



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Artes

Alexandre Abreu da Silva Paes

**Didática bruta – por uma arte socialmente implicada**

Rio de Janeiro

2024

Alexandre Abreu da Silva Paes

**Didática bruta – por uma arte socialmente implicada**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Mascarenhas Menna Barreto

Rio de Janeiro

2024

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/  
REDE

P126 Paes, Alexandre Abreu da Silva.  
Didática bruta: por uma arte socialmente implicada / Alexandre  
Abreu da Silva Paes. – 2024.  
114 f.: 36 il.

Orientador: Jorge Mascarenhas Menna Barreto.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Artes.

1. Arte na educação – Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Arte –  
Estudo e ensino - Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 3. Arte na educação –  
Aspectos sociais – Teses. 4. Arte moderna – Séc. XXI – Teses. I.  
Barreto, Jorge Menna. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Instituto de Artes. III. Título.

CDU 7.036"20":37

SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.



Assinatura

20 de março de 2024

Data

Alexandre Abreu da Silva Paes

## Didática bruta – por uma arte socialmente implicada

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovada em 11 de março de 2024.

Banca examinadora:



Prof. Dr. Jorge Mascarenhas Menna Barreto (orientador)  
Instituto de Artes – UERJ

Documento assinado digitalmente  
 ALDO VICTORIO FILHO  
Data: 12/03/2024 11:40:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho  
Instituto de Artes – UERJ

  
LUCIANA GRUPPELLI  
LOPONTE:57257710082  
CN=LUCIANA GRUPPELLI  
LOPONTE:57257710082, OU=UFRGS  
- Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, O=ICPEdu, C=BR  
2024.03.12 09:10:52-03'00'

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Gruppelli Loponte  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rio de Janeiro

2024

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação, formal ou informal, a todos os estudantes que persistem em suas jornadas formativas apesar de toda dificuldade e a todo cidadão que compreende cada uma de suas ações como uma experiência socialmente implicada.

Dedico esse trabalho à minha Maria de Lourdes Abreu da Silva Paes (*in memoriam*), minha mãe, que desde minhas primeiras lembranças, me dizia que a educação era o único caminho que valia a pena investir esforço.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Jorgge Menna Barreto por todo cuidado, liberdade e sensibilidade em sua orientação e no interesse por meu trabalho. Foi prazer e uma honra ser orientado por um artista tão importante e relevante nas discussões atuais da Arte Contemporânea e um professor igualmente importante e comprometido com os debates e enfrentamentos do universo acadêmico.

Ao meu eterno professor, mentor e referência em educação, Aldo Victorio Filho, com quem tenho estudado desde minha graduação e que vem acompanhando meu trabalho desde o início.

À Professora Luciana Grupelli Loponte e seu grupo de pesquisa ARTE VERSA pelo interesse em minha produção e pela disponibilidade em avaliar este trabalho.

Ao Instituto de Artes da Uerj, seus professores, profissionais técnicos e colegas de estudo com os quais aprendi e me formei como artista, professor e cidadão.

À artista e pesquisadora Bia Petrus, por ter me apresentado as teorias da Arte Engajada, por ter acompanhado e orientado meu trabalho em seu curso “Arte Implicada” na Escola sem Sítio e na residência artística da Casa da Escada Colorida.

À minha colega de trabalho e revisora Brenda da Silva Barreto pela disposição, cuidado e atenção com a revisão do meu texto.

E, principalmente, a todos os meus alunos e alunas que me ensinaram tanto em nossas trocas diárias durante todos esses anos.

## RESUMO

PAES, Alexandre Abreu da Silva. *Didática bruta* – por uma arte socialmente implicada. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta pesquisa pretende discutir os conceitos e as práticas daquilo que chamo de “Arte Socialmente Implicada” através da apresentação e análise dos trabalhos artísticos que venho desenvolvendo ao longo dos últimos dez anos durante minhas aulas em escolas públicas municipais do Ensino Fundamental I, no Bairro de Bangu, Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro. Partindo dos conceitos e práticas da “Arte Socialmente Engajada” teorizados por Pablo Helguera em seu livro “Education for a Socially Engaged Art”, de 2011, desenvolvi uma forma de trabalho e um pensamento através dos quais aproximo e relaciono as teorias de Helguera com as de Paulo Freire e sua educação crítica e comprometida, além das ideias de Luiz Camnitzer que defendem a arte como uma metodologia de ensino para se ler e compreender o mundo. Em minha produção, tanto as que desenvolvi sozinho quanto as que foram realizadas em colaboração com os meus alunos, o uso da materialidade específica e característica da escola, juntamente a representação de seus rostos, de suas histórias e suas condições de vida, se dão pela tentativa de gerar questionamentos e discussões sobre as problemáticas que envolvem o viver, o estudar numa escola pública e precarizada dentro de uma comunidade sob forte influência da violência perpetrada pelo crime organizado e pelos agentes do Estado. Pretende-se questionar como se dão os processos formativos formais e informais dentro desse panorama e o quanto a arte é capaz de nos fazer perceber e expressar nossos sentimentos e entendimentos sobre essa realidade.

Palavras-chave: arte; arte-educação; arte na escola; arte socialmente engajada; arte socialmente implicada.

## ABSTRACT

PAES, Alexandre Abreu da Silva. *Raw didactics – for a socially involved art*. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This research aims to discuss the concepts and practices of what I call “Socially Implicated Art” through the presentation and analysis of the artistic works that I have been developing over the last ten years during my classes in municipal public elementary schools, in Bangu, west Zone of Rio de Janeiro city. Starting from the concepts and practices of “Socially Engaged Art” theorized by Pablo Helguera in his book “Education for a Socially Engaged Art”, from 2011, I developed a process of working and thinking through which I approach and relate Helguera's theories with those of Paulo Freire and his critical and committed education, in addition to Luiz Camnitzer's ideas that defend art as a teaching methodology for reading and understanding the world. In my production, both those that I developed alone and those that were carried out in collaboration with my students, the use of the specific and characteristic materiality of the school, together with the representation of their faces, their stories and their living conditions, are given in an attempt to raise questions and discussions about the problems that involve living and studying in a public and precarious school within a community under the strong influence of violence committed by the organized crime and State agents. The aim is to investigate how formal and informal training processes take place within this panorama and how much art is capable of making us understand and express our feelings and understandings about this reality.

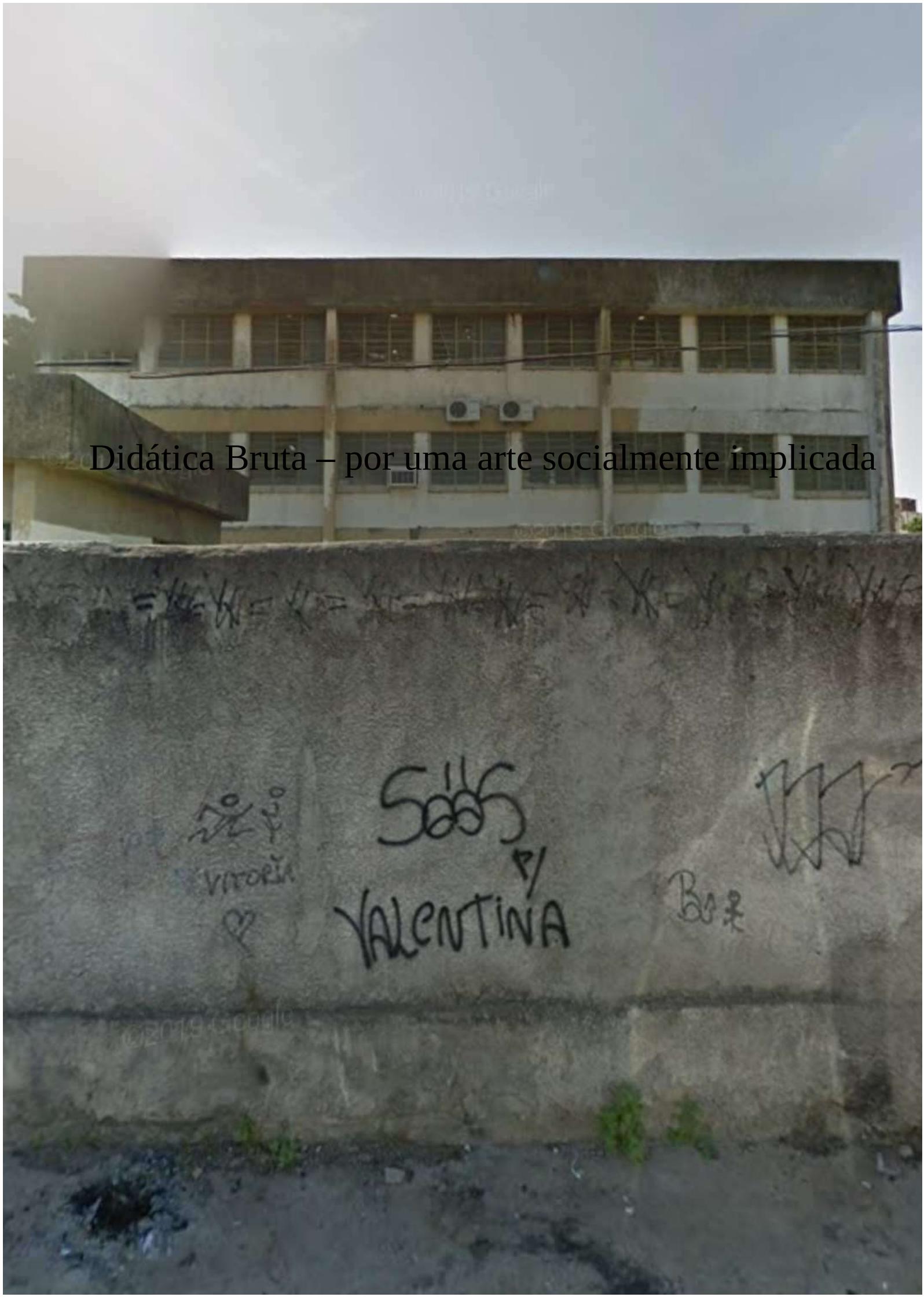
Keywords: art; art education; art in school; socially engaged art; socially involved art.

## SUMÁRIO

	<b>ANTES DA ENTRADA .....</b>	<b>10</b>
1	<b>1º TEMPO .....</b>	<b>13</b>
2	<b>2º TEMPO .....</b>	<b>29</b>
3	<b>3º TEMPO .....</b>	<b>41</b>
4	<b>MERENDA .....</b>	<b>58</b>
5	<b>4º TEMPO .....</b>	<b>74</b>
6	<b>5º TEMPO .....</b>	<b>89</b>
7	<b>CONSELHO DE CLASSE .....</b>	<b>100</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>



Didática Bruta – por uma arte socialmente implicada



“Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. Do que estive sendo como menino.”

Paulo Freire

## ANTES DA ENTRADA

Antes de entrarmos pelos corredores e salas a serem narrados e discutidos nesses escritos, é importante salientar que não se pretende aqui apontar soluções definitivas ou saídas para as questões que serão apresentadas. Os problemas e situações a serem narrados, embora tomem como base a escola pública, envolvem questões que estão para além da educação e da arte, para fora dos muros da escola. São essas questões estruturais da sociedade, que dizem respeito à sua história e contemporaneidade, e assim demandam uma complexidade de abordagem que não se limita ao debate crítico, filosófico, pedagógico e artístico aqui proposto.

Não se trata também de um texto autobiográfico ou um diário particular sobre minha vida profissional e acadêmica (embora o termo “Diário” seja muito pertinente ao universo abordado neste texto e tentador como subtítulo de algum capítulo). O que se pretende nestes escritos é oferecer uma imersão no espaço escolar sob uma perspectiva artística e socialmente implicada, tendo como ponto de partida minhas práticas como professor, artista e morador de uma comunidade onde a violência é uma realidade muito presente. Assim, pretendo levantar uma discussão, a partir da universidade pública, que seja relevante para a coletividade. Para uma coletividade que pense os problemas da educação; para os que estão inseridos ou atentos às problemáticas das comunidades periféricas e as formas de violência que se impõem nesses territórios; aos que hoje enxergam a arte como forma de ação e manifestação política em suas implicações sociais e, sobretudo, na interseccionalidade entre essas práticas.

Buscarei mostrar, a partir da análise de minha produção artística, surgida em minha experiência como professor em escolas públicas com realidades muito peculiares (realidades essas que se apresentaram como uma outra poética para mim), como a arte pode se inserir de modo crítico nas percepções e representações das demandas de indivíduos e de comunidades (a escolar e a geográfica) e, desse modo, construir uma produção que gera proposições e situações vinculantes entre as experiências de vida na comunidade, na escola e na expressão estética.

Adiantando já por quais janelas olharemos para dentro dessas salas de aula, o interesse deste texto é debater as problemáticas da educação frente à violência e

como a prática artística pode lançar um olhar poético sobre as diversas formas e modalidades com as quais ela se faz presente nos espaços educacionais e nas relações que neles se estabelecem. Pretende-se, assim, adensar o debate público sobre essas questões, bem como denunciar situações de opressão e propor questionamentos sobre a prática pedagógica e a própria ideia de escola e educação, visando sua transformação através de um olhar de dentro pra fora, da prática para a crítica e para o mundo. Propõe-se, ainda, uma discussão sobre a arte e suas potências de vida, bem como as suas possibilidades de gerar ações/ativações que exerçam um papel real de transformação e movimentação em indivíduos e espaços (geográficos e mentais). Isso significa dizer que a arte, quando entendida e apropriada como modalidade (e, talvez, até uma metodologia) de conhecimento, em seus modos de ver, conhecer, apreender, significar e ressignificar o mundo e nossas relações com ele, nos permite o narrar, o imaginar e o construir novas realidades. Mais ainda, nos permite intervir no mundo e nas condições que nos são impostas.

Nestas páginas, demonstrarei como meu trabalho-pesquisa se baseia nas formas de arte que buscam promover encontros e criar vias de comunicação entre pessoas. Uma arte que possibilite os indivíduos se inserirem no mundo com seus próprios discursos, materialidades e corporeidades, criando narrativas de si e, desse modo, gerarem representações e estéticas fundadas e estabelecidas em suas vidas. Ou seja, uma arte intimamente vinculada ao viver.

Por se tratar de uma dissertação de artista, dentro de um programa de pós-graduação em artes visuais, o texto também é considerado matéria plástica e as questões formais e visuais serão trabalhadas de maneira constitutiva da narrativa. Desse modo, ao longo do meu relato, indicarei através de destaques e marcas com cores determinadas os conceitos e autores com os quais estou dialogando ou que participaram da formação do meu processo de trabalho como fundamentação conceitual e teórica. Inserções gráficas (como rabiscos) serão utilizadas para demonstrar aquilo que foi retirado ou “corrigido” no texto, mostrando, assim, os erros, mudanças de ideias e arrependimentos que constituíram seu processo de construção. Acompanhando a escrita, um percurso visual é apresentado nessa dissertação com imagens que se propõem a mapear e documentar os eventos narrados. Não são ilustrações ou índices da escrita, mas pretendem-se funcionar como um texto visual a contar essa história através de imagens.

Apresento abaixo um mapa de conceitos de três autores que formam minha base teórica para trabalhar a arte de uma forma socialmente implicada e, assim, se tornam também os alicerces formais desse texto.

São eles:

Paulo Freire – tons de verde

Pablo Helguera – tons de azul

Luiz Caminitzer – tons de vermelho

Bem, parece que esse já é o sinal de entrada.

## 1º Tempo

Era 08 de Agosto de 2013 quando cruzei o portão da Escola Municipal Ubaldo de Oliveira. A escola fica dentro do Conjunto Habitacional Cardeal Dom Jaime Câmara (o maior do Estado do Rio de Janeiro e, até pouco tempo, o maior da América Latina) em Bangu, Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro. Enquanto caminhava até a Sala da Direção, com meu memorando de designação para aquela unidade como minha origem na Secretaria Municipal de Educação, me veio à mente que toda minha relação com instituições de ensino foi em espaços como aquele. Toda minha formação escolar e acadêmica se deu em instituições públicas, desde a minha alfabetização na Escola Estadual Brigadeiro Antônio de Sampaio, em Venda da Cruz, São Gonçalo, onde me criei, até minha graduação em Artes pela UERJ. Ao mesmo tempo, me dei conta de que agora começava ali, com aqueles passos cheios de nervosismo, uma etapa diferente nessa relação. Agora eu adentrava esse espaço de ensino como professor. Como aquele com a responsabilidade de gerar um ambiente de desenvolvimento, criatividade e conhecimento em minhas aulas.

O que a princípio poderia gerar uma sensação de orgulho e satisfação, ou até mesmo, altivez e alguma sensação de poder, se apresentou primeiramente como um sentimento de preocupação. Que tipo de professor seria eu? Que tipo de relação estabeleceria com os alunos? Seria a mesma daqueles que me formaram? Seria capaz de bancar uma aula pautada em dinâmicas desierarquizadas, como eram desde já minhas convicções? Para nenhuma dessas perguntas tinha eu resposta naquele momento. Mas ainda era cedo. Não tinha nem mesmo adentrado a sala de aula, conhecido os alunos, as instalações, materiais, a relação da escola com a comunidade...

Depois de ter sido apresentado à equipe escolar, foi-me mostrada a escola. Ainda é bem presente em mim a sensação que tive da primeira vez que percorri seus corredores. A arquitetura se assemelha em muito à dos presídios vizinhos (Bangu tem o maior complexo penitenciário do país, atualmente chamado de "Complexo de Gericinó", com 25 unidades prisionais). Com seus corredores longos, divisões em alas, janelas e portas gradeadas, a pouca iluminação que entra por cobogós, tornava para mim, num primeiro momento, aquele espaço num lugar claustrofóbico, pouco ou nada se assemelhando a ideia de escola de ensino

fundamental que eu guardava em minhas lembranças. Foi imediata a constatação de que aquelas não eram instalações que favorecessem a criação de um ambiente de educação, menos ainda que fossem propícias a relações interpessoais amistosas. Comecei então minhas aulas ainda sob o impacto dessa primeira percepção. Me “equilibrando” entre os conteúdos das Diretrizes Curriculares da SME para a disciplina de Artes em cada ano do Ensino Fundamental e uma produção mais livre, focada nos alunos e na expressão de seus afetos. Ao mesmo tempo, buscava instrumentalizá-los com os fundamentos da linguagem visual e familiarizá-los com as práticas artísticas contemporâneas. Nesse ínterim, pude conhecer seus interesses e referências no que tange suas culturas e expressões artísticas. Para além do exercício em sala de aula, pude também observar o comportamento e as interações dos alunos naquele ambiente: seus deslocamentos, suas formas de fruir e vivenciar aquele espaço e, principalmente, seus modos de performar suas subjetividades dentro daquela arquitetura limitadora.

Logo percebi que as relações que se estabelecem ali são, em muito, um reflexo de sua natureza encarceradora. Esses ambientes pouco acolhedores, de rudeza e aspereza em sua constituição física, geram um espaço mental igualmente hostil, fazendo-se presente nas relações e interações que são construídas ali. Obviamente Claramente, os problemas nas relações que se estabelecem no ambiente escolar não são totalmente em decorrência da sua arquitetura. Mas No entanto, me pareceu muito peculiar essa relação, na medida em que uma se apresenta como extensão da outra. Foi impossível não relacionar a aparência bruta daquele ambiente com o embrutecimento dos modos de vida que ali se desenvolvem. Pois, é de fácil constatação que, num espaço projetado para tornar limitados e controláveis o acesso, a circulação e, de certa forma, até mesmo as interações, não haja espaço para relações de troca afetivas.

Mas precisamos acrescentar um dado importantíssimo para compor esse cenário: a comunidade.

A escola está inserida num território cuja geografia é cercada por comunidades dominadas pelo tráfico de drogas e em conflito deflagrado. Os alunos são, em sua maioria, moradores da Vila Moretti, Vila Aliança, Selvinha, Morro da Invasão e Morro de São Bento. Os constantes conflitos armados deixam

marcas nos muros e paredes da escola, mas, ainda mais grave, nos corpos e mentes da população. Desse modo, quando chegam na escola, os alunos trazem consigo as marcas físicas e psíquicas desses conflitos. A vivência numa localidade violenta onde passam a maior parte de suas vidas, aprendendo a linguagem, a cultura e as regras próprias de interação que se impõem nesses locais, exerce grande influência na formação de suas personalidades e seus modos de se colocar no mundo. E, desse modo, a violência ganha um espaço muito grande nos modos de se estabelecer essas relações. Um exemplo desse processo de assimilação da violência como forma de vida se apresenta nas formas de brincar. As crianças tendem a reproduzir as cenas e situações que testemunham em seus cotidianos através de suas brincadeiras. Assim, as armas, tiroteios, assassinatos ou revistas policiais tornam-se temas desses momentos de expressão lúdica.

Por outro lado, quando chegam no espaço escolar, que, pelo menos em tese, deveria oferecer o contraponto a tudo isso, não encontram um ambiente acolhedor ou mesmo diferente das hostilidades que enfrentam em seu cotidiano. A escola acaba por reproduzir de muitas formas e maneiras a violência que pensa estar restrita ao exterior de seus muros (racismo, LGBTQIAP+fobia, intolerância religiosa, aporofobia, só para citar as mais comuns). Diante deste cenário, minha primeira “reação artística”, digamos assim, foi fotografar, mesmo sem nenhuma pretensão de fazer arte. Neste primeiro

momento, meu impulso foi registrar o cotidiano dos alunos dentro daquela arquitetura bruta para tentar entender como se desenvolve a educação entre grades e barreiras (físicas, mentais e epistemológicas).

