



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de
Educação

Ferrari, Anderson; Oliveira, Bruna Tostes de
Marcas na Escola: *pichação*, grafite e subjetividades no ensino com arte
Educação & Realidade, vol. 45, núm. 1, e88923, 2020
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623688923

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265191002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

SEÇÃO TEMÁTICA:
EXPRESSÕES DE ARTE
E SUBJETIVIDADES
CONTEMPORÂNEAS



Marcas na Escola: *pichação*, grafite e subjetividades no ensino com arte

Anderson Ferrari¹
Bruna Tostes de Oliveira¹

¹Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG – Brasil

RESUMO – Marcas na Escola: *pichação*, grafite e subjetividades no ensino com arte. Como as imagens podem produzir alunos e alunas como sujeitos pertencentes, ou não, a um determinado lugar? Essa questão nos levou para o que é conhecido como *pichação* para entender os processos de constituição dos sujeitos em meio a discursos de valorização e desvalorização dessa expressão e marca na cidade. Trabalhamos com a perspectiva pós-estruturalista, com especial inspiração nos estudos de Michel Foucault para pensar que somos resultado de discursos atravessados por relações de poder. Assim, a *pichação* torna-se um problema de diferentes discursos imersos nos jogos de verdadeiro e falso que acabam por constituir esse objeto de pensamento.

Palavras-chave: Pichação. Arte. Subjetividades. Escolas.

ABSTRACT – Markings in School: *pichação*, graffiti, and subjectivities in art education. How can images produce students as subjects belonging, or not, to a certain place? This issue led us to what is known as *pichação*, to understand the processes of subject constitution amid discourses of appreciation and of devaluation of this form of expression and of marking in the city. We work from a poststructuralist perspective, inspired by Michel Foucault's studies, to affirm that we are the result of discourses crossed by power relations. Thus, *pichação* becomes a matter of different discourses immersed in the games of truth and falsehood that end up constituting this object of thought.

Keywords: Pichação. Graffiti. Art. Subjectivities. Schools.

Introdução

Queremos colocar em discussão os olhares sobre as cidades e as escolas como possibilidades de pesquisa¹. Nesse sentido, este artigo, que é parte de uma investigação que buscou aguçar os olhares para práticas docentes de professoras de Arte nas suas construções de imagens e subjetividades junto a alunos e alunas, procura relacionar esse processo de olhar para além das escolas, debruçando-se em olhares para as marcas na cidade. Mas pensar o olhar sobre algo que nos inquieta torna-se ainda mais instigante quando problematizamos aquilo que nos olha. Para entender melhor essa relação entre olhar e sujeitos, Nelson Brissac Peixoto (2003) aponta para duas condições do olhar. Uma, de modo tradicional, em que buscamos uma identidade, um sentido intrínseco das coisas nas relações dos indivíduos com as paisagens. Isso enquanto as cidades tradicionais eram para serem vistas de perto, para alguém que pudesse andar devagar e observar as coisas com detalhes. Segundo Peixoto (2003), hoje esse fato seria pouco provável, pois a complexidade da comunicação dessas paisagens extrapola a suposição de uma realidade anterior ao olhar. Assim, é preciso saber: “[...] como se constitui aquilo que hoje se apresenta ao nosso olhar?” (Peixoto, 2003, p. 361).

Na segunda condição do olhar, seria como se o indivíduo contemporâneo, um passageiro metropolitano, afetado por transformações da própria cidade, como a estrutura urbana, a arquitetura, os meios de comunicação, o transporte, que modificam a percepção e a constituição de uma realidade, pudesse experimentar e ver uma outra cidade mais veloz e achatada.

A velocidade provoca, para aquele que avança num veículo, um achatamento da paisagem. Quanto mais rápido o movimento, menos profundidade as coisas têm, mais chapadas ficam, como se estivesse contra o muro, contra uma tela. A cidade contemporânea corresponderia a este novo olhar. Os seus prédios e habitantes passariam pelo mesmo modo de superficialização, a paisagem urbana se confundindo com outdoors. O mundo se converte em cenários, os indivíduos em personagens. Cidade-cinema. Tudo é imagem (Peixoto, 2003, p. 361).

Assim, como sujeito contemporâneo que somos, estamos em constante movimento, num ritmo rápido, desejando ficar atentos a tudo, mas deixando escapar certos detalhes. Tomando essas ideias como provocativas, realizamos uma *viagem-pesquisa*, aquela em que há um investimento no sujeito como passageiro de um olhar tradicional, de observar as minúcias, de tentar enxergar as representações das coisas, apesar de a cidade não poder oferecer mais esse tempo e nem o sentido de representação tradicional. Como se coloca a escola neste movimento e encontro do olhar com as marcas que constituem esse espaço? Quais os desafios e potencialidades postos no processo de deseducar o olhar para poder olhar diferente? Como a escola e a arte estão implicadas neste processo?

É no deslocamento do olhar da cidade para a escola que queremos manter acesa a surpresa e colocar sob suspeita aquilo que olhamos sem nos dar conta, para potencializar as marcas na escola para o ensino da Arte. Com essas motivações, realizamos uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – com a seguinte questão a ser investigada: como sujeitos são produzidos por imagens que estão atreladas às superfícies como poeiras, efemeridades? Nosso interesse inicial foi investigar o que comumente é conhecido como *pichação*, que emerge como um ponto de problematização para o entendimento desses processos. Assumindo a perspectiva da problematização como metodologia de investigação, queremos potencializar o que Foucault (2006) denomina de modo de problematizar como uma maneira de olhar para as marcas da/na cidade e, por consequência, da/na escola. Isso significa que, dentro das práticas discursivas e não discursivas, a pichação torna-se um problema de diferentes discursos, sejam eles acadêmicos, sociais ou políticos, mas que estão imersos nos jogos de verdadeiro e falso que acabam por constituir esse objeto de pensamento. Problematizar é um exercício crítico do pensamento, de maneira que não há uma verdade única dentro dos impasses ideológicos, tampouco uma busca para solucionar tal problema (Marshall, 2008).

Assim, estamos escrevendo e falando de uma pesquisa que trabalhou com as experiências da arte e da educação na escola e na cidade. Uma pesquisa que assumiu, inicialmente, como procedimentos metodológicos, a observação e o caminhar pela escola. A partir de uma prática de sala de aula de Artes, os estudantes eram provocados a olhar para as marcas na escola. Depois de caminharem e capturarem as marcas nas paredes, muros, portas, os estudantes levavam-nas para a sala de aula novamente. Foi nesse movimento que a professora percebeu a insistência de uma marca, em especial, que também era encontrada nas paredes e muros na cidade. Das imagens na escola o olhar passou a se interessar pela cidade em busca daquilo que são as marcas dos sujeitos nesses dois espaços de sociabilidade. Trabalhamos com observação pela escola para ampliar o olhar e o caminhar pela cidade acompanhados de câmera fotográfica e diário de bordo. Nesse olhar atento para a cidade, encontramo-nos com um espaço de arte conhecido como CasAbsurda², em que pudemos ampliar os procedimentos com entrevistas abertas com alguns participantes, dentre eles Mônica³, uma menina que também coordena um projeto de grafite no município de Juiz de Fora, constituindo-se como um momento importante para o trabalho. Nossos interesses de investigação estavam centrados nas aulas de grafite para alunos e alunas de um bairro periférico da cidade, que traziam para esse espaço suas concepções de Arte, Educação e pertencimento à cidade. Com isso, voltamos a entrar em contato com a escola e suas potencialidades na produção das experiências dos sujeitos.

