fazia com uma feição macabra, e o coloria demostrando domínio técnico, já sabendo que a nota seria razoável devido à boa execução. Essa atitude era puramente provocativa, era uma forma de alertar a professora que algo não ia bem. Também era a maneira de me auto enquadrar na categoria do aluno rebelde.

Nas aulas de história, o que me norteava quanto às datas e informações, era a lembrança das imagens impressas no livro didático, como por exemplo, a famosa pintura retratando parte da história europeia, *Napoleão no passo de Saint-Bernard,* 1801, de Jacques-Louis David; ou sobre a inconfidência mineira, com a pintura *Tiradentes Esquartejado*, 1893, de Pedro Américo. Minha orientação de aprendizado partia da experiência imagética, ou seja, no momento em que me recordava das figuras eu acessava as informações que havia assimilado. Esse *modus operandi*, a partir do ato de desenhar ou guiado por imagens, me permitia aprender com maior facilidade. Foi dessa forma que aprendi sobre o desenvolvimento dos sapos, lembrando-me de um esquema, um desenho, que descreve a transformação do girino ao sapo adulto.

> Compreender é uma atividade cognoscitiva e experiencial, de tradução-relação entre um *original*, ou seja, uma informação, um problema, e o conhecimento pessoal e grupal que se relaciona com ela. Essa relação supõe estabelecer relações entre o passado e o presente, entre os significados que diferentes culturas outorgam às manifestações simbólicas e às versões dos fatos objetos de estudo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 87).

As imagens sempre acompanharam o meu aprendizado, minha formação escolar, configurando-o como guia de aprendizado e uma área de interesse. Dessa forma, a imagem pode ser pensada nos termos propostos por Raimundo Martins (2005, p.143): "[...] uma elaboração complexa, prenhe de significados e interpretações, que depende de uma rede de informações, convenções e interações sociais que não operam de modo linear"; multirreferencial por estar imbricada em sensações e enredos cambiantes.

Ora, de fato, muitas vezes a imagem não é valorizada enquanto potência no ensino. Assim, ignoramos que muito do que aprendemos e assimilamos enquanto conhecimento parte de informações visuais. Dessa forma, busquei trabalhar com as visualidades da escola considerando-as em sua complexidade. Apoio-me no que aponta Fernando Hernández (2007, p. 32), "[...] as representações visuais têm a ver com a contribuição dos desejos, na medida em que ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo (aquilo que constitui a realidade)".

As imagens muito dizem do contexto na qual estão inseridas. Uma vez que a escola se configura como extensão de vida dos alunos, as imagens que habitam suas vidas passam a coexistir no cotidiano escolar. As intervenções provocadas pelos alunos não se tratam de rabiscos inúteis ou apenas atitude de transgressão. Ao contrário, essas manifestações apontam para contextos de vida. A imagem é tão importante na relação entre ensino e aprendizagem, que orienta diversas atividades de nossas vidas, como um mapa, o layout do computador.

> Uma vez que as subjetividades são produzidas e transitam de maneiras reflexivas e corporificadas, a relevância das representações visuais adquire um papel fundamental. Não apenas por sua onipresença, mas pelo seu forte poder persuasivo: associam-se a práticas culturais (o que significa que fazem parte do que está acontecendo), vinculam-se a experiência de prazer (apresentam-se de forma agradável, com uma retórica visual e narrativa atrativa e trazendo satisfação) e estão relacionadas a formas de socialização

> (os sujeitos sentem-se como parte de um grupo com o qual se identificam) (HERNÁNDEZ, 2007, p. 31 e 32).

Essa orientação era um tanto cara à minha vida. Recordo-me dos professores reclamarem da minha dificuldade no aprendizado. Esse é mais um problema a ser equacionado pela escola, se podemos assim dizer: o aluno sem talento para as exatas ou aptidão para os ensinos da língua portuguesa. Eram comentários desta natureza que eu frequentemente escutava pelos corredores da escola, a meu respeito e também referentes a outros alunos. Meus amigos.

1.4 MEMÓRIAS DE ESCOLA: AS INTERVENÇÕES E O SILÊNCIO

A escola nos deixa impressões, lembranças, indagações não resolvidas, e parece ser comum que os indivíduos reclamem sobres suas experiências e memórias de escola ao longo de suas vidas. Durante o período em que cursei a educação básica, em um contexto escolar de periferia, como aluno, possuía uma dupla identidade. Além de estudante regular, eu era um dos pichadores[9] da escola. Essa identidade secreta, a condição de pichador, era um assunto cuidado com bastante sigilo, por todo o corpo de pichadores e alunos que habitavam aquele contexto escolar. Apenas o membro de uma *galera* (gangue, ou grupo ao qual o pichador pertence) era capaz de reconhecer ao certo a identidade de outro pichador. Os alunos que não pertenciam às galeras, mas que também deixavam suas marcas na escola, eram conhecedores da identidade de alguns pichadores. Quando alguma situação envolvendo pichação tentava ser solucionada pela escola, a atitude adotada por todos era: “ninguém sabia de nada”. Havia um pacto de silêncio.

Buscando a não identificação pelo corpo docente, desenvolvíamos estratégias de anonimato com a finalidade de preservar nossas identidades da escola. Algum aluno cujo apelido era *Goku* pichou o pátio da escola e o desenho no banheiro estava assinado por um tal de *Insano*. Usar um apelido era uma das diversas estratégias de anonimato. O anonimato era uma espécie de acordo entre as galeras, uma regra, “ninguém dedurava ninguém”. Dessa forma, o autor da intervenção não era identificado, tampouco responsabilizado por ela. Era

[9] À figura do pichador me refiro, a todos os que, por via de interesses diversos, pichavam a escola: desenhistas, provocações afetivas, galeras da pixação, etc.

efetivamente difícil identificar os infratores visuais, e raramente tal identificação acontecia. A escola encontrava-se de mãos atadas diante da situação, pois o pacto entre os alunos era bastante eficaz. Uma vez ou outra, alguém era dedurado ou pego em uma situação de flagrante.

> Apesar das intervenções serem bem visíveis a quem as queira notar, os modos como elas são produzidas, quem as realiza, de acordo com quais dinâmicas, são informações as quais a direção da escola, professores regentes e demais funcionários não têm acesso, ou têm parcialmente, com restrições, e tratam com reservas. No entanto, as atividades supostamente transgressoras integram os conjuntos normativos orientadores dos modos de organização e dos processos de socialização, que vão além das regras estabelecidas de modo explícito pela instituição escolar (MARTINS, A., 2013, p.187).

Visando tal impossibilidade de ser responsabilizado por uma atitude considerada depredatória, desenvolvíamos uma série de operações que se configuravam como estratégias de anonimato. Além dos apelidos, dispúnhamos de recursos tais como confusão visual por meio de siglas, símbolos, desenhos e uma diversidade tipográfica que se atualizava com frequência. As iniciais (fictícias) GPA pichadas sobre a parede poderiam significar *Galera dos Pixadores Anônimos* ou simplesmente *Goku Passou Aqui*. Quem poderia, ao certo, saber a qual indicação essa sigla se referia? Certamente alguns alunos, poucos.

A escola é uma arena de fluxos de informações. A escola tinha conhecimento dos pichadores mais ativos, frequentemente pegos durante o ato infrator, porém não sabiam ao certo a quais gangues pertenciam ou quais eram seus respectivos apelidos. Esse grupo, dos pichadores ativos e reconhecidos pela escola, do qual eu fazia parte, era sempre responsabilizado por qualquer nova intervenção, e frequentemente eram impostas punições coletivas. Tratava-se de uma situação bastante confusa para a escola. Não se sabia ao certo quem era o responsável por deixar determinada marca. Logo, a via mais simples para um possível controle dessa situação era responsabilizar os alunos aos quais se identificava tal comportamento. Havia também uma espécie de delato premiado oferecido pela escola, à condição de dedurar o infrator. Diante do nosso voto de silêncio, era aplicada uma punição, no intuito de nos fazer dedurar.

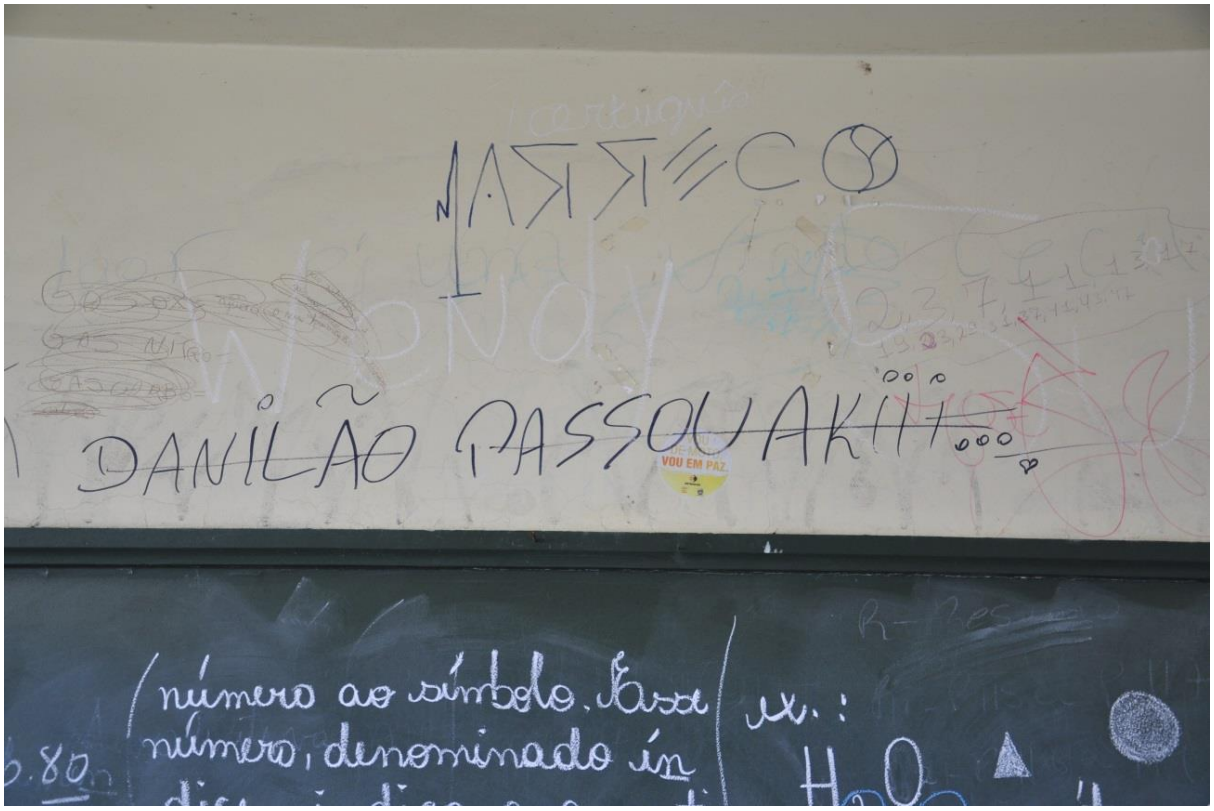

Figura 7 Pichações acima do quadro negro, parede de sala de aula. Foto: Paul Moraes 2011.

Esse pretendido acordo entre pichador e escola, o do delato premiado, estava fadado a falhar devido à violência com que as galeras tratavam o indivíduo dedo-duro. Violência: essa era a resposta. Logo, raramente a escola responsabilizava o verdadeiro infrator. Dessa forma a punição escolar, baseada em limpar as paredes ou limpar as carteiras rabiscadas, não nos parecia uma alternativa tão ruim quanto o que era sujeito pela expressão “te pego lá fora”.

Essa postura violenta não era adotada apenas pelas gangues de pixação, pois esse território visual era habitado por uma gama complexa de interesses. E lá estavam as torcidas organizadas de futebol, também violentas. Os grupos rivais do *break dance*, um estilo de dança do hip hop. Elas faziam parte da escola. Às vezes, dedurar alguém não traria problemas só com uma gangue. Estava em jogo enfrentar a gangue, a torcida organizada futebolística do qual faziam parte e ainda seus aliados. Era um problema enorme. Limpar uma parede com sabão, bucha e água era muito simples. Por isso imperava o silêncio.

Ora, é preciso retomar o significado da palavra *pichador* para a escola: termo genérico, endereçado ao indivíduo que provoca uma intervenção visual no ambiente escolar. Aquele que interfere visualmente, de forma ilegal, na estrutura

física da escola. Desde o simples desenhista ao membro de uma gangue, todos são pichadores. Novamente ressalto a importância de estudos que investiguem essas práticas no contexto escolar. Não apenas olhando para as iconografias ou tipografias, para a qualidade gráfica ou o grau de execução de um graffiti. Trata-se de considerar que as intervenções visuais, produzidas pelos alunos, fazem parte da escola e muito dizem de seu contexto, seu cotidiano e suas aflições. Esse corpo de visualidades, recorrentes nas escolas, inclui pequenos desenhos acomodados sobre o canto da mesa, uma fórmula matemática inserida entre as imagens que se amontoam na parede, um palavrão que insinua como o indivíduo percebe aquele lugar. “A escola é uma merda”, escreveu o pichador. Considerá-los apenas como transgressão é insuficiente para compreendê-los.

Partindo desse enredo, aliado ao meu interesse pelas imagens e ao domínio do ofício do desenho, passei a desenvolver uma atividade vista como problemática para a escola: comecei a desenhar sobre as carteiras, banheiros, paredes, e, mais tarde, propriamente, me tornei um pichador. Pichador, membro de uma gangue que demarcava a parede da escola com provocações, indagações e desenhos, um pouco de tudo o que se passava em meu cotidiano: do lugar onde morava, da escola, da vida.

Durante o ensino médio, eu era conhecido como aluno de grande potencial, porém, ao mesmo tempo, um dos pichadores da escola. Sem futuro, por sinal. Ou seja, um aluno perdido. Ora, minha atitude naquela época era facilmente justificável sob a ótica do aluno: a escola era uma extensão da minha vida, do meu cotidiano, e por isso, eu demarcava aquele território. Essa era a maneira de me mostrar presente em um ambiente tão regulador. Por vezes era a transgressão, por vezes era a vontade de tornar aquele lugar mais colorido, mais próximo da rua por onde eu transitava.

Curiosamente, nas festividades ou em ocasiões quando havia a necessidade de chamar alguém com habilidades artísticas para fazer uma pintura ou um cartaz, meu nome era lembrado. Dessa forma, alguns dos problemas causados com minhas intervenções eram perdoados, numa espécie de barganha imagética. Era preciso desenhar a mula sem cabeça para a semana do folclore. Quem poderia desenhar uma mula, em dimensões ampliadas, e ainda sem cabeça? O pichador poderia,

porque ele desenhou o mascote da torcida organizada, em tamanho real, no pátio da escola.

Eu, muitas vezes fui solicitado a contribuir com minha habilidade, no desenho, nas datas comemorativas da escola. Percebi, posteriormente, durante a pesquisa de campo realizada na escola, que essa barganha, resultando muitas vezes na produção de cartazes festivos, ainda era praticada, quase sempre, com esses alunos problemáticos.

Figura 8 Pintura para o dia do folclore. Foto: Paul Moraes 2011.

Experiências como essas é que me motivaram a lançar sobre a escola, já na condição de estudante universitário, um olhar voltado para a pesquisa, pois pretendia investigar apontamentos que permaneciam latentes desde minha passagem pela escola básica até os dias atuais. Percebi, durante as observações, que esses mesmos apontamentos, seguindo outras diretrizes, ainda eram questões vivas no ambiente escolar. Enquanto frente de pesquisa, de motivação, uma pergunta persistia: Será que a situação do ensino mudou? Houve algum avanço? No tocante à urgência no compromisso com a pesquisa, e o papel da universidade sobre essa questão:

> As imagens carregam referências culturais, relacionam e transmitem acepções e sentidos, e informam processos cognitivos que

> constituem tramas conceituais entre imaginário e significado. Essas mudanças exigem uma atitude inquiridora e, portanto, cabe às instituições universitárias, como matrizes da formação pedagógica em arte, elaborar propostas de ensino e aprendizagem que ajudem os futuros professores de arte a desenvolver tal atitude (MARTINS R., 2005, p. 142).

Durante o período em que realizei a graduação, de 2009 a 2013, sempre me sentia curioso a respeito da configuração de minha antiga escola, tendo em vista as discussões a respeito das mudanças no ensino e escola desenvolvidas durante as aulas na universidade. Dessa forma, durante as disciplinas de *Estágio Curricular Obrigatório*, no currículo do curso de graduação, voltei até minha antiga unidade escolar básica, como pesquisador. O filho pródigo?

1.5 APONTAMENTOS PARA A PESQUISA

A essa mesma escola, em que observei e vivenciei todas estas experiências como aluno, retornei para investigá-la, vivenciá-la, e contextualizá-la, na condição de pesquisador. Durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais, desenvolvi, nessa escola, pesquisa etnográfica, na disciplina *Introdução ao Trabalho de Investigação*, no ano de 2009, e atividades de *Estágio Curricular Obrigatório* no ano de 2010. Após ajuntamentos de dados coletados durante essas duas estadias, desenvolvi um projeto de pesquisa, orientado pela professora Dra. Alice Fátima Martins, vinculado ao seu projeto de pesquisa *Artes Visuais em espaços de educação formal e não formal*, para essa mesma escola, participando do *Programa de Iniciação Científica PIVIC/2011*.

Primeiramente, por meio do estágio, constatei, que a questão das intervenções visuais, reconfigurada pelo tempo, ainda persistia. É importante ressaltar a observação semelhante desses dados em outras unidades escolares onde desenvolvi atividades etnográficas de estágio curricular. Constatar a atividade de intervenções visuais em diversas escolas, com um olhar voltado para a pesquisa, foi o primeiro ponto que orientou a configuração desta pesquisa.

Em meio à reunião e coleta de dados, identifiquei a presença ativa de alunos considerados “problema”, desinteressados, vândalos. Essas constatações foram percebidas em diálogo com os alunos, na observação do espaço escolar e dentro da sala de aula, durante o estágio de observação, nas aulas de artes. Já em relação às

intervenções e interventores, encontrei uma situação distinta. Grande parte das minhas inquietações, motivo do meu retorno ao campo escolar, em minha antiga unidade de ensino, estavam acentuados: em maior quantidade estavam as intervenções, as depredações, os pichadores. Era outra escola. Ainda que tenha permanecido durante 10 anos naquela instituição, ao retornar, senti-me pisando em outro terreno.

Encontrei, na sala[10] em que estagiei, alguns "alunos problema", desenvolvendo operações semelhantes às que eu desenvolvia durante minha infância: desenhar sobre as carteiras e paredes, nas capas e contra capas dos cadernos. Era um campo riquíssimo de desenhos. Curiosamente, eram alunos desatentos que passavam o maior tempo das aulas, mesmo durante as aulas de arte, desenhando em seus cadernos. Graffiti, personagens de mangás[11] e outras histórias em quadrinhos, personagens de vídeo games e desenhos animados, seu cantor preferido, tudo o que permeava seus cotidianos era fonte de inspiração para desenhar. "Sem esquecer que a 'Escola', se reinventada, pode favorecer que as pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação encontrem um 'lugar' a partir do qual possam escrever sua própria história" (HERNÁNDEZ, 1998, p.16).

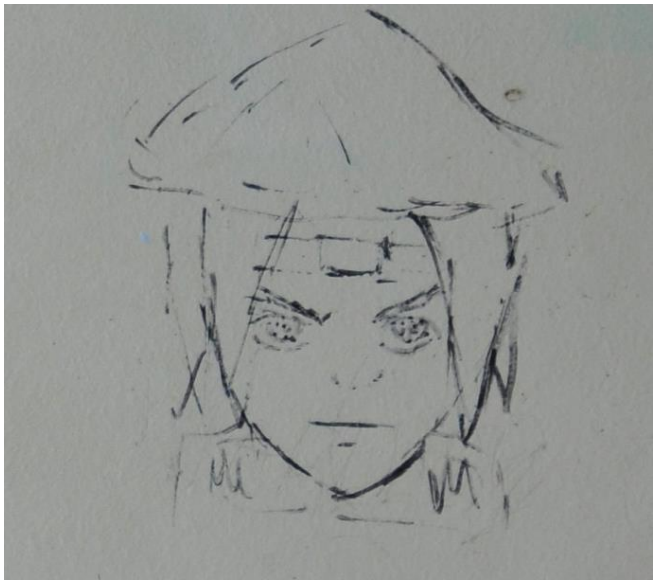

Figura 9 Pichação na escola. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 10 Desenho Japonês. Naruto ©2009.

[10] As aulas de arte naquele contexto aconteciam em uma única sala exclusiva intitulada Sala de Arte.
[11] História em quadrinho no estilo Japonês.

A partir da constatação desses dados, desenvolvi um projeto de pesquisa para ser realizado naquela escola, cujas bases fossem as diversas manifestações visuais daquele lugar. Queria fazer um mapeamento, com análise e aprofundamento conceitual.

Novamente, estava diante de um problema para a escola, que era justamente tocar em um assunto fonte de conflitos e tensões. Eu havia tomado parte dessa questão durante os anos escolares básicos e, naquele momento, propunha uma pesquisa sobre o assunto. Como pesquisador, ex-aluno e conhecedor do uma parcela daquele universo das intervenções visuais, eu me dirigia àquela situação, delimitando-a como campo de pesquisa. Porém, para o corpo escolar, aquelas atividades constituíam um grande problema. E eram.

1.6 AS VISUALIDADES PERIGOSAS: NEGOCIAÇÃO DA PESQUISA

É oportuno, neste trabalho, relembrar alguns dados decorrentes dos procedimentos utilizados, a fim de viabilizar a minha estadia na escola, não mais como estagiário na aula de artes, e sim como pesquisador. Foi inevitável reconhecer que, no papel de pesquisador, pretendia tocar uma das feridas da escola, provocando uma situação incômoda. Essa constatação parte também da observação e reflexão sobre pequenos encaminhamentos e gestos sutis dos funcionários da escola, durante o período em que foram feitos os ajustes que oficializariam a pesquisa naquele lugar. Diante do tema ou do objeto da pesquisa, torcia-se o nariz e buscava-se no assunto tratado um redirecionamento para algo menos problemático. Já havia muitos problemas naquele cotidiano, e, certamente, ninguém gostaria de ter seus problemas investigados. Ou ainda, era desconfortável reconhecer o risco a certo domínio que se tinha sobre o assunto em questão.

Fui abordado por um professor que me propôs o desenvolvimento de um projeto de pintura que contemplasse determinada gama de assuntos propostos em suas aulas. Tal trabalho deveria ser feito sob sua orientação para não acontecer nenhum imprevisto. Alternativas de trabalhos supervisionados por algum funcionário da escola eram frequentemente sugeridas por algumas pessoas que estavam cientes da proposta da pesquisa. Estava implícita, também, certa desconfiança por parte de alguns professores que eram conhecedores do meu histórico escolar, pois

estavam presentes na escola quando cursei a educação básica. Era justa aquela desconfiança. Compreendi que, aos olhos da escola, eu não estaria trabalhando apenas com visualidades, mas sim com algo pulsante a respeito de que se evitava o discurso. Tratava-se do problema relacionado à depredação do espaço físico e às disputas territoriais. Eram visualidades perigosas. Esse era um assunto caro para a instituição.

No primeiro contato com a direção da escola, visando já o desenvolvimento da pesquisa, brevemente relatei o meu interesse em desenvolver naquelas dependências um projeto de iniciação científica, consultando-os se haveria a possibilidade. Diante do pedido, e ainda sem saber a natureza específica do projeto de pesquisa, que foi defendida após essa conversa inicial, a escola concordou sem maiores problemas. Informei, então, que estava pensando em trabalhar com as intervenções visuais daquele lugar. Pela primeira vez, a escola me sugeriu que eu pensasse em trabalhar com um projeto específico desenvolvido pela professora de artes. Compreendi o apelo da escola em não tocar em um assunto desencadeador de situações estressantes. Não era somente por indícios verbais que se evidenciava a complexidade do assunto. Notava-se também por via gestual: a mão que coçava a cabeça, e buscava junto à fala o direcionamento para algo menos ameaçador. Algum tempo se passou sem contato com a escola, até meu retorno, já para iniciar as possíveis negociações que precisariam acontecer até o início da pesquisa, os primeiros acertos. Neste retorno, ao conversar com a direção e elucidar o projeto, pude confirmar o quanto o assunto a ser investigado adentrava um campo delicado. É sobre a complexidade em lidar com as intervenções visuais que tratarei neste tópico.

É muito importante que pelo menos dois apontamentos sejam destacados, para compreendermos a especificidade desse objeto de pesquisa para a escola, que torna árdua a sua abordagem. A escola vem tentando lidar com essas situações complexas no seu dia a dia. Entre um ajuste e outro, ela busca equacionar suas demandas. Nem sempre obtém sucesso.

O primeiro apontamento refere-se ao fato de que, o que eu denominei como *intervenção visual* para ser estudado durante a pesquisa, a escola entende unicamente como pichação. A palavra *pichar*, para a escola, está ligada à noção de

depredação do lugar, vandalismo, atribuída a qualquer visualidade não desejada, realizada às ocultas. Esse sentido da palavra reverberava em nossa negociação.

A direção mostrou-se preocupada quando apontei o grupo de visualidades com o qual gostaria de trabalhar. Tal preocupação podia ser notada na inquietação corporal nos funcionários, no esforço de sorriso ou no rosto franzido. O esforço de todos estava em, delicadamente, reorientar minha pesquisa para uma categoria de visualidades menos ameaçadora, como por exemplo, aquelas produzidas durante as aulas de artes, ou em outras disciplinas. Assim, poderia ser mostrado o que acreditavam ser o mais bonito da escola, e a pesquisa estaria menos vulnerável a turbulências. Era uma estratégia de prudência e defesa.

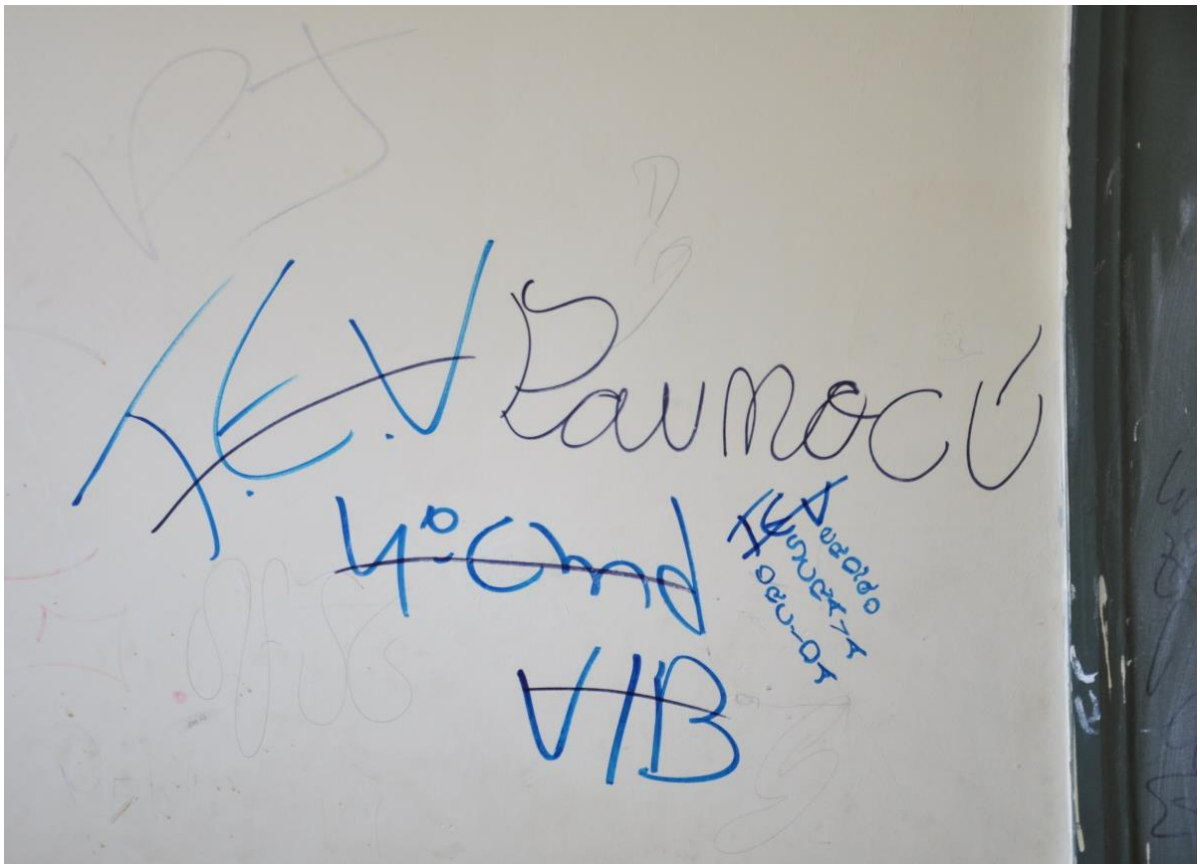

Figura 11 Disputas entre torcidas organizadas. Foto: Paul Moraes 2011

No segundo apontamento, admito que tratar dessas visualidades perigosas era correr risco. E esse risco era exatamente o que a escola pretendia evitar. Esse grupo de visualidades era perigoso justamente porque elas evocavam uma ameaça física e estrutural para a instituição. É preciso esclarecer o que torna essas visualidades potencialmente ameaçadoras.

Essas visualidades eram produzidas por toda sorte de alunos: os desenhistas, os que queriam apenas deixar um recado, os que faziam parte dos grupos de pichação, os membros de torcidas organizadas, e ainda um grande grupo de anônimos. Esses grupos, muito deles rivais, associados a antigas disputas, eram representados também por essas visualidades: isso era o que a escola buscava conter. Tais visualidades poderiam desencadear situações de violência. O limiar era tênue e, a qualquer momento, poderia fugir ao controle. Essa perda de controle, dentre vários motivos, poderia ocorrer simplesmente caso o pesquisador fosse confundido com a figura do detetive, do delator. Se isso acontecesse, não era possível prever os desdobramentos. Daí o inesperado, assunto caro para qualquer instituição.

Figura 12 Provocações pichadas sobre a parede. Foto: Paul Moraes 2011.