Após ter feito algumas imagens sobre tudo o que me chamava atenção naquele espaço, percebi que havia criado um acervo de coisas e situações mínimas e corriqueiras, mas que apresentavam uma potência de possibilidades enormes por retratarem a situação de inconformidade do espaço com sua destinação. Pude perceber ainda que era possível encontrar alguma poesia naquelas formas que compunham o espaço da escola, pois elas representavam uma visualidade cheia de especificidades que poderiam funcionar como referências na criação de discursos e em suas leituras posteriores. E, mais

importante, que poderiam se tornar uma plataforma de questionamento e denúncia de situações e condições precárias da vida escolar.

Minha intenção nesse momento era criar um ambiente de proposições onde a **apropriação do cotidiano dos alunos, através de suas histórias, vivências e da materialidade que constrói nosso pequeno universo, fosse utilizada para gerar uma conscientização de suas situações e seus papéis como sujeitos inseridos numa coletividade (no espaço escolar e na comunidade). Uma conscientização que os levasse a se tornarem protagonistas de suas histórias. Enxergando suas condições, as complexidades das relações de poder às quais estão submetidos e, a partir daí, construirmos juntos um repertório poético que pudesse contribuir para tornar públicas tanto as suas vivências quanto suas demandas, desejos e reivindicações por uma situação menos injusta. (Freire, 1997)**

O processo de se ver e discutir criticamente nossa condição dentro daquele ambiente, que por sua vez se insere num território que impõe sua presença dentro do nosso espaço de trabalho, foi realizado aos poucos e com cuidado, pois eu sabia que tocava em questões muito sensíveis para todos nós. Aos poucos foram surgindo relatos e sentimentos que contribuíram para construir uma identidade para o projeto criativo que eu havia começado. Uma configuração que mostrava nossas feições, nossas marcas, nossas forças e fraquezas. Era uma representação das especificidades daquela coletividade que, embora eu saiba que existem milhares de pessoas possa ser semelhante à outras nas mesmas condições que nos encontramos, naquele momento, me parecia singular e única.

Essa fisionomia que unia a todos nós, como um parentesco que não precisa ser falado, pois “está na cara”, foi o fio condutor do meu processo de trabalho. Buscava a todo tempo retratar aquilo que nos era próprio, com os materiais que igualmente nos pertencem e ajudam a construir nosso repertório, nossa autoimagem e contar nossa história. O que me impulsionava era o movimento de gerar narrativas próprias que viabilizassem a linguagem expressiva de indivíduos sobre suas próprias vidas, de modo que se fizessem presentes no mundo como agentes e não como objetos de estudo. Queria que, juntos, pudéssemos narrar nossas histórias, pois “narrar-se é um modo de colocar no mundo a presença de um ‘eu’”, sabendo que a narrativa

expressa situações coletivas e individuais que tentam dar conta do que nos acontece num determinado meio social (Amaral e Souza, 2019).

Mas contar uma história coletiva não é uma tarefa fácil. Mesmo estando inserido nela.

São muitas as características que nos unem, mas talvez maiores ainda as que nos individualizam. São múltiplas as formas de viver e perceber a escola e a comunidade. A interseccionalidade nos ensina que as formas como podemos partilhar esses espaços, como vemos e somos vistos por aqueles com os quais estabelecemos nossas trocas diárias; como podemos ou não acessar direitos ou privilégios; como somos julgados e condenados ao fracasso por aqueles que nos olham sem nos enxergar, estão diretamente relacionadas às diversas características que nos atravessam (a aparência física, cor da pele, gênero, sexualidade, classe social, as roupas que usamos, o modo de falar e andar, capacitismo, habilidades cognitivas e assim por diante). Ao nos determos sobre a tarefa de contar as histórias de um grupo, devemos ter em mente as inúmeras e diversas performatividades que compõem esse grupo. (Patrícia Hill Collins)





ALUNO

ALFABETIZAÇÃO

E foi esse trabalho ao qual me dediquei. Partindo daquilo que aproximava a todos nós (a condição de periféricos dividindo um espaço escolar em uma comunidade acometida pela violência) fui buscando enxergar as nuances que particularizam as experiências de cada um com esses espaços. Um aluno que vive perto e outro que vive mais afastado de um ponto de venda de drogas têm experiências diferentes da comunidade; um aluno que já é alfabetizado na idade esperada e um que chega ao quinto ano ainda em processo de letramento têm experiências diferentes da escola e do processo de educação; um aluno que tem acesso a revistas em quadrinhos, materiais de desenho, pintura ou escultura, que já foi a um museu ou centro cultural e um outro que não experimentou essas mesmas oportunidades, têm experiências diferentes com as aulas de artes. Essas idiossincrasias revelam muito sobre a configuração de um grupo, mais até do que aquilo que é comum a todos. É a atenção voltada para essas experiências individualizadas com o mundo e com a escola que nos possibilita acessar as experiências coletivas através de relações múltiplas. São visões diferentes do mesmo espaço que nos oferecem uma paisagem multifocal.

Essa paisagem, que se constrói ao mesmo tempo pela observação e pelos relatos que foram surgindo ao longo do tempo, foi se desvelando cada vez mais e me levaram a refletir sobre ela e responder em forma de um trabalho artístico. Tornou-se muito importante para mim, como forma de viver e entender aquele espaço (e meu trabalho dentro dele), desenvolver formas de representar essa paisagem para além das fotografias que eu havia feito até então. Interessava-me criar Apresentar imagens e formas que discutissem as especificidades daqueles que pertencem àqueles ambientes e seus habitantes. Foi através de uma imersão profunda, definitiva e sem volta na vida escolar e da comunidade (e nas especificidades desses modos de vida) que pude acessar camadas que ainda não estavam disponíveis a mim. Foi assim que me mudei para a mesma rua da escola, em 2015. Morava no bloco 51 do Conjuntão, no famoso “Becão”.

A partir desse momento, dividia com meus alunos o espaço da escola e o da comunidade. Nos víamos na rua, no mercadinho, na padaria. Eles me ajudavam a varrer a calçada, a carregar compras. Jogávamos fliperama juntos, dividíamos os mesmos problemas e as condições da comunidade.

Percebi que essa ampliação de relações foi determinante para meu trabalho como professor, antes mesmo do artístico. A comunidade passou a me conhecer. Meus alunos passaram a me perceber como vizinho e eu pude acessar as

relações que estabeleciam fora da escola: suas formas de brincar, de falar, vestir e se comportar fora do ambiente escolar (onde frequentemente são repreendidas), suas histórias de família e como transitam pela comunidade. Essas novas relações que fui tecendo me ajudaram em muito a entender o que acontecia no meu local de trabalho e, ao mesmo tempo, me permitiram delinear uma metodologia de trabalho: viver, pensar, produzir, escrever.

Como dito, pude confirmar que as relações que se estabelecem na escola são reflexo das que se dão na comunidade. O fenômeno da violência e a experiência de crescer e formar seus valores dentro dessas condições me fez pensar no quanto a escola e a comunidade têm parcelas complementares nessa formação, o quanto cada uma educa essas crianças e o quanto violentam suas vidas. Pude me dar conta de que a escola não detém o monopólio dos processos de formação, assim como as potências estética e criativa não são de domínio exclusivo da arte (Dias, in.: Ribetto org.: 2014).

Quando, no primeiro momento, me coloquei como testemunha e investigador dessas situações, pude formar um acervo de imagens, histórias e observações que ressignificaram para mim aquela realidade.

Algumas camadas de significação e sentidos foram se desvelando para mim a cada vez que voltava meu olhar para as cenas que compunham aqueles ambientes. A partir daí, em 2017 dei início aos primeiros trabalhos envolvendo esse universo que agora estava inserido. Passei então a utilizar a própria materialidade que encontro nas instalações da escola (desde livros, cadernos e uniformes usados; assentos e apoios de carteiras quebradas; resíduos de lápis e borracha escolar; e até mesmo a poeira recolhida nas salas de aula) para construir objetos, esculturas, desenhos, pinturas, vídeos e fotografias que me permitam discutir a própria ideia de educação e de escola e suas relações com a violência que ocorre no local onde está inserida. Desse modo, intenciona-se dar visibilidade a personagens e situações que permanecem anônimas e invisibilizadas dentro dos muros da escola ou ocultas debaixo de práticas pedagógicas que reproduzem opressões e desigualdades históricas.

Num primeiro momento, minha produção era, digamos, solitária. Produzia trabalhos que refletissem minhas percepções e sensações em relação àquele espaço e ao ambiente gerado por ele.

Minha seleção, coleta e manipulação dos materiais encontrados (principalmente) pelo chão da escola era uma ação individual e causava certa estranheza, risos e comentários por toda a comunidade escolar. Produzi alguns trabalhos com esse processo, mas percebi que faltava um componente fundamental na estrutura dessa poética que estava desenvolvendo: os alunos. Aqueles que vivenciam e sofrem diretamente os efeitos daquilo que aprendem na escola e na comunidade.

Fui aos poucos inserindo os materiais coletados na escola em minhas aulas e propondo que pensassem esses materiais como algo pertencente não só ao ambiente em que convivemos diariamente, mas também como rastros de suas passagens por ele.

Como signos indiciais que testemunham um pouco as vivências e relações que se estabeleceram naqueles espaços.

O primeiro trabalho com a participação direta dos alunos, voltado para abordar suas vidas, foi uma série de retratos que chamamos de “Álbum de Classe”, que consistia em criar autorretratos a partir dos seus cadernos utilizados ao longo de todo um ano letivo. Fizemos juntos todo o processo de criar esse papel artesanal. Cortamos, deixamos de molho em recipientes com água, retiramos em formas, deixamos secar ao sol e produzimos as imagens sobre eles.

Esses retratos exibem não apenas a imagem dos alunos, mas também um pouco de seus percursos educativos através dos resíduos de papel que mostram as lições que aprenderam nesse espaço de tempo. Gosto de chamar esses retratos de “retrato total”, pelas características apontadas acima.

Os alunos, passando a se tornar sujeitos despertos para a percepção e reconhecimento de seu espaço e situação dentro dele, tornaram-se também cocriadores de formas e discursos poéticos que podem lançar para além dos muros e das grades da escola as suas demandas, seus rostos, suas materialidades, além de proporcionar a uma audiência que dificilmente os enxergaria, conhecer as situações e realidades às quais estão expostos.

Seria desnecessário falar que, neste momento, Paulo Freire foi uma grande referência para mim. Suas teorias refletem sobre **a Educação como a prática de tornar o educando agente ativo de sua própria formação, tornando-o sujeito consciente do mundo e sua condição nele e o uso do cotidiano e realidade imediata como instrumento e veículo da prática pedagógica (Freire, 1967).**

Apropriei-me de muitas das ideias e práticas de Freire para criar um ambiente de pertencimento e reconhecimento dos alunos com a proposta artística que passamos a desenvolver, a saber, usar da materialidade do nosso cotidiano para dar conta dele mesmo, através de uma participação livre e crítica, produzindo e experimentando formas de criação artísticas baseadas na vida e nas experiências do mundo. O despertar da consciência dos educandos para a sua realidade e o seu entorno, de modo a poderem se apropriar e utilizar os elementos desse universo para que nossa prática em sala de aula fizesse mais sentido que a contemplação de pinturas europeias nos livros didáticos e, assim, criarem suas narrativas dentro de uma gramática própria, era uma forma de trabalhar minhas aulas de arte dentro de uma ação micropolítica. As microações diárias e ininterruptas de pensar e problematizar nossas vidas e os espaços onde estamos nos abrem a possibilidades de produzir crítica e criativamente sobre nossa realidade. Seja na criação de trabalhos de arte, seja nas formas de vida. O uso de materiais recolhidos pela escola, da ordem do refugo e do descarte, apresentam uma dupla questão para nossa prática. Se por um lado representam o estado de precariedade e sucateamento da educação pública, ajudando a criar uma espécie de “cenário conceitual” dos trabalhos, por outro, carregam em si também a ideia de que nas menores e aparentemente insignificantes coisas pode surgir potência criativa e poética.

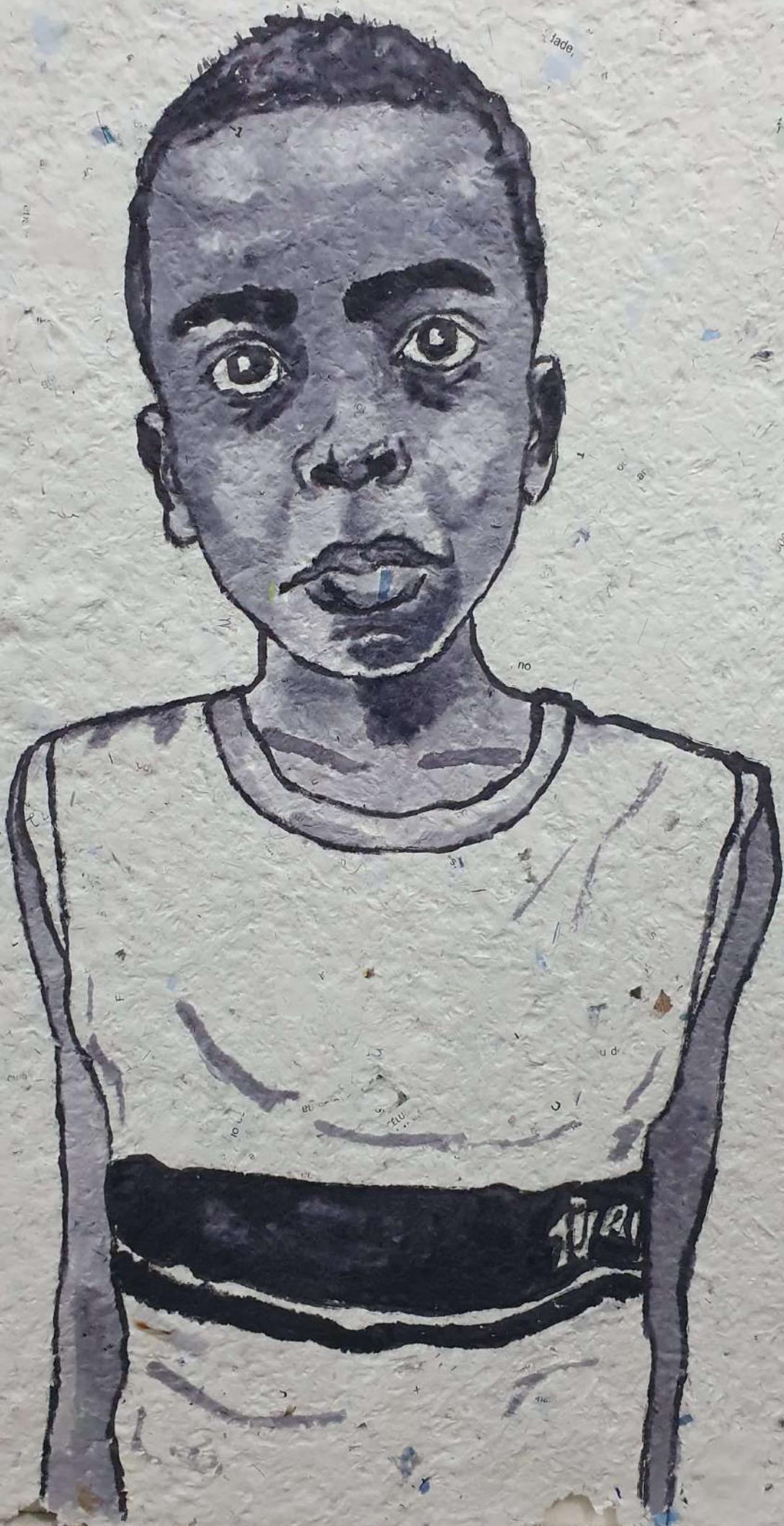
Essa discussão surgiu algumas vezes durante a produção ou proposição de trabalhos, tais como a escolha de materiais tidos como insignificantes, quando tornados obras de arte, representam, de certa forma, a própria condição dos alunos, professores e até mesmo da escola pública. De onde habitualmente não se espera nada, surgem possibilidades surpreendentes de produção.

E o papel da Arte está no cerne dessa espécie de arqueologia. De erguer do chão um restolho e torná-lo instrumento do ato de representar-se. De atribuir sentido e significado ao mínimo, ao despercebido e menosprezado, para dar-lhe potência discursiva dentro de uma narrativa particular, como um porta-voz do seu lugar de origem.

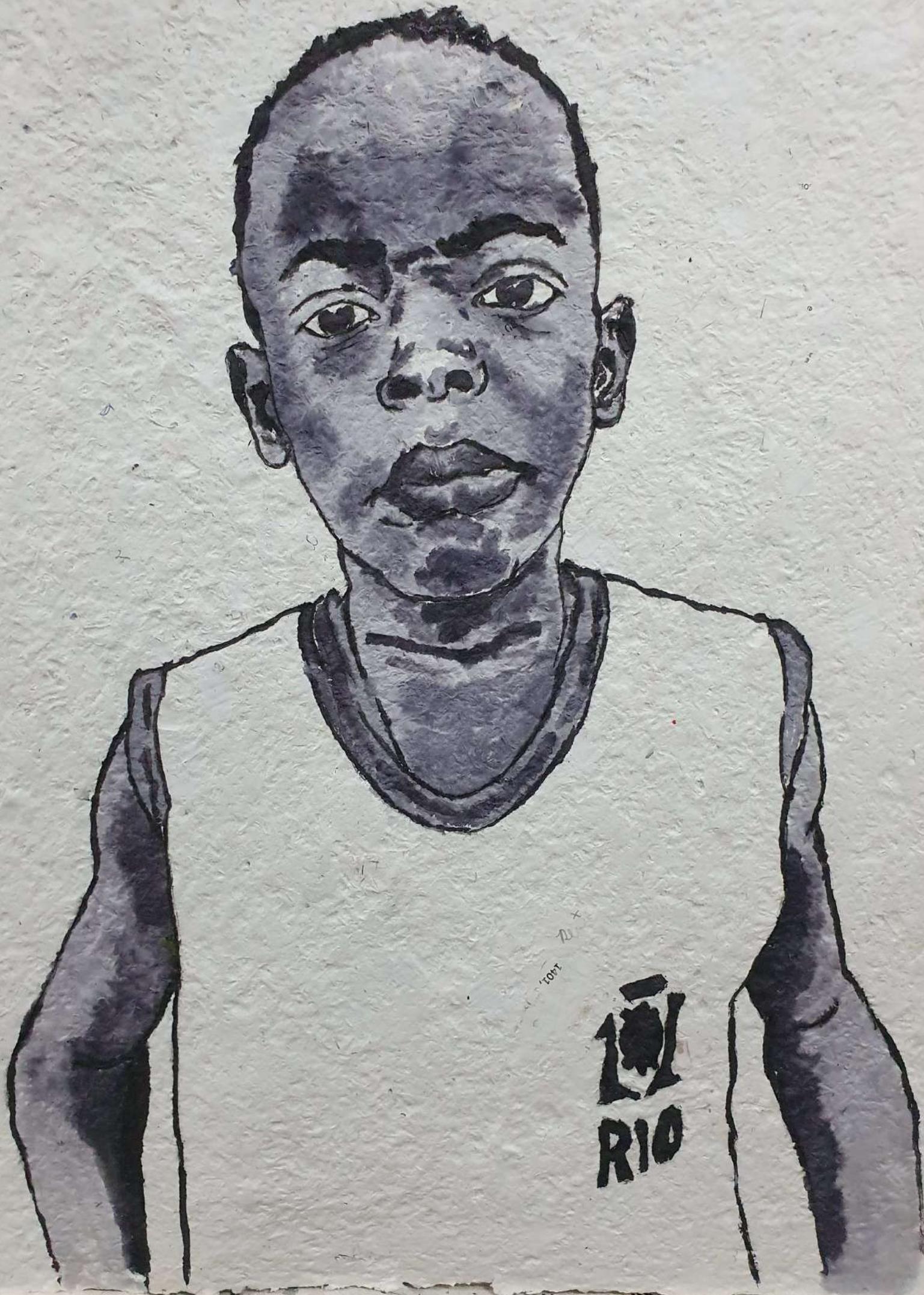
As representações e figurações criadas a partir dessa materialidade específica geram relações e discussões que vão para além de suas especificidades. Não se pretendem circunscritas apenas às questões de seu território ou público específicos. Uma vez que abordam questões de caráter universal, tais como a violência, os problemas sociais e educacionais. O processo de trabalhar junto com os alunos, refletindo sobre nossas realidades, desenvolvendo uma linguagem autoexpressiva, me levaram a buscar por autores

e artistas que abordassem a arte em suas questões sociais. Uma arte que não seja apenas representativa de um grupo ou uma questão, mas aquela que esteja inserida em contextos e práticas de um grupo e suas questões.

Nesse momento, minhas pesquisas me levaram a um grupo chamado “Arte Socialmente Implicada”.







