



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

KJELL VAN GINKEL SIQUEIRA

ARTE DE RUA E EDUCAÇÃO

CAMPINAS

2021

KJELL VAN GINKEL SIQUEIRA

ARTE DE RUA E EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: PROF.A. DRA. DEBORA MAZZA

Este trabalho corresponde à versão final da dissertação defendida pelo aluno Kjell van Ginkel Siqueira e orientada pela Prof.a. Dra. Debora Mazza.

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si75a Siqueira, Kjell van Ginkel, 1975-
Arte de rua e educação / Kjell van Ginkel Siqueira. – Campinas, SP : [s.n.],
2021.

Orientador: Debora Mazza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Arte de rua. 2. Educação. 3. Comunidade. 4. Prática pedagógica. 5.
Intervenção urbana. I. Mazza, Debora, 1963-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Street art and education

Palavras-chave em inglês:

Street art

Education

Community

Pedagogical practice

Urban intervention

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Debora Mazza [Orientador]

Lilian do Amaral Nunes

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Data de defesa: 24-02-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-8582-2286>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8234738076092483>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ARTE DE RUA E EDUCAÇÃO

Autor: Kjell van Ginkel Siqueira

COMISSÃO JULGADORA:

Debora Mazza

Lilian do Amaral Nunes

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2021

DEDICATORIA

Dedico esse trabalho a todos os alunos que contribuíram para que ele acontecesse.

“Na minha arte de rua eu coloquei um pouco de mim, e um pouco do bairro.”

(Aluna, Yara, 8º ano, 2018)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha linda esposa Elisa, Heleninha, meus pais Irma e Berrie e ao meu irmão e amigo Collin que nunca deixaram de me apoiar e acreditar em mim. A minha orientadora Débora pelo acolhimento pessoal e acadêmico e por caminhar comigo até o fim.

A Universidade Estadual de Campinas e a Faculdade de Educação (FE) que concederam-me, a um estrangeiro, o privilégio de realizar a minha pesquisa numa universidade pública brasileira. Aos alunos e funcionários da escola CEI Agostinho Pattaro pela vivência e aprendizagem e a Simone em especial pelo carinho e parceria que estabelecemos. Também aos alunos e funcionários da escola EMEF Júlio de Mesquita Filho, particularmente a Janaína pela disposição e a liberdade que me deu na realização dessa pesquisa.

Aos professores Lilian, André, Carlos e Sylvia a qual tive a honra pela presença na composição da banca e com quem eu aprendi tanto. A Sylvia também deixo meus agradecimentos por me acolher no seu mundo da arte e as oportunidades que assim me foram postas como artista.

A minha amiga Julyana pela amizade e parceria nos projetos de arte e educação. E aos demais amigos Fabi, Adailton, Alexsandro, Genivaldo, Regiane, Raquel, Dil, Saba, Ruy, Rysco, Toni, Ricardo, Alexandre, João, Clara, Fernanda, Suely, Celso, Luis, Marcelo e Zare que, cada um ao seu modo, me apoiaram e inspiraram nessa nova viagem.

Com todos vocês a minha jornada no mestrado se tornou possível.

RESUMO

A partir do projeto "Arte de Rua e Educação", a pesquisa traçou relações e intersecções entre a arte de rua, a cidade (de Campinas - SP) e a educação pública. Utilizando-se dos métodos qualitativos da cartografia e deriva, explorou formas de abordagem social e artística, bem como suas implicações no processo de sensibilização estética, ressignificação sensível do território e das práticas de ensino-aprendizagem. Explorou-se, a partir de amplo referencial teórico prático, a potência da arte de rua como elemento da prática educativa. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Júlio de Mesquita Filho, problematizou-se a relação de professores e alunos com a comunidade local, tendo em vista que grande parte dos alunos vive em bairros próximos à escola. A deriva, enquanto método usado, produziu caminhos pelo bairro, estimulou a criação da arte de rua feita pelos alunos e provocou sensibilizações estéticas e reflexões sobre o território onde moram, vivem e estudam. A arte de rua praticada como atividade escolar pode trazer o cotidiano dos alunos para dentro da escola e afirmá-la como um lugar de encontro das diferenças. Assim, os educadores e educandos desenvolveram a capacidade de aprender, não somente em sala de aula, mas também imersos em sensibilidades cotidianas, começando por sua cidade e seu próprio bairro, levando em conta o contexto social no qual vivem.

Palavras-chave: Arte de Rua, Educação, Cidade, Brasil, Holanda

ABSTRACT

Based on the project "Street Art and Education", this research traced relationships and intersections between street art, the city (of Campinas - Brazil) and public education. By using the qualitative methods of cartography and *dérive*, social and artistic approaches were explored, as well as their implications for the process of aesthetic awareness, resignification of the territory and teaching-learning practices. Based on a broad theoretical and practical framework, the potential of street art as an element of the educational practice was investigated. At public elementary school Júlio de Mesquita Filho, from which most students live in the surrounding neighborhoods, the relationship of teachers and students with its local community was questioned and discussed. *Dérive*, used as a method, created walks through the neighborhood, stimulated the student's creation of street art and provoked aesthetic sensitizations and reflections on the territory in which they live and study. Street art, practiced as a school activity, can bring students' daily lives into the school and affirm it as a place where differences cross paths. Thus, educators and students develop the ability to learn, not only in the classroom, but also immersed in everyday sensibilities, starting with their city and their own neighborhood, taking into account the social context in which they live.

Keywords: Street Art, Education, City, Brazil, Netherlands

SAMENVATTING

Dit onderzoek, gebaseerd op het project "Straatkunst en Educatie", traceerde raakvlakken en relaties tussen straatkunst, de stad (Campinas in Brazilië) en het openbaar onderwijs. Door middel van de kwalitatieve methoden cartografie en *dérive*, werden sociale en artistieke benaderingen onderzocht, evenals hun implicaties voor het proces van esthetisch bewustzijn, herwaardering van het territorium en leerpraktijken. Vanuit een breed theoretisch en praktisch kader werd de potentie van straatkunst als onderdeel van de onderwijspraktijk onderzocht. Op de openbare basisschool Júlio de Mesquita Filho, waarvan de meeste studenten in de omliggende wijken wonen, werd de relatie van docenten en studenten met de lokale gemeenschap geanalyseerd. *Dérive*, gebruikt als een methode, creëerde wandelingen door de buurt, stimuleerde de creatie van straatkunst bij de student en lokte esthetische sensibilisaties en reflecties uit over het territorium waarin ze wonen en studeren. Straatkunst, beoefend als een schoolactiviteit, kan het dagelijkse leven van studenten naar binnen de school brengen en het bevestigen als een plek waar verschillen elkaar kruisen. Zo ontwikkelen docenten en studenten het vermogen om te leren, niet alleen in de klas, maar ook door middel van alledaagse gevoeligheden, te beginnen met hun stad en hun eigen buurt, rekening houdend met de sociale context waarin ze leven.

Sleutelwoorden: Straatkunst, Educatie, Stad, Brazilië, Nederland

SUMÁRIO

Introdução | 14

Projeto de pesquisa | 20

Problema de pesquisa | 22

Hipótese | 23

Objetivos | 23

Metodologia | 24

I - O meu caminho como aluno, artista e arte-educador | 26

A formação primária básica | 27

Curso técnico em Design de Publicidade e Propaganda | 33

 Graduação em Design Gráfico | 34

 Trabalhos Institucionais | 37

 Trabalhos Independentes | 41

Trabalho voluntário no Brasil | 45

O grife de moda, MESMO | 45

Pós-graduação em Artistas Profissionais em Sala de Aula | 49

 Trabalhos Institucionais | 49

 Trabalhos Independentes | 53

Graduação em Licenciatura em Artes Visuais | 56

 Trabalhos Institucionais | 56

Especialização em Guias para Museu | 63

Trabalhos Independentes | 63

Arte-educador | 66

II - Arte de Rua | 69

O que não é Arte de Rua? | 70

Efêmera | 73

O Público Acidental | 75

Intervenções | 77

Curadoria | 83

 Holanda | 84

Brasil | 91

O Território Identitário | 96

III - A Escola | 101

A Escola na Cidade | 103

Alunos | 108

Educação Bilíngue para Surdos | 110

Funcionários | 111

Horários | 111

Infraestrutura | 112

Recursos | 114

Projetos na Unidade Escolar | 114

Projetos extraclases | 115

Projetos contratuais | 118

Projeto Arte de Rua e Educação | 119

Estrutura do Projeto | 120

População Pesquisada | 121

A Minha Chegada na Escola | 121

Quando sairmos dessa escola andando, o que você espera encontrar? (I) | 122

Introdução do projeto na sala de aula | 125

Mapas | 126

O Caderno | 128

Lixo | 129

Exclusão | 130

O Percorso | 132

A Deriva | 133

Análise e Seleção | 140

Estampar a obra | 143

Os Carimbos | 148

As Obras | 152

Os Titulos | 155

Alunos sobre suas obras | 157

Yara | 157

Ronaldo | 159

Otis | 160

Quando sairmos dessa escola andando, o que você espera encontrar? (II) | 161

A Intervenção “Lixo e Cultura” | 162

Alunos sobre sua arte de rua | 167

Ronaldo | 167

Yara | 168

Sofia | 169

Análise das obras | 172

Codificação | 172

Interpretação | 173

IV - Arte de Rua no Lugar-Escola | 197

Considerações finais | 202

Referências Bibliográficas | 204

Anexos | 216

I Experimentações | 210

I - INTRODUÇÃO

Falar de arte de rua e educação é construir intersecções entre a arte, a educação e a cidade.

A arte perpassa toda a história humana e tanto a arte quanto a sociedade têm sua origem nas relações que a humanidade desenvolve no/com o ambiente natural.

Segundo Read (1983),

As mais antigas obras de arte que chegaram até nós são as pinturas paleolíticas das cavernas, bastante numerosas, e umas poucas estátuas de osso ou marfim, do mesmo período. Não sabemos com exatidão as origens ou propósitos dessas obras de arte, mas ninguém supõe que fossem obras de arte pela arte [...] Em toda a longa perspectiva da história é impossível conceber uma sociedade sem arte, ou uma arte sem significação social, até chegarmos à época moderna. Embora seja possível que os antigos e habilidosos artistas do paleolítico não se definissem como artistas e não pensassem em fazer arte (READ, 1983, p. 20).

De outra perspectiva, para o filósofo alemão Cassirer

a arte é um fenômeno do mesmo estágio espiritual que a linguagem, o mito, a religião e a ciência, sendo essas manifestações humanas formas simbólicas diversificadas da mesma atividade criadora do pensamento, o qual apodera-se da realidade externa, dispondo-a de acordo com símbolos (CASSIRER, 2005, p. 82).

Ainda, segundo Ernst Gombrich (1983), historiador da arte, hoje o termo “arte” muitas vezes se confunde com uma profissão, um mercado e um conjunto de teorias que definem a arte pela arte a ponto de se correr o risco de excluir todos os saberes e fazeres utilitários e artísticos realizados pelos povos primitivos ao longo da história.

Bourdieu (1996) dessacraliza a arte e sugere que ela está sujeita às mesmas regras que regem as relações de poder e a divisão de trabalho da sociedade capitalista. Para ele, a lógica da alienação, opressão e exclusão perdura no campo da arte levando a que diferentes grupos sociais tenham acesso diferenciado aos bens materiais e imateriais coletivamente produzidos. Assim sendo, a violência simbólica que sustenta a economia das trocas simbólicas na sociedade de classes define também os lugares, os grupos e os produtos legítimos da arte e fragmenta a sociedade entre produtores, consumidores e espectadores (BOURDIEU, 2004).

Fusari (2001), edu-comunicadora brasileira, vislumbra que a educação pode reverter a perspectiva erudita, excludente e abstrata da arte na medida em que a dinâmica do trabalho com crianças, jovens e adultos permite embaçar a divisão produtor-consumidor-espectador e aproximar o fazer-conhecer-apreciar. A autora defende que

a arte deve ser compreendida em sua articulação entre o fazer, o representar e também o exprimir e diz:

Ao longo da história da arte, essa unidade do construir-representar-exprimir mostra-se em várias ênfases, maneiras, tendências e períodos. Por exemplo, há uma ênfase no exprimir em momentos como o Romantismo e o Expressionismo que defendem a criação artística e a concepção da beleza subordinadas ao sentimento interior, em oposição à correspondência a modelos e regras de construção técnica-inventiva, como ocorria no Classicismo [...] Em outras palavras, o fazer técnico-inventivo, o representar com imaginação o mundo da natureza e da cultura, e o exprimir sínteses de sentimentos estão incorporados nas ações do produtor da obra artística, na própria obra de arte, no processo de apresentação dos mesmos à sociedade e nos atos dos espectadores. Assim, num contexto histórico-social que inclui o artista, a obra de arte, os difusores comunicacionais e o público, a Arte apresenta-se como produção, trabalho, construção. Nesse mesmo contexto, a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo (FUSARI, 1991, p. 22-23).

Quanto à educação, o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1988) a define como:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação das pessoas como seres para si (p. 30).

[...] a educação é uma ação política junto aos diferentes grupos sociais e tem que ser, no fundo, uma ação para a liberdade, por isso mesmo, uma ação com eles [...] A libertação é sempre uma libertação de pessoas e não de coisas. Por isto, não é autolibertação - ninguém se liberta sozinho, também não é a libertação de uns feita por outros (p. 53).

O educador e os educandos são sujeitos do processo do conhecimento. Os educandos não são vasilhas vazias para serem enchidas pelo educador (p. 58).

A educação é uma relação dialética através da qual educador e educandos se descobrem e simultaneamente superam a contradição da relação educador - educandos (p. 59). (FREIRE, 1988, p. 30-58).

Nesta perspectiva, entendemos a educação escolar e não escolar como cultura, portanto, como parte de tudo que o ser humano criou e cria com e na natureza e para além dela. Assim, a estrutura, organização e o funcionamento de grupos, sociedades, instituições, formas de poder, línguas, linguagens, valores, crenças, artes, ciências etc. são expressões vivas da história humana no planeta e que buscam múltiplas formas de inscrição e expressão e se produzem, reproduzem e transformam-se por meio da educação imersa nas paisagens culturais plurais.

Considerando os objetivos desta pesquisa, a relação entre educação, cidade e a problemática urbana deve ser referida ao processo de industrialização que, desde meados do século XVIII, tem se apresentado como motor das transformações da sociedade. Segundo Lefebvre (2001) "o processo de industrialização é o indutor e o induzido dos problemas relativos ao crescimento e à planificação, às questões referentes à cidade e ao

desenvolvimento da realidade urbana, sem omitir a crescente importância dos lazeres e das questões relativas à cultura (LEFEBVRE, 2001, p. 11).”

As cidades existem antes da industrialização, da burguesia e do capitalismo concorrencial, mas esses processos se aprofundam com a urbanização, o crescimento e o desenvolvimento da produção econômica e uma certa vida social. O núcleo urbano se constitui, a partir de então, como “lugar de consumo e consumo do lugar” que dinamiza a cotidianidade (LEFEBVRE, 2001). Assim, a cidade inscreve no tecido urbano modos de viver, mais ou menos degradados.

Segundo suas ideias:

A cidade é uma obra a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há produção da cidade e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos. A cidade tem uma história [...] de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas [...] que simultaneamente permitem e limitam as possibilidades [...] A cidade foi e continua a ser objeto [...] tal como um livro escrito [...] Sobre esse livro, com essa escrita, vêm-se projetar formas e estruturas mentais e sociais [...] A totalidade não está presente imediatamente nesse texto escrito. Há níveis de realidade que não transparecem por definição. A cidade escrita e prescrita [...] ordena e estipula. O que? Cabe à reflexão descobrir (LEFEBVRE, 2001, p. 52-54).

A cidade se configura como um centro de decisão, intensifica e organiza a exploração em toda a sociedade, acelera os processos de troca, o mercado, a acumulação dos conhecimentos e capitais e concentra as disputas e os conflitos de interesses. Ela inaugura, também, um conjunto de instituições com funções sociais definidas.

A realidade urbana provoca uma mudança estrutural na esfera pública. O surgimento das casas de cafés, dos círculos de leituras, dos espaços de acesso a obras filosóficas, literárias e artísticas destinadas ao público em geral fomenta os meios de comunicação de massa e o desenvolvimento da opinião pública (HABERMAS, 1984).

A construção deste espaço urbano público, a partir de meados do século XIX, contou com a consolidação e difusão de um modelo de educação que, apesar das muitas críticas, resistiu até nossos dias. Nóvoa (2019) aponta:

Todos conhecem as características deste modelo escolar que se impõe. A sua força é tal que já nem sequer conseguimos imaginar outras formas de educar. A escola substituiu o trabalho, a rua e mesmo o lar como lugar de socialização e de formação. O triunfo da escola é total, pelo menos face ao seu principal inimigo, o trabalho infantil, dentro e fora das famílias (NÓVOA, 2019, p. 2).

A escola pública, laica, gratuita, obrigatória e única foi um elemento central no processo de construção dos Estados-nação e de fortalecimento do modelo capitalista urbano

industrial. Ela se articula com outras instituições, grupos e associações na ampliação de um espaço público e de uma experiência de cidade educadora. As praças, os museus, as associações de trabalhadores, os cafés, as bibliotecas, os gabinetes de leitura participam destes espaços abertos ao público.

No Brasil republicano, a escola foi politicamente assumida pela União, Estados e municípios, que impuseram uma escolaridade obrigatória, com o objetivo de fabricarem uma identidade cívica e nacional.

A pesquisa “Arte de Rua e Educação” se desenvolve no imbricamento destes entre-lugares: a cidade, o urbano, a educação, a arte e a esfera pública. Assim, esse projeto pretende explorar as relações entre a arte de rua, a formação humana e a educação, por meio de percepções e práticas artísticas desenvolvidas dentro e fora da escola e que alcançam visibilidade na esfera pública.

Os marcos regulatórios da educação escolar brasileira prescrevem que o ensino será ministrado segundo os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (BRASIL, Const. 1988, Art. 206).

A arte comparece como um princípio da educação escolar brasileira vinculado à liberdade e ao exercício de expressão de formas de pensar, sentir, agir e se relacionar.

Ana Mae Barbosa, historiadora e arte-educadora brasileira, comenta:

[...] os professores que buscam os museus e centros culturais como laboratórios de pesquisa visual para seus alunos o fazem sabendo da importância da arte para o desenvolvimento dos processos cognitivos. Foi esta convicção que os levou a conseguir adesão dos colegas de história, português, matemática e informática para trabalhar interdisciplinarmente a partir das Artes Visuais. Eles reafirmaram a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas (BARBOSA, 2006, p. 16).

Há lugares específicos onde os alunos e um público discriçãoário entram em contato com a arte, principalmente em espaços fechados, institucionalizados e seletivos, tais como os museus e as galerias. Estes lugares, em sua grande maioria, não são espaços abertos em que as pessoas são convidadas a entrar por acaso, pois existem interesses de grupos específicos que endereçam o seu trabalho para públicos também eles específicos. Sendo

assim, os espaços consagrados às obras de arte e exposições artísticas são majoritariamente privados, mesmo quando de propriedade pública e mantidos pelos recursos públicos (BOURDIEU, 1996).

A percepção hegemônica sobre os espaços, a obra, os produtores e consumidores de arte ratifica essa perspectiva discricionária que confunde as fronteiras entre o que é público e o que é privado.

Aqui, talvez seja importante definir o binômio público e privado. O público não se define pela natureza de propriedade pública e/ou manutenção pelos recursos públicos, mas pelo acesso universal e coletivo.

Marginson (2005) critica a visão economicista de público e define os bens e serviços públicos como não competitivos e não exclusivos.

Esses bens não são competitivos, pois podem ser consumidos por qualquer número de pessoas sem se esgotarem, como, por exemplo, o conhecimento de um teorema matemático. Eles não são excludentes, porque os benefícios não podem ser limitados a compradores individuais, como tolerância social ou ordem pública. Poucos produtos costumam ter ambas as características; muitos, ao contrário, não são competitivos ou não podem ser excluídos. [...] Bens privados são, por oposição, bens competitivos e excludentes (MARGINSON, 2005, p. 9, tradução pesquisador).

As escolas e os professores reforçam esta perspectiva não consumista, não competitiva e não excludente de arte? Os professores compreendem que a arte de rua na educação potencializa os espaços e tempos de aprendizado? A escola encampa a potência do acesso à arte como fortalecimento da democracia? A arte de rua amplia os lugares, os tempos, os atores e os conteúdos de aprendizagens? Mas, o que exatamente o educando absorve/apreende com as artes e as ruas? E como ele(a) aplica esse conhecimento em seu cotidiano? Ou talvez, como aplicar seu cotidiano na sua arte?

Apostando que os educandos podem aprender não somente na sala de aula, mas também no seu cotidiano, com seu próprio bairro, sua cidade e seu contexto social, esta pesquisa pretendeu explorar as práticas artísticas que podem ser estimuladas a partir, por exemplo, do ensino público e que se inscrevem na cidade, em especial aquelas que dialogam com arte de rua. O objetivo não é discutir o currículo da escola ou a disciplina de arte, mas um olhar estético sobre a cidade que estimule as manifestações artísticas por meio de arte de rua que acontece fora da escola e que cria relações de pertencimento e reconhecimento no/do território e também podem ser mobilizadas dentro da escola, considerando-a um espaço de reunião de crianças, jovens e adultos que tem por finalidade a sociabilidade e a escolaridade.

Busquei traçar as possíveis relações entre a arte de rua e a educação, cartografando formas de abordagem social e artística e as implicações dessas práticas para o

processo socioeducativo e sociocultural que podem ser estimulados na/com a escola .Segundo a educadora Raquel Ribeiro: “A cidade é um celeiro de assuntos interessantes que apresentam possibilidades de conhecimentos que podem e devem interagir com o conhecimento produzido no interior da escola. (RIBEIRO, 2015, p. 49).”

Portanto, parti da ideia de que a cidade também pode ser tomada como um campo de experimentação que, de forma interessante e lúdica, contribui com o processo de ensino-aprendizagem envolvendo alunos e professores, considerando as dimensões artísticas e culturais.

Dessa maneira, as práticas artísticas como arte de rua são compreendidas como estratégias pedagógicas que podem estimular os estudantes e professores a ampliarem suas percepções sobre o mundo, fortalecendo seus vínculos e suas experiências de pertencimento com os espaços de convívio comunitário. Neste sentido,

as intervenções urbanas provocam reações e transformações no comportamento, nas concepções e percepções dos indivíduos, como um componente de subversão ou questionamento das normas sociais, sempre a interromper o curso normal das coisas através da surpresa, do humor, da ironia, da crítica ou do estranhamento (INTERVENÇÃO, 2020).

Na escola, pude explorar a relação dos professores e alunos com a comunidade, tendo em vista que grande parte dos alunos da escola pública vive em bairros próximos à escola. (Figura 214, p. 198).

Este texto de dissertação de mestrado está escrito na primeira pessoa porque a pesquisa é uma fase de aprofundamento no meu caminho como artista e arte-educador, como descrito no Capítulo I. A pesquisa feita na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio de Mesquita Filho, em Campinas (SP), foi um espaço de experimentação artística e afetou a vida de todos os envolvidos, conforme pretendo demonstrar no Capítulo III por meio do material produzido e da reflexão disparada.

Esta pesquisa não foi construída a partir de um conjunto de hipóteses pré-definidas e fechadas, mas de um referencial teórico prático que explora a potência da arte de rua como elemento da prática educativa.

Pode ser que esta experiência colabore para o debate de práticas contextuais em escolas dentro de uma perspectiva de inclusão social, com ênfase na importância de ampliar a área de aprendizagem dos alunos e as possibilidades de inscrição artística no território por meio da arte de rua. É provável que se constate mais uma vez que os educandos têm a capacidade de aprender, não somente em sala de aula, mas também imersos em sensibilidades cotidianas, começando por seu próprio bairro e sua cidade, levando em conta o contexto

social no qual estão inseridos e intervindo segundo um olhar estético. Espero que os resultados aqui apresentados possam contribuir para novas pesquisas nas áreas de Educação, Cidade, Cultura e Arte.

Projeto de pesquisa

A pesquisa foi pensada inicialmente para ser realizada com alunos e professores do ensino fundamental, tomando como ponto de partida a sala de aula e irradiando para o espaço ao redor da escola. A pesquisa identificou que, para a maioria desses alunos, o entorno da escola é também o espaço de seu convívio, o que será evidenciado por meio da análise de imagens e áudios coletados durante as práticas artísticas de arte de rua desenvolvidas. Após as atividades artísticas e as observações registradas em fotos e relatos, se produziu uma monografia com base nas informações descritas no caderno de campo. Os registros visavam capturar as experiências que afetam os sentidos. O material a ser analisado não seria composto apenas por dados coletados, mas questionamentos e fontes de renovação (PEIRANO, 2014).

A partir das fontes e inspirações dos estudantes, disparadas pelas atividades propostas, o projeto de pesquisa de mestrado pretendeu compreender como essas práticas artísticas provocam mudanças na relação com o espaço de convívio, levando em consideração como os educandos absorvem o conteúdo dessas transformações no espaço público e como reformularam hipóteses e criam novas subjetividades. Essas são práticas que possibilitam ao aluno desenvolver a capacidade de compreender e agir sobre o território a partir de uma significação e expressão pessoal. A subjetivação como processo de aprendizagem é uma individuação, pessoal ou coletiva, de um ou de vários (DELEUZE, 1997). Entende-se que o aluno, ao produzir subjetividades, gera processos de autoaceitação, autoconhecimento e emancipação (RANCIÈRE, 1991), pois passa a se sentir sujeito de seus próprios atos e processos. Aposta-se que eles são capazes de conduzir, provocar e aprofundar um processo criativo, desde a concepção até a realização do projeto de arte de rua.

A proposta era que os alunos, alvo da pesquisa, fossem convidados a expor os seus conhecimentos sobre o que desenvolveram a partir do convite feito pelo pesquisador e produzissem relatos, registros fotográficos, expressões artísticas, individuais e coletivas, feitas a partir da provocação de sala de aula e da técnica de deriva no entorno da escola, o bairro.

A partir desse processo de arte-educação, eu recolhi materiais, anotações em caderno de campo, registros com suportes variados que me permitiriam descrever e analisar como as práticas de arte de rua influenciam nas maneiras de aprender, pesquisar e criar

conteúdo; como elas promovem processos de formação humana que podem ser denominados de educação, arte-educação, arte de rua etc.

Um dos objetivos da pesquisa era provocar reflexões sobre o território onde os estudantes moram, vivem, estudam, a partir de caminhadas, ou seja, de derivas pelo bairro, o entorno da escola (VISCONTI, 2012), sendo que ao longo desse trajeto os educandos deveriam coletar estruturas, formas e objetos que serviriam de reflexão para pensarmos juntos a questão da estética do bairro, focando nas relações sociais e nos seus problemas estruturais. A coleta desses materiais deveria ser usada para provocar e estimular o olhar dos alunos quanto aos aspectos do lugar que muitas vezes passam despercebidos. E para visibilizar essas descobertas seriam elaborados trabalhos de arte de rua no bairro da escola, onde a maioria dos alunos moram.

A ideia, portanto, era considerar o próprio espaço de convívio como um lugar para trabalho educativo artístico, pois assim é possível gerar debates e discussões que partam da realidade que circunda os alunos, socializando ferramentas expressivas que possibilitem a articulação no espaço urbano pelo viés da arte e participação. O projeto de pesquisa era também um projeto de arte, educação e democracia. Sendo assim, algumas técnicas de produção de arte seriam exercidas durante as atividades propostas.

Para a coleta de dados, me propus a utilizar uma versão atualizada de um projeto que desenvolvi durante o meu curso de pós-graduação na Willem De Kooning Academie, na Holanda, e que foi aplicado como projeto de estágio na escola pública CIEP 448 Ruy Frazão Soares em Niterói - RJ. Em seguida, este projeto também foi aplicado em diversas outras escolas da Holanda e na CEI Agostinho Pattaro em Barão Geraldo, Campinas - Brasil.

O projeto foi atualizado para atender às necessidades específicas desta pesquisa, sendo que ao término do processo, os alunos deixam e expõem a sua arte de rua, o seu mapa estético e afetivo no bairro, e poderiam também entrevistar os moradores e o público acidental¹ sobre o impacto que lhes causava.

Algumas perguntas norteadoras da pesquisa incluem:

- O que os educandos mostram e pensam sobre as atividades de intervenção propostas?

- Como é que este processo muda sua visão em relação ao bairro?

Alguns procedimentos metodológicos:

¹ A ideia de *público acidental* corresponde a uma provocação que se relaciona com o conceito de arte de rua. Mais sobre no Capítulo II, pag. 75.

- Ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa todo o processo foi fotografado e filmado com o livre e esclarecido consentimento dos participantes:

- Os estudantes foram questionados antes, durante e depois do projeto. Esperava-se que a mudança nas respostas refletisse a mudança nas maneiras de olhar e pensar.

- Para a criação dos mapas, os alunos coletaram formas, estruturas e objetos encontrados no bairro da escola.

- Em seguida, os alunos foram convidados a analisar e selecionar apenas os três objetos, formas ou estruturas coletadas mais relevantes para eles e para a execução de seus projetos de arte de rua.

- A partir dos três objetos escolhidos, foram desenvolvidos carimbos utilizados para estampar o seu próprio mapa estético, afetivo e significativo do lugar.

- E, por fim, os educandos puderam expor essas obras - os mapas - nas ruas e entrevistar alguns moradores sobre a relação entre o mapa, o bairro e a percepção do outro.

Ao longo da coleta dos objetos, estruturas e formas os alunos definiram os seus próprios trajetos, pois possuem afinidades com o próprio território e já conhecem todo o percurso do bairro.

Problema de pesquisa

Ao pesquisar a respeito da temática, verificou-se uma baixa produção acadêmica no país e uma participação do PPGE/FE/Unicamp com dois grupos de pesquisa que explicitamente trabalham com arte e educação. Refiro-me ao Laboratório de Estudos de Arte, Corpo e Educação (LABORARTE) e ao Laboratório de Estudos Visuais (OLHO). Assim, supomos que investigações como essa são de fundamental relevância não só para o sistema educacional, mas também para a ampliação do campo científico que fronteira a arte, educação e cidade. Soma-se a isso a escolha por realizar a pesquisa em uma escola pública, o que se justifica pela opção em se priorizar espaços universais e coletivos. Na escola, além do compromisso com a formação humana, tem-se a possibilidade de explorar a relação dos usuários com a comunidade, tendo em vista que grande parte dos estudantes vive no entorno ou em bairros próximos à escola.

Neste sentido, esta pesquisa foi se constituindo a partir de algumas indagações:

- Qual a potência da arte de rua como elemento da prática educativa?
- O que os educandos mostram e sentem em relação a sua própria arte de rua?