1.7 DESDOBRAMENTOS DE UM TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo, desenvolvido na escola, revelou dados merecedores de um estudo mais cuidadoso. Aqui, alguns tópicos apontados na pesquisa inicial são aprofundados. As visualidades, que são o eixo central, e as inquietações levantadas, formam a base sobre o qual se desenvolveu esta investigação.

Os estudos da cultura visual apontam para as aproximações de diversos meios e tipos de manifestações artísticas e culturais com o ensino de arte. Trabalhamos como mediadores desses elementos devido à distância entre o ensino praticado, os discursos utópicos, e os anseios dos alunos. Sobre essa questão, Fernando Hernández (1998) ressalta que o conteúdo escolar passa por processos de triagem que distanciam o ensino de saberes da atualidade que nem sempre são relevantes ao que propõe a disciplina em questão distanciando-se também da cultura compartilhada por crianças e adolescentes.

Geralmente, as manifestações visuais de que trata esta pesquisa são tidas, por professores e administradores, apenas como atos de vandalismo, ou tema sem importância, recorrentemente ignorados como proposta educativa. No entanto, elas podem ser uma espécie de resposta às condições de estudo, bem como formas de transgressão às possíveis dificuldades de diálogo com os educadores, ou mesmo formas de reação à pouca identificação dos estudantes com o trabalho artístico desenvolvido nas aulas de artes visuais.

A partir de visitas feitas a várias escolas, ficou evidenciado a quase ausência desse diálogo no ambiente dos estudos visuais, instigando assim a necessidade de levantar tal questionamento. Por outro lado, em todas elas observa-se a presença de intervenções visuais executadas pelos alunos. Por esta razão, esta pesquisa abre espaço de reflexão sobre as relações entre educação e visualidades, considerando as transformações culturais no mundo. Tais transformações podem ser notadas, ao menos em alguns aspectos, observando-se que os modos e concepções estéticas sofreram grandes mudanças no tocante às visualidades. Nelas, por exemplo, o graffiti, a pichação, as colagens, as fotografias e vídeos realizados por meio de aparelhos celulares e demais intervenções podem ser pensados a partir de outros pontos de vista. Nesses termos, vale notar que muitas das escolas de educação básica têm dificuldade para tratar dessas mudanças e, portanto, dessas práticas, em

seus projetos pedagógicos, mesmo quando elas já estejam, ainda que à revelia, inseridas em seus cotidianos há algum tempo.

Por que esses pontos que dizem respeito ao cotidiano, inquietações e anseios dos alunos, mesmo que de forma tão explícita, como as pichações, ainda são ignorados como proposta educacional? Neste ponto, vale lembrar os ensinamentos do mestre Paulo Freire (2011a), que reclama a tomada de aspectos relevantes do cotidiano das pessoas como ponte para o desenvolvimento de processos significativos de aprendizagem.

1.8 APROXIMAÇÕES COTIDANAS E METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa foi orientada por algumas estratégias buscadas na pesquisa de tipo etnográfica, e também pela observação participante (FLICK, 2004). A inserção em campo e a coleta de dados envolveram momentos distintos. Em cada um, foram necessários alguns cuidados decorrentes das dificuldades de aproximação, considerando que a temática abordada referia-se a uma atividade entendida como clandestina, proibida no ambiente escolar. Havia, por parte dos alunos, o receio de que, mais que pesquisador, eu pudesse ser uma espécie de "delator". Assim, inicialmente foi feita uma observação distanciada nos espaços da escola, por meio de registros fotográficos das intervenções gráficas, e dos pátios, sem a presença de alunos ou professores. Posteriormente, foram observadas as atividades escolares, em sala de aula e nos horários de intervalo. Estabelecida certa relação de confiança entre alunos e pesquisador, foram feitos contatos diretos na forma de relatos, entrevistas e apontamentos descritos neste trabalho.

Considerando que meu interesse por esse grupo de visualidades clandestinas no cotidiano escolar antecede, em muito, meu ingresso escolar, é necessário esclarecer que foi durante o curso de graduação que realizei o trabalho de campo. Assim, direcionei algumas das atividades do curso de *Licenciatura em Artes Visuais (2009 – 2013)* da *Universidade Federal de Goiás* para o tema em questão. As atividades etnográficas na escola[12] tiveram início durante a disciplina *Introdução ao Trabalho de Investigação*, no ano de 2009. Este foi o primeiro contato

[12] Já havia por minha parte o desejo em pesquisar as pichações no contexto escolar, necessariamente, na escola em que cursei a educação básica, o meu antigo ambiente escolar.

com a escola no intuito de desenvolvimento de atividades de pesquisa, acolhido por uma disciplina que se destinava a introdução da pesquisa escolar, de reconhecimento de campo.

"Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado do tipo etnográfico em educação?" pergunta André (1995, p. 28). Segundo seus apontamentos, este tipo de trabalho tão comum aos procedimentos antropológicos toma partido na pesquisa destinada à educação basicamente utilizando-se de três fontes principais: observação participante, a entrevista, e análise de documento. Outras frentes inerentes a esse processo de pesquisa acontecem com ênfase no que está ocorrendo durante o processo, o cotidiano no qual a devida relação se estabelece, "a maneira própria com que as pessoas veem as si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca" (*Ibidem*, p. 29).

A autora observa, ainda, que a pesquisa etnográfica caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, experimentando o cotidiano, documentando o que se encontra implícito, descrevendo ações e reconstruindo linguagens de seus autores sociais. Relacionado à escola, o pesquisador busca ainda a inserção em seus mecanismos de dominação e constatação, relações e interações e o papel de cada sujeito neste enredo. A etnografia deve ir além da mera descrição de situações, é necessário "tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica" (*Ibidem*, p.45).

> Embora o processo etnográfico deva ser aberto e flexível, isso não significa ausência total de um referencial teórico. A definição do objeto de estudo é sempre feita por cauda de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica em uma escolha teórica que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo (*Ibidem*, p.42).

Dada a complexidade do campo de pesquisa escolhida, as pichações, o ponto de partida foi o exercício etnográfico. Ora, o que poderia ser feito, uma vez que a pesquisa buscou tratar justamente ações realizadas à ocultas, e um dos objetivos foi ouvir os alunos acerca das intervenções visuais? Diante do receio dos alunos em relação ao pesquisador, possível delator, detetive (condição que caminhava ao lado do assunto pesquisado e que dele não se desvincula), restava, em primeiro lugar, a opção de ir a campo, e, quase como única atitude de

suspensão, participar de seu cotidiano. Não se tratava de um objeto de pesquisa estático ou de natureza objetual, que se entregue facilmente às observações, descrições e análise. As visualidades possuíam autores que as vigiavam.

Nesse processo de pesquisa, o pesquisador precisa atentar-se para os trânsitos que cumpre no território onde desenvolve sua investigação. A depender do modo de entrada, e de como conduza sua ação, tem acesso, ou não, às informações desejadas. Além disso, não deve perder de vista as questões éticas que orientam suas ações, tanto em sua inserção em campo, quanto no tratamento a ser dado aos dados. No caso, as intervenções dos estudantes no espaço escolar têm uma natureza conflitante, pois, ocorrem na fronteira entre o permitido e o proibido. Percorrer esse território requer atenção dobrada.

Nesse território é preciso estar atento à vida escolar com uma visão ampliada, em busca de apreender o seu dinamismo, naquilo que ANDRÉ (1995) define como as dimensões no estudo da prática escolar cotidiana. Essas dimensões, acometidas neste lugar de relações múltiplas que é a escola, devem ser tratadas como uma unidade. São elas: a organizacional, a pedagógica e a sociopolítica/cultural. Nesse sentido, este estudo exigiu diversas frentes de raciocínio no campo escolar desencadeados pelos mais diversos apontamentos levantados diante das pichações: as relações de ensino e poder, convivência cotidiana, currículo e metodologia escolar e demais assuntos que fazem parte da complexa rede de trânsito escolar.

Na dimensão ou organizacional, ligada ao contexto da prática escolar, o planejamento do trabalho pedagógico, as relações de poder, os recursos humanos, sua estrutura define-se “como um elo de ligação entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (*Ibidem*, p. 43), todas as transformações no acontecer diário da vida escolar. É nessa instância do pensar etnográfico escolar que se estabelece contato com funcionários e direção escolar através de conversas informais ou entrevistas, análise de documentos ou busca de informações institucionais. Por tratar do clandestino, proibido, com ênfase na visão dos alunos, o apontamento das relações do corpo administrativo ou docente escolar é no mínimo uma contrapartida fundamental para compreendermos o cotidiano escolar em sua complexidade.

A dimensão pedagógica está ligada diretamente às relações de construção de conhecimento entre professores e alunos. Logo, o conteúdo, as atividades, o material didático e as avaliações entram nessa perspectiva da investigação, necessária para se compreender a rede de relações que é a sala de aula. Assim, neste estudo, deparei-me com a queixa recorrente sobre a distância entre o que se aprende na escola e a vida dos alunos. Muitas vezes os alunos referiram-se aos conteúdos como inoportunos para suas vidas. Por outro lado, o professor muitas vezes criticava o currículo imposto. Essa visão dual, de aluno e professor, e suas inter-relações no local de ensino, são necessárias para que se compreenda a dinâmica da sala de aula. A dimensão pedagógica ainda "significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora" (ANDRÉ, 1995, p. 44).

> Outra dimensão fundamental no estudo das questões do cotidiano da escola é a sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e valores presentes na sociedade (*Ibidem*, p. 44).

Aos poucos, na escola, no processo de imersão em seu cotidiano, foram estabelecidas algumas situações de troca de informações, traduzidas em conversas, aproximações silenciosas, entrevistas, entre outras ações. Eu observava, mas também era observado – pelos professores, e, sobretudo, pelos estudantes. Até o momento em que eles consideraram a possibilidade de tratar, efetivamente, do assunto-eixo da pesquisa, fornecendo algumas das informações buscadas, é claro, sob suas regras. Para isso usei um

> [...] plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (*Ibidem*, p. 30).

Visando a aproximação relatada dessa dimensão secreta das pichações, alinhei ao curso de *Licenciatura em Artes Visuais* as atividades de *Estágio Curricular*

Obrigatório na disciplina de *Artes (*oferecida pela escola), no ano de 2010. Dessa forma, busquei iniciar a aproximação com os alunos, participando de seu cotidiano e assim, podendo contribuir, em certa medida, em pequenas ações durante as aulas de arte, como o auxílio nas atividades dos alunos ou pequenas ações que complementavam a atividade do professor. Talvez, naquele contexto, essa fosse uma maneira do pesquisador oferecer algum retorno ou contribuição à instituição e pessoas que se disponibilizaram a tratar de um assunto tão delicado.

Oficializada minha inserção na escola como estagiário, deu-se início à criação de um ancoradouro naquele contexto, e o estabelecimento de relações de confiança para abordar o tão polêmico assunto tratado. Essa ancoragem no cotidiano escolar configurou-se enquanto uma estratégia de pesquisa. Configurou-se ali um espaço no qual pude também ser investigado pelos alunos. Eu estaria naquela sala em dia e horário programados. Talvez fosse o mínimo a ser feito, diante da situação de exposição e risco ao quais os alunos, em vias de me permitir acesso a algumas informações sobre as pichações, se submetiam. Era uma relação participativa, de troca mútua, participante.

Para Alice Fátima Martins (2013, p.186) “em campo, portando inquietações a respeito das quais pretende aprofundar reflexões, o pesquisador precisa aprender a observar a quem dirige suas perguntas”. Ao se tratar de um assunto de difícil acesso, para essa pesquisa foi necessário, no papel de pesquisador, “[...] ficar atento em relação ao papel que cada um desempenha enquanto responde a suas perguntas ou enquanto estabelece as relações dialogais ou lhe apresenta documentos, imagens, entre outros” (Ibidem, p.186).

Logo, as informações colhidas entre 2009 e 2010 apontaram para um assunto que urgia ser pesquisado, havendo assim a necessidade de inclusão em algum projeto que acolhesse tal pesquisa. Foi esse o percurso que me levou a participar do *Programa de Iniciação Científica PIVIC/2011*[13]. Na sequência, ante o volume de informações e o transbordamento do espaço destinado à iniciação científica, a pesquisa se encaminhou para esta dissertação, abrindo a possibilidade de incluir o montante de informações colhidas durante todo o percurso.

[13] Programa anualmente disponibilizado pela Universidade Federal de Goiás. A sigla PIVIC/2011 refere-se à modalidade voluntária de pesquisa do programa.

Durante a iniciação científica, e já tendo conquistado certa aproximação com os alunos no ambiente escolar, a pesquisa configurou-se como pesquisa participante, dada a interação que estabeleci com aquele ambiente.

Essa relação de participação da prática científica, como se desenvolveu essa pesquisa, participando do cotidiano dos alunos pichadores, “desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes que, constituindo a razão da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa. Esta inventada a pesquisa participante” (*Ibidem*, p.13).

Alguns apontamentos de Michel Thiollent (1999) são caros à questão desta investigação. A aproximação apontada no percurso metodológico desse trabalho é tratada pela pesquisa participante, ou observação participante, como uma via que estabelece a participação dos pesquisadores de forma adequada aos contextos, não necessariamente seguindo regras de pesquisa de modos tradicionais. Esse tipo de pesquisa, cujo cotidiano se faz presente, enfatiza ainda valores comunitários da pesquisa, fato esse tão importante ao se tratar das pichações, pois são ações mutáveis aos seus contextos. Thiollent ainda aponta que a pesquisa participante seja uma via de desconfiança das pretensões científicas sobre o popular, ponto caro quando se fala dessas manifestações gráficas, devido ao seu processo de inserção estético de cunho mercadológico. Não estariam as pichações e os graffiti, absorvidos em uma lógica de mercado, em slogans de camisetas e afins? Dada essa constatação, da fetichização dessa produção visual, não seria necessário evocar o assunto com desconfiança, como adverte Thiollent? Nesse sentido, busquei diretamente habitar o ambiente escolar onde foram produzidas as pichações, em um contexto específico para sujeitos específicos.

Para Brandão (1999), é preciso estar atento a três questões quando se trata da discussão sobre a pesquisa participante. Primeiro: a possibilidade de o conhecimento ser desenvolvido por classes populares. Neste caso encontra-se o conhecimento também produzido pelos discentes e demais funcionários escolares, que não deixam de exalar criticidade em suas indicações e problemáticas, configurando-as enquanto saber sistematizado. Segundo: “o poder de determinação do uso e do destino do saber produzido pela pesquisa, tenha ela tido ou não a participação de sujeitos populares em todas as suas etapas” (p. 224). Terceiro: o saber científico (erudito) necessita da participação popular no decorrer da pesquisa.

A cultura visual tem como uma de suas pautas a problematização da construção do pensamento científico, considerando que “o sujeito, seus desejos, seus pontos de vista pessoais passam a ser convocados não só a tomar parte bem como a assumir sua parcela de responsabilidade na produção de conhecimento” (MARTINS, A., 2011, p. 208). Nesse sentido,

> Os esforços para compreender os processos implícitos na construção de sentidos levam em conta os embates, os desequilíbrios nas relações de poder, os conflitos, [...] tendo a cultura como o solo sobre o qual as dinâmicas sociais se desenvolvem (Ibidem, p. 208).

Foi sobre esses pressupostos, dos estudos da cultura visual, aos quais alinhei a etnografia e a pesquisa participante como percurso metodológico, ciente da necessidade de adaptações metodológicas às demandas do cotidiano escolar. Para Nilda Alves (2003), aqueles que pesquisam a relação entre cotidiano e cultura, buscam compreender sua riqueza, diversidade e complexidade. É uma relação que visa ainda estabelecer diálogos entre teorias dominantes que se distanciaram das concepções cotidianas justamente por não considerá-las como espaço/tempo de conhecimento.

> Por outro lado, mantêm diálogos com os *praticantes dos cotidianos*, pois entendem que somente com suas narrativas das memórias coletivas e individuais, em suas contradições e divergências, pode-se praticar os modos necessários para se conhecer as formas de viver do homem e da mulher contemporâneos e as maneiras como *usam*, astutamente, aquilo que é colocado no mercado para consumo (*Ibidem*, p. 72 – 73).

Fatos vivenciados neste dia-a-dia confirmaram a relevância da pesquisa, que só poderiam ser constatados em situação de imersão no enredamento cotidiano “permeado por conflitos que lhe conferem toda sua complexidade” (MAFFESOLI, 2004, p.71). Se a palavra pós-moderno aparece neste trabalho, é em consonância com as engenhosas manifestações da vida cotidiana, atento as suas transformações e mudanças de paradigmas,

> Uma mudança central está acontecendo. A matriz social moderna revela-se cada vez mais infecunda. A economia, os movimentos sociais, o imaginário, e até mesmo a política estão sofrendo a ressaca de uma onda gigantesca cuja real amplitude ainda não se consegue avaliar (MAFFESOLI, 2010, p.11).

É nessa “passagem das coisas”, reviravolta dos sistemas, o que não é algo novo, que percebo a “Mutação social que pede uma transmutação da linguagem: pós-modernidade é isso” (*Ibidem*, p.11). É possível pensar que, distante das crenças onde o agora é sempre o novo, o sistema escolar esteja inserido em diretrizes que não só dificilmente acompanham as transformações culturais contemporâneas como ainda insistem em sustentar estruturas negadas em tempos pós-modernos. Tempos esses que há muito buscam se desvencilhar de estruturas instauradas pelo modernismo, e cujo cotidiano escolar é palco de tais acontecimentos. “Quer-se evitar reconhecer que as pedras fundamentais da arquitetônica ocidental ou Moderna — Indivíduo, Razão, Economia, Progresso — estão saturadas” (*Ibidem*, p.14).

Se percebi o desgaste dessas estruturas e frentes de pensamentos modernos no cotidiano escolar, a labuta e resistência dos alunos frente às questões e conteúdos aplicados, ou até mesmo ao sistema de organização, posso compreender que, inseridos em suas próprias organizações no ambiente escolar (grupos de interesse comum), mesmo ameaçados de punição, os estudantes que intervêm ilegalmente no espaço escolar não deixam de fazê-lo. Essa *resiliência*, termo oriundo da física que designa a capacidade de um material voltar a sua forma original após situação de tensão, resistindo a situações críticas, era percebida e apresentada pelos alunos com o desenrolar da pesquisa. Uma espécie de convicção os movia nessa ação, prática diária de suas vidas, nos trânsitos entre fora e dentro da escola.

Outra frente de investigação, além do tratamento próprio das imagens da pichação, foi a disciplina de Artes desenvolvida na escola. Foi possível constatar que parte do que estava pichado na parede era uma espécie de resposta aos anseios dos alunos, ao cobrarem da disciplina voltada para o campo artístico que incluísse, em seu conteúdo, questões que efetivamente lhes interessavam. Sim, que lhes interessavam. Resta diante dessa afirmação questionar o que é a escola hoje para os indivíduos que a habitam, isso porque este trabalho buscou interação no universo do aluno. “Mas é certo que privilegiar o presente, algo próprio da experiência vivida especialmente para as jovens gerações, tem pouco a ver com a ideologia *do projeto* que continua a ser o abre-te sésamo das diversas instituições sociais” (MAFFESOLI, 2010, p. 24).

Tratando-se de visualidades e interesses dos alunos (como exemplo os heróis televisivos tão cultuados pelos jovens) uma das portas de entrada que tornavam sua representação presente na escola era a clandestinidade das pichações. As visualidades cotidianas invadiam, infiltravam a escola.

> O *ethos* depende sem dúvida de usos e costumes, originados de um determinado lugar. Portanto é uma ética, às vezes imoral, que se manifesta nas inúmeras efervescências da vida social. E, aqui, está-se no núcleo de uma estética que convém compreender em seu sentido amplo. Ou seja, aquele do compartilhamento de paixões e emoções coletivas (MAFFESOLI, 2010, p. 25).

Talvez essa atitude estivesse sugerindo que, ante a impossibilidade, a solução seria o impasse por meio da intervenção visual clandestina. Tratando-se das visualidades do desejo discente, arraigada ao cotidiano, eis o escape contra o processo que as impede de entrarem na escola: há uma disputa no campo simbólico. A disputa no campo simbólico, para Baudrillard (1996, p.11), implica que "isto é, uma ficção científica do retorno do sistema contra si mesmo, no limite extremo da simulação, de uma simulação reversível numa hipérbole da destruição e da morte". A ideia é simples: se o cotidiano não entra via instituição, ele entra por meio do anonimato, produzido pelo pichador. Observar tal relação é estar atento à problemática do poder: quando exercido este tem a capacidade de investir sistemas com sua força, mas, investido de tal efeito, o inevitável é a reivindicação dos sistemas contra o poder. Pensando no corpo, tendo em vista que a escola é sua morada, este foi incessantemente investido pelo poder, tornando-se desejoso, para ser novamente reivindicado contra o efeito do poder, pois, "o que tornava forte o poder passa ser aquilo por que ele é atacado" (FOUCAULT, 2012b, p. 235). Para tanto, foi necessário ouvir os alunos em relação ao ensino de arte promovido na escola, e em relação aos seus desejos de se expressarem. Não somente ouvir, mas acompanhar o processo no qual os alunos estão inseridos. Muito do que relato aqui foi observado ou apareceu como questão na disciplina artística. Segundo a pesquisadora Ana Mae Barbosa,

> a arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo o indivíduo a analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de

> maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2000, p.9).

É certo que os alunos que picham a escola têm um potencial artístico. Durante algumas das conversas com os alunos, alguns dos pichadores afirmaram que nenhuma punição os faria deixar de produzir marcas na escola, mesmo tendo que enfrentar a desvalorização, por parte dos professores, de sua “arte”, considerada como “uma grande besteira”. Logo, era nas aulas de arte onde se notava a cobrança do fazer artístico. Seria papel da arte educação trabalhar com questões cotidianas dos alunos? De toda sorte, os alunos acreditavam que sim.

2

QUANDO AS VISUALIDADES GANHAM VIDA

O pesquisador, por mais cuidadoso que pretenda ser em campo, quase sempre é observado com alguma desconfiança por aqueles que estão envolvidos no processo de pesquisa. A minha permanência na escola já era motivo de falatório entre os alunos. O motivo de tal falatório, mais tarde, chegaria ao meu conhecimento. Buscando me aproximar das intervenções visuais, observando suas relações com os alunos, durante os intervalos de aulas, ou em situações diversas dentro da sala de aula, percebi que esse grupo de visualidades era pulsante, encontrava-se em fluxo constante, estava vivo. A cada dia de pesquisa, nos lugares onde transitei, uma nova informação era inserida na parede, as intervenções visuais estavam em constante mudança. As visualidades começavam a responder à minha presença. Era possível notar supostos donos daquelas intervenções me observando. Enquanto eu observava, era observado. Justa comutação. Nos corredores, durante o intervalo, me percebia sujeito a olhares de desconfiança dos alunos, dos criadores dessas visualidades, olhares dos quais não poderia me esquivar. Eu era o estranho na escola.

> Como ‘ferramenta’, podemos entender que o(a) pesquisador(a) se entrega ao uso, porém também é usado na construção da pesquisa. Isso implica um trânsito contínuo entre ‘estar dentro’ e ‘estar fora’, entre pensar e sentir as bordas e o terreno, entre o que leva consigo e o que recebe de outros, entre o que guarda e o que esquece – entre ser pesquisador e ser pesquisado (MARTINS, R.; TOURINHO, 2013, p. 70).

Dessa forma, percebi o quanto a figura do pesquisador é fantasiada no contexto escolar. Eu já estava na escola havia certo tempo, estagiando e observando, colhendo dados, mantendo discrição, com pequenos contatos, mas ainda era um estranho. O estranho que eu era, que rondava e pesquisava a escola, poderia ser qualquer sujeito. Diante do tema da investigação proposta, poderia ser tomado pela figura do delator, no intuito de descobrir quem estava pichando a escola, com a finalidade de entregá-los à direção. A desconfiança era visível. Bastava olhar em volta, que se percebiam os olhares e dedos apontados na minha direção.

Tomei cuidado para não desencadear nenhuma imposição desconfortável ou invasora para os alunos. Em vão. Minha presença era novidade na escola. Aquelas visualidades eram vivas, algumas eram perigosas. Logo, me encontrei de mãos atadas, pois a desconfiança rondava não somente o pesquisador, mas também o assunto pesquisado. Foi preciso compreender que cada grupo de visualidades estava repleto de regras e imposições, de onde se origina a desconfiança. Sistema visual engenhoso. “Como ‘ferramenta’, o(a) pesquisador(a) busca, principalmente, alcançar uma compreensão do fenômeno que investiga, ao mesmo tempo que se dispõe a ser lançado pelas inquietações daqueles com quem pesquisa" (MARTINS, R.; TOURINHO, 2013, p. 70). É assim com as visualidades do circuito da arte e suas instituições; é assim também com as pichações, os graffiti, os desenhos, as intervenções visuais: tem sempre um anônimo verificando se houve alguma provocação, se houve alguma contribuição. Observar aquelas visualidades era observar sujeitos. Observar sujeitos era estar sujeito às visualidades.

Em meio à desconfiança, tive contato com dois alunos que interviram na escola, pichadores novatos, membros de uma galera do turno vespertino. Esses foram durante muito tempo os guias que me inseriram no cotidiano escolar. O contato com os dois estudantes foi o máximo de aproximação que havia conseguido depois de um bom tempo de pesquisa. Esses dois contatos se interessavam por desenhos, graffiti, e grupos de pixação. Como eu já acompanhava as aulas de arte, das quais esses dois alunos participavam, havia certa confiança estabelecida. Afinal, eu tinha um acordo firmado com a professora, um acordo de estágio, e supostamente, eles tinham certo controle sobre a minha presença: era previsível que eu estaria ali na próxima semana, e não poderia faltar às aulas. Eu era investigado por eles à medida que pesquisava, isso estava muito claro.

Estabelecidos esses dois contatos, algumas coisas começaram a ficar claras para a pesquisa, uma vez que eles se propuseram a conversar informalmente sobre o assunto pesquisado. Nas conversas, eles não delatavam ninguém do grupo de pixadores nem me apresentaram qualquer informação sigilosa; apenas explicitavam alguns dados relativos às intervenções ilegais que pareciam emaranhadas e confusas nas paredes. Pretendia apenas conversar sobre as visualidades, e a nossa conversa, conduzida por eles, reencaminhava para outras veredas. Não podíamos falar das intervenções visuais sem tocar na presença daqueles que as fizeram.

Aquelas sobreposições compulsivas de imagens pertenciam a diversos grupos em diferentes turnos. Não podíamos falar das visualidades clandestinas sem falar da batalha constante entre escola e interventores, das punições e tentativas de controle por parte da escola, e das provocações e sabotagens por parte dos alunos. Cabe, aqui, pensar sobre a sabotagem discente: entre tantas frentes possíveis, era prazeroso para os alunos perceber a escola perder o poder legal diante do anonimato das intervenções. Reciprocidade do poder que “investe os (dominados), passa por eles e através deles, apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os afeta” (DELEUZE, 2013, p. 37). Esse engajamento era primordial para muitos grupos organizados no território escolar cujas manifestações eram visíveis nas paredes. Todavia tratava-se apenas de uma motivação dentre tantas outras.

Fui informado, por meio dos contatos, sobre o funcionamento dos diversos grupos cujas organizações envolviam aquele conjunto de visualidades. Percebi, assim, que se tratava de uma prática motivada por elementos locais e regionais (FOUCAULT, 2012b, p. 132). Os alunos tinham sua própria teoria de funcionamento daquela escola sob a perspectiva das intervenções clandestinas. Um sistema hospedeiro no dispositivo? Tinham, para si, argumentos contra as normas e funcionamento escolar que escoavam na medida em que iam descrevendo suas visões do lugar. Pude compreender, então, as diversas camadas em que estavam inseridas essas visualidades que eu investigava. É a necessidade de escutar os indivíduos para compreender os processos para o qual Foucault (2012b, p.131) chamou atenção, ao comentar que, enfim, compreendeu-se que as massas não precisam de intelectuais para descrever seus processos, elas o sabem muito bem e falam muito bem sobre seu funcionamento. Sob a perspectiva desse funcionamento próprio das intervenções visuais na escola, fui alertado, então, por esses contatos, a me distanciar de algumas das intervenções, sob pena de facilmente provocar a ira de seus donos.

Se percebi todo esse movimento, é por que fui informado pelos alunos sobre seu funcionamento. É nesse sentido que, de acordo com Raimundo Martins e Irene Tourinho (2013, p. 70), perceber pode ser pensado como movimento que envolve todo o corpo em busca da compreensão de algum fenômeno. É muito mais do que captar estímulos, compreende relações e conexões diversas visando a

potencialidade em termos de sentidos, significados e compreensões, pois “a percepção é um movimento de reconstrução ou de reconfiguração, sempre em relação a outros fragmentos de ideias, afetos, artefatos, imagens etc.” (MARTINS, R.; TOURINHO, 2013, p. 70).

Em primeiro lugar, a respeito das engrenagens que moviam as intervenções visuais clandestinas, cada turno escolar contemplava uma tipologia específica de indivíduos. No turno matutino estavam os adolescentes, os pichadores mais ativos, a maior concentração das gangues de pixação, grafiteiros e alguns grupos de torcidas organizadas. No turno vespertino, estavam os alunos mais novos da escola, os que desenvolviam ações entre pichar (participar de gangues e intervir no espaço livremente) e desenhar sobre as paredes. Desenhar era a atividade mais comum daquele grupo de alunos. Ainda no vespertino, os pichadores, membros dos clãs organizados, na maioria eram aspirantes em fase de teste, os pichadores novatos. No noturno, estavam os alunos mais velhos, dos quais fui aconselhado a não me aproximar, pois era onde se concentravam as torcidas organizadas futebolísticas, os grupos rivais do hip hop e as gangues de pichação.