Para isso, deixamos de lado o sentido de experiência ligado ao acúmulo de informações, de saberes, de situações vivenciadas, para adotar o sentido de experiência como Larrosa (2015) propõe, ou seja,

como aquela que nos coloca diante de algo que marca, que atravessa, que transforma o sujeito em pensamento, em gesto, em atitude, a partir daquilo que lhe causa estranheza, que o faz duvidar de si mesmo, deslocando-o para outro lugar. Assim, tal como para Foucault, a experiência é sempre uma ficção, porque a fabricamos, a construímos à medida em que pesquisamos e escrevemos, de maneira que também emergimos, dessa escrita-experiência, transformados. Nesse sentido, trata-se de uma perspectiva de investigação aos moldes foucaultianos de dessubjetivação (Fischer, 2012, p. 22).

Este é o processo de investigação baseado em arte que estamos trabalhando neste artigo, ou seja, uma perspectiva e escrita performativa, tal como Fernando Hernández (2013) pontua, quando esta se transforma em um recurso através do qual se cria ou se recria experiência em que o corpo se encontra inserido na sua relação com outros. Ou como poéticas etnográficas em que se deseja tocar o/a espectador/a, leitor/a, evocando emoções e proporcionando alternativas de ver o mundo a partir daquilo que o sujeito narra. A imagem que reivindicamos como proposta de investigação é marcada, produzida por alunos e alunas na escola e é construída por um desejo de reinventar espaços, olhares, modos de vida e, consequentemente, de se educar.

Sendo assim, problematizar pode ser um olhar investigativo para os modos de subjetivação de sujeitos sociais que se apropriam e produzem imagens para construir um lugar de pertencimento e para repensar suas identidades transitórias. Nesse sentido, o foco de análise deste artigo é buscar compreender como imagens podem produzir alunos e alunas como sujeitos pertencentes ou não a um determinado lugar, ou como imagens sobrevivem em locais que não a reconhecem. Partindo de acúmulos de marcas e inscrições que habitam a escola, tornadas *invisíveis* para seus habitantes, o trabalho explora arte e educação como campos de reflexão e ampliação dos gestos deixados pelos corpos a partir da observação de uma intervenção de uma professora de Arte numa escola pública federal na cidade de Juiz de Fora.

O Nascimento da Pesquisa e sua Metodologia

Trata-se de uma pesquisa que nasceu do olhar da professora de Arte para as marcas das paredes, escadas, portas da escola, do lugar onde lecionava – uma escola pública federal com cerca de 1.400 alunos e alunas. Um olhar descompromissado, mas que deu origem a uma prática que ainda não tinha experimentado: que os alunos e as alunas caminhassem pela escola junto com ela, trazendo-os/as para essa mesma experiência estética de olhar para as marcas da escola.

Como professores, circulamos nas escolas e começamos a perceber a presença de imagens e marcas nas paredes, portas, muros, quadros, enfim, inscrições *invisíveis* que traziam uma vontade de pesquisa a respeito dos movimentos e gestos dos alunos e alunas quando esses e essas marcavam as paredes desse espaço de socialização e de construção das subjetividades. Entretanto, não havia uma forma delineada de

metodologia a ser seguida. A formação em artes entende que a pesquisa em artes visuais pressupõe parâmetros metodológicos que se diferenciam da pesquisa científica, visto que, no campo da arte, por suas especificidades, eles estão relacionados ao mundo dos valores e não dos feitos como a ciência (Rey, 1996). Assim, aproximando da perspectiva de Sandra Rey (1996), tratando-se de uma investigação através da arte, não queremos indicar um caminho a se chegar. Segundo a mesma autora, a obra de arte é um caminho com vários cruzamentos, em que se permite errar, não se enganar, mas vaguear, espalhar-se em algumas direções, deixando-se levar pelo caminho do outro, no caso, a obra, isto é, perder-se na criação visual possibilitando outros desdobramentos, outras possíveis obras. E se não há um projeto *a priori* na obra, assim como na pesquisa, há um processo. Segundo Sandra Rey,

A obra é um processo de formação [...] E ao mesmo tempo é um processo no sentido de processamento, formação de significado. A obra interpela os meus sentidos, ela é um elemento ativo na elaboração de significados ou no deslocamento de significados já estabelecidos. Ela perturba o conhecimento de mundo que me era familiar antes dela: ela me processa. Também nesse sentido: de fazer um processo de alguém. A obra me faz repensar os meus parâmetros, me faz repensar minhas posições. O artista, às voltas com o processo de instauração da obra, acaba por processar-se a si mesmo, colocasse em processo de descoberta. Descobre coisas que não sabia antes e que só pode ter acesso através da obra (Rey, 2002, p. 1).

De certa forma, o modo de investigação em arte se aproximava ao modo de escrita e pesquisa na perspectiva pós-estruturalista. De acordo com Guacira Lopes Louro,

Estar atenta à linguagem não significa pretender controlar seus possíveis efeitos ou pretender fixar-lhe o significado. Se pensarmos na ótica pós-estruturalista, estaremos convencidas de que isso é impossível. Um texto sempre pode ser interpretado diferentemente, sempre pode ser interpretado outra vez, e ainda outra vez, e mais outra...Um texto desliza, escapa (Louro, 2007, p. 237).

Unindo as duas citações, estamos defendendo uma visão de metodologia como um processo, uma prática e uma investigação plástica juntamente com os alunos e as alunas, dentro e fora de sala, confrontando produções artísticas, passadas ou contemporâneas, interagindo e criticando diferentes repertórios poéticos⁴ que os alunos e as alunas pudessem construir.

Para Hernández (2013), a relação das atividades artísticas com a investigação poderia denominar-se como tautológica, assumindo-se que, em toda atividade artística, existe um propósito investigativo. O trabalho com alunos e alunas é sempre uma forma de fazer e legitimar pesquisa, pois, no momento em que se pratica a arte, encontramos meios de abordagens de investigação que estão localizadas na experi-

ência do atelier e da sala de aula. Tanto o artista como o educador são agentes que não têm o poder de controlar como se lê, como se relaciona, como se aprende, como se experimenta e como se vive. O que é importante, então, é como isso ocorre no *entre*, o que pode ser feito entre uma leitura e outra, o que pode ser dito de lugares diferenciados.

Como explicar que uma experiência artística, no sentido de experimentar os trabalhos técnica e poeticamente e de perceber os seus efeitos de produção de conhecimento em Arte na sala de aula, pode proporcionar um caminho para uma pesquisa em educação?