- Como este processo impacta a visão do educando na relação com o bairro e a escola?

Hipótese

Esta pesquisa não foi construída a partir de um conjunto de hipóteses pré-definidas e fechadas, mas de um referencial teórico-prático que explora a potência de arte de rua como prática educativa. Sendo assim, espera-se com esse trabalho contribuir para o aprimoramento das práticas de exploração da arte e educação e a ampliação das estratégias de ensino-aprendizagem no sistema educacional brasileiro.

Objetivos

Objetivo principal

Objetiva-se, com esse estudo, traçar as possíveis relações e intersecções entre a arte de rua, a cidade, a arte e a educação, buscando cartografar formas de abordagem social e artística e as implicações dessas práticas para o processo de sensibilização estética, ressignificação sensível do território e das práticas de ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos

- Explorar a técnica da deriva estética pelo território de vida.
- Localizar e coletar objetos de rua que possam ser utilizados em projetos de arte de rua - o lixo que vira cultura.
- Registrar com professores, alunos e público acidental as próprias impressões sobre o território e as possibilidades de intervenções artísticas no seu espaço de convívio.
- Registrar o modo como professores, alunos e público expõem, refletem e interagem com arte de rua.
- Incentivar os professores, alunos e o público a exporem suas motivações artísticas e sociais que promovem arte de rua.
- Propor dinâmicas individuais e coletivas de percepção estética em sala de aula e espaços públicos.
- Observar se surgirão desvios por parte da própria arte de rua, e desejos dos participantes, para além do previsto pelo pesquisador.

Metodologia

Fui conduzido para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Júlio de Mesquita Filho, na cidade de Campinas-SP, por um professor pesquisador da Faculdade de Educação que já desenvolvia um projeto de Cinema na Escola e tinha uma rede relacional de trabalho respeitada e reconhecida pelos professores, gestores e alunos da escola. Foram muitos encontros, conversas e apresentação do projeto de pesquisa com a equipe que atuava na escola.

Usei o método da deriva (DEBORD, 1956) e da cartografia (PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L., 2009), observando como os envolvidos lidam com suas descobertas, como interpretam e exploram as referências e dúvidas que surgem, como formulam hipóteses e as aplicam, como se convidam à parceria de criação e como sugerem subjetividades plurais. Observei, também, como essas experimentações influenciaram na ativação do imaginar e criar, ao construir subjetividades em torno de si e do mundo e na relação com o outro e o território.

O registro audiovisual da pesquisa ocorreu através de gravações da voz e da imagem dos participantes para acompanhar seus processos de criação enquanto interagiam entre si. Também foram gravadas em áudio e imagem entrevistas individuais com os participantes.

As atividades ocorreram inicialmente na sala de aula e no espaço ao redor da escola, sob autorização da diretoria da escola. A pretensão foi de que os professores e alunos ficassem à vontade para interagir comigo e que a participação fosse voluntária.

Para coletar os dados de pesquisa, foi realizada uma oficina sobre mapas e arte de rua, com duas turmas do 8º ano, 51 alunos em total, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Júlio de Mesquita Filho, na cidade de Campinas. As atividades foram executadas em encontros semanais, durante os meses de maio e junho de 2018.

Além disso, foram feitos registros audiovisuais das dinâmicas individuais e coletivas, através de uma câmera digital. Através da análise desse material e de apontamentos do caderno de campo, pretendeu-se identificar pistas de como essas experimentações influenciaram nas maneiras de aprender, pesquisar e de criar conteúdo artístico. Para além das orientações do pesquisador, a intervenção visava acolher mobilizações de criação dos participantes, mesmo que adotando caminhos não previstos inicialmente.

Os participantes foram informados sobre os procedimentos e as intenções deste projeto e foram orientados a assinar o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" e o "Termo de Assentimento Livre e Esclarecido" autorizando o uso das imagens e sons para fins

de pesquisa acadêmica. A pesquisa conta com a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa/Unicamp através do processo CAAE: 83193318.7.0000.8142.

II - O MEU CAMINHO COMO ALUNO, ARTISTA E ARTE-EDUCADOR

Durante a minha pesquisa, o processo de aprender a cartografar inaugurou em mim uma série de anotações não apenas no tempo do “agora-pesquisa” mas, também, sobre a minha própria caminhada enquanto cidadão holandês, aluno, artista visual, arte-educador e encantado pelo solo brasileiro.

Em 1975, eu nasci como Kjell van Ginkel em Harderwijk na Holanda, em uma família de classe média-baixa. Filho de Irma van Asselt (1950) e Gijsbertus Emile van Ginkel (1950). Dois anos e meio depois nasceu o meu único irmão, Collin. Minha mãe cuidava dos filhos e trabalhava em casa e o meu pai trabalhava, nessa época, como carpinteiro e depois como mestre de obras.

Harderwijk, fundada em 1231, é uma das cidades mais antigas da Holanda (STENVERT, 2000, p. 50); é um país com menos habitantes - 17.417.854 (CBS, 2020) - do que tem hoje a capital São Paulo.

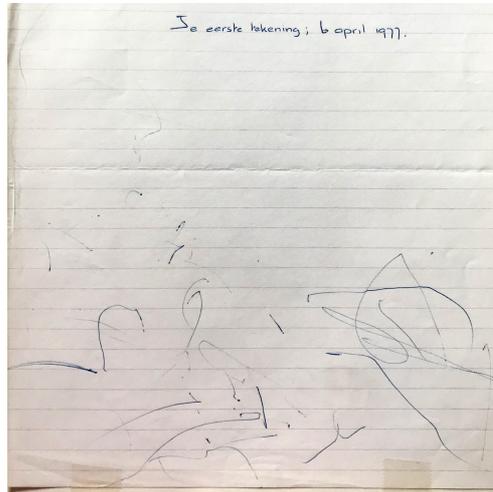
Figura 1: Cidade de Harderwijk - Holanda.



Fonte: www.heerlijkhardenwijk.nl/zien-doen/fietsen-wandelen/heerlijk-wandelen.

Segundo minha mãe, com 16 meses, eu fiz o meu primeiro desenho (Figura 2).

Figura 2: “Seu primeiro desenho; 6 abril 1977”.



Fonte: acervo do pesquisador.

A formação primária básica

Em 1980, ingressei na escola de educação infantil “Nutsschool Het Stenen Paardje”. Na Holanda, em uma Nutsschool, as crianças a partir de 4 anos recebem educação civil que não deve ser influenciada por nenhuma denominação religiosa ou grupo social particular. É uma educação baseada em valores como respeito, convivência e igualdade de direitos. Há muita atenção para o indivíduo e o desenvolvimento de sua própria identidade e interesses. As diferenças entre os alunos são aceitas e respeitadas, e há muita ênfase na cooperação mútua. Eu me lembro que gostei muito de ingressar e frequentar essa escola. Achei que a professora foi tão relevante que, 20 anos depois, procurei-a para dizer sobre sua importância na minha formação.

Em 1982, depois de terminar a educação infantil², meus pais me matricularam numa escola de ensino fundamental fora do nosso bairro, no centro da cidade. Isso não era comum na época. Minha mãe quis me matricular numa escola católica perto de casa para eu ter contato com o ensino religioso e um credo, mas meu pai achou melhor me matricular em uma escola não denominacional. Na Holanda, este tipo de escola se chama escola pública. Lá não existem escolas públicas e particulares como no Brasil.

A educação pública é acessível a todas as crianças sem distinção de religião ou ideologia e é dada com respeito pela religião de todos ou filosofia de vida. [...] A educação pública contribui para o desenvolvimento de alunos com atenção aos valores religiosos, filosóficos e sociais, como aqueles que vivem na sociedade holandesa e reconhecendo o significado da diversidade desses valores. Atenção ativa

²Na Holanda, o ensino infantil, que compreendia dois anos, foi incluído no ensino fundamental, que agora passa a ter oito anos.

é dada às semelhanças e diferenças entre as crianças, sem qualquer preferência por uma visão particular (HOLANDA, 1981, tradução pesquisador).

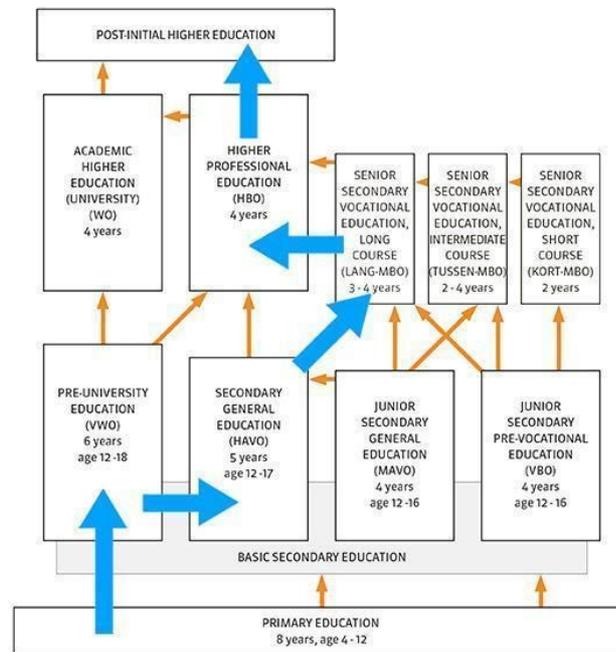
No ensino fundamental eu não apresentei dificuldades de aprendizado. As atividades desenvolvidas não eram difíceis para mim. Na verdade, tinha tanta facilidade que um dia eu decidi fazer, nas férias, todas as tarefas do livro do ano seguinte para eu não ter mais nenhuma tarefa pra fazer no dia a dia. Quando o professor descobriu, ele me deu outras tarefas para fazer durante as aulas, tais como: coletar papel velho no bairro para juntar dinheiro para a escola e trabalhar com scripts de jogos de videogame.

Eu me sentia diferente sendo ruivo e com uma pele muito sensível. Eu era a única criança na escola que tinha que vestir uma camiseta e um boné que me protegiam do sol, mesmo quando nadava na piscina. Eu também era o único aluno da escola que morava em outro bairro.

Em 1984, meus pais se prepararam para migrar para a Austrália, para ter um futuro melhor. Estava difícil a sobrevivência na Holanda e meu pai achou um emprego como carpinteiro na cidade de New South Wales. Lá, na época, um estrangeiro podia ocupar uma vaga de emprego nos setores não preenchidos pelos trabalhadores nativos. Depois de tudo formalizado, o valor do dólar caiu, o desemprego aumentou e nossos vistos de trabalho e moradia foram cancelados. Permanecemos na Holanda.

Em 1988, ao concluir o ensino fundamental, fui para o nível mais alto (Figura 3) do ensino médio, o ensino pré-universitário (VWO), que prepara os alunos para estudar na universidade (RIJKSOVERHEID, 2020). Para ilustrar, apresento o quadro do sistema educacional holandês, os muitos percursos formadores e destaco meu percurso escolar.

Figura 3: Sistema educacional holandês, com meu trajeto em azul.

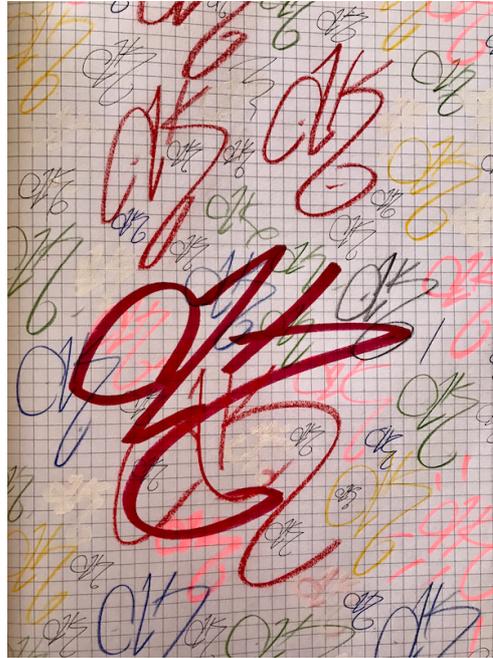


Fonte: SBB, montagem pelo pesquisador.

Nos primeiros dois anos, passei sem nenhum problema, mas comecei a me perguntar: por que estava fazendo tudo isso? Economia, francês, alemão, matemática, nada disso realmente me interessava. No passado, esforçava-me nos estudos porque gostava da competição, para obter as notas mais altas, mas não havia nenhuma motivação intrínseca. Eu não era atraído pelo conteúdo em si. Assim, neste entendimento, perdi minha motivação pelos estudos escolares e passei a me dedicar a outras coisas que me interessavam.

Naquele ano, comecei a fazer o meu primeiro *tag* na rua, que é o nome do artista, a assinatura, de um tagger ou grafiteiro. Como é melhor fazê-lo quando não há ninguém olhando, comecei a fazer isso de noite e, claro, isso não foi bom para meus resultados na escola. Deixando os tags nos muros do espaço público eu não pensei em fazer arte, mas só em marcar o meu território e ser conhecido entre os *street artists*.

Figura 4: Rabiscos do meu primeiro tag “aK”.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu ficava muito tempo na rua e fora da minha casa. Eu não estava muito conectado com este lugar - a casa, porque, para mim, não era um espaço agradável. Meu pai desenvolveu o alcoolismo e não tínhamos contato com nenhum outro membro da família, eu nem conhecia meus avós de ambos os lados. Havia apenas meu pai, minha mãe e meu irmão.

Porque parei de me esforçar nos estudos no terceiro ano do VWO, os resultados começaram a piorar drasticamente e, no fim deste ano acadêmico, fui mandado para fazer o meu quarto ano no HAVO, que é um nível mais baixo (Figura 3).

Eu permanecia desmotivado e estava mais focado nos meus tags e nos desenhos do que nas matérias da escola. Por causa disso, repeti duas vezes o quarto ano do HAVO.

A escola decidiu me expulsar porque, mais uma vez, não consegui bons resultados e eles não viram nenhum esforço da minha parte. Minha mãe ficou muito deprimida porque seu filho, que antes era um bom aluno, se tornou um “drop-out”, um aluno que sai do sistema educacional sem diploma nenhum. Minha mãe conversou muito comigo sobre a importância da escola para o meu futuro, mas o “futuro” era algo muito abstrato. Eu estava vivendo o momento e realmente não tinha ideia de quão importante era a educação escolar e os certificados de conclusão de ciclos na minha vida futura.

Minha mãe conseguiu uma outra escola, que me aceitou, para fazer o 4º ano do HAVO, agora pela terceira vez. Um dia, quando eu estava tentando fugir das aulas, recebi uma ligação de um amigo, dizendo que havia um arrastão policial na minha escola. Eles

estavam lá por causa da grande quantidade de tags e grafites existente na cidade e também no próprio prédio da escola. Todos os alunos tiveram que mostrar seus bens e todos os alunos que tinham um *black book*, um caderno de grafiteiro com rabiscos³, foram levados à delegacia de polícia e suspensos alguns dias da escola.

Figura 5: Black book do artista grafiteiro SABA.



Fonte: SABA (2021).

Sabendo disso, antes de eu entrar na escola, retirei todas as páginas com desenhos de tags e grafites dos meus cadernos, coloquei-as no meu armário pessoal da escola e fui para a sala de aula. A polícia já estava me esperando lá na entrada e eu mostrei todas as minhas coisas, que não tinham nada que eles estavam procurando, e em seguida entrei na sala. Eu não consegui terminar essa aula, porque a polícia veio me buscar e me levou ao diretor da escola. Sentei-me ao lado do policial e do diretor, quando o policial jogou muitos papéis em cima da mesa e me perguntou: o que é isso? Quando olhei mais de perto, meu coração disparou porque eram todos os papéis que retirei e escondi no meu armário da escola. Antes que eu pudesse responder, ele me disse que eu tinha um grande problema, porque eram exatamente os desenhos que apareciam nas ruas da cidade e no prédio da escola. Não sei como consegui inventar essa desculpa, mas disse-lhes que gostava muito de arte de rua e que sempre fazia cópias dos desenhos que via e curti. É claro que eles não acreditaram em mim, mas, porque eu não confessei o crime, eles não tinham como provar a acusação feita. O diretor me suspendeu por três dias da frequência escolar e os policiais me disseram que contratariam um

³ Para os grafiteiros, os *black books* eram mais do que apenas cadernos de desenho. Antes do advento da fotografia digital, eles eram um meio de exibir ideias de maneira portátil para outros escritores (HARRIS, 2016, tradução pesquisador).

especialista em escrita e traçados para provar que os tags e grafitis das paredes eram de minha autoria e responsabilidade. A polícia poderia fazer isso, mas era um serviço muito caro e provavelmente não valeria investir este recurso pela importância do crime cometido.

Três dias depois, eu queria voltar a frequentar a escola, mas a segurança não me deixou entrar. Liguei para minha mãe e ela estava chorando ao telefone. A escola tinha comunicado que eu não estava mais suspenso e sim impedido de entrar no edifício, porque se eu entrasse eles não poderiam garantir a segurança dos seus funcionários. Alegaram que eu havia ameaçado um funcionário, mas isso realmente não era verdade. Eu sabia que era uma desculpa para me expulsar da escola. Eles solicitaram que minha mãe tirasse minhas coisas do prédio escolar. Depois disso, recorri várias vezes para poder voltar à escola, mas como o tempo passou, perdi muitas aulas; minhas notas baixas também me impediram de ganhar este processo. Tempos depois, recebi uma carta dizendo que estava oficialmente expulso da escola e tive que aceitar.

Fora da escola, eu encontrei um emprego em um restaurante e trabalhei lá cerca de 2 anos. Um dia a polícia veio ao meu trabalho e pediu que o proprietário falasse sobre grafite. Eu estava suando e preocupado porque, na noite anterior, marquei quase todas as paredes do centro da cidade com meu tag. Enquanto estavam ao meu lado, pediram ao meu chefe para registrar uma ocorrência. Eles queriam coletar muitas ocorrências para poder colocar mais policiais neste caso. Mais tarde, contei aos amigos o que aconteceu e achei que era (de novo) uma história que dava indícios de que eles não conseguiriam me pegar.

No dia seguinte, eu estava na delegacia de polícia para ser interrogado. Parecia que alguém tinha lhes informado sobre mim, porque a polícia sabia de todos os detalhes sobre as minhas intervenções na cidade. Eles sabiam como, o que e quando eu havia realizado a arte de rua, mas notei que não havia nenhuma evidência real e eu me defendi negando tudo. Na verdade, falei que estava naqueles lugares e naqueles horários, mas que não havia feito nada. Depois de uma hora, eles tiveram que me deixar ir. Quando voltei para casa, pensei em mais uma história interessante para contar para meus amigos e street artists, mas a minha atitude mudou. Para ser honesto, eu já começava a pensar que era desrespeitoso danificar a propriedade de outras pessoas. Eu sempre, intencionalmente, fiz meus tags nas paredes de empresas ou da prefeitura, não de pessoas físicas, mas é claro que isso não me inocentou diante da lei holandesa (ou da minha própria ética) e eu decidi mudar a minha vida e não ter mais a chance de ficar com um "nome sujo" que, por exemplo, pode causar grandes dificuldades para trabalhar em algumas áreas.

Na Holanda, fazer arte de rua pode resultar em uma multa alta ou tempo de prisão. Não se trata apenas de um mural, graffiti, tag etc. pego em flagrante, mas a polícia consegue reunir provas e relacionar todas as outras intervenções realizadas por um mesmo artista. A polícia holandesa usa software que pode vincular uma arte de rua a um artista específico. Um arquivo de dados usa todos os tipos de informações em palavras e imagens sobre as artes encontradas na rua, como a data e a hora em que foi encontrada, o local, o proprietário do imóvel, informações sobre cor e tamanho, o material usado, uma foto e demais dados. Assim, torna-se possível estabelecer uma conexão com dados previamente armazenados no banco de dados central e com um street artist em particular.

Por exemplo, eles criaram um álbum com todas as vezes que a palavra "MESMO" apareceu numa parede. Se eles me pegassem uma vez fazendo "MESMO", eles poderiam me processar por todo o portfólio. O juiz faz um cálculo que considera o total de m² de arte de rua com o tag MESMO, multiplicado pelos gastos para apagar por m². O artista deve reembolsar os custos de restauro que podem chegar a 100 euros (R\$650) por m². Isto costuma representar um valor muito alto. Se você não tiver como pagar - e quase ninguém pode - o valor é convertido em tempo de prisão.

Então, decidi nunca mais fazer arte de rua ilegalmente, para que a energia do processo de criação fosse positiva e não causasse mais estresse e problemas para mim e meu futuro.

Curso técnico em Design de Publicidade e Propaganda

Em 1995, eu descobri que o fato de ter concluído o terceiro ano do VWO equivalia ao diploma que eu obteria no nível mais baixo, o MAVO (Figura 3). Assim procedi e isso me deu o direito de fazer o processo seletivo do curso de MBO (Ensino Médio Profissionalizante) em Design de Publicidade e Propaganda na Nimeto, em Utrecht, Holanda. Fiquei muito feliz quando soube que fui aceito. O foco deste curso estava mais na estética e no técnico de produção do que no conceito. Eu terminei este curso em 1999 sem problemas, com ênfase em Design Gráfico, e fui elogiado pela dedicação. Eu avaliei que alcancei um bom desempenho porque finalmente fiz algo que me encantou, que me interessou intrinsecamente.

Graduação em Design Gráfico

Em 1999, decidi desenvolver mais minhas habilidades em Design Gráfico e prestei Graduação em Design Gráfico no Instituto de Artes (ArtEZ) em Arnhem, Holanda. Eu não esperava ser aceito, porque este curso no ArtEZ era muito disputado, já que tinha designers famosos lecionando, o que resultava em uma chance muito pequena de aceitação. Quando recebi o resultado bom, eles me explicaram que fui aceito porque costumava trabalhar com design nas horas vagas e que isto não era apenas uma profissão pra mim, mas também uma paixão.

Pode-se caracterizar a Faculdade de Design Gráfico de ArtEZ e a formação dos seus alunos, incluindo eu, falando sobre o Karel Martens. Ele foi um famoso designer gráfico e artista visual que lecionou na ArtEZ antes de eu estudar lá e influenciou uma certa abordagem sobre o lugar ocupado pelo designer gráfico. Isso influenciou minha formação e minha relação com a Arte e Educação.

Na Holanda, o design gráfico é um trabalho encomendado por um público específico, quase sempre comercial ou empresarial, ou seja, para muitas correntes teóricas e metodológicas, o design não é considerado arte e sim uma mercadoria. Karel tensionava essa visão na medida em que realizava trabalhos de designer gráfico, alguns encomendados e outros livres, sem demanda externa. Assim, o designer gráfico poderia alcançar o estatuto de uma intervenção instável, criativa e problemática.

Karel Martens entrou em contato com as teorias do Movimento Zero que estava conectado com o maior Movimento Internacional de Arte da época. Eles elaboraram um manifesto de recusa à categorização clássica da arte e trabalharam com materiais do cotidiano produzidos pela sociedade industrial, tais como: papelão, garrafas e parafusos de metal para a construção do trabalho artístico.

Figura 6: Objetos recolhidos por Karel Martens com sua “estampa”.



Fonte: Karel Martens: printed matter/drukwerk.

Por volta de 1960, ele construiu uma visão de consenso a partir da qual a obra de arte sempre deveria se comunicar com o público, independentemente de seu caráter mercadológico. O designer gráfico seria um artista que deveria intermediar a relação da arte com o público em geral, consumidor ou espectador.

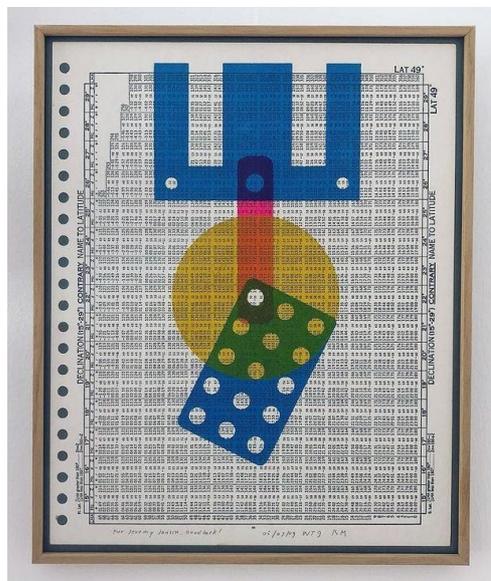
Em uma visão mais crítica, o designer cumpria a função de um “mediador” que, por atuar em diversas frentes, era impactado pelas influências da sua atualidade. Deste modo, o designer não era um sujeito alienado do seu trabalho mas sim um sujeito que atuava nas margens e fronteiras e que podia ter suas esperanças e utopias frustradas (MILLS, 1958).

Figura 7: Design gráfico de Karel Martens para a revista OASE.



Fonte: <https://draw-down.com/products/oase-95-crossing-boundaries>.

Figura 8: Trabalho livre de Karel Martens.



Fonte: <https://walkerart.org/magazine/karl-martens-prem-krishnamurthy-project-projects-p>.

Durante o curso, fomos incentivados a ser designers engajados, com opiniões próprias sobre a sociedade e como interagir com ela de uma maneira positiva, ou pelo menos questionar aspectos da sociedade em que vivemos.

Um livro muito discutido foi "No Logo", de Naomi Klein. Gostei disso porque achei meio contraditório: o livro discute os efeitos negativos da atividade corporativa marca-orientada, da qual às vezes fazíamos parte como designers. Em seu livro, ela se concentra em *branding* e faz conexões com a globalização, e escreve sobre como combatê-la; ela argumenta que:

[...] essa obsessão corporativa com a identidade da marca trava uma guerra no espaço público e individual: nas instituições públicas como escolas, nas identidades juvenis, no conceito de nacionalidade e nas possibilidades de espaço não comercializado (KLEIN, 2000, p. 5, tradução pesquisador).

[...] as ruas são esferas públicas [...] e como a maioria dos residentes não pode se dar ao luxo de se opor a mensagens corporativas comprando seus próprios anúncios, eles deveriam ter o direito de responder às imagens que nunca pediram para ver. (KLEIN, 2000, p. 280, tradução pesquisador).

Quando perdemos a capacidade de reagir a entidades que são cultural e politicamente poderosas, as fundações da livre expressão e da sociedade democrática são colocadas em xeque (KLEIN, 2000, p. 137, tradução pesquisador).

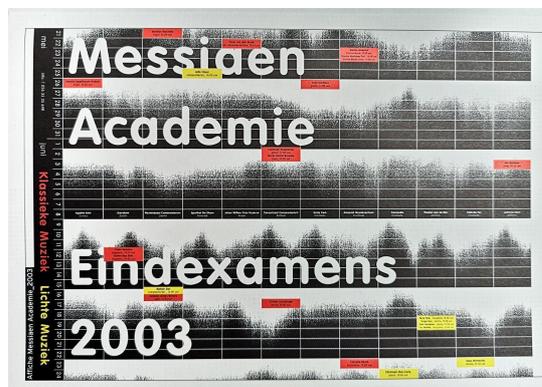
Trabalhos Institucionais

Em 2004 me graduei em Design Gráfico pela ArtEZ - Institute of the Arts na Holanda com os três seguintes trabalhos finais;

I: Pôsteres: Eindexamens 2003

Desenhei uma série de três pôsteres para os exames finais do Conservatorium (Faculdade de Música) do ArtEZ, contendo uma quantidade enorme de dados; estudantes, locais, datas, horários, instrumentos, etc. Eu converti essa enorme quantidade de informações em uma estrutura bem organizada que, ao mesmo tempo, se refere à música, melodias e ao som. Um destes pôsteres foi selecionado e publicado no catálogo do ArtEZ do ano acadêmico 2002/2003 (Figura 9).

Figura 9: Poster para o Messiaen Academie, Eindexamens 2003.



Fonte: Catálogo publicado por Academie voor Beeldende Kunst en Vormgeving Arnhem 2002_2003.

Quando fui convidado para desenhar estes posters, o diretor da Faculdade de Design Gráfico me disse que eu não poderia colocar o texto enviesado no papel, porque isto seria um design de propaganda/publicidade e não um design gráfico. Depois, tive outra situação, o diretor da Faculdade de Artes Visuais me mandou retirar o meu nome do poster (desenho: Kjell van Ginkel) porque "apenas artistas assinavam seus trabalhos e eu era apenas um designer gráfico". Na Holanda, é comum o designer gráfico "assinar" os seus desenhos principalmente por um motivo comercial, para obter mais clientes em caso deles gostarem do trabalho de um determinado designer. Lidar com estas várias abordagens de design e arte não foi fácil, mas gostei de aprender sobre tudo isso e comecei a me interessar mais pelas artes visuais e me distanciar do design gráfico.

II: TCC: “Modificações do Corpo como Meio de Comunicação em Artes Visuais”

Em 2004 pesquisei e escrevi sobre “Modificações do Corpo como Meio de Comunicação em Artes Visuais”. Localizei e entrevistei pessoas que tinham cicatrizes nos seus corpos em decorrência de doenças, acidentes, violências, partos, cirurgias estéticas etc. Essa pesquisa aprofundou o meu contato com o mundo da arte e um número grande de artistas. Aprendi muito com os trabalhos de Marina Abramovic, Orlan, Stefan Sagmeister e Erwin Olaf, dentre outros.

III: Livro: “Navel”

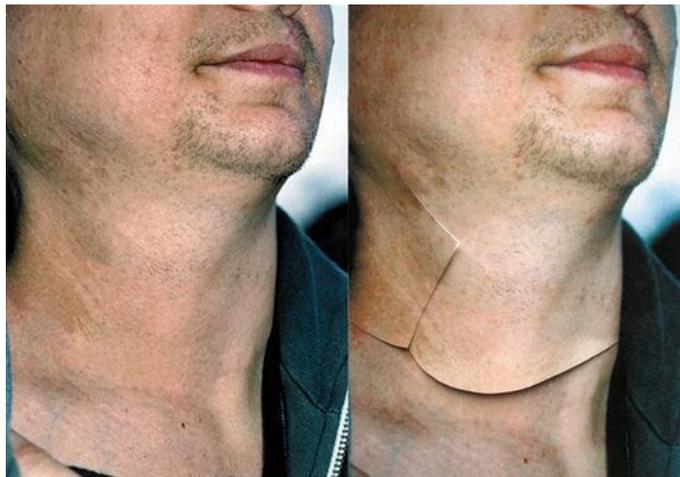
Da pesquisa para o meu TCC decorreu a publicação do meu primeiro livro denominado “Navel”, que explora as cicatrizes corporais e as histórias, os tabus, as associações de dor e sangue que as pessoas fazem a partir de suas marcas corporais. “Navel”, que significa “umbigo”, é a primeira e mais universal cicatriz corporal humana.