Em segundo lugar, sob a perspectiva das intervenções visuais, cada turno com seus respectivos indivíduos estavam sujeitos a leis e operações de conduta distintas. Cada turno tinha suas próprias leis e normas. Cabe então, antes de discorrer sobre os arranjos do poder, pensar sobre seu funcionamento. Sob a perspectiva de Deleuze (2013, p. 34-35), fundamentada no pensamento Foucaultiano, distante de uma simples propriedade daquele que o conquistou, este está presente nos seus agenciamentos e manobras, no seu funcionamento: exercício de diligências estratégicas, definindo-se por “singularidade, pelos pontos singulares por onde passa”. É nesse sentido que, pensando não só sobre os alunos, mas, sobre a instituição escola, Foucault, “mostra, ao contrário, que o próprio Estado aparece como efeito de conjunto ou resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de focos que se situam num nível bem diferente e que constituem por sua conta uma ‘microfísica do poder’” (DELEUZE, 2013, p. 35).

Na engenhosidade clandestina, o que vigorava no vespertino diferia do matutino e do noturno. Diante de interesses e fundamentos distintos, não havia um grupo mais importante ou de maior autoridade na escola e, assim, as disputas por tomada de poder eram pouco frequentes no ambiente escolar. Isso não quer dizer

que fora da escola permanecesse a mesma trégua. As relações de violência eram mais brandas, não ocorriam muitos casos de agressão naquele espaço. Imersos nesse mecanismo, muito bem delimitado, ninguém dedurava ninguém.

Nesse sistema, com distinção estavam as gangues de pixação, grafiteiros, desenhistas, torcidas organizadas, e outros anônimos. Essa distinção de certa forma mantinha afastadas as relações de violência. O que não significava sua inexistência. Existia, e com muita intensidade, no campo simbólico das intervenções clandestinas. Era uma espécie de organização proveniente da estética visual ilegal que prevalecia dentro da escola.

Numa visão panorâmica, o turno vespertino era o mais pacífico. Nesse período se concentrava a maior parte dos desenhistas anônimos e os “novatos”, os membros mais novos das gangues. Era um terreno mais calmo. Percebi, durante o tempo vivido com eles, que o desejo de aprimorar suas habilidades técnicas relativas ao desenho era muito forte. Eram discentes dos 6°, 7°, 8° e 9° anos. No turno matutino, estavam inseridos os grafiteiros, desenhistas e as galeras de pichação, os membros efetivos das gangues, em geral alunos do ensino médio. Nesse período, também se concentrava boa parte dos membros das torcidas organizadas, e as tensões eram maiores, porém mais controláveis. O fato é que havia um número grande das gangues que tentavam manter a paz. No geral, a violência era mantida pelos próprios estudantes, distante da escola. No noturno, as coisas eram mais complicadas com as torcidas organizadas futebolísticas em peso e alunos mais velhos, do Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Porém, me foi relatado que as confusões aconteciam fora da escola.

Se era um sistema com funcionamento detalhado, com normas e distintas práticas de poder, é possível pensar que a qualidade subversiva das visualidades ilegais funcionavam como sistema de disciplina: técnica de poder contra a normatividade escolar. Tecnologia, pois,

> a disciplina não pode ser identificada como uma instituição nem como um aparelho, exatamente porque ela é um tipo de poder, uma tecnologia, que atravessa todas as espécies de aparelhos e de instituições para reuni-los, prolonga-los, fazê-los convergir, fazer com que se apliquem de um novo modo (DELEUZE, 2013, p. 35).

Dentre tantas motivações, o sistema das intervenções clandestinas podia ser pensando como forma dos alunos devolver à escola parte do ruído provocado em

seus corpos. Não à toa, muitos indivíduos aderiram às práticas visuais ilegais como forma de lazer, aventura perigosa, uma forma de colocar em prova as regras. Seria as visualidades ilegais uma espécie de vingança simbólica?

Diante da possibilidade de atualização das normas, do poder e suas técnicas pude constatar que estava vivendo uma situação completamente distinta daquela que experimentei nos meus tempos de escola. Dai a necessidade de colocar em suspensão algumas crenças. Nesse tempo, não havia tantas divisões entre os pichadores, e as camadas eram imbricadas. A violência estava à porta. O pichador era o desenhista, o grafiteiro, membro de uma gangue e ainda membro de uma torcida organizada futebolística. Ou então era simplesmente um anônimo que deixou um recado no banheiro ou que gostava de desenhar e pichou a sala. Este anônimo foi bode expiatório de uma denúncia e permaneceu calado temendo a selvageria. Ou era duas coisas, ou três. Não importava. Como tudo estava entrelaçado, a violência também percorria igualmente todas as instâncias. Se alguém pichava sobre outra pichação, automaticamente, mexia com todos os turnos escolares. Os lugares e as pessoas se transformam continuamente. Suas operações e atitudes estão em constante mudança. Aquelas visualidades estavam repletas de presença, organização e transformação dos sujeitos e seu meio. A diferença essencial entre épocas, quando vivenciei e pesquisei, se devia ao fato da violência ser transferida para fora da escola, o que pode ser uma situação que aparenta passividade no campo escolar e revela o cotidiano violento no qual estavam inseridos esses alunos. Evoco o jargão ordinário “Na rua é a lei do cão!”.

2.1 VISUALIDADES VIVAS, FLUXOS CONTANTES

A aproximação com contados do turno vespertino desencadeou uma conversação na escola, passada de boca a boca. A informação contava em meu favor, e dava conta de que havia um pesquisador interessado nas intervenções visuais produzidas pelos alunos. Os alunos estavam, ao mesmo tempo, curiosos e orgulhosos de terem suas produções investigadas. Era o que relatavam meus contatos durante nossas conversas.

Os boatos percorreram as camadas, transitaram pelas redes, reverberando uma organização que escapava ao controle da escola. Quando fui alertado para não

me aproximar dos alunos do turno noturno, era claro, que eu estava sendo alertado que também deveria me distanciar das visualidades produzidas por eles, ou pelo menos não provocá-las. Percebi que qualquer atitude suspeita ou comentário de minha parte poderia chegar aos ouvidos de seus respectivos turnos. Uma camada conversava com outra camada e assim a informação chegava ao seu destino por vias rizomáticas.

A imagem do rizoma, proposta por Deleuze e Guattari (1995), cabe para pensar como os fluxos de informações percorriam as diversas camadas no contexto escolar. Nessa concepção, o sistema distancia-se de pontos ou posições precisas e estruturais, pois compreende uma organização de multiplicidade que pode ser rompida e retomada por distintas linhas que compreendem esse esquema, em reorganização constante. Em suma, “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 43).

Logo, diante desse sistema multirreferencial e complexo, o que pude adotar como estratégia aberta e pacífica de aproximação foi lançar o convite aos alunos, deixando em aberto a minha vontade de pesquisar suas produções visuais, e falar sobre arte na escola e a possibilidade de criar alternativas de trabalho que partissem do contexto das intervenções. Estava pensando em desenvolver algum projeto, que se encaminhasse para esse assunto e, de fato, disponibilizasse algum retorno para os alunos. Não se tratou de solucionar um problema, e sim de estar à disposição dele.

Eu estava diante de um raciocino aparentemente simples, mas incerto. Se havia indícios de intervenções visuais por parte dos alunos naquele espaço escolar, certamente havia algum desejo para trabalhar com manifestações visuais, principalmente a partir daquelas que habitavam as paredes da escola: uma série de graffiti inacabados, produzidos legal e ilegalmente. Àquela altura do trabalho de campo, isso era apenas um palpite, um tatear no escuro.

Em conversas com esses contatos, fui informado que alguns grupos de interventores já sabiam da minha existência na escola, e também do meu intuito. Estava diante de uma situação que fugia ao meu controle. Eu não sabia quem ou quantas eram essas pessoas ou o que estavam pensando a meu respeito.

Tampouco fui informado pelos contatos sobre suas identidades. Fui tão somente avisado.

Em ocasião de mapeamento, um dos contatos concordou em fazer uma entrevista. Combinamos que ele poderia responder somente o que quisesse e quando quisesse. O anonimato era uma condição inegociável.

Com as entrevistas, além da coleta de informações, pretendia ocasionar aproximações com as pessoas ligadas às intervenções na escola, escutá-las e perceber o que elas tinham a dizer. Gostaria que, sobretudo, a pesquisa apontasse não somente o olhar do pesquisador, mas que trouxesse a voz dos indivíduos, o que se mostrou uma tarefa com vários empecilhos e riscos.

No dia 18 outubro de 2011, marcamos a entrevista, que deveria acontecer na escola, precisamente no pátio, na hora do intervalo, à vista de todos, sem gravador, como se fosse uma conversa corriqueira, e não uma entrevista. Estas foram as condições estabelecidas pelo contato.

Cheguei minutos antes do intervalo, no período vespertino, como de costume, para primeiro ir até a sala do diretor, informar sobre a minha presença, e depois cumprimentar as pessoas na sala da coordenação, que já compreendiam minha condição de pesquisador na escola, para então, como de costume, me sentar no pátio, fazer algumas anotações, observar os alunos no intervalo. Contudo, nesse dia da entrevista, não aconteceu assim.

O acesso à administração escolar, via por onde eu entrava, era por um pequeno portão, distante do portão de entrada dos alunos. Quando cheguei, para a entrevista, deparei-me com uma cena normal de entrada de escola: havia alguns alunos por ali, conversando, alunos mais velhos, montados em suas bicicletas e usando seus bonés aba reta, figuras que se encontravam pelas redondezas daquele setor. Quando cheguei próximo ao portão de entrada, do lado de fora da escola, fui abordado pelo grupo. Eram três alunos do turno matutino.

“Véi, você que é o Paul né?”. Disse um deles.

“Sim, sou eu!”. Respondi.

Foi tudo muito rápido e eu ainda não havia percebido em que situação me encontrava. Eles sabiam meu nome e eu nunca os tinha visto. Pelo menos não tinha clareza de suas faces em meio à pluralidade de rostos na escola. Explicaram, então, que foram informados sobre a minha pesquisa, e por esse motivo, vieram me

encontrar. A informação percorreu as camadas. Qualquer coisa poderia acontecer naquele momento. Estávamos fora da escola, eram três alunos e eu estava sozinho. Mas não havia qualquer indício de atitude hostil.

Disseram apenas que estavam me procurando, e foram informados que eu estaria na escola naquele horário, pois era o dia e a hora em que eu observava o intervalo. Foram informados por alguém. Contaram-me que ficaram sabendo da minha vontade em trabalhar com intervenções na escola, e que precisavam da minha ajuda para melhorar suas pinturas. Formavam um grupo de desenhistas e grafiteiros.

O que fazer diante dessa situação? Sequer eu tinha proposto alguma atividade, apenas comentei em algumas conversas sobre a possibilidade futura em organizar algum projeto. Ali estavam alunos problemas, que mais tarde descobri, em conversa com a escola, que eram os alunos “mais ou menos”, que não queriam nada com a vida, como um dia eu fui.

> Ter acesso às informações desejadas, sem, contudo, estabelecer acordos que possam ser considerados ilícitos ou antiéticos tanto para a instituição quanto para os professores e estudantes: é esse um dos vários desafios de cunho metodológico enfrentados, entrecruzados com questões éticas (MARTINS, A., 2013, p. 187).

Naquela situação, a dificuldade para trabalhar com determinado assunto me colocou exatamente diante da demanda. E ali estava a demanda: aqueles alunos me pediram para desenvolver algum projeto, relativo às intervenções visuais. Era sempre a mesma queixa, uma vez que a escola não escutava os seus apontamentos, sugerindo assim o que e quando trabalhar. Minha presença era então uma ponte de mediação de algum projeto que comtemplasse os alunos interessados nessas manifestações.

Como relatam Martins R. e Tourinho (2013, p.66), esse ajuste na pesquisa é fato comum em pesquisas em ambientes formais como a escola, desencadeiam eventos não previstos sendo que os rearranjos dessas situações ficam sobre o encargo do pesquisador. Eu topei a proposta. Concordei em desenvolver algum trabalho com eles, algo que os atendesse, algo que poderíamos construir juntos, como era desejado pelos alunos. Informaram-me que o grupo de interessados nesse tipo de trabalho resumia em torno de 15 pessoas, no período matutino. Havia um pedido que condicionava todo o mais: o anonimato.

Ainda no primeiro momento da abordagem, desenvolvíamos já um bom diálogo, havia confiança estabelecida e isso me parecia um tanto estranho. Para compreender tal estranhamento foi necessário analisar alguns pontos. A escola não sabia ao certo como lidar com as pichações, e não as compreendia em sua complexidade. Havia as camadas, os códigos, hierarquias como mecânica dessas intervenções. E estavam ali, os próprios pichadores, de cara limpa, frente ao estranho pesquisador daquilo que eles cuidavam para manter no anonimato. Esse estranho poderia ser qualquer pessoa, inclusive a própria figura do detetive. Mas não havia indícios de se preocuparem com isso.

Para esclarecer o fato, os alunos começaram a falar sobre quem eu fui, segundo suas próprias visões. Então os fatos começaram a fazer sentido. Informaram que me conheciam pelo meu histórico de intervenções visuais na rua. Sabiam que eu pertenci a uma gangue remanescente naquele espaço. Pelo visto, eu ainda era considerado um membro, um membro da velha escola. Portanto, havia uma chancela, por eu ser *um deles*.

Muita coisa estava em jogo naquele momento. E minha pesquisa, cuja proposta era investigar apenas as visualidades, as intervenções visuais clandestinas, estava em frente à outra instância, a revelação, a luz do dia, dos indivíduos que as produziam. É nesse sentido que as narrativas dos estudos da cultura visual pretendem uma mirada multidirecional, instauram-se nas indagações, repudiam e conversam com aquilo que pesquisamos (MARTINS, R.; TOURINHO, 2013, p. 67). Consegui adentrar em um espaço quase inacessível para a escola, e também para o pesquisador. Na verdade, não adentrei em camada alguma, fui inserido nela, ou, sem saber, fazia parte dela. A confiança fora estabelecida, porque, de certa forma, eu era um deles. E, sendo um deles na posição de pesquisador, também dialogava com a escola, uma coisa, que para eles, era impossível.

Neste ponto, vale retomar o pacto de silêncio, assinalado neste texto, e as estratégias de anonimato desenvolvidas pelos alunos. E talvez, ser inserido nessas camadas ou chancelado por elas seja um dos motivos que impeçam esse assunto de ser tratado em sua complexidade. Nesse sentido retomo a necessidade do exercício de distanciamento necessário à esta pesquisa que me é muito cara. Logo deixei que eles conduzissem o rumo das propostas a serem desenvolvidas.

Funcionei durante os trabalhos em **exercício** de deriva aos acontecimentos, apátrida àquele lugar (FLUSSER, 2007).

Curiosamente, eles me informaram que me viam como um “pichador mais velho”, e que seria muito bom poder trocar experiências. Então já não era mais apenas uma questão de analisar as visualidades: havia outras necessidades que a experiência em campo incitou. O que fazer? Qual a conduta do pesquisador diante de uma situação dessas? A pesquisa propõe trabalhar com visualidades estáticas, que habitam as paredes, e de repente elas ganham vida, forma, identidades, mostram-se pulsantes, e propõem troca de experiências. Por meio de seus produtores, esse grupo de visualidades tomou forma e vida.

> As interpretações são fomentadas por divergências e dissensões metodológicas, mas são, também, influenciadas por relações de poder, como ocorre nas múltiplas dimensões da vida cotidiana. Essas divergências e dissenções geram tensões entre a capacidade de produzir e analisar imagens e manifestações, forças e circunstâncias do mundo real que constrangem tais representações (MARTINS, R.; TOURINHO, 2013, p. 67).

E a escola, com todos os seus problemas, encontrava-se novamente distante dos desarranjos provocados pelas intervenções clandestinas que moveram minha pesquisa. É preciso ressaltar que a abordagem relatada aconteceu fora dos domínios físicos da escola. E essa abordagem de fora para dentro, anônima pela roupagem de conversa corriqueira, deu-se longe do professor, deu-se quando eu estava desvestido da figura de pesquisador e aparentei ser apenas mais um daqueles alunos. Acredito, para os alunos, essa abordagem fosse um dos caminhos para provocar o diálogo entre a escola e parte das intervenções clandestinas (graffiti e pinturas) que habitavam suas paredes.

Que conduta adotei? Continuei o projeto de iniciação científica, conforme proposto, coletando e analisando as intervenções visuais, mantendo descrição. No horário de almoço, em oportunidade única devido ao constrangimento escolar, fotografei as intervenções visuais da escola. Nenhum aluno estava presente. Assim, cumpri o cronograma do plano de trabalho científico. Mas permaneceu a pergunta: o que fazer em relação ao pedido dos alunos?

Para respondê-la, é preciso voltar ao momento e lugar em que fui abordado, em frente ao portão da secretaria, do lado de fora da escola, em horário de aula, no período vespertino. Por ter sido em horário de aula, várias pessoas que trabalhavam

na escola entraram e saíram pelo portão. Em outras palavras, várias pessoas, como professores, funcionários técnico administrativos e o diretor, presenciaram nossa conversa. E, entre pequenas interrupções durante o diálogo com os alunos, eu cumprimentava os funcionários da escola, que me olhavam com desconfiança. O diretor, chegando à escola, ao constatar nossa conversa, me cumprimentou, cumprimentou os alunos, e pareceu mostrar-se contente. Ele sabia da minha pesquisa e sabia quem eram os alunos, assíduos visitantes de sua sala, para resolverem problemas relacionados às pichações.

Findado a conversa, combinei com os alunos uma visita no período matutino. Tudo ocorreu tranquilamente. Estava na hora marcada para a entrevista, e eu fui fazer o velho ritual, de cumprimentar os funcionários da escola e avisá-los da minha presença.

Diante da sala do diretor fui convidado a entrar. E eu já imaginava que o assunto seria referente à cena presenciada por ele do lado de fora da escola. Ele me perguntou o teor da conversa com os alunos. Como ele já suspeitava a natureza da conversa fiz o relato, ressaltando o pedido dos alunos. Não os delatei ou sequer desenvolvi ação alguma que os incriminasse. Não obstante estavam eles de cara limpa na conversa, fora da escola, seguros de que a escola ali não poderia exercer qualquer poder ou controle sobre eles. Curioso foi perceber uma das fronteiras por onde o poder se exerce. Por mais que dentro da escola o anonimato fosse pressuposto incondicional dos autores das intervenções clandestinas, havia conhecimento de suas identidades por parte da direção escolar. Nesse sentido compreendo que o poder se exerce (FOUCAULT, 2012b; DELEUZE, 2013). Há um metro de distância o poder se diluía. Isso não quer dizer que em circunstância favorável, ele não poderia vingar-se de sua fragilidade. Posso pensar também que anular o poder escolar estando fora de seu domínio é exercer o poder contra quem o exerce cotidianamente.

Para minha surpresa, não houve represálias ou tentativas visíveis de controle por parte do diretor, que me ofereceu um espaço, uma sala, onde eu pudesse trabalhar com os alunos. Isso não estava previsto para o trabalho de campo, mas reconheci ali, que a escola pedia ajuda. Mas o que esperar de um sistema cuja incumbência é formar indivíduos? Não seria da natureza desse sistema contribuir com aquilo que torna sua função difícil. Compreendi que, como

pesquisador, acabei por assumir uma posição que a escola não tinha conseguido. A suspeita então era diante do pronto atendimento ao projeto. Se o velho jargão diz que “Uma mão lava a outra!”, e a escola estaria assim “lavando” as mãos dos alunos com minha presença, cabe então à pergunta: quando seria a hora dos alunos “lavarem” a mão da escola? Aceitei a tarefa de propor uma espécie de projeto, algo que atendesse a expectativa dos alunos. E isso estava de bom grado para a direção. Havia, no ar, uma expressão de alívio, um leve sorriso, uma leve descontração. E ainda consegui chegar a tempo para a entrevista.

2.2 ENTREVISTAS

Tentei trabalhar com entrevistas neste projeto. A atividade de entrevistar, abordando o assunto das intervenções, seria uma tarefa fadada ao fracasso pelo caráter sigiloso do objeto em voga. Mas o intuito de entrevistar esses indivíduos era inserir, enquanto dado de pesquisa, outra visão, diferente do que foi cunhado pelo pesquisador. A expectativa era que, os conflitos e posicionamentos frente à situação pesquisada fossem evidenciados e levantados pelas falas dos alunos. Não à toa que as questões desenvolvidas neste trabalho têm como ponto de partida acontecimentos em campo. Como disse Foucault (2012b, p.133-134) evidenciar as tramas e não propriamente desenvolver alguma teoria sobre o assunto, neste caso que envolvia as intervenções ilegais era o objetivo das entrevistas.

É preciso retomar a necessidade da busca dessa outra visão, esse outro ponto de vista, em contraponto à condição de hábito no qual o pesquisador está inserido. É que o hábito segundo Vilém Flusser (2007) cobre todos os fenômenos como um cobertor de lã, deixando as percepções abafadas, e os ruídos, que porventura perturbam as nossas certezas, passam a ser desconsiderados. E não seriam, esses ruídos, o inabitual, um dos fatores mais ricos da pesquisa? Não seria o inabitual aquilo que não está posto devido ao efeito abafado do cobertor do hábito? Foi preciso que, diante de minhas vivências passadas, meus antigos hábitos e expectativas futuras, houvesse a compreensão que, naquele contexto, havia outros hábitos em voga. Foi preciso adotar a postura apontada por Flusser (2007) de flutuar pelos pontos de vista, me permitindo assim, habitar as lacunas dos pontos de vista, sobretudo, atuar nas contradições das opiniões. Foi nesse sentido que, com as

perguntas, pretendia ouvir a voz das intervenções que estão neste trabalho, por meio de seus autores anônimos.

Diante da dificuldade para se falar sobre o assunto, encontrei-me com pouco espaço para propor perguntas aos entrevistados. Qualquer especulação que assumisse caráter de espionagem poderia incitar graves problemas. Assim, para as entrevistas, desenvolvi um roteiro flexível, apenas com algumas perguntas centrais, que me norteariam a compreender o porquê determinada intervenção estava em determinado lugar.

Após contato com o grupo de alunos do turno matutino expliquei o projeto de pesquisa e firmei compromisso em tentar organizar algum projeto relativo às intervenções visuais na escola. Consegui agendar várias entrevistas. Quase todos os alunos com que tive contato aceitavam o convite para falar. Por parte dos alunos, havia condições para que as entrevistas ocorressem: apenas lápis e papel. O gravador ou câmera, recursos comuns aos pesquisadores, eram completamente rejeitados naquele contexto. Dentre as quase 15 entrevistas confirmadas, consegui efetivar apenas três breves relatos, de uma maneira bastante informal.

Portando um lápis e um bloco branco, transcrevi as frases conforme elas eram formuladas. Eles acompanharam cada palavra escrita, inquietos, conferindo a veracidade de suas palavras. Mas, logo se cansavam, não suportavam serem investigados, e isso eu tinha que respeitar.

Quando eu fechava o bloco de entrevistas, tudo voltava ao normal, e falávamos livremente sobre as intervenções visuais da escola. A inquietação sumia, e eles narravam como algumas pinturas foram feitas, de forma legal ou ilegal. Essas entrevistas são tão poucas e curtas, que optei por inseri-las no corpo do texto, perto das imagens mencionadas, para assim, tentar manter o intuito inicial e evocar a voz dos alunos na pesquisa.

2.3 DE VOLTA ÀS RUAS

Após a aproximação com o grupo de alunos do turno matutino, alguns dos quais me abordaram à entrada da escola, percebi a enorme dificuldade em abarcar algum projeto que abordasse as intervenções visuais no contexto escolar, devido à multiplicidade de interesses e complexidade de camadas inseridas nesse meio.

Trabalhar com grafite, ou pinturas, no entendimento escolar era trabalhar com pichação. No entendimento da escola, tudo era pichar. Esse pensamento era desencadeado pela presença de membros dos clãs das pichações como autores dos graffiti. E o anseio do grupo, heterogêneo, era trabalhar naquela ocasião com suas habilidades, o desenho, o graffiti, aquilo que eles já faziam pelas ruas e que não deixariam de fazer, a despeito de qualquer repressão de autoridades.

Durante os intervalos da escola, quando passamos a nos encontrar, precisamente no primeiro contato com o grupo, fui solicitado por eles a desenvolver algum projeto que viabilizasse encontros para discutirmos questões a respeito das intervenções no campo escolar. Logo, me propus a coletar dados, através de entrevistas para poder entender melhor essa situação de intervenção na escola, e para formalizar, como atividade, esses encontros na escola. Expliquei ainda, o intuito de minha pesquisa, que justamente fundamentava-se em contribuir de alguma maneira com aquela situação buscando assim através de seus apontamentos, equacionarmos algum projeto de trabalho. Insisto que, não busquei apresentar solução alguma, e sim, habitar o território dos desejos dos alunos.

> Sabemos que os estudos de cultura visual analisam fenômenos populares, amplamente compreendidos como culturais, deixando evidente sua preocupação com os públicos, as audiências e os consumidores, privilegiando relações entre as imagens e as circunstâncias de suas produções e uso. Assim, a postura é política do trabalho do(a) pesquisador(a), pois dele ou dela espera-se a explicitação de modos de perceber e construir diferenças internas e externas à investigação – limites nem sempre fáceis de definir – , de enfatizar a relação entre interpretação teórica, metodologia e subjetividade, ressaltando as negociações e batalhas que têm lugar entre elas (MARTINS, R.; TOURINHO, 2013, p. 67).

É preciso detalhar aspectos referentes às pessoas que integravam o grupo, para compreendermos certas dificuldades no desenvolvimento de um trabalho envolvendo as intervenções visuais dentro da escola. É verdade que, em todo grupo há divergências de opiniões. Ali não era diferente. Estavam grafiteiros, desenhistas e grupos de pixação. Ou seja, tudo começava a se complicar: estavam ali vontades distintas. Além disso, destacava-se a questão de não ser pego, de não ser identificado e punido. À frente da organização de uma proposta de atividade para a escola, estava um sistema organizado entre anonimato e punição. Medo da engenhosidade do poder de punir, descrita por Foucault (2012b). Por essa

complexidade das relações, durante o desenrolar da elaboração do projeto solicitado, metade dos alunos interessados em participar desistiram, temendo represálias por parte da escola.

A dificuldade já não era conquistar a confiança, no papel do pesquisador. A dificuldade estava no temor a operações punitivas aplicadas, por anos, pela escola, na tentativa de conter as pichações. Dentre elas, estava a expulsão escolar e a limpeza da parede pichada. Em jogo, estavam questões que facilmente desafiavam as normas escolares, e nesse sentido, era um risco grande a se correr, pois, se a pesquisa é desenvolvida na escola, acreditava-se que ela estava sujeita à disciplina escolar. Há na disciplina a constante vigilância dos indivíduos, pois, “Não basta olhá-los ás vezes ou ver se o que fizeram está conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma pirâmide de olhares” (FOUCAULT, 2012b, p.181-182).

Diante dessa desconfiança, além de desistirem das entrevistas, os alunos desistiam também de tentar qualquer comunicação com a escola por meio do desenvolvimento de qualquer projeto. Interessante a mecânica da disciplina nesse caso: os alunos buscaram a elaboração de um projeto e deles desistiram antecipando possíveis represálias escolares. O poder disciplinador funcionava muito bem. E no caso dos grafiteiros a experiência era traumática, pois já haviam tentado negociação com a administração escolar, que resultou em fracasso para os dois lados.

De toda sorte, a olho nu, os alunos desertores do projeto tinham um bom relacionamento com a administração escolar. Mas esse suposto “bom relacionamento” era um tanto conturbado. Algumas intervenções autorizadas pela escola tinham sido executadas por esse grupo, que se sentia insatisfeito em desenvolver projetos produzidos e orientados pelos professores. Afinal, nessas intervenções, executavam pinturas sob o direcionamento da escola, que não necessariamente atendiam às suas expectativas e estilo. Era fazer grafite apenas para demarcar alguma expressão visual dentro do campo escolar. Pude perceber, de uma forma muito clara, que, atendendo ao pedido da escola, estavam esperançosos de que o caminho para se falar do graffiti ali poderia estar iniciando. Em contraponto, a escola tentava suprir a demanda para trabalhar com as intervenções, liberando essas pequenas pinturas direcionadas. Não havia qualquer tipo de elaboração

coletiva ou construção do trabalho por parte dos alunos. Apenas a tentativa escolar de controle da situação.

Encontravam-se desanimados, não havia comunicação entre eles e a escola. Assim, pude compreender em que situação eu me encontrava, e a importância desse momento. Eu operava como conexão entre aluno e escola, compreendendo o interesse dos alunos e os anseios escolares. A expectativa era que, talvez, eu pudesse ser a figura capaz de mediar essas relações.

Figura 13 Espaço para pintar, abaixo da inscrição verde, a esquerda do portão azul. Foto: Paul Moraes 2011.

Como ponto de partida do projeto com os alunos, tentei sistematizar um projeto que contemplasse essas práticas, sugerindo um painel branco sobre alguma parede, um espaço de desenho rotativo, onde se pudesse trabalhar livremente na escola, pintando sobre esse painel. Obviamente uma ação ousada que dificilmente seria aceita pela escola. Assim, poderíamos propor a esse grupo encontros e discussões entre os alunos interessados, e trabalhar coletivamente na escola sobre possibilidades e estudos a respeito dessas intervenções. Além desses encontros, poderíamos construir esse espaço/painel de forma que atendesse os interesses dos

alunos e da escola. Seria um lugar onde os professores pudessem desenvolver alguma atividade coletiva relacionada às artes visuais.

Na verdade, essa ideia, um tanto turbulenta, já existia na escola e não fui eu quem a desenvolvi: foram os alunos. Eles já haviam tomado a iniciativa de demarcar um espaço em uma das paredes onde fosse possível uma produção visual coletiva. Coletivamente, percebemos que seria uma boa proposta a ser desenvolvida. O que busquei sugerir para a escola foi uma sistematização e efetivação dessa proposta.

A fundamentação deste projeto baseava-se em sua existência prévia. Os alunos o fizeram, o testaram, estava ali, vivo na parede ao lado do portão da escola. Era um lugar eclético, onde todos podiam desenhar livremente e deixar sua mensagem. Em meio ao caos das intervenções visuais, neste espaço, a noção de coletivismo e organização era evidente. Segue a entrevista com um dos alunos que ajudou a projetar o painel.