Da adversidade vivemos.  
Hélio Oiticica

*“O uniforme dessas crianças é sujeira pura, né?” “Igual a nossas roupas. Já viu a quantidade de poeira nas salas?”  
Conversa presenciada na sala dos professores*

*“Tornar possível a vida, respirar entre a poeira que se levanta das ruínas...”*

*Daniel Bruno Momoli*

## **2º Tempo**

No processo de retratar os alunos utilizando materiais que representem nosso cotidiano, me dei conta de que a poeira que se acumula no mobiliário, no chão e carteiras das salas de aula poderia ser um bom referencial para representar a passagem do tempo naquele espaço.

O uso da poeira nos meus trabalhos tem um duplo significado, podendo representar uma relação de tempo estendido e também o abandono ou falta de cuidado. Um objeto empoeirado demonstra falta de uso. Espera-se sempre que a poeira seja removida. Não se vê, de modo geral, utilidade nela. Porém, encontrei significados e sentidos estéticos e discursivos em seu uso como material de trabalho. Esses dois significados somam-se e sobrepõem-se na realização da série de retratos feitos com a poeira coletada nas salas de aula que intitulei de “Imagens de Pó”.

A ideia primeira foi representar a passagem do tempo. Ou melhor, o acúmulo de tempo que os alunos carregam nos anos escolares, alguns na mesma sala de aula.

Nesse processo, acumulam-se também experiências, saberes, afetos, traumas, medos, sonhos e esperanças.

A poeira foi a matéria que me permitiu materializar um tempo vivido nesses espaços compartilhados. Um meio de conformar aquilo que não tinha forma. Torná-lo vivo, palpável, presente e significativo. Esse processo de trabalho significou a presentificação de histórias ainda não contadas, mas vividas e sentidas.

As partículas que se acumulam com o passar do tempo, que flutuam pelo ar, que absorvemos ao respirar, que se instalam em nossas roupas, são testemunhas das experiências e relações estabelecidas em nosso ambiente. Ela deixa marcas em nossos corpos e sobre os objetos, impondo sua presença e nos fazendo lembrar que faz parte daquela realidade, mesmo que contra nossa vontade. A poeira acumulada é a prova de que um tempo extenso se passou sem que ninguém detivesse sua atenção sobre ela (tal qual sobre os indivíduos que compartilham com ela esse lugar). Essa poeira, depositada sobre o papel artesanal feito dos cadernos escolares usados pelos alunos – que, como já foi dito no primeiro tempo, também conta parte do seu percurso escolar – dão forma a representações de suas imagens. Mas não de modo realista. Uma representação perfeita de suas feições. Assim como a natureza do material, essas imagens apresentam resíduos e rastros de uma figura. A poeira se fixa de modo irregular no papel, criando, assim, figuras discerníveis, porém nem sempre totalmente reconhecíveis.

Há uma questão importante a se ressaltar aqui. Nesses retratos o que se pretende é a representação dos alunos como sujeitos de um tempo vivido no espaço escolar, mais que suas feições. Daí o uso da matéria que se acumula em suas salas de aula para criar imagens que vinculam suas figuras a esse tempo, porém não há a preocupação de serem realistas.

Isto posto, retomemos o raciocínio.

A noção de que a poeira acumulada remete a uma situação de abandono e descaso foi o que me despertou interesse em retratar as imagens dos alunos com esse material, agregando este significado como um dado de suas identidades. Esse aspecto de falta de cuidado está diretamente associado ao ambiente escolar e aos indivíduos que o habitam. Tanto um quanto outro são carentes de cuidado, atenção e zelo. A infraestrutura das instalações escolares públicas e os corpos daqueles aos quais elas são destinadas apresentam as marcas dessa situação de abandono.

Daí que para a leitura desses trabalhos se exija atenção e reflexão dos aspectos formais e conceituais daquilo que os constitui. Ou seja, o trabalho pede um tempo de assimilação da imagem de um rosto e, num segundo momento, a percepção do material que forma essa imagem, para, a partir daí, estabelecer as relações entre uma e outra.

São retratos feitos de tempo, de abandono. Retratos de situações e condições de vida.

Na produção dessa série de trabalhos – na verdade, de todos os que produzo a partir dessa materialidade específica do universo escolar – tive em mente sempre a influência de artistas que trabalharam a materialidade como elemento discursivo e narrativo da obra de arte, como Joseph Beuys, Cildo Meireles, Artur Barrio, Brígida Baltar, Rosana Paulino, Berna Reale, a Arte Póvera, Nouveau Réalisme, dentre outros. Nesses artistas, a matéria que utilizam tem importância central no discurso conceitual que pretendem apresentar. A presença dos materiais se dá menos pelas suas características plásticas e estéticas – embora tenham importância, é claro – que pelas conceituais.

Desses artistas me vieram a inspiração e o exemplo de como usar todos e quaisquer materiais que compõem meu cotidiano profissional. Quando olho para o meu entorno no ambiente de trabalho, minha atenção está sempre voltada para a busca daquilo que possa ser usado como veículo de expressão das nossas vivências ali. Meu trabalho se dá na prática de utilizar a arte para problematizar nossas vidas, dando potência expressiva aos materiais que constroem nossa realidade, pois só a arte é capaz de apreender e problematizar os contextos e a realidade cotidiana, num processo de formação de sujeitos críticos. A arte e a educação se complementam nessa tarefa. (Roberta Scatolini)

A ideia de transformar experiências e aprendizagens coletivas em expressões e formas visíveis, explorando os processos e modos como a vida se transforma em arte, em linguagem expressiva e, por conseguinte, proporcionar condições dos alunos aprenderem a criar dentro dos seus contextos, desenvolvendo uma linguagem para isso (Tania Bruguera), é o que dá sustentação a esses trabalhos que a todo tempo buscam trazer suas vidas como motivo de sua produção. Para mim, esse trabalho é também de politização, no sentido de que há uma descoberta de novas realidades possíveis ao se enxergar as desigualdades e violências sofridas, denunciá-las e poder se manifestar como uma forma de enfrentamento a essas condições. Não parte da ideia de fazer arte política, mas de politizar pessoas e proporcionar condições de serem ouvidas através da arte, mais que meramente produzir objetos estéticos. Pois “Arte é uma atitude, não uma artesanaria”. (Camnitzer, 2009a)

Entendo que esteja claro até aqui as bases do tipo de arte que vinha me interessando e produzindo naquele momento. Uma forma de arte que tenha compreensão do contexto social no qual está inserido, assim como apresente fortes laços com um lugar e um grupo. Uma forma de arte que esteja inserida na vida e dela retire as questões que constituem seu “corpo”.

Encontrei nas práticas artísticas chamadas “Socialmente Engajadas”<sup>1</sup> um universo de experiências com as quais me vi imediatamente identificado. Uma arte que tem uma atitude de guerrilha, de desafio e afronta aos poderes constituídos. **Uma arte relacionada com a responsabilidade como cidadão, como membro de uma comunidade social. (id.).**

Uma arte que se coloque no campo real, na vida real. Que tenha origem e fim na identificação, discussão e proposição de soluções de problemas reais (Helguera, 2011), os quais recaem sobre as vidas de indivíduos subalternizados, marginalizados e que não conseguem acessar outras esferas da sociedade para denunciarem suas condições de desigualdade e apresentarem suas demandas.

Nesse sentido, usar materiais da ordem do descarte e, nesse caso, do inútil (a poeira), na representação de indivíduos e, por extensão, do seu cotidiano precarizado, é uma forma de tornar visíveis as condições e questões que participam e agem sobre sua formação como sujeitos e moldam suas relações com o mundo. É uma tentativa de pôr em evidência as exclusões e desigualdades que se estabelecem dentro de certo *status quo*, para daí subvertê-lo (Dussel in Larossa, 2017). É dar forma a sentimentos, sensações, condições de vida, ou seja, ao que não tem forma.

É através dessas práticas artísticas que se colocam fora dos espaços politicamente estabelecidos para elas, invadindo e se confundindo com o campo de outras disciplinas, trazendo à tona as vidas marginalizadas, que se dá a conhecer o que o poder ou a autoridade não fez (id.). Mostra onde estão as falhas e os projetos de opressão postos em prática pelos mesmos poderes constituídos. E é na exposição dessas opressões, desigualdades e abandonos que a Arte Socialmente Engajada tem seu campo de atuação. Na intersecção entre prática artística e disciplinas como a educação, a sociologia, antropologia, etnografia,

---

<sup>1</sup>Ou Arte Socialmente Comprometida, Arte Social, Arte Política, Arte Protesto, Ativismo. Não há uma terminologia que encerre em si a amplitude de práticas que envolvem questões sociais. Utilizo o termo “Arte Socialmente Implicada” por ser o título de um grupo de estudos que participei e por me parecer a mais coerente com minha prática

comunicação, psicanálise e quaisquer outras que sejam necessárias para entender e apresentar as questões de um grupo, levando os indivíduos a compreenderem sua situação e, a partir daí, convocá-los a levantarem-se contra as figuras opressoras, identificando e cobrando as responsabilidades destes pela precariedade de suas vidas, ao mesmo tempo em que assumem uma postura ativa num trabalho de transformação e mudança.

Nesse processo, as distâncias entre a prática artística e as formas de vivenciar e experimentar o mundo tendem a desaparecer. Os trabalhos de arte que surgem desse processo frequentemente são não expositivos, isto é, não costumam ser objetos artísticos, “obras de arte”, mas se apresentam de modos diversos e frequentemente híbridos, chegando a não identificação como arte. Podem se apresentar como um ambiente construído para uma finalidade específica (uma biblioteca popular, um espaço de reunião e discussão de pautas de um grupo), uma aula, um manifesto, uma cooperativa de trabalhadores, enfim, em formatos que têm a finalidade primeira de se comunicar e apresentar a expressão de um grupo em suas aspirações de vida (Helguera, 2011). São trabalhos que entendem que embora toda arte seja social, há uma grande diferença entre um objeto estático, como uma pintura, e uma interação social que se autoproclama como arte (id.). A interação entre pessoas, o poder de somar forças num trabalho conjunto de resolução de problemas coletivos é um dos aspectos fundamentais dessas formas de arte.

A Arte Socialmente Engajada não se resume à representação de ideias ou questões, mas se apresenta como um ato construído a partir das relações entre indivíduos. Como uma comunicação social. É mais que a mera manipulação de circunstâncias por um indivíduo para obter um objetivo desejado (Helguera, 2011). Não se pretende operar como uma obra de arte que se apropria de questões sociais (como já vimos, por exemplo, artistas contemporâneos, como Cinthia Marcelle e Eduardo Srur, produzirem trabalhos sobre o universo escolar sob uma perspectiva externa ou baseados em suas memórias, sem, contudo, estarem envolvidos nas demandas e conflitos diários das instituições de educação durante a execução de seus projetos), mas de relações sociais que se apresentam como um trabalho de arte, ou que usam as formas de discurso e circulação da arte para se colocarem no mundo.

Nesses projetos, os artistas muitas das vezes, renunciam ao seu papel de autor ou criador individual da obra. A relação que se estabelece nessas formas de arte é a

individual da obra. A relação que se estabelece nessas formas de arte é a colaboração, a comunicação e o entendimento entre indivíduos na constituição de uma estrutura com multicamadas de participação e no fortalecimento de laços que podem ter efeito na esfera social, política (Helguera) e, portanto, na vida. Engajar pessoas em torno de uma ação que envolva as colaboração, a comunicação e o entendimento entre indivíduos na constituição de uma estrutura com multicamadas de participação e no fortalecimento de laços que podem ter efeito na esfera social, política e, portanto, na vida (Helguera, 2011), Engajar pessoas em torno de uma ação que envolva as contingências de suas vidas é o papel do artista que pretende fazer um trabalho socialmente implicado. E nesses aspectos encontrei eco em minha prática como artista-professor. Reconheço minha filiação a essas práticas por todos os outros aspectos apresentados.

Minha atuação como artista-professor se concentra em uma busca por estreitar as distâncias entre a escola e o mundo, trazendo para as minhas aulas as questões que atravessam as vidas dos estudantes, professores e da comunidade para então discuti-las e desenvolver formas de expressá-las. Mais que apresentar conteúdos da disciplina de Artes, minhas aulas se tornaram um momento de coletivização de experiências. Sejam as experiências compartilhadas durante a vivência na comunidade ou aquelas obtidas de modo particular e pessoal, elas são capazes de gerar um sentido de identidade e de empatia com uma realidade que potencialmente pertence a comunidade.

Os trabalhos que se desenvolvem nas minhas aulas, ou após questões que se apresentam nelas, surgem a partir das demandas que se impõem em nossas vidas. O cotidiano ao qual estou inserido afeta diretamente as minhas formas de pensar minha produção artística e minha atuação como professor, de modo que já não posso diferenciar o que é meu trabalho daquilo que é minha vida, inserido que estou na realidade da escola e da comunidade. E essa produção gerada a partir da minha vivência se manifestou primeiramente como uma forma de protesto e indignação com as situações que me deparava cotidianamente. Meu inconformismo com a rotina de precarização do trabalho, da educação e da existência me levou à consciência da relevância social que existe em meu trabalho como professor e como artista. Em ambos há o esforço de conscientizar e se comunicar com o mundo, de modo a gerar reflexões que possam causar algum efeito na esfera social.

A tomada de decisão de incorporar a realidade da escola e da comunidade em meus trabalhos, tornando-os veículos para a discussão de problemas imediatos ou estruturais que fazem parte e formam nossa realidade cotidiana, gerou em mim um ponto de virada em meu entendimento como artista. Quando antes estava voltado para a articulação das linguagens plásticas para questionar os limites do suporte e da fruição do objeto de arte (quando trabalhava com a noção de pintura expandida, subvertendo o uso do suporte e materiais tradicionais para criar pinturas que tomavam o espaço real como seu campo de ação), agora passava a me entender como um agente propositor de discussões no campo real, na vida. Os trabalhos que venho desenvolvendo pretendem revelar as camadas mais profundas das instituições de ensino e das vidas que se desenvolvem em comunidades sob forte influência da violência urbana.

Daí o uso que faço do termo “Arte Socialmente Implicada”. Minha arte está implicada (junta, unida, associada, relacionada) à esfera social da qual participo. Não tomo para mim uma questão que fui apenas espectador, ou um assunto que me interessa e com o qual gostaria de contribuir. Não. Meus trabalhos são expressões da minha vida cotidiana. Das implicações que estão a todo tempo direcionando minhas ações. São reações aos sentimentos que surgem diante das violências que fazem parte da existência numa comunidade periférica e numa escola pública. E quando esses sentimentos saltam para o mundo exterior, se manifestam na linguagem que melhor sei me expressar: a linguagem artística.

A percepção da vida como potência de arte é o que move meus trabalhos. A mobilização dos alunos durante a proposição e execução de determinadas obras é a prova da capacidade da arte de gerar estados de consciência e reflexão sobre a visão que temos do mundo, sobre as pessoas e sobre nós mesmos. Assim como nos possibilita questionar e enfrentar as estruturas coloniais e neoliberais que gerem as relações em sociedade. Arte é tempo e espaço, como também uma ferramenta de emancipação.

Em meu processo de trabalho há sempre a intenção de transformar sentimentos, ideias e esperanças em atos reflexivos e criativos. Em ações poéticas que possam fazer nossas vozes atravessar os muros das escolas, como uma resposta aos projéteis que os atravessam durante os confrontos armados.

Projetar nossas vidas e dar-mo-nos a conhecer.

Transformar em arma a matéria que está  
à mão. Vamos falar de armas.



tura



B

0

di

200



de

MO

for n

The image shows three markers on a white surface. Two markers, one blue and one yellow, stand vertically in the center. A third marker, red, lies horizontally at the bottom. There are several small blue paint splatters scattered around the markers. The text "Se 'o museu é o mundo', a arte é a vida cotidiana" is overlaid in the center of the image.

Se “o museu é o mundo”, a arte  
é a vida cotidiana

### 3º Tempo

Quando descí para a sala dos professores na hora do intervalo, ouvi um vozerio que vinha da sala da Direção/Coordenação, que fica de frente. Parei, curioso, quando vi vários alunos lá dentro e, sobre a mesa, um conjunto de objetos que não consegui discernir à distância. Quando a coordenadora me fez um sinal, entrei, e me deparei com uma cena que me remeteu imediatamente àqueles programas de TV que mostram a rotina das operações policiais: indivíduos de cabeça baixa diante de uma mesa cheia das “provas de seus crimes”. “Olha o que estava com eles. Vê se pode!”, me disse a coordenadora, procurando minha concordância com o suposto erro. Eram várias armas de brinquedo, quase todas feitas de papel de caderno. “É um belo trabalho manual! Já reparou na riqueza dos detalhes?!”, respondi, sorrindo. “Não sei porquê ainda te chamo!”, escutei como resposta.

Perguntei se poderia ficar com o “fruto da apreensão”, mas não me permitiram.

Pelo menos consegui fotografar alguns antes que fossem para o lixo junto com o reconhecimento das habilidades escultóricas daqueles alunos.

Por mais que tenha parecido um comentário debochado, fiquei realmente admirado com a qualidade daqueles objetos confeccionados por crianças com idades entre 8 e 9 anos. Obviamente, entendia naquele momento os problemas e implicações de crianças estarem fazendo e usando essas armas de papel como brinquedo (embora muitas gerações tenham usado armas como brinquedos, desde os primeiros filmes de caubói).

Sabe-se que os “heróis” que hoje eles fantasiavam ser são outros. Eles estão bem mais próximos de suas atuações do que aquelas exibidas nas telas. Mas, ainda assim, aquelas peças artesanais não se encerravam em si mesmas. Não eram apenas brinquedos. Havia ali muito de suas dimensões pessoais, emocionais, afetivas e lúdicas. A brincadeira de “polícia e ladrão” tem significados diferentes quando o enredo não está no plano do imaginar, no fazer de conta. Quando se vivencia, conhece e sabe-se das consequências das ações desses personagens, o ato de brincar, na verdade, se apresenta como a mimetização de situações testemunhadas. Situações essas praticadas por indivíduos que representam formas de poder (oficial ou marginal) em seu meio social.

Fazer arte e o fazer de conta frequentemente tem uma origem em comum. Surgem a partir do imaginar para o materializar. Do pensamento que se torna

ação. De conjecturar e discernir fatos ou fenômenos que se baseiam numa outra ordem: a da liberdade e da criatividade. E no processo de criar obras que dessem conta de apresentar nossas experiências de vida e os espaços onde elas se desenrolam, me pareceu muito pertinente deter o olhar para as brincadeiras que representam aspectos de nossa rotina. Que revelam as modalidades de vida e de relações que compõem uma dada realidade e, assim, constroem o modo de apreender e operar no mundo e na sociedade.

Muito das ideias e referências que estão nos pensamentos dos alunos se materializam na brincadeira de reproduzir cenas frequentes do seu cotidiano. Minha aproximação desse processo de reconstituir em suas brincadeiras as ações costumeiramente testemunhadas me ajudou a entender, mediante essa atividade que surge de modo espontâneo, sem regras ou roteiros com ações predeterminadas, as assimilações e introjeções das dinâmicas sociais que se enxertam em nossos modos de perceber e reproduzir nosso entorno e, portanto, nossas formas de fruir e responder à nossa realidade diária a partir de referências tomadas das relações que apreendemos como normas do nosso lugar no mundo.

Ao reproduzir as dinâmicas dos seus espaços, os alunos estão também criando representações. Representações de outras personas, mas, sobretudo, representações das leituras que fazem dos seus espaços de vivência e das estruturas que compõem suas relações. E esses objetos construídos por eles para compor as cenas de suas brincadeiras, repito, me pareceram mais que meros brinquedos. São também espécies de objetos-signos, continentes de seus pensamentos e anseios, ao mesmo tempo em que dizem muito sobre o tipo de relação que eles estabelecem com a comunidade e os agentes de poder que nela atuam.

Representar as formas de comportamento ou de relações sociais através dos objetos que carregam em si valores e aspectos de tais relações foi o caminho que encontrei para materializar esses fenômenos. Para dar corporeidade, tornar físico, um dado abstrato, mas bem perceptível da realidade. Ao mesmo tempo em que pudesse pôr em questão a assimilação pacífica e inocente das reproduções dessas práticas.

Foi assim que a representação de armas se introduziu em minha produção. Tal qual os alunos, passei a confeccionar espécies de simulacros de armas

aglutinando os materiais que representam a educação e a formação à forma de objetos que representam violência e morte na comunidade. Como se fossem mais uma lição, ou um texto que estivesse sendo apresentado aos alunos, essas peças se propõem também ser instrumentos capazes de gerar percepções e questionamentos sobre suas próprias práticas. Sobre as relações que se estabelecem em seu ambiente social, sobre como desenvolvem seus interesses e a quem nutrem admiração. Essas peças oferecem uma oportunidade de pensar em outras formas de poder e de possibilidades de crescimento social. De imaginar, através das novas relações com as armas que elas oferecem, outras fontes de inspiração e de admiração enquanto representação de poder dentro da comunidade.