O meu TCC e o livro "Navel" sobre cicatrizes foram aprovados, mas geraram um mal-estar no diretor da Faculdade de Design Gráfico, pois ele era de origem judia e, segundo ele, o povo judeu, na segunda guerra mundial, recebeu muitas marcas corporais involuntárias e profundamente estigmatizadoras. Ele chamou as pessoas que participaram no meu projeto de "doentes mentais" e me recomendou fazer uma outra abordagem de cicatrizes e desenhar uma fonte de letras com "cicatrizes".

Essa proposta não teve nada a ver com o conceito do projeto e livro. Sem nenhuma intenção da minha parte, o meu trabalho causou uma experiência negativa e repulsiva nele, mas fui orientado por dois orientadores da faculdade que acreditavam e validaram meu projeto. Inspirado por essa situação de repulsa (cultural), eu tentei elaborar um livro que ainda abordasse as cicatrizes, mas de forma mais acessível e à primeira vista aceitável.

Da foto original eu digitalmente retirei as cicatrizes, fiz um impresso disso, e reproduzi a cicatriz neste papel, tirando a repulsa, a conotação com a carne, sangue e dor. As cicatrizes originais e as histórias do portador poderiam ser descobertas à medida que o leitor explorasse as páginas dos livros em suas dobraduras e páginas triplas. Para os textos acompanhando as imagens eu criei uma fonte com letras também cortadas no papel e digitalizadas depois.

Figura 10: Uma folha dupla do livro Navel.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 11: Spread do livro Navel.



Fonte: acervo do pesquisador.

Texto da Figura 11: Ilya pediu ao cirurgião para puxar o corte simetricamente e usar sutura velha para tornar a cicatriz mais visível.

Figura 12: imagem do livro Navel.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 13: imagem do livro Navel.



Tanja was erg introvert en wilde al haar verdriet er hard uitschreeuwen. Maar dat kon ze niet, daarom schreeuwde ze het uit op haar lichaam.

Fonte: acervo do pesquisador.

Texto da Figura 13: Tanja era muito introvertida e queria gritar pra fora toda a sua dor. Mas ela não conseguiu, então clamou em seu corpo.

Trabalhos Independentes

Naqueles anos, em decorrência de Design Gráfico ser um curso no Instituto de Artes, tive aproximações com outras manifestações artísticas tais como: moda, design de produtos, artes visuais e música e aprendi muito mais do que somente sobre o design gráfico. Lidei e trabalhei com pessoas de várias áreas das artes e isso ampliou meu olhar.

Neste curso tinha um professor brasileiro que trabalhava para MTV Brasil. Com ele eu trocava ideias sobre o aspecto cultural de design e também conversamos sobre viver em um outro país, algo que eu já estava pensando em fazer um dia. Já estava procurando trabalho voluntário para fazer depois de terminar este curso. Queria fazer algo “útil” e conhecer outras culturas. Como já tinha interesse na língua portuguesa, por causa da minha namorada com ascendência cabo-verdiana, eu estava pensando em Angola, Brasil ou Cabo Verde.

I: Alfabeto da Rua (Holanda)

Em 2002 tive que desenhar uma fonte de letras como parte do meu processo de formação escolar. Surgiu a ideia de usar as ruas como inspiração e me propus a usar a fotografia de formas e estruturas encontradas na rua como material para criar um alfabeto completo. Quando apresentei meu projeto, o professor orientador me disse que a proposta não se aproximava da abordagem tradicional da escola e que deveria apresentar outro projeto. Eu não desisti, mas fiz isso por conta própria e fora da agenda de estudos na escola de ArtEZ.

Demorei sete meses para completar o meu primeiro alfabeto de rua, buscando nas ruas holandesas de Arnhem e Amsterdã imagens e situações que construíssem meu alfabeto artístico de rua. Neste sentido, o trabalho livre de Karel Martens me inspirou.⁴

Figura 14: Alfabeto fotografado nas ruas de Arnhem e Amsterdã - Holanda.



Fonte: acervo do pesquisador.

Estudantes da Faculdade de Moda de ArtEZ mostraram interesse em usar o meu alfabeto para uma coleção deles. Fiz uma proposta (Figura 15) com o texto “Copy, Sample, Juggle and Reconstruct the Streets”, mas no fim não foi usado. A ideia de trabalhar com moda me encantou e comecei a pensar em fazer um percurso sozinho.

⁴ Em 2012 quando eu fiz o meu estágio da pós-graduação (BIK) de Willem de Kooning Academie, Holanda, em uma escola pública no Brasil, eu mostrei o trabalho do Karel Martens como inspiração para os alunos. Eles ficaram encantados com as possibilidades artísticas de objetos achados e lixo.

Figura 15: Proposta para uma camiseta.



Fonte: acervo do pesquisador.

II: Primeira intervenção artística na rua

Em 2002 vi uma obra fotográfica de um(a) artista⁵ que me encantou. A obra de arte era uma foto de uma cena muito comum, mas que me atraiu porque a grama, as árvores, a piscina, enfim, tudo na foto foi totalmente construído pela artista. A ideia dessa intervenção foi impactante no lugar, mas sutil para o espectador da foto e isto me interessou bastante.

Sendo bastante inspirado por esta obra, eu fiz a minha primeira intervenção orientada por uma nova perspectiva de arte na rua, diferente das minhas ações anteriores. Estava experimentando produzir imagens com uma máquina fotográfica analógica da minha faculdade e, junto com um amigo, fui para um lugar que chamou a minha atenção por causa dos prédios que fizeram um contraste geométrico interessante com a natureza ao seu redor. Eu fui para o espaço sem um projeto elaborado; fui para experimentar. Quando vi um caminhão e a sombra que ele criou na grama, tive a ideia de um enquadramento artístico. Para obter uma imagem mais interessante, manipulada, pedi ao dono do caminhão para deslocar o veículo e criar uma sombra diferente, perfeita para a minha foto e perspectiva. Expliquei-lhe os meus motivos e acho que ele me achou um louco, mas me ajudou. Por coincidência, no momento de tirar a foto, um avião passou deixando no céu uma linha branca que completou a minha composição. Fiz essa intervenção na cidade para criar a foto. Eu não deixei nenhum registro no espaço público. Para mim, na época, a foto foi a obra, gerada por uma intervenção urbana. Se eu não falasse, ninguém saberia que aquele território acolheu uma intervenção artística. Eu gostei muito dessa ideia de fazer arte, ao mesmo tempo, visível e invisível.

⁵ Que infelizmente não me lembro o seu nome.

Figura 16: Minha primeira intervenção na rua em 2002, sem título.



Fonte: acervo do pesquisador.

A partir deste momento comecei a me interessar por intervenções sutis, por meio das quais as pessoas ficariam em dúvida se havia ou não uma obra de arte no espaço público fruto de uma intervenção do artista. Dialoguei com o trabalho do artista visual americano Brad Downey, que realiza intervenções nos espaços urbanos deixando o transeunte se perguntar sobre a existência ou não de uma intenção e intervenção artística.⁶

Para mim, não é muito importante que você esteja certo de que esses trabalhos são a minha arte. O mais importante é que eles tenham sido vistos. O meu trabalho artístico visa sensibilizar as pessoas a se abrirem e se engajarem visualmente com momentos transitórios de arte em suas cidades (DOWNEY, 2011, p. 39, tradução pesquisador).

Figura 17: Intervenção Brad Downey. Brick Pry Stack (Wall). Hamburg, Alemanha, 2010.



Fonte: Brad Downey - Spontaneous Sculptures.

⁶ Essa ideia eu elaborei melhor até 2014, por meio do fotógrafo Ruud van Bragt, que resultou na série denominada “The Trouvé Series” (figura 64).

Em 2004, foi realizado o projeto “De Boei” em Arnhem, onde morava e estudava, que me fez entender o poder social de uma intervenção artística no espaço público. Ele foi muito importante para a minha formação de arte-educador sensível aos grupos excluídos e marginalizados. Esta intervenção - em um navio para usuários dentro da cidade - me impactou pois, além da arte, ela teve um efeito nos grupos sociais marginalizados, nos moradores da cidade e nas sensibilidades humanas tendo em vista a construção de territórios identitários (Ler mais sobre no Capítulo II, no “O Território Identitário”, p. 96).

Figura 18: Navio De Boei na cidade de Arnhem, Holanda.



Fonte: Luuk van der Lee (2004).

Trabalho voluntário no Brasil

Em 2004, a decisão de vivenciar o intercâmbio de trabalho voluntário era definitiva e escolhi o Brasil para ser a casa deste sonho. A escolha pelo Brasil se deu pela afinidade com a sua diversidade cultural. O programa de intercâmbio foi realizado sem bolsa, e o investimento financeiro aplicado foi para APAE, instituição que aconteceu o trabalho voluntário, e a família que me hospedou. Em Agosto do mesmo ano comecei a fazer o trabalho voluntário de criação artística para a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em Currais Novos (RN) e Salvador (BA) – Brasil, envolvendo projetos sociais com crianças deficientes e portadores de necessidades especiais. Foi essa experiência que me fez me interessar mais pelo aspecto social da criatividade (criação) e arte e pela cultura brasileira, o país e seu povo.

MESMO (grife de moda)

Por este motivo, no ano seguinte, 2005, retornei ao Brasil para ficar mais 3 meses em Currais Novos (RN). Foi lá que desenvolvi a grife de moda chamada MESMO e comecei a produção das primeiras peças em Natal (RN). Depois, dei continuidade na Holanda e lancei várias coleções que vendiam em vários países em lojas físicas e online pelo meu website.

Ao mesmo tempo, por 2 anos, também trabalhava para uma empresa como *brainstormer*: fui contratado somente para desenvolver conceitos para marketing online. Saí deste trabalho para me focar mais no MESMO, que começou a me exigir dedicação exclusiva.

Figura 19: Moletom Dots & Static do MESMO.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 20: Camiseta “Marca” de MESMO.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 21: Buttons.



Fonte: acervo do pesquisador.

Em 2010, a marca MESMO ganhou muita atenção na mídia, online, televisão, publicações impressas, exposições, show de moda, etc. Principalmente por causa de dois projetos novos: o projeto RE:DUCE e a colaboração com Sony Playstation Home.

O projeto RE:DUCE de MESMO propõe um conceito de arte e moda tomando as roupas brancas como tela básica. O projeto partiu da pergunta: “O que acontece quando usamos roupas brancas para limpar uma serigrafia?” A resposta era: menos desperdício, uma moda exclusiva tendo as roupas brancas como tela. Cada item era único porque o resultado do design era uma incógnita ou uma mera coincidência. O marketing dizia: “Quem achava que um pano branco de limpeza de uma máquina de serigrafia não tinha valor, se enganou, pois ele produz como resultado uma moda colorida, única e divertida”.

Figura 22: Peças da coleção RE:DUCE de MESMO.



Fonte: MISTYMINT 是, Taipé - Taiwan.

Figura 23: Show no Amsterdam Fashion Institute (AMFI).



Fonte: acervo do pesquisador.

MESMO lança sua coleção 'Dots & Static' que ficou disponível digitalmente na PlayStation Home. Agora, o apelo era: “Você pode usar a arte do MESMO contando com o suporte do mundo virtual!”

Figura 24: Avatar vestida em MESMO no mundo virtual.



Fonte: acervo do pesquisador.

É importante destacar que o meu processo de formação em arte, design e propaganda qualificou meu trabalho com moda e me rendeu reconhecimento midiático, sucesso estilístico e sustento parcial. Entretanto, em 2010, senti que tinha me transformado muito mais em um gestor de produtos do que um artista com liberdade de criação. Percebi que o valor de uso e de troca da indústria cultural tinham transformado a arte em mercadoria. Apesar do sucesso com a marca MESMO, decidi parar e focar em arte-educação e continuar como MESMO, o artista visual, com total liberdade artística.

Pós-graduação em Artistas Profissionais na Sala de Aula

A partir da realização do trabalho voluntário com as APAEs do Rio Grande do Norte e da Bahia/Brasil, em 2004/2005, identifiquei no meu trabalho artístico a ausência de intervenções com engajamento social. Não me era mais suficiente intervenções artísticas com sucesso mercadológico, liberdade de expressão, criatividade e conceito; sentia a necessidade de desenvolver um projeto de arte vinculado a um trabalho social.

Com este propósito, busquei o curso de pós-graduação 'Artistas Profissionais em Sala de Aula' (BIK), na Willem de Kooning Academie, na Holanda, de 2011 até 2012. O BIK é voltado para artistas que desejam implementar projetos de arte no ensino fundamental (AMSTERDAMSE HOGESCHOOL VOOR DE KUNSTEN, 2020, tradução pesquisador).

Foi nessa pós-graduação que aprofundei meus estudos sobre arte de rua, educação e herança cultural, onde desenvolvi um projeto educacional que utilizava mapas afetivos, contendo formas, estruturas e objetos recolhidos nos bairros em estudo. Desenvolvi esse projeto em uma escola pública em Niterói (RJ) e em diversas escolas da Holanda, onde atuei como educador artístico. Neste curso me aprofundei nas teorias de Kolb, Piaget, Bruner, Vygotsky, Vermunt, e adotei-as em dois projetos de arte e educação.

Trabalhos Institucionais

Para aprovação e certificação de pós-graduação em Artistas Profissionais em Sala de Aula (BIK) eu realizei os seguintes trabalhos finais:

O Sol Azul Quadrado

O psicólogo americano Bruner entende que o educador deve estimular os estudantes a buscarem informações novas e ampliarem seus repertórios a partir de situações-problema que explorem o meio ambiente e os conhecimentos prévios. Ele diz: "A prática de descobrir por si mesmo ensina a adquirir informações de uma forma que as mesmas sejam prontamente viáveis na resolução de problemas (BRUNER, 1961, p. 26, tradução pesquisador)."

Osayimwense explica que

A aprendizagem por descoberta ocorre em situações de resolução de problemas em que o aluno se baseia em sua própria experiência e conhecimento prévio. O método de instrução por meio do qual os alunos interagem com seu ambiente explorando e manipulando objetos, problematizando questões e controvérsias ou realizando experimentos (OSAYIMWENSE, 2017, p. 2, tradução pesquisador).

Em 2011, baseado na teoria *guided discovery* de Bruner, desenhei o workshop “O Sol Azul Quadrado” e desenvolvi em várias escolas brasileiras e holandesas.

O desafio era criar situações-problema que levassem as crianças e os jovens a imaginar e criar objetos conhecidos, porém fora dos padrões instituídos. A pergunta problema era: “é possível um sol azul quadrado?” e uma das respostas possíveis era: “Para o artista e para a arte, sim”.

A arte permite imaginar e criar o mundo a partir do que se vê ou do que se imagina. As atividades de arte e educação exploraram a imaginação e a arte abstrata e geométrica. As crianças criaram, com material didático especialmente desenvolvido para este projeto, suas próprias composições e se surpreenderam com os exercícios de sobreposição de cores. As experiências de misturas e metamorfoses das cores: cinza sobre cinza se torna preto, azul e amarelo se torna verde etc. Quando elas pensavam que tinham aprendido tudo, tudo mudava novamente sob o efeito dos óculos coloridos! Surpresa e admiração forneceram uma lição educacional e divertida. Elas aprenderam sobre abstração, cor e transparência, com suas próprias obras de arte e como resultado final realizamos uma exposição. O diretor da faculdade falou que “Com uma lupa e um óculos colorido, o mundo do Kjell se abre para as crianças” (IJSENBRANT; HEEMST, 2012, tradução pesquisador).

Figura 25: Material utilizado para o workshop.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 26: Aluno utilizando lupa colorida.



Fonte: acervo do pesquisador

O Meu Próprio Bairro

Fiquei muito feliz quando obtive permissão para fazer este projeto de estágio no Brasil. Um brasileiro do Rio de Janeiro, que hospedei na Holanda pelo CouchSurfing e que virou o meu amigo, me indicou uma escola em Niterói (RJ), a escola pública CIEP 448 Ruy Frazão Soares. Por e-mail eu consegui, também, permissão dessa escola para estagiar.

O que faz o seu bairro tão especial? O que define o seu bairro? O que existe somente no seu bairro? Como você está se sentindo neste espaço? Você pode representar isso em um mapa? Como?

As crianças realizaram uma atividade indutiva de caminhada no bairro com um caderno de observação, anotações e pesquisa. Eles foram estimulados a procurar formas, estruturas e objetos típicos do local, tais como: tampas de bueiros ou coisas que as pessoas jogam fora. Cada qual traçou o seu próprio mapa do bairro a partir das experiências cotidianas e da circulação significativa no local. Muitos mapas e muitas formas apareceram. Nenhuma representação foi considerada estranha ou interdita. Os itens recolhidos foram colocados em sacolas especiais. Em outra atividade, os participantes foram convidados a selecionarem 3 objetos recolhidos para produzirem carimbos. Com isso, eles desenharam o mapa do seu bairro e o carimbaram afetivamente. Dessa maneira, eles caminharam, observaram, recolheram objetos, preservaram e re-valorizaram o espaço habitado e teceram relações identitárias e de pertencimento (ELIAS, 2000).

Figura 27: Aluno mostra objetos achados, Niterói (RJ), Brasil.



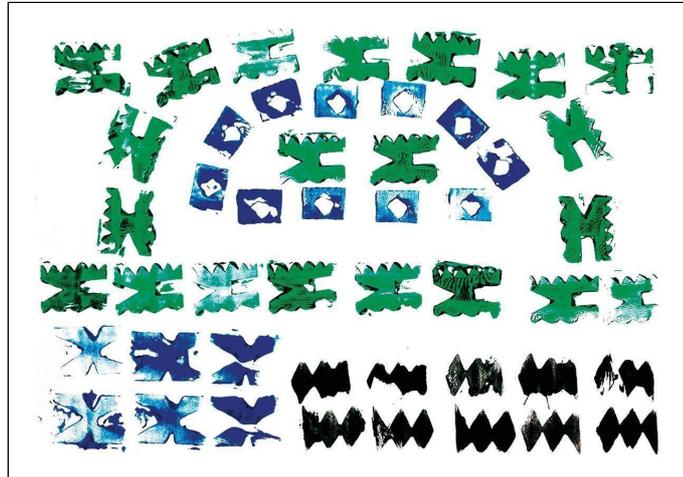
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 28: Aluno estampando seu próprio mapa.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 29: Mapa afetivo.



Fonte: acervo do pesquisador.

Um dos resultados alcançado por esse projeto foi observar como as aulas de arte e educação realizadas no entorno da escola, nas ruas do bairro, oferecem aos educandos situações de experimentações fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem contextual. A discussão em sala de aula sobre os experimentos práticos, com foco nas práticas artísticas e no fazer coletivo, provou ser uma ferramenta para ampliar a troca de experiências dos alunos sobre os espaços de vida e de circulação no próprio bairro. A partir desta observação e experiência, me interessei em aprofundar os estudos sobre a potência da arte e educação nos espaços urbanos.

Trabalhos Independentes

Andando pelas ruas do Rio de Janeiro, eu procurei - e achei - um novo alfabeto de rua. Percebi que o alfabeto do Rio tinha uma outra linguagem visual, diferente do alfabeto construído na Holanda. Surgiu a ideia de fazer vários alfabetos site-specific, de lugares diferentes no mundo, com suas próprias formas, traços e cores.

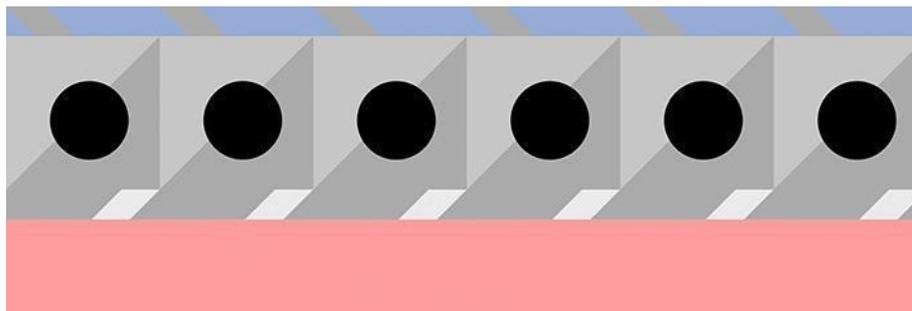
Figura 30: Letra K fotografada na rua do Rio de Janeiro.



Fonte: acervo do pesquisador.

Em 2012 e 2013, depois da minha estadia no Rio de Janeiro e em Niterói, fiz várias obras inspiradas na rua e no espaço público brasileiro. Por exemplo, a obra "Rio" foi inspirada nos fluxos da cidade do Rio de Janeiro, onde permaneci por um mês.

Figura 31: MESMO, Rio (2013). 150 x 50 cm.



Fonte: acervo do pesquisador.

Essa obra foi apresentada em minha primeira exposição individual fora da Holanda, "MESMO - geometric artist" na Galeria Bon, Dusseldorf, Alemanha. Nesta mesma galeria, expus "The New", uma série composta por 5 obras reflexivas, feitas com material industrial usado para criar as placas de rua na Holanda. Me impressionou a interação das crianças com as obras e os comentários que elas faziam umas com as outras.

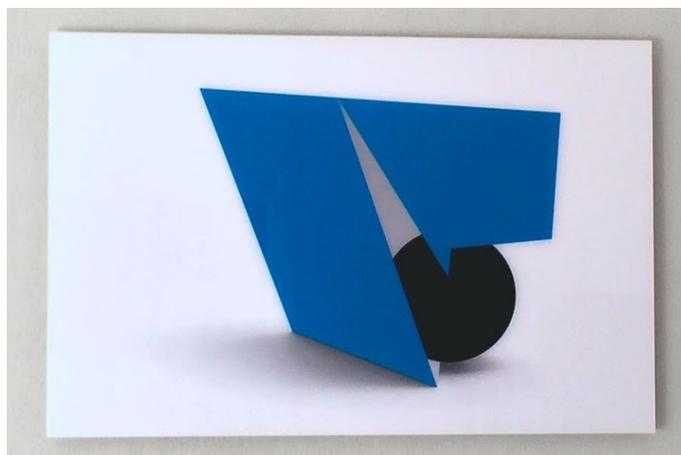
Figura 32: Crianças comentando as obras.



Fonte: Galeria Bon, Dusseldorf, Alemanha.

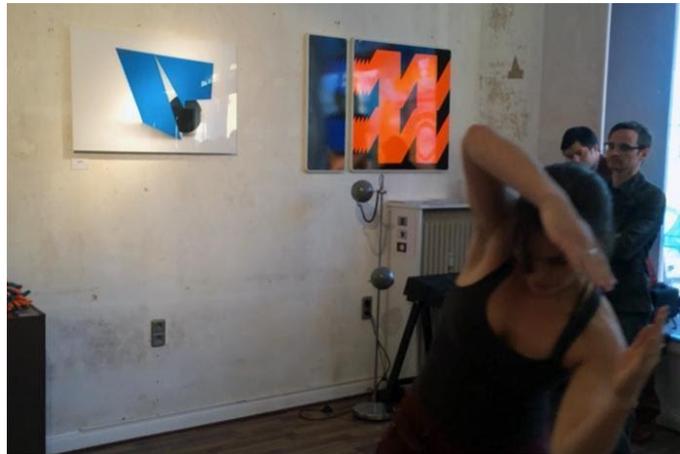
No mesmo ano, também participei em uma exposição coletiva na Popup Art Galerie, Berlim, Alemanha. Na abertura, uma dançarina foi convidada para escolher uma obra da exposição e fazer uma dança inspirada nessa obra. Ela escolheu o meu "2.5" (Figura 34). Me encantou como uma obra de arte pode inspirar alguém a se movimentar, deslocar, sentir, dançar etc.

Figura 33: MESMO, 2.5 (2013).



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 34: Dança inspirada na "2.5" na Popup Art Galerie, Berlim (DE).



Fonte: acervo do pesquisador.

As interações das crianças e a coreografia da dançarina me levaram a pensar sobre a potência da arte nas sensibilidades humanas.

Graduação em Licenciatura em Artes Visuais

O meu diploma de Pós-graduação em Artistas Profissionais em Sala de Aula (BIK) me deu direito a fazer projetos de arte em escolas, mas não me licenciava para ser um arte-educador.

Durante o meu curso de Licenciatura em Artes Visuais na WdKA, eu desenvolvi qualidades visuais e artísticas pessoais e trabalhei em minha própria linguagem visual com vários materiais e técnicas. Desenvolvi material educacional (digital), investiguei o campo de trabalho e desenvolvi projetos para educação dentro e fora da escola e educação para mídia e arte. Eu também adquiri novas capacidades didáticas e educacionais e mais insights teóricos.

Trabalhos Institucionais

Em 2014, para o trabalho final, a estudante Fleur Doelman e eu desenvolvemos para o Stedelijk Museum Schiedam, um museu público localizado no centro da cidade de Schiedam - Holanda, um aplicativo que sensibilizasse o interesse dos alunos do ensino médio pelas coleções e obras lá expostas. Segundo a missão do museu, a arte pode ser um fator de inclusão social que vincula os diferentes grupos sociais.

Na Holanda, muitas pessoas, incluindo professores, têm preconceitos com os alunos da VMBO, o nível mais baixo do ensino médio. Ouvi colegas professores dizerem que eles têm cérebro de lagarto ou que, após a formatura, só podem se tornar descascadores de batata. No entanto, muitos alunos da VMBO estudam nesse nível mais baixo não por não conseguirem melhorar, mas porque geralmente têm dificuldades e problemas na escola e na família. Muitos desses estudantes são imigrantes (allochtoon) e vêm de arranjos familiares não tradicionais e com dificuldades sociais, econômicas e culturais.

Kirsten Gibbs escreveu sobre os museus europeus:

Em geral, os visitantes de museus tendem a ter um status social, econômico e educacional mais elevado do que os não visitantes. Aqueles que são pobres, os que foram menos bem atendidos pela educação formal, os que são membros de grupos minoritários que já estão em desvantagem ou discriminados na sociedade não reconhecem facilmente os museus como locais públicos que têm o direito de visitar. Eles podem acreditar que os museus são para outras pessoas de outras classes sociais e não para um local público, para todos. Muitas vezes, os museus não são tão acolhedores e acessíveis aos seus visitantes não tradicionais como deveriam ser (GIBBS *et al.*, 2006, p. 17, tradução pesquisador).

Realizamos pesquisas entre esses alunos sobre que tipo de imagens eles achavam atraentes, sem fornecer mais informações. Eles nos apontaram que as imagens com muita cor e alta capacidade de reconhecimento eram as mais atraentes. As menos populares foram as imagens cujas performances não são reconhecidas ou que são consideradas arte de alta qualidade. O livro *Lifelong Learning⁷ in Museums* (GIBBS *et al.*, 2007) descreve, entre outras coisas, como os jovens experimentam o museu como um limite intransferível, em parte devido ao medo do conhecimento desejado. A proporção de classificação das imagens do artista americano KAWS versus o pintor holandês Van Gogh foi de 134 para 18. Percebemos, então, que a coleção do museu não interessava visualmente aos estudantes. Eram necessárias intervenções para tornar o museu um espaço educativo interessante aos educandos.

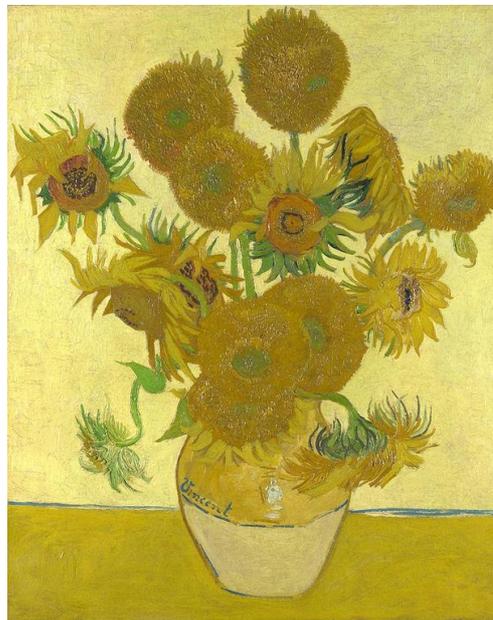
⁷ A formação contínua é a aprendizagem na qual nos envolvemos ao longo de nossas vidas (GIBBS *et al.*, 2006, p. 12, tradução pesquisador).

Figura 35: Pintura de KAWS.



Fonte: <https://www.antheamissy.com/most-expensive-kaws-art-pieces-at-auctions/>.

Figura 36: Van Gogh, Sunflowers (1888).



Fonte: National Gallery, London.

Avaliamos que o ponto de partida usualmente trabalhado - transferir conhecimentos históricos e cognitivos sobre as obras do museu para estimular os frequentadores, não seria o caminho mais indicado para os estudantes da VMBO, pois muitos deles estavam tendo na escola o primeiro contato com a arte. Por isso, optamos por focar na experiência com arte.

Dan van Golberdinge, Chefe do departamento educacional de Nijmegen Museum Het Valkhof diz:

O objetivo dos educadores é fazer uma decodificação e tradução da arte em exposição. O público às vezes não consegue entender arte. É fazer sentido na

experiência da visitação. Afinal, você não aprende como as coisas visuais funcionam como padrão. Você aprende dessa maneira.. Eu sempre vi como uma missão ensinar o público a descobrir por si mesmo o que uma pintura realmente diz (GOLBERDINGE, 2010, p. 32, tradução pesquisador).

Nossa inspiração incluiu o Museu Insel Hombroich na Alemanha, onde são exibidas obras de artistas famosos tais como: Cézanne, Klein, Matisse e Rembrandt, no entanto, não existe sinal explicativo em nenhum lugar. Não existem nomes, datas, textos didáticos. O museu concentra-se puramente na experiência que as pessoas têm da obra de arte no espaço.

Segundo o pintor alemão Nortrop, essa falta de informação pode ser um problema no começo, mas oferece uma oportunidade das pessoas conviverem com as obras de arte.

A única pergunta que conta aqui: posso fazer algo com isso agora? Posso descobrir algo nesta pintura/ performance ou não? O trabalho é fazer isso sozinho. Sem uma placa com um nome grande ou pequeno, sem que você, como visitante, fique ciente do fato de estar em frente a um Lovis Corinth. Há apenas uma pintura (NORTROP, 1998, tradução pesquisador).

Partimos das teorias da descoberta guiada por Bruner (1961) e pelos educadores americanos Dierking e Falk, especialistas no campo da aprendizagem por livre escolha. Eles sugerem que os processos de aprendizagem fora de um contexto institucional não precisam ser diferentes dos que acontecem em uma situação formal. O aprendizado por livre escolha é o aprendizado que ocorre em contextos em que o aluno escolhe amplamente o que, como, onde e com quem aprender (FALK, 2007; 2009).