Você fez alguma intervenção na escola?
Sim, várias, a maior é aquele desenho ali no muro.
E como foi feito?
Fiz com todo mundo olhando, não deu nada.
Aquele é um espaço branco, me parece que é uma espécie de painel, que alguém fez para pintar, seria isso?
Sim, foi a galera que fez, para pintar mesmo, para poder chegar lá e desenhar de boa.
Me parece que é uma reivindicação de um espaço para desenhar na escola, seria isso?
É isso mesmo, como te disse, você pode chegar lá e deixar sua mensagem sabe, seu desenho, e todo mundo pode fazer. É igual o painel que você sugeriu na reunião, um lugar na escola onde a gente pudesse pintar e desenhar de boa, e que fosse rotativo.
Sim, observando aquele espaço que vocês criaram, foi que pensei em um painel para intervenções, você acha isso importante, onde seria esse painel?
É muito importante saca, agente quer fazer as coisas, mas nunca tem apoio, só alguns professores que acham massa e incentivam. Esse espaço tinha que ser em um lugar bem movimentado, tipo ali ó, onde tá o grafite do progresso, porque lá é

onde agente senta e se encontra, e é na entrada também, se agente passar uma mensagem, todo mundo vai ver.

O que você gostaria de ver na escola, enquanto intervenção, pintura, desenho, mensagem, etc.?

Acho importante passar uma mensagem. Uma vez, em outra escola, fizemos um velho sentado, para falar da fome, ai eu vi que todo mundo respeitava a pintura e ficava refletindo a respeito da mensagem.

Entrevista 2 , anônimo, 25 de outubro de 2011.

A execução institucional do painel falhou, por mais que ele, de modo silencioso, já habitasse as paredes da escola. A proposta, para a direção, soou como algo bastante turbulento. Eu não tinha condições de ajudar financeiramente na feitura do painel e a escola. Esta, por sua vez, estava interessada apenas em sistematizar e conter as pichações dos alunos, abrindo espaço somente sob suas condições. Como pesquisador, enquanto mediador, diante desse grupo de visualidades, vivas e clandestinas, vi esmorecer o projeto construído com os alunos.

A cultura visual nos alerta para a instância crítica das imagens, da produção de sentido visual. Claro estava que um trabalho crítico com os alunos deveria ser feito antes de qualquer realização de trabalho, e era isso o que eles queriam. Queriam conversar a respeito dos seus trabalhos, melhorar suas técnicas e construir projetos coletivos. Eles queriam tudo o que se encontrava fora da escola e que faziam na rua, quando combinavam em grupo para ir pintar a cidade, algum lote baldio ou construção abandonada. Os alunos entendiam que a escola é uma extensão da vida dos indivíduos e não algo alheio aos seus anseios.

De volta ao marco zero, fui convidado a pintar na rua, pelo grupo. A proposta era sair pela rua, encontrar algum lugar e habitá-lo clandestinamente. O projeto não cabia na escola. Mais uma vez, é preciso esclarecer os fatos: fui convidado, pois essa ação não foi encorajada pela pesquisa. Trata-se de uma ação corriqueira que fazia parte da vida dos alunos, e fui convidado como amigo, como adepto *mais velho* do graffiti. No dia marcado, caminhamos pelas ruas à procura de algum lugar para pintar. Escolhemos o antigo ginásio nas imediações da escola. O ginásio, assim como a escola, era dominado por intervenções. Começamos a pintar. Éramos oito pessoas. Quando a metade da pintura estava feita, apareceu o diretor do ginásio,

correndo em nossa direção. À nossa frente ele nos convidou para posteriormente pintar uma parte interna do ginásio que estava em branco.

Figura 14 Pintura no ginásio. Foto: Rava Monique 2011.

Figura 15 Pintura no ginásio. Foto: Rava Monique 2011.

Era a comunidade local falando, por meio do diretor do ginásio. Era parte da vida dos grafiteiros. Nossa história começou do lado de fora da escola e desenrolou-se distante do contexto escolar. Por toda tensão, turbulência e falta de controle ocasionada por essas intervenções visuais no espaço institucional, a escola almeja controlar a situação, dominando as intervenções clandestinas, sem ter em conta que elas são vivas, e não se submetem, mas constroem coletivamente uma gama de sentidos e significados que desafiam até mesmo suas punições.

2.4 O REGISTRO DAS IMAGENS

As imagens deste trabalho, que se referem à escola onde realizei a pesquisa, foram coletadas com a permissão da direção escolar. A coleta foi realizada em horário quando a escola estava sem a presença de alunos, ou quando estes não se encontravam visíveis. Dessa forma, pude registrar imagens de diversos espaços da escola, como a quadra de esportes, salas de aula e banheiros. As imagens que possuem alguma identificação da escola não foram usadas, respeitando assim, a instituição que permitiu que a pesquisa abordasse um de seus maiores problemas. As imagens usadas neste trabalho não correspondem mais à atual condição da escola, que passou por uma reforma ao longo do ano de 2012. As imagens aqui apresentadas foram substituídas por novas imagens, que não integram o corpus desta dissertação. As imagens usadas neste trabalho insistem em ser anônimas, por sua própria construção coletiva, codificada ou por sua produção clandestina. Ninguém viu nada.

2.5 ESTRUTURA DE ESTUDO DAS INTERVENÇÕES VISUAIS

Eu estava diante de um grande número de imagens que compunham as intervenções visuais da escola. Elas eram oriundas de diversas práticas, ilegais ou com acompanhamento de professores, eram produções visuais dos alunos ou de pessoas contratadas para fazer alguma pintura e todas essas imagens disputavam espaço entre si.

Logo, estavam intrinsicamente ligadas. Toda a gama de produção visual produzida ou instalada na parte física da escola se comunicava, e mesmo nos

trabalhos avaliativos, como cartazes, lá estavam os mesmos indícios, os mesmos anseios das produções não autorizadas implícitas nesses trabalhos. Seria uma perda contemplar apenas a produção imagética ilegal, uma vez que a escola já havia tentado negociar de forma legal com essa situação, e o resultado estava exposto sobre as paredes. Para existir o ilegal é necessário que algo seja legal.

Dessa forma, ficou claro na pesquisa, à medida que observava a escola, que eu poderia estudar as intervenções visuais divididas por áreas físicas da escola, o que me ajudaria a entender o contexto em que estão inseridas. Foi assim que os alunos me explicavam as intervenções, contidas em especificidades por espaços. Percebi que alguns lugares, com determinadas visualidades, serviam de local de encontro para certo grupo de alunos. Nesse mesmo sentido, uma sala de aula vazia, depredada e repleta de intervenções visuais, era o lugar em que os meninos da sexta série brincavam de “lutinha”. Usavam esse lugar devido à sua composição estético visual.

Assim, para efeito de análise, neste estudo, dividi as intervenções visuais em seis áreas. Essa divisão foi sistematizada conforme eu ia sendo norteado pelas visualidades da escola. Ainda há um tópico destinado às observações sobre as visualidades oficiais da escola e como ela se conecta às visualidades extraoficiais. À medida que coletava as imagens e ouvia alguns relatos anônimos, essa demarcação territorial mostrava-se intrigante, pois, nitidamente, as intervenções se configuravam de formas distintas no espaço físico escolar. Um mesmo grupo de alunos desenvolvia comportamentos distintos em diferentes áreas. O mapeamento das intervenções foi dividido nas seguintes áreas:

- Área interna: pátios e passagens;
- Área interna;
- Os muros;
- Quadra de esportes;
- Sala de arte;
- Salas de aula;
- Banheiros;

3

AS VISUALIDADES QUE HABITAM A ESCOLA

Cartografia: técnica do traçado de cartas geográficas e seu estudo. Cartógrafo: indivíduo que traça a carta geográfica. Em consequência de delinear a geografia espacial, é necessário que o cartógrafo estude com precisão determinado contexto. Se é verdade que o pensamento de Foucault é cartográfico por excelência, é porque seu funcionalismo, sobretudo, “corresponde a uma topologia moderna que não assinala mais um lugar privilegiado como fonte do poder e não pode mais acertar a localização pontual [...]” (DELEUZE, 2013, p. 36). Cabe então compreender que esse marco pontual dilui-se, no sentido que: “o poder é local porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso” (p. 36). Uma microfísica do poder. Logo, tal diluição indica que a história do espaço é a própria história do poder.

Pesquisar em contexto heterogêneo para Deleuze (2005) é, sobretudo instalar-se em suas sutilezas. Investigar as linhas que perpassam o dispositivo, particularmente, está vinculado à construção de um mapa de terras desconhecidas, é propor sua cartografia, “É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte a sul, de este a oeste, em diagonal” (p. 84).

Se percebi que, imerso no campo escolar, havia organizações clandestinas infiltradas em seu sistema funcional e oficial, ou seja, a clandestinidade visual indicava toda uma cadeia de relações outras, distinta da proposição institucional, é porquê enveredei-me em sistemas de relações de difícil acessibilidade. Não havia convites para intrusos naquele sistema, nem porta de entrada aparente.

> Conforme o papel que cada sujeito cumpre na malha das relações, e conforme sua porta de entrada nas arenas de combate ou colaboração, ele terá acesso a alguns conjuntos de informações e não terá a outros. Para uns, certos campos são blindados, parecem mesmo nem existirem, ocultos em zonas de densas sombras, enquanto para outros o trânsito é livre (MARTINS, A., 2013, p. 184).

Isso porque não tratei de um dado estático. Tampouco de fluxo previsível e contínuo. É assim o segredo da vida cotidiana, a natureza das coisas cujo exercício

de apreensão exige atenção à mensagem que ecoa do fundo da camada político social que abafa o manifestar de outros agenciamentos (MAFFESOLI, 2010, p. 97-98). Estive por muito tempo pesquisando as intervenções clandestinas fadado a participar de sua esfera macro, a própria dependência do mapa, física, dependência visível das intervenções visuais da qual estava posta a olho nu. Escutar os ruídos foi participar de sua cartografia por meio da inserção em seu sistema, através dos sujeitos que a sustentavam. Longo processo da vida cotidiana, no qual participei até me tornar tão cotidiano quanto o contexto pesquisado. Do macro ao micro.

Como sugere Suely Rolnik (2011, p. 60-61), no mapa, está compreendida a delimitação dos territórios, cobertura visível da produção do desejo, plano no qual a individuação forma unidades e a multiplicidade, totalizações, constituindo assim uma "Macropolítica" do território. Nessa ordem estão imbricadas organizações previsíveis, controláveis. Por outro lado, na cartografia, não há unidades, previsibilidade, há intensidades, "Micropolítica". Nesse plano o que se possui é uma "lista de afetos não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de suas relações com o mundo", singularidades, devires, a multiplicidade rizomática. "Nesse percurso nada mais é fixo; nada mais é origem, nada mais é centro, nada mais é periferia [...] Uma multiplicidade substantivada, devires imprevisíveis e incontroláveis", na qual se dilui a noção de plano, por estar sujeito ao campo visível. Nessa lógica, a cartografia "é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra – aqui, movimentos do desejo – que vão transfigurando, imperceptivelmente a paisagem vigente" (*Ibidem*, p. 62).

Neste trabalho cartografar foi decisivo. Havia no plano do mapa a ordem visível das intervenções clandestinas, que, sujeitas ao entendimento de pura redutibilidade depredatória, quaisquer manifestações visuais ilegais permaneciam como problemática espacial vandalística. Nada tinham a dizer. Pulsão destruidora. Na ordem cartográfica, contrariando o discurso de redutibilidade, estava a multiplicidade dos desejos, das intrigas, do lazer perigoso, da ilegalidade – rizoma inerte (por ser ignorado) de acontecimentos cotidianos. Visualidade codificada das coisas do mundo.

Ao cartógrafo (*Ibidem*, p.65), cabe atenção às estratégias do desejo na diversidade da existência humana. Não sujeito apenas aos referenciais teóricos,

pois, cartografar é fazer teoria, absorver matérias de procedências distintas. O cartógrafo se serve então de inúmeras possibilidades que se capta nos desejos, tudo o que for geradouro de sentido. Serve-se de multirreferências, para sua composição cartográfica. Ao cartógrafo cabe o exercício antropofágico, expropriando, devorando e resignificando valores.

Talvez seja a construção de uma cartografia, muito mais a exposição de fluxos de informações do que propriamente uma trilha fixa de relações. Sugere-se então, que o cartógrafo não proponha a explicação dos fatos. “E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (ROLNIK, 2011, p. 66). Nesse sentido, em alguns momentos fui muito mais uma ponte de desejos entre escola e alunos e alunos e escola do que um agente que buscou solucionar os fatos. Percebendo tal abertura, este trabalho não pretendeu solucionar problema algum, ou propor fórmulas aos muitos paradoxos percebidos, buscou apenas, enveredar-se nesses dilemas.

Ao enredo no qual o cartógrafo pretende estar imerso, é necessário dispor de sensibilidade, na medida do possível em seu trabalho. Integrado à coexistência entre macro e micropolítica, está atento aos movimentos dessa coexistência, pois “pacífica apenas em momentos breves e fugazes de criação de sentido; assim como inúmeros são os mundos que cada um engreda. É basicamente isso o que lhe interessa” (*Ibidem*, p. 66-67).

> **O princípio do cartógrafo é extramoral**: a expansão da vida é seu parâmetro básico e exclusivo, e nunca uma cartografia qualquer, tomada como mapa. O que lhe interessa nas situações com as quais lida é o quanto a vida está encontrando canais de efetuação. Pode-se até dizer que **seu princípio é um antiprincípio**: um princípio que obriga a estar mudando sempre de princípios. É que **tanto seu critério quanto seu princípio são vitais e não morais** (Idem, p. 68 grifos do autor).

Se o cartógrafo está ligado à expansão da vida, não é de se estranhar que as visualidades deste trabalho evocavam presenças vitais. No mapa escolar, encontravam-se cartografias repletas de desejos.

Figura 16 Planta da escola, térreo. Desenho: Paul Moraes 2013.

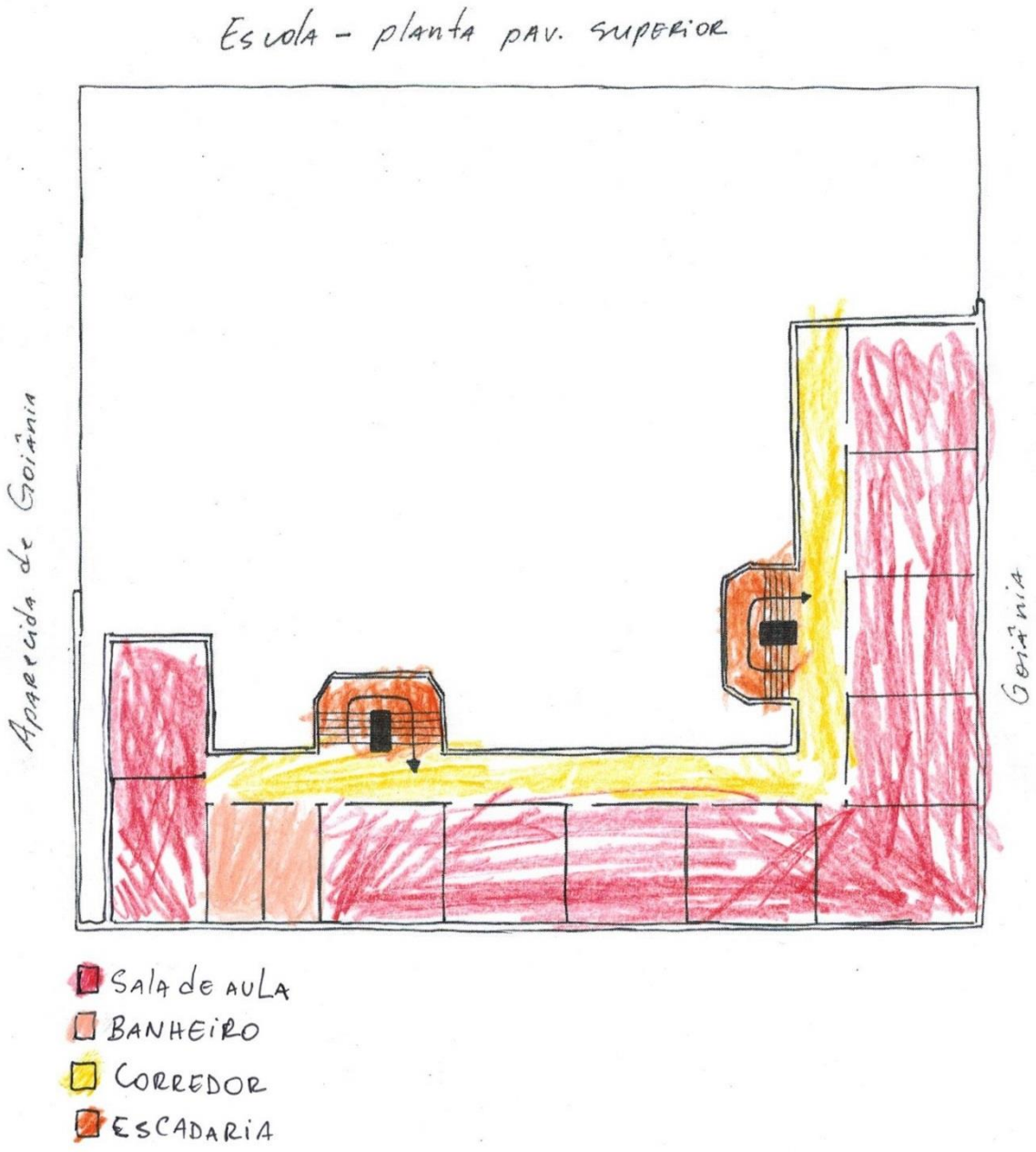

Figura 17 Planta da escola, pavilhão superior. Desenho: Paul Moraes 2013.

3.1 AS INTERVENÇÕES VISUAIS

As manifestações visuais ignoradas nas paredes da escola insistiam em falar. As considerei eixo deste trabalho. Configura relato de experiências desencadeadas pelas visualidades. Ato de enredar-se em cartografias, aventuras “pelos meandros do modo de produção da subjetividade vigente na sociedade em que se deu tal processo” (ROLNIK, 2011, p. 76).

Figura 18 Protesto. Pichação na sala de aula. Foto: Paul Moraes 2011.

Se para Baudrillard (1996) os graffiti ganham força após atos de repressão, não é à toa que Maffesoli (2010; 2004) localiza as tribos urbanas também como movimentos anti-repressão, estas que neste trabalho têm participação significativa na produção das intervenções clandestinas, como causa e efeito de uma sociedade que se pretende moral e asséptica. Este é apenas um sintoma. É que muitas dessas tribos produzem marcas ou dispõem de próprios sinais. Protesto! Foi escrito na parede, um espaço relacional para reivindicar. Em tempos de manifestações sociais, é comum o protesto visual transgressor, a reivindicação pichada sobre as estruturas físicas da cidade. “Os trajetos para a escola marcados com giz ou as paredes das

creches são testemunho de uma necessidade básica do ser humano: comunicar através de palavras ou desenhos" (STAHL, 2009, p.15). Aderido ao protesto, está o desenho de um pênis, um símbolo transgressor, que deve permanecer escondido, guardado. Acima do protesto existe o desenho de uma bomba, símbolo usado pelos grafiteiros, referindo-se à expressão *bomb graffiti* (ou *bombing*), da língua inglesa, que sugere o bombardeio de graffiti, um graffiti rápido, executado às pressas, para assegurar o anonimato. Acima da bomba estão inseridas siglas, indicando a presença de grupos organizados de interventores. Um protesto vivo e silencioso.

> Os lugares célebres, em especial, estão cheios de graffiti, embora também os lugares relativamente isolados, como os serviços públicos ou as prisões de todas as épocas. Ai refletem-se as confissões privadas ou de caráter politico dos seus ocupantes, que desejavam que também fossem vistas da mesma forma ou com grandes semelhanças nas paredes das ruas (STAHL, 2009, p.15).

Esse processo visual clandestino evocava situações insuportáveis caso fossem discutidas ou trabalhadas. Algumas visualidades aproximavam-se do que Rancière (2012b, p. 83-84) denominou como "imagem intolerável". Não se tratava apenas de aparência, as visualidades evocavam situações tão reais que eram insuportáveis para serem propostas no modo da imagem. Esse tipo imagético é considerado inapto para criticar o real "porque faz parte do mesmo regime de visibilidade daquela realidade, que exibe alternadamente sua face de aparência brilhante e seu avesso de verdade sórdida que compõem um único e mesmo espetáculo".

Logo, percebi que as opiniões e apontamentos "intoleráveis" desses diversos alunos anônimos com os quais convivi deveriam permanecer vivos neste trabalho. Ora, uma das motivações motrizes desta pesquisa é a carência dessa voz, a voz do discente nos estudos sobre intervenções visuais e em demais investigações acadêmicas. Em sua maioria, esses estudos (livros ou revistas de graffiti ou pichação, artigos, teses ou dissertações), quando se referem às intervenções visuais baseiam-se em características tipográficas, qualidade própria dos graffiti, desenhos do banheiro, iconografias. O aprofundamento na investigação dessas visualidades produzidas na escola não se alinha apenas a estes quesitos, trata-se de situações muitas vezes políticas ocasionadas pelo próprio espaço. A sugestão é que, em se tratando do espaço escolar, o estudo evoque diversas frentes de pensamento. Dai a

dificuldade, uma vez que a incidência de paradoxos é comum a essas questões. Uma delas está nas relações de poder exercidas no ambiente escolar, pois, se há poder é preciso retomar questões levantadas por Foucault (2012b, p. 138): “quem exerce o poder? Onde o exerce?” ou ainda perceber até onde e por quais vias, instâncias, de controle, de vigilância o poder é exercido, pois, “Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém”.

Este estudo buscou estabelecer vínculos com as visualidades e suas motivações, relações com espaço, estudantes e sua insistência em habitar clandestinamente o ambiente escolar. Sendo assim, a proposta foi trazer a experiência coletiva, a troca de informações entre pesquisador e alunos, docente e discente, para que cada um pudesse ouvir e ser ouvido, ver e ser visto. “É que estas inscrições são marcas deixadas não só para a própria pessoa, mas também de uma maneira geral, para que sejam vistas por todos os outros” (STAHL, 2009, p.15, 16). Ainda que sejam anônimos, os apontamentos a seguir evocam a vida escolar, o cotidiano e expectativas dos alunos com os quais tive contato. Sendo assim, Alice Fátima Martins (2012, p.207) argumenta que os estudos da cultura visual distanciam-se de marcos precisos, de uma situação minimamente confortável, pois vem se instituindo como campo de fronteiras difusas, esboços inacabados ou referências dialogais. Nesse sentido, este trabalho são cartografias difusas no mapa escolar, territórios criados pelos alunos, caminhos complexos que habitam o mapa.

3.2 ÁREA INTERNA: PÁTIOS E PASSAGENS

O que denominei de área interna da escola é composto pelos pátios, corredores e escadarias. Entretanto, alguns apontamentos prévios são necessários para melhor compreensão deste espaço. Por mais que as salas de aula, quadra de esportes e outras dependências também façam parte deste contexto, foi necessário abordar esses lugares separadamente, em outro momento. A problemática nesses espaços deu-se pelo fato de que cada lugar, com suas respectivas composições estéticas, designavam comportamentos e territórios distintos. Essa abordagem compreende as ideias de cartografia enquanto platôs de intensidades, de acordo

com Rolnik (2011). Na área interna concentrava-se a maior parte das intervenções visuais autorizadas e não autorizadas, incluindo grafites (pinturas com letras e desenhos estilizados) murais decorados e os cartazes temáticos. A maioria das decorações desses cartazes e murais temáticos foram produzidos por alunos como exercícios das aulas de artes. Nessa área ampla, um espaço aberto, onde era apresentada a produção artística dos alunos, curiosamente também se encontravam os grafites (legais e ilegais) mais estilizados.

Figura 19 Área interna da escola. Portão de entrada. Foto: Paul Moraes 2011.

Durante minhas caminhadas pelo bairro onde a escola se encontrava, notei uma forte aproximação entre a estética do bairro (referente às intervenções visuais) e a área interna da escola. Percebi que tanto o bairro quanto a escola estavam impregnados de referenciais estéticos visuais similares, no tocante aos graffiti. Notei, nas intervenções da área interna, a proximidade com o cotidiano dos alunos, seus modos de vestir, falar, o *hip-hop* e demais elementos oriundos da cultura de rua evidenciada pelas visualidades do bairro onde a escola estava inserida.

A área interna da escola era um espaço que muito se aproximava com a estética da arte urbana daquele setor. As intervenções apresentavam-se com uma organização visual mais branda. Não se observavam muitos espaços com intensas sobreposições visuais, como o caso de lugares disputados pelos grupos de pixação.

Em suma, as intervenções clandestinas compartilhavam o espaço com algumas intervenções autorizadas pela escola, como as pinturas negociadas entre alunos e direção escolar, localizadas em lugares estratégicos no espaço interno.

Notei a preocupação de vários alunos em transformar este espaço interno em um lugar esteticamente mais próximo de seus cotidianos. Ou seja, um ambiente "mais bonito" segundo seus apontamentos. Novamente percebi a forte noção de escola como extensão da vida desses alunos, um lugar do uso comum, que pelo segmento visual, através das intervenções, muito se aproxima das ruas da cidade onde eles caminhavam, divertiam-se, viviam. Em um movimento inverso, o graffiti originário da rua, o lugar aberto, insistia em habitar o lugar fechado, a escola.

Nesse sentido, observemos as questões territoriais pautadas nas visualidades, os graffiti. Para Baudrillard (1996), essa ação pode ser interpretada como uma espécie de insurreição dos signos, o popular linguístico que irrompe a cidade. Neste caso, a cidade irrompe a escola. Ou, ainda, revela o cotidiano dos alunos conflitante com o normativo escolar.

> Os graffiti são, por sua vez, da ordem do território. Eles territorializam o espaço urbano codificado – é essa ou aquela rua, essa ou aquela parede, esse ou aquele bairro que assume vida por meio deles, que volta a ser território coletivo. E eles não se circunscrevem ao gueto, eles exportam o gueto para todas as artérias da cidade branca e ela é o verdadeiro gueto do mundo ocidental (p. 102-103).

Se esse processo de territorialização implica a volta do território à coletividade e exportação do gueto, nota-se que na escola, lugar de regras e espaços delimitados, há o desejo por meio das visualidades de democratização espacial que perpassa muitas das experiências relatadas neste trabalho. Logo, a criação de novos territórios dentro do limite escolar sugere o desejo dos alunos em adequar o espaço sobre suas perspectivas. As mais variadas perspectivas, afinal, sob esta óptica, uma vez que a escola é feita para o aluno esta por sua vez não deveria adequar-se aos seus desejos? É nesse sentido que percebo a noção de pertencimento dos alunos em relação à escola, noção muitas vezes ignorada por ser considerada ingênua. Espaço comum dentro do espaço normativo. Este é um dado cartográfico. Se os graffiti territorializam o espaço urbano codificado, as intervenções visuais na escola criam pontos de encontros, espacialidades outras, novos contextos

que passam a habitar o mapa, mas que não fazem oficialmente parte dele. Nesse sentido,

> o pátio da escola, suas salas de aula, as dependências administrativas, a calçada externa, os sanitários são ocupados por diferentes fins, por diferentes dinâmicas, em diferentes momentos ou, simultaneamente, por diferentes grupos e segmentos da comunidade (MARTINS, A., 2013, p. 184).

Considerando que o espaço compreende dinâmicas de uso, percebo que as intervenções visuais portam essa complexidade em não só dinamizar o espaço, mas transformá-los em modelos idealizados. Espaço dentro de espaço, que sugere um novo lugar. Como exemplo desses novos contextos, havia na escola pontos de encontro determinados pelas pinturas, salas de aula onde determinadas ações eram realizadas em consonância com as visualidades daquele lugar, salas de aula que se tornaram inoperantes não só pelo depedramento, mas também pelo visual e que passavam a configurar-se como “clube da luta”. Transmutação da sala de aula em ringue. São acidentes geográficos, “Micropolítica”, “platôs de intensidades”, “pedaço de imanência” (ROLNIK, 2011, p. 68).

Seguindo esse pensamento, das visualidades que territorializam, coletei algumas imagens de pinturas e cartazes referentes à semana do folclore colados sobre um mural, no pátio da escola. As imagens e palavras desse mural muito se pareciam com os graffiti do espaço urbano. Cabe aqui a perspectiva do trânsito das imagens que se infiltram no mapa escolar como possibilidade de reconfiguração daquele mapa. É como se o mural da escola se transmutasse em muro da rua. Curiosamente, me foi relatado, pelos próprios alunos, que a autoria desses trabalhos era de alunos pichadores.

Durante conversas com eles, fui informado que os professores lhes solicitavam a produção dos cartazes durante as festas comemorativas, devido ao seu domínio técnico do desenho. Não necessariamente o docente tinha conhecimento que era aos pichadores da escola que endereçavam a solicitação para a feitura dos trabalhos comemorativos. Eu, como pesquisador, tive conhecimento de suas “identidades secretas” dado o meu vínculo, como estudioso do assunto, e a confiança estabelecida, durante a pesquisa, com os discentes. Os administradores da escola tampouco sabiam com clareza quem eram os pichadores. Extensão da vida desses alunos, os elementos de seus cotidianos estavam inseridos

nessas pinturas realizadas de forma autorizada. Desejo discente que se infiltrava na produção visual da escola.

Figura 20 Mural dedicado ao dia do folclore. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 21 Saci Moderno. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 22 Boto. Foto: Paul Moraes 2011.

Podemos notar tal fusão cotidiana/visual nos cartazes fixados no mural fotografado. Essa atividade foi proposta nas aulas de arte para imersão dos alunos nos estudos do folclore brasileiro.