Em que medida as artes podem dar conta de um processo de investigação? Em que medida, tomando as artes como referentes para uma investigação em um campo ‘fora’ das artes, se aportam significados que de outra maneira não poderia emergir? Em que medida esta pergunta questiona o sentido comumente aceito sobre o que é investigar – desvelar o que não foi dito? (Hernández, 2013, p. 43).

Dante dessas indagações supracitadas, passamos a nos questionar sobre a experiência estética/artística em sala de aula na relação com as marcas na escola. Talvez isso possa ser entendido, a partir de um pressuposto no qual Irene Tourinho (2013, p. 64) acredita: o jogo em que “[...] a docência é uma prática atrelada à pesquisa, e ao mesmo tempo, de que a pesquisa é uma prática que fundamenta, organiza e renova a docência”. A autora encara isso como o *ponto de pulsão*, na compreensão de que a pesquisa e a docência

[...] tornam-se projetos de liberdade e emancipação quando se aliam com e se desenrolam através da experiência estética/artística, pois é ela que faz mover nossa sensibilidade sensória, afetiva e imaginativa para projetar transformações, mudanças e desafios. As artes, então, criam, alimentam e fortificam possibilidades transformadoras de pesquisa e docência (Tourinho, 2013, p. 64).

Estamos todos e todas imbricados neste jogo, afetando-nos e subjetivando-nos entre as produções culturais e estéticas dos alunos e das alunas, dos e das artistas, dos professores e das professoras e de outras relações possíveis dentro e fora da escola. Subjetivando-nos como um sujeito histórico a partir das práticas discursivas da arte e da cultura em que estamos envolvidos, mas também das relações humanas que nos formam e nos transformam em meio a processos educativos. Pensar, assim como Foucault, que os modos de subjetivação, a *história do sujeito*, são uma história de práticas em que o sujeito não funda, não dá origem, mas que está sob efeito de uma constituição de uma trama histórica (Castro, 2009, p. 408). Desse modo, perceber que, nas condições históricas do sujeito, estão implicadas as circunstâncias de espaço e tempo é dizer que nos submetemos a posições que nos permitem ser e dizer de um determinado lugar.

Podemos dizer que educadores e pesquisadores estão diretamente ligados a processos de subjetivação, que atravessam um estado da arte,

no sentido que Mário Pedrosa descreve em 1968, no Correio da Manhã, como um exercício experimental de liberdade. Não há um curso definido, certo, entretanto, o que se almeja é experimentar a elasticidade da forma e, nesse sentido, forma-sujeito. Um entendimento de educação ligado ao exercício da liberdade que parece propor a professoras e professores, alunas e alunos, um processo educativo que envolva leituras, experiências através dos ruídos, sobras, olhares enviesados sobre uma mesma produção cultural e artística. Há um desejo de provocação, de desvio neste artigo, uma vontade deliberada de nossa parte de reconfigurar aquilo que já está pronto, dado, mastigado.

Quando Carlos Skliar (2003, p. 148) diz “[...] tudo o que é diferente de nós não pede licença para irromper em nossas vidas” sugere-nos que, através do pensamento sobre a diferença, foi possível perceber como o nosso caminho para uma investigação se constrói no sentido de se deixar afetar pelas diferenças do nosso cotidiano. Skliar, nesse ponto, nos provoca, convidando-nos a pensar justamente na nossa condição de sujeito. Pensar na diferença como o ponto de encontro é permitir a distância, distanciar-se, afastar-se, dar um passo para trás para perceber aquilo que não conhecemos, mas que também fala de nós e sobre outros.

Entendemos que a ação de dar um passo atrás esteja da mesma forma dimensionada pelo pensamento de James Marshall (2008). Esse autor nos convida a não buscarmos soluções, não buscarmos conhecimentos a serem descobertos e que verifiquem/certifiquem as declarações de serem verdadeiras ou falsas, mas, pelo contrário, investir na “[...] liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que se faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema” (Marshall, 2008, p. 31). Para Tomas Tadeu da Silva (2014), as afirmações sobre a diferença só fazem sentido com as afirmações sobre a identidade, sendo ambas inseparáveis. Pensar e agir nesta pesquisa através da diferença é, ao mesmo tempo, levantar traços da identidade. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, a diferença é resultado de um processo, sendo também entendida como uma produção juntamente com a identidade, pois somos nós que a fabricamos nos contextos das relações culturais e sociais. A partir de uma pedagogia da diferença, como identidade e diferença são produzidas?

Queremos problematizar a diferença de uma prática em sala de aula da diferença de olhar sobre a escola, da maneira diferente de conviver com os alunos e as alunas, do modo diferente de andar e perceber a cidade, de agir politicamente e de conhecer pessoas diferentes. Essas são as motivações da pesquisa.

Olhar para a Escola e suas Marcas: uma proposta de aula e um convite a sair do lugar

O convite/provocação para que os alunos e alunas caminhassem pela escola observando e estranhando as marcas na escola exigia ou-

tra relação com a escola e com a disciplina de Artes. Mas, para que isso acontecesse, foi necessária uma contextualização, um tema para essa ação. Naquele momento, ela desenvolvia como conteúdo a proposta prática escolhida dentro da história e da prática da Arte que estava ligada ao surgimento, transição e permanência do suporte da pintura, mais especificamente relacionada à utilização de superfícies para além da tela em branco, como muros e paredes.

O contexto histórico propunha uma conversa desde inscrições rupestres dos homens das cavernas, como construtores das *primeiras imagens*, até as relações de artistas contemporâneos que trabalham com esse tipo de suporte e que provocam deslocamentos na percepção de diferentes *paisagens*, como a arte muralista⁵ e o grafite, por exemplo, que frequentemente têm sido colocados no centro de debates sobre arte e a relação com o espaço público⁶. Nessa perspectiva, a atividade desenvolvida junto aos alunos e alunas pretendia dialogar com a obra de Laís Myrrha (2004).

O trabalho da artista contemporânea foi o ponto de partida para as discussões sobre as relações entre imagens privadas e espaços públicos e como estrategicamente Laís construiu sua poética a partir de apropriações e deslocamentos dos objetos de uso comum para o espaço da arte. Uma das questões que traz a obra da artista é a legitimação do grafite como arte e sua autoria como trabalho, já que ela não esperava uma intervenção *artística/poética* num contexto que tradicionalmente é reconhecido como transgressor (onde ocorrem pichações) ou mesmo ofensivo do ponto de vista do pertencimento de certas imagens a certos lugares.

A obra *Fachada Subtraída nº 1* consistiu em um processo de dois meses, em que a artista propôs uma intervenção sobrepondo, em um muro de uma oficina mecânica em uma avenida movimentada de Belo Horizonte, uma fachada de madeira, perfeitamente idêntica à original. Esse muro era frequentemente pichado, repleto de grafismos e desenhos de toda ordem. A artista considerou o local como uma superfície preeexistente que apresentava um acúmulo de marcas aleatórias: o desgaste natural do tempo e as interferências provocadas pelos passantes, através de assinaturas, arranhões e garatujas. Essa impregnação do muro por diversas imagens tornava-o, de certo modo, invisível no contexto de uma paisagem urbana também impregnada por outras tantas imagens.