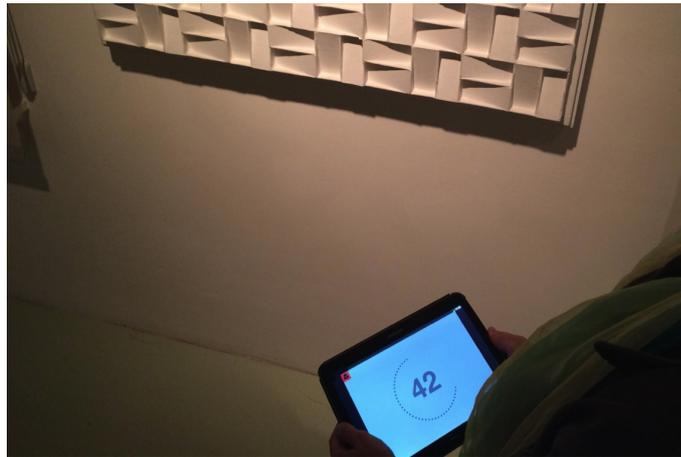
O nosso aplicativo elaborado pelo projeto, o M-App, serve como guia de descoberta (guided discovery) no museu para obter uma experiência (educacional) baseada na liberdade, no ritmo e na escolha própria, com um meio digital (celular, tablet) que apela à sua motivação intrínseca.

Nós consideramos que era importante que o aluno tivesse uma experiência pessoal com a arte e por isso a experiência não começa pelo aplicativo. O aluno era orientado a primeiro deixar o telefone móvel ou tablet desligado (Figura 37) para observar cada obra de arte e depois começar a usar o aplicativo. A aposta era: experiência versus compreensão, duas palavras que são importantes em uma situação de aprendizado. Kolb fala sobre aprendizagem experiencial. De acordo com Kolb, "o aprendizado é um processo no qual o conhecimento é criado através do processamento de experiências" (HOOGSTRAAT, 2006, p. 88, tradução pesquisador).

Conforme pode-se observar nas Figuras 36 à 43, utilizando um tablet e Realidade Aumentada os alunos conseguiram, por exemplo, interferir na estrutura, cores das obras, fazer

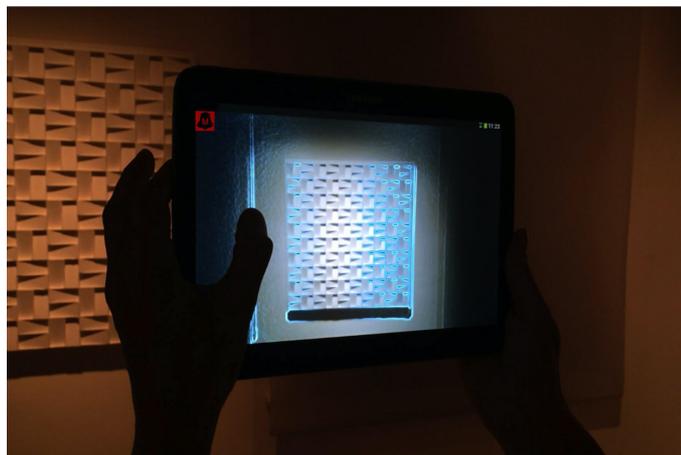
e visualizar uma própria obra neste museu. Um exemplo do exercício foi tirar uma foto em movimento - no caso, o tablet em movimento - (Figura 40) de qualquer coisa e comparar com a obra estática (Figura 39).

Figura 37: Aplicativo “travado” por 2 minutos.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 38: Análise de tons de branco e a estrutura.



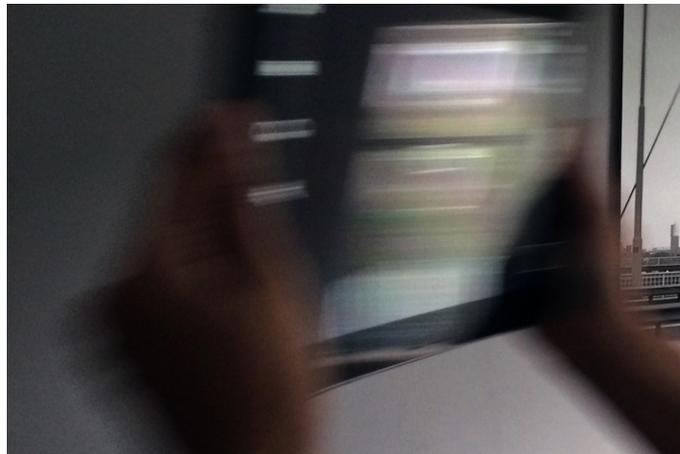
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 39: Tarefa: tirar uma foto em movimento.



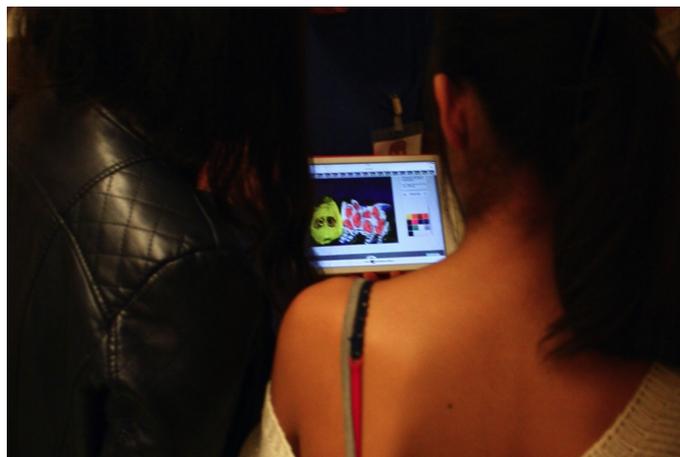
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 40: Tirar a foto em movimento.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 41: Uso do aplicativo no museu.



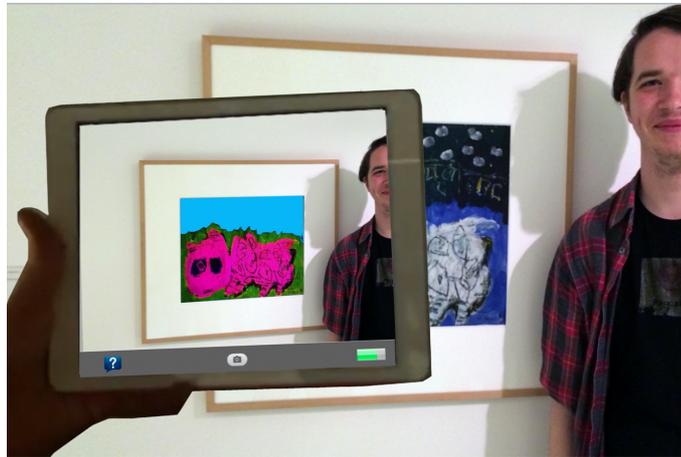
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 42: Uso do aplicativo no museu.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 43: Uma camada em cima da realidade (AR).



Fonte: acervo do pesquisador.

O educador holandês e pesquisador de cultura e nova mídia Levien Nordeman mencionou nosso aplicativo no seu artigo “Reset, Hack and Own: Media Focus in Art and Design Education” da seguinte forma: "Os alunos puderam caminhar pela exposição em seu próprio ritmo e selecionar as obras de arte. Ao fazerem perguntas e dar tarefas, o M-app encorajou os alunos a olharem (experimentarem), imaginarem imagens novas ou alternativas e criarem por meio de realidade aumentada⁸ (AR) sua própria interpretação das obras. Por meio de pesquisas aprofundadas, o projeto integrou conhecimento do processo de aprendizagem e do contexto da educação museal, além das possibilidades e limitações dos tablets e da realidade aumentada neste contexto particular. O projeto demonstrou, assim, uma

⁸ Realidade aumentada é a integração de elementos ou informações virtuais com elementos do mundo real através de uma câmera.

compreensão das capacidades tecnológicas e do contexto específico, bem como da educação e do valor acrescentado de um aplicativo no desenvolvimento da arte e educação (NORDEMAN, 2010, p. 27-28, tradução pesquisador).”

Especialização em Guias para Museu

Neste mesmo período fiz uma especialização chamada “Museumgidsenproject - Projeto Guias para Museu”, em conjunto com a Willem de Kooning Academie na Holanda, para a instituição cultural TENT Rotterdam. TENT é a plataforma para a arte contemporânea no contexto de Roterdã que realiza exposições, novas produções, projetos educacionais, performances e eventos com produtores da cidade e região (TENT, 2020, tradução pesquisador).

Para o trabalho de conclusão, eu escrevi o artigo “Videoarte: sobre a experiência digressiva (BCA) de um vídeo linear (ABC) no museu” incluindo citações de uma entrevista que realizei com o artista islandês Ólafur Ólafsson que expus no TENT durante a pesquisa da minha especialização.

Figura 44: Videoarte do Ólafur Ólafsson, TENT, Rotterdam, 2014.



Fonte: website TENT.

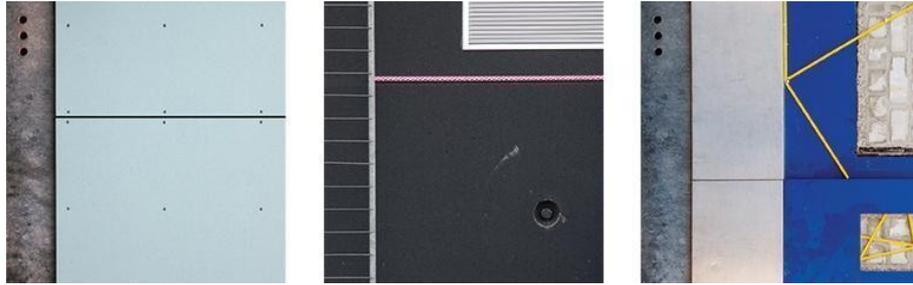
Trabalhos independentes

The Trouvé Series

Com o projeto The Trouvé Series, o fotógrafo holandês Ruud van Bragt e eu, examinamos por 2 anos a relação entre *ready-made*, *street photography* e a intervenção

urbana. Fizemos muitas derivas na Holanda, Bélgica e Alemanha, em espaços urbanos, rurais e industriais. Isso resultou em uma série de 3 fotografias não editadas. Intencionalmente, nós não explicamos se o cenário fotografado teve uma intervenção.

Figura 45: The Trouve Series.



Fonte: acervo do pesquisador.

#theimaproject

Pensando em como fazer arte de rua e não confrontar as leis, em 2014, eu comecei a realizar obras de arte magnéticas e deixá-las em espaços públicos de vários países, tais como: Argentina, Brasil, Holanda, Tailândia etc. para chamar a atenção dos transeuntes e estimulá-los a interagir com a arte exposta na rua: levá-las para casa, modificá-las, apreciá-las e depreciá-las, se fosse o caso. Como sempre fiz: de modo voluntário, sem autorização e aberto para resultados imprevistos.

Figura 46: Deixando obras magnéticas no espaço público.

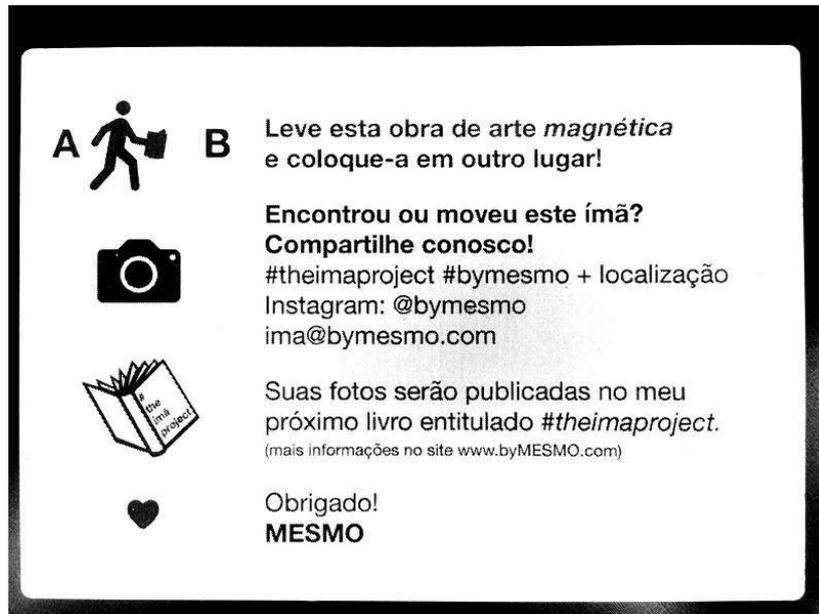


Fonte: acervo do pesquisador.

No verso coleí um adesivo (Figura 47) pedindo às pessoas para compartilharem comigo o estado e localização da obra. De vários países recebi fotos e assim consegui

acompanhar os trajetos e as intervenções nas obras. Várias delas foram deslocadas e modificadas com um desenho (Figuras 48-50); cortadas e remontadas de outra forma (Figura 50).

Figura 47: Adesivo no verso da obra magnética.



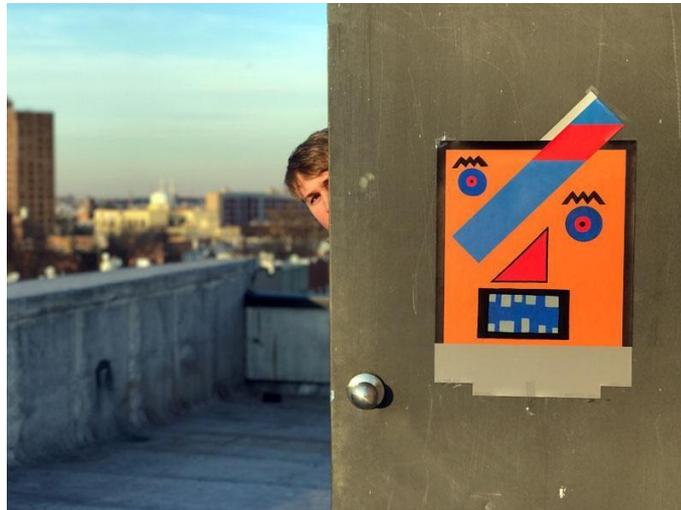
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 48: Intervenção na obra magnética, São Paulo (SP), Brasil.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 49: Intervenção na obra magnética, Nova York, EUA.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 50: Intervenção na obra magnética, Rotterdam, Holanda.



Fonte: acervo do pesquisador.

Arte-educador

Antes de ingressar no Mestrado de Educação na Unicamp em 2017, de 2010 até 2016, desenvolvi uma experiência profissional nas cidades de Roterdã e Haia, ambas na Holanda, trabalhando em escolas de educação infantil, ensino fundamental, médio e educação especial.

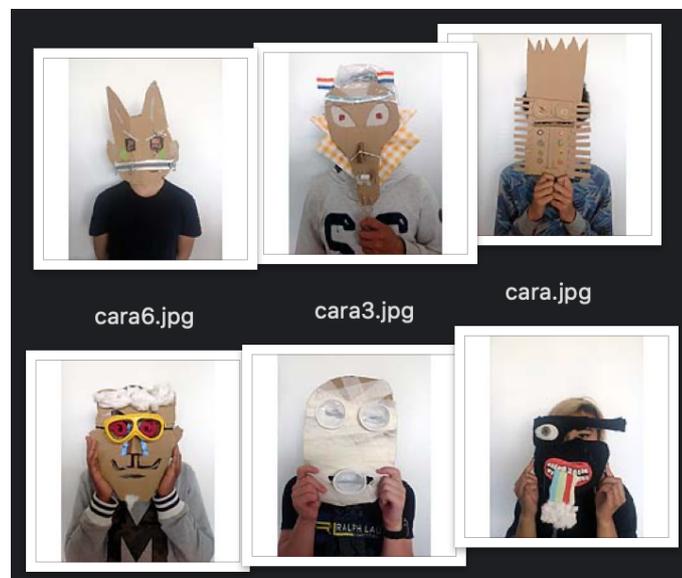
Na Holanda, quando uma escola tem a maioria dos seus alunos descendentes de imigrantes (marroquinos, caribenhos, surinamesas, turcos, enfim, "não brancos"), eles a chamam de *escola preta*, um termo informal, mas muito usado. As escolas onde eu trabalhava

atendiam essa população de estudantes negros, crianças com deficiências, refugiados e *allochtoon*.

Autochtoon é toda pessoa que nasceu na Holanda e que têm os dois pais nascidos na Holanda. Allochtoon é toda pessoa que nasceu na Holanda, mas tem pelo menos um genitor não holandês. Como exemplo, o atual Rei da Holanda, Willem Alexander, é um allochtoon porque o seu pai era Alemão e suas filhas também são assim classificadas porque ele se casou com uma argentina. Desde 2016 os termos allochtoon e autochtoon não são mais usados oficialmente pelo governo porque ganharam uma conotação negativa.

Por trabalhar neste contexto, era mobilizado a inovar com temas variados de arte, cultura, trabalhos manuais, cinema e fotografia. Nesse percurso profissional, enfatizei nestas aulas o espaço público e os materiais baratos e de fácil acesso para que os mesmos tivessem maior possibilidade de dar continuidade às atividades fora do contexto escolar. Em alguns momentos encontrei dificuldade com as atividades extra muros, porque na Holanda a saída dos alunos do espaço escolar é algo raro e implica uma série de autorizações e termos rígidos de responsabilidade.

Figura 51: Máscaras feitas na escola com material cotidiano.



Fonte: acervo do pesquisador.

Na minha trajetória, como artista e arte-educador, fui entendendo a potência educativa da arte de rua e o papel que poderia desempenhar no aprendizado de todos quando praticada no espaço público de modo a se abrir para situações de experimentações, troca de informações, respeito às manifestações inscritas sobre o território e maior possibilidade de

inclusão social. Assim, a escola e o arte-educador podem entender o educando como protagonista de seus atos e processos, capaz de conduzir e aprofundar um processo criativo, criador de sua própria arte, a partir de um projeto pautado em seu próprio contexto.

Restam as indagações: O que é arte? A arte é de quem? Como podemos potencializá-la? Como a arte pode comparecer na escola?

II - ARTE DE RUA

Figura 52: Uma menina (negra) escreveu “Eu odeio a Barbie” na rua de Roterdã, Holanda, 2014.



Fonte: acervo do pesquisador.

Qual foi a sua primeira arte de rua? O que exatamente é arte de rua? E o que não é? Será que é simplesmente qualquer obra de arte feita ou colocada na rua?

Há muitos termos distintos utilizados para descrever ou categorizar manifestações artísticas no espaço urbano: intervenção artística, arte de rua, *wheatpasting*, grafite, arte pública, urbanografia, pichação, *community art*, *screeving*, *stencil graffiti*, intervenção urbana, neo-graffiti, *free public art*, *urban knitting*, *street sculpture*, *subvertising*, *street painting*, *post-graffiti*, *guerilla art*, *ephemeral architecture*, *tagging*, performance, *outdoor art*, intervenção artística urbana, *street art installation*, *adjamming*, arte de rua no meio urbano, arte pública independente etc.

Segundo Paulo Knauss, "cada uma das expressões artísticas provoca olhares sobre a cidade, evidenciando a manifestação de sujeitos sociais urbanos e multiplicando as diversas percepções da cena urbana." (KNAUSS, 2014, p. 19).

Concordo com Seno quando diz que, de qualquer forma, brincar com o espaço público é quebrar as regras, é invadir as emoções pontuais e sensibilidades das pessoas sobre o que poderia ser de outro modo, anônimo, funcional e romper com o aborrecido e repetitivo cotidiano (SENO, 2010, p. 132, tradução pesquisador).

O que não é Arte de Rua?

Pesquisando sobre arte de rua, eu descobri que

A relação entre intervenções urbanas, arte de rua e espaço público tem sido marcada por amplos debates e discussões acadêmicas nos últimos anos, que foram alimentados por diversos movimentos em vários mundos da arte, incluindo a expansão da arte site specific, intervenções artísticas, o movimento para o envolvimento da comunidade na produção artística, a crescente visibilidade do graffiti e da arte de rua e a diversificação de suas práticas [...] (COSTA; GUERRA; SOARES NEVES, 2016, p. 8, tradução pesquisador).

No final dos anos 2000, a diversidade e a interconexão dos aspectos da arte de rua complicaram qualquer definição certa sobre este tipo de atividade (YOUNG, 2014, p. 6). Concordo com Ernest Gombrich, autor da famosa *A História da Arte*, quando diz que “nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas” (GOMBRICH, 2012, p. 15); mas tentarei rascunhar uma definição de arte de rua que orientou a pesquisa que apresento nesta dissertação de mestrado.

Segundo a pesquisadora e artista visual Sylvia Furegatti, arte pública

caracteriza-se pela amplitude de sua apresentação em locais abertos, pelas participações física, ideológica, artística, de responsabilidade social conjugadas por representantes de guetos, pela presença de referenciais temáticos que geram, por fim, uma relação de anuência do público urbano (FUREGATTI, 2014, p. 391).

Figura 53: Tom Otterness. Scheveningen, Holanda, 2004.



Fonte: Museum Beelden aan Zee.

Arte pública "promove um território de convivência de diferenças, de encontro da diversidade, que afirma o espaço público como terreno compartilhado" (KNAUSS, 2014, p. 18). Cher Krause Knight diz a este respeito: "a publicidade da arte depende da qualidade e do

impacto de sua troca com o público [...] em sua forma mais pública, a arte amplia as oportunidades de envolvimento da comunidade [...]” (KNIGHT, 2008). Luisa Tuttolomondo entende que "a arte pública [...] pode ser um catalisador da cidadania ativa não apenas do ponto de vista do artista, mas também do ponto de vista dos cidadãos [...]" (TUTTOLOMONDO, 2017, p. 85).

Phillips sugere que “é uma arte que está absolutamente engajada com o mundo” (PHILLIPS, 1990, p. 76). Mas Hein considera que “a arte não se torna ‘pública’ simplesmente em virtude de sua exposição e acessibilidade ao mundo” (HEIN, 2018).

Há autores que levam o termo arte pública de forma literal e classificam também a arte em museus e galerias como arte pública, porque algumas dessas instituições são espaços abertos, gratuitos e acessíveis ao público geral. Para mim, essa é só uma forma diferente de definir a arte pública. Eu não concordo que esses espaços sejam realmente públicos, pois nem sempre são acessíveis ao público em geral, ao passo que eles não participam do horizonte de vida de muitos coletivos. Certa vez, fui a uma abertura de uma exposição e vi que o vigilante não deixava uma pessoa em situação de rua entrar. Depois, fiz uma exposição nesse mesmo museu e coloquei uma placa na saída do museu dizendo *ENTRADA ESPAÇO PÚBLICO*, porque acredito que o espaço deste museu, apesar de ser mantido pelo poder público, não era de acesso ao público em geral. Um dia, durante a minha exposição, perguntei por que os portões da entrada estavam quase completamente fechados, pois assim procedendo o espaço não era convidativo para as pessoas entrarem e visitarem. Foi-me dito que era porque, caso ficasse muito aberto, os moradores de rua entrariam e depredariam. Eu respondi: eles não são humanos? Isto nos remete à contraditória institucionalização da esfera pública no Estado de Direito Burguês, conforme preconizada por Habermas (1984). A opinião pública, a esfera pública e o Estado se fortalecem e se expandem para garantir e defender a liberdade de mercado e a livre concorrência do capital e dos capitalistas. Neste mesmo entendimento, Phillips apontou que “a presença ou a ausência de paredes, portas e colunas não mais separam o espaço privado do espaço público.” (PHILLIPS, 1990, p. 12).

Além da discussão sobre o que é realmente público, existe um outro aspecto importante que diz respeito a muitas artes denominadas públicas pelo fato de serem executadas com a permissão e o financiamento do governo, ou seja, “arte instalada por agências públicas, em locais públicos e com gastos públicos.” (MITCHELL, 1992, p. 38). Isto não garante que ela seja não restritiva e excludente.

Contrário a esta abordagem de Arte Pública, "a Arte de Rua ou *Street Art* é a expressão que se refere a manifestações artísticas desenvolvidas no espaço público,

distinguindo-se das manifestações de caráter institucional” (LOPES; MARTINS; IMBROISI; 2018). Pode-se dizer, segundo esta visão, que arte de rua é uma forma de arte realizada na esfera pública sem permissão institucional, mas não é só isso. Segundo Rosas (2003), a arte de rua oferece um pouco do que faltava na dita ‘arte pública’, ou seja, espontaneidade, diálogo com o local, quebra do protocolo ‘sério’ da arte convencional, participação do público, temporalidade volátil, ênfase nas sensações e interpretação e não na monumentalidade.

Existem discrepâncias, conotações e sensibilidades diferentes, também culturais, sobre o que é arte de rua e sobre quem pode se denominar de *street artist*. Por exemplo, na Holanda eu sou considerado artista visual e *street artist*. No Brasil, acredito que o mesmo termo tenha uma outra conotação, porque eu não sou da rua e não vivo a *realidade da rua* e, portanto, não represento-a nas minhas intervenções. Por isso prefiro falar, no Brasil, que trabalho no espaço público e na rua, mas não me apresento como *street artist*. A minha produção artística se realiza na rua por preferência pessoal e profissional e não por necessidade ou falta de opção, pois, se investir, tenho acesso a galerias e museus para fazer intervenções e expor o meu trabalho. Como artista e educador, eu priorizo a rua por entendê-la como um espaço mais ou menos público, mais ou menos democrático, de maior possibilidade de acesso para artistas e circulação do público em geral.

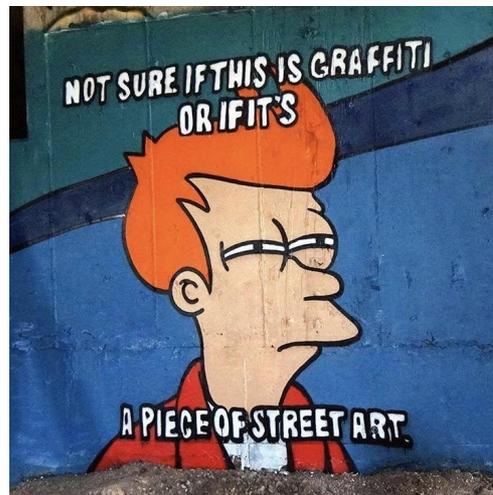
Alguns artistas acham necessário fazer sua arte ilegalmente para ser um *street artist*. Um artista (anônimo) explicou ao pesquisador Alyson Young: "Há certas pessoas que se autodenominam artistas de rua, mas eles realmente não pintam nada nas ruas, ou se o fazem, não são ilegais pois têm permissão. E então entendo que eles não são realmente artistas de rua" (YOUNG, 2014, p. 9, tradução pesquisador).

Segundo Gastman "a arte de rua foi considerada uma nova exploração derivada do graffiti e foi definida como "obra de arte feita nas ruas, *ilegalmente*, que não se qualifica como graffiti porque não apresenta o nome do artista proeminentemente" (GASTMAN; NEELON; SMYRSKI, 2007, p. 188, tradução pesquisador).

Segundo o autor e artista gráfico brasileiro Torres (2017), existe uma diferenciação na nomenclatura estrangeira

que deixa claro que Graffiti é uma arte que está focada na propagação do nome do escritor de Graffiti pela cidade, seja através de murais legalizados, seja como práticas ilegais usando Tags/Throw-ups e Pieces. As demais intervenções são consideradas, sobre essa ótica, como Arte de Rua, principalmente se não utilizarem tinta spray e não focarem no nome do escritor." (TORRES, 2017).

Figura 54: “Não tenho certeza se isso é um grafite ou uma arte de rua”.



Fonte: Instagram do artista, @lushux.

Alguns autores internacionais, que pesquisam sobre arte de rua, não classificam o grafite como arte de rua, outros o apresentam como tal. Para todos, o grafite é uma intervenção visual no espaço urbano. Não pretendo polemizar ou me posicionar sobre estas vertentes, mas explorar a potência educativa e a diversidade da arte na rua.

Efêmera

Efêmera é um termo grego que significa “apenas por um dia”. Refere-se a algo passageiro, transitório, de curta duração⁹. Arte efêmera é todo tipo de arte que não é permanente, ou seja, não perdura através dos tempos porque não tem dispositivos de manutenção e preservação.

Um lindo exemplo de arte efêmera é o Monumento Mínimo da artista brasileira Néle Azevedo, que realizou uma intervenção com inúmeras esculturas em gelo colocadas para derreterem em espaços públicos e atraírem a atenção dos passantes, provocando uma suspensão do seu trajeto cotidiano. “[...] Com isso [ela] realiza uma apreensão concreta, poética e política do espaço, do corpo na cidade e do monumento [transitório] no espaço coletivo” (AZEVEDO, 2018).

⁹ Segundo o site www.significados.com.br/efemera.

Figura 55: Monumento Mínimo da Néle Azevedo.



Fonte: www.neleazevedo.com.br.

Ágata Dourado Sequeira, pesquisadora de arte de rua e construções sociais nos espaços públicos, afirma que a arte de rua é genuinamente efêmera

Por estarem do lado de fora, as peças de street art não estão apenas sujeitas aos elementos, como à intervenção humana, e portanto se espera seu desaparecimento ou alteração. O habitat desta forma de arte, a rua, permite caracteristicamente a degradação das peças de arte de rua, no que por si só constitui uma relação dinâmica entre a intervenção e o cotidiano urbano. (DOURADO SEQUEIRA, 2017, p. 66, tradução pesquisador).

Um exemplo lindo é o "Bad Kitty", a arte de rua do artista DS, que já estava sendo removida após 8 horas, porém o artista secretamente tirou uma foto do homem que removeu e o incluiu como parte de sua próxima obra de arte; a camada nova foi colocada no mesmo lugar.

Figura 56: Homem se prepara para apagar pintura do DS e vira tema do próprio artista no mesmo muro (a dir.)



Fonte: Caters.

O Público Acidental

A ideia de público acidental corresponde a uma provocação que se relaciona com o conceito de arte de rua. Usei este termo no título da minha exposição individual no Museu da Cidade de Campinas em 2019. Nessa exposição, eu expus arte feita com material recolhido e inspirado na rua. Também mostrei registros das minhas interações com várias intervenções urbanas ao longo do tempo. Com o título “Para o Público Acidental”, eu queria destacar a diferença entre o público das minhas intervenções urbanas e aquele que ia visitar a exposição no museu.

No release dessa exposição a Julyana Troya Melo, pesquisadora e educadora, citou minha explicação sobre o título e disse: “É *Para o Público Acidental* porque o espectador da intervenção urbana, em geral, não espera sair de casa para encontrar a arte, o que acaba acontecendo de forma espontânea no espaço urbano (MELO, 2019, p. 1).”

Kym Pruesse diz, sobre arte de rua, que geralmente “envolve um elemento de imprevisibilidade - possibilidades a serem experimentadas através de encontros casuais. Surpresa ou encontro acidental é parte do que constitui a experiência do trabalho.” (PRUESSE, 1999, p. 82, tradução pesquisador).”

Mazetti (2006) entende que, depois deste encontro acidental, o ato de olhar, ver, observar não se resume a mera recepção, mas que ele cria condições para que o sujeito

estabeleça um diálogo com as informações que cercam a obra e o entorno de modo cada vez mais invasivo, no dia-a-dia (MAZETTI, 2006, p. 5).