Chamo a atenção à figura do *Saci Moderno*. Nesta versão do *Saci Pererê*[14], o personagem do cartaz usa o mesmo figurino encontrado nos desenhos animados referentes à cultura hip hop que, por sua vez, porta elementos presentes numa grande parte das vestimentas dos alunos nessa escola. Compõem a imagem o tênis colorido, o gorro, os anéis e pulseiras. Além desse direcionamento ao vestuário dos alunos, essas peças de roupas que compõem o *Saci Moderno* referem-se a alguns personagens de movimentos como os cantores de Rap, membros de torcidas futebolísticas organizadas ou personagens de desenhos animados, estereotipados como figuras de tribos urbanas muito comuns no contexto social em questão. Ainda há a referência direta, na pintura, ao personagem de desenho animado *Super Choque*. Alguns alunos em relatos referiam-se à pintura como *Saci Super Choque*. Contudo, a pintura refere-se a uma ilustração disponível na internet, desenvolvida por um ilustrador profissional. Ou seja, os alunos trouxeram dentre uma infinidade de ilustrações referentes aos personagens folclóricos, aquela que lhes agradava ou fazia sentido. Não se sabe ao certo se o ilustrador inspirou-se no personagem para a produção da sua ilustração ou se os alunos personificaram a ilustração como figura heroica. Cabe, então, a pergunta: uma vez que a pesquisa feita na internet oferece inumeráveis imagens, por que justamente o saci moderno seria escolhido como representação daquele contexto? Seria a porta de entrada, para os alunos da escola, para a entrada dos heróis que compunham as capas de seus cadernos? Seria a porta de entrada, a função de produzir o cartaz da escola, em suas mãos a oportunidade de trazer algo que falte na escola, como os seus heróis?

Ainda compondo esse mural, havia outros cartazes apontando nessa mesma perspectiva, envolvendo desejos dos alunos inseridos nos desenhos. Um exemplo é a figura do Boto[15], usando *piercing* na sobrancelha e cabelo estilo moicano. Ou, ainda, outra versão do Saci Pererê usando correntes como adereço e carregando, sobre seu corpo, quase uma tatuagem em estilo graffiti.

[14] Lenda do folclore brasileiro oriundo das tribos indígenas do sul do Brasil.
[15] Lendas das festas juninas da Amazônia brasileira. Acredita-se que o boto se transforma em um elegante rapaz, sempre usando chapéu, a fim de conquistar uma mulher e leva-la para o fundo do rio consigo.

Figura 23 Capa do álbum Sobrevivendo no Inferno. Racionais Mc´s 1997.

Figura 24 Curupira Gangster. Foto: Paul Moraes 2011.

Estereotipado como entidade hostil, a figura do *Curupira*[16] é transformada em uma imagem carregada de símbolos da cultura urbana. É uma versão do herói urbano, o estereótipo das ruas familiar àquela comunidade. Ele transformou-se em uma espécie de *Curupira Gangster*, negro, empunhando uma arma de grosso calibre. Talvez, nesta versão da lenda, imersa no cotidiano dos alunos, o protetor da fauna e flora cujo crucifixo pendurado sobre o peito o guarda de todo mal, possua semelhança ao que se entende pelas ruas enquanto símbolo de proteção. A arma protege dos inimigos, o crucifixo é a bênção divina.

Presente no cotidiano desses alunos, em suas falas e apontamentos estava a musica, Rap, que tanto evoca as provocações do contexto no qual estavam inseridos. É o caso do grupo paulista *Racionais Mc´s*[17], cujos trechos das músicas encontravam-se presentes nas falas dos alunos, como a música *Expresso da Meia-Noite*, do álbum *Nada Como Um Dia Após o Outro Dia*, (2002): “fui obrigado a conviver com isso, com uma quadrada e um velho crucifixo, é sempre bom andar ligeiro na calada, a vida não é, um conto de fadas, (só quem é de lá... sabe o que acontece...)”.

[16] O Curupira é uma lenda brasileira. É um ser da floresta que protege a fauna e flora.
[17] Um dos principais grupos de Rap brasileiro, os Racionais MC´s surgiram na década de 80.

E não seria o cantor favorito ou nesse caso, o Rapper que tanto fala em suas músicas do cotidiano dos alunos uma espécie de herói? Novamente observamos essa presença do porta voz do cotidiano dos alunos infiltrado na escola. Seria ele, o *Curupira*, protetor da fauna, o herói da natureza visualmente transformado no herói das ruas? É sobre perspectivas cotidianas como os apontamentos implícitos nos murais das escolas, essas sutis informações, que notamos nessas concepções visuais cotidianas dos alunos seu universo lúdico, encontrado nos desenhos televisivos, ou resquícios de violência arraigados em seu contexto social, os graffiti da rua que se encontravam inseridas nessas imagens do mural.

Essa complexa informação inserida nas imagens produzidas carece de uma atenção especial de estudos. Raimundo Martins sobre a perspectiva dos estudos da cultura visual (2005) afirma,

> A cultura visual se configura como um campo amplo, múltiplo, em que se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura. Corpus de conhecimento emergente, resultante de um esforço acadêmico proveniente dos Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência do cotidiano (p.135).

Os elementos visuais presentes no cotidiano desses alunos são tão fortes que acabam vindo à tona à sua maneira, sem serem evocadas. São visualidades carregadas de vivências, pulsantes, que buscam ser vistas, percebidas, são imagens que têm muito a dizer e que muitas vezes são ignoradas, reprimidas.

3.3 ÁREA INTERNA

Próximo ao portão de entrada dos alunos estava concentrada a maioria das intervenções visuais da área interna da escola, com aproximação aos graffiti, ocupando grande parte das paredes da entrada. Nestas paredes, eram remanescentes os resquícios de uma antiga pintura, que seria a primeira pintura realizada nessas paredes, por um grafiteiro contratado pela escola. Data da época em que eu ainda era estudante, e foi feita quando as intervenções visuais começaram a invadir a escola, causando transtornos. Talvez tivesse sido a maneira encontrada pela escola para tentar apaziguar as pichações que já eram

problemáticas. Talvez fosse uma espécie de barganha visual. Talvez fosse uma das poucas alternativas diante de todos os problemas em ser escola.

Figura 25 primeira pintura na área interna da escola. Foto: Paul Moraes 2011.

Na época em que a pintura foi realizada, meados do ano de 2000 (os funcionários da escola não se recordavam da data exata), ela causou grande impacto nos alunos, afinal, a escola estaria, pela primeira vez, trazendo algo visual afinado ao gosto dos alunos, para suas paredes. Quando aluno, eu lembro que a pintura demorou cerca de quatro dias para ser produzida, devido ao material de secagem lenta (tinta esmalte sintético), e o forte sol (a área era completamente descoberta). O grafiteiro, assim, trabalhava pouco tempo por dia. Além disso, era impossível trabalhar à tarde, pois havia crianças pequenas na escola. O seu período de trabalho restringia-se ao período de pausa na atividade escolar, entre o final do turno matutino e começo do vespertino. Ainda recordo-me quando as aulas acabavam e encontrávamos com o grafiteiro executando a pintura. Ao final da aula, um grupo de alunos se formava ao seu redor para observá-lo pintar. O sol de meio

dia era forte e sofríamos alguns momentos sob o intenso calor, solidários ao grafiteiro. Afinal, era do nosso interesse o graffiti dentro da escola. Ele era um famoso grafiteiro das ruas, admirado pelos alunos. Por isso muitos de nós observávamos seu trabalho durante o pouco tempo que nos era permitido olhar. Mesmo tendo sido dispensados, muitos dos alunos permaneciam ali, hipnotizados, olhando a pintura, sofrendo com o calor, tumultuando o trabalho do grafiteiro. Não demorava e a direção dispersava a multidão. Íamos embora esperançosos, acreditando que aquela pintura poderia ser a porta de entrada das imagens do nosso cotidiano na escola. Não nos importávamos com a mensagem: importava que as imagens que faziam parte de nossas vidas começariam a habitar a escola, ou pelo menos o fato de o grafiteiro que tanto admirávamos ter um trabalho naquele espaço. Foi uma experiência memorável para os alunos.

Curioso foi perceber que a pintura, apesar de desgastada, permaneceu quase intacta até o momento que a escola configurou-se como campo desta pesquisa. Cerca de 10 anos se passaram desde sua feitura. Havia uma atitude respeitosa diante dessa pintura. Há apenas uma intervenção, enquanto outras paredes estão completamente rabiscadas. É importante notar que a escola não foi reformada ao longo desse tempo e, mesmo assim, aquela imagem permaneceu. Talvez esse anseio, do qual tomei parte, de ter um pedaço do meu cotidiano inserido no ambiente escolar, justifique o respeito a esse resquício de pintura preservada por quantas gerações de estudantes.

Quando questionei alguns alunos sobre a persistência daquela imagem, alguns deles me informaram que a respeitavam porque era um trabalho de um antigo grafiteiro, e que aquela imagem configurava-se como uma espécie de símbolo de resistência. Os alunos preservavam aquele marco. As considerações eram um pouco diferentes da minha época de aluno, mas o intuito era o mesmo: parte do que se via na paisagem de nossos cotidianos estava impresso sobre a parede.

Ainda nesse espaço de entrada da escola, a respeito de questões comportamentais dos alunos diante das intervenções visuais, faz-se necessário ressaltar que essa área da entrada da escola, onde estava a maior parte das intervenções da área interna, era um lugar ocupado, durante o recreio dos turnos matutino e vespertino, por alunos mais velhos, ligados a algum grupo, que cultivavam uma postura diferente dos demais, utilizando-se das intervenções como

esquemas territoriais, como pano de fundo para o encontro dos grupos organizados dentro da escola.

No turno matutino, observei com frequência um grupo da escola. Esse grupo de alunos, cerca de 10, parecia se apropriar das visualidades segundo orientações territorialistas, como se aquele espaço em questão pertencesse a eles. Era um grupo misto, frequentado por alunos que aparentavam ser da tribo do rock e também hip-hop, alunos de natureza mais underground, que usavam aquele ambiente repleto de intervenções como um ponto de encontro. Obviamente vários alunos transitavam por aquele espaço, mas esse grupo em questão encontrava-se e permanecia durante todo o intervalo naquele lugar. Aquelas visualidades demarcavam seus encontros.

Figura 26 Portão de entrada, visão interna da escola. Foto: Paul Moraes 2011.

As intervenções aqui evidenciavam outro aspecto além das questões de gosto ou comportamento. Claramente apresentavam demarcações territorialistas/territoriais, de uma maneira eclética, pois as intervenções neste espaço não se baseavam em insultos ou rixas e sim em tipografias estilizadas, uma espécie de competição sem afrontamento, composta por desenhos a carvão, graffiti

e pichações, ora com palavras positivas como as dos grafites, paz, Jesus, ora como os “apelidos” como a inscrição *Loose*, (acima do portão à esquerda).

Diferentemente da sala de aula, todo o pátio da escola, apesar dessas demarcações territoriais, ainda não era um lugar onde estavam inseridas as provocações e disputas referentes aos grupos rivais. Havia uma vontade de habitar o espaço de uma forma branda, com poucas sobreposições visuais. Era ainda o lugar onde as possibilidades de ser flagrado no momento em que se produziam as intervenções eram maiores, e talvez esse seja um dos motivos das poucas intervenções visuais.

Escutei, na escola, um ditado das ruas, dizendo que onde houver grafite, não há pichação. Isso porque, no contexto escolar, a palavra grafite ganha conotação de um trabalho ilegal de maior elaboração estética do que as pichações. Ou seja, em contexto escolar, quando não estão presentes as disputas territorialistas ou rixas entre grupos rivais, permanece um respeito dos pichadores com os grafites, e essa atitude, apontada pelos alunos, estava presente nas intervenções visuais no pátio da escola. Esta observação aponta para um dado importante, de conhecimento da escola: a construção de possíveis metodologias a fim de trabalhar com o problema da pichação na escola, onde o grafite pode ter um papel apaziguador e canalizador dessas intervenções visuais indesejadas. Essa tentativa apaziguadora foi tentada pela escola inúmeras vezes e em vários espaços: na área interna, na área externa e em algumas salas de aula. Essa proposta de conter as intervenções não funcionara bem naquele contexto, talvez porque conter não fosse a melhor opção para se trabalhar naquela situação.

Conter as visualidades clandestinas era o intuito da escola ao liberar uma parede do pátio para a feitura de alguns grafites como o apresentado na figura 27. O local destinado a essas pinturas, sob a orientação da escola, era um dos territórios ou ponto de encontro citado no texto e é onde se encontrava a inscrição “progresso”. Este local antigamente possuía três mastros para as comemorações da pátria, e curiosamente, o local hoje sem os mastros, possui um grafite com referência à noção de pátria. Havia um elemento da cultura do graffiti, uma lata de spray, contendo a pintura da bandeira do Brasil e acima da inscrição progresso, o nome Jesus referindo-se à cultura católico-cristã. Tais inscrições articulavam certa estética de paz, estética aceitável que o grafite ganhou por ser divulgado como um papel de

conscientização. Palavras de estímulo e protestos são decorrentes das intervenções visuais.

Figura 27 local onde ficava o mastro e bandeira, entrada da escola. Foto: Paul Moraes 2011.

Há outro dado importante: a pintura foi permitida pela escola, e seu conteúdo também. Os alunos, do grupo com que trabalhei, pediram ao diretor da escola para liberar algum espaço para a pintura. Segundo os alunos, a composição daquela pintura baseou-se em sugestões feitas pela coordenação escolar e em breve discussão entre eles. Ao que esclareceram, o intuito da inscrição “progresso” naquele local estava relacionado às comemorações da pátria. Ouvi vários relatos que referiam a preocupação de passar “algum tipo de mensagem” com as intervenções. A escola, conhecedora dessa vontade em transmitir alguma mensagem, orientou os alunos à realização de pinturas sobre a parede com esses conteúdos. Este dado não representa consenso entre os alunos. Na ocasião de pesquisa havia os que se preocupavam em passar uma mensagem e havia também

os que usavam a mensagem como pretexto para grafitar, ou ainda gostariam de passar sua própria mensagem.

Em entrevistas e conversas, alguns alunos me apresentaram pistas do dia em que essa pintura foi feita. Segundo eles, após autorização do diretor, a pintura foi executada na parte da tarde, por alunos do turno matutino, que convidaram alguns alunos do turno vespertino. Esses alunos, antes da execução da pintura, se organizaram para decidir o que seria pintado no local. Importante é destacar que, em primeiro lugar, estava o interesse em "transmitir uma ideia". Segundo eles: "Não pode ser só um desenho né, tem que passar uma mensagem positiva entende?".

Você fez alguma intervenção visual na escola?
Sim, esse aqui ó, que está escrito progresso.
E como foi feito?
A escola tinha a tinta e liberou pra gente, ai riscamos com carvão e passamos por cima. Agente não tinha tinta, usamos o que tinha na escola. A gente escreveu progresso por causa da bandeira, aqui é o lugar onde eles colocavam ela.
Em que horário foi feito?
Durante o recreio, a gente chegou e mandou ver, com todo mundo olhando mesmo.
O diretor liberou?
Sim, os outros meninos pediram pra ele, ai ficou tudo certo. Ele liberou de boa, sem problema.
E por que grafitar a escola?
Por que a escola tem que ser bonita, fica mais massa tudo colorido.
Como vocês acham que deveria ser as paredes da escola?
Toda grafitada tem que ser um lugar massa de ficar. Pra mim tinha que ser tudo desenhado, mas pichado não, como não pode desenhar ai os outros picham tudo. Ai fica essa briga ae, FJG, TEV, um brigando com o outro e rabiscando tudo, se tivesse desenho não seria assim.

Entrevista 1, anônimo, 18 outubro de 2011.

Esse relato aponta para um parâmetro da cultura visual, fortemente presente nas intervenções dessa escola. O processo de construção dessas visualidades no ambiente envolveria a formação de um pensamento crítico por parte dos alunos, que se preocupavam não só com elementos estéticos de suas intervenções, mas

também com o efeito da mensagem transmitida. Para Hernández (2000, p. 180) usar de elementos culturais que estão ao nosso redor permite o exercício da relativização dos pontos de vista, “favorecendo a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo”. O autor aponta a cultura visual como uma metodologia crítica e performativa e demonstra o quanto a crítica é importante na formação do conhecimento. Isto não significa solução pronta ao que se acredita ser problemático, mas sim, disponibilidade para encarar os embates.

Que mensagem positiva era essa que os alunos queriam passar? Quais os motivos que levaram a escola a insistir em controlar o conteúdo dos grafites? Ao que parece, a mensagem positiva sugere em si ideia apaziguadora. Logo, é preciso observar a *Ideia da paz* para Giorgio Agamben (2012, p. 73 -74). Em sua origem o termo paz indicava pacto, o aperto de mãos que fechava o negócio. Em contrapartida, o termo latino da palavra que designava acordo, em geral, encontrava raiz no vazio. “Um gesto de paz só poderia ser então um gesto puro, como o qual não se pretende dizer nada, que mostra a inatividade e a vacuidade da mão”. Contudo, não poderia haver paz nesse sinal, uma vez que a verdadeira paz eclodiria da consumação e esgotamento de todos os sinais. O que nos cabe nesta questão é perceber que “Toda luta entre homens é, de fato, uma luta pelo reconhecimento, e a paz que se segue a essa luta é apenas uma convenção que institui os sinais e as condições desse mútuo e precário reconhecimento” (AGAMBEN, 2012, p.74). Retomemos então as tensões escolares, percebendo que, para ambos os lados, escola e alunos, a mensagem positiva a ser passada, distanciava-se de ideia apaziguadora de “passar uma mensagem”, emergindo então tensões de poder: a mensagem para a escola designava forma de controle enquanto a mensagem para os alunos designava o estabelecimento de territórios sobre o mapa normativo, mensagem positiva que sem acompanhamento poderia fugir ao controle da escola, uma vez que toda sorte de elementos poderia ser entendida como portadora de mensagem positiva. Observei, então, a precariedade do acordo apaziguador com intuito de passar uma mensagem, pois, com a suposta mensagem positiva pretendia-se camuflar interesses discentes e docentes. Especificamente naquela ocasião a ideia de paz era falsa, breve desculpa de interesses. Isso levanta a característica operatória do poder: “a relação de poder é o conjunto de relações de

forças, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades" (DELEUZE, 2013, p. 37).

> Cabe supor que uma parte dos problemas dos professores nos colégios considerados problemáticos decorre de sua propensão a ver uma turma como uma soma de indivíduos que precisam ser aperfeiçoados, e não como um grupo com suas dificuldades, mas também com suas potencialidades coletivas (MAFFESOLI, 2004, p. 15-16).

Cabe supor que a administração escolar, por prudência, não pretendia correr o risco de deixar os alunos guiarem os trabalhos, tampouco trabalhar com eles explorando, como indica Maffesoli (*Ibidem*, p. 16) a coletividade em potencial dos grupos. Cabe ainda pensar que, possivelmente o pretexto discente de passar uma mensagem positiva facilmente se transformaria em mensagem coletiva, cotidiana, daquilo que lhes interessavam, distanciando-se assim de uma mensagem cujo conteúdo transmitisse uma ideia sócio – educativa que a escola almejava.

Seguindo esse raciocínio, era característico dos lugares onde se encontravam tais intervenções receber, ao seu redor, um grande número de intervenções outras, como se todo espaço que recebesse um grafite passasse a ser um espaço de poder neutro, liberado para que outras manifestações pudessem compor a visualidade daquele local. A pintura se expandia, uma vez que o ato de pintar estava relacionado a democratizar a parede. A escola era ciente dessa falta de controle que os grafites poderiam causar.

Na pintura "progresso", uma série de outras intervenções foram agregadas ao seu redor, como o nome "Jesus", que permeia a mesma intenção de transmissão de mensagem positiva, e foi realizada em consonância com a pintura "progresso". Essa imagem aponta para uma construção religiosa brasileira, na qual o cristianismo é predominante, sendo que, a bondade relacionada ao nome divino poderia manter o intuito de mensagem positiva do lugar. Havia também, o desenho de uma lata de spray, cujo slogan era a bandeira brasileira. A respeito desse desenho e a relação entre os relatos dos alunos, preocupados em transmitir alguma ideia, podemos facilmente retomar um comentário deles: "não há progresso sem arte". Logo, o veículo que armazena a tinta, a lata de spray, recebe uma conotação de objeto a favor de uma construção artística.

Figura 28 Detalhe da parede. Foto: Paul Moraes 2011.

Talvez, para a escola, o grafite proposto tenha apontado, de fato, para a configuração de elemento de controle, pois os alunos não vandalizam o espaço grafitado e, sim, o complementam. Nesse sentido, o procedimento de agregar intervenções outras era constante. A cada dia um novo desenho ou inscrição era acrescentado àquele painel.

Porém, no processo de construção desses grafites experimentados na escola, ressalta-se a queixa dos alunos sobre a imposição dos temas e ideias restringindo o que deveria ser feito. Isso nos leva a retomar a questão já levantada nesta pesquisa: o que os alunos almejam do trabalho visual escolar? Em várias ocasiões, a respeito desses grafites autorizados, escutei a seguinte alegação*:* “A gente faz só pra ter o graffiti dentro da escola!”. Isso significa fazer um grafite sob a prescrição escolar para simular o graffiti urbano. É nesse sentido que a ideia de mensagem pode ser apenas um pretexto.

O que notei nos comentários dos alunos e registros em pinturas sobre as paredes, foi a insatisfação sobre o tema pintado. Eles queriam passar alguma mensagem, mas gostariam de negociar o teor delas. Pois eles mesmos já possuíam algumas mensagens selecionadas para serem incorporadas aos graffiti. Qual seria o teor dessas mensagens na prática? Basta olhar o graffiti na rua para

compreendermos o choque entre alunos e escola. O trabalho foi feito sob a perspectiva de mensagem da escola. Os alunos não foram ouvidos. Quando decidiram o que iam pintar, a temática do que pintar já estava decidida. Talvez a vontade em conter as pichações da escola tenha perdido força na falta de diálogo entre as ideias dos alunos e as vontades da escola.

Essa falta de diálogo podia ser facilmente notada neste espaço de entrada da escola. Enquanto uns faziam os grafite contendo as mensagens positivas, ou a pintura, ou afresco proposto pela escola, como a lata de spray com a bandeira do Brasil e as inscrições progresso, paz e Jesus, outros alunos aproveitavam as tintas e o momento de chancela do grafite para demarcar fundos, para depois, clandestinamente, trazerem suas latas de spray na mochila e fazerem outros graffiti, terminando assim o graffiti iniciado no dia da pintura autorizada. Nesse momento o clandestino irrompeu na escola. Fica a pergunta: a que servia o pressuposto de passar uma mensagem através das pinturas? Anônimos usaram a oportunidade chancelada pela escola para não mais simular o graffiti urbano e sim, fazê-lo. Usaram do permitido para realizar o clandestino. Não seria então, subversão do poder? Ao lado dos grafites permitidos estavam os graffiti ilegais como vontade própria dos alunos e sem o pressuposto de passar mensagem alguma. Distante da imposição da escola e agora já não mais sob a imposição em disseminar qualquer mensagem, a rua, o urbano, habitava ilegalmente a escola. Seria esse o gosto dos alunos? Certamente o gosto de alguns deles.

É o momento de retomar o graffiti como portador de uma mensagem nula indicado por Baudrillard (1996), pensando na dificuldade de inteligibilidade daqueles que não estão familiarizados com seus procedimentos e códigos. O próprio autor fez a distinção entre um graffiti selvagem com mensagem nula e as pinturas ou murais que traziam em si uma mensagem. Estes pertenciam à mesma ordem dos graffiti, porém, se configuram enquanto afrescos urbanos. É oportuno compreender tal distinção pois, nesse mesmo sentido, o grafite (o absorvido pelo sistema, não necessariamente ilegal) em contexto brasileiro, incorporando a mensagem em sua trajetória, ganhou aceitação popular. Na escola, que compreendia o grafite popularizado, os alunos o usaram como pretexto, sua mensagem, que pode trazer ideia educativa, para produzirem o graffiti originário da clandestinidade. Mensagem de paz?

Figura 29 Graffiti inacabado ao lado do grafite progresso. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 30 Graffiti Loose, ao lado do portão de entrada da escola. Foto: Paul Moraes 2011.

Você trabalha com algum tipo de intervenção?

Sim, eu faço graffiti.

Há quanto tempo você grafita?

Tem um ano e meio mais ou menos.

Em que lugar você costuma grafitar? Você já grafitou na escola?

Eu grafito na rua, na escola ainda não fiz nenhum, eu tentei uma vez mas não me autorizaram porque estavam preocupados com o problema da pichação, ai não rolou.

O que você acha do graffiti dentro da escola?

Ah véi, eu acho que tinha que ter saca? Incentiva os alunos e tira bastante o lance da pichação, quando os cara vê um grafite eles respeitam saca? eles não vão lá e picham por cima, tem todo um respeito, eu acho que tinha que ter que ia tirar a pichação daqui.

Em que lugar você gostaria de ver o graffiti dentro da escola? Existe um lugar específico para isso?

Acho massa em qualquer lugar, dentro ou fora da escola, o importante é que tenha o graffiti, em qualquer lugar ele é bem vindo.

Por que dentro da escola, as intervenções, graffiti, pichação, desenhos, mensagens são tão frequentes?

A escola é um lugar de aprendizado, ai tipo, a pessoa tá ali na quadra jogando bola, ai para e vê um desenho, ou então tem um evento e tá cheio de pessoas e elas olham o que tá na parede, ai o autor ganha fama né?

E você acha que um projeto na escola, onde se pode trabalhar com grafite diminuiria a pichação?

Sim, sim, cem por cento. Ai os pichador ia pegar só o chão (risos).

E porque tem tanta pichação?

Por que o povo quer aparecer saca, ser notado. Não tem nenhum incentivo, ai o povo só quer saber de pichar e destruir saca, pra ganhar fama.

E você tem vontade de participar de um projeto que trabalhe as intervenções na escola?

Claro que sim, demais né? Todo mundo aqui quer, vai acabar com a pichação e vai dar oportunidade dos alunos trabalhar também né?

Entrevista 3 , anônimo, 25 de outubro de 2011.

Figura 31 Espaço destinado às intervenções coletivas. Foto: Paul Moraes 2011.

Ainda nessa área, onde se concentrava a maior parte dos grafites do interior da escola, ao lado do portão encontra-se um espaço coletivo de desenho criado pelos próprios alunos, já referido anteriormente.

Era um espaço branco onde se podia intervir livremente. Este espaço estava inserido justamente ao lado do conjunto de imagens clandestinas, que usaram como pretexto o painel permitido pela direção. Diferentemente das pinturas temáticas que compõem essa área, feitas sob a orientação da escola, esse painel foi feito de forma ilegal. Foi feito como democratização da parede, já vandalizada. Nesse sentido, no imaginário discente não haveria problema algum em ocupar o restante da parede.

Durante as tentativas de entrevistas, a reivindicação de um espaço de uso exclusivo dos alunos foi reiterada. Eles relataram como foi feito, e algumas regras sobre o uso desse painel. Segundo eles, durante a execução do grafite “progresso”, um dos alunos (anônimo por sinal) aproveitando-se da permissão para fazer tal pintura, demarcou um painel em branco em outra área a fim de criar um espaço para desenhar coletivamente. Após essa demarcação, algum aluno (talvez um grupo) levou tinta branca dentro de sua mochila, para pintar o que estava apenas demarcado e assim deixar o espaço todo branco, pronto para receber desenhos e quaisquer manifestações visuais. Nesse espaço não havia brigas nem provocações,

era um espaço para desenhar livremente. Curiosamente, estabelecido pelos discentes como painel comunitário, as disputas e provocações comuns a outros espaços eram quase inexistentes.

Interessante é ressaltar, que os pichadores também utilizam o painel, porém assumiam outra postura, trazendo seus desenhos e anseios, ou seja, havia de fato, uma mudança no comportamento desses alunos, devido à condição espacial.

Figura 32 Bob Esponja. Foto: Paul Moraes 2011

Figura 33 Desenhos diversos. Foto: Paul Moraes 2011

Os discentes reivindicaram um espaço para desenhar. Quais visualidades habitavam esse espaço? Os projetos para graffiti, personagens e heróis de desenhos animados, pichações, parte do universo e do cotidiano dos discentes. Durante os intervalos, alguns alunos que frequentam esses espaços, desenhavam livremente sobre esse painel improvisado.

Nesse mesmo sentido, o de um espaço ocupado pelos discentes, porém de outra natureza, estavam as passagens, corredores e escadarias que estruturavam o espaço interno da escola. Nesse lugares de passagem, o bombardeio de intervenções visuais não autorizadas se concentrava. Acredito que a concentração maciça dessas intervenções clandestinas ocorria ali porque se tratava de um lugar privilegiado, de circulação transeunte constante, e também pela difícil vigilância docente, como era o caso das escadarias.

Nesses lugares, pulsavam, com força, os apelidos e siglas dos grupos de pichações e torcidas organizadas. O clima de disputa era indiscutível. Apelidos que

eram anulados/riscados, provocações, uma sobreposição tipográfica que anunciava os diversos conflitos daquele lugar. Os alunos que passavam por ali deixavam indicativos de suas presenças, pois esses acessos, inevitavelmente eram as vias que permitiam aos discentes chegar ao segundo andar e adentrar as salas de aula. Era, portanto, um lugar de prestígio para as pichações.

Para Baudrillard (1996), esses nomes, apelidos ou pseudônimos passam primeiro por um esvaziamento, pois não têm mensagem em si para transmitir, não querem dizer nada, pois são "uma matrícula simbólica feita para derrotar o sistema comum das apelações" (p. 102). É possível que a quase impossibilidade legível desses nomes atenuem um possível efeito de anonimato, que os conotam como imprevisíveis. Quem são essas pessoas afinal? E se estes indivíduos, de cujas identidades não possuímos conhecimento, atentassem contra nosso sistema? Nesse sentido, com efeito, os apelidos pensados como matrículas simbólicas podem derrotar um sistema que se baseia no controle das coisas. Um sistema que matricula indivíduos por meio de documentos de identidade ou sistemas de endereços. Assim, os apelidos subvertem tal lógica ao tornarem indivíduos membros de uma sociedade em anônimos. Esse efeito assimila-se a tentativa policial em descobrir a identidade dos "mascarados" durante ocasiões de protestos.

> Estes termos não possuem nenhuma originalidade: eles vêm todos das histórias em quadrinhos, lugar onde estavam encarcerados na ficção, mas eles saem explosivamente delas para serem projetados na realidade como um grito, como interjeição, como antidiscurso, como recusa de toda elaboração sintática, poética, política como o menor elemento radical incapturável por qualquer discurso organizado. Irredutíveis por sua própria pobreza, eles resistem a toda interpretação, a toda conotação, e eles não mais denotam coisa alguma: nem denotação, nem conotação; é através disso que eles escapam do princípio de significação e, enquanto significantes vazios, irrompem na esfera dos signos plenos da cidade, os quais eles dissolvem com a sua simples presença (BAUDRILLARD, 1996, p. 102).