Daí voltamos à importância do fabular tanto para o brincar quanto para a produção artística. A força dos atos imaginativos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e estético. O fabular é o que nos permite acessar a ideia de infinitude do fazer (fazer arte ou fazer vida). Mas, o problema que se colocava naquele ponto do meu processo estético-investigativo era entender até que ponto o imaginar e o reproduzir se aproximariam da prática real e da associação ao enredo de suas brincadeiras. E a pergunta que mais me inquietava era: Por que as armas exercem uma fascínio tão grande sobre as crianças? Sim, porque vivendo ali na comunidade pode-se perceber que as crianças têm, de modo geral, um interesse muito grande por armas e o que representa empunhar uma, ao mesmo tempo em que experimentam também o medo dos efeitos de que seu uso podem lhes causar. Essa oposição de sentimentos convive num cenário onde esses objetos assumem protagonismo na paisagem e nas relações. São de fácil alcance e percepção. Para se ter uma ideia dessa presença ostensiva, com o tempo, de tão familiarizadas, as pessoas conseguem identificar o calibre pelo ruído durante os tiroteios. Desse modo, nessa convivência forçada, seja pela ostentação de poder nas ruas, seja nas marcas que deixam nas paredes e janelas quando invadem nosso espaço, esses elementos se tornaram integrantes de nossas vidas e suas dinâmicas diárias, assim como em nosso imaginário e pensamentos.

As armas oferecem mais que poder de fogo. Apresentam poder simbólico e social. Um dado de realidade que é importante ressaltar é o quanto o uso de determinado armamento por um indivíduo o faz “crescer” na comunidade. Inclusive, o tipo, o

calibre e o valor de mercado do armamento determina a importância e o status do indivíduo dentre os seus. Daí que esses objetos passam por processos de customização, recebendo desenhos, pinturas e palavras que os identificam e os distinguem, agregando elementos estéticos a um objeto de forte poder simbólico por si só.

Dada as situações narradas, esses objetos de poder aparecem em minha produção como signos. Como imagem postulante de significados. Meu interesse é discutir essa presença ostensiva e como ela parece se fundir com as diversas instâncias de nossa realidade (os espaços de viver e transitar; o lazer e a diversão e, claro, a educação e a formação).





O primeiro trabalho que fiz nesse sentido foi “Matéria Bruta”, em 2018, que empresta seu nome ao título desta dissertação. Consiste em uma série de simulacros de revólveres e pistolas feitos de resíduos de lápis e borracha escolar coletados durante as aulas na intenção de demonstrar os vínculos entre essas duas instâncias que fazem parte dos ambientes de formação, de construção e desenvolvimento de sujeitos numa comunidade periférica, onde a educação não-formal exerce um papel enorme nas vidas dos indivíduos.

E o que pode representar simulacros de armas feitos de material escolar? Representam esse cotidiano formado pelo acúmulo de várias e várias violências diárias. O que essas peças nos oferecem é a possibilidade de perceber a proximidade entre diferentes e divergentes modos de experienciar o mundo e a sociedade que formam um amálgama nas construções de vidas e subjetividades nessas ditas comunidades periféricas. Representam também as disputas de forças entre a educação formal e a informal. Seriam como sínteses entre as potências de um e de outro, representadas pela materialidade de um e a forma de outro.

Ao utilizar esses resíduos, aquilo que sobra das lições e dos processos de aprendizagem, na reprodução dessas armas há a intenção de ressignificar tanto esses objetos de poder, relacionando-os a outras formas de violência (violência institucional e pedagógica, por exemplo), quanto esses materiais, uma vez que a forma e a matéria carregam em si, cada um, uma carga simbólica específica.

À matéria que compõe essas peças, materiais os quais estamos familiarizados, porém não se é dada muita importância, agora assume outro caráter ao representar instrumentos que estão numa dimensão oposta à ideia de educação, construção e crescimento. Agora simulam um objeto que discute morte, violência e brutalidade.

Nesse momento, com esses trabalhos específicos, torna-se evidente a vinculação da minha produção a uma proposta (e até mesmo uma convicção) de arte como ressignificação. Como reestruturação de ideias e leituras sobre signos e conceitos já assentados e até banalizados. A arte, em todas as suas linguagens e modalidades, tem a potência de poder construir realidades próprias e reescrever histórias para inserir no mundo outras narrativas que não as dos agentes hegemônicos da sociedade. Pode inverter significados e gerar outros, produzindo sentidos dissidentes do *status quo*, como proposição de novas mentalidades sobre

uma realidade que nos é dada à priori.

Ressignificar nosso cotidiano nos interessa mais que apenas representá-lo, pois o resignificar nos permite imaginar futuros e caminhos possíveis.

As associações estabelecidas nessas peças nos permitem, também, lançar um olhar menos perturbador sobre os objetos a que se referem e os efeitos que têm sobre nossos corpos. Essas armas já não aparentam ser tão perigosas ou ameaçadoras. Não podem disparar projéteis, ferir ou tirar a vida. Como uma tentativa de neutralizar os seus efeitos, esses simulacros criados com a matéria da educação, surgidos a partir de um lugar e de um agente da educação, se apresentam como uma antítese do seu conceito e sua função de origem. Ainda assim, essas peças não pacificam a questão. Ao contrário, ressaltam os atravessamentos aos quais estão expostos o desenvolvimento e formação desses indivíduos. Transitando entre o formal e o informal, o oficial e o marginal, construindo seus saberes e caracteres sob as esferas de atuação entre essas duas realidades que convivem tão próximas.

Nesse ponto, vale ressaltar, os conceitos da Arte Socialmente Engajada, teorizados por Pablo Helguera, tiveram importância determinante nesse processo que eu estava desenvolvendo, onde estava buscando entender uma prática vinculada ao exercício de viver na comunidade para, daí, desenvolver uma configuração plástica visual desses fenômenos. E, para isso, tomei como referência uma das bases dos conceitos da ASE, segundo o qual, para uma prática artística ter, de fato, uma abordagem socialmente engajada, deve, segundo Helguera, ter uma relação direta com as questões do lugar e, principal e fundamentalmente, com as pessoas que vivenciam as demandas e particularidades desse lugar. Um trabalho que não apenas cite, mas que carregue em si algo constituinte dos espaços, das pessoas e das problemáticas que ele aborda (Pablo Helguera, 2011).

Outro trabalho que produzi nesse período foi o “Tiro-Linhas”, 2018. São esculturas feitas de giz de cera em formato de munição de fuzil calibre 7.65 e são dados aos alunos para representarem aquilo que esses objetos lhes remetem. O nome vem do instrumento de desenho técnico tira-linhas.

Tiro-Linhas é uma proposta de produzir imagens a partir de um instrumento que nos provoca sentimentos de medo e ameaça. Os traços que surgem dessa

forma já dada a priori criam imagens que se relacionam diretamente aos significados, memórias e sensações que ela evoca.

Num primeiro momento, essas peças se propõem a pensar o objeto de arte como meio para deflagrar pensamentos e sentimentos introjetados e materializá-los em representações gráficas. Colocados como um veículo para produzir/expressar sentimentos que a sua própria forma induz. A partir daí, podemos inferir que esses instrumentos são, logo, assimilados como parte integrante do universo das imagens representadas.

Tiro-Linhas é um instrumento para tornar visíveis os sentimentos e sensações que nos atravessam ao ouvir os sons dos tiros ou quando achamos os cartuchos deflagrados pelo chão das nossas ruas. Para extrair de nós todas as marcas que os tiros deixaram e transformar em marcas no papel. Para tirar de nós aquilo que a violência introduziu.

Expurgar aquilo que essas munições insistem em enxertar em nossos afetos. Com essas peças, retiramos tudo isso e damos lugar a imagens que formam discursos, desabafos e confissões.

Experimentar a arte como veículo direto para traduzir em imagens aquilo que, muitas das vezes, é indizível, desvelando as várias camadas de si e dos fenômenos que advém sobre nossos corpos, é dar um passo além no processo de compreender e apreender a linguagem como capaz de “tornar visíveis expressões que, a princípio, não têm forma” (Dias. In Ribetto, 2016).

É encontrar na arte uma forma de mostrar a si e a sua realidade, possibilitando diálogos com o outro. Nesse sentido, a produção artística que surge dessa consciência se distancia da ideia de representação, dando lugar à produção de discurso. Gerando autonomia e responsabilidade na produção de narrativas onde se tem protagonismo. E, **ao narrar histórias ou apresentar figuras marginalizadas, surge daí uma iconografia que nos serve como referência (Camnitzer, 2009a)**, ou, pelo menos, que nos permita reconhecer a nós próprios e o nosso mundo, mostrando-nos sob nossas próprias lentes.

Essa iconografia que Camnitzer nos propõe vem a ser o acúmulo de códigos e registros que pertencem e distinguem indivíduos e o seu lugar, representando suas relações com o mundo e entre si. Conforme vamos adquirindo repertório expressivo e, com ele, vamos mostrando nossas vidas,

formulando e declarando nossas visões de mundo, as imagens (e as práticas que as geram) formam um conjunto próprio, carregado de nossas especificidades. Com personagens, narrativas e estéticas próprias. A isso, estamos chamando aqui de iconografia. Poder-se-ia chamar de “Iconografia de (R)existência”. Dentro dessa ideia, desenvolvi ainda os trabalhos “Quando as palavras são Brutas” e “38 sobre 38”, ambos de 2019.

“Quando as palavras são Brutas” é um livro didático da disciplina de Artes para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, cortado no formato de um soco inglês. Nesse trabalho relaciono o conteúdo da disciplina de Artes recomendado pela Secretaria Municipal de Educação, apresentado e aplicado através desse material pedagógico à imagem de uma arma branca utilizada para bater, ferir e subjugar.

Os conteúdos, genéricos e sem uma conexão entre si, buscam abranger uma gama de assuntos, técnicas e linguagens, na intenção, presumo, de criar um repertório artístico-cultural para os alunos e instrumentalizá-los em algumas técnicas básicas. Porém, em nenhum momento esses conteúdos se aproximam ou abrem-se para as experiências, práticas e gostos pessoais dos estudantes. Não contemplam aquilo que eles já sabem, validam ou identificam como produção artística e cultural.

Sob o pretexto de oferecer aos alunos conteúdos e conhecimentos em arte e cultura, o que de fato acontece é uma imposição de ideias e conceitos que pouco ou nada se aproximam de seu campo de interesses ou de suas referências nessas áreas. A noção de que os alunos (e as pessoas periféricas de modo geral) carecem de conhecimento acerca da cultura (erudita), ou a desvalorização de suas produções artísticas e culturais, não é apenas um lamentável equívoco, mas uma clara demonstração da mentalidade elitista que carrega ainda os traços do colonialismo cultural que herdamos de nossos processos históricos e que ecoam na educação. Sobretudo na educação artística e cultural.

Essa agressão, essa violência que se manifesta no conteúdo desses livros, é representada pela forma do soco-inglês e a cada capítulo em que apresenta e impõe seus modelos de arte e de cultura, sobrepondo-se às referências próprias dos estudantes, golpeia suas subjetividades e expressões artísticas.

Para se ter uma ideia, nessa edição usada no trabalho, não há nenhuma menção à expressões artísticas periféricas, como o Funk, o Rap ou o Grafite.

Esse tipo de material, oferecido como um representante oficial da arte e da cultura, distribuído e indicado por uma instituição igualmente oficial de ensino, reforça os sentimentos de exclusão, distanciamento e despertencimento nos estudantes, na medida em que não se reconhecem, nem sentem-se representados pelos conteúdos apresentados ali. Obviamente, esses indivíduos não considerarão, a partir desse material, que a arte e a cultura é algo que lhes pertença também. Algo do qual eles participam e podem utilizar nas expressões de suas subjetividades.

A ausência de representatividade nesse material pedagógico reflete a própria ausência na sociedade, percebida nas instituições culturais, nas revistas, programas de televisão e demais veículos de difusão em massa. Ainda que haja um aumento da participação de pessoas pretas, periféricas, LGBTQIAPN+ em exposições, desfiles de moda e na mídia em geral, não podemos negar que há uma distância imensa no que tange o número de pessoas racializadas e corpos dissidentes na população brasileira e a representação dos mesmos nos eventos culturais e na mídia. No que se refere às manifestações artísticas e à estética periférica, a representatividade talvez seja ainda menor, uma vez que nem todos os grupos citados acima tenham trabalhos dessa ordem.

A participação de grupos dissidentes ou artistas periféricos em exposições e eventos de arte frequentemente estão envoltos num recorte limitante e restritivo. Como se esses artistas participassem apenas de um nicho específico da arte e da cultura, aliados do contexto da arte e da cultura brasileira em geral.

São confinados em conceitos como “arte negra”, “arte queer”, “arte periférica/suburbana”, como se essas manifestações e expressões necessitassem ser separadas da arte brasileira como um todo. Não que não seja importante ressaltar que artistas que fazem parte desses grupos estão produzindo arte de ponta, mas, mais que isso, é importante que esses mesmos artistas estejam cada vez mais participando de eventos e de uma historiografia que os perceba e entenda como pertencentes e representantes da arte e da cultura brasileira, não apenas a recortes específicos.

“38 sobre 38”, de 2019, é formado por 38 lápis usados, sobrepostos a outros 38 e depositados sobre o papel artesanal que fazemos a partir de seus cadernos, formando a imagem de um revólver calibre 38.

Nesse trabalho há o interesse pela simplicidade de procedimentos, mas que evoca a potência da força de uma imagem simbólica. Como uma espécie de síntese do que vinha fazendo até então, os lápis usados pelos alunos e o papel de seus cadernos, instrumentos de suas escritas, representam uma outra forma de narrar aspectos de suas vidas e suas experiências que ficam subsumidas nas relações indiretas que margeiam seus processos de formação, sobrepondo instâncias opostas, mas, ao mesmo tempo, complementares na construção dos conhecimentos e saberes necessários para viverem nos espaços onde adquirem as próprias referências para esse processo.

Pode-se afirmar, contudo, que esse trabalho tem um aspecto bastante direto em suas intenções ao apresentar um entrecruzamento entre a educação e a violência como instâncias que participam da formação desses sujeitos em suas formas de perceber e viver no mundo. Não quero dizer aqui que esses sujeitos se tornam obrigatoriamente violentos ou agressivos, mas que as diversas formas de violência que se impõem a esses sujeitos, seja na comunidade ou na escola, participam da construção de sua percepção da realidade, da sua construção de mundo, de formas como respondem a essas manifestações e como exercem influência importante em seus modos de performar e exercer suas subjetividades nesses e noutros territórios.

As relações de influência que se dão entre as práticas pedagógicas que não são baseadas no respeito e na empatia e as formas de violência já foram postas neste texto e são de fácil compreensão. Pode parecer num primeiro olhar que a imagem representada no trabalho se refira à violência promovida pelo crime, mas, o que se propõe de fato é

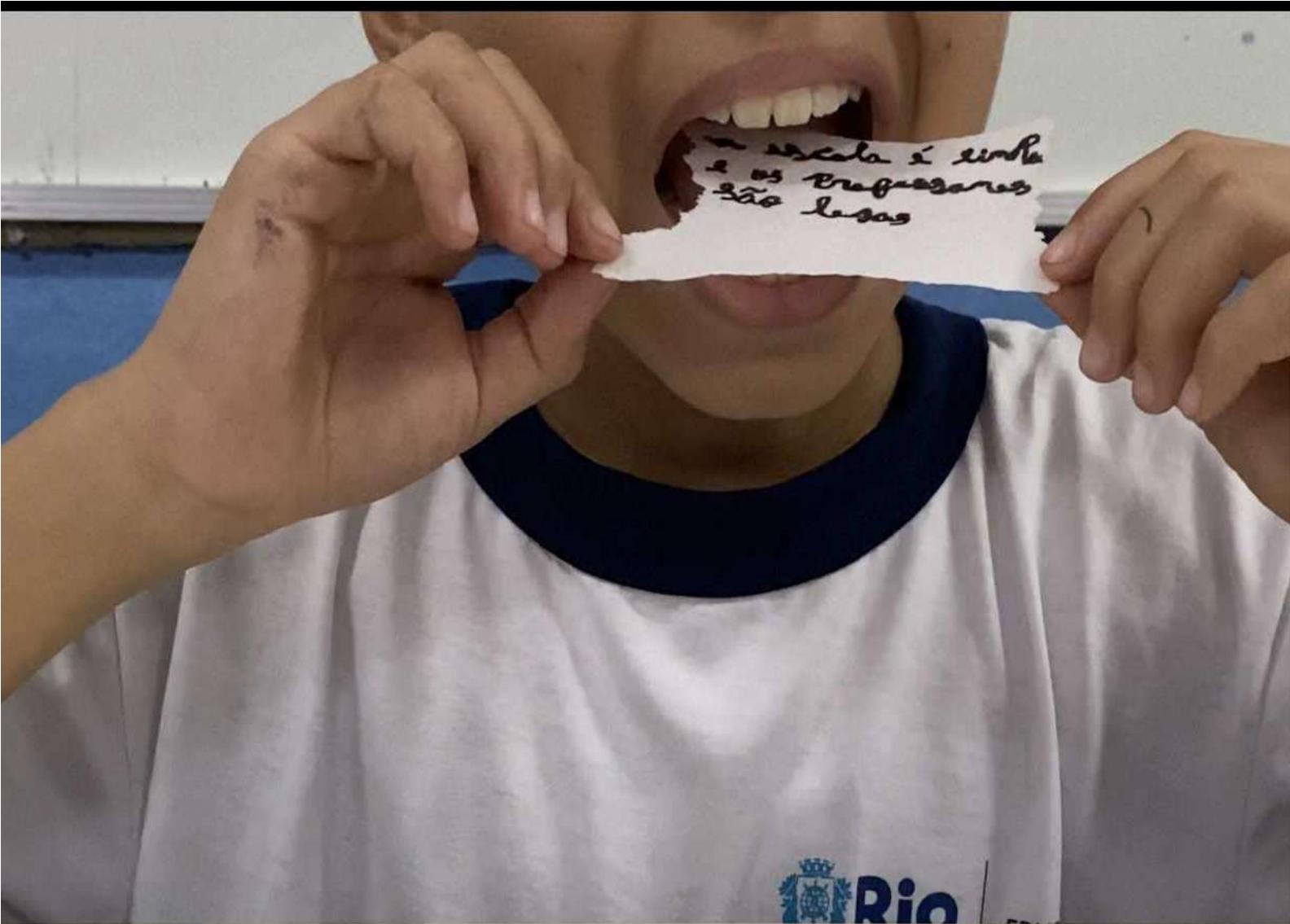
uma crítica a essas abordagens pedagógicas que surgem a partir de práticas hierarquizadas, desumanizadas, limitadoras de liberdades, que não valorizam a criatividade e o afeto na construção do conhecimento.







**Merenda**



A escola é linda  
e os professores  
são legais

 Rio



A hora do recreio é, sem dúvida, o momento mais aguardado de um turno escolar, tanto por alunos quanto por professores. É nesse momento em que se faz uma pausa em nossas atividades obrigatórias, nos alimentamos, conversamos, os alunos brincam, os professores tomam seu café, alguns fumam seus cigarros...

Esse período, no qual não há atividades docentes programadas, comumente é encarado como um tempo esvaziado de aprendizados (não à toa é também chamado de intervalo) e esse é um equívoco que se perpetua na prática docente em nossas escolas. No momento do recreio ocorrem encontros, trocas e aprendizagens de forma horizontalizada, estabelecidas por laços afetivos. São aprendizados que surgem do viver, sem intermediações ou conceituações. Muitas coisas acontecem, muitas relações são estabelecidas, muitos aprendizados se concretizam e, talvez o mais importante, vínculos são criados e estreitados.

Dentro desse período de intervalo há o momento da merenda, que encerra em si uma gama de questões sociais e políticas que vão além do ato de comer. São muitas as crianças em condição de vulnerabilidade alimentar que têm na escola a garantia de suas refeições.

Em muito a vida dessas crianças depende da estrutura oferecida pela escola, ainda que precária. Segundo dados do Observatório da Alimentação Escolar (OAE), para 56% dos estudantes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, “a merenda é a principal ou a única refeição do dia” (OAE, fev. 2023). Esse componente social que está associado à merenda é bastante relevante e dá a dimensão de quão atreladas estão as vidas dos alunos à escola. Mais uma vez me vi diante de uma situação onde questões extramuros tornam-se questões internas a serem tratadas em nossas dependências. São situações que passam a fazer parte dos desafios que encontra o trabalho pedagógico, pois são demandas daqueles que são responsáveis por esse trabalho. Portanto, emerge a necessidade de um olhar acurado para as situações que margeiam a educação.

A carência do alimento e a importância que ele adquire na experiência de vivenciar a escola me levaram a encarar a merenda como uma possibilidade de criação e expressão, bem como de produção de discurso crítico sobre as situações em que ela está implicada. Ampliando a ideia freiriana de basear-se no repertório de vivências dos educandos para a prática de uma pedagogia que o inclua como parte ativa de sua educação, busquei nesses trabalhos tornar o cotidiano e suas demandas também os veículos para uma pedagogia atravessada

pela arte e pela produção de discursos sobre si mesmas. Queria discutir e pensar a merenda como “forma de se alimentar”, como modos de deglutir a vida, digerindo as forças e poderes que nos cercam. Afinal, se a escola cumpre o papel de responsável por parte da alimentação dos seus estudantes, se tornou importante para mim fazer desse momento uma oportunidade de aprendizado e de discussão.

Ao mais, para além da ideia da merenda como o momento de tomada do alimento físico pelos estudantes, pode-se ampliar esse sentido ao inserirmos nessa discussão as noções de Bourdieu de retroalimentação que acontece entre indivíduos e seus grupos sociais no contexto de suas vivências. Segundo o filósofo francês, os indivíduos se alimentam das condições e condicionamentos sociais particulares ao seu grupo e as suas condições de existência – o que ele chamou de *habitus* (Bourdieu, 2007, p. 56). Ao mesmo tempo, esse meio social, com suas condições específicas e particulares, é construído por aqueles que dele participam. Desse modo, os indivíduos seriam formados, mas também formadores de seu meio social, pois cada uma de suas ações e produções (simbólicas ou não) acrescentam um elemento ao conjunto de bens do seu grupo. Esses conceitos estão presentes na maneira com que trabalho a ideia de merenda como forma simbólica de alimentar e ser alimentado.