A artista propôs, então, a substituição dessa superfície por outra, completamente limpa, como se o muro tivesse sido pintado, talvez com a expectativa de torná-lo visível ou mesmo atraente. Durante o período de exposição do falso muro virgem, a artista esperou que o acidente e o acaso se somassem à parede mimética instalada. Após algum tempo, esse mesmo muro seria transportado para o interior do Museu de Arte da Pampulha, como uma espécie de depósito de certa memória caótica obtida no convívio daquela superfície com a cidade e, também, como possibilidade de discutir poeticamente a construção do imaginário urbano contemporâneo.

Todavia, a fachada não foi alterada por pichações, como a artista esperava. Depois de poucas semanas, o muro foi inteiramente grafitado com o consentimento dos donos da oficina. Nesse momento, o discurso do que era tido como um muro com pichações foi perdido e *substituído* por uma estética artística do grafite, que, em certo sentido, tem se tornado *aceitável* ou mesmo *desejável* em função de seu aspecto plástico, talvez mais *decodificável* que os elementos muitas vezes truncados utilizados por pichadores.

No intuito de uma prática poética, porém, utilizando um caminho, digamos inverso ou diferente do qual fora proposto por Laís, foi sugerido aos alunos e alunas, como estratégia para construção de um trabalho artístico, um olhar para a própria escola, um olhar sobre as marcas nos muros, paredes, portas e carteiras da escola. A ideia foi propor uma ação de um olhar cuidadoso, crítico e perceptível nos lugares marcados, habitados e circulados pelos e pelas jovens estudantes. Ao mesmo tempo, poderiam os e as estudantes sinalizarem, apontarem as marcas, imagens produzidas por eles e elas ou outros e outras nos espaços da instituição. A inversão do trabalho está justamente em não trabalhar com uma superfície *virgem* que espera pelo acontecimento das marcas, das pichações, mas, contrariamente, ressaltar e evidenciar aquilo que já é existente, que carrega a memória da escola, a sua grafia.

Logo, a intenção de propor leituras e apropriações de interferências já realizadas em paredes, carteiras e muros da escola levou ao questionamento da prática entre a vivência do cotidiano dos e das estudantes e a vivência do cotidiano da e do artista, possibilitando a imbricação de ações que possam convergir/divergir em diálogos poéticos e se desdobrarem na construção de valores estéticos. A partir daí, na relação composta entre duas vivências, o que pode emergir como substrato de uma experiência de docência? De um lado, a artista olha as marcas da cidade, de outro, os e as adolescentes olham as próprias marcas da sua escola.

Com tudo isso, poderíamos sugerir, de certa maneira, que a escola é uma superfície? Assim como a cidade, que é ativada por sujeitos que transitam, interferem, movimentam os sentidos com os quais se relacionam? O que podemos construir como educação através das superfícies? Ou como podemos evidenciar camadas desta superfície? Parece interessante pensar a escola assim, como suporte da pintura, como palco de movimentos tradicionais, com todas as regras aplicadas, que passou por experimentos de pureza para dizer da sua própria linguagem (o quê e como se faz uma escola?), e agora se vê numa trama, submersa em imagens sobrepostas, em meios fluidos, criando uma superfície de palimpsestos⁷. Seriam palimpsestos as interferências deslocadas produzidas nos muros das escolas, como histórias recontadas por cima de outras histórias, habitando um lugar em que talvez essas imagens não devessem existir? E como nos vemos e nos traduzimos nessas imagens sobrepostas nesta superfície?

Dando sequência à proposta de trabalho, a ação dos alunos e alunas foi conduzida para uma observação, percepção e captura de

imagens, utilizando o papel vegetal. Eles e elas partiram em busca de qualquer grafia produzida por eles e elas ou por outros alunos e outras alunas que já estudaram ou pertenceram à escola e que deixaram suas marcas nas paredes, bancos, muros, cercas, postes etc.

A ideia do trabalho perpassava sobre esses acúmulos de imagens que a arquitetura escolar abriga, mas que estão invisíveis, ou já se tornaram assim, para aqueles que frequentam esse ambiente diariamente. Não houve nenhuma restrição ou censura aos grafismos apreendidos pelos alunos e alunas, pelo contrário, foram estimuladas aquelas imagens que mais os/as provocavam, moldavam ou incomodavam. A reprodução visual deveria ser a mais fidedigna possível aos traços e gestos dos elementos apresentados no espaço da escola.

A caminhada foi marcada por um certo sentimento de estrangeirismo, como se os alunos e alunas fossem estrangeiros no próprio local. As portas de banheiros, antes adormecidas, se tornaram algo com a presença dos alunos e das alunas, como se pudessem contar histórias silenciadas, levando-nos a refletir sobre a necessidade dos e das discentes escreverem sobre essas superfícies, estruturando, assim, outros espaços de leituras. E por que temos a necessidade de marcar superfícies, lugares, territórios? Seria possível pensar que pessoas que marcam alguma coisa/lugar e os/as delimitam, possam estar neste jogo de produção de diferença e de afirmação de identidade cuja necessidade está intrínseca nesta própria relação, pois, se pretendem marcar posições, símbolos que os representam para se estabelecer um limite e o seu próprio reconhecimento? E como a partir desses espaços marcados podemos ressignificar outros territórios?

Os territórios na cidade são partes do urbano que, segundo Saint -Clair Trindade Júnior (1998), explícita ou implicitamente, são demarcadas e controladas por determinadas ações, produtos da correlação de forças ou de diferenças que se estabelecem para com outros agentes (Júnior, 1998). A partir de então, quando marcamos um território, inevitavelmente, desestabilizamos as forças que agem sobre determinado lugar e produzimos outras relações, que podem desencadear outras reações e significados para os agentes que a usufruem.

É importante lembrar que os agentes envolvidos na estrutura urbana não estão num mesmo patamar de correlações de forças, mas instrumentalizam seus interesses por meios de coligações que viabilizam suas ações que, geralmente, são atreladas aos atores dominantes. Isto é, a malha urbana segue a manipulação de interesses, os quais se relacionam com aqueles que são hegemônicos (Júnior, 1998). Então, podemos nos perguntar sobre o que podemos fazer na cidade, sobre quais circunstâncias de forças podemos habitar e interagir com ela e até que ponto nos identificamos ou não com esses espaços.

A oposição binária que se estabelece entre pertencer e não pertencer, estar dentro, estar fora, ser incluído/a ou excluído/a pode existir na relação de poder, de saber e de se reconhecer em determinados lugares, isto é, querer se identificar e se diferenciar faz parte da nossa cultura

como processo de construção de uma ordem social? Para Kathryn Woodward (2014), a ordem social é mantida por meio de oposições binárias como ser habitante local ou ser forasteiro.

A produção de categorias pelas quais os indivíduos que transgridem são relegados ao *status* de ‘forasteiros’, de acordo com o sistema social vigente, garante um certo controle social. A classificação simbólica está, assim, intimamente relacionada à ordem social. Por exemplo, um criminoso é um forasteiro cuja transgressão o exclui da sociedade convencional, produzindo uma identidade de que, por estar associada com a transgressão da lei, é vinculada ao perigo, sendo separada e marginalizada. A produção de identidade do ‘forasteiro’ tem como a referência a identidade do ‘habitante local [...] uma identidade é sempre produzida em relação a uma outra’ (Woodward, 2014, p. 47).