Figura 57: IMPACTO II, São Paulo (SP).



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 58: IMPACTO II, São Paulo (SP).



Fonte: acervo do pesquisador.

Intervenções

Gostaria de ilustrar e aprofundar como a arte de rua pode abordar a cidade como materialidade, usando a arte do artista americano KAWS que começou sua carreira com graffiti em 1993 (figura 59).

Figura 59: graffiti de KAWS (1994).



Fonte: acervo do pesquisador.

Ele argumenta que, no início, quando começou a pintar sobre outdoors, estava apenas escrevendo as letras 'KAWS', do mesmo jeito que já escrevia nos muros (figura 60).

Figura 60: Grafite de KAWS em um outdoor.



Fonte: acervo do pesquisador.

Em 1995, ele começou a fazer intervenções, incorporando a sua arte em anúncios publicitários (Figura 61) e ganhou mais visibilidade no meio artístico. KAWS considerou que a interação da sua marca com as imagens se transformou em algo mais icônico do que quando apenas assinava em muros, pois essas intervenções em cartazes promovem um diálogo com os transeuntes, produzindo novos efeitos de sentido. (MONTAQUOT-RAMÍREZ, 2010).

Figura 61: Intervenção de KAWS em um outdoor (1995).

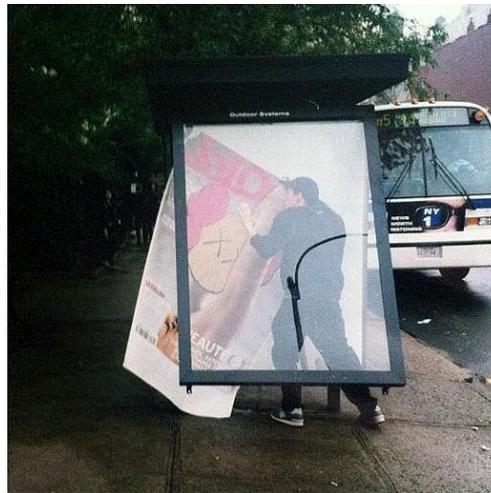


Fonte: acervo do pesquisador.

Em 1996, KAWS começou a

roubar cartazes, acrescentar inserções e depois devolver à esfera pública [...] começou a desenvolver sua assinatura característica, a caveira e os ossos cruzados que apareciam pintados sobre os belos rostos dos cartazes publicitários do final dos anos 90 em Manhattan no que o artista se refere como *subvertising* (MAIDMENT, 2019, tradução pesquisador).

Figura 62: KAWS devolvendo um pôster com sua intervenção (1996).



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 63: Intervenção de KAWS no pôster de Diesel.
 "DIE (SEL) - FOR SUCCESSFUL LIVING" (1997).



Fonte: domínio público.

KAWS, que na época trabalhava para a Disney como animador freelancer, disse:

Eu pintei sem pinceladas, de forma limpa e discreta, como se fosse parte do anúncio. Eu queria que as pessoas pensassem que era realmente parte da campanha publicitária (MCCORMICK, 2004, p. 33, tradução pesquisador).

[...] Naquela época com os anúncios e posteriormente com as edições de brinquedos e objetos, eu só queria ter um tipo de diálogo com as pessoas na rua (CELANT, 2009, tradução pesquisador).

[...] e achei estranho como um desenho animado poderia se infiltrar na vida das pessoas e produzir um impacto (HEALY, MURRAY, 2007, p. 260-265, tradução pesquisador).

Ranciere entende que artistas como KAWS transformam “em estátuas monumentais os ícones midiáticos e publicitários para nos fazerem tomar consciência do poder que esses ícones exercem sobre nossa percepção [...]” (RANCIERE, 2012 [2008], p. 51).

Para a pesquisadora e educadora Irit Rogoff, o uso interdisciplinar de imagens é apresentado como:

[...] uma cultura visual que abre todo um mundo de intertextualidade em que as imagens, sons e delimitações espaciais são lidas para e através da outra, ao emprestar camadas de significados acumuladas e reação subjetiva a cada encontro nosso com cinema, televisão, publicidade, obras de arte, prédios ou ambientes urbanos (ROGOFF, 1998, p. 24, tradução pesquisador).

Segundo Riggle (2010), a arte de rua faz "uso *material* ou *artístico* da rua". (RIGGLE, 2010, p. 246) e que isso é "essencial para o seu significado" (p. 255, tradução pesquisador). Nessa definição, a arte de rua entende a cidade como uma materialidade e eu acredito que este ponto de vista confere oportunidade para o artista incluir o espaço de convívio/contexto em suas obras, e vice-versa, exercitando uma grande potência educativa.

Desde 2005, o artista Banksy faz arte na rua destacando a situação da faixa de Gaza, um território localizado na costa oriental do mar mediterrâneo, no Oriente Médio, que faz fronteira com o Egito e Israel. A cidade de Gaza é palco de disputa, tensão e conflito entre os palestinos muçulmanos e os israelitas judeus. Em seu website, ele escreve: "Gaza é frequentemente descrita como 'a maior prisão ao ar livre do mundo' porque ninguém tem permissão para entrar ou sair. Mas isso parece um pouco injusto para as prisões - elas não têm eletricidade e água potável cortadas aleatoriamente quase todos os dias." (BANKSY, 2015, tradução pesquisador).

Steve Lazirades, dona da galeria que vende alguns de seus trabalhos, diz sobre Banksy que: "Ele é um dos poucos artistas que realmente tem algo a dizer com a sua arte. A maior parte de seu trabalho é altamente político. Funciona em vários níveis e contém humor, mas pelo menos 90 por cento é um comentário sobre a sociedade." (LAZIRADES, 2005, tradução pesquisador).

Em 2015, Banksy pintou vários murais novos na zona de Gaza para aumentar a conscientização sobre a destruição da região. A minha intervenção preferida foi "O Gato", pois não trata do tema da violência em si, mas tem um sentido crítico, produz um efeito estético e chama a atenção para os escombros. Ele sabe que sua arte será compartilhada na internet e que a maioria das pessoas não se interessa por mensagens políticas, tal como o conflito na zona de Gaza; assim, ele decidiu pintar um gato dengoso no território destruído pela violência.

Figura 64: O Gato do Banksy na Gaza (2015).



Fonte: Banksy video "Make this the year YOU discover a new destination".

Banksy escreveu em seu website: "Um morador local se aproximou e disse 'Por favor - o que isso significa?' Expliquei que queria destacar a destruição em Gaza postando fotos no meu site - mas na internet as pessoas só veem fotos de gatinhos." (BANKSY, 2015,

tradução pesquisador). Considero que ele entendeu muito bem que um gato pintado (por Banksy) na zona de Gaza poderia chamar mais atenção para a situação no local do que uma pintura com apelo político explícito.

Ele tem consciência do efeito estético e político que suas intervenções podem alcançar para além do local e do situacional. Ele escreveu em uma parede: "Se lavarmos nossas mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes, ficamos do lado dos poderosos - não permanecemos neutros."

Mohammed Shenbary, o proprietário da "casa" com o gato do Banksy, falou que essa arte - que virou famosa - teve pouco impacto na vida dele (SHENBARY, 2015). Jamal Abu Eitta, proprietário de uma outra casa que teve uma intervenção do Banksy, disse: "Não nos importamos com isso. As ruas de Gaza estão cheias de pôsteres, grafites e desenhos." (EITTA, 2015, tradução pesquisador).

Rabie Hamduna também não valorizou a intervenção "Bomb Damage" (que foi inspirada na figura mitológica grega Niobe) na porta dele e vendeu-a por US\$180, para depois descobrir que poderia tê-la vendido por até US\$1.000.000. Ele disse: "Ele me enganou. Eu não sabia que o grafite era valioso. Minha casa foi destruída e agora tenho que pagar o aluguel. Preciso do dinheiro e concordei em vender a porta." Agora, ele quer sua porta de volta para exibi-la e não para vendê-la: "Quero expô-lo para que o mundo inteiro veja o nosso sofrimento, como o artista queria quando o pintou." (HAMDUNA, 2015, tradução pesquisador).

Figura 65: "Bomb Damage" do Banksy. Gaza, 2015.



Fonte: Street Art News.

Figura 66: local onde tinha a porta com "Bomb Damage" do Banksy, 2015.



Fonte: AFP.

O "Teeter-Totter Wall", do arquiteto Rael San Fratello e do arquiteto-artista Ronald Rael, é uma intervenção que foi destinada a promover um senso de unidade entre as nações de México e EUA. Famílias americanas e mexicanas brincaram juntas através de uma gangorra, colocada pela artista na travessia das fronteiras que dividem e impossibilitam a entrada ilegal dos mexicanos nos Estados Unidos.

Figura 67: Teeter-Totter Wall. México/EUA, 2019.



Fonte: Ronald Rael and Virginia San Fratello.

Figura 68: Crianças brincando no lado mexicano do Teeter-Totter Wall.



Fonte: www.politicsplus.org/blog/2019/08/04/sunday-smile-the-teeter-totter-wall.

Ronald Rael escreveu no Instagram que “[...] crianças e adultos foram conectados de forma significativa em ambos os lados, com o reconhecimento de que as ações que acontecem de um lado têm uma consequência direta do outro lado.” (RAEL, 2019, tradução pesquisador).

O Centro de Refugiados e Imigrantes (RAICES) respondeu no Twitter que: "A arte é um veículo tão poderoso para a mudança [...] Estamos todos conectados. Nós somos todos um" (RAICESTEXAS, 2019, tradução pesquisador).

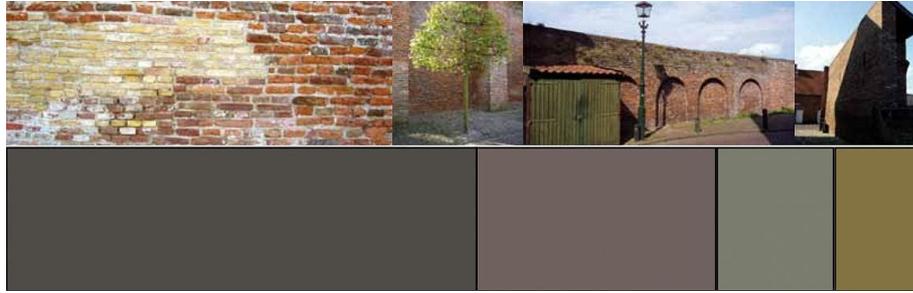
Essa intervenção foi feita sem permissão do governo americano e durou somente 30 minutos. Segundo um oficial do Customs and Border Patrol "não há playground ao longo do muro da fronteira EUA-México [...]" (JUDD, 2019, tradução pesquisador).

Curadoria

O trecho do livro “Urban Interventions: Personal Projects in Public Places” chamou a minha atenção, porque menciona a Holanda e o Brasil como dois opostos em relação à aparência visual das suas cidades. “O jogo com superfícies urbanas [...] se estende ao encharcamento completo de ruas inteiras em cores monocromáticas na Holanda, a enormes pinturas impressionantes nas favelas do Brasil que são visíveis em toda parte.” (HUEBNER, KLANTEN, 2010, p. 7, tradução pesquisador).

Se eu quisesse fazer, na Holanda, uma intervenção semelhante a “Order & Progress” realizada no Brasil, a permissão do proprietário não seria suficiente, pois lá existe o controle municipal sobre as cores na cidade. O ponto de partida holandês é que a aparência

Figura 70: Pesquisa sobre as cores da cidade de Harderwijk - Holanda.



Fonte: domínio público.

Também foram utilizadas diversas fontes históricas, por exemplo, as pinturas antigas, tais como os estudos sobre a origem das cores e dos seus efeitos no espaço de vida. Há muito azul em Harderwijk, muito mais do que na maioria das outras cidades holandesas. Este azul representa o passado feudal de Harderwijk, que no imaginário coletivo se vincula à expressão "sangue azul". A cor dos governantes desta época era o azul precioso, que tinha como referência a pedra "lápiz-lazúli". Este azul heráldico também pode ser encontrado no brasão de armas e na bandeira de Harderwijk.

Figura 71: Portas de Harderwijk.



Fonte: acervo do pesquisador.

Finalmente, depois de todas estas pesquisas, o município de Harderwijk definiu uma cartela, uma seleção das cores do Nederlandse Stad- en Streekwaaier: um sistema de cores que destaca todas as cores características das cidades holandesas, que pode ser

explorada e deve ser respeitada pelos habitantes do local nos seus imóveis, objetos, obras de arte, estátuas, jardins, praças, enfim, tudo que implique em visibilidade pública.

Figura 72: Leque de cores da cidade de Harderwijk - Holanda.



Fonte: Kleuren van Harderwijk.

Abaixo apresento fotos da minha intervenção, intitulada “Order & Progress”, realizada em Currais Novos (RN) - Brasil (2015), com a autorização do proprietário do imóvel.

Figura 73: Antes da intervenção (2015).



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 74: MESMO, Order & Progress (2015). Currais Novos (RN), Brasil.



Fonte: acervo do pesquisador.

Abaixo apresento uma fotomontagem de uma intervenção semelhante na casa dos meus pais em Harderwijk, Holanda. Porém, nunca seria realizada legalmente, pois segundo as leis holandesas é proibida:

- a aplicação de cores chamativas e que causam um contraste forte no entorno;
- as imagens ou os textos muito chamativos em construções de pessoas físicas ou jurídicas;
- a violação excessiva do que é habitual no ambiente.

Figura 75: Casa dos pais do pesquisador.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 76: Fotomontagem.



Fonte: acervo do pesquisador.

Os municípios holandeses podem intervir legalmente se avaliarem que uma estrutura existente viola os critérios de cores estabelecidos. Se a aparência de uma propriedade entrar em conflito com os requisitos instituídos, isso deve ser reparado, pois pode ser considerado *excesso de welstand*, ou seja, uma violação excessiva do que é habitual no ambiente.

Na cidade de Den Helder, Holanda, um juiz determinou que o poder municipal poderia exigir que a moradora e proprietária da casa abaixo alterasse o tom de verde, alegando que a cor escolhida destoava do ambiente do bairro e da vizinhança (RECHTBANK AMSTERDAM, 2019).

Figura 78: A casa de Ineke van Amersfoort.



Fonte: Google Street View.

A polícia holandesa da cidade de Groningen postou uma foto (Figura 79) nas redes sociais, proibindo a existência desta bicicleta na rua. A alegação era que o amarelo era chamativo demais e, portanto, deveria ser retirado da rua. A acusação era de que existiria uma “poluição de imagem da rua”, ou seja, uma violação excessiva do que é habitual no ambiente.

Figura 79: Bicicleta amarela.



Fonte: <https://twitter.com/handhaving050/status/929287889674035200/photo/3>.

Joop van Ooijen, o proprietário de uma fazenda em Giesenburg - Holanda, lutou por dois anos para poder manter o texto "JEZUS REDT" (JESUS SALVA) no telhado da sua casa. O texto foi feito com grandes telhas brancas e é visível de longe.

O município o convocou para remover o texto, porque considerou que seria um *excesso de welstand*. Van Ooijen teria que pagar 15.000 euros em caso de insubordinação. Ele foi ao Raad van State (Conselho de Estado), mas perdeu a causa e finalmente foi convencido a aceitar a lei do município e a considerar a expressão no telhado como uma violação excessiva do que é habitual no ambiente.

Segundo o juiz que analisou o processo, “o direito à liberdade de expressão e liberdade de religião é, neste caso, menos importante do que os padrões de *welstand*, que protegem os direitos de terceiros e a ação pública”. Ele também diz que existem outras maneiras de divulgar a mensagem "JESUS SALVA" (BEHNE, 2010, tradução pesquisador).

Figura 80: Jesus Salva, frase no telhado.



Fonte: www.nd.nl/nieuws/nederland/749214/zaak-jezus-redt-naar-europees-hof.

Esta casa, assim como os dois exemplos anteriores, são propriedades privadas, mas as mensagens transmitidas estão endereçadas ao espaço público dos transeuntes e esta liberdade artística é proibida na Holanda, pois o Estado entende que deve controlar as ruas, estradas e cidades e definir o que é "poluição de imagem da rua".

Um ato de transgressão pode ser entendido não apenas como um desrespeito às normas, mas também às autoridades e aos poderes que as instituíram. Quando a transgressão do artista se volta não apenas contra um patrimônio privado, mas também a um bem público – tal como acontece tantas vezes com a arte de rua – podemos inferir que o que está a ser comunicado envolve uma tentativa de mudança ou de pluralidade de expressão e sentidos e

talvez uma provocação e questionamento aos consensos hegemônicos (MCCORMICK, 2010, p. 16).

Brasil

No Brasil, em 2006, o então prefeito da cidade de São Paulo, Gilberto Kassab (2006-2008), contando com ampla adesão da câmara municipal e população paulistana, conseguiu aprovar o Projeto Cidade Limpa. Ele regulava toda a mídia visual do município (*outdoors*, painéis eletrônicos, distribuição de panfletos e regulamentação de fachadas comerciais) endereçada ao patrimônio privado, assim como todo mobiliário urbano público deveria ser sinalizado por meio de licitação pública. Todos os suportes visuais da cidade foram alvo de inspeção, interdição e adequação.

Figura 81: Antes e depois da implementação da Lei Cidade Limpa.



Fonte: <https://blog.sansuy.com.br/cidade-limpa-prefeitura-retira-placas/>.

O ex-prefeito João Dória (2016-2017) flexibiliza o projeto Cidade Linda e permite explorações publicitárias e propagandas em lixos, banheiros públicos, placas de identificação de ruas, grades, quiosques e bicicletários por parte de empresas (QUINTELLA, 2017), mas reprime e proíbe duramente as pichações e pinta de cinza vários patrimônios urbanos com camadas de arte de rua. Ele diz:

Pichação não é grafite nem mural. Mural e grafite são expressões de arte urbana, que nós respeitamos. Pichação, não, nós condenamos. [...] Quero deixar claro: pichadores são condenados na nossa cidade. A população não quer a pichação e não vai ter a pichação porque nós vamos fiscalizar e punir os pichadores [...] E os que não puderem pagar o valor da multa, não tem problema nenhum: vão pegar pincel, tinta e limpar a porcaria que fazem na cidade de São Paulo. (DÓRIA, 2017).

Mas nem os grafites e murais foram respeitados. Dois anos depois, a justiça condenou a Prefeitura de São Paulo e o ex-prefeito João Dória a pagarem uma indenização de

R\$782 mil por aplicarem o projeto Cidade Linda, sem precedentes, apagando os grafites da Avenida 23 de Maio. “O juiz Adriano Marcos Laroca, da 12ª Vara da Fazenda, afirmou que Dória e a prefeitura cometeram um ato de ‘censura’ [...] O desejo individual, mesmo que compartilhado por um grupo social, contrário a essa manifestação cultural, vendo-a como poluição visual, não poderá ser sopesado pelo Estado Brasileiro” (PITTA, 2019).

Figura 82: Antes - Muro com grafites na avenida 23 de Maio, no centro de São Paulo.



Fonte: Zanone Fraissat/Folhapress.

Figura 83: Depois - Paredes da avenida 23 de Maio pintadas com tinta cinza.



Fonte: Alexandre Moreira/Folhapress.

Em 2016, nas férias do meu trabalho como professor na Holanda, fiquei hospedado por sete semanas na casa de um amigo no CRUSP, a moradia da Universidade de São Paulo (USP). Ruan Rossato, autor e um dos moradores, escreveu que “o Conjunto Residencial da USP (CRUSP) é hoje uma das áreas mais icônicas da Cidade Universitária [...] quem mora no CRUSP dorme e acorda dentro de um ambiente de estudo, discussão e convivência” (ROSSATO, 2016, p. 8).

Usei meu tempo para conhecer melhor a cidade de São Paulo, pesquisar sobre sua arte, e escrever o meu projeto de pesquisa, para poder prestar mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp.

Sob o vigor do Projeto Cidade Limpa, realizei uma intervenção artística, um mural intitulado “Amigão”, no CRUSP, em uma parede marcada como um “Espaço Livre de Criação Artística”.

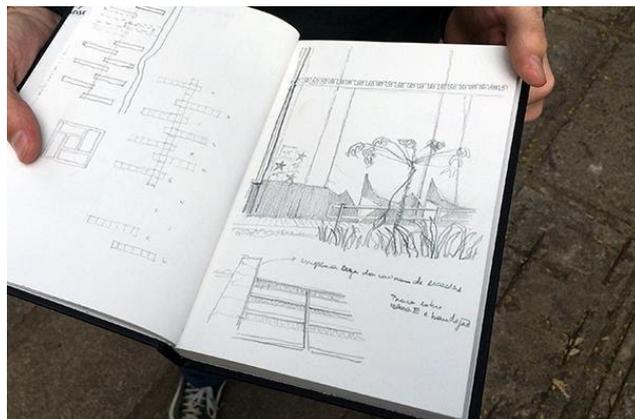
Figura 84: MESMO, Amigão, agosto 2016.



Fonte: Jerry Doran.

Durante a criação, de dia, eu conheci várias pessoas, artistas, moradores e professores. Percebi que essa intervenção criou novas conexões sociais. Um exemplo é que um professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) mandou seus alunos para analisar a minha arte no mural.

Figura 85: Esboço de um aluno da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU).



Fonte: acervo do pesquisador.

Um outro exemplo: presenciei pessoas tirando selfies em frente à obra e compartilhando nas redes sociais. O que mais me encantou foi o fato de que alguns moradores me contactaram, quando eu já tinha voltado para Holanda, para dar notícias sobre a continuidade do mural, que recebeu novas camadas de expressão urbana. As fotos, figuras 86-89, foram enviadas por moradores do CRUSP.

A obra ficou estabilizada por onze semanas e depois foi alvo de uma outra camada de arte: uma pichação em tinta spray vermelha que politizou a cidade como materialidade e inaugurou uma nova curadoria do espaço público.

Figura 86: Pichação, setembro 2016.



Fonte: Celsio Borsani.

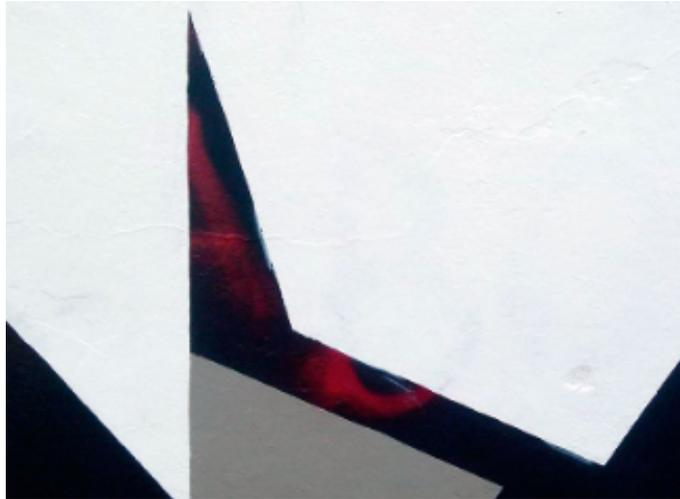
Alguém desconhecido restaurou o meu mural, apagando somente a pichação. Pode interpretar que o mural pode, mas a pichação ou sua mensagem não.

Figura 87: “restauro”, outubro de 2016.



Fonte: Celsio Borsani.

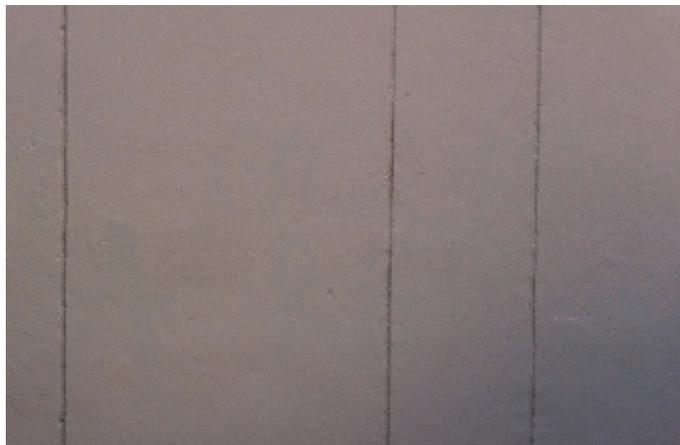
Figura 88: detalhe do “restauro”, outubro de 2016.



Fonte: Celsio Borsani.

Onze semanas depois, o mural foi alvo do Projeto Cidade Limpa e foi pintado de cinza pelos funcionários públicos do prefeito João Doria.

Figura 89: Apagamento completo, novembro 2016.



Fonte: Celsio Borsani.

Concordo com Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira, docente e pesquisadora quando aponta que “[...] temos que reivindicar o direito ativo de fazer a cidade diferente daquela que já existe, de transformá-la a partir de vontades e necessidades coletivas, configurando formas alternativas de simplesmente ser humano, criando, reimaginando e refazendo permanentemente o espaço urbano” (BARBOSA, 2016, p. 14).

Eu gostaria que os poderes instituídos não pudessem decidir sobre a expressão artística em espaços públicos. No contexto das leis, em qualquer país, poderia ser permitida a

manifestação artística sem qualquer distinção artística, mas isso não acontece. As autoridades, nesse sentido, se comportam como os curadores de arte de rua.

O Território Identitário

Mouffe acredita que “intervenção é menos confortável do que a integração, que pode provocar indignação e é essencial, inclusive na ruptura de ilusões de consenso, para uma sociedade democrática (MOUFFE, 1996, tradução pesquisador).”

Na série “Hiding in the City” (Se Escondendo na Cidade), o artista chinês Bolin protesta silenciosamente, pintando-se em vários lugares. Bolin está questionando a cultura e a política chinesa produzindo imagens nas quais ele é absorvido ou quase deixa de existir. Usando seu corpo, se inserindo na arte e colocando suas cenas em espaços públicos, ele cria um espaço para artistas chineses que lutam contra a precariedade que seus status costumam ter na China. Ele inaugurou sua série de intervenções urbanas em resposta ao fato de seu estúdio de arte ter sido destruído pelas autoridades chinesas.

Figura 90: Liu Bolin – Hiding in the City No. 2, 2005.



Fonte: Liu Bolin.

Figura 91: Liu Bolin – Hiding in the City No. 69, 2005.



Fonte: Liu Bolin.

Figura 92: Liu Bolin – Hiding in the City No. 71, 2005.



Fonte: Liu Bolin.

Segundo Costa, Guerra e Soares Neves,

[...] qualquer intervenção artística tem impactos no domínio social, económico, cultural ou ambiental, que são diversamente sentidos e percebidos pelos diversos intervenientes envolvidos nesse processo, naquele território (o artista, a comunidade, as autoridades urbanas, as instituições culturais, os mediadores culturais, seus mundos artísticos, etc. (COSTA; GUERRA; SOARES NEVES, 2017, p. 10, tradução pesquisador).

Gostaria de trazer um exemplo mais ou menos oposto ao conceito da arte do artista Liu Bolin. O De Boei foi um navio-sede na cidade de Arnhem, na Holanda,

disponibilizado para usuários de drogas. Lá dentro, eles tinham livre acesso para o consumo de drogas, como Metadona, que eram fornecidas pelo governo para dependentes químicos. Eles podiam contar com a presença de profissionais que acolhiam as pessoas em situação de rua e cuidavam da saúde dos usuários. O navio De Boei funcionava 24 horas por dia. Eu morava próximo do local em que se situava o navio e a ação assistencial chamou minha atenção positivamente.

Em 2004, com a nova pintura do navio, aprendi que a arte realizada nos espaços públicos pode converter-se em estratégia de aproximação com a realidade e com o público em geral (CARTAXO, 2009). Foi naquele tempo que pude entender a potência e o poder social de uma intervenção artística no espaço público: a aparência do navio, o problema das drogas e dos usuários discutidos e discriminados na cidade foram impactados pela arte. Essa intervenção era um impacto visual que trazia para as margens do rio, à cidade, ao cotidiano dos moradores e aos dependentes químicos um novo território e novas possibilidades de construção identitária.

Figura 93: De Boei.



Fonte: Wim Schut.

Segundo um dos designers do projeto, Tijs van Trigt:

O conceito por trás do design pode ser exposto a um problema social usando uma impressionante técnica de camuflagem, chamada dazzle. O irônico era destacar algo através da camuflagem, que geralmente esconde completamente alguma outra coisa. Devido às linhas intensas, o design possui uma função de sinalização. Tanto a função do navio quanto o seu design tiveram partidários e oponentes ferozes (TRIGT, 2020, tradução pesquisador).

O projeto artístico e social do De Boei incomodou e trouxe mudanças - ditas e não ditas pelas pessoas da cidade. Se antes os usuários eram ignorados, descriminalizados e

invisibilizados, agora eles incomodavam. A visibilidade de um problema social relacionado ao uso de drogas e aos problemas de saúde dele decorrente - que sempre existiram mas eram camuflados pela sociedade - ganhou destaque a céu aberto através do navio camuflado de branco e preto. O De Boei não representou apenas um navio com uma pintura fantástica e frequentado por usuários de drogas, ele provocou uma transformação no modo de ver o mundo e na potência da arte compromissada com os problemas sociais e exposta no espaço público.

Figura 94: Usuários em frente ao De Boei, Arnhem.



Fonte: Luuk van der Lee.

Um território traduz em si um modo de vida e uma identidade. Quando o navio de Boei chegou às margens do centro de Arnhem, suas formas e cores contrastaram com a dinâmica do cotidiano e o espaço ocupado. Levantou perguntas sobre: quem ocupa os espaços confortáveis da cidade? Como os grupos se movimentam no território habitado? Quais grupos alcançam visibilidade? Quais grupos perduram na invisibilidade e nos espaços *underground*? Quais grupos são apagados e esquecidos pela cidade? Como eles sobrevivem apesar de viverem nas margens?

O autor Fernandes (2008) conceitua território como lugar para se exercer governanças, onde propriedades – aqui entendo, também, como instituições, tais como a escola - produzem conflitos e disputas sobre um modelo de ideal social. “O território, compreendido apenas como espaço de governança, é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados (FERNANDES, 2008, p. 200).”

Aqui, gostaria de trazer um exemplo de território no espaço escolar. Segundo a educadora Raquel Ribeiro,

Alunos que “danificam” o patrimônio escolar, deixando seus sinais estampados como forma de demarcar o território sempre existiram e continuarão a existir. Quanto mais o ambiente escolar mostra-se árido, desprovido de marcas estéticas que representem as pessoas que o frequentam, maior é o número de depredações e tentativas desajustadas de humanizar esse espaço. O resultado aparece em forma de “protestos” frustrados representados nas pichações de banheiros, paredes e carteiras. (RIBEIRO, 2015, p. 35).

Figura 95: rabiscos na sala de aula em uma escola pública (RJ).



Fonte: acervo do pesquisador.

Pichação já foi descrita como: “uma ferramenta para os jovens da cidade afirmarem sua existência e autovalorização” (MANCO; CALEB, 2005, tradução pesquisador).