O primeiro trabalho que fiz sobre esse assunto se intitula exatamente “Merenda”, de 2019. Consiste de pratos feitos do papel dos cadernos escolares, cheios de arroz e feijão modelados em formato de munições de fuzil. A peça tem um aspecto de precariedade, com resíduos de uma escrita e uma lição anteriores, amassados e deformidades do papel que se somam às manchas de gordura deixadas pelos alimentos. Essas características enfatizam seu aspecto de elemento crítico a esse elemento do cotidiano escolar.

No momento em que fiz esses trabalhos, ainda estava muito influenciado pelos constantes confrontos que aconteciam diariamente na comunidade. As perdas de pessoas conhecidas, o medo e a ideia de que essa rotina impregnava as relações que se estabeleciam no espaço escolar davam a tônica dos meus trabalhos até então. Daí, com esses pensamentos e sentimentos que me tomavam e me afetavam profundamente, produzi essas peças que propõem uma discussão sobre como esses acontecimentos externos “alimentavam” os alunos e, em consequência disso, afetavam as relações internas dos indivíduos e do seu grupo. Quero dizer, assim como os alimentos estão relacionados ao funcionamento

fisiológico e orgânico dos estudantes, propus um pensamento sobre como os acontecimentos e situações de conflito aos quais os estudantes estão expostos poderiam influenciar suas estruturas internas comportamentais e psicológicas. Pode-se dizer que estava pensando a escola como um grande estômago a fazer uma metabolização crítica sobre o que é vivido dentro e fora dela.

O arroz e o feijão, como símbolos da alimentação simples e básica da população brasileira de modo geral, tomando a forma das munições de fuzil, pretendem questionar o que se está oferecendo como alimento às mentes e às vidas das crianças, representadas pelo papel de seus cadernos que formam os pratos, como receptáculos de um alimento que não é o apropriado ao seu desenvolvimento.

O estranhamento que essa “refeição” sugere, como um distanciamento e desqualificação de sua natureza e finalidade, nos levam a pensar sobre o quanto é ingerido desse farnel cotidiano e, o mais importante, como isso é digerido pelos estudantes.

Logo após esses trabalhos, realizei a ação “Bala Amarga”, ainda em 2019. Essa ação constituiu-se de circular pelo pátio e corredores da escola tocando uma matraca (instrumento formado por uma placa de madeira e uma haste de metal que, batida na madeira ao balançar da mão, faz um som estridente) e oferecendo balas artesanais de açúcar derretido, modeladas por mim em formato de munição de fuzil e revólver.

A ideia desse trabalho/ação surgiu da memória dos vendedores de balas e beiju que circulavam pelas ruas dos subúrbios cariocas (e em muitos lugares do Brasil) até o final dos anos de 1980. Esses vendedores ambulantes tocavam suas matracas para anunciar sua presença e atrair as crianças.

Essa lembrança me remeteu ao mesmo tipo de atração e interesse que os alunos têm pelas armas e seu status de poder, como foi abordado no capítulo anterior. De certo modo, pode-se dizer que esse trabalho estava relacionado ainda às questões discutidas anteriormente, como o interesse e a atração por armamentos e seu status de poder. Me despertou a atenção quando percebi certa vez, durante uma aula, que os alunos vibraram quando ouvimos ao longe o som do que pareceu ser uma rajada de metralhadora. Me lembrei que esse armamento era chamado de “matraca” antigamente, por ter um ruído muito parecido com o instrumento dos vendedores ambulantes citados acima. Daí resolvi desenvolver a mesma ação dentro da escola.

Produzi as balas de açúcar e uma matraca de madeira que, ao ser tocada, tomou conta da paisagem sonora dos corredores e salas, impondo seus estalos agudos e estridentes sobre todas as vozes daquele ambiente. Pensei em fazer o papel daqueles ambulantes que atraíam as crianças ao som de seus instrumentos, do mesmo modo como os criminosos assim o fazem.

A princípio, durante minha ação, formou-se uma confusão geral. Ninguém sabia o que estava acontecendo ou reconheciam o som daquele instrumento que causava aquele ruído. Os alunos e professores saíram das salas e comecei a jogar balas sobre eles.

Depois do estranhamento inicial, os professores perceberam do que se tratava e explicavam aos alunos que antigamente haviam vendedores que saíam assim pelas ruas vendendo suas balas.

A performance tomou de assalto as pessoas, remetendo a algo como a mesma surpresa e espanto de um confronto armado, que não tem um prévio aviso de quando ou onde acontecerá. A partir de então, vez ou outra, repetia essa ação e pude constatar que o som da matraca ainda atraía a atenção das crianças, que vinham correndo em direção a mim para ganhar suas balas.

Evocando minhas memórias de infância, de doçuras e alegrias, amarguras e desgostos, a “Bala amarga” relaciona elementos de deleite da infância (o doce das balas de açúcar) com a acidez de certos aspectos da vida cotidiana (o gosto pelas armas e munições). Essas balas que produzi sugerem como as armas e os agentes que as usam exercem atração nas crianças de modo adocicado ou atenuado. Como um jogo, uma brincadeira ou uma ação natural, a corrida em direção às balas, sejam as de açúcar ou as de fuzil, compartilham uma mesma inocência e curiosidade em sua natureza. E, de certa forma, me senti um tanto responsável em trazer essa questão para o nosso espaço de convivência e aprendizado, haja vista que esse é um problema muito presente em nossa realidade diária. Não há dados específicos, mas percebe-se que há uma grande relação entre o número de crianças que se evadem da escola e passam a atuar no tráfico de drogas. Eu mesmo já tive vários alunos nessa situação. Nesse cenário, esse trabalho passa a ter um público muito específico. Ele surge, se desenvolve e se encerra dentro da escola, diferentemente dos outros trabalhos que, eventualmente, são expostos em instituições de arte e chegam a outros públicos. Portanto, a ideia de gerar essa discussão sobre o interesse e a disposição em

provar de sabores que parecem agradáveis a princípio, mas que, imediatamente depois, se mostram amargos, se mostrava para mim uma questão urgente.

Em “Pão nosso de cada dia”, de 2020, são apresentados pães feitos de materiais rígidos (cimento, chumbo e giz de cera), com marcas de mordidas feitas por crianças.

Esses pães, duros e incomíveis, surgem de uma vontade de protestar contra a qualidade daqueles que são oferecidos aos alunos no café da manhã. São pães secos, “dormidos”, sem qualidade e que, mesmo assim, as crianças comem por falta de alternativa.

O título, trecho retirado da oração do “Pai Nosso”, reflete essa necessidade do alimento diário e o receio de que lhe falte (“O pão nosso de cada dia, nos dai hoje.”), mas, ao mesmo tempo, pretende refletir sobre aquilo que todo dia é oferecido aos estudantes. A “dureza” e a dificuldade diária com as quais eles têm de lidar, inclusive para se alimentar.

Esses pães são cortados ao meio, em duas fatias, o que permite que sejam recheados com quaisquer materiais que se deseje. Experimentamos em sala de aula fazer sanduíches desses pães com materiais do nosso cotidiano, mas o que mais surgiu foram recheios de papéis com frases dizendo aquilo que eles desejavam comer (carne, hambúrguer, queijo e etc).

Esse trabalho toca num ponto muito sensível para a questão da alimentação escolar, pois reflete tanto a falta de cuidado com a qualidade do que se é oferecido para as crianças, quanto a necessidade de receber esse alimento, que faz com que o tomem e o comam apesar de sua difícil ingestão.

Atualmente, depois de começar a escrever esse texto, como a teorização e organização de um pensamento crítico que vinha desenvolvendo com os estudos e as trocas realizados durante o curso de mestrado sobre minha prática artística e educativa diária, me pareceu necessário abrir ainda mais meu processo aos alunos, tornando-os agora parte idealizadora e criadora nesse processo de digestão da produção que já vínhamos desenvolvendo em nosso espaço comum. Percebi que faltava ainda um pensamento e produção que partissem deles. De suas vontades e anseios. Servindo eu apenas como mediador e organizador.

Alicerçado e fundamentado nas ideias de Helguera sobre o sentido de coletividade da Arte Socialmente Implicada, engajando sujeitos num trabalho

compartilhado que surge a partir de interesses ou realidades comuns, compreendi que o movimento lógico nesse processo de pensar, escrever e produzir a partir de uma perspectiva socialmente implicada, seria oferecer esse espaço as ideias e propostas que fossem mais específicas e particulares que as que eu vinha apresentando até agora, isto é, as que não me incluíssem na intersecção das nossas experiências de compartilhamento da escola. Compreendi que havia questões, sentimentos e modos de vivenciar aquilo que é tema e motivação de minha pesquisa que não posso acessar, pois não chegam a mim como professor.

Numa de nossas rodas de conversa, falei sobre minha pesquisa e como estava apresentando nossos processos e os trabalhos que resultam deles. Sem surpresa alguma, recebi as respostas de que querem participar. Passamos a pensar em trabalhos mais específicos para esse processo de construção da pesquisa e apresentação do nosso universo.





Relatei que já havia produzido trabalhos sobre a merenda e o ato de comer ou se alimentar e que gostaria de explorar ainda mais esse assunto. Propus que pensássemos juntos sobre como poderíamos abordá-lo sob a perspectiva deles, pois são os mais aptos a falar sobre o alimento que recebem todos os dias.

Num primeiro momento, pedi que descrevessem suas experiências com a merenda fornecida pela escola. Se todos comiam e o que achavam daquilo que era oferecido. As primeiras falas davam conta de que consideravam pouca a quantidade de comida servida e que “não é gostosa”. Houve muitas queixas de que são obrigados a comer mesmo quando o cardápio apresenta aquilo que eles não gostam de comer, como fígado e peixe, por exemplo. Após muitas falas sobre suas preferências e sobre aquilo que gostaria que fosse incluído no cardápio, passamos a tratar das formas simbólica e metafórica do que significa receber o alimento da escola. Depois de uma breve explicação sobre metáfora e ~~conceitualismo~~, com exemplos de trabalhos de artistas brasileiros consagrados (como Cildo Meireles e Paulo Bruscky), pedi que me respondessem as perguntas: Como a escola nos alimenta? Como alimentamos a escola? Percebi nos alunos alguma dificuldade em desenvolver um pensamento sobre essas questões de uma forma que não fosse literal. Foi preciso que eu fosse “puxando” as ideias, ajudando-os a pensar sobre como a escola os alimenta com os conteúdos das disciplinas, conceitos, regras, normas de conduta e até mesmo, visões de mundo. E como eles, por sua vez, alimentam a escola com os conhecimentos, as práticas, as crenças e as linguagens que trazem de suas experiências de vida fora dela. A partir daí, foram surgindo ideias de como abordar essas questões. De como comemos aquilo que não gostamos ou desejamos. Surgiram falas sobre aquilo que eram “obrigados a engolir”. Essa expressão em particular me chamou atenção e a tomei como mote para continuar puxando as ideias. A palavra “engolir” nos serviu de norte para tratar da ideia de comer, ingerir e digerir a escola.

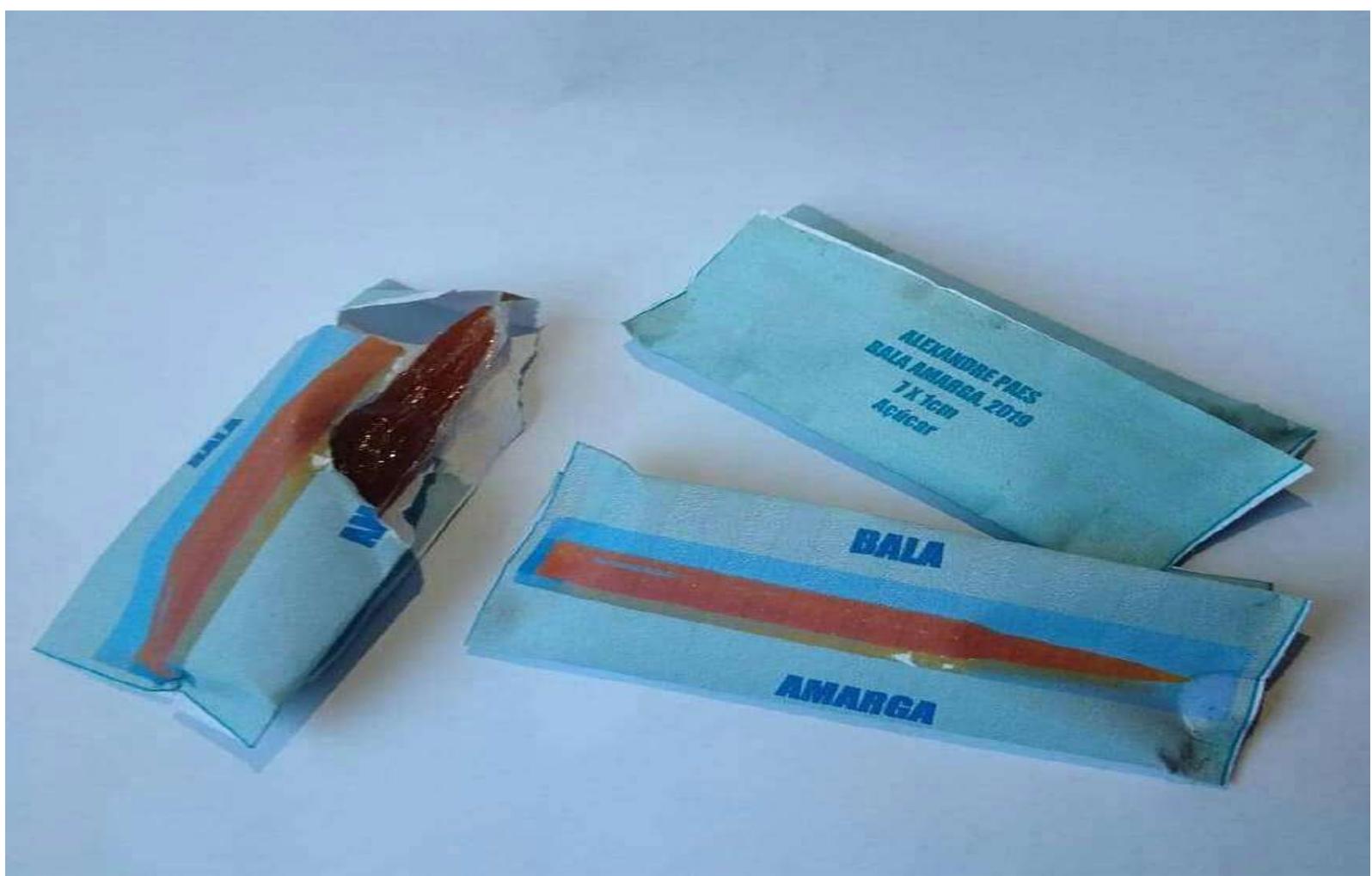
Pedi que falassem mais sobre o que significava aquilo de serem obrigados a engolir. O que engoliam? O que gostariam de cuspir ou mesmo vomitar? “temos que engolir o que os professores falam e nem podemos responder!”, relatou a Marcela, 11 anos. Respondi que nem sempre podemos falar o que pensamos ou queremos, ou da maneira como queremos. “Mas não podemos falar gírias, não podemos reclamar, não podemos falar nada!”, saiu em defesa o João Paulo, 10

anos. “que acham de fazermos um trabalho que represente esse sentimento e essa condição que vocês estão apresentando?” Todos ficaram animados, mas queriam saber como. “como é que vamos comer aquilo que a gente quer falar?!” “Que tal comerem suas palavras? Aquelas que não podem dizer. Que têm de engolir. Sabiam que existe papel e caneta comestíveis?”

Assim surgiu o trabalho “Engula suas palavras”, 2023. Uma video-performance que acontece a partir desses relatos sobre a falta de oportunidade, espaço e aceitação das suas falas, seja no ambiente escolar ou até mesmo fora dele. Nessa obra, convido alguns alunos para comerem um papel que apresenta uma escrita feita anteriormente das palavras que gostaria de dizer. Essa ação foi registrada em vídeo. Um vídeo que registra os alunos comendo um papel que apresenta aquilo que eles não podem falar e se expressar. De certo, a escola é o lugar onde se ensina e corrige os erros gramaticais e ortográficos, contudo, deve-se ter em mente que os alunos têm uma linguagem própria, desenvolvida no trato diário com os seus pares e que deve ser respeitada e, até mesmo, incorporada ao processo pedagógico, pois é a forma mais frequente e natural com a qual se comunicam.

Para além disso, há ainda a falta de espaço para suas vozes enquanto participantes da vida escolar. Os estudantes não são ouvidos sobre as atividades e projetos a serem desenvolvidos por eles ao longo do ano, sobre a qualidade da merenda, sobre a estrutura da escola e assim por diante. Mas, a queixa principal que surge dos relatos que colhi dizem respeito a ausência de interesse quando expressam suas opiniões e descontentamentos, ainda que não os tenham solicitados. No entanto, há uma imensa vontade da parte deles em participar, dialogar, colocar seus pontos de vista, de protestar, opinar e, até mesmo, reclamar daquilo que os incomodam, sobretudo do tratamento que recebem.

Diariamente, os alunos sentem-se silenciados, amordaçados, aviltados em seus direitos de fala, de opinião e expressão. Precisam “engolir” suas palavras por não encontrarem quem os escute. É curioso perceber que a palavra, personagem central do processo educativo e grande desafio ao letramento, é ao mesmo tempo negada e cerceada aos estudantes. Nesse trabalho, ao menos para o público ao qual ele se endereça, abre-se um veículo para a emissão de suas falas e de seus relatos.



Nesse contexto, a produção deste trabalho funcionou como um exercício catártico para mostrar o descontentamento de ter de engolir tudo aquilo que gostariam de dizer e que fica preso na garganta, que não é permitido sair de suas bocas. Simbolicamente, os alunos escreveram e engoliram suas palavras, internalizando, mais uma vez, seus sentimentos, opiniões, questionamentos e demandas.

Antes que alguém possa questionar o porquê de termos feito um trabalho que reforça essa condição de cerceamento e não um que invertesse essa lógica, me adianto em dizer que produzimos, sim, trabalhos onde os alunos fazem suas declarações, proposições e emitem seus discursos (“Na batida cotidiana”, caixa de som feita dos restos do mobiliário escolar, que toca os raps e as narrações de histórias dos alunos, além de poesias e letras de funk). Além disso, a ideia do trabalho era tornar visível essa condição. Como um grito de alerta, um testemunho daqueles que, somente de forma indireta e, nesse caso, simbólica e poética, conseguem fazer-se ouvidos ou, nas palavras de Rosalyn Deutsche “fazer sua aparição na esfera pública” (Deutsche, Concinnitas, 2020, p.178).

Não é fácil para a maioria desses indivíduos conseguir ter seus discursos projetados para além dos seus círculos de vivência, ou simplesmente terem suas existências percebidas e sua condição de sujeitos respeitada. Além de serem crianças, que por si só já têm diminuída a importância de suas falas, são também de uma condição social que historicamente também tem seus discursos abafados ou alijados do debate público. Essa sobreposição de silenciamentos que tenta soterrar quaisquer tentativas de enunciação de seus discursos coloca esses sujeitos numa posição de coadjuvantes em suas próprias vidas, na construção de suas próprias histórias, na medida em que não têm quase nenhum direito a fala nas tomadas de decisão que dizem respeito a suas atividades diárias. Desse modo, colocar a arte nessa disputa por direito à voz abre uma janela e um balcão de onde os alunos podem emitir seus discursos. Expressar-se por meio da arte é a maneira pela qual indivíduos muitas vezes subalternizados, sem participação efetiva na esfera pública, emitem seus discursos e, assim, presentes, participantes dos debates uma vez que conseguem algum espaço na declaração de suas demandas e podem narrar suas histórias em primeira pessoa.

A proposta de arte que fazemos juntos, implicada e atrelada à Educação, visa combater os silenciamentos, invisibilizações e apagamento de corpos e vidas periféricas.

Adiante veremos a representação dos invisíveis.



tio sambora!

lata a boca!



**Rio**  
PREFEITURA

EDUC



4° TEMPO

Os trabalhos com os uniformes vazios foram desenvolvidos a partir do ano de 2019, fruto de um sentimento de indignação movido por um período de crescimento no número de casos de crianças vitimadas por armas de fogo. Alguns desses casos chocaram a opinião pública, como, por exemplo, o de M. E., uma menina de 13 anos baleada dentro da escola em Acari enquanto participava da aula de Educação Física e um aluno meu, K. de 10 anos, baleado e morto na comunidade de Vila Aliança, em Bangu, poucas horas depois de estarmos juntos na aula de Artes.

Embora sejam tratados como “casos isolados” pelos representantes das forças de segurança pública, esses incidentes tiveram uma escalada nos números e na brutalidade das ações a partir do final da primeira década dos anos 2000. De acordo com a ONG Rio de Paz, desde 2007, quando começaram a fazer a contagem a partir das ocorrências policiais, já somam-se 101 o número de crianças, com idades entre 6 e 12 anos, baleadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, algumas uniformizadas, durante o trajeto de ida ou retorno da escola. Chama atenção a violência das operações policiais, com tiros que partem tanto de veículos blindados quanto de helicópteros, fazendo com que escolas tenham que sinalizar em seus telhados para não se tornarem alvos. Esses dados sombrios e estarrecedores dão somente uma ideia do que é viver constantemente sob o medo de ser a próxima manchete dos jornais. Ou talvez nem isso.