Talvez as próprias inscrições e marcas no ambiente escolar possam caracterizar essas identidades *forasteiras* que ocupam territórios não autorizados. Se pensarmos os limites entre espaços dos e das discentes e docentes, limites daquilo que é permitível ou proibido dentro de uma instituição, e como agem e refletem as relações de poder e saber por parte dos alunos e alunas e/ou dos professores e professoras, isso possa ser classificado, ordenado a partir da produção de identidades.

A relação de poder que se estabelece entre docentes e discentes, no âmbito da instituição, pode ser entendida a partir da perspectiva foucaultiana “[...] como um agenciamento no qual se cruzam as práticas, os saberes e as instituições, e no qual o tipo de objetivo perseguido não se reduz somente à dominação, pois não pertence a ninguém e varia ele mesmo na história” (Revel, 2005, p. 67) ou na relação do saber, que não é o mesmo que produção de conhecimento, mas uma relação com os objetos de conhecimento e os processos de subjetivação.

De forma alguma queremos categorizar esses espaços, definir e estabelecer essas identidades como fixas, embora isso evidencie processos de construção de identidades e faça problematizar o papel do espaço do qual falamos, a escola, e sobre quem falamos, estudantes e professores e professoras. Será que somente os e as jovens marcam este ambiente? Seria possível afirmar que somente os e as jovens produzem este tipo de ação, marcar paredes, mesas e muros?

No texto *O universo sobre as mesas*, Sandra Medeiros (2009) aponta e problematiza a ação dos estudantes em escrever sobre a mesa:

Escrever sobre as mesas [paredes, portas] é uma prática que se inscreve nas ações dos estudantes, para que se tornem habitantes deste mundo que os invade, a saber, o colégio tradicional, carregado de histórias, espaço de memória que frequentam [...]. Devem se sentir orgulhosos de pertencer àquela instituição. Isso, todavia, não lhes basta. Pertencer exige mais do que ter sido aprovado nos exames e, assim, estar autorizado a usar um uniforme reconheci-

do pela população da cidade [...] É preciso algo mais para que o estudante se torne parte de um ‘corpo’ que se constitui pela complexidade das interações humanas lá presentes, mas também pela relação entre as gerações que o moldaram, que deixaram marcas visíveis em suas paredes e na maneira pela qual se vive o colégio e no colégio (Medeiros, 2009, p. 129).

A partir da citação, é importante destacar o trabalho que estava sendo realizado junto com os alunos e as alunas como um modo de recontar histórias, caminhos habitados por eles e elas, como também entrar na memória da escola nos espaços em que as imagens escapam à vista de seus habitantes. Descobrir talvez, como Sandra Medeiros mesmo menciona no texto acima, como aqueles e aquelas adolescentes que, aproximados/as ou identificados/as por certas imagens, foram moldados/as por outras gerações. Perceber também o grau de pertencimento dos alunos e das alunas com aquela escola e como isso pode ser uma forma de pensar a maneira como marcamos, pertencemos ou nos limitamos a certos lugares.

Após esse exercício de captura, houve uma reflexão sobre o que trazem essas imagens, talvez um tanto *transgressoras*, no sentido de serem agressivas, de burlarem as regras de uma conduta plausível para os alunos e as alunas, ou *provocativas* no meio dos e das discentes, pelo interesse ou pela espera de alguma resposta, de alguma ação esperada e por quem? O que de fato estas mensagens/ imagens podem mover? Para quem a mensagem marcada se direciona?

A relação que estava em jogo era de problematizar os processos sociais e políticos das instituições escolares através das marcas, dos modos de comunicação e formas de expressão, linguagens que os e as jovens utilizam e os/as fazem pertencer àquele ambiente. Como as marcas podem endereçar aos expectadores e às expectadoras nas escolas? O que as pessoas pensam a respeito das marcas? Seria possível destacá-las e considerá-las como *pichações* de um espaço público? Seria legalmente possível, por parte dos e das jovens, em uma ação de pertencimento ao lugar, mas crime perante a depredação do patrimônio público? Entretanto, não houve nenhuma aprovação ou reprovação por parte da escola ou de quem quer que seja com relação à presença dessas imagens. Do mesmo modo, ainda que seja considerada crime, e que pichadores corram riscos, sejam presos etc., parece haver em relação às marcas nas ruas e instituições certa indiferença à medida que nos acostumamos com elas.

Em seguida, os próximos passos da atividade foram direcionados para uma produção visual, isto é, os alunos e as alunas foram instruídos/as a pensar em um produto visual que partisse da imagem capturada por eles e elas, de forma a se apropriarem da imagem, ressignificando-a através de uma estética urbana. Essa estética é caracterizada pela produção cultural dos e das jovens, por suas escolhas musicais, seus repertórios imagéticos, ou seja, tudo o que estaria envolvido com a vida deles e delas poderia ser relacionado à produção do trabalho.

Houve uma contextualização nos procedimentos da atividade e uma aproximação de uma leitura estética do artista Jean-Michel Basquiat⁸, tendo sido apresentada aos e às estudantes a forma de criação do artista, suas técnicas, seus conceitos e as frustrações que este passou durante sua vida. Logo foi introduzido um debate sobre pichações x grafite, através de textos e vídeos. O próprio termo e sua origem abre uma discussão sobre a significação e seus desdobramentos. Na língua inglesa, o termo *graffiti* é indicado como pichação ou grafite. A autora Célia Ramos (1994) acredita que o termo se diferencia nas práticas e no valor estético, acreditando que grafite é um processo mais elaborado, com a preocupação de organizar mais os signos e redimensioná-los ao espaço, no caso, o suporte. Há um projeto e um cuidado poético. Já a pichação pode ser vista como um processo improvisado e aleatório, determinado pelas circunstâncias do acaso, o que não isenta o surgimento poético, porém, não é previsto. Para Ramos (1994), a principal diferença entre as duas práticas é o valor estético.

Em nossa cultura, a grosso modo, a pichação é classificada e enquadrada como aquela atividade que é feita por sujeitos que depredam o patrimônio público e privado, sendo vista como uma prática transgressora, ou talvez por uma experiência limite do sujeito, que impede de ele ser o mesmo como em outras situações. Para Foucault (2006a, 2014), essa experiência limite se articula com as noções de práticas de si mesmo, o modo de se inquietar consigo mesmo, de se dessubjetivar e de criar resistência. Resistência às relações de poder, aos jogos de verdades impostas sobre práticas discursivas das instituições no que diz respeito à ocupação de um determinado espaço. Lutar por um espaço, resistir a certas condutas sociais também pode trazer a sensação de prazer, que estão intimamente ligadas ao poder. Poder de estar ali, marcar em qualquer lugar e passar dos limites.