Neste percurso, não é estranha a este trabalho a incidência apontada por Baudrillard (1996) localizando os pseudônimos dos graffiti como oriundos das histórias em quadrinhos. Não estariam, recorrentemente, nesta pesquisa, os personagens das histórias em quadrinhos, de programas televisivos ou os heróis, tentando invadir o sistema escolar?

Figura 34 Escadaria da escola. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 35 Detalhe da parede da escadaria. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 36 Detalhe da parede da escadaria. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 37 Escadaria da escola. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 38 Corredor da escola. Foto: Paul Moraes 2011.

3.4 OS MUROS

Fronteiriços que delimitam edificações, assim pode ser pensada a funcionalidade do muro. Sua função como marco territorial é cara a esta pesquisa. Ao transeunte fora da dependência escolar, cabem outras legislações. Um passo a frente do limite do muro da escola é suficiente para interromper, com efeito, a jurisdição escolar. A porta da escola é a rua. Esta, por sua vez, é dominada por leis urbanas, e os alunos sabem bem disso. Depois do muro, o poder escolar docente é inválido, ao menos na visão discente. Qual a ligação que precede a violência da expressão “Te pego lá fora!”? Outros limites? Outras leis?

Eram muitas as intervenções visuais no muro principal da escola (muro que compreendia as entradas e saídas), oriundas de um projeto desenvolvido com os alunos sob a supervisão de um docente da disciplina de Artes. O patrocínio para custear o projeto veio por meio de programas de incentivo à cultura. As pinturas abrangiam diversos temas, desde mensagens de conscientização, educação, até a pintura de uma paisagem. O fator comum à essas intervenções retomava a

problemática de passar uma mensagem educacional por meio da técnica de grafitagem. Nesse projeto, era visível o desejo da escola de usar desse procedimento como tentativa de controlar a pichação escolar. As pinturas dos muros simulavam os graffiti da rua. Se algumas problemáticas já foram questionadas neste trabalho, cabe a reflexão: qual seria o suposto perfil dos alunos que participaram do projeto?

Próximo à porta de acesso administrativo havia pinturas de sapos rodeados por placas de trânsito exclamando: “Correr só atrás da bola”, “No trânsito vá devagar!”. Ao lado dessa pintura, estava a inscrição “Paz”, já encoberta pelas pichações.

Figura 39 Muro da escola, parte exterior. Foto: Paul Moraes 2011.

No entanto, o projeto priorizou uma tentativa que teve em vista disciplinar os acontecimentos visuais provocadores de tantos problemas para a escola: as pichações. Essas pinturas foram direcionadas com intuito de trabalhar as intervenções visuais na intenção de canalizá-las enquanto parâmetro educacional, direcionando os temas pintados pelos alunos segundo a temática escolhida pelo professor. Muitos dos alunos, alguns que até participaram da feitura dessas pinturas, destacavam em nossas conversas o quanto a produção imagética escolar discente deveria se submeter aos anseios da instituição e se reduzir a mensagens positivas para serem aceitas. Logo, cabe pensar que a produção visual escolar compreende o plano docente e nem sempre, ou muitas vezes, é desinteressante para o discente.

Mesmo sob essa condição de imposição da mensagem positiva ou de conscientização, ou seja, do tema pré-estabelecido pela escola, os alunos participaram da pintura, por entender que assim podiam garantir que o graffiti ali fosse simulado. Refletindo sobre suas queixas, percebi claramente a reivindicação discente: os trabalhos artísticos distanciavam-se da elaboração coletiva, pois, os docentes, desconhecendo as questões cotidianas discentes, supondo que poderiam escolher imagens que fariam parte do cotidiano escolar, distanciavam-se das problemáticas dos alunos, impondo recortes imagéticos que não dialogavam com aquele contexto. Ouvi várias vezes, durante as conversas, relatos dizendo: “Agente faz a pintura só para ter mesmo né?”, ou então “Se não escrever o que eles querem não rola!”. Acredito que a imposição escolar, de toda sorte, seja uma atitude de prudência. Não é mais fácil e cômodo trabalhar distante de imprevistos? Seria, então, a relação entre prudência e desejo, geradora de paradoxo? O docente acha que compreende o universo discente, a partir de seu próprio repertório, e assim propõe atividades; o discente se submete, relutando em tentar explicar que o repertório proposto há muito não compreende seus anseios: impasse iminente?

Em lugar de propor solução alguma ao paradoxo citado, é preciso analisá-lo. Se a questão se trata da aplicação de uma ação complexa como proposta educacional, como o caso das pinturas do muro simulando a estética dos graffiti, é necessário, em primeiro lugar, compreender o desdobramento de tal sistema, seu contexto e suas possíveis aberturas. Nesse sentido,

> Na educação escolar, é necessário realizar essa empreitada a partir de um cruzamento de olhares. Os do passado e os do presente, que se refletem e se projetam nas imagens objeto e tema de pesquisa (sempre em grupo e em relação, nunca isolados) da época ou da sociedade, para organizar os diferentes olhares a partir de conceitos-chave (HERNÁNDEZ, 2000, p.128).

É possível pensar que, imerso em pluralidades e em sistemas complexos, canalizar os sistemas clandestinos implica evocar instâncias de resistências nas qual estas manifestações se fundaram. Implica ainda em evocar o poder que tais sistemas possuem, desencadeando atitudes como limitar, dificultar ou facilitar relações (DELEUZE, 2013, p. 78). Sistemas de difícil localização, rizomáticos, de intensidades cambiantes, de mutação constante. O cotidiano assim, seu ritmo e capacidade de reconfiguração e transformação das coisas do mundo é fator

primordial a ser observado neste processo. Observado e estudado sim. Ao contrário, o propósito de canalizá-lo, por sua vez, é ação provavelmente fadada ao fracasso. Não é verdade que o processo de enfraquecimento de empreitadas revolucionárias ocasiona novas revoluções?

É justamente nos paradoxos que o sistema clandestino, pensado em consonância com o rizoma, ganha força. O impasse para Deleuze e Guattari (1995, p. 42) é parte deste sistema que possui também seu próprio despotismo. É assim que um rizoma "não se deixa sobrecodificar, nem jamais dispõe de dimensão suplementar ao número de suas linhas, quer dizer, à multiplicidade de números ligados a estas linhas" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24 -25). Não obstante, tais impasses ainda estão inseridos na complexidade cotidiana.

O cotidiano está tão presente nas intervenções clandestinas e nos posicionamentos dos alunos, que muito do contexto social, anseios e inquietações de determinado grupo pode ser claramente notado nas visualidades da escola. O portão de entrada dos alunos era rodeado por pinturas autorizadas e por pichações. Havia a pichação "GOKU" ao lado esquerdo do portão, pichado com tinta preta sobre uma paisagem. Esse nome refere-se a um personagem de desenho japonês de grande sucesso, chamado *Dragon Ball*, o que reforça mais uma vez, a forte relação entre escola e cotidiano dos alunos.

> É esta multiplicidade, no interior de si, que opera nas teatralidades cotidianas. É ela que permite entender as duplicidades vividas contra todos os poderes, os ardis de todos os dias contra as imposições pedagógicas, os subterfúgios em relação às certezas ideológicas, a abstenção nas grandes manifestações democráticas, a recusa de todo moralismo constrangedor. Em suma, as trapaças que o povo opõe aos que pretendem determinar o que o mundo deve ser (MAFFESOLI, 2004, p. 115).

Por essa via retorno a noção apontada por Baudrillard (1996), segundo a qual os graffiti, com seus pseudônimos, apresentam uma matrícula simbólica contra o sistema dominante: o pseudônimo torna indomável e imprevisível os sujeitos e suas ações. Ainda ao lado esquerdo do portão, concentravam-se algumas pinturas como a representação de dois olhos contendo a inscrição "de olho na educação". Talvez, fosse a retomada da mensagem positiva e de conscientização para justificar o projeto de pintura sobre os muros escola. Ao lado direito do portão havia ainda, um desenho do personagem da *Walt Disney*, Pato Donald, o qual recebeu a inscrição

Pink, FJG, TEV, e o próprio desenho de um muro, estilizado por tijolos. Simulação das paredes urbanas? Sobre os pseudônimos Baudrillard (1996, p. 101, grifos do autor) aponta que,

> A revolta radical, nestas condições, é na verdade dizer em princípio: 'Existo, sou fulano. Mora na rua tal, vivo aqui e agora'. Porém isso ainda seria apenas a revolta da identidade: combater o anonimato reivindicando um nome e uma realidade própria. Os graffiti vão mais longe: ao anonimato eles não opõem nomes, mas pseudônimos. Eles não desejam sair dessa combinatória para reconquistar uma identidade impossível de qualquer maneira, mas para voltar a indeterminação contra o sistema – converter a **indeterminação** em **exterminação**.

Basta pensar que, neste processo, como indeterminação contra o sistema apontado por Baudrillard (1996) é possível compreender o paradoxo como resposta a tentativa de canalizá-lo, na qual pode ser visto como "réplica, reversão do código de acordo com a sua própria lógica, em seu próprio terreno, e com vitória diante dele, porque ultrapassando-o no irreferencial" (*Ibidem*, p. 101 – 102).

Figura 40 Muro da escola, parte exterior. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 41 Muro da escola, parte exterior. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 42 Muro da escola, parte exterior. De olho na educação e pintura paisagística Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 43 Muro da escola, parte exterior. Pato Donald e pichações. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 44 Muro da escola, parte exterior. Foto: Paul Moraes 2011.

Nos muros da escola, mais uma vez estavam as referências à datas comemorativas ou a certo patriotismo exercido nas escolas, como cantar o Hino Nacional ou demais manifestações cívicas. Nesse sentido Foucault (2012b) observa que noções de patriotismo cunhadas pelo militarismo são mantidas no ambiente escolar. Pode-se pensar que o patriotismo faça parte do sistema de formação do indivíduo como cidadão e, nesse sentido, é comum que tal temática componha o

corpo estético escolar. Pintada sobre o muro da escola, havia uma faixa de cor verde e amarelo, símbolo da pátria brasileira e da bandeira do Estado de Goiás. Essa faixa tornou-se suporte para uma série de intervenções clandestinas. É possível que a escolha em pichar por cima das faixas não fosse apenas considerando-as como suporte colorido, mas, essa ação poderia ser tida como certa rebeldia diante das leis, padrões, noções de controle e obrigações cívicas.

Vale lembrar que, assim como outras pinturas referentes à pátria, o painel em questão foi idealizado pela direção escolar. Novamente, os alunos colaboraram com a pintura somente para não perderem a oportunidade de “colorir a escola”. Assim, poderiam simular com essas pinturas parte do desejo em transformar a estética escolar. As pichações sobre as cores da bandeira evidenciavam o impasse norma e contra-norma. Essa atitude de deboche poderia evidenciar a distância entre o ensino, o diálogo do sistema educacional e mundo contemporâneo.

3.5 QUADRA DE ESPORTES

Figura 45 Quadra de esportes. Foto: Paul Moraes 2011.

Uma aproximação prévia ao espaço da quadra esportiva é necessária para que se compreenda o desenvolvimento da discussão seguinte: com efeito, destinada às manifestações esportivas, é o lugar destinado ao corpo, em contraponto à posição estática em que os alunos permanecem na sala de aula. Tal observação justifica-se por indicar esse lugar como espaço de intensidade corpórea. E é

justamente de uma configuração cartográfica da qual falo, essa que indica sob a perspectiva das intervenções visuais o desinteresse com que essas manifestações habitavam esse lugar.

A quadra esportiva abrigava algumas pichações. Demais visualidades como pinturas, cartazes ou produções dos alunos dispostos na área interna eram inexistentes naquele contexto. Cabe então questionar esse dado uma vez que outros espaços tinham características visuais caóticas. É preciso perceber que, as atividades físicas desenvolvidas na quadra de esporte, futebol, vôlei e dança, privilegiavam o corpo em movimento. Esses são fatores que intercruzam o pensamento discente no qual as aulas de educação física e artes são as aulas mais flexíveis. É necessário compreender tal flexibilidade. E mais curioso ainda, foi, durante a pesquisa de campo, perceber o alto valor que o corpo em movimento tem para os alunos. Muitos alunos eram envolvidos com esportes ou grupos de dança, e nesse sentido, cabia ao professor de educação física e as instalações da quadra esportiva atenderem essa necessidade discente. A quadra projetada para jogos de futebol e vôlei tinha que atender uma nova configuração do que hoje se entende por educação física, sobretudo pela ótica discente: futebol e dança (hip-hop, funk): esse era o desejo da maioria. As atividades de dança, quando ocorriam, eram ministradas no pátio coberto ou em salas de aula, no horário da educação física. Quando a dança não era uma possiblidade (por falta de professor), mantinha-se o uso da quadra esportiva.

Para maior aprofundamento sob a concepção discente das aulas de educação física como disciplina flexível, vale lembrar que Michel Maffesoli (2004) localiza na sociedade contemporânea uma juventude armada contra totalitarismos, em cujos excessos festivos e atividades comunitárias o corpo festivo e coletivo está em evidência. Neste sentido, tais manifestações cotidianas se projetam na disciplina de educação física como proposta educativa. Daí a impossibilidade de a quadra esportiva, projetada sem cobertura, exposta ao sol, atender a requisitos para atividades como a dança e eventuais *flash mobs*[18] organizados na escola. Interessa a este trabalho perceber que o corpo em movimento ganha uma nova configuração no campo escolar. Educação física passa assim distante da configuração dominante

[18] É um termo que designa uma reunião de muitas pessoas que se aglomeram rapidamente em local combinado e executam movimentos, danças ou canções previamente ensaiadas. Estas se dispersam tão rapidamente quanto se reuniram.

na qual os jogos de futebol estão para os meninos e vôlei para as meninas. Há diversos aspectos como proposta corporal irrompendo na escola. Em ocasião de pesquisa, percebi o quanto a dança era importante para os alunos que utilizavam a aula da educação física para desenvolver tais atividades. Havia ainda os jogos como xadrez e jogos de cartas além de ensaios como eventuais desfiles de moda sediados na escola. Nesses termos, é possível pensar: o que se entende por educação física há muito ganhou nova roupagem. “Tudo indica que, após o parêntese moderno, essas danças voltam como toda a força nas práticas contemporâneas. As histerias musicais ou esportivas e as das aglomerações festivas de todos os tipos dão testemunho disso” (MAFFESOLI, 2004, p.45). Logo, muito dos desarranjos escolares acontece em consequência de uma não localização de outras configurações de interesses sociais. Daí deriva parte da dificuldade docente. “Assim, para o bem ou o mal, como é o caso com aquilo que está (re)nascendo, existe espontaneidade na recusa do poder educativo que, regularmente, surge no seio dos estabelecimentos escolares ou universitários” (MAFFESOLI, 2010, p.85).

Tais enunciados têm um objetivo: Localizar a pouca incidência das intervenções clandestinas na quadra esportiva. Se localizei tais manifestações enquanto cartografias, estruturas rodeadas por “operações estratégicas do desejo” (ROLNIK, 2011, p.61), não é surpresa que os alunos sequer considerassem a quadra esportiva como alvo das intervenções clandestinas pele função que esta desempenhava: em certa medida, com as atividades físicas, ia ao encontro do que os discentes acreditavam ser a escola contemporânea, lugar não somente de um corpo apassivado e dócil, politizado por estratégias como a disciplina (FOUCAULT, 2012a).

Ainda que a quadra esportiva fosse um lugar sem acabamento estético com concreto aparente e rodeado de grades, esse espaço em especial abrigava um dado interessante: o desejo por parte dos administradores do colégio em deixar esse local esteticamente vivo e colorido, por meio de pinturas ou grafite que se referissem a atividades esportivas. Esse desejo vai ao encontro das atividades desenvolvidas naquele espaço e também cumpria uma função harmonizadora que as atividades desencadeavam entre escola e comunidade. A esse respeito, é preciso lembrar que

nas festividades comunitárias, como a festa junina, a dança da quadrilha é ensaiada na quadra de esportes.

Portanto ali havia um fator de encontro entre comunidade e escola. Posso pensar que a pouca incidência das intervenções clandestinas naquele lugar estaria sugerindo a preservação do mesmo, não somente como ponto de descontração do corpo, mas como ponto de encontro do corpo. Dai a ideia de aprimoramento estético do lugar pela administração. Talvez estivessem fazendo menção à ideia clássica das quadras esportivas fílmicas que trazem frases motivacionais e pinturas incentivando a prática esportiva. Compreendi que este local despertava um interesse comum em abrigar grafites, pinturas ou mensagens positivas, pois se tratava de um espaço propício à descontração, tendo em vista que as relações de poder e disciplina disseminadas dentro das salas de aulas tornavam-se maleáveis e flexíveis nas atividades de educação física.

É preciso tratar com maior atenção o corpo e o prazer no campo escolar. Pelas experiências escolares, posso sugerir que corpo e prazer estão ligados à noção de liberdade. É nesse sentido que Foucault (2012b) localiza a semelhança entre escola e a fábrica: ambas alternam horários de trabalho e descanso. Sendo assim, a quadra de esporte pode ser pensada como lugar de atividades flexíveis no espaço escolar. Horário de descontração do corpo disciplinado. Por essa via, Giorgio Agamben (2012, p. 61,62) localiza a ideia de poder entre prazer e dor. Alguns aspectos desse pensamento norteiam esta discussão. É sobre a potência e ato, oriundo do pensamento de Aristóteles que Agamben (2012) desenvolve sua ideia. “Dessa definição resulta que a potência é o contrário do prazer. Ela é aquilo que nunca está em ato, que sempre falha o seu objetivo; em suma, é a dor” (p. 61). Ora, há em nós uma recusa natural à dor da potência, uma força na qual se repousa o poder: “ele é o isolamento da potência em relação ao seu ato, a organização da potência” (p. 61). Há nesse isolamento da potência a funcionalidade do poder, que se apropria da dor impossibilitando a plenitude do prazer pelos homens. Penso que a dor (contrária ao prazer) é resultado do poder de interrupção que este detém. Um simples “Não!”, pronunciado pela autoridade é potência suficiente para exercício do poder. Em suma, na intensidade cartográfica, a quadra de esportes pode ser pensada como platô do prazer por ser espaço de movimentação do corpo, “ato” de

movimentar-se, platô ligado à satisfação. Platô que, em certa medida, distancia-se do isolamento da potência.

Por outro lado, distante das intervenções clandestinas, era evidente o desejo dos alunos em habitar visualmente este espaço destinado ao lazer. Durante nossas conversas, tendo em vista a organização de um projeto a ser apresentado para a escola, a quadra de esportes, justamente por conter essa estética precária, foi várias vezes apontada como um lugar propício a receber o projeto, uma vez que se configurava lugar esquecido ou abandonado visualmente.

Porém, mais uma vez, devo retomar os apontamentos da cultura visual no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos alunos. Esta compreende que é ato precioso, no quesito construção imagética, um trabalho envolvente e aprofundado com as imagens, que busque aproximar questões importantes desses alunos para o ensino. Tal possibilidade novamente fugiu às nossas mãos, uma vez que fomos convidados, durante a pesquisa na escola, a grafitar a quadra de esportes sob a condição de pintar uma mensagem escolhida pelo professor que nos convidou. Em primeira instância, o grupo de alunos ficou bastante contente pelo convite em propor alguma ocupação visual, até o momento em que um professor impôs a condição da pintura ser em prol de uma mensagem oriunda das aulas de química.

O desânimo discente era unânime. Qual seria o motivo? Justamente, porque os alunos estavam dispostos a desenvolver um pensamento coletivo sobre a composição visual com que gostariam de trabalhar no espaço escolar e foram, novamente, impossibilitados de gerar tal construção. Mais uma vez, a escola tentou controlar a situação e não propôs um processo de construção e desenvolvimento de uma proposta visual em coletividade com os discentes.

Tal proposta oferecida pelo professor nos foi dita durante o horário do intervalo da escola. Após a feitura do convite e saída do professor, ouvi a seguinte frase dita por um dos alunos: “É sempre assim, tem que ser sempre o que eles querem”. Percebi, neste comentário, a vontade do grupo em desenvolver de fato, uma proposta em que eles estivessem imersos desde o processo criativo até sua finalização. O resultado desta imposição, podemos notar nas figuras 45 e 46, é o espaço vazio e o não desenvolvimento de nenhuma medida visual, pois qualquer ação relacionada a uma possível habitação visual em qualquer parte da escola

estava fadada a condicionamentos dos professores e não à projetos que visassem todas as etapas de feitura de determinado trabalho em um parâmetro educacional coletivo.

No que diz respeito à construção coletiva de propostas na qual se propõe a imersão por parte dos alunos, Hernández aponta

> Quando a aprendizagem é planejada como uma produção ativa de significados converte-se numa manifestação das possibilidades dos seres humanos, por exemplo, para sintetizar informação complexa e díspar de maneira coerente, para observar situações desde diferentes pontos de vista [...] (HERNÁNDEZ, 1998, p.105 - 106).

Figura 46 Quadra de esportes. Foto: Paul Moraes 2011.

Habitando visualmente a quadra esportiva, estavam algumas frases pichadas contendo mensagens de cunho político. Essas intervenções visuais não autorizadas encontravam-se de modo ordenado, habitando os espaços vazios das paredes, diferentemente dos outros espaços da escola. A figura 47, refere-se aos acontecimentos do dia 22 de julho de 2005, quando o brasileiro Jean Charles de Menezes foi morto por engano pela polícia londrina Scotland Yard, no metrô de Londres, sob suspeita de atentado terrorista, ao ser confundido com outro suspeito.

É preciso salientar a contemporaneidade dos fatos evidenciados por esses fatores, que, fazem parte da vida cotidiana. Havia nessa mensagem uma comoção coletiva dos fatos, uma espécie de *in memoriam* ao acontecimento internacional. Era o fluxo de informações do mundo contemporâneo que ancorava na escola. Nesse sentido, essa intervenção assemelha-se às frases políticas comuns nas ruas da cidade, com mensagens políticas e de protestos. Fica a pergunta: Há uma politização discente, ligada ao cotidiano que a escola enredada pelos seus currículos não conseguem acompanhar? Tratando-se de um fato internacional, o caso Jean Charles de Menezes, pichado sobre a parede, não representaria uma possível compreensão dos alunos sobre a situação brasileira em relação ao mundo?

Figura 47 Jean Charles. Muro interno da quadra de esportes. Foto: Paul Moraes 2011.

Por esse viés político, a imagem 48 traz em si uma relação interessante entre educação e sociedade. Nela está escrito: “PIG + MEU,[19] forever, nome da escola[20] entra burro sai ladrão”. Talvez essa indicação refira-se às diversas fugas

[19] Ao que parece, se trata de um trocadilho com a palavra pigmeu, que pode ser compreendida como sujeito pequeno, ou ainda MEU PORCO, traduzido do inglês.
[20] “nome da escola” refere-se ao nome verdadeiro da escola escrito na pichação, o qual mantenho em anonimato.

dos alunos ou também à dura perspectiva de vida da região, ou ainda às condições difíceis enfrentadas pelos alunos e professores daquele lugar. Entra burro sai ladrão, adverte que a missão da escola irá falhar na vida dos alunos, sendo a vida criminosa, muitas vezes já apontada nesse trabalho a partir do cotidiano dos alunos, a alternativa mais provável de futuro.

Entra burro sai ladrão por quê? Ao que parece, essa é uma sentença conhecida no contexto escolar de periferia. Entra burro sai ladrão porque o aluno precisa trabalhar, porque a perspectiva escolar está ligada apenas ao diploma para conseguir um emprego melhor? Entra burro sai ladrão, porque, nos agenciamentos possíveis desta sentença, a criminalidade emerge, em muitos contextos, como possível solução para o discente?

Figura 48 Entra burro sai ladrão. Muro interno da quadra de esportes. Foto: Paul Moraes 2011.

3.6 SALA DE ARTE

As aulas de arte eram ministradas em uma sala própria, denominada como “Sala de Arte”. Tal espaço exclusivo foi requisitado pelos professores de arte, pois além do caráter de laboratório, propício às experimentações artísticas, o espaço traria maior rendimento aos alunos, possibilitando o armazenamento de materiais e trabalhos artísticos desenvolvidos por eles.

Na sala de arte, também eram ministradas as aulas de música. A porta de entrada do ambiente foi decorada com a inscrição “ARTE”, pintada sobre a porta, acompanhada de firulas e colagens ao seu redor. Era um espaço com visualidades diversas em seu interior, pinturas sobre as paredes, cartazes e objetos decorativos. Mesmo sob a perspectiva de um lugar propício à arte, lá estavam sorrateiramente, as visualidades clandestinas. Eram pequenos desenhos sobre as carteiras e sobre as paredes. Era uma existência quase desinteressante a dessas manifestações, em contraponto às paredes coloridas e os cartazes. Um conjunto sutil de intervenções autorizadas produzidas pelos alunos habitava aquele lugar.

Figura 49 Porta da sala de artes. Foto: Paul Moraes 2011.

Segundo dados docentes, durante meu contato como estagiário, na disciplina de artes visuais, a respeito das intervenções visuais, a sala de arte não era alvo de eventuais vandalismos ou intervenções anônimas, e, por algum motivo não identificado, os alunos não interviam naquele local. Observei que a sala de artes,

diferentemente das outras salas, era o local onde se fazia o planejamento das atividades culturais, a decoração das datas comemorativas e os acertos sobre as visualidades das festividades da escola. Cabe pensar que, mesmo sob normas e diretrizes curriculares, a sala de arte era preservada das pichações devido sua característica de pesquisa, pois lá possivelmente era onde se ministrava uma disciplina na qual os alunos tinham certa autonomia em seus projetos. Pensar nesse sentido não significa estar à mercê de uma crença na qual a arte é necessária e pode ter papel fundamental na escola. É primeiramente instalar-se na lógica discente, e pensar que, em comparação as outras disciplinas, geralmente arte e educação física são consideradas prazerosas pelos alunos. Distante de messianismos, não é de se estranhar a noção discente da aula de artes como “aula mais flexível, menos rígida”, na qual possivelmente cabiam erros e acertos. Durante o período que acompanhei as aulas de artes, mesmo diante de dificuldades diversas como a superlotação e a falta de estrutura para desenvolver o trabalho educativo, na medida do possível (o que era realmente muito difícil) algumas aulas tinham caráter participativo e expositivo. Alguns trabalhos desenvolvidos se baseavam em trocas de experiências entre os alunos, questões cotidianas e suas vivências. Essa característica colaborativa não permeava o grande foco dos trabalhos artísticos sujeitos à diretrizes curriculares, mas, mesmo assim, havia a labuta docente em promover também medidas cooperativas entre os alunos, mesmo que essas acontecessem com pouca incidência.

Se falo de sistemas participativos e colaborativos é porque notei o valor atribuído pelos alunos às atividades em grupo. Por via de agrupamentos e ações coletivas, os alunos se organizavam dentro da escola: os skatistas, os dançarinos, os desenhistas, os grafiteiros, dentre outros. Nesse sentido produziam coisas e experimentavam situações coletivas, dançando durante o intervalo ou compartilhando desenhos entre si. A experimentação era mais valorizada que o acerto, e a produção coletiva era mais importante do que reproduzir o sistema pré-estabelecido das disciplinas. Em certa medida, a sala de arte proporcionava tal processo de experienciação. É nessa marca contemporânea do trabalho coletivo que se torna necessário estar atento à argumentação dos alunos, “O professor não sabe o que faz, ele é ultrapassado!”, ou “O professor é louco, isso não se usa mais!”

esses argumentos têm peso de vivências pautadas no fluxo de informações do mundo atual, cuja possível luta seja alinhada,

> Contra o progressismo judaico-cristão, empenhado em explicar tudo (*ex-plicare*, retirar as pregas), afirma-se um pensamento 'progressivo', sabedoria que implica todas as maneiras de ser e pensar, a alteridade, a errância. Eis, portanto, a mutação pós-moderna, aquela que aceita as 'pregas' dos *arcaísmos pré-modernos* (MAFFESOLI, 2004, p. 13).

Durante muito tempo, me perguntei qual a possível razão desse espaço permanecer quase intocado pelas intervenções clandestinas, e, além disso, não ser alvo de interesse dos alunos. Um primeiro dado foi considerar o interesse discente nos procedimentos coletivos desenvolvidos na sala de arte. Os heróis, mesmo que infiltrados, como já descrito neste trabalho, tinham como porta de entrada as atividades autorizadas da disciplina de arte. Se falei com insistência ao longo deste trabalho sobre o gosto discente, ou a ânsia em ter presentes na escola elementos de seus cotidianos, é possível localizá-lo, em certa medida, observando as negociações entre a produção visual legal e ilegal a partir das atividades desenvolvidas na sala de arte.

Permanece, ainda por incompreendido, o desinteresse em intervir clandestinamente na sala de arte. Esta permanecia trancada quando não era utilizada, porém, o não utilizar da sala indicava o momento de não funcionamento da escola. Portanto, no horário de atividade escolar encontrava-se aberta e sujeita às intervenções. Era só entrar e pichar. Ainda sim, as intervenções insistiam em habitar outros espaços, não aquele. É sugestivo pensar que não se tratava apenas de trégua como barganha as atividades interessantes aos discentes. De fato, pela voz dos alunos, a sala de arte era espaço desinteressante para as intervenções clandestinas.

Aqui, mais uma vez, as questões comportamentais vão ao encontro das questões visuais. Um docente relatou que, antes da sala de arte ocupar definitivamente a sala de número 14, o espaço destinado às aulas de arte havia passado por outras duas salas. Elas também não eram vandalizadas durante a vigência da sala de arte e permaneciam somente com as visualidades oriundas das produções desenvolvidas na disciplina artística, como trabalhos, cartazes e pinturas produzidas durante as aulas. Durante essas duas mudanças, de sala de arte para

sala comum, rapidamente, após a desapropriação dessas salas como ambiente artístico, as salas sofreram uma brusca transformação visual, incorporando a estética das demais salas de aula, carregadas de intervenções clandestinas.