A princípio, os trabalhos com os uniformes escolares vazios propõem uma reflexão sobre a ausência desses corpos. A falta que suas existências representam na comunidade e, é claro, em suas famílias. A motivação inicial era explicitar o apagamento de existências, fruto da necropolítica de extermínio da população preta e periférica promovida pelo Estado. Esse dado concreto da realidade, tomado como motivação e ideia central na produção dessas obras, manifesta minha filiação tanto aos conceitos fundamentais da Arte Socialmente Implicada teorizados por Pablo Helguera quanto às teorias político-pedagógicas de Paulo Freire. Em ambos, a condição central para um desenvolvimento exitoso de suas ações está no seu engajamento as questões cotidianas de um indivíduo e seu grupo, tomando situações reais como matéria de trabalho e proporcionando uma leitura crítica de si, do mundo e, por extensão, de sua participação nele. Helguera nos afirma que [essas formas de arte dependem diretamente das](#)

relações sociais proporcionadas pela sua execução e recepção para atingirem seus propósitos como um fenômeno social de fato (Helguera, 2011); enquanto Paulo Freire faz uma defesa da educação popular como **aquela que está “grávida” da vida, cheia da existência e das condições de vida do educando, sem a qual, não se pode desenvolver um conhecimento baseado na leitura crítica e atuação histórica dos sujeitos no mundo (Freire, 1967).** Como se pode notar, a aproximação que faço neste texto do pensamento desses dois autores se dá pela interseccionalidade das questões estruturais de ambos os campos de saber, isto é, a presentificação das problemáticas da vida cotidiana dos indivíduos envolvidos no desenvolvimento de ambas as ações. O que não é nenhuma surpresa, haja vista que Helguera define a Arte Socialmente Implicada como uma atividade que aglutina diversas disciplinas (Idem, p. 02).

Os uniformes vazios, ociosos, que compõem as duas obras apresentadas neste capítulo, são uma forma de representação pela ausência, pela falta, como um negativo da vida que, se revelado, mostrará as marcas de uma violência imposta a determinados corpos e que é índice de um processo de subalternização através da violência. São formas de subordinação e dominação que remontam a um passado colonial constantemente atualizado.

Resistir a esse aniquilamento, tanto quanto à normalização dessa violência é o que se apresentava como ponto crucial para minha atuação como professor e morador da comunidade naquele momento. Ativando, através de propostas artísticas, sentimentos que se negam a esquecer, a silenciar e a conformar-se. E as formas de arte que vinha desenvolvendo até então, se propõem a ser agentes capazes de apresentar realidades a partir de uma mirada do subalternizado, do agredido e do dominado. Pode criar outras narrativas que vão de encontro às notas oficiais dos órgãos de segurança pública. É uma narrativa que parte de vozes sempre silenciadas por processos de apagamentos de suas histórias e extermínio de seus corpos. Essas narrativas, ou melhor, esses modos de narrar-se a si e a realidade é o que permite a prática artística estar diretamente implicada com as práticas político-sociais. Não que um trabalho de arte possa mudar uma dada realidade por si só. Mas pode gerar imagens e representações daqueles invisibilizados, pode tornar públicas as necessidades e anseios de grupos

negligenciados pelo poder público, enfim, pode gerar discussões e debates que promovam sentimentos e vontade de mudança.

A prática de Arte Socialmente Implicada que vinha desenvolvendo até então, ganhou naquele momento uma dimensão ampliada no sentido de coletividade ao se deter sobre os sentimentos de uma sociedade ferida e assustada, indo além das especificidades da escola e da comunidade onde atuou. Esses trabalhos, mesmo que partam de um local específico se conectam com questões que ultrapassam nossa micropolítica e se estendem a outras instâncias e segmentos da sociedade, pois apresentam e discutem uma problemática que, direta ou indiretamente, afeta grande parte da população, seja periférica ou não (embora as vítimas de armas de fogo se concentrem numa geografia determinada).

A ideia de usar os uniformes dos alunos foi desenvolvida diante do horror das imagens desses mesmos uniformes manchados de sangue, apresentados nas manchetes policiais. Essas imagens me tocaram profundamente de modo que me foi imediata a necessidade de responder a esse sentimento. Colocando minha produção como um ato de revolta e, ao mesmo tempo, um pedido de socorro em coro com esses indivíduos que são subtraídos diariamente.

Algo importante de se ressaltar na teoria da Arte Socialmente Implicada, com a qual venho dialogando neste texto, é a sua inserção na vida e suas contingências, em especial a sua capacidade de atrelar-se às questões mais prementes de um grupo e tornar públicos os embates travados por eles. Atuando ativamente nessas pautas, de modo a tentar intervir num determinado estado de coisas, seus modos de pôr em destaque as situações e demandas que representam esses grupos possibilitam abrir um canal de diálogo entre questões que frequentemente são banalizadas, ou até mesmo alijadas, com o debate social da opinião pública.

O primeiro trabalho que fiz nessa série foi “Sebastião”, 2019. Um conjunto de camisa e bermuda que compõem o uniforme dos alunos da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, recolhidos de alunos que não os usavam mais, disposto de modo a reproduzir a imagem de São Sebastião, segundo a iconografia Católica. Poucas pessoas se dão conta, mas o nome oficial da cidade é São Sebastião do Rio de Janeiro, daí o santo ser seu padroeiro. Constitui-se

de uma figura oca, somente com o tecido do uniforme como estrutura e cravejado com quatro lápis escolares fazendo o papel das flechas.

Esse trabalho discute a imagem do vazio, do apagamento, da falta de representatividade que são condições comuns aos sujeitos periféricos em nossa cidade. Esse uniforme, carente de um corpo, funciona como uma presentificação da ausência. A materialização do vazio deixado pela subtração daquele que um dia o deu vida.

Ao relacionar o santo padroeiro da cidade, mártir da doutrina cristã, ao uniforme cravejado de lápis, que simboliza cada criança ferida, a intenção é representar os corpos que são sacrificados numa, assim chamada, “guerra urbana”, quase sempre em decorrência das ações de agentes do Estado. A aproximação do simbolismo religioso a essa forma mortificada de representação de uma criança estudante de escola pública pode nos remeter imediatamente à ideia de flagelo e de sacrifício. “Sebastião” é uma imagem do martírio imposto pelas mais diversas formas de opressão da sociedade e do poder público às crianças que estão em situação de vulnerabilidade.

Enquanto representação, esse “Sebastião” se difere da imagem do santo no que se refere às suas intenções. Enquanto aquele nos remete ao sagrado, seus olhos voltados aos céus, um semblante de tranquilidade e resignação diante do seu destino, apontando para uma experiência da ordem do espiritual e do divino, este nos fixa no plano terreno, inclusive no sentido de território. Sua condição de inexistência e impossibilidade de reconhecimento do corpo que um dia foi dono daquela vestimenta; o lugar e a região por onde transitam aqueles que se vestem desta forma; os furos, o encardido e as manchas que evidenciam uma experiência passada naquele invólucro, nos trazem sempre à memória de que este Sebastião é do plano terreno, da vida cotidiana, dos flagelos impostos pelo mundo.

A obra sugere a relação entre o símbolo de representação e propaganda oficial de um território (o São Sebastião e o Rio de Janeiro), orgulhosamente exibido pelos seus representantes, e a imagem de uma parte da sociedade que é extirpada e apagada de uma história oficial (estudantes de uma escola pública situada numa comunidade periférica). Os indivíduos que usam esses uniformes não figuram

nas peças oficiais do marketing da “Cidade Maravilhosa”. Para estes, sobram apenas as flechas.

Em 2022, desenvolvi a instalação “Barroquinhos”, onde são apresentadas figuras compostas de uniformes escolares, também ocios e vazios, formando uma configuração que remete a anjos presentes na iconografia barroca. A relação com anjos e com os significados atribuídos à estética do Barroco – tais como a dramaticidade e teatralidade das cenas representadas e uma tendência ao trágico – busca traçar um paralelo com as condições de origem da própria materialidade do trabalho (uniformes escolares usados por crianças em condições de vulnerabilidade), bem como a ausência de um corpo naquelas vestimentas que remetem a essas mesmas condições específicas. A ausência desses corpos nos leva a pensar que foram tomados de suas existências e levados a outro lugar. Sublimados por alguma ação que os arrebatou de seu lugar e de sua representação cotidiana. Ação essa que não se revela diretamente, mas que podemos imaginar sem muito esforço.

A referência ao estilo e iconografia barroca se dá pelos seus aspectos formais e conceituais. A escultura barroca tradicionalmente apresenta figuras com seus corpos retorcidos, seja para indicar movimento ou mesmo em repouso. Uma forte carga dramática é apresentada nas configurações formais dos personagens retratados. O panejamento com seus drapeados e contornos detalhados, ao mesmo tempo em que caracteriza uma exuberância formal, contribui para dar a ideia de movimento e, desse modo, negar àquelas figuras um repouso ou tranquilidade.

Nos barroquinhos, também foram pensadas as dobras dos tecidos dos uniformes de modo a gerar veracidade em seus volumes para aludir aos contornos dos corpos que ali já estiveram, uma estratégia de escultura não pela retirada de matéria (como no Barroco), mas pela manipulação de um material flexível, pouco favorável à construção de uma peça tridimensional, e que exige artifícios visuais.

A alusão aos anjos, figuras frequentemente usadas para complementar as composições das cenas barrocas, se dá como referência ao sentido de inocência, às dimensões pequenas desses corpos e a uma falta de protagonismo nos cenários em que estão presentes. Do mesmo modo, os alunos aos quais pertenceram esses uniformes que compõem os Barroquinhos não têm

protagonismo nos ambientes onde vivem e transitam. Seus corpos pequenos, a cor de suas peles, suas condições econômicas e sociais tornam-os seres invisibilizados, como se também apenas complementassem os cenários onde se encontram.

Se por um lado o estilo Barroco usou o artifício do exagero e da dramaticidade, dando ênfase às expressões ou criando um ambiente cheio de tensão ao empregar a técnica do *chiaroscuro* para obter a empatia dos expectadores (no caso, dos fiéis que frequentassem as igrejas católicas), gerando um reconhecimento pela semelhança das figuras retratadas com as pessoas comuns, nos meus trabalhos, e em especial nos Barroquinhos, há de certa forma essa mesma busca por um espelhamento com o observador. Um desejo de que se reconheçam nas situações representadas, nos materiais manuseados, ou mesmo nas estruturas de violência que estão presentes nas formulações discursivas dos trabalhos.

Ainda que o observador não tenha sido aluno de uma escola pública, não tenha usado aquele tipo de uniforme, certamente carrega em si as memórias, afetos e traumas de um modelo de educação castradora e uniformizante que é marca da prática pedagógica em nosso país de um modo geral, fruto de um ensino fundado na catequese colonial. Como diz Foucault em *Vigiar e Punir* (Editora Vozes, 1987), as escolas são mais uma das “instituições de sequestro”, que tomam os sujeitos sob sua tutela por um longo período, retiram-lhes tudo que lhes é próprio e característico em favor de uma uniformização de comportamentos, pensamentos e da obediência. Ou para citar Jota Mombaça: “A academia (e por extensão, todas as instituições de ensino) é lugar de reiteração de construções normativas que reproduz silenciamentos históricos.”

Mesmo sendo um trabalho que tem uma origem e relações específicas com a realidade de locais e corpos igualmente específicos, essa obra não se direciona apenas a esse público. Não se fecha em um discurso sobre si, mas aborda, a partir desse local, as condições de violência social ou institucional às quais todos estão expostos.

O que esse trabalho tem, sim, de específico é o interesse em chamar atenção e dar visibilidade a um conjunto de situações e indivíduos que

normalmente são impedidos de projetar suas vozes ou imagens para além de suas comunidades e seus circuitos de atuação. Trata-se de contar histórias que não são ~~conseguem~~ partir de um ponto de vista situado, específico, “de dentro”. É um pensamento Freiriano, no sentido de refletir sobre a importância de se problematizar o contexto e a experiência de vida que formam os sujeitos, assim como os aprendizados que se dão a partir das especificidades da comunidade e da escola. O campo social ao qual essas obras estão relacionadas pode, através de sua exposição, recepção e reflexão, ser visto e compreendido por um público que dificilmente frequentaria esses locais. Essas obras buscam proporcionar um encontro entre dois segmentos distintos da sociedade.

“Barroquinhos”, assim como “Sebastião”, trata principalmente de ausências. A ausência dos corpos que antes preenchiam esses uniformes, das identidades e direitos básicos que são negados ou subtraídos dos indivíduos “retratados” nessas peças. A ausência do poder público nos locais onde vivem e estudam e também as ausências geradas pelo constante e crescente genocídio de pessoas pobres e periféricas (majoritariamente de pele preta) que se fazem presentes em minhas aulas. Seus nomes, que ainda constam nas listas de chamadas, somados às suas cadeiras vazias, são como esses uniformes ausentes de presença. Ausentes de corpo, mas não de vida e de memória, pois esses personagens parecem representar uma cena, uma dança, imbuídos que estão dos sentimentos, das ações e vivências às quais os corpos que desenvolveram suas existências dentro desses uniformes um dia experimentaram.

A materialidade que compõe essa instalação, assim como de toda minha produção mais recente, é utilizada pelas possibilidades discursivas que apresenta ao ser um elemento que pertence e carrega as características dos territórios e das vidas que busco implicar nas obras. Desse modo, os materiais funcionam como elementos indiciais desses sujeitos e suas condições. Assim como o Barroco buscou fazer uma ligação entre dois mundos (o terreno e o espiritual), essa materialidade dos “Barroquinhos” busca aproximar realidades que pouco provavelmente se encontrariam – a cosmogonia de uma escola pública e de uma comunidade economicamente pobre e periférica com os espaços e públicos do circuito das artes em regiões mais centrais e da própria academia.

Ao levar para um espaço institucional a matéria, as imagens e as experiências de um grupo que não o acessa, esses trabalhos funcionam como elementos de inserção dessas narrativas num circuito restrito e privilegiado. Como uma espécie de “invasão”, de “tomada de território”, esses trabalhos forçam o observador a experimentar ou, pelo menos, tomar ciência um pouco das situações e condições que atravessam diariamente esses corpos e suas existências.

“Barroquinhos” congrega questões de um estilo artisticamente aclamado pelas suas inovações técnicas e temáticas (bem como por ter sido um movimento que promoveu o reencontro dos fiéis com a fé cristã, dentro da doxa católica) com uma estética baseada na precariedade das vidas simples que, por um lado, se mostram frequentemente nas ruas e por outro são ocultadas pelas distâncias entre as camadas de uma sociedade que se divide entre aquilo que nos permitimos enxergar e o que evitamos. Quem pode ou não circular por estes ou aqueles lugares.

Essa aproximação com as características temáticas e formais do Barroco não se dá com a intenção de propor uma espécie de revisão estilística, mas para apresentar e discutir questões mais diretas e próximas a condições sociais urgentes, postas em diálogo com a História da Arte. Desse modo, ao visitar um estilo do passado, – que dentre outras características se mostrava exuberante, poderoso, ornamentado por ouro, demonstrando a força e o poder da Igreja – citando-o através daquilo que podemos considerar o seu oposto – materiais descartados que um dia pertenceram a indivíduos periféricos e marginalizados – o trabalho deixa claro que essa aproximação se dá por uma relação que se concentra no interesse que compartilha com o estilo Barroco de criar uma visualidade carregada de tensão e que apresente toda uma carga de dramaticidade necessária aos objetivos conceituais e discursivos do trabalho.

Essas obras foram pensadas desde o início como uma forma de construir pontes e diálogos, chamando atenção para situações que não se esgotam numa manchete de jornal. O que se pretende é ampliar os diálogos e os debates sobre as formas de atuação do poder público sobre uma população que frequentemente é vitimada em nome de um sentimento de segurança pública daqueles que não vivem ou circulam por esses territórios.



RIO  
PREFEITURA

EDUCAÇÃO

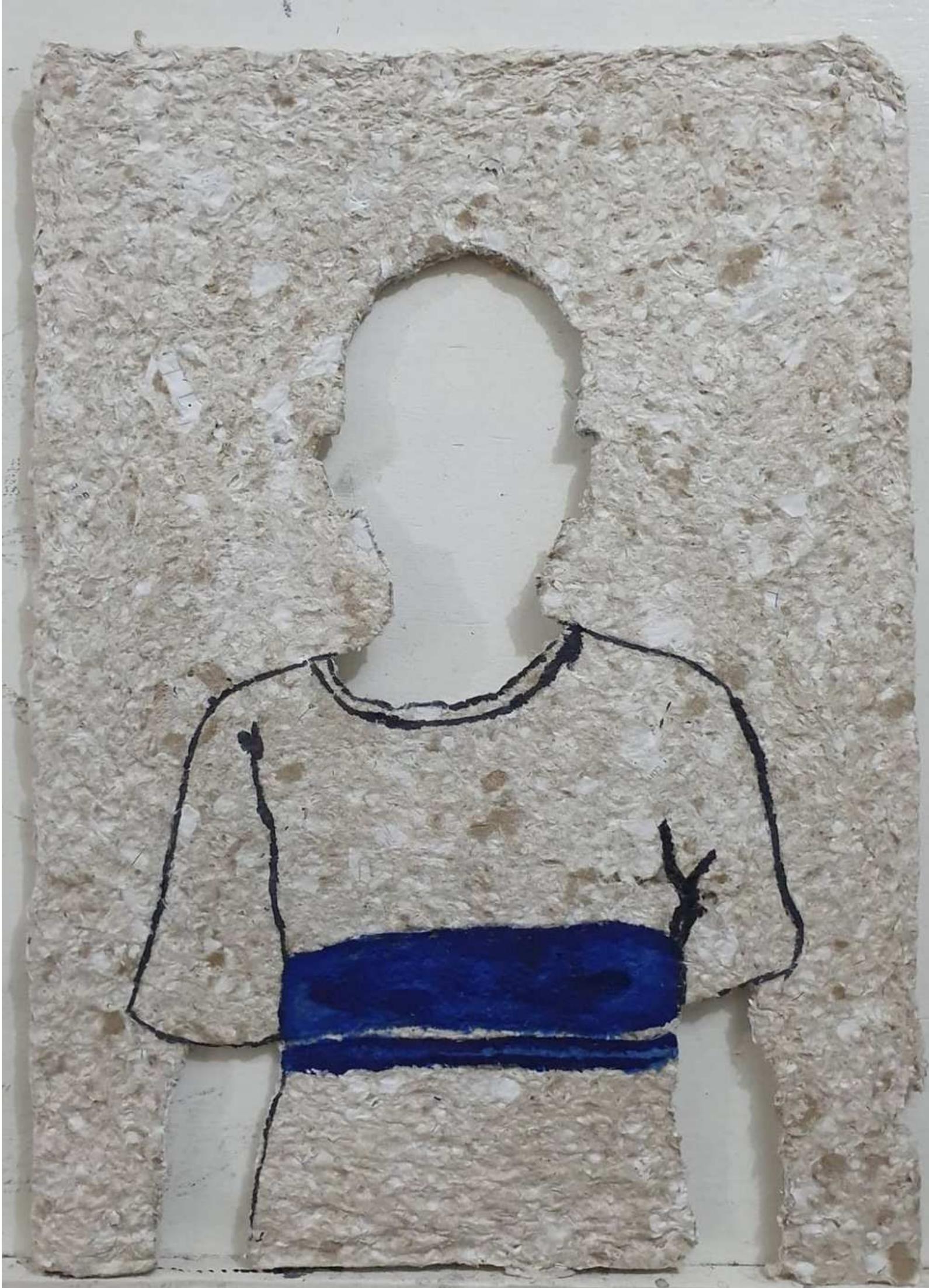


RIO  
PREFEITURA











## 5º Tempo

*“Eles combinaram de nos  
matar, mas a gente combinamos de  
não morrer”*

*Conceição Evaristo*

Este quinto e último capítulo de apresentação de trabalhos e da poética que venho desenvolvendo como um artista-professor-pesquisador é dedicado à resistência e à esperança. Pelo menos foi assim que se iniciaram as reflexões sobre a produção das obras “Culturas Improváveis” que são o fio condutor da escrita deste. Neste momento abordaremos os enfrentamentos e as adaptações às condições de vida e de relações comunitárias que se apresentam como desafios a serem superados diariamente.

Uma questão que esteve constantemente presente em todos os projetos que venho desenvolvendo ao longo desses anos, muitos deles que não fizeram parte deste texto, foi a preocupação de superar as condições e problemáticas com as quais nos deparávamos em nossas relações cotidianas. Não pensava em resolver, solucionar, eliminar, mas superar e exceder condições limitantes, excludentes e castradoras de nossas vidas.