Penso que o percurso percorrido por este capítulo e a tentativa de dialogar com muitos autores, artistas e obras apontam para uma polifonia de sentidos e múltiplas linguagens de se conceber, apreciar e realizar arte de rua. Nesta pluralidade de possibilidades, o trabalho do artista de rua ganha uma potencialidade multiplicadora quando se volta para a escola.

III - A ESCOLA

Em 2018, iniciei minha pesquisa de mestrado em “Arte de Rua e Educação” na EMEF Júlio de Mesquita Filho, uma escola pública municipal de Campinas. A escolha por realizar a pesquisa em uma escola pública se justifica pelo fato de que os alunos da escola são moradores do entorno, grande parte deles vive com seus familiares em bairros próximos à escola. A escolha pela escola pública é também um compromisso do pesquisador e estudante da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - uma universidade pública, gratuita e de excelência do Estado de São Paulo.

Figura 96: A rua da EMEF Júlio de Mesquita Filho.



Fonte: Google Maps.

Figura 97: Entrada (à direita) da EMEF Júlio de Mesquita Filho.



Fonte: Google Maps.

Figura 98: Entrada da EMEF Júlio de Mesquita Filho.



Fonte: Google Maps.

A EMEF Júlio de Mesquita Filho, de acordo com o jornalista campineiro Júlio César Ferreira de Mesquita, foi criada em 1968 e completou 50 anos em 2018. A escola oferece ensino fundamental regular de 9 anos para a comunidade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, o ensino fundamental tem duração mínima de oito anos, é obrigatório e gratuito na escola pública; sua ação educativa abrange:

Art. 1º [...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º [...] a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais. §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

A BNCC do Ensino Fundamental apresenta as especificidades dos Anos Iniciais e Finais.

Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante

fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (BRASIL, BNCC, 2017).

Figura 99: EMEF Júlio de Mesquita Filho.



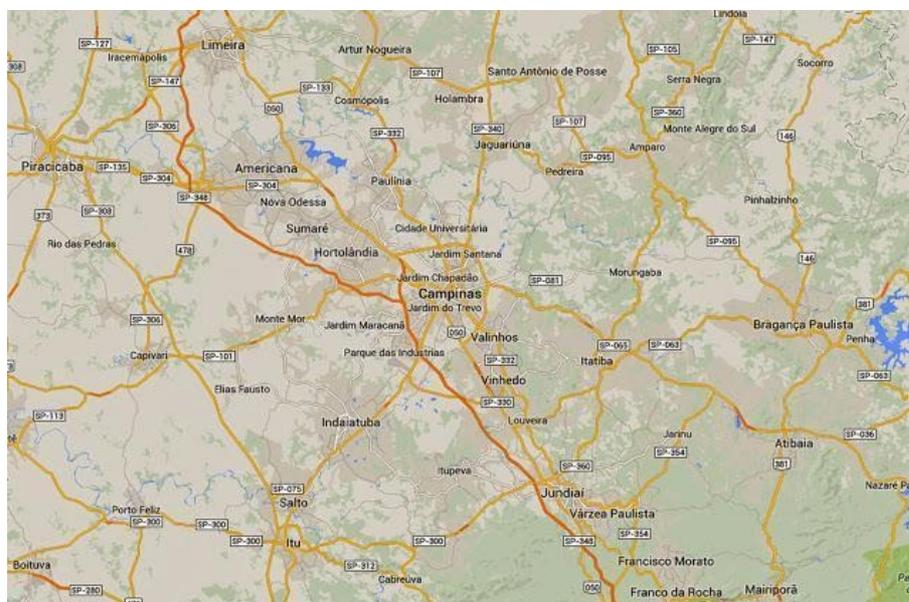
Fonte: www.facebook.com/juliodemesquitafilh/photos/2335850859761887.

A Escola na Cidade

A escola localiza-se na divisa dos municípios de Campinas e Valinhos, no Jardim São Vicente, Região Sul da cidade de Campinas - SP.

Campinas é um município do interior do Estado de São Paulo, fundado em 1774, localizado na Região Sudeste do país, que se distancia a 99 km a noroeste de São Paulo, a capital estadual. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), conta com uma população de 1.194.094 habitantes, sendo o terceiro município mais populoso do Estado de São Paulo e o décimo quarto de todo o país. Aparece como o quinto lugar entre os 100 municípios que apresentam os Índices de Melhores e Maiores Cidades Brasileiras (IBGE, 2012).

Figura 100: Mapa da região de Campinas.



Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2014/05/mapas-de-campinas-sp.html>.

O ciclo do café, no final do século XIX, teve um forte impacto no desenvolvimento econômico, social e na importância política que Campinas alçou no cenário estadual e nacional a partir desta época.

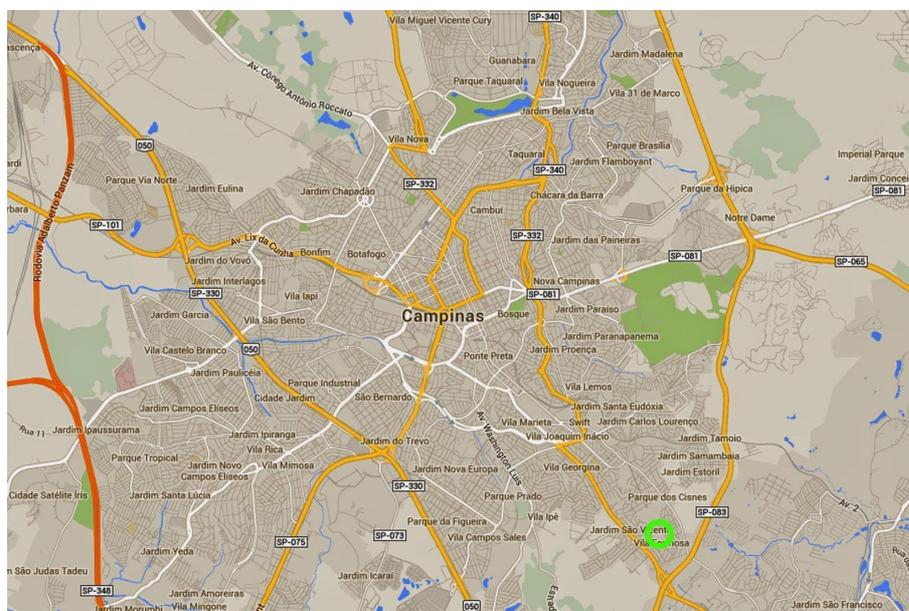
Atraídos pelo grande crescimento das indústrias de Campinas durante o século XX, a cidade recebeu muitos imigrantes trabalhadores, principalmente pelo desenvolvimento do cultivo da cana-de-açúcar (PREFEITURA DE CAMPINAS). Em 2010, a população campineira era composta por; 66,33% brancos, 6,91% pretos, 25,42% pardos, 1,23% amarelos, 0,10% indígenas e 0,02% pessoas sem declaração (SIDRA).

O município de Campinas divide-se em 246 bairros, seis regiões - Central, Norte, Leste, Sul, Noroeste e Sudoeste - e quatorze administrações regionais.

A escola que acolheu nosso projeto de pesquisa e nossa intervenção artística localiza-se na Macrorregião Sul de Campinas, que é composta por inúmeras Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), CEMEI e EMEI, Naves-Mães e Supletivo Modular. As escolas são instituições que concretizam o direito ao estudo e à educação. São elas que garantem o desenvolvimento global, o progresso social e a democratização da sociedade.

A escola EMEF Júlio de Mesquita Filho localiza-se na Rua Francisco Antônio da Silva, 155, no marginal (Figura 101, no círculo verde) de Campinas - SP.

Figura 101: A escola, no círculo verde, no mapa de Campinas.



Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2014/05/mapas-de-campinas-sp.html>; montagem pelo pesquisador.

A rua da escola divide os bairros Jardim São Vicente, Vila Formosa e Jardim Centenário, e também definiu o percurso da técnica de deriva que realizamos com os alunos no desenvolvimento de nossa proposta de trabalho em arte, educação e a rua.

Figura 102: Vila Formosa (verde), Jardim São Vicente (branca) e Jardim Centenário.



Fonte: Google Maps; montagem pelo pesquisador.

Em 2010, as ruas, quase em sua totalidade, foram asfaltadas e, recentemente, em 2016, a praça do bairro também foi revitalizada, com a construção de quadras e uma piscina.

A região também acolheu uma recente expansão imobiliária que colaborou para a melhoria da infraestrutura do bairro.

A escola está inserida em uma comunidade de classe média-baixa com pouco poder aquisitivo, que recorre à assistência médica prestada principalmente pelo SUS (Sistema Único de Saúde) no Centro de Saúde Municipal São Vicente, que se encontra perto da escola, na mesma rua. Quando necessário, os alunos são atendidos nos períodos de aula. Outras instituições que atendem as crianças são ADACAMP, CEPRE, APASCAMP, E.I DONA CARMINHA, CEI UNICAMP, PUCC, Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil do Parque Prado, Centro de Investigação da Atenção e Aprendizagem - CIAPRE, SABIÁ, APAE, CRS e CAIS (PPP, 2019).

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, do ano 2018, foi mencionado que a comunidade se mostra preocupada com as rebeliões dos jovens da Fundação CASA Jequitibá¹⁰, localizada defronte à escola, que às vezes resultam em fugas. Nos dias de conflitos, a comunidade escolar assiste a cenários violentos, tais como: queima de colchões, presença intensa de policiais, helicópteros da polícia militar (PM), aflição de muitos pais e familiares que chegam nervosos à escola querendo levar os filhos para casa etc (PPP, 2018). Por várias vezes, presenciei policiais rondando a escola e até entrando nela quando percebiam alguma movimentação suspeita.

Oficialmente, pelo endereço, a escola localiza-se no bairro Jardim São Vicente, mas, durante a minha pesquisa, os alunos e profissionais da escola se referiam a ela como pertencente à Vila Formosa. Os alunos, nas falas, obras produzidas e até nas roupas, se identificam como a escola da Vila Formosa.

¹⁰ A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A unidade Jequitibá, em Vila Formosa - Campinas, atende 72 adolescentes, masculinos, de faixa etária de 12 a 16 anos em todas as graus infracionais.

Figura 103: Aluno com camiseta da Vila Formosa.



Fonte: acervo do pesquisador.

No percurso de deriva que desenvolvi com os alunos, passando pelas ruas do bairro do Jardim Centenário, encontramos várias pichações com as letras “VF”, uma sigla que se tornou também o logotipo do bairro Vila Formosa. Estas marcas são encontradas no território da Vila Formosa, em camisetas customizadas pelos moradores e também nos bairros da vizinhança.

O socialista urbano francês Chombart de Lauwe nota que “um bairro urbano é determinado não apenas por fatores geográficos e econômicos, mas também pela imagem que seus habitantes fazem dele e dos outros bairros.” (LAUWE, 1952, tradução pesquisador).

Figura 104: Pichação, “VF”, de Vila Formosa, em Jardim Centenário.



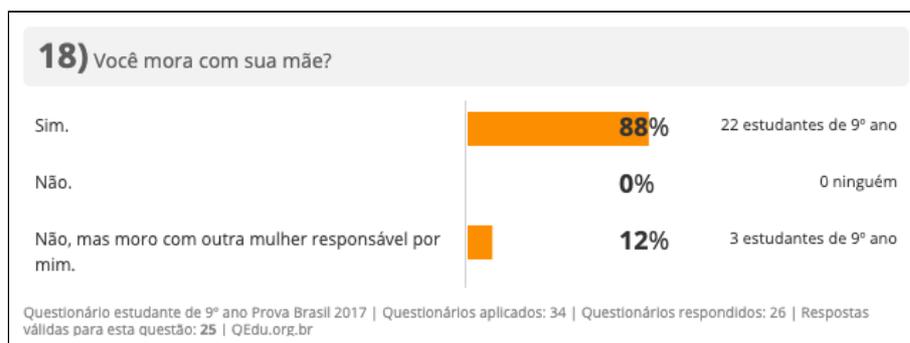
Fonte: acervo do pesquisador.

Alunos

“A construção da escola veio para suprir uma necessidade da comunidade ao redor. [...] No histórico da comunidade, temos uma redução no índice de violência, fruto de um trabalho de conscientização de que todos fazem parte da comunidade escolar e, dessa forma, devem contribuir para a manutenção do patrimônio público.” (PPP, 2018, p. 1).

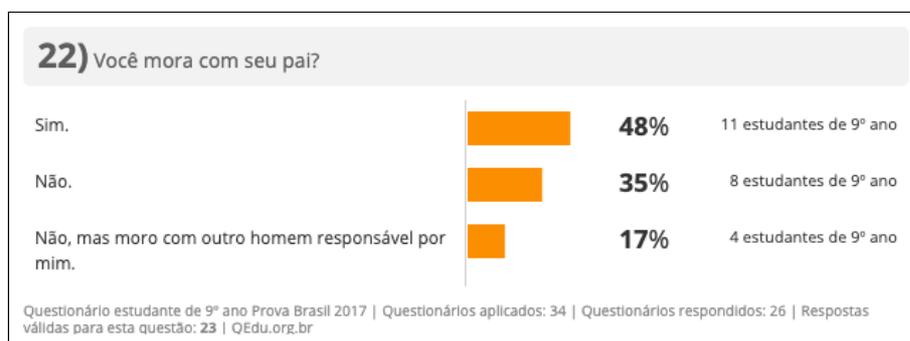
Na escola há 18 turmas com 476 alunos no total, incluindo 55 alunos matriculados na educação especial. A grande maioria das famílias destes alunos é de classe média-baixa, possui uma casa própria e vive nos bairros ao redor da escola há muito tempo. A grande maioria dos alunos moram junto com a mãe. Segundo o resultado do questionário de Prova Brasil em 2017¹¹, 88% dos alunos do 9º ano moram com a sua mãe e 48% com seu pai. A mãe ainda continua sendo a referência dos alunos na organização da família e da casa.

Figura 105: Respostas dos estudantes de 9º ano para "Você mora com sua mãe?"



Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP, 2017.

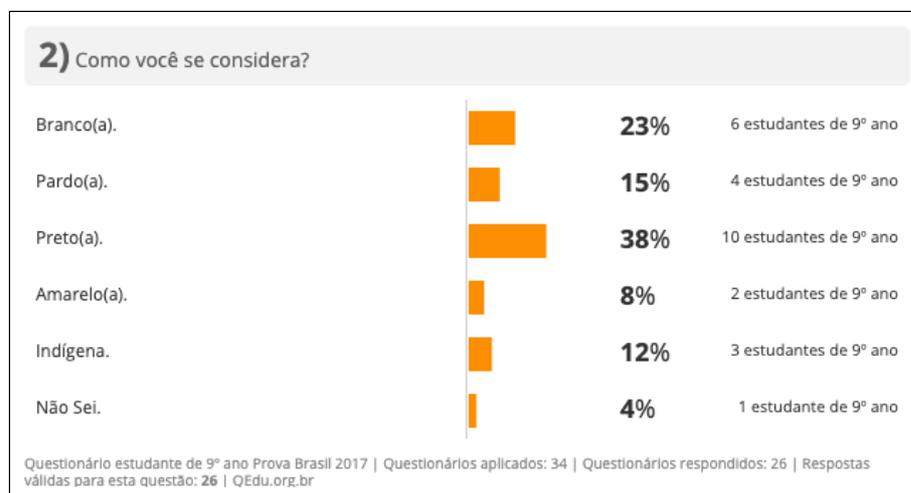
Figura 106: Respostas dos estudantes de 9º ano para "Você mora com seu pai?"



Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP, 2017.

¹¹ Em 2018, fiz pesquisa com duas turmas do 8º ano. Como não há dados específicos sobre as turmas trabalhadas, estarei utilizando os dados gerais disponíveis em 2017.

Figura 107: Respostas dos estudantes do 9º ano para "Como você se considera?"



Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP, 2017.

Para algumas situações do cotidiano escolar, conseguimos avançar na elaboração e sistematização de propostas mais adequadas à realidade da escola na comunidade. [...] Clareza temos de que precisamos pautar nossos esforços sempre voltados para a organização de uma escola inclusiva que também ensina e aprende na diversidade (PPP, 2018).

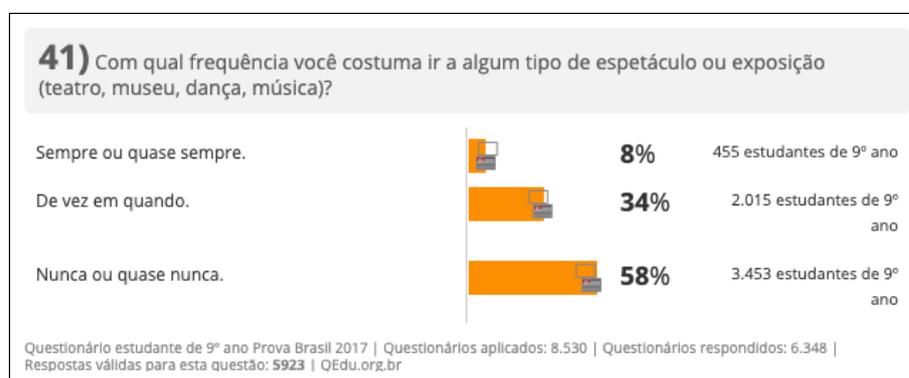
No âmbito cultural, o município de Campinas tem uma grande produção artística e recursos culturais. A cidade tem três teatros municipais, uma Orquestra Sinfônica Municipal, vários grupos de música erudita, corais, 43 salas de cinema, dezenas de bibliotecas municipais, galerias de arte e museus. Mesmo assim, 82% dos alunos do 9º ano nunca ou quase nunca frequentaram algum tipo de espetáculo ou exposição, tal como: ida ao teatro e museu, participação em espetáculos de dança ou música. Isso é muito mais que a medida dos estudantes do 9º ano de - todas as - escolas públicas de Campinas (58%).

Figura 108: Respostas dos estudantes de 9º ano da escola EMEF Júlio de Mesquita Filho.



Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP, 2017.

Figura 109: Respostas dos estudantes do 9º ano de todas as escolas públicas de Campinas.



Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP, 2017.

Educação Bilíngue para Surdos

A escola conta com 51 alunos surdos, distribuídos de 1º a 9º ano e atua, desde 2008, como polo bilíngue na educação de surdos. Assim sendo, ela atende alunos surdos na perspectiva da educação bilíngue.

Em seu artigo 28, incisos IV e V do capítulo IV, a LBI indica a importância da oferta de uma educação bilíngue, tal como uma ação individualizada ao público-alvo da educação especial:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

No decorrer dos anos, as propostas e formas de atuação com esses alunos foram se alterando, passando da organização de sala bilíngue para a proposta de docência compartilhada, determinada pela Portaria SME 13/2016, que visa a Instituir a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Na docência compartilhada o professor bilíngue tem como função compartilhar conhecimentos específicos para planejar e realizar conjuntamente com os professores de ensino comum o processo educativo dos alunos surdos em uma perspectiva visual e espacial, de forma a garantir o acesso a todos os conteúdos escolares utilizando a Libras como língua de instrução, principalmente no ensino de Língua Portuguesa escrita.

Funcionários

Na escola atuam, no total, 71 funcionários e são considerados todos pela escola como essenciais para a concretização do seu projeto pedagógico. Por isso, a escola conta com a participação de toda essa equipe escolar, de todos os funcionários públicos, independente da função que ocupam, como corpo docente, setores administrativos ou serviços gerais. Conta também com os alunos e os pais/mães/responsáveis, para que as ações da escola sejam coesas.

A escola conta com professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Técnicas de redação, Matemática, História, Geografia, Ciências (química e física), Artes, Inglês, Teatro, Música e Empreendedorismo. Também há três cuidadores que atuam no auxílio a 7 alunos público-alvo da educação especial na unidade escolar cujas funções são; recepcionar o aluno, acompanhar o aluno, garantir o acesso, ajudar o aluno em aulas e/ou atividades extra-escolar, utilizar e realizar os procedimentos de higienização e reconhecer as situações que necessitem de intervenção externa ao âmbito escolar, tais como socorro médico.

A escola montou vários grupos de estudos aos professores para atendimento pedagógico a alunos surdos (com estudos sobre surdez, Libras, aprendizagem dos alunos surdos, interlocução com intérpretes), alunos em situação de deficiência (com estudos, orientações de trabalho) e alunos que apresentam sérias dificuldades na aprendizagem (com estudos, trocas de experiência e orientação de trabalho).

Horários

O horário de funcionamento da escola é das 7h20 às 18h45, dividido em dois turnos. A escola atende os alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), no período da manhã, e os do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), no período da tarde.

O turno da manhã funciona das 7h20 às 12h20 e oferece 7 aulas, sem intervalo. O vespertino vai das 12h40 às 18h45, oferece 6 aulas e inclui um intervalo das 15h10 às 15h25.

Estes horários devem ser cumpridos. Se o aluno se atrasar, a família deve escrever um bilhete comunicando o motivo do atraso. O aluno tem direito a 3 atrasos por semestre e toda entrada com atraso é registrada em livro próprio.

Infraestrutura

Os prédios da escola são pintados, por dentro e fora, nas cores institucionais das escolas do município de Campinas: branca e azul. A escola tem 12 salas de aula e oferece várias outras salas e espaços diferenciados sendo: sala de diretoria; sala de professores; brinquedoteca; sala de multimeios; quadra de esportes coberta; quadra de esportes descoberta; cozinha; biblioteca escolar, que localiza-se em uma sala própria, fora do prédio principal, com 11.950 livros; parque infantil; banheiro adaptado para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; sala de secretaria; refeitório; despensa; almoxarifado; pátio coberto; pátio descoberto e área verde.

Figura 110: as cores institucionais branca e azul.



Fonte: www.facebook.com/juliodemesquitafilh/photos/2335851933095113.

Figura 111: quadra de esportes coberta.



Fonte: www.facebook.com/juliodemesquitafileh/photos/358635690816757.

Figura 112: Refeitório.



Fonte: www.facebook.com/juliodemesquitafileh/photos/2335851539761819.

Figura 113: Teatro.



Fonte: www.facebook.com/juliodemesquitafileh/photos/a.358635687483424/601865083160482.

Recursos

Para auxiliar na organização do trabalho dos professores, a escola conta com duas impressoras geridas pela PMC, um Xerox e uma plastificadora. Como recursos tecnológicos, conta com seis televisões Smart instaladas em salas de aula, uma televisão instalada na sala de multimeios, uma TV móvel, dois aparelhos de DVD, três aparelhos de som, seis projetores instalados em sala de aula, um projetor, um retroprojetor, duas telas de projeção, três notebooks, uma câmara digital, uma filmadora, um microfone, duas caixas de som, um amplificador e uma lousa digital recebida do MEC, instalada na sala de informática. Na sala dos professores, há um computador com acesso à internet de uso coletivo e exclusivo.

Projetos na Unidade Escolar

Segundo o PPP (2018), a escola organiza e desenvolve vários projetos visando enriquecer o currículo e ampliar a jornada integral dos alunos. Apresento, abaixo, alguns exemplos de projetos em andamento:

Interação Biblioteca

Este projeto apresenta aos alunos qual a função da biblioteca na escola e na sociedade, com temas que estimulam a imaginação e compreensão destes ao mundo da leitura.

Iniciação à Pesquisa

Este projeto familiariza os alunos com o ambiente de pesquisa na biblioteca da escola; conhecimento das obras de referência, enciclopédias, a utilização de normas para trabalhos escolares, etc.

Semanas Temáticas

A cada mês, realizam uma exposição de obras de temas propostos pela equipe docente, segundo o projeto pedagógico da escola. Por exemplo, na Semana da Música, a biblioteca escolar é tematizada com obras voltadas ao assunto Música para a interação do aluno com o tema.

Ponto a Ponto

Projeto com objetivo de conduzir o estudante a uma reflexão sobre a contemporaneidade e seu lugar social, como coautor de sua própria história. É desenvolvido com a confecção de um alfabeto para a sala, com personagens significativos para eles; retratamento de personalidades memoráveis através do bordado.

Mais Alfabetizacao

O Programa Mais Alfabetização é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

Parlamento Jovem

O Parlamento Jovem (PJ) Campinas é um programa de formação política que tem por objetivo potencializar a atuação democrática dos jovens e seu protagonismo político e possibilita a participação dos alunos em uma jornada parlamentar na Câmara Municipal, onde cada um deles atua como um(a) jovem vereador(a). Os alunos têm a oportunidade de aprender sobre o processo legislativo e desenvolver habilidades de argumentação, respeitando a diversidade de opiniões e construindo um olhar crítico sobre a realidade.

Projetos extraclasse

As atividades extraclasse estão amparadas em objetivos relacionados aos conteúdos já trabalhados na escola ou que ainda serão desenvolvidos. Para cada ano, há duas

atividades extraclasse, para que eles utilizem os ônibus oferecidos pela prefeitura de Campinas.

Figura 114: Alunos da JMF entrando no ônibus da prefeitura.



Fonte: <http://programaartemovimento.blogspot.com/2012/11/projeto-volei-em-rede-da-emef-julio-de.html>.

Vários projetos extraclasse são desenvolvidos e realizados em parceria com a Unicamp. Quando participei em um evento da Unicamp sobre Libras, eu encontrei alguns professores e alunos da JMF e foi muito bom revê-los, em um outro lugar, dessa vez na minha escola. Alguns projetos extraclasse da JMF:

Minha Família na Escola

Em parceria com a Fundação FEAC, uma organização independente, privada, de interesse público, sem vínculos político-partidários, sem fins lucrativos, que tem como missão a promoção humana, a assistência e o bem-estar social, com prioridade à criança e ao adolescente, em Campinas/SP.

Ciências e Arte no Inverno (CAFIN)

Parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e Unicamp para o oferecimento de oficinas nas férias de inverno.

Saúde Bucal

Parceria da escola com a Faculdade São Leopoldo Mandic e o Centro de Saúde São Vicente para o acompanhamento dentário dos alunos da escola.

Meninas SuperCientistas

Um curso gratuito na Unicamp com objetivo de incentivar meninas a seguirem carreira na área da ciência.

LIBRAS

A JMF oferece, para a comunidade escolar, um curso de Libras, com o objetivo de difusão da segunda língua que circula nesta escola.

EDUCOMUNICAÇÃO

Tecnologias digitais na educação de estudantes surdos e ouvintes. Este projeto, desenvolvido em parceria com a Unicamp, busca promover a aprendizagem de alunos surdos e ouvintes com o uso de tecnologias digitais – tablets e computadores.

EDUNUMERAÇÃO

Jogos matemáticos online para surdos e ouvintes. Mais um projeto desenvolvido em parceria com a Unicamp com objetivo de promover a aprendizagem de conteúdos matemáticos através de jogos interativos online, fazendo uso de tablets e computadores.

Cinema e Educação - A experiência do cinema na escola de educação básica.

Uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação na direção de atender à Lei Federal 13.006. Essa Lei orienta todas as escolas de educação básica a exibirem duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola. O projeto tem alguns dos seguintes objetivos:

I – planejar e coordenar ações que subsidiem os profissionais de educação, na aplicação da Lei 13.006 [...];

II – incentivar o desenvolvimento, bem como a divulgação, de estratégias pedagógicas que estimulem a formação de atitudes, posturas e valores que contribuam para uma vida em sociedade na qual todos possam se reconhecer na cultura nacional;

III – enfatizar o cinema como arte e promotor de experiências estéticas, estabelecendo relações [...] tomando como referência as vivências cotidianas dos educandos e educadores, além de considerar a especificidade dessa expressão artística no contexto escolar;

[...]

XI – estabelecer parcerias objetivando a qualificação do desenvolvimento do Programa com:

- a) Museu da Imagem e do Som, da Secretaria Municipal de Cultura;
- b) Universidades públicas, em especial com institutos e Faculdades de Artes e de Educação, cinematecas e centros de estudos sobre o cinema;
- c) cineastas, atores, escritores, poetas, educadores e cinéfilos em geral, e
- d) instituições sociais e educacionais que visem contribuir com o desenvolvimento do cinema na escola (Educação Conectada).

Projetos contratuais

As atividades desenvolvidas no contraturno escolar não têm uma grande participação dos alunos. A única atividade que conta com uma grande adesão de alunos é o projeto Vôlei em Rede. Este projeto, em parceria com Instituto Compartilhar, tem como objetivo oportunizar a prática e vivência efetiva de atividades de voleibol no contraturno escolar, contribuindo para a formação integral dos estudantes participantes, estimulando a interação social, favorecendo seu desenvolvimento educacional e aquisição de hábitos saudáveis, facilitando sua inserção no contexto social amplo.

Segundo Rosetto:

Os jogos e os esportes se destacam como elementos de integração social, troca de conhecimentos, ampliação das possibilidades de convivência e instrumento educacional capaz de reduzir o comportamento anti-social, prevenindo a violência por meio de regras e normas de conduta estabelecidas para garantir a convivência e o espírito esportivo (ROSSETO JR. *et al.*, 2005, p. 13).

Figura 115: Alunos da JMF jogando vôlei.



Nos demais projetos de contraturno, há pouco envolvimento e participação dos alunos, mesmo considerando outras atividades esportivas e de lazer. Isso se deve ao fato de grande parte dos alunos da JMF terem responsabilidades em casa como cuidar de irmãos menores, da casa etc. ou frequentarem algum núcleo no bairro. Estes núcleos oferecem, no período contrário às aulas, atividades diferenciadas a essas crianças e garantem que estejam sob supervisão enquanto os responsáveis trabalham. Esses centros de apoio auxiliam a família e oferecem aos alunos acesso a esportes, lazer e também tempo para estudo.

Projeto Arte de Rua e Educação

Meu projeto de pesquisa e intervenção foi acolhido pelo coletivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio de Mesquita Filho, como mais um dos projetos realizados na escola visando o pleno desenvolvimento da pessoa e o enriquecimento do currículo escolar. Para o desenvolvimento do projeto, um dos métodos utilizados foi o da deriva, de autoria do pensador situacionista Guy Debord, que sugere que

O campo espacial de uma deriva pode ser delimitado com precisão ou vago, depende se o objetivo é estudar um terreno ou desorientar-se emocionalmente. [...] A exploração de um campo espacial fixo implica estabelecer bases e calcular direções de penetração. É aqui que entra o estudo dos mapas - tanto os comuns quanto os ecológicos e psicogeográficos - junto com sua correção e aprimoramento (DEBORD, 1956, tradução pesquisador).

Realizei derivas, ou seja, um percurso pelo bairro com os estudantes da escola, a partir de um trajeto não completamente livre, mas negociado com os professores e gestores.

Também usei o método cartográfico (PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L., 2009), observando como os estudantes circulavam pelo entorno da escola, lidavam com suas descobertas, interpretavam e exploravam os objetos, locais e as dinâmicas da comunidade; formulavam hipóteses sobre as condições de vida no bairro e ensaiavam exercícios artísticos e criativos de registro dessas derivas. Pretendia observar como essas experimentações influenciavam na ativação do imaginário, ao construir subjetividades em torno de si e do mundo.