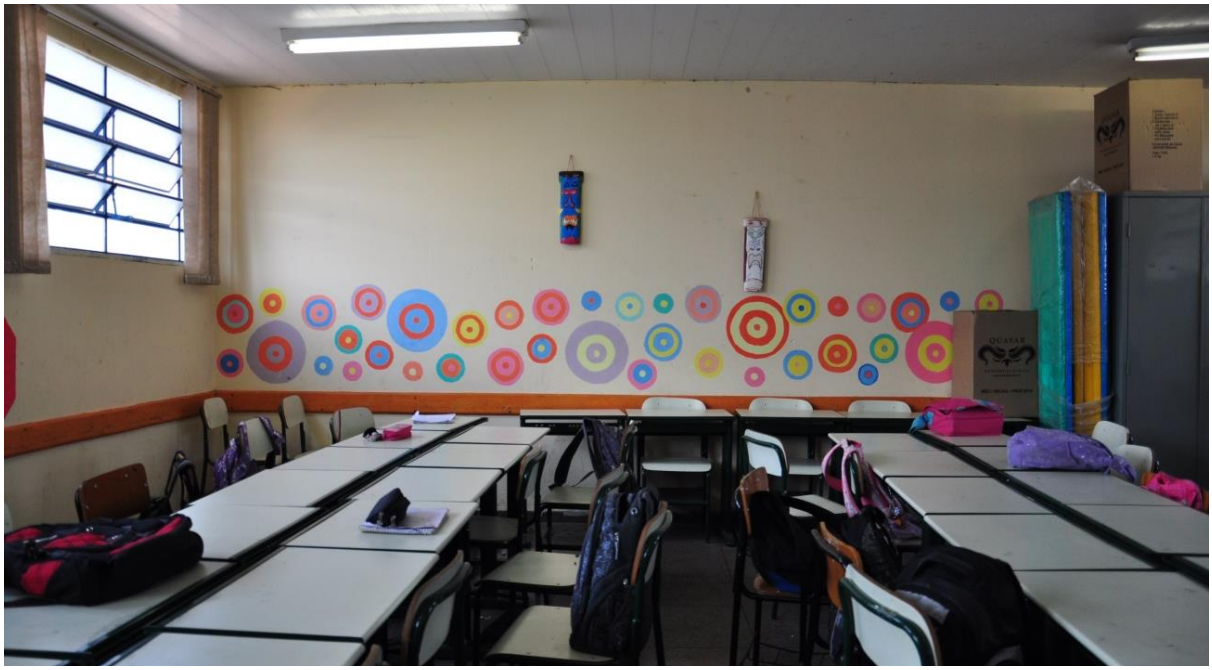

Figura 50 Interior da sala de arte em horário de intervalo. Foto: Paul Moraes.

Figura 51 Antiga sala de arte. Foto: Paul Moraes 2011.

Observando as imagens, é possível notar que o mesmo grupo que usa a sala de arte e que a deixa ilesa de intervenções não autorizadas, também desenvolve comportamento contrário quando há a desapropriação da sala. É notável a transmutação da antiga sala de arte, cujas intervenções oriundas das aulas de arte se encontravam presentes. Há claramente, uma mudança no comportamento dos alunos diante do espaço e relações nos quais estão inseridos.

Esse dado então foge à presença das intervenções clandestinas no espaço escolar como zonas onde operam relações acirradas de poder. Mesmo nas salas destinadas à direção escolar, havia a presença singela das intervenções, acanhadas pela constante vigilância do lugar, mas ainda sim se faziam presentes. O que poderia indicar a ausência das intervenções clandestinas na sala de arte? Ou ainda, por que o desinteresse por aquele lugar?

Diante desse esvaziamento dos fatos, foi preciso pensar a ausência das visualidades anônimas como efeito daquilo que Giorgio Agamben (2007) chama de "profanação". Precisamente, é necessário compreender o conceito sugerido pelo autor para perceber direcionamentos no tocante à ausência da clandestinidade visual na sala de arte.

Em primeiro lugar, é preciso compreender que para alguma coisa ser profanada é necessário, antes, que ela tenha sido consagrada, sacralizada. Pode ser um lugar, um objeto dado à reserva. Isso implica que, pertencendo a uma ordem superior, essa coisa fica indisponível ao uso comum pelas pessoas. Romper esse limite é sacrilégio. Profano seria "todo ato que violasse ou transgredisse essa sua especial indisponibilidade" (*Ibidem*, p. 65).

Não seria o conhecimento, inerente ao humano, um campo sacralizado? Seu templo não seria, desde os primórdios, o que conhecemos como escola? Se educação para Maffesoli "é uma **ação de força**. Ela puxa um não ser (criança, selvagem, mulher, natureza) na direção de um ser. Ela se dedica a culturalizar a natureza." (2010, p. 89, grifo do autor), posso pensar a escola contemporânea, como sistema que possui resquícios de um "planejamento futuro que advém do modernismo" (*Ibidem*, 2004; 2010) passou a ser lugar essencial ao homem, e nesse sentido, tem sua presença indispensável em nossas vidas. O lugar escola passa então a ser algo sagrado. Espaço não profanado, sujeito à transformação dos indivíduos como máquina soberana do ser sociável. Não é a linha vermelha no chão

do museu, limite sagrado, que sugere distanciamento entre indivíduo e obra exposta, espaço entre sujeito e objeto sacro, prevenção contra a eventual profanação daquele conjunto de conhecimentos em exposição?

"A profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso" (AGAMBEM, 2007, p. 68). Sendo assim, não seriam, as intervenções clandestinas, operações que visam profanar a escola, restituindo assim este espaço ao uso comum dos homens? Nesse sentido é preciso pensar que, se os alunos profanam a escola, é porque têm por ela um sentimento de pertencimento como parte de suas vidas, e esta encontra-se à disposição de sistemas cuja formação implica no distanciamento de ações importantes sob a ótica discente. Cabe então supor que com as intervenções clandestinas os alunos profanam a escola. Por que, então, o tom destoante da sala de arte, limpa em comparação a outros territórios, destituída de profanações? Sendo assim, o desinteresse pela sala de arte pode ser porque esta, em certa medida, já estaria a serviço do uso comum das coisas, e lá, na sala de arte, parte da aula e do lugar que mais contemplava a perspectiva discente. É desinteressante então, profanar ou colocar em risco tal território por menor que seja. Este não precisa ser profanado.

Nas paredes, havia pinturas e cartazes educativos. Também era lugar de exposição de trabalhos dos alunos. Os cartazes, de caráter educacional, foram feitos pelos alunos. E assim como os desenhos decorativos da escola, havia uma proximidade tipográfica com as intervenções no interior da escola, uma tipografia que remete aos graffiti. Novamente, ficava evidente o anseio dos alunos grafiteiros em desenvolver algum projeto que comtemplasse seus interesses.

Ao fundo das paredes da sala de arte, estavam pinturas em formas de espirais e duas telhas pintadas. Dentro dos armários estavam diversas produções discentes que serviam de decorações rotativas na escola. A decoração escolar era feita pelos alunos e professoras em processo colaborativo. Por vezes acompanhei exercícios que previam a decoração da sala de arte e dos corredores da escola. Esse procedimento era importante para os alunos, pois notei que havia grande disposição em "contribuir" com a decoração escolar. Ainda que houvesse alunos que demostrassem menor interesse por determinadas atividades, a coletividade para produção de artefatos que fariam parte da estética escolar era muito forte. Havia o

desinteresse em algumas matérias teóricas, mas havia disponibilidade para produzir centenas de bandeiras do Brasil para a construção de um grande painel no pátio escolar, processo esse que acompanhei.

Talvez, as manifestações visuais que mais diziam sobre a situação das intervenções clandestinas não estivessem no espaço físico da sala de arte, mas sim guardadas pelos alunos em seus cadernos.

Um fato muito interessante aconteceu dentro da sala de aula, precisamente uma advertência da professora a um aluno que estava perturbando a aula, ao insistir em me mostrar os projetos para graffiti contidos no seu caderno. Atento ao desenrolar de tal situação, para não tumultuar a aula, rapidamente atendi ao pedido do aluno e observei seu caderno. Pude notar ainda vários desenhos na contracapa, percebendo assim que este era um material com potencialidade para ser pesquisado.

Entretanto, o acesso a esses desenhos e grafias de caderno era situação complicada para os discentes, pois o conteúdo de seus cadernos poderia incriminá-los. Lembro-me que o maior medo de um aluno que provocasse qualquer intervenção no espaço físico escolar era ser dedurado. Tive então pouco acesso aos cadernos. A recolha dos cadernos por parte da direção escolar a fim de identificar supostos pichadores era prática presente naquele espaço. Logo, mantinham-se os cadernos em segurança. Como me aproximar? Primeiro foi preciso deixar claro que meu intuito era participar daquele sistema sem denunciá-lo. Durante uma das aulas, eles me pediram para desenhar em seus cadernos. Ao atender ao pedido deles, notei que ali estava se estabelecendo uma relação de confiança. A partir dessa troca de desenhos, tive acesso ao caderno dos alunos. Eles me mostraram os seus desenhos no caderno. Esses desenhos eram as mesmas visualidades que habitam as paredes da escola, graffiti, personagens, inscrições. Nesse ponto foi estabelecida uma importante conexão, na qual pude perceber a semelhança entre as visualidades do espaço físico e as visualidades presentes nos cadernos. O caderno funcionava também como planejamento das intervenções que habitariam a escola. Assim, pude notar que há um importante trânsito visual entre os alunos e o espaço escolar, uma vez que eles planejam a customização do espaço escolar sob suas perspectivas.

Figura 52 Sala de artes. Cartazes confeccionados em estilo graffiti. Foto: Paul Moraes 2011.

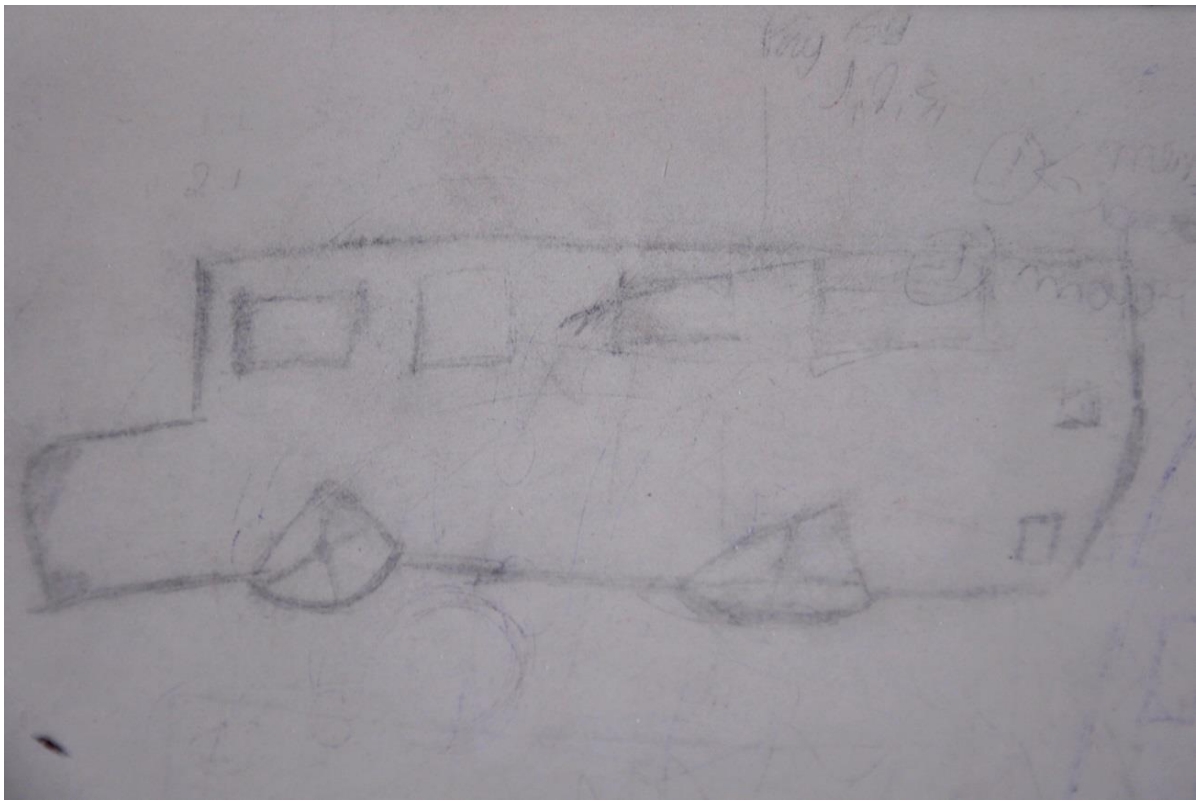

Figura 53 Sala de artes. Desenho sobre a mesa escolar. Foto: Paul Moraes 2011.

3.7 SALAS DE AULA

Figura 54 Sala de aula, visão interior. Foto: Paul Moraes 2011.

Platôs de intensidade de poder. Assim percebi a sala de aula. E as paredes desses espaços, com efeito, em um ambiente domado pela normatividade, não deixavam de projetar as micropolíticas daquele lugar. As salas de aula estavam incluídas entre os lugares no interior da escola que mais recebiam intervenções visuais dos alunos. Não obstante, também tomavam parte dos lugares destinados às relações de disciplina e aprendizado. Consequentemente eram onde se concentravam as tensões de poder, entre professor e aluno e entre os alunos em si.

Grande parte da vida do estudante acontece dentro da sala de aula, e não seria estranho constatar, neste trabalho, que esse espaço configurou-se, durante as observações em campo, como palco dos conflitos visuais e disputas acirradas das intervenções não autorizadas. Se pensarmos a escola, precisamente a sala de aula, como ambiente propício à semiurgia do sistema atual, assim como Baudrillard (1996, p.100) assinalou a semiurgia como matriz do urbano, não seria estranho que, especialmente, as salas de aula como um dos pontos de escoamento desse sistema reproduzissem sobre suas paredes a característica caótica simbólica dos centros urbanos. E se há inconformismo com esse sistema,

> De fato, silenciosa ou ruidosa, a revolta germina. Silenciosa, ela se manifesta na passividade, no recuo, na inatividade dos jovens. Ruidosa, nos *pegas* automobilísticos, nas vaias a *Marselhesa* no Estádio da França – exemplos não faltam (MAFFESOLI, 2004, p. 13).

Exemplos de revoltas organizadas não faltam na contemporaneidade. Basta estar atento aos sinais cotidianos, para perceber que essas manifestações chegam ou têm como espaço geradouro a escola. Nas salas em especial, as paredes funcionavam como abrigo às tensões do cotidiano escolar. Lá estava escrito, entre tantas coisas e assuntos que rondam o cotidiano, que “A escola é uma merda!”. Tal vulgaridade, e tantas outras, tomavam como abrigo a superfície visível da parede. Encontrei escritos textos ofensivos destinados a professores, alunos, e à escola. Assim era a parede, um diário das micropolíticas da classe. Toda sorte de manifestações, que cabia ou não serem discutidas na sala de aula, passíveis ou não de punições, habitavam as paredes. Um grito oculto? Seria resultado de manifestações dos alunos inibidas pelo caráter normativo do lugar? Por que será que o proibido acomodava-se tão bem naquele espaço? Por que o vulgar, o xingamento, as provocações silenciadas e abastadas do que se considera enquanto propícias ao escolar eram tão vivas sobre aquelas superfícies? Talvez Gilles Deleuze aprofunde sobre tais questões ao relacionar as noções normativas das prisões com a escola, devido as regras e poder desses dispositivos: “Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões [...]”(DELEUZE; FOUCAULT, 2012, p. 134). Se os alunos sofrem um processo que não lhes pertence é de se esperar que estes resistam a tal processo. Uma coisa era concreta: eram manifestações anônimas, pertenciam a todos, e ao mesmo tempo, ninguém era identificado, e esta era sua potência.

É possível então, pensar, com a devida suspensão necessária a qualquer análise de fatos, que vivemos na pós-modernidade, designada por Michel Maffesoli (2004, p.16) como “a hora da anomia”. Nesse sentido, haveria então em nosso mundo atual, por parte da juventude, o despertar de uma época que busca a ausência de leis ou normas em decorrência de um espírito dionisíaco que surge a partir do planejamento moderno. Seriam, então, sujeitos ligados às experiências mundanas, ao gozar da vida que sucede o ideal de progresso modernista, e que

afronta, todo um sistema que pretende direcioná-los sobre antigas diretrizes? Seria um espirito de época distinto do espírito para qual o sistema educacional foi criado? “As inúteis querelas intelectuais, políticas e de escolas não passam da expressão do enclausuramento da *intelligentsia* em seu mundo que se acaba. Ela não conhece seu próprio tempo. Este se vinga com todos os tipos de excessos” (MAFFESOLI, 2004, p. 13). É possível que as intervenções clandestinas estejam localizadas como parte dos sistemas de excessos em resposta às diversas questões sociais. “Disto constituem os indícios mais marcantes a volta dos diferentes fanatismos e dos múltiplos terrorismos, assim como a rebelião, mais ou menos violenta, dos jovens dos subúrbios, para não mencionar a deserção de numerosas instituições” (*Ibidem*, p. 13). Por essa ótica a juventude além de promover excessos busca também estipular territórios outros de acordo com seu tempo. E isto, seria apenas, uma das linhas que compreende as “comunicações transversais” que abrangem um sistema rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 28).

A partir dessa multiplicidade de comunicações, acentuo o forte caráter das disputas territoriais que ocorriam dentro do ambiente escolar a partir das visualidades. Essa disputa acontecia tanto na macropolítica quanto na micropolítica. Apelidos, provocações e palavrões eram algumas frentes de afronta que permeavam as salas de aulas. Se o urbano irrompe na escola, desenvolve-se nela um sistema, um submundo de intervenções clandestinas que se assemelha ao submundo visual ilegal urbano. “Na sinalização da cidade, os graffiti constituíam até agora o submundo – submundo sexual e pornográfico –, a inscrição vergonhosa, reprimida, dos mictórios e terrenos baldios” (BAUDRILLARD, 1996, p. 103).

A partir desses dados, penso que a sala de aula era o ambiente mais disputado e hostilizado pelas intervenções clandestinas, apresentando uma estética de caos visual. Mas do que se trata o caos? É comum usarmos esta palavra simplesmente para designar confusão geral dos elementos, e é nesse sentido reducionista que geralmente os excessos clandestinos são pensados. Para Baudrillard (2001) o caos não designa radicalmente oposição à racionalidade, pois está ligado à falta de domínio de uma cultura que pretende possuir e analisar o mundo. Nesse sentido, ao objeto que não conseguimos ordenar ou controlar,

> Temos realmente a impressão de que existe uma espécie de reversão, de desforra ou quase de vingança do objeto pretensamente passivo, que se deixou descobrir ou analisar, e que de repente se

> tornou uma atracção estranha e de algum modo mesmo um adversário (BAUDRILLARD, 2001, p. 43).

Logo, podemos pensar que, se as intervenções visuais ilegais em maioria são de ordem caótica – é e comum sua redução ao caos – é porque nos afrontam com sua impossibilidade de inteligibilidade. Cabem então as perguntas: o que pode ser feito diante do caos? O que pode ser feito diante daquilo que não se contém? Não é à toa que compactuam desse procedimento caótico diversas manifestações que, como indica Maffesoli (2004, p. 38), “tratam de embaralhar os códigos racionalistas”, como o caso da bruxaria que altera a ordem das letras no intuito de afronta contra a ordem divina, cuja posição é de ordem infernal paradigmática e que pode facilmente ser encontrada no discurso da marginalidade e de outras formas que não seguem o discurso oficial. Talvez a característica caótica das intervenções clandestinas seja sua potência fatal: Não cabe ação legal ao pseudônimo BOB, NÓIA ou ao PSA, por estarem inseridos na ordem do caos.

Figura 55 Sala de aula. Pichação sobre o quadro negro. Foto: Paul Moraes 2011.

Todas as salas destinadas às aulas da escola, com exceção da sala de arte, foram muito pichadas, possuindo inscrições e desenhos em suas portas, mesas,

paredes, teto e até mesmo no quadro negro. O quadro negro pichado era um forte indicativo de que, de fato, aquela situação fugia ao controle da escola. Qual a função do quadro negro? Receber o conteúdo, com a grafia do professor, para ser compartilhado entre os alunos. É possível então que invadir o lugar destinado ao conteúdo normativo fosse uma possível resposta ao poder desempenhado pelo professor em disseminar conteúdo. Nesta situação, quase como um conteúdo implícito, a maioria desses suportes eram pichados com mensagens ou frases que indicavam os problemas e anseios daquele lugar. Seria a vontade de transparecer uma situação complexa por parte dos alunos ou simplesmente anular simbolicamente o conteúdo como resistência a norma? O que era evidente foi a inserção de códigos secretos em lugar do discurso oficial. Possivelmente era a sugestão de que naquele espaço havia também outra língua, em frente o discurso normativo estava a gíria clandestina carregada de conflitos de difícil trato para o cotidiano escolar: “Cria da Sul”, era a presença de indivíduos da zona sul da cidade que ocupava o quadro escolar.

> É efetivamente o que encontramos nesse paradigma que vem a ser a gíria em suas diferentes modulações, invertendo a ordem das palavras e empenhado em exprimir um mundo diferente daquele que a ordem estabelecida pretende impor. A poética da gíria, como a de qualquer língua secreta, remete a uma espécie de *sabedoria demoníaca* que enfatiza a inteireza do ser, ainda que em seus aspectos menos atraentes (MAFFESOLI, 2004, p. 32).

Entre tantas possibilidades, a evocação de tal atitude podia ser mais simplista: uma tentativa de interditar o uso da sala de aula. E nesse sentido, havia na escola salas interditadas de uso, que, em maioria, tinham em seus quadros negros intervenções visuais. Seria uma possível tentativa de sabotagem da sala de aula?

Outra frente notável em todo corpo das intervenções clandestinas era a presença de torcidas organizadas futebolísticas e suas provocações, evidenciando assim, um recorte do cotidiano dentro da sala de aula que permeia a violência das ruas da cidade. Nesse mesmo sentido, havia provocações tanto de disputas futebolísticas quanto de território das galeras de pixação, com a presença de siglas de grupos organizados e seus respectivos membros, representados por símbolos e desenhos ou com maior incidência por pseudônimos.

> Nomes sem intimidade, assim como o gueto é sem intimidade, sem vida privada, mas vive de uma intensa troca coletiva. O que esses nomes reivindicam não é uma identidade, uma personalidade, mas a exclusividade radical do clã, da turma, da gangue, da faixa etária, do grupo ou da etnia, que, como se sabe, passa pela devolução do nome e pela fidelidade absoluta a esse vocativo totêmico, mesmo se ele venha diretamente dos gibis *underground* (BAUDRILLARD, 1996, p. 102).

Sendo assim, esse vocativo totêmico perturba o sistema no qual está inserido não somente pelo fato de apresentar-se como símbolo nulo que escapa de toda punição legal cabível enquanto anonimato, mas porque representa não só um indivíduo e sim toda uma cadeia ou clã a que pertence. Essas organizações possuem uma reputação a ser mantida. A manutenção dessa reputação revela-se muitas vezes como selvageria. São excessos visíveis nas intervenções clandestinas e nos noticiários cotidianos. As torcidas organizadas futebolísticas se enfrentam simbolicamente e fisicamente. No campo simbólico das intervenções visuais, não se trata apenas de meros estranhamentos, implícito nesses desenhos e inscrições, estão múltiplos sistemas rizomáticos, que, “pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). A mesma violência urbana associada às gangues paira sobre as escolas.

Tratando-se do visual, havia sobre as paredes da escola ordens engenhosas dessas siglas e pseudônimos. Não se tratava apenas do conteúdo, mas como e em qual coloração essas visualidades foram produzidas. No caso das torcidas organizadas futebolísticas, esse padrão era evidente, uma vez que as siglas e os pseudônimos eram feitos conforme coloração oficial dos times a qual pertenciam. Se a cor oficial do time fosse o verde, havia um esforço constante em produzir as intervenções nesta cor. Quando não era possível utilizar a cor do time, se usava a cor preta ou azul, que eram mais ou menos neutra, mas geralmente não era comum usar as cores do time rival. Percebi na pesquisa que as cores verde e vermelho, quando relacionadas às disputas futebolísticas, eram as que mais ganhavam evidência. Estas representavam as rivalidades dos times locais. Eventualmente as cores dos clãs se confundiam ou se estranhavam, gerando situações violentas.

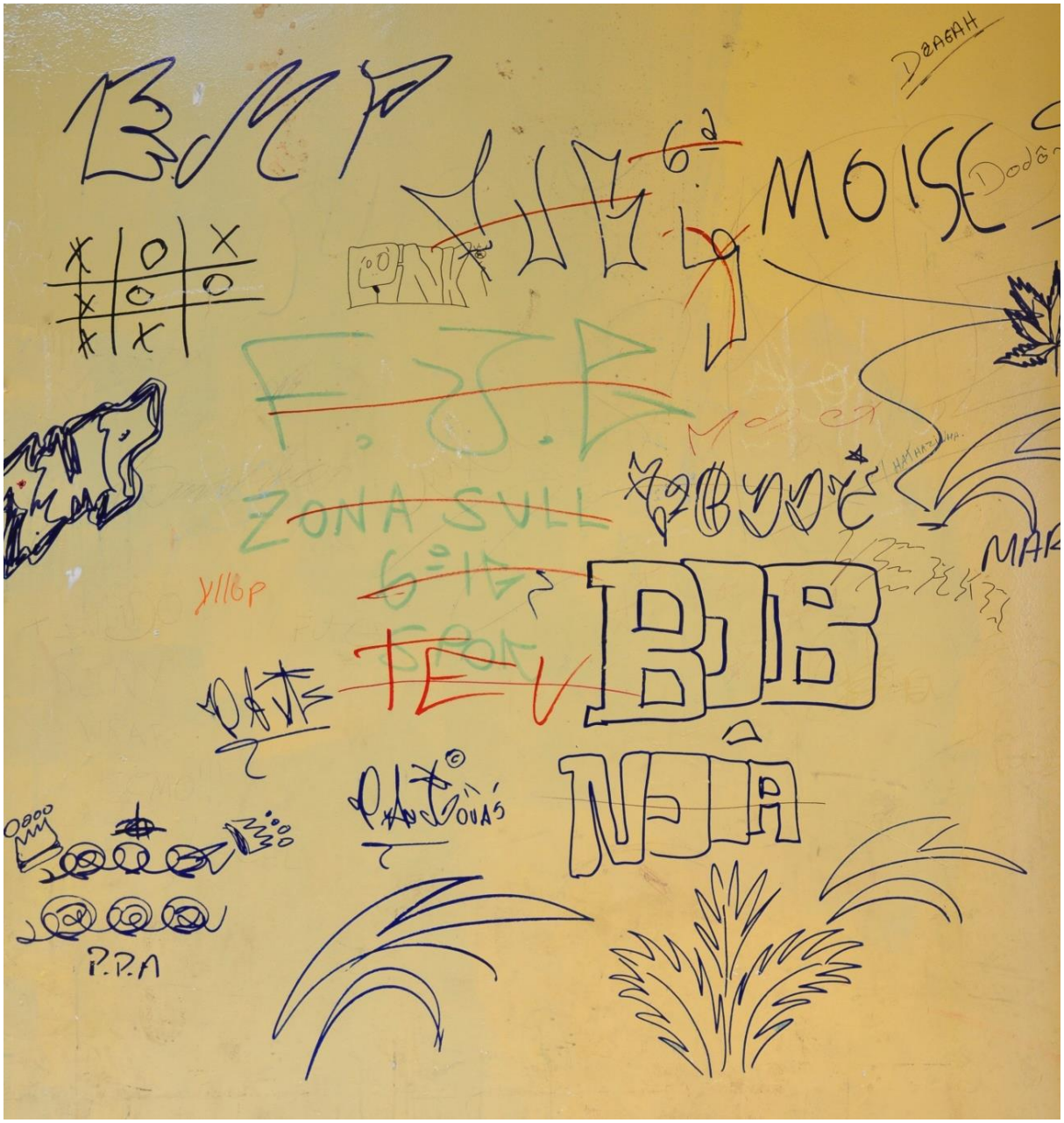

Figura 56 Sala de aula. Pichações sobre parede. Foto: Paul Moraes 2011.

Na foto (figura 56), são visíveis as siglas de torcidas organizadas de cunho futebolístico rivais. Elas possuem grafia própria e cores distintas e ostentam as cores dos times às quais pertenciam. Essas siglas encontravam-se em confronto na imagem, uma vez que, por meio de um traço por cima da inscrição rival, uma anulava a outra. São elas *FJG*[21]*, Força Jovem do Goiás* e *TEV*[22]*, Torcida Esquadrão Vilanovense*, as duas maiores torcidas organizadas futebolísticas e maiores rivais do estado de Goiás.

[21] FJG. Refere-se à torcida organizada do time goiano Goiás Esporte Clube. Cor oficial: verde.
[22] TEV. Refere-se à torcida organizada do time goiano Vila Nova Futebol Clube. Cor oficial: vermelho.

Identificamos na imagem também que a inscrição FJG vem precedida de alguns apelidos referindo-se aos supostos integrantes dessas torcidas ou de grupos simpatizantes ou ainda de grupos e pseudônimos com interesses distintos, “BOB” e “NÓIA”. O interessante, é que a disposição, a organização dessas inscrições supõe uma grande discussão ordenada. Nesta imagem, as torcidas organizadas buscam se anular, estão em constante confronto habitando o mesmo espaço. Outros grupos coabitam esse espaço, permanecendo intocados. Quando são confrontados, é por outras razões. São várias camadas afrontando-se, vários interesses e várias disputas. Um grande diálogo silencioso. Nota-se novamente a tipografia referente aos graffiti que habitavam na área interna da escola, mas que, dentro deste espaço, distanciavam-se completamente da intenção de trazer em si mensagens, ali pertencem à ordem clandestina.

> Essa forma de nome simbólico é negada pela nossa estrutura social, que impõe a cada qual seu nome *próprio* e uma individualidade *privada*, abalando toda solidariedade em nome de uma sociabilidade urbana abstrata e universal. Esses nomes, esses nomes tribais, pelo contrário, têm uma verdadeira carga simbólica: são feitos para ser dados, trocados, transmitidos, entregues definitivamente ao anonimato, mas um anonimato coletivo em que eles são como que os termos de uma iniciação que vai de uma para o outro e se trocam, embora não sejam, não mais que a linguagem, propriedade de ninguém (BAUDRILLARD, 1996, p. 102, grifos do autor).