Já o *graffiti* está associado ao movimento intelectual, que ascende em destaque, recentemente, nas manifestações artísticas, sendo debatido nos discursos acadêmicos da arte. Entretanto, segundo Gustavo Coelho⁹ (2010), o grafite e a pichação podem ser vistos como dois mundos com práticas semelhantes, mas que se desconhecem, e que o problema da pichação é de comunicação.

A despeito de as questões sobre grafite e pichação terem gerado, para alguns alunos e alunas, discordância sobre a pichação ser considerada arte, compreenderam que não há um limite bem definido entre as duas ações, pois eles e elas acreditavam que um pichador ou pichadora possa ser grafiteiro ou grafiteira ao mesmo tempo. Um dos alunos da classe relatou que praticava o picho e tinha convicção de que sua atitude, segundo ele, era criminosa. Entretanto, ele afirmou que este era um caminho que pretendia seguir por atender à sua necessidade de expressão. Não houve nenhum julgamento por parte da professora, visto que a intenção era justamente problematizar esse tema e ampliar a percepção dos alunos e das alunas com relação à existência e ao pertencimento dessas imagens como pichação ou não na escola.

Para a finalização da atividade prática, foi proposto aos alunos e alunas que fizessem um produto visual ressignificado, modificado a partir das imagens capturadas, tendo uma nova proposta de leitura, a aplicação do estêncil, como uma das técnicas do grafite, para produzir símbolos a partir de suas vivências e que dialogassem com as marcas que foram capturadas. Em seguida, esses trabalhos seriam colocados em uma exposição para o colégio. Um retorno das imagens para o olhar do público da escola, por um viés esteticamente modificado, poderia causar uma outra impressão para as *pichações* presentes nos muros e carteiras? O que os outros alunos e alunas sentiriam diante dessas marcas ressignificadas?

A repetição de alguns grafismos e símbolos recorrentes pela transcrição dessas imagens nos trabalhos levou a pensar numa identificação, na possibilidade da construção de uma identificação coletiva. Quais os motivos de os e as jovens transcreverem símbolos de outras culturas e outras épocas? Qual seria a identificação com esses símbolos? Seria algo que se passa de geração para geração, ou assimilação de ideias construídas a partir de outras experiências por outras disciplinas escolares?

Um exemplo concreto para esses questionamentos foi o símbolo da suástica que apareceu frequentemente nos trabalhos dos alunos e alunas e foi ressignificado de acordo com as interpretações e afeições da imagem feitas por eles e elas. Esse mesmo elemento causou, em outras turmas, discordia pela aparição na produção visual. Foi, então, que surgiu também a dúvida para a exposição dos trabalhos, pois, de algum modo, isso implicaria expandir, reapresentar certas ideologias num contexto amplificado.

Nesse sentido, abriu-se outra questão com relação à exposição dos trabalhos dos alunos e alunas, pois, diante do produto assinado e identificado pelo próprio discente, as inscrições das paredes perdem o seu anonimato, sendo interpretadas e *julgadas* a partir do ponto de vista do público. E por essa produção estar em destaque, com as representações de pichações ampliadas, alguns alunos e alunas se sentiram desconfortáveis na presença das imagens escolhidas, entrando num estado de identificação e se sentindo um pouco aprisionados por suas escolhas. Seria um comportamento comum e/ou um dilema dos e das jovens em querer mostrar sua opinião através dos gestos transgressores? E quando eles e elas estão sob a luz dos holofotes, por que se sentem acuados/as quanto ao julgamento moral da situação apresentada, no caso, inscrições nos muros da escola?

Duas situações trouxeram maiores questionamentos por parte dos alunos e alunas durante a atividade. A primeira delas envolvia uma jovem que se apropriou de sua própria marca: “FODA-SE VOCÊ DAN” em pintura e “#VSF” em estêncil, podendo-se traduzir a sigla por *vai se foder*. No primeiro instante do processo prático, ela não expressara a intenção e a afeição por tal imagem, mas, quando tomara ciência de que seu objeto capturado seria ampliado e exposto para o público do colégio, sentiu arrependimento, preferindo não levar adiante o trabalho. Frente a essa ocorrência, a professora questionou sobre o que diferen-

ciava o seu gesto ínfimo nas paredes, carteiras e portas do banheiro em oposição ao seu gesto maior e enfático numa pintura de 70 x 80 cm. Uma mensagem criada por veículos diferenciados produzira a mesma ideia, a mesma sensação de liberdade de expressão?

Depois de um tempo, ela explicou o motivo que a incomodava e a amedrontava diante do trabalho. O nome do sujeito que aparecia na tal *pichação* fora um antigo relacionamento desastroso e que, naquele momento, pelo fato de ele não frequentar mais o colégio e por ela não sentir mais nada em relação a ele, isso lhe provocava um desconforto em ressurgir o problema afetivo do passado. A aluna declarou que estava com receio de algumas pessoas poderem associar o seu trabalho a um retorno ou permanência dos seus sentimentos.

Mas por que ela escolhera tal imagem? O que significou e ainda significa para a jovem aquela ação imediata diante de um gesto construído, senão doído, de uma *paixão* desencantada? Dizer diante de um público, em letras garrafais, o quanto seu amor estava desiludido seria o mesmo que gritar para todos e todas e demonstrar sua insatisfação? Queria ela apontar como autora da marca? Que configuração essa marca assumiria sob outra perspectiva pública, saindo do anonimato dos muros até então invisíveis? A adolescente estava livre para suas escolhas, estava livre para escrever o que quisesse nos muros da escola, estava livre para se expressar por diversas formas, mas o que a prende, agora, juntamente ao trabalho visual, no julgamento do outro?

A nova situação fez com que essa aluna desse um passo para trás, refletisse sobre sua nova condição de se expor de outra maneira, de se revelar em outra circunstância, mas que, para ela, custaria outra noção de liberdade. A liberdade, no sentido foucaultiano, que não é da ordem de liberação, mas da constituição. Como Edgardo Castro (2009, p. 246) pontua: “[...] fazia-se do homem um objeto de conhecimento para que o homem pudesse converter-se em sujeito de sua própria liberdade e de sua própria existência”. Então, entrar em contato com o que se faz e do que se expõe, analisando e conhecendo o próprio gesto impulsivo, poderia ter gerado a ela um saber sobre si, que nos aproxima do conceito foucaultiano de sujeito.

O sujeito, para Foucault (1994), não é uma substância, uma essência, uma forma fixa, ao contrário, o sujeito vai se constituindo, dobrando-se e desdobrando-se, dissolvendo-se na sua própria história. A partir daí, como se constitui o sujeito na trama histórica, numa constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios dos objetos? (Revel, 2005). Como ela se constituiu naquele momento?

Seria dizer, então, que surgira uma relação entre poder e saber na presença do “FODA-SE VOCÊ DAN”? Pela sua constituição histórica, o ressurgimento dessa marca poderia suscitar novas interpretações, que não dependessem só da sua vontade de se expressar, mas que permitissem outros desencadeamentos que fogem do controle de quem o fez ou de quem o leu. Entretanto, o que de fato existiu foi uma marca deslocada de sua forma inicial a qual pôde proporcionar um novo olhar para essa jovem, que a desafiasse em relação à sua postura e aceitamento

diante da imagem. A partir daí, até que ponto nós estamos livres para dizer/ desenhar/grafitar/marcar o que pensamos?