O registro audiovisual da pesquisa ocorreu através de gravações da voz e imagem dos participantes objetivando acompanhar seus processos de criação enquanto caminhavam e interagiam entre si e com o entorno. Também foram gravadas, em áudio e imagem, entrevistas individuais com os participantes.

As atividades ocorreram na sala de aula e no espaço ao redor da escola, sob autorização da diretoria da escola. A pretensão era que os alunos ficassem à vontade para interagir com o pesquisador considerando a participação voluntária.

O material produzido com os estudantes e no desenvolvimento da pesquisa foi fruto de oficinas sobre mapas e intervenções urbanas, com duas turmas de 25 alunos cada. As atividades foram executadas em encontros semanais, durante os meses de maio e junho de 2018, dentro e fora da escola, em horário de aula e sempre com a presença de um(a) professor(a) ou funcionário/a da escola. Não existiram horários, salas ou professores fixos, tudo foi planejado, semana a semana contando com a participação da coordenadora pedagógica e o envolvimento voluntário dos alunos.

Além disso, foram feitos registros audiovisuais das oficinas desenvolvidas, por meio de uma câmera digital. Através da análise desse material e de apontamentos no caderno de campo, a pretensão foi identificar pistas de como essas experimentações artísticas influenciaram as maneiras dos estudantes aprenderem, pesquisarem e criarem conteúdos visuais. Para além das orientações do pesquisador educador e artista, o trabalho visou acolher as mobilizações de criação e os caminhos de produção de imagem adotados pelos participantes e não previstos inicialmente.

Os participantes foram informados sobre os procedimentos deste projeto e foram orientados a ler e assinar toda a documentação que envolvia a autorização de uso de imagens e sons para fins de pesquisa, no "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" e no "Termo de Assentimento Livre e Esclarecido".

Estrutura do Projeto

Os estudantes foram questionados e provocados antes e depois de cada uma das atividades realizadas pelo projeto. As indagações diziam respeito a: Quando vamos sair dessa escola? Por onde devemos caminhar? O que esperamos encontrar enquanto caminhamos pelas ruas do bairro? O que nos atrai?

A aposta da pesquisa era que o método da deriva provocasse mudanças nas formas de olhar, sentir, pensar, vincular-se e significar o espaço habitado. Mas são as respostas dos alunos que devem apontar se as mudanças ocorreram ou não. Uma das atividades dizia respeito à construção de mapas afetivos pelos alunos, contando com as relações de pertencimento no território.

- Para a criação da arte de rua, os alunos coletaram formas, estruturas e objetos encontrados no próprio bairro durante o exercício da deriva;
- Em seguida, os alunos foram convidados a analisar e selecionar apenas os três objetos coletados com estruturas consideradas mais relevantes para eles;
- Com estes três objetos foi desenvolvida, pelo pesquisador juntamente com os estudantes, a técnica de carimbos a serem utilizados para estampar os mapas afetivos de cada um;
- E, por fim, os educandos colocaram e deixaram os mapas afetivos expostos nas ruas e entrevistaram alguns moradores sobre a relação entre o mapa, a arte visual e o bairro.

População Pesquisada

A população estudada, que participou voluntariamente da pesquisa, se constitui de 51 alunos do oitavo ano, sendo 26 alunos da turma 8A, 13 meninas e 13 meninos, e 25 alunos da turma 8B com 14 meninas e 11 meninos. Os alunos estão na faixa etária de 11 a 15 anos. A faixa etária, sexo, cor/raça e etnia, orientação sexual e identidade de gênero são variáveis importantes entre os estudantes e que compareceram na pesquisa independentemente da abordagem do pesquisador. Os estudantes foram convidados a participar e a adesão foi voluntária. Trabalhei com as duas turmas, sempre na mesma semana, durante suas aulas de Inglês, Artes e Educação Física no período da tarde. No relatório de análise, eu abordo o trabalho da turma 8A e turma 8B de forma indistinta.

Minha Chegada na Escola

O Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, que me orientou no início deste mestrado, me sugeriu fazer a minha pesquisa nessa escola, me apresentou a equipe pedagógica e facilitou minha acolhida. À época, a escola participava do programa "Cinema e Educação: A experiência do cinema na escola de educação básica" que é organizado pelo Prof. Carlos e, portanto, já tinha uma conexão com a Unicamp, o que favoreceu o meu trabalho.

Junto com ele, fui em uma reunião com a equipe da escola e expliquei qual era o objetivo do meu projeto de pesquisa. A ideia foi bem recebida e vários professores comentaram que podiam integrar o projeto nas aulas deles, também porque queriam fazer algo diferente, já que em 2018 a escola comemoraria 50 anos.

Antes de iniciar o projeto na escola, eu fui - primeiramente - conhecer melhor o bairro. Aliás, fui também para o bairro na intenção de que as pessoas que nele habitam me conhecessem melhor. Professores haviam me dito que a maioria das famílias dos alunos da escola morava na vizinhança. A ideia era ser visto antes de sair andando com os alunos pelas ruas, pois isso daria às pessoas alguma confiança. Recentemente a polícia havia estado várias vezes no bairro, prendendo pessoas ou apenas espancando-as. Essa seria, talvez, uma razão pela qual as pessoas não confiavam muito em pessoas estranhas, desconhecidas, andando pelo bairro. Minha intenção, então, era ganhar a confiança dessas pessoas.

Quando cheguei na escola soube que a caminhada foi cancelada por razões de segurança, porque um professor (morador do bairro) estava doente e não havia outro professor do bairro para ir conosco. Eu, então, percebi que a maioria dos professores vem de longe e não vive nas proximidades da escola onde fiz a intervenção. Depois de um tempo, a boa notícia veio. Um dos seguranças se ofereceu para ir conosco e então tivemos autorização para sair.

Quando saímos com os alunos, percebi que apreciavam a atividade. Me lembrei que eu também sempre gostava de sair da escola, ou sala de aula, durante o horário escolar, para fazer algo diferente. Só para poder andar um pouco, por exemplo, era o suficiente para me fazer feliz e ser mais focado depois.

A caminhada foi boa, os alunos gostaram. Eles conversaram, gritaram e interagiram bastante com as pessoas do bairro. Parecia que, em todas as ruas e em todos os lugares, havia alguém que eles conheciam. Eles me disseram também: “É aqui que eu moro!”, “Eu moro ali!” ou “Ela é minha tia!”. Eu gostei de passear com eles, porque foi uma introdução agradável num espaço de vida deles. Sempre gostei do aspecto social, das interações na rua.

Quando sairmos dessa escola andando, o que você espera encontrar? (I)

Esta foi a minha primeira pergunta e o meu primeiro contato com os alunos. O diretor arranjou uma sala de aula onde poderíamos sentar e conversar antes e depois da deriva. Na verdade, foi apenas uma pergunta. Eu queria saber, antes de mais nada, o que vem à mente quando eles pensam em sair da escola, andar e estar nas ruas que a cercam. A maioria dos alunos não precisou pensar muito antes de responder e acho que eles gostaram de me contar sobre onde eles moram.

“Um muro bonito, desenhado, não pichado e não quero encontrar pessoas que fazem coisas erradas, que fumam.” (Aluno, Jerry, 8º ano, 2018)

“Cachorros!” (Aluna, Franciele, 8º ano, 2018)

“Pessoas jogando e meus amigos.” (Aluno, Gio, 8º ano, 2018)

“Espero encontrar coisas no bairro que não tem na escola, novidades!” (Aluna, Debora, 8º ano, 2018)

Considerando os limites deste trabalho e a impossibilidade de descrevermos tudo que foi dito por todos os alunos nos exercícios da deriva, destacamos três alunos exemplares, a Yara, o Otis e o Ronaldo¹², para relatarmos o efeito da atividade. Denominamos de casos exemplares, pois eles condensam conteúdos significativos que aparecem de modo fragmentário no trabalho de muitos dos participantes.

Para ilustrar o trajeto e explicar melhor o sentido que os alunos conferiram à atividade realizada, vamos adotar nomes fictícios para preservar o anonimato e a não identificação de dados, nome, obra, carimbo, etc. Não quis codificar como números, mas como alunos/as com nomes fictícios.

Yara

(Aluna, Yara, 8º ano, 2018)

em conversa com pesquisador.

Pesquisador: “Yara, quando sairmos dessa escola andando, o que você espera encontrar?”

Yara: “*Encontrar coisas materiais?*”

Pesquisador: “Também, qualquer coisa.”

Yara: “*Bom, é assim, que não cresci aqui né. Então material eu não espero tanta coisa.*”

Pesquisador: “Mas você pensou no que quando te perguntei isso?”

Yara: “*... em perigo.*”

¹² Nomes fictícios para manter o anonimato dos alunos.

Pesquisador: “Ah perigo, isso também é algo que você pode encontrar. É qual perigo?”

Yara: *“Por mais que conheça essa região, tenho medo de andar. Talvez por ser um bairro pouco perigoso, eu acho.”*

Pesquisador: “Por que é perigoso? O que pode acontecer, qual o perigo?”

Yara: *“Sei lá, as pessoas são meio violentas. Não sei, tenho medo.”*

Pesquisador: “Eu entendo, qualquer resposta é boa.”

Ronaldo

(Aluno, Ronaldo, 8º ano, 2018)

em conversa com pesquisador.

Pesquisador: “Ronaldo, quando sairmos dessa escola andando, o que você espera encontrar?”

Ronaldo: *“Lixo.”*

Pesquisador: “Você também joga lixo na rua?” [sorrindo juntos]

Ronaldo: *“Sim, mas não porque quero, é que não tem muitas lixeiras no bairro.”*

Pesquisador: “Você gosta deste bairro?”

Ronaldo: *“Sim, porque aqui tenho amigos.”*

Otis

(Aluno, Otis, 8º ano, 2018)

em conversa com pesquisador.

Pesquisador: “Otis, quando sairmos dessa escola andando, o que você espera encontrar?”

Otis: *“Espero encontrar amigos quando ando para escola, é só 6 minutos.”*

Dentre as respostas, os temas mais mencionados pela maioria dos alunos foram: “pessoas”, “lixo” (ambos mencionados 14 vezes), “usuários” e “cachorros”, (ambos 6 vezes).

Conversando um pouco mais, descobri que, quase sem exceção, os alunos vêm para a escola andando e que a caminhada dura cerca de 5 a 10 minutos.

- (14) pessoas
- (14) lixo
- (6) usuários
- (6) cachorros

Introdução do projeto na sala de aula

Para criar a sensação de que este projeto era algo que nós faríamos juntos e não algo induzido pelo pesquisador, apresentei aos alunos a minha pesquisa, disse-lhes que era artista, professor e pesquisador, mas ao mesmo tempo um estudante de mestrado. Deixei claro que iria aprender muito com eles e que eu também queria ensinar-lhes algumas coisas novas.

Uma dessas coisas novas foi o termo intervenção urbana. Quando perguntei-lhes pela primeira vez, nenhum aluno tinha uma ideia do que se tratava, mas a palavra urbana levava alguns deles a pensarem que era alguma coisa relacionada com a cidade.

Usei o meu próprio portfólio, que está na homepage do meu site¹³ para mostrar-lhes sobre arte de rua. Comecei com os meus trabalhos mais tradicionais, tais como obras de arte que podem ser encontradas em galerias.

“Um animal também pode fazer arte?” (Aluna, Leticia, 8º ano, 2018)

“Eu acho que para algo ser arte, tem que ser feita com a intenção de fazer arte. Acho que os animais não pensam em fazer arte, mas eles são capazes de criar coisas lindas e incríveis.” (Pesquisador, 2018)

“Ele vai filmar!” (Aluno, desconhecido, 8º ano, 2018)

Pedi a uma professora pra filmar, porque percebi que minha ação causou resistência e que os alunos se comportaram de forma diferente quando interagiam ao mesmo tempo que filmava.

“O seu nome é muito engraçado kkk” (Aluno, Carlos, 8º ano, 2018)

¹³ www.bymesmo.com.

“Qual o preço das suas obras?” (Aluno, Filipe, 8º ano, 2018)

Pesquisador: “A mais cara eu vendi por R\$8.500, mas as mais baratas são de graça!”

Filipe: *“Como assim de graça?”*

Pesquisador: “É algo que você também pode fazer; faço arte na rua com entulho e lixo que acho lá. E depois eu não a vendo, mas deixo na rua mesmo.”

“O que está fazendo no Brasil? (Aluno, Lucas, 8º ano, 2018)

Pesquisador: “Venho ao Brasil há 16 anos e decidi me mudar de país porque gosto mais do Brasil do que da Holanda.” (Pesquisador, 2018)

Naquele momento, notei alguns rostos felizes e orgulhosos e alguns alunos comentaram sobre as coisas boas do Brasil. As cores, as pessoas legais, o clima, etc.

O próximo passo foi mostrar a eles minhas intervenções, às quais eles também responderam com boa aceitação. Arte em espaços públicos era, para a maioria deles, grafite ou pichação, e eles ficaram fascinados com a ideia de que era algo que se pode fazer resíduos diferentes, por exemplo usando copos de plástico usados (MESMO, IMPACTO, 2017).

“Você também tinha problemas na escola porque você é artista?” (Aluno, Carlos, 8º ano, 2018)

Em seguida eu fiz um teste para descobrir se os alunos realmente entendiam o que é arte de rua. Mostrei-lhes novamente diferentes obras de arte do meu próprio portfólio e perguntei-lhes se era uma arte de rua ou não. Fiquei feliz em perceber que foi algo que eles aprenderam muito rapidamente. Eu disse-lhes que todos nós faríamos uma arte de rua, e que a intervenção seria sobre o espaço ao redor da escola, usando formas, estruturas e objetos do bairro a partir do interesse do grupo. Destaquei que alguns resíduos seriam muito especiais, pois só poderiam ser encontrados neste bairro.

Mapas

Mostrei-lhes mapas e camuflei nomes dos bairros e cidades para ver se eles identificavam o espaço que os representava. Perguntei-lhes se eles sabiam, ou podiam ver, qual área, ou qual o lugar que o mapa representava. Eles tentaram adivinhar, mas ninguém realmente tinha ideia.

“São Paulo?” (Aluno, desconhecido, 8º ano, 2018)

“Nova Iorque?” (Aluna, Alicia, 8º ano, 2018)

“Holanda?” (Aluno, desconhecido, 8º ano, 2018)

Figura 116: mapa "padrão" usado na sala de aula.



Fonte: acervo do pesquisador.

Expliquei-lhes que os mapas são usados principalmente para as pessoas se localizarem, e para planejarem o seu caminho, do ponto A para o B, de um ponto de partida A para um ponto de chegada B, e que eles têm uma aparência padrão, no mundo globalizado, e são chamados de planta baixa.

A padronização é uma forma de dominação de um tipo de representação em qualquer linguagem, ou signo. Por exemplo, todas as ruas ou bosques, em todo o mundo, têm no mapa uma cor e forma representacional semelhante. Não é que eles não mostram nada, eles são uma representação que respeita a abstração e a convenção negociada do signo. Conversei

com eles sobre os mapas, que mostram os lugares, mas não conseguem capturar nada sobre como é aquele viver naquele lugar, como é *estar e ser naquele lugar*.

A pesquisadora, curadora e artista visual Lilian Amaral aponta que

A produção de mapas é uma tecnologia do poder que vem sendo apropriada e desapropriada, por aqueles que lhe foram historicamente invisíveis. É, ao mesmo tempo, *tecnos* e *logos*, isto é, modo de fazer e de pensar; processo de ir sendo e identidade. Mas mapear objetos, lugares e instituições pode ser uma tarefa relativamente simples, considerando o acesso que hoje temos a ferramentas de geolocalização e indexação. Todavia, se a ideia é atravessada pelo desejo etnográfico afetivo de captar sentidos de pertencimento, identidade e os modos em que se dá a expressão estética de um determinado modo de ocupar a cidade, como cartografar poéticas? (AMARAL, 2018, p. 344).

Segundo o escritor Ítalo Calvino, no seu livro “As Cidades Invisíveis”, o mapa, apesar de estático, pressupõe uma narrativa, é concebido em função de um itinerário, é uma odisseia (CALVINO, 1990).

Ainda sobre isso Lilian Amaral diz:

O espaço habitado, assim como os objetos e os corpos parecem carregar consigo, inscritos, o entrelaçamento de memórias por muito apagadas, invisibilizadas, memórias que se encontram no cruzamento do comum com o próprio lugar, do público com o privado (AMARAL, 2018, p. 343).

O Caderno

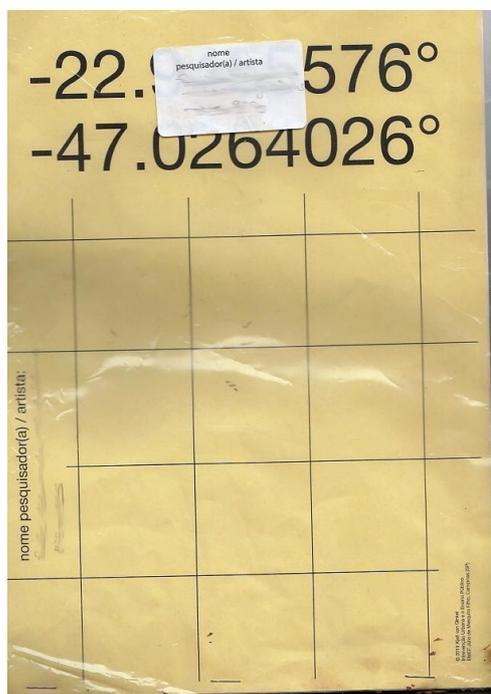
Fiz para cada aluno/a um caderno com papel normal, papel manteiga e uma capa plástica que também servia de bolsa para que eles/as colocassem os objetos recolhidos nas caminhadas pelo bairro. Na capa, eles escreveram o nome deles como “artista/pesquisador”, porque a minha abordagem é que eu sou artista e pesquisador, igual aos alunos que também fazem uma pesquisa sobre a vizinhança da escola e em seguida, produzem arte de rua. Dessa forma, queria levá-los a sério e, ao mesmo tempo, minimizar a distância entre nós.

Falei que, neste projeto, eles tinham liberdade total para fazer arte e expressar o que quisessem a partir da inspiração do bairro.

“Kjell, já falei para os alunos que droga não pode.” (Professora, Ana, 2018)

Havia apenas uma regra: selecionar 3 formas, estruturas ou objetos dentre os selecionados por eles na caminhada pelo bairro e utilizá-los na técnica do carimbo, e fazer uma arte tendo em vista a construção de um mapa afetivo.

Figura 117: Caderno de pesquisa.



Fonte: acervo do pesquisador.

Lixo

Algumas pessoas intitulam de lixo o material coletado e reciclado nas ruas, entretanto, o projeto desenvolvido na escola coletou resíduo urbano e não lixo. Resíduo é aquilo que sobra de uma atividade qualquer, natural ou cultural. Por exemplo, embalagens de isopor, garrafas plásticas, copos descartáveis que se encontram nas ruas. Nas atividades humanas em geral, geramos resíduos e não necessariamente lixo [...] (LOGAREZZI, 2006, p. 95).

O material achado na rua se tornou “resíduo reutilizável” quando lhe foi atribuída uma nova função, com a técnica do carimbo, por exemplo. “Antes de ser descartado, um resíduo pode deixar de ser resíduo se a ele for atribuída uma nova função [...] garrafas plásticas pós-uso podem ser usadas para composições artísticas.” (LOGAREZZI, 2006, p. 95).

Figura 118: Resíduo reutilizado para IMPACTO II, São Paulo, Brasil.



Fonte: www.bymesmo.com

O material só seria lixo se fosse “descartado sem que seus valores (sociais, econômicos e ambientais) potenciais fossem preservados” (LOGAREZZI, 2006, p. 96).

No decorrer da pesquisa, o termo lixo apareceu de modo recorrente nos depoimentos dos participantes, apesar da minha insistência com o conceito de resíduo. Lixo é mais popular.

Exclusão

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados. [...] A legislação brasileira referente à inclusão escolar de pessoas com deficiência é considerada, por muitos autores e pesquisadores da área, uma referência para qualquer país do mundo. No entanto, o direito previsto em lei, decreto, política ou diretriz não garante a inclusão, permanência e sucesso dessas pessoas no ambiente acadêmico. A formação do professor é fundamental para que isso aconteça (BANDEIRA *et al.*, 2018, p. 7-12).

Eu sempre tento incluir todos os alunos. Na verdade, acho que inclusão é uma palavra errada, porque soa como um esforço que temos que fazer considerando que os alunos estão sendo excluídos e, então, a inclusão soa como um favor, um recurso de intervenção sobre a exclusão.

Durante minha pesquisa, iniciei o curso "Libras e Educação de Surdos" no IEL da Unicamp e prometi aos alunos surdos que um dia voltaria e conversaria com eles usando a Língua Brasileira de Sinais. Até então eu dependia dos professores que traduziam para mim.

Figura 119: “Arte de Rua” em Libras, 1 de 3: CIDADE.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 120: “Arte de Rua” em Libras, 2 de 3: MEXER.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 121: “Arte de Rua” em Libras, 3 de 3: TRANSFORMAR.



Fonte: acervo do pesquisador.

Na turma havia uma aluna surda e fiquei muito feliz quando ela me deu um sinal de identificação pessoal. Na verdade, eu já havia recebido um sinal pessoal de um aluno surdo quando, em 2004, fiz trabalho voluntário para a APAE, mas eu não gostei daquele sinal. Era "dois dedos na bochecha" porque lá tenho uma pinta e eu não gostei de ser identificado por isso. Meu novo sinal se refere a mim raspando a minha cabeça, como um careca, e desta vez achei legal, achei uma honra. Segundo a regra da linguagem de Libras eu não posso criar o meu próprio sinal porque

Este sinal deve ser criado e é dado por um surdo, sendo antiético ser batizado por um ouvinte, pois o batismo faz parte da Cultura Surda. O surdo, após observar as características da pessoa e conversar com ela, irá atribuir o sinal de identificação pessoal [...] O sinal é atribuído a partir da observação de três aspectos principais: característica física, comportamento marcante, manias e apelido. [...] Este sinal é usado como uma forma mais prática e visual de identificação das pessoas dentro da comunidade surda e ouvintes na sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Nas minhas aulas haviam várias pessoas surdas, mas não cegas. Queria saber como seria a experiência de uma deriva para uma pessoa cega e pedi permissão à escola para fazer um experimento: cobrir os olhos de um aluno voluntário e, com a ajuda de um(a) professor(a), ele realizou a deriva inteira com os seus olhos vendados. O Otis se ofereceu para ser "o aluno cego."

O Percorso

Junto com a coordenadora pedagógica da escola, definimos o percurso que os alunos iriam fazer na pesquisa caminhando pelo bairro. Para obter a permissão dos seus pais ou representantes, visualizei o percurso em um mapa e um documento de autorização foi feito pela diretora para os pais assinarem. A rota passaria apenas pelas ruas mais seguras, pois algumas foram classificadas como "perigosas" pela diretoria da escola por causa do uso e venda de drogas. Isso me fez pensar como alguns dos estudantes vivem nessas ruas e lidam com esta realidade.

na rua e o olhar deles começou a mudar. Mais e mais estudantes estavam me mostrando o que encontravam ou viam nas ruas.

“Professor, ela sempre está tão animada?” (Pesquisador, 2018)

"Não Kjell, na sala de aula normalmente ela está bicuda." (Professor, Márcio, 2018)

Um aluno estava desenhando o portão de uma casa do outro lado da rua. Vários me mostraram com orgulho tampas, folhas, pinos de drogas, flores, folhas, garrafas (pet), embalagens plásticas e muito mais. Eu sugeri aos alunos que poderíamos ir para o lado esquerdo ou direito da escola, aí eles começaram a comentar sobre as ruas - em que não deveríamos entrar na "Favela!", etc.

Figura 123: OBJETO.



Fonte: acervo do pesquisador.

“Oi amor!” (Moradora, 2018)

“Oi tia!” (Aluna, Gabi, 8º ano, 2018)

Gabi: “Aqui esquerdo, Kjell?”

Pesquisador: “Não, na próxima.”

Gabi: "Não vamos lá? Por que não?"

Pesquisador: “Proibido fugir do percurso!”

Gabi: “Mas a minha família mora lá!”

De repente, eu li “ÁREA ESCOLAR” pintada na rua e achei muito legal. Eu não sabia o que - exatamente - significa isso, mas em holandes pode significar algo como "espaço da escola" ou "espaço de aprendizagem" e foi (também) isso que estava pesquisando naquele momento. Fiquei pensando que o espaço de aprendizagem realmente não precisa se limitar às paredes do prédio da escola.

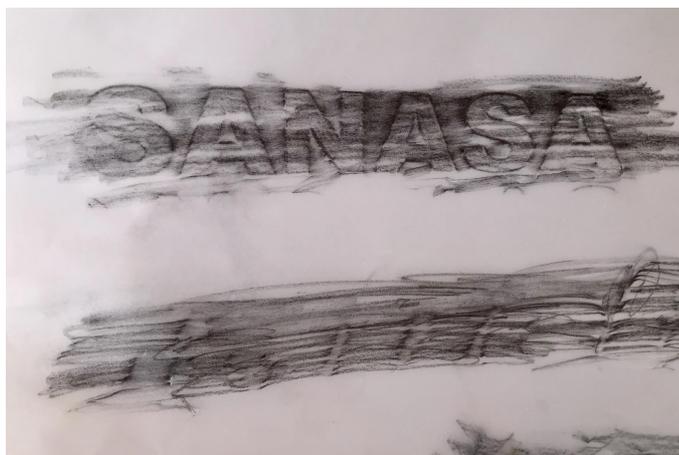
Figura 124: "ÁREA ESCOLAR" pintado na rua do bairro.



Fonte: acervo do pesquisador.

“Posso usar algo que não achei na rua mas que eu gosto?”¹⁴ (Aluna, Yara, 8º ano, 2018)

Figura 125: ESTRUTURA.



Fonte: acervo do pesquisador.

¹⁴ A Yara fez depois uma obra mostrando como o Brasil é bonito (Obra B4).

“Professor saiu meio errado!” (Aluno, Max, 8º ano, 2018)

Pesquisador: “Errado não existe, é uma forma que se pode usar. Não tem como errar na arte, também neste projeto não existem regras além da recolha de três elementos 3 para produzir carimbos e fazer a sua arte de rua. Todo mundo faz algo diferente, mas todo mundo - é - diferente, por isso eu falo que não tem como errar.” (Pesquisador, 2018)

Yara: "Não, ele fala Inglês!" [...] “Como se fala “flor” em Holandês?”

Pesquisador: “Bloem.”

“Fala Japonês?” (Aluna, Yara, 8º ano, 2018)

Alguns estudantes coletaram itens relacionados às drogas, tais como: pinos e embalagens de maconha. Perguntei para vários "O que é?"; a maioria respondia que não sabia, algo que não acreditava.

Figura 126: OBJETO.



Fonte: acervo do pesquisador.

“Professor, olhe, achei muitas coisas!” (Aluna, Sofia, 8º ano, 2018)

Pesquisador: "Você achou o que?"

Sofia: *“Esse isopor que parece um coração, achei uma caixinha de fósforo, uma tampinha, esse negócio aqui de Oakley, essas coisas...”*

Pesquisador: "Várias formas, cores, materiais diferentes. E o que é isso aqui?"

Sofia: *“Isso aqui?”* [rindo] *“É um pino.”*

Pesquisador: “Do que?”

Sofia: *“Ah eu não sei né ... mas gosto da forma, interessante né?”*

Sofia: *“O coração é bonito né?”* (Aluna, Sofia, 8º ano, 2018)

[foi embora]

Muitos estudantes começaram a copiar as pichações de "VF", a sigla do bairro Vila Formosa que você encontra em muitas paredes e muros.

Figura 127: Copiando “VF”.



Fonte: acervo do pesquisador.

Pesquisador: “Por que está copiando essa forma e não as outras no muro?”

Lívia: *“Porque essa aqui é o VF que representa nosso bairro.”*

Desconhecida: *“SIM, representa nosso bairro!”*

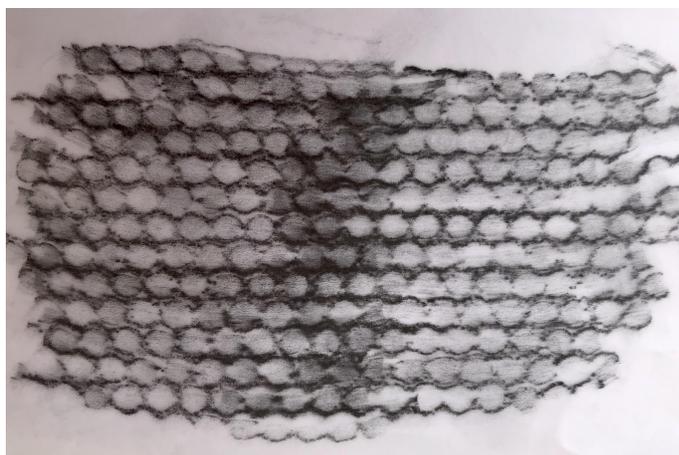
Pesquisador: “É o logotipo deste bairro?”

Lívia: *“Isso!”*

Pesquisador: “E esse logotipo é de alguém ou de todo mundo?”

“Alguém do bairro criou, mas é de todo mundo. Eu já fiz várias vezes neste bairro!” (Aluna, Lívia, 8º ano, 2018)

Figura 128: ESTRUTURA.



Fonte: acervo do pesquisador.

Miranda: *“Como é que se diz “Olá” em Holandês?”*

Pesquisador: “Hallo!”

“Allo?! kkk” (Aluno, Miranda, 8º ano, 2018)

“Kjell, tem alunos com receio de usar lixo, mas acabei de encontrar uma aluna que ficou muito contente com o papel de bala que ela achou. Seria legal sair de novo porque meus alunos ainda não tinham essa experiência e estão se empolgando muito!” (Professor, Márcio, 8º ano, 2018)

Perto da escola, na calçada, eu vi que uma aluna pegou algo do chão e colocou na sua sacolinha.

Pesquisador: “É o que?”

Joice: “...”

Pesquisador: “Você achou o que?”

Joice: *“Um pacotinho.”*

Pesquisador: “Um pacotinho do que?”

Joice: *“Não sei.”*

Pesquisador: “Eu acho que eu sei.”

Joice: “*Do que?*”

Pesquisador: “Será que é de droga?”

Joice: “*Deve ser.*”

“...” (Aluna, Joice, 8º ano, 2018)

Encontrei o "cego" Otis e ele me falou que tem muitas folhas nas ruas. Ele explicou que pisou em cima delas e assim conseguiu ouvi-las. Ele falou que, sendo cego, ele ganhou muitos poderes: ele conseguiu escutar melhor a água caindo distante, sentiu o cheiro das árvores e de um pirulito.