A provocação aqui é feita a partir do momento em que uma torcida anula a inscrição da outra, com um traço por cima da inscrição, um risco sobre o símbolo rival. Anular é riscar a marca do outro. Após o ato de anular, geralmente quem o fez deixa ao lado alguma inscrição ou símbolo do clã ao qual pertence, escrevendo ao lado o nome da torcida ou apelido de quem a anulou, reforçando assim a rivalidade. Não se trata de tornar o rival invisível ou apagá-lo, mas sim de provocá-lo, expor publicamente a rivalidade entre eles. Esse ato da anulação estava presente em todo corpo de pichações, era uma provocação visual. Ele opera no sentido de menosprezar ou ridicularizar as visualidades anuladas. Ridiculariza-se o clã, e, com isso se garante a manutenção da credibilidade e disputas entre os grupos. Esclarecendo essa questão, tomemos como exemplo comum algum cartaz ou imagem de uma pessoa na qual se insere qualquer marca visual, como exemplo próximo, os bigodes ou um dente preto, desenhado sobre essas imagens. O intuito

desse ato, assim como a da anulação é satirizar, zombar, tornar menor aquela imagem, é tornar visível sua vulnerabilidade.

Logo, tal ato provocativo, como o da anulação, é indicativo real das disputas territoriais mundanas dentro do limite da escola. Neste ponto é visível o quanto essas informações visuais apontam para dados importantes sobre as questões da violência escolar. Assim, em algumas ocasiões, as brigas entre alunos, os embates corporais, a violência, têm como um de seus ancoradouros tais disputas desencadeadas por rixas acirradas oriundas das ruas das cidades que perpetuam as paredes das salas de aula. Partindo desse dado, é possível compreender que o limite espacial, apontado por Maffesoli (2004, p. 85), cuja sugestão existencial permite que as pessoas permaneçam amparadas e protegidas, seja dissolvido na micropolítica das visualidades clandestinas. Neste campo o limite parece ser inexistente, permanecendo apenas certa sugestão delimitada pelo respeito ou imposto pela força, onde os indivíduos “são capazes de resistir na exata medida em que são protegidos pelo limite. E não podemos nos impedir de observar que a maioria dos conflitos entre bandos de jovens tem como objeto a defesa do território” (*Ibidem*, p.85).

Figura 57 Sala de aula. Pichações sobre parede. Foto: Paul Moraes 2011.

Seguindo este raciocínio, tomei parte de um acontecimento um tanto inusitado nas aulas de arte, durante minha estadia na escola. Era o horário de intervalo, e, nessa ocasião, estagiava no período vespertino acompanhando turmas de 6°, 7° e 8° ano. Alguns meninos desses grupos, considerados alunos comportados durante as aulas de arte, enfrentavam-se em embates corporais durante o horário do intervalo, dentro de uma sala de aula inabitada e completamente pichada. Referiam-se a esses embates como “brincar de lutinha”, cuja brincadeira acompanhei a certa distância. A escola era ciente de tal acontecimento. Logo, percebi que aquele espaço, a sala de aula abandonada e pichada, um ambiente fechado e escondido aos olhos da coordenação escolar, se aproximava diretamente à noção de briga de rua. Cabe então, remontar os fatores visuais que habitavam aquele lugar. A sala em questão estava interditada ao uso, pois encontrava-se completamente depredada, com lâmpadas, ventiladores e vidros quebrados. Havia pichações por todas as paredes e sobre o quadro negro. As visualidades clandestinas naquele espaço, a cada dia recebiam uma nova marca para acentuar sua noção caótica. Refletindo sobre a configuração daquele lugar, posso pensar que as visualidades clandestinas também tinham a função de mantê-lo desativado. Não era somente uma condição de multiconexões entre as visualidades como já descrita neste texto. Tratava-se da função de interditar o uso daquele lugar para transmutá-lo em uma espécie de beco urbano. Em conversa com os alunos, várias vezes mencionaram que tal sala de aula abandonada era o “beco”, a viela da escola. Era evidente a noção de lugar marginalizado, propício à violência, propício a brincar de lutinha, um verdadeiro clube da luta. Curioso é perceber que essa noção de beco, oriunda das cidades, designa lugar esquecido, perigoso, habitado por personagens distintos, onde tudo pode acontecer, o lugar da emboscada. O beco é o lugar do uso comum, pois nunca se sabe quem vai habitá-lo. Há uma imprevisibilidade e anonimato comum entre o espaço do beco e as intervenções clandestinas. Se o beco é lugar de ninguém por ser espaço para todos, as intervenções clandestinas anônimas que habitam os becos dão a ele tal roupagem. As intervenções clandestinas são presenças visuais de passantes dos becos, elas tornam o beco em domínio público.

Neste ponto da discussão, entre lugares, desejos e violência, é oportuno pensar sobre a noção negativa relacionada às intervenções clandestinas, uma vez

que estas estão também ligadas a lugares perigosos. A sugestão é que, como no caso das disputas de torcidas organizadas futebolísticas ou ataques ofensivos a algum indivíduo, estes que podem ser também de natureza legível como a inscrição, “Vai morrer!”, as intervenções clandestinas passam a ser negativas por trazer à tona o que a priori deveria ser mantido em segredo. A disputa que deveria permanecer oculta ou o problema que deveria permanecer inerte é visível por meio dessas manifestações. As intervenções ilegais da escola não revelavam a fragilidade do sistema escolar? Legível ou ilegível, é negativa porque emerge de forma simbólica conflitos e desejos que deveriam permanecer secretos, surgem de uma micropolítica para a ordem do mapa, “[...] nomes próprios não de sujeitos, pessoas ou eus, mas de operações estratégicas do desejo na matéria não formada das intensidades” (ROLNIK, 2011, p. 61). Dessa forma, pode ser pensado como a transparência do mal para Baudrillard (2001). Se algo transparece é porque coloca em questão seu contrário que é o segredo, pois,

> Quando tudo tende a passar para o lado do visível, como é o caso do nosso universo, o que é que outrora tornava as coisas secretas? Tornavam-se ocultas, clandestinas ou maléficas: o que era simplesmente secreto, isto é, prestes a tornar-se um segredo, passava a ser o mal e deveria ser abolido, exterminado (BAUDRILLARD, 2001, p. 31).

É comum escutarmos a sentença popular “Que parede mais feia, cheia de coisas horríveis!”. Seria então, o caso de reformulação desta sentença “Eu não estou disposto a olhar para essa parede e encarar parte das coisas que busco manter em segredo!”. Nesse sentido, penso a dificuldade em lidar com essa situação por parte da administração escolar. Diante dessa situação complexa, da qual o segredo é real (é por isso deveria permanecer secreto), sendo então indestrutível, “vai diabolizar-se e passar através dos próprios instrumentos utilizados para o eliminar. A sua energia é a do mal, a energia que resulta da não unificação das coisas, definindo-se o bem como a unificação das coisas num mundo totalizado” (BAUDRILLARD, 2001, p. 31). É que as intervenções clandestinas insistem em tornar visíveis os conflitos e problemas de uma sociedade que Maffesoli (2004) localiza como resquício de um sistema asséptico moderno que visa manter distante toda energia contrária a ele.

Figura 58 Sala de aula. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 59 Sala de aula. Foto: Paul Moraes 2011.

Se uso como ancoradouro o esquema de rizoma e platôs, não é à toa que um platô “está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 44). É nesse sentido que as intervenções clandestinas desempenhavam multiplas operações das quais comutavam com o rizoma (*Ibidem*, p. 43) composto por linhas, variações, oposto a posições, nesse sentido, ocasionando platôs. Logo, outro uso das pichações presente nas salas de aula, em suas paredes e carteiras escolares designavam em uma das salas de aula uma espécie de platô comum de informações. Essa operação era o uso das pichações para a inscrição de fórmulas matemáticas, esquemas diversos ou respostas a prováveis questões oriundas das provas escolares. Eram as “colas”. A cola, nesse sentido, refere-se a consultas ilegais ao conteúdo durante os exames escolares. Ou simplesmente, a cola consiste em buscar a resposta de uma forma sorrateira, abrindo o pedacinho do livro ou consultando discretamente, a resposta escrita e quase invisível no canto da carteira escolar, que passou despercebida pelo olhar do professor. Porém, encontrei uma situação distinta do que entendemos por uma consulta discreta. Em diversas salas de aula, lá estavam as colas, inseridas na mesma cor e estilo caligráfico que algumas pichações, camuflando-se ao meio das sobreposições de imagem. Dessa forma a informação acomodava-se como parte das informações das paredes e passava desapercebida. Em determinada parede encontrava-se uma fórmula da aula de física sobre os códigos da pichação ou por uma estilização que a mantinha camuflada.

Logo, notei que, nas salas de aula, esse processo de inserção de conteúdo escolar em meio à multiplicidade visual era uma constante, passando a assumir, em algumas situações, não mais as noção de informação inserida ou infiltrada, invisível, e sim, a informação por completo, em letras garrafais, em pontos estratégicos.

Assim, a situação novamente fugia ao controle escolar, pois uma nova forma de compartilhamento de conteúdo estava instaurada nas paredes da escola. Era o livre conteúdo, uma vez que ao me referir sobre os lugares estratégicos da sala de aula, estaria falando precisamente do espaço ao lado do quadro negro, à frente da sala, ao lado do professor. Sem intimidação alguma, ali estava escrito o que foi o Tratado de Tordesilhas, ou o exemplo do que eram então as chamadas especiarias nas aulas de História. Ou, ainda, nunca mais se esqueceriam da fórmula de Báskara. Ora, estava tudo ali, ao devir, para a consulta, o conhecimento

compartilhado, uma maneira de tornar acessível o que tanto tinham dificuldade em aprender e tanto era distante do seus cotidianos periféricos, onde mal se conhecia o mapa mundi, muito menos se podia imaginar uma linha de 370 léguas das Ilhas de Cabo Verde... Estariam dizendo os alunos, para nós, professores, que a forma de ensino estaria defasada? Observemos a noção de herói, já referida neste trabalho, teria nas “colas” seu inverso? Ao evocarem o herói sobre a parede, tratam de seus anseios cotidianos, daquilo que se diz respeito as suas vidas? Ou seriam, essas informações, uma espécie de herói às avessas, trazendo auxílio contra os temidos exames escolares?

De toda sorte, tal sistema foi suficiente forte para interditar parcialmente mais uma sala de aula por meio das intervenções visuais. Especificamente em uma sala de aula, esse sistema foi tão incisivo que tomou grande parte das paredes e espaços da sala em questão, à impossibilitando de ser espaço onde se aplicava o exame escolar devido às pichações que compartilhavam fórmulas, esquemas e informações que provavelmente fariam parte do exame. Exame esse também já conhecido pelos alunos, via professor que ministra o mesmo conteúdo ano após anos e não obstante aplica o mesmo exame há anos, sem modificá-lo.

Figura 60 Sala de aula. “Colas” ao redor do quadro negro. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 61 Sala de aula. “Colas”. Foto: Paul Moraes 2011.

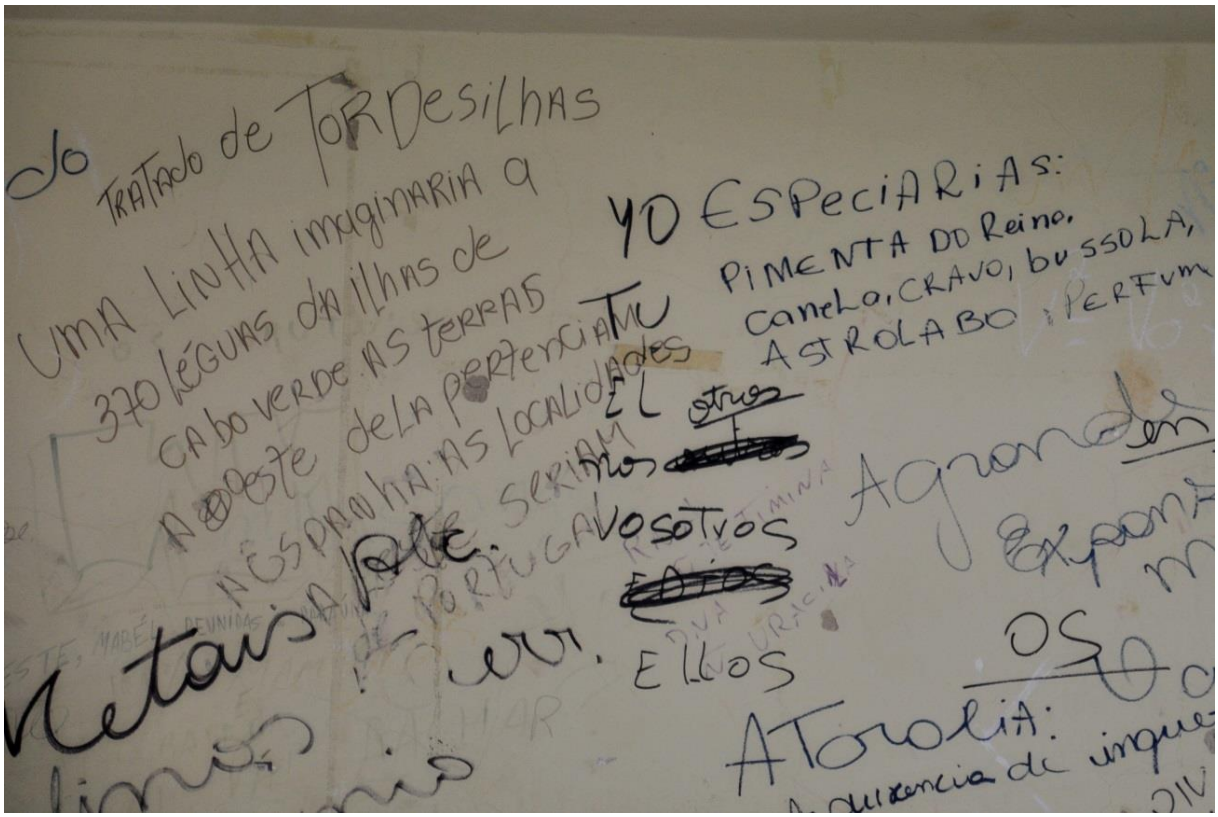

Figura 62 Sala de aula. “Colas” sobre a parede. Foto: Paul Moraes 2011.

3.8 BANHEIROS

Eis a morada imoral das palavras. É possível que, para além de todo conteúdo imundo e visível sobre as estruturas dos sanitários, especialmente, no contexto escolar pesquisado, se falo de cartografias e platôs de intensidade (ROLNIK, 2011), este comporia, sobretudo, uma geografia do desejo reprimido? Não à toa para Baudrillard (1996, p.103) as inscrições vergonhosas dos mictórios e terrenos baldios compunham algo próximo do que penso ser uma localização cartográfica: submundo habitado pela pornografia e sexualidade, no mesmo sentido em que os graffiti habitavam as cidades. É no sentido de submundo apontado pelo autor que compreendo as intensidades diversas ao estudar as cartas geográficas, delineamento da cartografia. Sendo assim, é possível que grande parte dos banheiros públicos sejam imundos não somente pelos odores que exalam, pois, a palavra imundo (excessivamente sujo) pode ser pensada a partir das visualidades do espaço: nesse sentido, não basta apenas lembrar das más condições ou estruturas defasadas dos banheiros públicos, é observar atento as mensagens, desenhos ou simbologias imorais que habitam esses espaços. Daí o que pode acentuar a noção do banheiro como espaço repugnante: o desejo explícito, não mais contido, visual, imoral porque rompe com o limiar que nos mantém moralmente socializáveis. Seria este espaço, por excelência, morada das palavras imorais?

Na ocasião da pesquisa, os banheiros eram espaços pequenos e com diversos problemas estruturais. Dos quatro banheiros destinados aos alunos na escola, dois encontravam-se interditados (um masculino e outro feminino no 1° andar) devido à impossibilidade de seu funcionamento, por falta de louças sanitárias e torneiras destruídas pelo uso, tempo e por ações depredatórias.

Ainda que esse espaço tivesse tamanho reduzido, era onde se concentrava o maior fluxo de sobreposições visuais, um fluxo caótico de informações, uma espécie de diálogos visuais insistentes que se atropelavam, visualidade sobre visualidade. A cada dia que se passava, havia um novo sinal inserido junto às intervenções existentes.

Um banheiro configura-se como espaço de uso comunitário que precisa de limpeza em curtos períodos de tempo. Naqueles espaços, as informações quase se perdiam nas sobreposições visuais e tentativas de limpeza por parte da

administração escolar. Essas limpezas, quando eram destinadas à remoção das visualidades oriundas das intervenções clandestinas, contribuíam com o fenômeno de informações sobrepostas, efeito de sobreposição visual, de modo que apenas se removia parte das pichações (alguns materiais usados para pichar eram de difícil remoção), que iam acumulando-se com o tempo. A limpeza para apagar as pichações estava fadada ao fracasso, aprofundando a noção de palimpsestos sobre as paredes.

Partindo da noção de palimpsestos, é necessário um breve exercício sobre a concepção da palavra[23]: trata-se um antigo material de escrita, um tipo de pergaminho. Acredita-se que, devido à escassez deste material, ou ao seu alto preço, ele era usado duas ou três vezes, depois de passar por uma raspagem pretendendo apagar o texto anterior a fim de reutilizar o material. É nesse sentido que busquei pensar as paredes do banheiro. Eram os lugares mais seguros da escola justamente pela sua conotação privativa. É preciso lembrar que essa concentração maciça de visualidades clandestinas nos banheiros devia-se ao fato de que estes lugares eram privados e configuravam-se como um espaço fora do alcance da administração escolar, um lugar de privacidade, um refúgio para as pichações. Além disso, era um espaço de uso diário, quase obrigatório aos alunos, um grande *outdoor* de onde não se podia evitar a visão: o pergaminho escasso, situação semelhante às salas de aula. Semelhante, porém de outra natureza. Era muito mais um platô de sobreposições oriundas do desejo e de espaço de assinaturas do que espaço potencializador de conflitos: nessa situação a noção territorial diluiu-se em espaço eclético.

Há outro paradigma que percebi nesses espaços: a obscenidade exacerbada em suas visualidades, principalmente no banheiro feminino. A espacialidade do banheiro é onde os órgãos sexuais estão postos, à necessidade fisiológica ou onde a sexualidade pode ser exercida as ocultas. Entretanto, por via das intervenções clandestinas, a obscenidade naquele espaço não se tratava apenas de *mise em scène*, como jogo provocador visual. Analisando o obsceno, para Jean Baudrillard (2001) a palavra traz em sua estrutura uma aproximação tentadora com a noção de cena, mesmo que estas possuam estruturas distintas. Portanto, se cena partilha do sentido de espetáculo, jogo e alteridade, o obsceno

[23] Concepções extraídas de dicionários da língua portuguesa.

anula tal distância do olhar, irrompe com as metáforas outrora designadas ao espetáculo: é real, absurdamente real,

> Na obscenidade, os corpos, os órgãos sexuais, o acto sexual, não são já brutalmente 'postos em cena', mas de imediato dados a ver, ou seja, a devorar-se porque são absorvidos e reabsorvidos ao mesmo tempo. Trata-se de um *acting out* total de coisas que em princípio se tornam objeto de uma dramaturgia, de uma cena, de um jogo entre parceiros. E por isso não existe qualquer jogo, dialética ou separação, mas um conluio total dos elementos (*Ibidem*, p.27).

O domínio do obsceno estava nas pichações, uma vez que ela apresentava em sua estrutura, visualidades que transparecem a sexualidade. Nesse sentido havia o desenho do genital, ou inscrições que despertam no expectador a repulsa natural à transparência real, "Escrevi sai correndo pau no cú quem ta lendo!", "Lucas gostoso se eu pudesse eu te comia!". No espaço do corpo nu, que por si só pode já ser brutalmente obsceno, as visualidades imbricavam-se no limiar de tolerância para o excesso de obscenidade por tratar de uma verdade objetiva, tão objetiva que se torna obscena. Nesse ponto é preciso retomar a insistência das ações de limpeza nos banheiros cuja fixação é remover tais visualidades, "a obscenidade, ou seja, a visibilidade total das coisas, é a tal ponto insuportável que se torna necessário aplicar uma estratégia da ironia para sobreviver. De contrário, essa transparência seria por inteiro mortífera" (*Ibidem*, p.29).

Era clara, nos banheiros, a existência de uma divergência estética das pichações sobre as questões de gênero. O banheiro masculino trazia uma postura visual distinta do feminino, não somente pela natureza das intervenções, sobretudo pelo seu conteúdo.

No banheiro masculino, curiosamente, contrariando o esquema territorial encontrado nas salas de aula, estavam as noções de disputa e confrontos que permaneciam vivas como proposta visual clandestina presente por todas as partes da escola. Lá estavam inseridas as rivalidades entre as galeras da pichação, torcidas organizadas e provocações pessoais. Estas coabitavam o espaço do banheiro como se fosse permitido, ali, que as pichações se sobrepusessem umas às outras, sem desencadear situações violentas, talvez devido ao caráter efêmero e transitório das intervenções, ocasionado pela constante limpeza do banheiro. Afinal, o banheiro era território comum a todos. Escrever sobre outro nome, no banheiro masculino, era mais um ritual cujo intuito era deixar uma marca do que essa

desencadear uma atitude violenta. Seria então, uma operação que deixava claro a energização de uma comunidade anônima na escola? Afinal, o banheiro era território comum a todos os alunos.

Já no banheiro feminino, também estavam as disputas das torcidas organizadas ou galeras de pichação, porém, essas manifestações tão presentes em toda a escola, dividiam espaço com outra configuração específica, do ponto de vista visual. Refiro-me a uma situação sem grande evidência na escola que encontrava, ali, uma espécie de refúgio. Tratava-se, na maioria, de disputas de cunho afetivo.

Naquele lugar, as paredes assemelhavam-se a uma espécie de diário visual. Curiosamente, parecia ser o lugar para o proibido, palavrões, juras de amor e ódio, rivalidades, o lugar secreto do desejo. A configuração deste espaço assemelhava-se à cripta na qual Giorgio Agamben (2007) indica ser o lugar onde os desejos inconfessáveis estão guardados. Precisamente, a cripta contém imagens, “o corpo dos desejos é uma imagem. E o que é inconfessável no desejo é a imagem que dele fizemos” (p.49). Se a cripta à qual o autor se refere é o lugar em nós onde os desejos permanecem embalsamados, à espera, o banheiro da escola era o lugar físico onde a vontade do desejo se manifestava. Era obsceno por desmistificar a cripta escondida em nós materializando assim as imagens escondidas.

Figura 63 Entrada dos banheiros em uso. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 64 Interior do banheiro masculino. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 65 Interior do banheiro masculino. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 66 Interior do banheiro feminino. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 67 Interior do banheiro feminino. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 68 Interior do banheiro feminino. Foto: Paul Moraes 2011.

Figura 69 Porta no interior do banheiro feminino. Foto: Paul Moraes 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez na escola, onde colhi dados para o desenvolvimento desse estudo, em ocasião de pesquisa etnográfica, presenciei uma ação clandestina, não autorizada. Segundo normas da sociedade, uma atitude depredatória. Havia um aluno, que empunhando um marcador desenhava uma espécie de código secreto sobre a superfície de uma coluna de sustentação, na área interna da escola, perto da sala da coordenação. Ao seu lado permanecia seu comparsa, que vigiava a movimentação das pessoas com desconfiança, temendo a aproximação de algum agente da escola. Nessa ocasião eu era apenas um estranho, um desconhecido que estava dento da escola. Eles me observaram quando eu os observava. Não se importaram. Encerraram a ação e aproximaram-se de um grupo de alunos. Imediatamente, anotei o ocorrido como dado para a construção do relatório de campo. Fui embora.

Em outra ocasião na mesma escola, já na condição de estagiário na aula de artes, acompanhei uma turma da sexta série. Na primeira visita, ao entrar na sala de aula, fui advertido pela professora sobre algumas dificuldades em assumir uma sala de aula. Dentre as valiosas considerações que recebi de uma pessoa tão experiente, lidando com cerca de 600 alunos na rede pública, fui alertado sobre a turma do fundão, que estava presente naquela sala, e nos outros contextos nos quais ela trabalhava. Para observar a aula com tranquilidade fui advertido a permanecer distante daquele grupo de bagunceiros. Ouvi o alerta e fiz justamente o contrário, sentei perto daquele grupo.

Inquietos, olharam em minha direção por alguns poucos segundos. Novamente, não se importaram com a minha presença e retornaram a conversa brevemente interrompida. Para minha surpresa, notei em meio ao grupo, os dois alunos que escreveram sobre a coluna de sustentação o código secreto. Logo, a professora começou a explicar o conteúdo, e a discussão do grupo não havia findado: continuava gestualmente e por meio de cochichos. A aula abordava conteúdo folclórico, e em nenhum momento o grupo se concentrava nas explicações da professora, que, desanimada, sequer tentava conter aquele micro diálogo, que incomodava toda a turma.

Findada a explicação, a professora anunciou uma tarefa que deferia ser respondida naquele momento levando em consideração as explicações que acabaram de ser mencionadas. O grupo inquieto se calou. Estavam apreensivos, pois haviam ignorado as explicações da professora. Quando receberam a tarefa, uma folha com algumas perguntas e um espaço em branco para fazer um desenho, se sentiram aliviados. Olhavam uns para os outros e balançavam as cabeças, tive a impressão que estavam dizendo que o exercício era fácil. Apontavam para seus cadernos. Concordavam com algo entre si. Fiquei curioso.

Aproveitei que toda a sala estava concentrada em resolver a atividade e fui conversar com a professora. Novamente ela me aconselhou sobre a vida de professor. Trocamos algumas palavras, e fomos interrompidos por um dos alunos pertencente ao grupo dos bagunceiros. Ele havia terminado a tarefa. Em pouco tempo, um a um, cada membro do grupo, foi levantando e levando a folha com os exercícios resolvidos para a professora corrigir. Aquele grupo de alunos havia terminado o exercício enquanto o restante da sala permanecia nas questões iniciais. A professora analisou os exercícios e começou a reclamar. Novamente, estava tudo certo, porém mal feito, feito com pressa. Não havia solução para aqueles alunos, nunca mudavam, até que sabiam, tinham potencial, mas tudo que faziam era com preguiça, falava a professora.

Após a bronca da professora, voltaram a cochichar e a incomodar a turma novamente. Abriram os cadernos que haviam sinalizado antes do exercício. Nesse momento pude compreender o porquê de terem resolvido tão apressadamente o exercício. Era a aula de artes, o lugar propício para abrirem seus cadernos, especificamente nas ultimas folhas. Lá estava o motivo de todo alvoroço. Havia um caos de desenhos. Uns sobre os outros, amontoados, esboços, desenhos perdidos, desenhos bem feitos. Fiquei surpreso com a quantidade de imagens que estavam naqueles cadernos.

O herói da televisão, o personagem do vídeo game, os apelidos da pichação, símbolos das torcidas organizadas, uma infinidade de tipografias, imagens de outras culturas, um desenho que viram na internet. Tudo isso e muito mais estava naqueles cadernos. Um deles era exímio desenhista, o outro mostrava o projeto de graffiti para fazer no fundo da escola. Os cadernos passavam de mão em mão, e, com isso, incomodavam os colegas que estavam finalizando o exercício.

A professora precisou controlar o incômodo. Pediu que guardassem os cadernos, ou ela iria tomá-los. Eles atenderam ao seu pedido, e esconderam seus cadernos como se fosse algo valioso. Aquele não era o momento para se mostrarem coisas dos cadernos, era a aula de artes, dizia a professora. O grupo ficou quieto, os cadernos estavam em jogo. Curiosamente permaneceram calados até o final da aula, como os outros colegas de classe. Permaneceram entediados até o sinal tocar. Estariam eles protegendo os cadernos? Pródigos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

_____. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Ideia da Prosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar In: **Revista brasileira de educação**. N° 23, 2003. P. 62 – 74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>. Acesso em: 20 out 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. Arte na educação para todos. In: ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARA TODOS. 2000, P. 8 – 12. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013.

BAUDRILLARD, Jean. **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Palavras de ordem**. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de ariana**. 2° ed. Lisboa, Portugal: Passagens, 2005.

_____. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLUSSER, Vilém. **Bodenlos**: uma autobiografia filosófica. São Paulo: Annablume, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012b.

_____.; HENRI-LÉVY, Bernard. Não ao sexo rei. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011c.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

KISHIMOTO, Masashi. **Naruto**. Disponível em <http://www.tv-tokyo.co.jp/anime/naruto/index2.html>. Acesso em: 02 agos. 2013.

KNAUSS, Paulo. Grafite urbano contemporâneo. In: TORRES, Sonia (Org.). **Raízes e rumos:** perspectivas interdisciplinares em estudos americanos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **Saturação**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

MARTINS, Alice Fátima. Arena aberta de combates, também alcunhada de cultura visual...-anotações para uma aula de metodologia de pesquisa. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Org.). **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

_____. Algumas frestas de luz, zonas de penumbra: densas sombras sobre pesquisas em contextos educativos e suas visualidades. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: HERNÁNDEZ, Fernando. & OLIVEIRA, Marilda (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

_____. ; TOURINHO, Irene. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: _____; _____. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MC´s, Racionais. Expresso da Meia-Noite. Intérprete: Edi Rock. In: MC´s, Racionais. **Nada Como Um Dia Após o Outro Dia**, (2002). São Paulo: Mult Laser, 2002. CD duplo.

_____. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. CD.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio de uma filosofia do futuro. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

PARO, Vitor. **Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica.** Disponível em: <http://evoluireducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/parem_de_educar_para_trabalho.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

_____. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Atualidade de o mestre ignorante. Campinas, SP, 2003. **Educação e sociedade**, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003, entrevista concedida a Patrice Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev82.htm>. Acesso em: 23 out. 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto alegre, Sulina: Editora da UFRGS, 2011.

STAHL, Johannes. **Street Art**. [S.l]: Editora H. F. Ulmann, 2009.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.