Desde o início se tornou bem claro para mim que o alcance das minhas ações era limitado, porém bastante fértil em suas possibilidades de gerar relações de trocas e conscientização a partir delas. Uma ação artística baseada e fundada nas nossas condições de vida pode muito em seus efeitos de tornar claro nosso papel e participação nas relações sociais às quais estamos inseridos. Isto é, quando vinculamos a produção de nossas obras às circunstâncias e demandas de nossas existências na escola e na comunidade, podemos gerar um olhar com certo distanciamento crítico sobre nosso território e sobre nós mesmos. Ainda que uma obra de arte não possa mudar a realidade do nosso lugar e seu contexto, ela pode gerar novas formas de perceber e se relacionar dentro dele, lançando luz sobre questões que frequentemente são negligenciadas. Por exemplo, os trabalhos que envolvem a produção de simulacros de armas de fogo com restos de lápis e

borracha não podem diminuir a circulação e o poder dos armamentos na comunidade, mas geram questionamentos sobre as relações de proximidade e influência que esses instrumentos têm sobre nossas vidas. Além disso, esses materiais escolares tornados armas levaram os alunos a pensar sobre qual tipo de “poder de fogo” desejam ter em suas mãos. Fez, ainda, perceberem que há uma escolha a ser feita diante da facilidade de acesso tanto a um quanto ao outro desses dois elementos que se apresentam amalgamados nessas obras. Do mesmo modo, os trabalhos desenvolvidos a partir da merenda e do ato de comer geraram muitas discussões sobre como os seus direitos fundamentais – de comer alimentos de qualidade e de se expressarem livremente – são aviltados ou, pelo menos, negligenciados. Só o fato de perceberem que têm esses direitos e que podem exigi-los já é um importante despertar para uma consciência de participação crítica e democrática no mundo como desejava Paulo Freire.

Luís Camnitzer percebe essa potência da arte como veículo capaz de materializar ideias de um modo que não é possível fazê-lo por outras formas de linguagem. Como artista e educador, Camnitzer entende que a arte é uma metodologia e, como tal, pode gerar e conectar ideias de um modo próprio e, assim, expandir conhecimento (Camnitzer, 2009a). O autor nos fala ainda sobre a “energia criativa” que a arte é capaz de gerar sobre todas as atividades humanas, afirmando que se os indivíduos aprenderem a pensar criativamente, não só nas aulas de Artes, mas também nas de Matemática, Ciências, Português e assim por diante, eles adquirem essa potência criativa que os possibilita enxergar as coisas e as situações do mundo mais além do que um primeiro olhar pode revelar (Id.). A capacidade da arte de criar conexões entre elementos diversos, por mais díspares e improváveis que possam parecer, é o que a torna uma metodologia bastante adequada para a abordagem das questões imediatas da realidade quando utilizadas nos processos pedagógicos. Roberta Scatolini (2007) corrobora essa ideia quando nos fala que “as linguagens artísticas são capazes de abordar os contextos e problemáticas cotidianas por elementos e conteúdos que qualquer outro discurso prático ou metodologia não dariam conta de sua complexidade.”(Scatolini, In.: Camnitzer e Barreiro orgs., 2009, p.70). Assim, ainda segundo Scatolini, a arte e a educação se complementam nessa função de apreender o mundo e atribuir-lhe significado (Id. Ibid.). Sob essa perspectiva, podemos depreender que a arte é uma metodologia muito adequada à pedagogia

Freiriana e seus objetivos. Para que seja possível problematizar as condições dos sujeitos no mundo e gerar uma consciência crítica, se faz muito útil uma metodologia que nos ajude a ampliar a percepção e leitura de mundo como só a arte é capaz de fazer. O próprio Freire, embora não cite a arte diretamente, reconhece que os homens têm uma capacidade de “expressar a sua realidade através de imagens criativas (Freire, 1965, p. 68). E é exatamente na intersecção desses pensamentos que vinculam a arte à educação que fui construindo e pavimentando meu caminho como artista-professor-pesquisador nos últimos dez anos. Tomando nossa realidade imediata, as condições e contingências de indivíduos dentro de uma estrutura repressora (a escola), como mote para a proposição de pensarmos artisticamente em como apresentar e discutir suas problemáticas com um olhar crítico e criativo. Como falar de nós e de nossa situação de uma maneira que ainda não experimentamos? Como nos fazer vistos de um modo que vá além das imagens estereotipadas que o outro possa ter de nós? Essas perguntas, várias vezes presentes durante as discussões ou na produção de nossas obras, são fruto de uma metodologia que deseja, principalmente, dizer o não dito, revelar o não visto. E a esses questionamentos somente a arte pode dar resposta.

Mas é evidente que a arte que se pretenda como uma metodologia de ampliação do conhecimento e da expressão deve ser capaz de superar o sistema de mera apreciação e reprodução de obras da História da Arte. Tomando novamente as palavras de Scatolini: “o artista-educador deve fazer das obras de arte – textos semióticos – meios de problematizar a realidade” (Scatolini, In.: Camnitzer & Barreiro, 2009, p. 67). Ao questionarmos nossa realidade sob o viés de uma metodologia artística, abrimos a possibilidade de criar quaisquer respostas às questões que se apresentam em seu contexto. Estamos nos utilizando de nossa capacidade inexorável como seres sociais e criativos de nos expressarmos através da criação de linguagem. Podemos refazer ou reformular as questões do mundo para acomodar nossas existências. Ou como nos ensina Michy Marxuach, pensando através da arte habilitamos um espaço que nos permite propor e ensaiar novas alternativas para se habitar o mundo (Marxuach In.: Cervetto e López, 2018). A autora nos fala ainda que a arte pode provocar estados de consciência e de reflexão que impactam diretamente sobre a visão que temos do mundo e das outras pessoas (Id.). Desse modo, podemos pensar que a arte também gera pensamentos criativos sobre como podemos intervir no mundo e em

nossas relações com os demais. Ainda, que podemos construir novas formas de nos relacionarmos coletivamente. Antes que o(a) leitor(a) possa considerar que este texto vá seguir por um caminho pautado pela utopia, recorro novamente a um conceito de Marxuach para afirmar que creio numa “utopia prática”, isto é, uma utopia que possa ser plenamente vivenciada e experimentada em nossas ações e práticas diárias (Id.). E como isso seria possível? Buscando desenvolver em nossa sociedade uma necessidade fundamental pela arte, pois ela nos abre a imaginação e a curiosidade e, assim, podemos olhar mais profundamente para o que a cegueira da rotina diária não nos deixou perceber (Id.). Essa nova forma de olhar que a arte nos leva a perspectivas de criação de cotidianos e realidades que ainda não experimentamos.

Essas foram as bases de pensamento que me conduziram para uma vontade de exercitar a esperança. E os meios que me habilitavam a seguir nesse rumo eram a arte e a educação. Mas não quaisquer formas de arte, menos ainda a mesma educação que havia recebido e que nos acostumamos a reconhecer como a habitual. Entendia que tanto a arte quanto a educação que me interessavam e que precisava exercitar mais enfaticamente nesse momento eram aquelas que se colocam como elementos capacitadores de superação de realidades estabelecidas, bem como de criadoras de outras possíveis. Entendi também que para criar minhas “utopias práticas” deveria assentar meus sonhos e meus ideais em meu fazer diário. Enchendo de pensamentos, propostas e olhares artísticos a dureza de nossa realidade cotidiana, convencido de que o processo educativo não pode prescindir de certa utopia ou esperança, como nos falava Paulo Freire. Mas uma esperança crítica. Fundada nas ações práticas cotidianas, associada à consciência e à razão (Freire, 1992).

O ato de resistir, por si só, já encerra uma grande dose de esperança. Não se acomodar ou se adaptar às condições estabelecidas já é um ato de revolução micropolítica. Freire nos fala que “enquanto houver movimentos de resistência, há esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, nos corpos de cada uma e cada um de nós”. (id., p 05). A cada vez que nossos corpos escapam da aniquilação, a cada vez que combinamos de não morrer, a cada pequeno ato de desobediência ao *status quo*, há um movimento de resistência. Uma microrrevolução. E essas ações são germinadas no sentimento da

esperança. E essa esperança, retomando Freire, precede as lutas, sem a qual “não podemos nem sequer começar o embate.”(id. Ibid.).

A esperança, o embate, a utopia prática. Munido destas três graças abracei o compromisso lançado por Freire aos educadores de assumirem a tarefa de “desenvolver as possibilidades de esperança”, não importando os obstáculos a serem ultrapassados. (id., p. 06).

Pensar sobre esperança numa realidade em que muitas das vezes somos levados a questionar se haverá um amanhã, não é tarefa das mais fáceis. Mas a dúvida e a incerteza podem conviver com a esperança. Não são capazes de esmorecer a vontade e a necessidade de existir, mesmo que as condições que se apresentem sejam desfavoráveis. Há de se buscar meios de germinar e fazer crescer o que se semeia em terrenos que, embora muito férteis, nem sempre se consegue colher frutos.

É dessa alegoria de sementeira e cultivo que parte a ideia de “Culturas Improváveis”, em 2021. Pensada como uma instalação onde vários cadernos utilizados por alunos ao longo de todo um ano letivo são semeados e têm suas capas perfuradas para que dali possam brotar. As possibilidades de montagem e apresentação podem variar de acordo com as especificidades dos espaços expositivos ou da intenção da mostra. Já foram expostos no chão como um jardim e sobre assentos e encostos de carteiras escolares que funcionavam como seus anteparos. Essas possibilidades, contudo, não afastam ou diminuem a intenção do trabalho em abordar a questão do crescimento difícil e custoso de crianças e jovens que vivem numa cidade violenta, sobretudo quando são indivíduos racializados e periféricos. Essas formas de apresentação apenas ora abordam a questão de forma mais ampla, ora dão enfoque a um recorte relacionado à escola e suas questões específicas.

De qualquer modo, “Culturas Improváveis” trata da resiliência de se crescer e se desenvolver em um ambiente onde as condições são desfavoráveis e pouco propícias a isso.

Esse trabalho, onde se vê brotar vida dos cadernos de crianças de escolas públicas situadas em comunidades periféricas do Rio de Janeiro, pretende funcionar como uma imagem que traduza poeticamente certos aspectos de suas

vidas. Evidenciando o êxito da vida mesmo diante da mais improvável das situações.

Pode-se dizer que esse pensamento apresentado no trabalho resvala, de certo modo, numa visão que determinada parcela da sociedade tem sobre esses indivíduos e seus territórios. Muito por conta de representações estereotipadas pela dramaturgia e pela mídia, somadas ao enfoque dado à violência e a pobreza de algumas matérias jornalísticas que reduzem as comunidades a essas características, a imagem e a ideia que foi se formando sobre as periferias é a de que dali não se pode esperar que se produzam bons frutos. No entanto, não são poucos os exemplos de pessoas nascidas e criadas em comunidades carentes que alcançam grandes posições de destaque em nossa sociedade, seja no cenário artístico, esportivo, educacional, social e até mesmo o político. Portanto, esses trabalhos carregam em si um tom de resposta a essas ideias preconceituosas. A crítica social que surge no lastro das questões abordadas neles é a crítica à própria sociedade e seus pré julgamentos excludentes.

As capas dos cadernos carregam os nomes dessas vidas que brotam custosamente desse “solo” difícil, contrariando as probabilidades. Identificam aqueles que enfrentam as dificuldades de crescer e atravessar os obstáculos do percurso escolar e da existência numa comunidade onde frequentemente são ceifadas muitas dessas sementes antes mesmo que tenham oportunidade de brotar e florescer. Do mesmo modo como nem todos os cadernos semeados chegam a brotar, ou alguns outros que têm uma vida curtíssima, assim se assemelham as formas de existência e seus tempos de vida para corpos subalternizados.

O peso da imprevisibilidade e improbabilidade sobre um futuro próximo é uma espécie de sombra que aflige e desassossega esses sujeitos, fazendo com que a preocupação em se manterem vivos, fugindo das inúmeras investidas da morte – muitas vindas de agentes do Estado –, seja mais uma das suas demandas cotidianas.

Conversando com um colega de trabalho que reside na comunidade da Vila Aliança, aqui mesmo em Bangu, ele desabafou num tom de reclamação que: “como se não bastasse tudo aquilo que tenho que dar conta durante o dia (correr para pegar a condução a tempo, o trabalho desgastante, as obrigações com a casa e a família), ainda tenho que me preocupar em não morrer durante os

tiroteios para conseguir começar meu dia.” E essa preocupação faz muito sentido. Os números oficiais mostram que a maior parte das pessoas assassinadas de forma violenta no Brasil são de jovens, pretos e moradores de periferia. Segundo o relatório do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 47.508 pessoas foram assassinadas em todo o país no ano de 2022. Desse montante, 76,3% eram de pessoas pretas. E dentro desse recorte étnico-racial, 83,1% foram vítimas de intervenção policial (FBSP, 2022). Já o relatório do Atlas da Violência (Ipea) aponta que as crianças e jovens adultos com idades entre 15 e 29 anos, pobres e moradores de comunidades onde faltam serviços públicos básicos, são aqueles que sofrem maior risco de serem assassinados. Do total de mortes por armas de fogo no país, 50,6% estão dentro dessa faixa etária, tendo uma média de 66 mortes por dia (Cerqueira e Bueno, coord., 2023).

Essas condições relatadas corroboram minha argumentação de que crescer, se desenvolver e florir nessas circunstâncias é um ato de resistência. As diversas formas de lutar pela vida são aprendidas muito cedo por aqueles que fazem parte desse recorte da população. Não apenas pela ausência de serviços públicos, citados acima, que tornam suas existências difíceis em suas necessidades mais básicas, mas principalmente pelos constantes conflitos armados que lhes ceifa as vidas, interrompendo crescimentos, impossibilitando florescimentos e frutificações, como numa colheita antecipada que não respeita tempo ou estações.

Nós que nascemos e crescemos em comunidades pobres e fortemente marcadas por diversas formas de violência, reconhecemos e celebramos a chegada à vida adulta como uma vitória, uma conquista. Desde minhas primeiras memórias, não foram poucos os amigos, vizinhos e familiares que vi serem ceifados antes de florescer. Aliás, a primeira pessoa que vi morta foi um colega de escola, no ano de 1988. Cheguei atrasado à aula e quando entrei em sala percebi que estavam todos chorando. Havia chegado há poucos minutos a notícia de que o André tinha morrido. Eu tinha 10 anos, ele 14. No velório lembro de olhar seu rosto insistentemente para ver se estava dormindo. Aos meus 12 anos vi morrer Flávio, o “Camelo”. Saiu no meio do jogo de bola na rua. Disse que ia “resolver uma parada”, mas que já estava voltando. Não voltou. Levou 4 tiros pelas costas no Morro do Castro, bairro vizinho de onde morávamos em Venda da Cruz, São Gonçalo. E assim foi com Axel, meu primo Dedei, Waldeck, Robinho, “Canela”, até chegar numa que me abalou bastante (não que as outras tivessem sido fáceis de

lidar): a do “Beto”. Ele era meu melhor amigo até aquele momento. Tinha 16 anos quando levou um tiro de bala perdida na entrada do baile da comunidade da Engenhoca, em Niterói. Sua mãe disse a todos posteriormente que ele não queria sair de casa aquela noite. Foi por insistência da namorada. E numa troca de tiros de traficantes que tentavam invadir a comunidade, foi alvejado e morto.

Fatalidades, crimes intencionais, desnutrição, doenças, fossem quais fossem os motivos, fato é que bem cedo aprendi que era difícil chegar à idade adulta diante de nossas condições de vida. Essa percepção e esse aprendizado nos deixam marcas permanentes. Até hoje conservo certos cuidados e condutas em minhas ações diárias: não olhar um policial nos olhos e respondê-lo sempre de modo direto e calmo; evitar “andar em más companhias”, como ensinava minha mãe; não falar ou comentar sobre o que se vê na comunidade; baixar os vidros do carro e apagar os faróis antes de adentrar em comunidades controladas; procurar saber qual a facção que controla a localidade onde está indo. Enfim, são muitos códigos de conduta que guardo em mim e os reproduzo quase que automaticamente.

Foi por essas razões, que marcaram minha história e que se estendem até os dias de hoje, chegando às crianças que convivo na comunidade e/ou atendo nas escolas, que senti a necessidade de falar sobre esse sentido de luta, resistência e esperança que há nos nossos processos de “vencer” a vida. Evidenciando que há de se buscar encontrar, ou até mesmo inventar, meios para conseguir seguir em frente diante de uma realidade que nos faz acreditar ser impossível tal feito.

Quando falei para os alunos que desejava criar um trabalho coletivo que representasse a superação de nossas dificuldades enfrentadas diariamente para seguir a vida, logo de imediato surgiu a ideia de criarmos um jardim. Flores e plantas representam vida, afinal. Vida que podemos fazer brotar e acompanhar seu desenvolvimento. Mas, é claro, que para mim não poderia ser qualquer jardim. Inspirado nas atividades que eles vinham realizando nas aulas de Ciências sobre fotossíntese, onde cultivavam feijão em copinhos plásticos com algodão e sementes de alpiste em meias de nylon, perguntei o que achavam se nesse jardim as plantas brotassem de seus cadernos. A surpresa foi geral. Passei a explicar que desejava tentar fazer como nas experiências que estavam realizando na outra disciplina, mas agora em um “terreno” diferente. Que estivesse

intimamente relacionado a eles. Disse ainda que os cadernos e as plantas que porventura brotassem deles poderiam representar cada um ali. Que as dificuldades de uma planta brotar a partir da celulose do papel, e a incerteza se isso aconteceria ou não, se relacionavam com as dificuldades às quais eles mesmos enfrentavam em suas vidas.

Todos ali tinham já muito claros os perigos aos quais estavam constantemente expostos, pois eram vários os relatos de violências vividas ou escapadas por cada um deles.

Começamos escolhendo os cadernos a serem usados, cada um decidindo quais gostaria de utilizar, e retiramos parte do seu miolo, deixando-o de molho em água. Depois de alguns minutos, com esse papel já bem encharcado, o trituramos com as mãos mesmo e o colocamos de volta no interior do caderno, semeando então com espécies diferentes de plantas, flores e frutos. Furos foram feitos nas capas para que as mudas pudessem sair. Notamos logo de imediato que as sementes de flores eram as mais difíceis de brotar e as de alpiste as mais rápidas e resistentes.

Acompanhar e cuidar dessas vidas, comemorar ou se frustrar com aquelas que crescem ou as que morrem, foi um exercício importante para se estabelecer relações diretas com nosso fazer artístico e as nossas vidas. Os alunos foram capazes de relacionar os sentidos de cuidar do desenvolvimento das plantas em seus cadernos e o cuidar de suas vidas. Fazendo até brincadeiras entre si sobre quais viveriam mais.

Essas obras também cultivam um sentimento de esperança. Mostrou-nos que é possível desafiar o destino que é esperado por muitos que chegue a nós como uma sentença final. Mas, como nos diz Paulo Raposo em seu artigo sobre as relações diretas entre arte e política, a arte pode ser um lugar para o desvio da morte ou da ressurreição poética (Raposo, 2023). Ressurreição frente às inúmeras modalidades de morte em vida (exclusões, agressões, violências, miséria). A arte seria capaz de mudar o destino e de inventar outros pelo poder da criação de novas realidades a partir dos destroços do presente (id.).

Encerro aqui este meu relato com um poema de Elisa Lucinda, que também é citado por Raposo em seu artigo, como um exemplo da visão poética sobre essa constante luta para renascer diante das inúmeras

investidas da morte. Eu, que não conhecia esse poema, me senti extremamente tocado pelos seus primeiros versos. Parecia que ele traduzia aquilo que tentei dizer ao longo de todo este texto.

## **NO ELEVADOR DO FILHO DE DEUS**

A gente tem que morrer tantas vezes durante a vida  
Que eu já tô ficando craque em ressurreição.

Bobeou eu tô morrendo

...

Na minha extrema  
menção de acordar  
viva todo dia.



Rio 2016  
Um outro futuro  
começa agora.



## CONSELHO DE CLASSE

Como finalizar um relato sobre um trabalho em curso? Creio que a única alternativa é interromper a escrita, mesmo sabendo que o processo não está acabado. Findar esse texto não significa em hipótese alguma que tenha chegado ao fim das minhas inquietações, indagações e do desejo de aproximar cada vez mais meus processos de ensinar, aprender e criar com a vida cotidiana. De extrair das experiências e surpresas que cada dia nos traz o motivo de continuar atuando. Para mim, está claro que o fazer artístico e o fazer pedagógico se renovam a cada ideia surgida, a cada processo que se inicia, reformulando nossos questionamentos, reposicionando conceitos, reelaborando procedimentos, enfim, refazendo a nós mesmos como profissionais e como indivíduos.

Como este momento da escrita precisa ter um aspecto de encerramento, pois faz parte do requisito obrigatório para conclusão de meu curso de mestrado, devo partir para uma espécie de avaliação do que foi elaborado até aqui. E avaliação é um termo que tem tudo a ver com o universo abordado neste texto. Sempre envolto em sentimentos de temor e insegurança. Mas, neste caso, a avaliação que me parece mais pertinente é indagar-me o quão longe caminhei nos meus processos e o quanto permiti que fosse dado a ver e compreender essa caminhada. Por isso, escolhi chamar este capítulo de COC (Conselho de Classe), pois é este o momento onde os professores avaliam seus alunos, mas também a si mesmos e seus processos de trabalho. Como avalio meus alunos pelo quanto apresentam de comprometimento e participação ativa ao longo de um determinado período, é este tipo de avaliação a que me proponho neste capítulo – certo de que a avaliação final é feita por todo aquele que se dispuser a percorrer os corredores da escola em minha companhia ao longo desse texto.