No segundo momento em que ocorreu uma discussão em torno dessa atividade proposta, foi quando a professora estava organizando os trabalhos dos alunos do 1º do Ensino Médio, os/as quais fizeram as pinturas sobre as inscrições do muro das escolas. Enquanto ela dispunha as pinturas nas bancadas para secá-las adequadamente, os meus alunos e alunas do 2º ano do Ensino Médio adentravam na sala, acomodavam-se nas cadeiras aguardando o início da aula. Logo ela se deparou com o descontentamento de um dos alunos, questionando a responsabilidade diante de uma das imagens que ele observava. O produto visual era representado por uma estrela de Davi, símbolo de grande valor para os judeus e israelitas que seguem a crença do judaísmo, e dentro da estrela a representação da suástica, um forte emblema utilizado pelos nazistas. Acima dos dois símbolos, havia a palavra “Liberdade” aplicada por estêncil.

O que chamou a atenção, primeiramente, foi o fato de ele atribuir à professora a culpabilidade de aquela representação existir. Ele não chegou a indagar sobre quem poderia ter feito ou criado tal desenho, mas que ela não poderia admitir aquilo como um trabalho de arte. Nesse caso, poderíamos pensar sobre como a arte é capaz de provocar reações adversas nas pessoas, ou também como os artistas visuais se utilizam da *licença poética* para produzir e manipular imagens contraditórias, a fim de expressarem o que desejam sem nenhuma preocupação com a permissão e/ou o juízo do outro.

Talvez, se pensarmos que a concepção de artistas representados como uma figura de gênio, numa estética romântica que “[...] postula a obra de arte, um produto da subjetividade humana” (Bourriaud, 2009, p. 130-131), daquele que olha o mundo de cima e traduz o seu olhar em imagens, possa cair por terra, no sentido de que os artistas pós-modernos, *fuçam* o mundo, vasculham operam e trocam valores das coisas, das relações sociais e nos provocam o modo de estar e ver o universo. Nesse sentido, Nicolas Bourriaud (2009) nos traz uma concepção de artista *transversalista*:

Apenas uma concepção ‘transversalista’ de operações criativas, diminuindo a figura do autor em favor do artista-operador, pode abranger a ‘mutação’ em curso: Duchamp, Rauschenberg, Beuys, Warhol, todos construíram sobre suas obras um sistema de trocas com os fluxos sociais, deslocando o mito da ‘torre de marfim’ mental que a ideologia romântica atribui ao artista (Bourriaud, 2009, p. 130-131).

O artista, como um produtor de subjetividades, se produz na heterogeneidade das formas, dos grupos sociais que, por sua vez, não têm domínio da sua própria assinatura na obra ou seu estilo, pois a sua subjetividade exposta nada mais é do que a construção de outras subjetividades. Se formos fazer uma analogia da situação de um professor e professora com relação à produção artística do aluno e da aluna, talvez isso justifique a indignação do jovem em atribuir à culpa da imagem

da estrela de David com a suástica, pois a professora é responsável na produção dos e das estudantes porque também produz subjetividades em sala de aula.

Contudo, a professora de Artes se viu numa situação em que as suas ações e atitudes também são analisadas e talvez espelhadas pelos alunos e alunas. Processo que pode ser entendido como *natural* dos e das jovens de construírem suas afirmações ou se constituírem enquanto sujeitos a partir do outro. Mas, dentro das circunstâncias em que o problema foi exposto, ela assumiu uma posição de problematização do pensamento e da atitude do aluno, investindo mais na pergunta que na resposta: E por que não? Por que a arte não pode contemplar tal expressão? Com essas questões, ela buscou desafiá-lo para outro modo de enxergar a situação.

O aluno, atônito, foi, em seguida, justificando o seu comportamento, contextualizando que ele viera de uma família judia e aquela imagem o afrontava. Diante da informação, ela investigou a leitura que ele fazia do trabalho, pois ela suscitava várias interpretações. Primeiro, a liberdade de duas ideologias coexistirem no mundo, o que seria, senão ironicamente, impossível. Segundo, uma reivindicação de paz e liberdade entre os povos que sofreram as consequências históricas por uma situação da humanidade. Terceiro e último, o fato de o símbolo da suástica estar inscrito dentro da estrela de Davi faz pensar sobre a origem das ideias de se corresponderem em função de forças e propósitos, em que uma não exista sem a outra.

Diante dessa conjuntura, o aluno revisitou o seu ponto de vista, mas deixou no ar aquele ressentimento de que as coisas, as informações deveriam estar mais translúcidas para aqueles que observam, a fim de evitar confusões ou más interpretações. Então, para que serve a arte, se não para provocá-lo? Com essa pergunta, a professora encerrou o debate buscando problematizar a função não somente da arte, mas também sobre a função da arte na educação. Para além de ser uma disciplina obrigatória, de ser um componente essencial na formação humana, de uma necessidade educativa de uma cultura e experiência estética que estão inerentes à formação do educando e educanda, Celso Favaretto (2010) nos diz sobre

[...] a necessidade de se pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, de uma crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos - o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito da arte e das práticas artísticas e as mudanças nos comportamentos (Favaretto, 2010, p. 229).

Assumir a arte para provocar, instabilizar, inquietar, é assumir talvez essa condição de formação do e da estudante, do modo como ele e ela se relacionam com o seu presente, o modo como ele e ela se constituem diante das produções visuais, como se subjetivam. Isso não pro-

cede aos efeitos de superação e de progresso, mas desperta uma atitude crítica ao modo ser e estar no mundo.

Considerações Finais

O que levamos com tudo isso? A importância de abrir as discussões das leituras das imagens com os alunos e alunas nos possibilita entender e aprender que não basta simplesmente apresentar/expor os trabalhos visuais dos e das discentes, mesmo contextualizados e criticados construtivamente no processo de criação, mas, sim, ampliar o campo de debates entre o público direta ou indiretamente relacionado à produção visual após sua exposição. Quais são as afetações, leituras das imagens que constituem e formam os e as adolescentes? Ao mesmo tempo, problematizar a questão da cultura visual no ensino de Arte e como é digerida pelos e pelas jovens na construção e formação de sua produção de conhecimento pode ser um caminho para problematizar essas formas de aquisição, de ser e estar no mundo para pensar outras formas de lidar na relação entre Arte, Ensino de Arte e Educação nos processos de subjetivação.

Demonstramos como a escola é parte integrante do contexto cultural, faz parte de uma educação da imagem que está presente em outros espaços sociais e que dialoga com ela. Não por acaso, as marcas que encontramos na escola, também encontramos na cidade, conduzindo-nos à reflexão sobre a participação dos alunos e alunas no ato de se reconhecerem como parte constitutiva da cidade através das suas marcas. Ao mesmo tempo, estabelecem uma relação mais próxima entre sua escola, seu bairro e a cidade. Marcar a escola e a cidade é uma forma de estar presente, de se ver presente, de estabelecer uma certa relação de reconhecimento com um determinado grupo que é capaz de se identificar nas imagens. As imagens nos constituem. Reconhecer esse papel da escola e do ensino da Arte nos parece importante para definir os posicionamentos dos alunos e alunas na relação entre o que aprendem, o seu contexto social e cultural e novas possibilidades de estar no mundo. A ação da professora caminhou nesse sentido de, a partir do olhar para imagens presentes na escola, olhar para a cidade. O envolvimento estético construído a partir da sua ação agregou o conhecimento do ensino da Arte à cidade e a cultura que os constitui.