Para começar a análise do que apresentei até aqui, é importante ressaltar que, ao longo desses dez anos de produção relacionada ao universo escolar, tive a oportunidade de realizar livremente trabalhos e atividades que se complementam em seus vieses de educação e de prática artística. Coisa que não é muito comum nas escolas, de modo geral. As mentalidades e pedagogias engessadas esperam que professores da disciplina de Artes sejam mais recreadores e decoradores que propriamente educadores. Tive espaço e

oportunidade de me debruçar sobre minhas inquietações tanto como artista quanto como educador que me levaram a pensar constantemente em modos de inserir minha atuação profissional nas demandas e necessidades diárias do universo escolar.

Este relato, ou melhor, os trabalhos que geraram meu interesse em discutir na academia a arte em suas implicações sociais numa escola periférica, têm sua origem na percepção da violência como um elemento constitutivo dessa realidade social e muito impactante nas relações que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar.

Foram muitas as discussões com meu orientador, Jorge Menna Barreto, para que o tom deste relato não fosse incisivamente focado neste aspecto, que poderia reduzir a vida na comunidade a isso. Contudo, toda minha prática artística, quando se volta para a escola e a comunidade onde ela se encontra, se deu pelo sentimento de indignação com as inúmeras formas de violência que vinha presenciando e vivenciando. Argumentei muito com o Jorge de que não era possível diminuir o tom quando vemos um cenário de confrontos diários com blindados, helicópteros, homens armados com fuzis e granadas, todos atirando sem ter ao certo qual alvo irão atingir. Não se pode diminuir o tom quando a violência se manifesta no ambiente escolar através de instalações precarizadas, falta dos materiais mais básicos, banheiros insalubres, “saunas” de aula, racismo estrutural, LGBTQIAPN+fobia, assédio moral, currículos e avaliações engessadas que não levam em consideração as características e especificidades dos educandos, enfim, uma série de violências institucionais que me motivaram a começar a abordar essa realidade em meus trabalhos.

Minha intenção nunca foi a de afirmar, ou sequer sugerir, que a escola ou a comunidade se resumem a isso. Foi, sim, dar visibilidade e voz àqueles que vivem essa realidade e não têm oportunidade de terem suas versões dos fatos contadas nas academias ou nos espaços institucionais de circulação da arte. E acredito que isso tenha ficado claro ao longo do texto.

O modo como construí essa narrativa foi movido pelo mesmo sentimento de indignação e inconformismo de quando comecei a investigar esteticamente as instalações e as relações que se dão na escola, assim como as rotinas e realidades da comunidade e como todos esses elementos se retroalimentam nos processos de construção de comportamentos e subjetividades. Foi movido constantemente por esses afetos que iniciei a produção de obras artísticas que

dessem conta desses aspectos percebidos em minha pesquisa inicial. Ao mesmo tempo, sentia a necessidade de acomodar em mim esses sentimentos que se levantavam constantemente durante meus processos de investigação. E foi na busca por uma forma de arte que desse conta de traduzir e manifestar todas essas condições que fui apresentado aos conceitos e práticas da Arte Socialmente Engajada, num curso da Escola Sem Sítio, orientado pela artista e pesquisadora Bia Petrus. Tive contato com as teorias de Pablo Helguera em seu livro de 2011 “Education For a Socially Engaged Art”, onde o autor apresenta, descreve e examina os fundamentos práticos e teóricos de uma arte coletiva e colaborativa pensada como forma de criticar e pensar alternativas sobre a realidade. Uma metodologia de criação que pretende agir sobre as mentalidades dos indivíduos de modo a despertar consciências e gerar novas sensibilidades (Helguera, 2011).

O modo que me interessava trabalhar e que vinha desenvolvendo minhas propostas artístico-pedagógicas encontraram eco também em outros autores, que orientaram minha caminhada nesse terreno. Por exemplo, o Coletivo 28 de Maio, grupo de pesquisa e ação artística coordenado pelos professores Jorge Vasconcelos (UFF), Mariana Pimentel (UERJ) e Rodrigo Guéron (UERJ) que apresenta em seu contra-manifesto intitulado “O que é uma ação estético-política?” algumas ideias que já tinha em mente e que vinha desenvolvendo a partir da leitura de Helguera. Ideias tais como a de que todos podem executar uma ação artística ou estético-política, independentemente se são artistas ou não; de que pouco importa se o resultado dessa ação é considerado arte, mas se ela é capaz de construir redes de comunicação, de enfrentar os poderes instituídos e de abalar o *status quo* (28 de Maio, 2017).

Foi nas ideias e nas práticas pedagógicas de Luis Camnitzer que percebi de imediato que a modalidade de arte que estava desenvolvendo, a qual me identificava e pretendia me filiar, era aquela que mantinha um vínculo afetivo entre a obra e a vida. Do mesmo modo, percebi que o ato de ensinar arte numa escola periférica, onde os alunos apresentam demandas que vão além da pedagogia tradicional, precisava responder a pergunta: Como a arte e seu ensino podem alcançar a vida das pessoas? Esse questionamento me inquietou durante muito tempo, até dar início aos primeiros trabalhos coletivos com os alunos e compreender que a arte pode contribuir na leitura de mundo, desenvolvendo o

olhar e a percepção. Assim como exercitar a criatividade e as habilidades de expressão.

Nesses anos de trabalho em colaboração ou em parceria com meus alunos pude perceber que a proposta de habitar o ambiente escolar através da arte promove uma mudança tanto para a prática pedagógica quanto para o exercício de produção estética, pois torna toda e qualquer experiência vivida num potencial ato de expressão e de produção de discurso. Ambos se contaminando mutuamente. Fazendo da arte um campo de produção e troca de saberes e do ensino uma ocasião de investigar e expressar subjetividades, de aventurar-se pelo campo da intuição, de acolher o erro e de criar respostas provisórias. Percebi ainda que, ao produzirmos nossas obras, estamos mais que mostrando nossas vidas ou externando o que sentimos diante da realidade. Estamos, sobretudo, reelaborando nossas questões, dando sentido e significado às nossas existências.

Neste relato de apresentação dessas obras e dos contextos em que foram realizados, busquei evidenciar como foram abordados os conceitos fundamentais da prática da Arte Socialmente Implicada. Compartilhei meus trabalhos e minha rotina de artista-educador de modo a demonstrar como nossa produção coletiva buscava mais que simplesmente o fazer de objetos artísticos, mas um exame de nossa realidade e do nosso espaço. Igualmente, os processos de troca e as relações estabelecidas durante a execução de cada ideia foi o aspecto mais importante no fim das contas. Desenvolvemos um sentido de comunidade ao elaborarmos juntos os modos de formalização dos nossos sentimentos e da nossa vontade de expressão. Pude demonstrar nesses escritos como se deu essa prática de arte que visa o encontro e o relacionamento entre sujeitos, que vem antes da concepção de uma obra em si.

Ao final, espero que tenha ficado claro que meu papel foi quase o de um intruso no ambiente escolar, apesar de ser professor. Mas no sentido de ser um agente da arte invadindo os espaços tradicionalmente dedicados exclusivamente à educação formal e fossilizada com uma proposta de que todo esse espaço pudesse se tornar um grande ateliê. De que pudéssemos usar tudo aquilo que nos alcança nesse lugar como material de trabalho para pensar e discutir esse mesmo local e sua função. Mostrando que o saber e o não-saber, o conhecimento e a dúvida, podem conviver e são até mesmo desejados. Não fechando ou encerrando

o conhecimento em respostas definitivas, muito menos aceitando as prontas, certos de que a arte é fundamentalmente a busca, a investigação, a criação daquilo que ainda precisa ser encontrado. Buscamos realizar uma arte que está menos preocupada com questões como técnica, composição, fatura, que em estar próxima e implicada às questões daqueles que as produzem e os contextos dessa produção. Uma arte que vai ao encontro dos sentimentos e sensibilidades das pessoas.

Não que as questões plásticas e estéticas não tenham sido levadas em consideração ou que tenham sido abandonadas, mas não foram de modo algum uma preocupação a orientar a produção dessas obras. Foram, pode-se dizer, um complemento aos componentes político-sócio-educacionais levantados em cada uma delas.

Busquei, ainda, desenvolver nossas criações a partir da mirada dos constantemente negligenciados no espaço escolar (professores e alunos) e no espaço da cidade e da sociedade como um todo (os marginalizados, racializados e periféricos). Meu desejo é que tenham ficado claras as nossas formas de criar e apresentar nossos contra- discursos e nossas narrativas que têm como base as experiências que nos são impostas. Nossas formas de confrontar, interpelar e exigir uma explicação daqueles que praticam seus poderes de subalternização sobre nossos corpos e nossas vidas.

Apresentei aqui minha pesquisa sobre a Arte Socialmente Implicada sob uma perspectiva praxiológica, expondo e demonstrando seus conceitos através de suas aplicações nas minhas práticas como educador e na minha produção como artista- propositor, num fazer baseado na responsabilidade social enquanto cidadão pertencente a uma comunidade. Esses conceitos, que muito devo ao estudo dos textos do artista e educador Luís Camnitzer, se fizeram presentes no desenvolvimento de ações educativas que estivessem em relação direta com as demandas e discursos daqueles que exigiam sua participação no espaço público e o seu direito de fala.

Dentro do escopo teórico da Arte Socialmente Implicada, os artistas fazem com que todo e qualquer lugar possa se tornar um ateliê, pois a prática criativa se dá nos indivíduos, independentemente do espaço. Desse modo, me senti à vontade, e até mesmo necessitado, de tornar minhas aulas e a sala de aula um

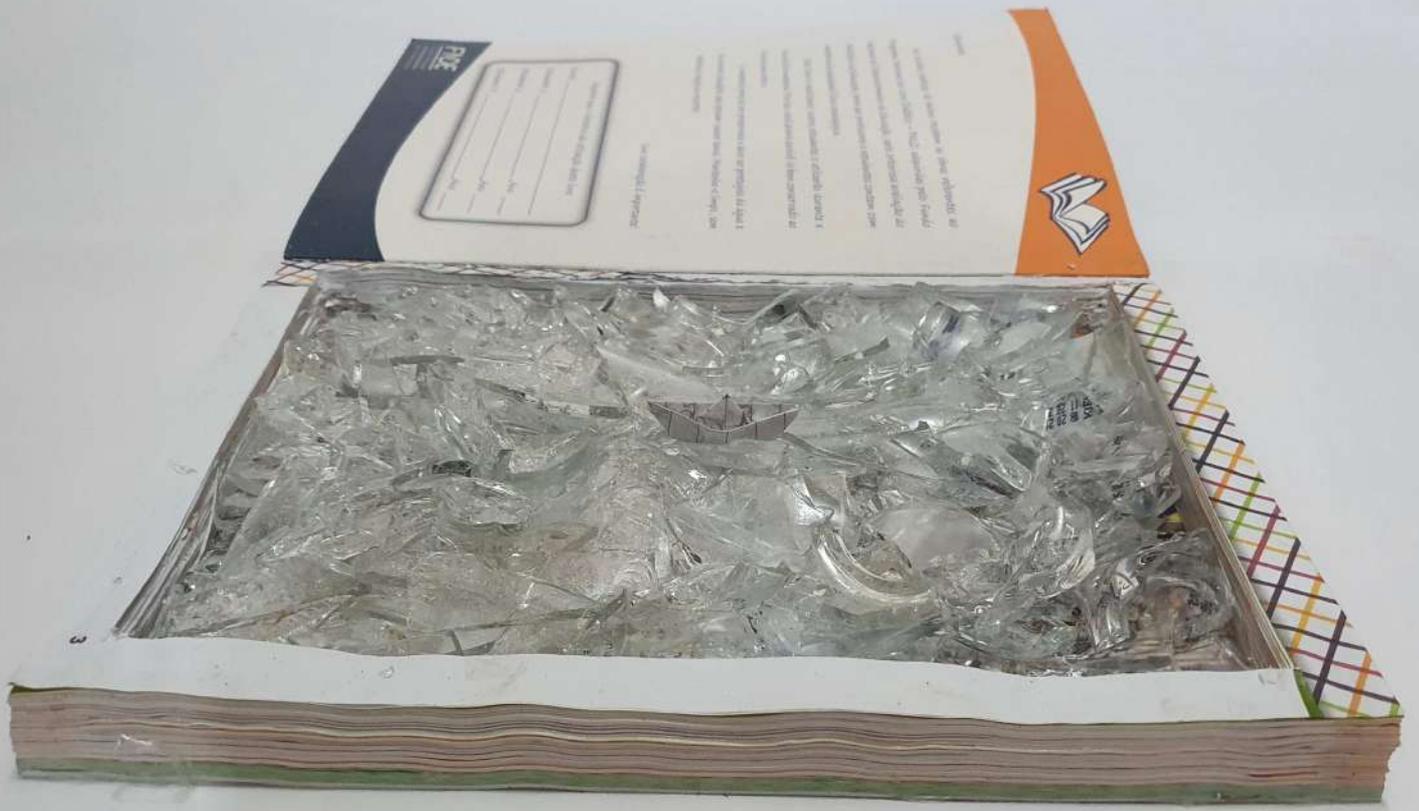
grande ateliê. Nesse sentido, me baseei também nas teorias mais atualizadas sobre as práticas *site-specific* e *site-oriented* que entendem que este “site” pode ser o assunto ou o engajamento a uma causa (Kwon, 2008). Minha produção tem sua ancoragem no chão da escola, nas questões comunitárias que a circundam e, principalmente, em tudo aquilo que sobrevêm aos nossos corpos e nossas mentes. Nossas vidas e nossos espaços são o nosso site de investigação e prática artística, assim como as práticas mais atuais de *site-oriented* se vinculam a questões sociais e incluem a participação de grupos organizados dos quais se originam essas demandas (id.). Pode-se ver que essas ações estão perfeitamente em sintonia com as da Arte Socialmente Implicada. Ambas atuam num “site” crítico-social.

Por fim, gostaria de discorrer sobre a metodologia que busquei para a aplicação desses conceitos sobre arte que vinham me inspirando. Fazia-se necessário encontrar uma pedagogia que fosse igualmente implicada com as vidas e as estruturas pelas quais os sujeitos com quem pretendia compartilhá-las constroem suas subjetividades. Não foi difícil unir as teorias de Paulo Freire sobre uma educação libertadora, crítica e envolvida diretamente com os aspectos sociais dos educandos e sua participação na sociedade, com as teorias da Arte Socialmente Implicada. Em ambas a preocupação central é o indivíduo e seu desenvolvimento como sujeito crítico diante de sua realidade. Tanto uma quanto outra teoria engendra sua prática a partir de histórias, de modos de existência, de necessidades, desejos e discursos que compõem as construções de mundo e as possibilidades de como habitá-lo. As práticas de Arte Socialmente Implicada e a pedagogia Freiriana envolvem o conhecer, reconhecer, se inserir, participar e valorizar os territórios e suas produções de conhecimento e cultura. Pretendem-se funcionar como mecanismos de intervenção num estado de coisas para a superação de uma dada realidade.

O modo como a pedagogia de Paulo Freire impulsiona os indivíduos em direção à análise crítica e ao entendimento de suas realidades, buscando a mudança e a superação de condições opressoras, funcionou para meus propósitos como a junção perfeita com o sentido de engajamento e compromisso social que as teorias de Helguera me trouxeram. Essa convergência de intenções e objetivos mostra como a arte e a educação se avizinham como práticas tanto de análise da natureza humana e suas relações sociais, quanto de construção e reconstrução

dessa mesma natureza e relações. E um autor que percebeu e investigou a fundo essa convergência foi Luís Camnitzer, defendendo uma educação que seja ao mesmo tempo criativa e estética e uma arte que seja ética e comprometida com a transformação social. As ideias e propostas de Camnitzer me fizeram sentir mais à vontade em juntar meus anseios e utopias como artista aos de educador. Esse processo de aproximar, ou melhor, de misturar e confundir esses dois campos de atuação, tornando-os um só, é a única forma que faz sentido para mim ao fazer arte ou praticar a educação. Concluo agora, depois de um processo cheio de dúvidas e mudanças de rumo, que a prática artística que se volta para uma ação direta sobre a vida das pessoas pode fazer mais pela sociedade que aquela que se fecha em suas próprias questões e pretende falar para um público específico. Esse tipo de arte não me interessa mais. Encontro-me e realizo-me dentro das propostas e ideias que aprendi principalmente com esses três autores que elenquei, que foram os formuladores dos princípios e conceitos que embasei minhas práticas. Considero-os hoje, meus colegas de trabalho e meus camaradas de luta, com quem compartilho utopias práticas.

Encerro essa dissertação/relato com um convite a quem deseja igualmente construir pontes e fazer buracos nos muros que busque e encontre também a sua utopia e entenda que cada uma de suas ações pode ser um ato estético e político. É isso que estamos pensando e produzindo desde uma sala de aula numa escola municipal aqui em Bangu.





## BIBLIOGRAFIA

ARGAN, Giulio Carlo – *Almagem e persuasão: ensaios sobre o Barroco*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRUGUERA, Tânia – *Declaracion docente*. In: *Agite antes de usar. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina/ organização de Renata Cervetto; Miguel A. López: tradução de José Ferez Sabino*. - São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

BYLAARD, Cid Ottoni - *O diálogo do Barroco com a contemporaneidade*. Ceará: Revista Entrelaces, Universidade Federal do Ceará, v.1, n. 12, 2018.

CAMNITZER, Luis – *Arte como atitude. Entrevista a Cayo Honorato*. In: *Revista PORTOARTE: Porto Alegre, V.16 N.27, novembro, 2009a*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/18194/10706>. Acesso em 10/02/2024.

CAMNITZER, Luis – *O ensino de arte como fraude*. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (Org.). *Agite antes de usar. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina*. São Paulo: Ed. Sesc, 2018, p. 125-137.

CAMNITZER, Luis e PEREZ-BARREIRO, Gabriel (orgs.) – *Educação para a arte/ Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009b.

CASTELLANO, Carlos e RAPOSO, Paulo (orgs.) - *Textos para uma história da arte socialmente comprometida*. 1ª Ed, Lisboa: Documenta, 2019.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). *Atlas da violência 2023*. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>.

COLLINS, Patricia Hill e BILGE, Sirma – *Interseccionalidade; tradução de Rane Souza*. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

DUSSEL, Inés – Sobre a precariedade da escola. In: Elogio da escola / organização Jorge Larrosa; tradução Fernando Coelho – 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

DEUTSCHE, Rosalyn. A arte de ser testemunha na esfera pública dos tempos de guerra. Revista Concinnitas, 2 (15), 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/concinnitas.2009.55557>. Acesso em 12/01/2024.

FOGO Cruzado – Rio de Janeiro: Zona Oeste teve mais de 2 tiroteios por dia em Novembro. Disponível em: <https://fogocruzado.org.br/dados/relatorios/grande-rio-novembro-2023>. Acesso em 19/11/2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 11 de Janeiro de 2023.

FOUCAULT, Michel - Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo – Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_ - Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HELGUERA, Pablo – Education for Socially Engaged Art. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

HOOKS, bell. Ensinando a Transgredir: educação como prática da liberdade, tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KWON, Miwon. "Um lugar após outro: anotações sobre site-specificity". Tradução: Jorge Menna Barreto. *Arte & Ensaios*, v. 17, n. 17 (2008).

LUCINDA, Elisa. *O semelhante*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

MOMBAÇA, Jota - Bio-lência decolonial, matar la academia. Entrevista. Disponível em; <https://feminismo.org.br/bio-lencia-descolonial-matar-la-academia-entrevista-a-jota-mombaca/19527/>. Acesso em 03/09/2023.

MOMOLI, Daniel Bruno – Pensar a escola além dela mesma: arte contemporânea e educação – Parte 1. Texto publicado em: <https://www.ufrgs.br/artevera/pensar-a-escola-alem-dela-mesma-arte-contemporanea-e-educacao-parte-1/>. Acesso em 15/07/2024.

OEA - OBSERVATÓRIO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – Alimentação escolar é a principal refeição para 56% dos estudantes do Grande rio, diz pesquisa. Disponível em: [https://alimentacaoescolar.org.br/noticias/2023/03/17/alimentacao-escolar-e-a-principal- refeicao-para-56-dos-estudantes-do-grande-rio-revela-pesquisa/#:~:text=Reiniciar-,Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20%C3%A9%20a%20principal%20refei%C3%A7%C3%A3o%20para%2056%25%20dos,do%20Grande%20Rio%2C%20revela%20pesquisa&text=A%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20representa%20a,da%20rede%20p%C3%Bablica%20de%20ensino](https://alimentacaoescolar.org.br/noticias/2023/03/17/alimentacao-escolar-e-a-principal- refeicao-para-56-dos-estudantes-do-grande-rio-revela-pesquisa/#:~:text=Reiniciar-,Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20%C3%A9%20a%20principal%20refei%C3%A7%C3%A3o%20para%2056%25%20dos,do%20Grande%20Rio%2C%20revela%20pesquisa&text=A%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20representa%20a,da%20rede%20p%C3%Bablica%20de%20ensino.). Acesso em 19/11/2023.

RAPOSO, Paulo. 2023. "Arte E política: O Artivismo Como Linguagem E ação Transformadora Do Mundo?". *GIS - Gesto, Imagem E Som - Revista De*

*Antropologia* 8 (1). São Paulo, Brasil: e202989. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2023.202989>. Acesso em 27/08/2023.