A estética das imagens possibilita outras formas de olhar para a escola, para a cidade e para si nesse processo de se tornarem o que são, implicando o ato de educar na perspectiva de construir outras formas de ser e estar no mundo, que tem a ver com o ensino de Arte e com a educação dos sujeitos de forma geral, demonstrando que o ensino de Arte amplia a capacidade de percepção, de imaginação, de experimentação e de dessubjetivação. Na perspectiva foucaultiana, somos seres de experiência e as experiências só ocorrem no processo de dessubjetivação-subjetivação. A experiência que a professora possibilitou investiu nesse processo de dessubjetivação, de maneira que ela conduziu os alunos e alunas a vivenciarem outros olhares, saindo da atividade diferente de como entraram.

Recebido em 14 de dezembro de 2018
Aprovado em 5 de novembro de 2019

Notas

- 1 Esse artigo foi produzido a partir do trabalho já publicado em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5923/1/brunatostesdeoliveira.pdf>>
- 2 CasAbsurda funcionou até 2016 e se localizava num bairro residencial e tradicional da cidade, muito próximo ao centro. Era ocupada por pessoas residentes de Juiz de Fora e de outras cidades. A condição para ocupar momentaneamente a casa era oferecer alguma oficina de arte para a população. Além disso, a casa se constituiu como espaço de eventos e festas para o grupo de artistas do grafite, pichação, skate, *hip-hop*.
- 3 Esse e outros nomes que estão presentes no texto são todos fictícios, preservando o anonimato dos participantes da pesquisa.
- 4 Entendendo por repertório poético um conjunto de questões que estão envolvidas na relação do artista com o processo de construção de uma possível obra que venha a surgir, no caso aqui, os trabalhos dos e das estudantes. Essas questões dialogam com os procedimentos de criação, como o exercício técnico, afetações do mundo que estão implicados no desenvolvimento do trabalho.
- 5 A arte muralista é caracterizada por uma pintura que está intrinsecamente ligada à superfície da arquitetura e também torna a obra pertencente ao espaço público. Assim, ao conquistar o espaço urbano, a arte é evocada para o coletivo. Uma das técnicas mais desenvolvidas e antigas é o afresco, executado principalmente pelas civilizações greco-romanas.
- 6 Recentemente, no Brasil, o Grafite tem assumido um papel importante no debate sobre a construção do imaginário urbano, tendo sido realizada em Belo Horizonte a I Bienal Internacional do Graffiti, em 2008, além de inúmeros projetos educacionais voltados para o aprendizado dessa linguagem através de oficinas. Não obstante, artistas como Alexandre Orion tem colocado em evidência uma ampliação do repertório plástico/linguístico que ultrapassa a utilização de tintas e sprays, buscando, em muitos casos, subverter a própria linguagem para produzi-la.
- 7 O uso do sentido de palimpsestos aqui não difere muito do conceito original, que é a reutilização de um pergaminho que já foi escrito. Imagens pintadas nas paredes para se contar uma história de um Império, como na história da arte egípcia, do faraó e de seu período de governo. Quando se trocavam os governantes, outras histórias eram pintadas por cima e assim por diante. Contudo, as histórias se sobrepõem e se desvelam à medida que a parede é descascada, criando um palimpsesto pictórico.
- 8 Jean-Michel Basquiat, artista negro nova-iorquino, que atuou no cenário da arte urbana nos anos 1970/80. Basquiat ficou conhecido como *SAMO*, escrevendo esse pseudônimo numa campanha bem-sucedida de autopromoção, nas paredes externas dos melhores locais de exposição do mundo da arte. Suas pinturas eram cheias de palavras e frases que haviam sido riscadas, alteradas e substituídas por melhores versões.
- 9 Gustavo Coelho é professor da UERJ, doutorou-se recentemente em 2015, tendo como pesquisa *Pixadores, torcedores, bate-bolas e funkeiros: doses do enigma no reino da humanidade esclarecida*. Foi coprodutor do filme *Luz, Câmera, Pichação*, lançado em 2011.

Referências

- BOURRIAUD, Nicolas. **Relational Aesthetics**. Translation: Simon Pleasance, Fronza Woods, and Mathieu Copeland. Dijon: Les Presses du Réel, 2002.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COELHO, Gustavo. Pixação como trabalho de conclusão de curso (tcc): corajosos investimentos filosóficos para o ensino da arte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...*, Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6635--Int.pdf>>
- FAVARETTO, Celso Fernando. Arte Contemporânea e Educação. **Revista Ibero-americana de Educación**, v. 53, p. 225-235, 2010.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. P. 218-224.
- FOUCAULT, Michel. O Cuidado com a Verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, vol. 5, 2006b. P. 241.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. A Pesquisa Baseada nas Artes: proposta para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Artes A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 39-62.
- JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da Trindade. Agentes, Redes e Territorialidades Urbanas. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano III, n. 5, p. 31-50, jul./dez. 1998.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, Pesquisar, Escrever..., **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 25, p. 235-245, 2007. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- MARSHALL, James David. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael Adrian; BESLEY, Tim. (Org.). **Por que Foucault?** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Tradução: Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 25-39.
- MEDEIROS, Sandra Albernaz de. **Memória do Presente**: os escritos nas mesas no cotidiano escolar. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- OLIVEIRA, Gustavo Rebelo Coelho de. **Pixadores, Torcedores, Bate-Bolas e Funkeiros**: enigmas no reino da humanidade esclarecida. 2015. 218 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

- PEIXOTO, Nelson Brissac. O Olhar Estrangeiro. In: NOVAES, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. P. 361-365.
- RAMOS, Celia Maria Antonacci. **Grafite, Pichação & Cia**. São Paulo: Annablu-me, 1994.
- REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução: Maria do Rosário Grelon, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Paulo: Claraluz, 2005.
- REY, Sandra. Da Prática à Teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. **Porto Arte**, Porto Alegre, v.7. n.13, p. 81-95, nov. 1996.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de Pesquisa em Arte-Educação: o que está (como vejo) em jogo? In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa Educacional Baseada em Artes A/r/tografia** (Org.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 64-69.
- WOODWARD, Kathryn. Concepts of identity and difference. In: WOODWARD, Kathryn (Ed.). **Identity and Difference**. London: Sage Publications, 2002, P. 7-62.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. P. 7-72.

Anderson Ferrari é doutor em educação, professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e coordenador do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) na UFJF.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5681-0753>
E-mail: aferrari13@globo.com

Bruna Tostes de Oliveira é mestre e doutoranda em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professora de artes da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0090-4360>
E-mail: brunatostes@hotmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>>.