"Professor, normalmente eu não presto atenção nos meus outros sentidos!"

(Aluno, Otis, 8º ano, 2018)

Quando, no fim da deriva, cheguei na entrada da escola, eu fiquei esperando até o último aluno chegar, quando uma moradora começou a falar comigo.

Moradora: “*Estava na favela?*” (Moradora, 2018)

[outra pessoa rindo alto] (Moradora II)

Pesquisador: “Ah, eu nunca chamaria algo de favela¹⁵. O que você acha deste bairro?”

Moradora: [rindo] “*Essa favela? Eu moro nela ... não, obrigada!*”

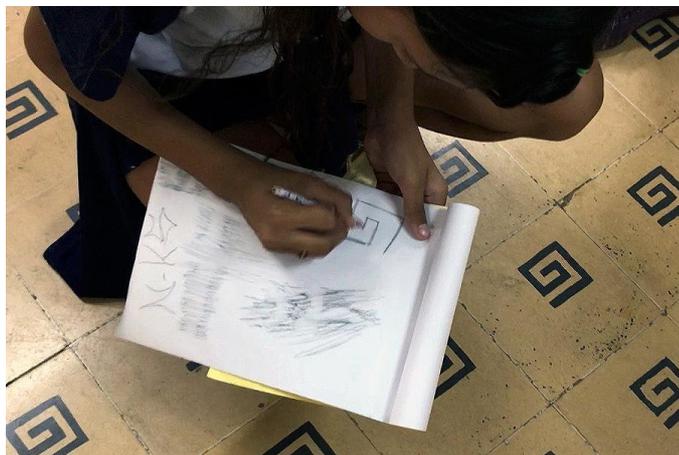
Moradora: “...”

Pesquisador: “Eu chamo este bairro de bairro.”

Depois eu encontrei uma aluna no corredor da escola que não tinha encerrado a sua deriva e copiou um desenho encontrado no chão da escola.

¹⁵ Não sendo daquele espaço, nem do Brasil.

Figura 129: aluna fazendo a deriva até dentro da escola.



Fonte: acervo do pesquisador.

“Eu nunca vi isto aqui no chão e agora vejo um monte de coisas novas!” (Aluna, Leticia, 8º ano, 2018)

Quando voltamos à escola, havia uma coleção interessante de resíduos, narrativas e experiências, os quais analisamos no próximo encontro. Eu estava contente, pois a atividade "deu certo". Já havia feito um projeto semelhante em uma escola pública em Niterói e, no início, os alunos também manifestaram "vergonha" de ver e recolher o lixo do bairro habitado e depois começaram a ter orgulho do que encontravam. Entendiam, por exemplo, que VF era uma pichação típica do bairro, que não se acha em qualquer lugar.

Análise e Seleção

O resultado da deriva dos alunos no bairro foi uma coleção pessoal de várias formas, estruturas e objetos. Convidei-os para analisarem e selecionarem apenas três coletas mais relevantes para eles.

Figura 130: vários objetos recolhidos do bairro.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 131: vários objetos recolhidos do bairro.



Fonte: acervo do pesquisador.

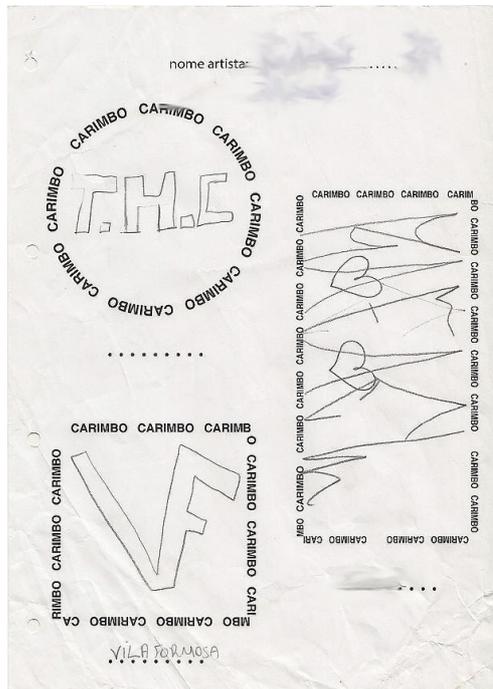
A partir dessa seleção, eles desenharam em um papel seus contornos, para depois desenvolverem a técnica de fazer os carimbos - para a execução de seus projetos de construção do mapa afetivo e arte de rua.

Figura 132: a seleção da Yara: pena, flor, árvore.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 133: a seleção do Ronaldo: não definido (T.H.C.), Vila Formosa, "Ronaldo".

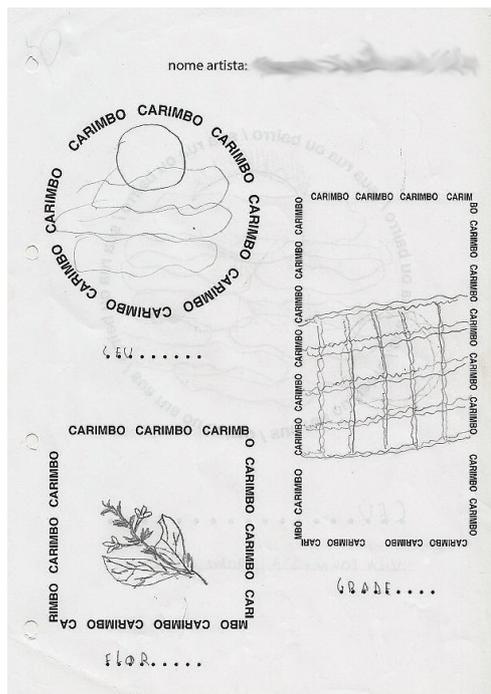


Fonte: acervo do pesquisador.

Observação: O Ronaldo fez carimbos da "Vila Formosa" e do "Ronaldo", mas não assumiu o "T.H.C." que trouxe para o seu registro no papel. THC é uma substância química psicoativa encontrada na maconha, sendo o principal responsável pelos efeitos da planta entre

os usuários. Me pergunto: por que a droga está presente na vida do bairro e aparece e desaparece da escola? Como lidar com isto?

Figura 134: a seleção do Otis: céu, flor, grade.



Fonte: acervo do pesquisador.

Estampar a obra

Nesta etapa do processo, as crianças fizeram seus carimbos com papelão e EVA e finalmente começaram a estampar, produzindo a sua obra. A escolha pelas cores e a criação da arte eram livres, sendo a criatividade norteadora de todo percurso na produção artística. Os alunos estavam mais empolgados, pois visualizar o trabalho ou como ele ficaria causou muito entusiasmo no grupo.

Figura 135: Ricardo copiando a forma do fundo da garrafa PET (OB_B12).



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 136: A forma do Ricardo em EVA (OB_B12).



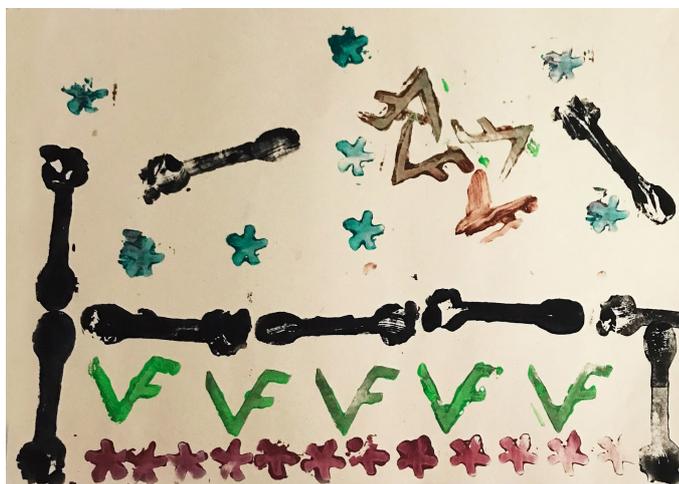
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 137: Estampa do Ricardo (OB_B12).



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 138: A obra do Ricardo “Rua VF” (B12).



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 139: Os três carimbos do Ronaldo.



Fonte: acervo do pesquisador.

"É bom ser teimoso porque sai uma arte diferente." (Aluno, Max, 8º ano, 2018)

Figura 140: Obra do Max: “Artes Abstrata” (A22).



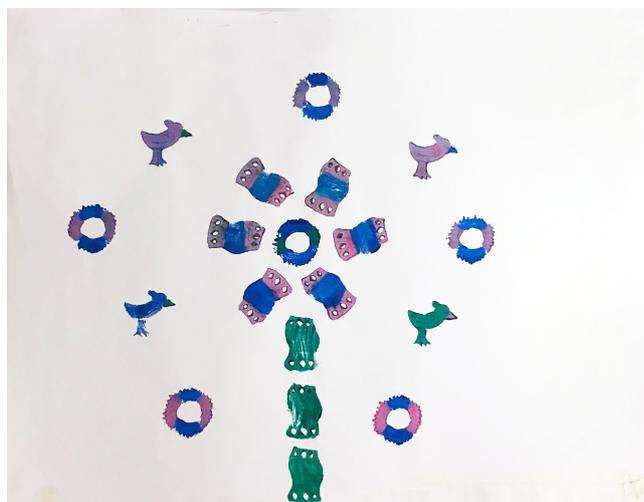
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 141: A Alicia estampando e construindo (A11).



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 142: A obra da Alicia “Natureza” (A11).



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 143: Carimbo de pichação.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 144: Obra / mapa afetiva do bairro.

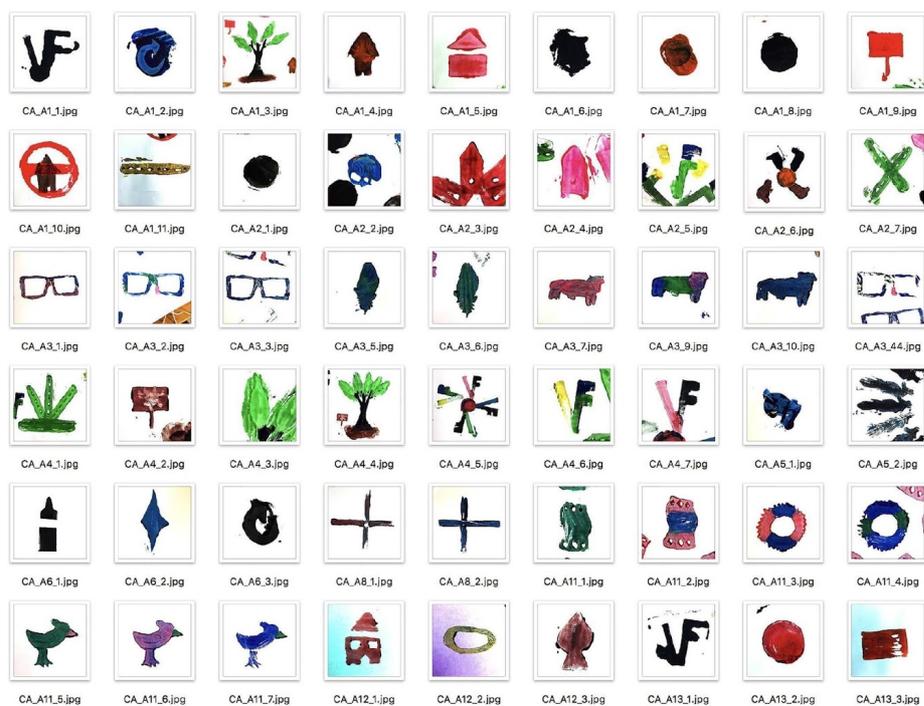


Fonte: acervo do pesquisador.

Os Carimbos

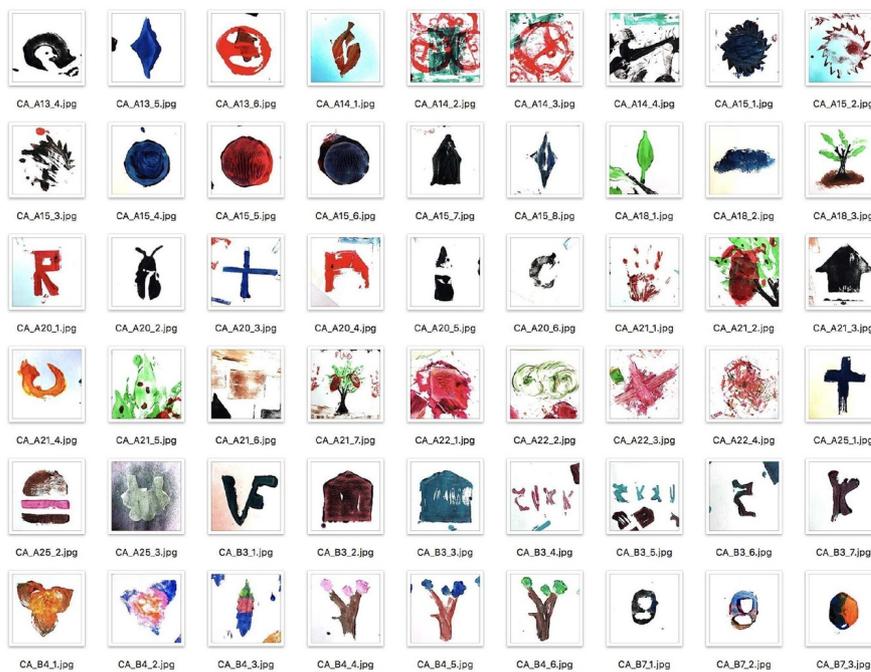
Depois de todas as obras produzidas, eu elaborei um catálogo dos carimbos usando letras, sinais e números para manter o anonimato dos alunos e, ao mesmo tempo, conseguir identificar a autoria, caso necessário. Segue abaixo a coleção:

Figura 145: Carimbos I.



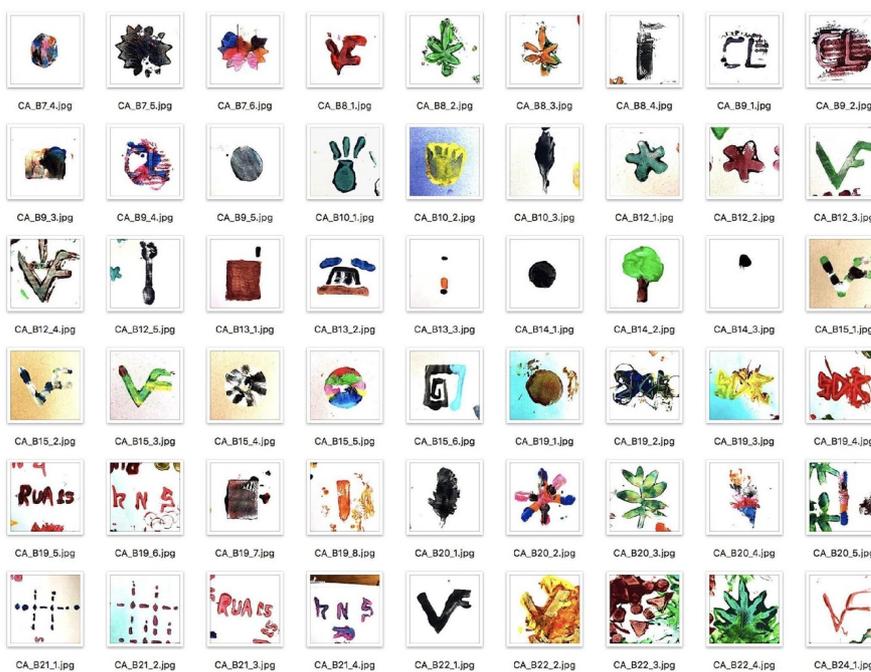
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 146: Carimbos II.



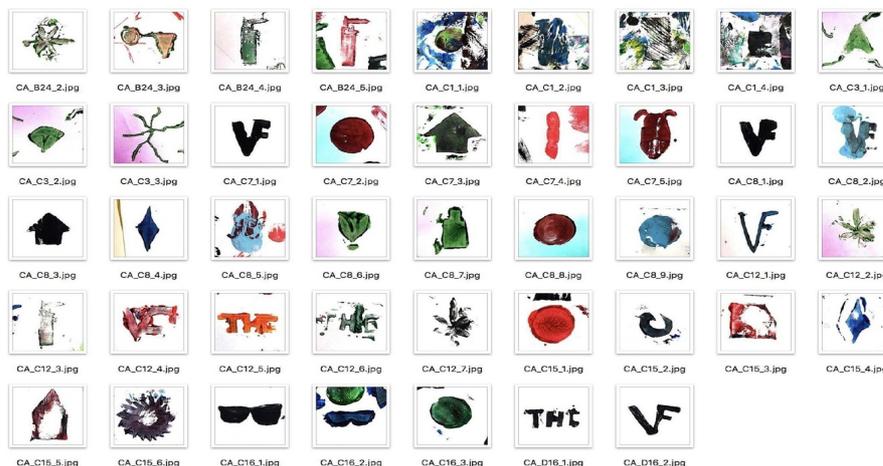
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 147: Carimbos III.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 148: Carimbos IV.



Fonte: acervo do pesquisador.

Existiram três carimbos que não foram produzidos a partir de resíduos encontrados no bairro, mas que, provavelmente, dizem respeito à cultura local, aos costumes em comum, tal como propõe Thompson (1998): “costume denota cultura [...] é a segunda natureza do homem [...] é a conduta inercial, habituada, induzida [...] é a principal diretriz da vida humana [...] faz parte do cotidiano [...] aquilo que sempre repetimos” (THOMPSON, 1998, p. 14).

Um aluno me disse: “Fiz carimbos para a rua de algo não-achado no bairro”.

Este aluno decidiu quebrar a regra e representar o nome de uma rua: "Rua 15"; entretanto, esta rua não existe oficialmente no bairro. Pode ser um código para se referir a algum costume em comum. Ou pode ser outra coisa. Eu não sei.

Outro carimbo foi sobre o cheiro do lixo, cheiro é um resíduo invisível que provoca uma experiência sensível e identifica o lugar.

Outro aluno fez o carimbo do T.H.C., uma substância psicoativa encontrada na maconha.

Figura 149: O cheiro do lixo, T.H.C., Rua 15.



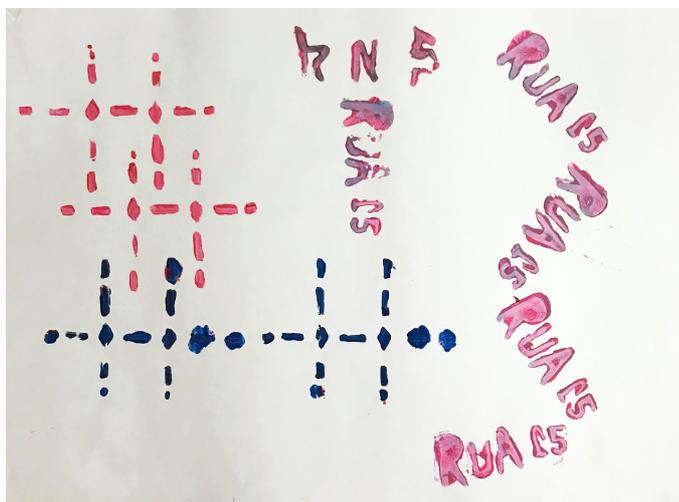
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 150: Obra com carimbo do cheiro do lixo. B10 - Cruz de Tinta.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 151: Obra com carimbo “Rua 15”. B21 - Rua 15 Vila Formosa



Fonte: acervo do pesquisador.

As Obras

No fim dessa aula, após carimbar a suas obras, pedi a cada aluno para criar um título para sua obra. Seguem as obras e a lista com os títulos:

Figura 152: Obras I.



OB_A1.jpg



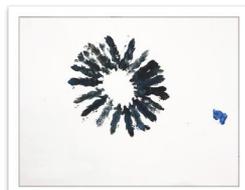
OB_A2.jpg



OB_A3.jpg



OB_A4.jpg



OB_A5.jpg



OB_A6.jpg

Fonte: acervo do pesquisador.

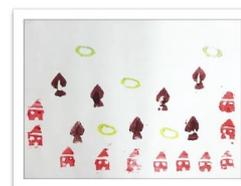
Figura 153: Obras II.



OB_A8.jpg



OB_A11.jpg



OB_A12.jpg



OB_A13.jpg



OB_A14.jpg



OB_A15.jpg

Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 154: Obras III.



OB_A18.jpg



OB_A20.jpg



OB_A21.jpg



OB_A22.jpg



OB_A25.jpg



OB_B3.jpg

Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 155: Obras IV.



OB_B4.jpg



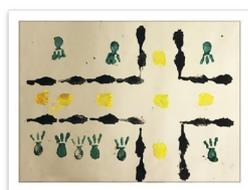
OB_B7.jpg



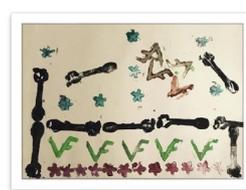
OB_B8.jpg



OB_B9.jpg



OB_B10.jpg



OB_B12.jpg

Fonte: acervo do pesquisador.

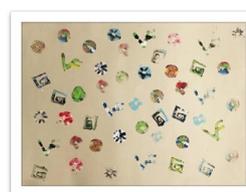
Figura 156: Obras V.



OB_B13.jpg



OB_B14.jpg



OB_B15.jpg



OB_B16.jpg



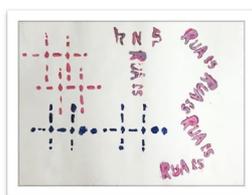
OB_B19.jpg



OB_B20.jpg

Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 157: Obras VI.



OB_B21.jpg



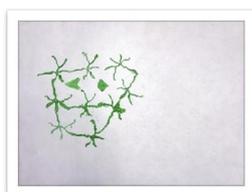
OB_B22.jpg



OB_B24.jpg



OB_C1.jpg



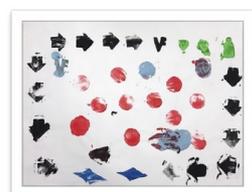
OB_C3.jpg



OB_C7.jpg

Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 158: Obras VII.



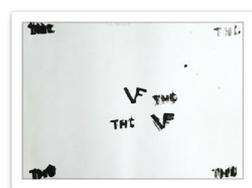
OB_C8.jpg



OB_C12.jpg



OB_C16.jpg



OB_C16.jpg

Fonte: acervo do pesquisador.

Os Títulos

A01 - sem título

A02 - Quase Tudo Que Se Joga Fora Tem um Jeito de Resolver - VF

A03 - Festa

A04 - Vila Formosa + símbolo de maconha

A05 - Filtro dos Sonhos

A06 - Skol

A08 - Cruz

A11 - Natureza

A12 - Meu Bairro

A13 - Proibido Casa(lote) - Vila Formosa

A14 - Caminho da Escola

A15 - Uma Arte que Poucas Pessoas Conseguem Ver

A18 - Cuidar Hoje para Receber Amanhã

A20 - Formas

A21 - Fino

A22 - Artes Abstrata

A25 - Minha Rua

B03 - Vila Formosa

B04 - Bairro Colorido

B07 - As Cores

B08 - O Mundo de Hoje

B09 - Coisas da Lua

B10 - Cruz de Tinta

B12 - Rua VF

B13 - Coisas do Dia a Dia

B14 - A Natureza

B15 - Reciclar é melhor

B16 - Lentes do Futuro

B19 - Cores Diversas

B20 - O Vento Levou

B21 - Rua 15 Vila Formosa

B22 - O Paraíso

B24 - VF Vila Formosa

C01- Caos
C03 - Praça
C07 - Coisas Bizarras
C08 - Coisas Dahoras
C12 - Favela
C15 - O que Vc Ver?
C16 - Vila Formosa

Alunos sobre suas obras

Yara, sobre sua obra

(Aluno, Yara, 8º ano, 2018)

em conversa com pesquisador

Figura 159: Obra de Yara - Bairro Colorido (OB_B4).



Fonte: acervo do pesquisador.

Depois de criar as obras, Yara me ajudou a arrumar a arte dos colegas. Eu não pedi para ela me ajudar, mas achei muito simpático ela iniciar uma conversa e me auxiliar na exposição dos trabalhos. Enquanto trabalhávamos, conversamos com o grupo sobre a sensação e avaliação da atividade.

Pesquisador: “O que você achou dessa oficina?”

Yara: *“Legal!”*

Pesquisador: “Por quê?”

Yara: *“A gente está aprendendo algumas coisas.”*

Pesquisador: “O que você aprendeu que é novo?”

Yara: *“Aprendi o que é intervenção urbana.”*

Pesquisador: “O que mais?”

Yara: *“Entendi um monte de coisas mas não lembro agora, professor. Eu acho que é uma forma de a gente se expressar (inaudível).”*

Pesquisador: “Ah, legal. E você expressou o que?”

Yara: *“As cores. As cores, tipo, é porque é assim: todo mundo fala que adolescente é meio irritado né? E aí você pode meio que pegar as cores, as cores ser várias coisas. Tipo uma cor mais colorida dizer que se sente uma pessoa feliz. Talvez uma cor mais triste dizendo que é ... que talvez possa estar passando por um momento difícil da sua vida. Mas aí você vai mexendo com as coisas, querendo ou não é uma forma de se expressar.”*

Pesquisador: “E você expressou o que na sua arte?”

Yara: *“Que tenho orgulho do meu país.”*

Pesquisador: “Ah, que bonito.”

Yara: *“Porque todo mundo critica um monte Brasil né? Mas sabe, eu acho que o Brasil é um país muito bom e acolhedor. E as belezas naturais dele são o que tem de mais importante.”*

Pesquisador: “Nossa, que bonito. Então você usou os seus carimbos para falar isso?”

Yara: *“Eu peguei flores, tipo, tem muitos animais também aqui. Eu coloquei as penas de pássaro.”*

Pesquisador: “Eu não te falei que você deve fazer isso né, mas você fez, e eu acho isso legal.”

Yara: “É, você disse que a gente pode fazer o que quiser.”

Pesquisador: “Sim sim sim.”

Yara: “Então eu fiz!” [feliz]

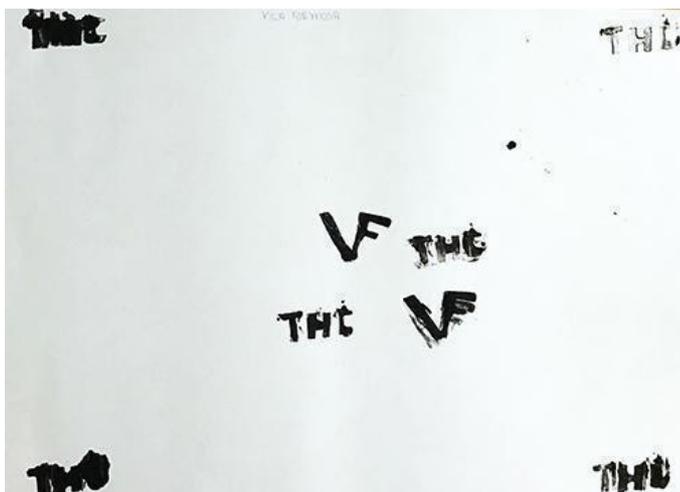
Yara foi continuar a arrumar e eu falei no vídeo: Zij is echt mega-happy nu, superblij (Nossa, ela está MUITO feliz agora, mega-animada).

Ronaldo, sobre sua obra

(Aluno, Ronaldo, 8º ano, 2018)

em conversa com pesquisador

Figura 160: Obra do Ronaldo - “Vila Formosa” (OB_C16).



Fonte: acervo do pesquisador.

“Minha obra significa que tem muita droga. Eu acho importante mostrar que tem muita droga no bairro.” (Aluno, Ronaldo, 8º ano, 2018)

Logo no início do projeto eu percebi que a câmera na minha mão influenciou os comportamentos dos alunos. Por isso, eu pedi para os alunos filmarem as aulas e fazerem entrevistas com outros alunos. Estes vídeos, eu só assisti depois do projeto finalizado, para análise dos trabalhos produzidos pelos/as alunos/as.

Otis, sobre sua obra (I)

(Aluno, Otis, 8º ano, 2018)

em conversa com outro aluno, Luiz

(Aluno, Luiz, 8º ano, 2018)

Figura 161: Obra do Otis, A21 - Fino.



Fonte: acervo do pesquisador.

[situação: dois alunos, Luiz entrevistando o Otis, gravando vídeo, sem professor ou pesquisador perto]

Luiz: “Otis, o que sua arte representa?”

Otis: “*Maconha.*”

Luiz: “Sério?”

Otis: “*Huh?*”

Luiz: “É sério? Porque estou gravando.”

Otis: “*Representa a vida entre seres humanos e a raça da terra.*”

Luiz: “E você fez uma árvore representando tudo?”

Otis: “*Sim.*”

Otis, sobre sua obra (II)

(Aluno, Otis, 8º ano, 2018)

em conversa com pesquisador

Pesquisador: “Otis, o que significa sua obra?”

Otis: “*Simboliza o caminho que se repete, da minha casa para a escola. E árvores, tem muitas*”.

Pesquisador: “O que significa o seu título "Fino"? “

Otis: “*Fino significa uma coisa elegante, fazendo este trabalho eu me dediquei.*”

Pesquisador: “Que interessante, gostei do significado da sua obra”.

Otis: “*Obrigado! Para fazer essa obra eu emprestei carimbos.*”

Otis já falou três versões diferentes sobre o significado da sua obra. Duas para um outro aluno e mais uma versão para mim. Ele falou que "Fino" significa uma coisa elegante, mas eu sei que também significa baseado. Neste momento, comecei a me perguntar como eu posso descobrir o verdadeiro significado das obras dos alunos. Haveria um significado ou muitos sentidos imbricados nas obras dos alunos? Será que os significados das obras mudam para os seus produtores a depender dos seus interlocutores?

Quando sairmos dessa escola andando, o que você espera encontrar? (II)

Essa pergunta, agora, perguntei pela segunda vez. Provocação para uma nova narrativa sobre o olhar estético do bairro.

Abaixo, elencamos os temas mais mencionados e fiz uma comparação com a primeira vez, antes da primeira aula:

PRIMEIRA VEZ

(14) lixo
(14) pessoas
(6) usuários
(6) cachorros

SEGUNDA VEZ

(13) lixo
(12) pessoas
(8) arte de rua
(8) árvores
(7) objetos

Observações (antes da oficina/depois de fazer sua obra de arte):

Igual: lixo (14/13), pessoas (14/12);

Aumentou: objetos (0/7), árvores (4/8), arte de rua (4/8);

Novas palavras: objetos (O lixo se transformou em objetos?), formas, reciclagem;

Palavras desaparecidas: usuário (6/1), perigo (3/0).

A Intervenção “Lixo e Cultura”

O dia estava com ventos fortes, mas, ainda assim, havia animação no grupo de alunos e professores, pois faríamos a exposição dos trabalhos de arte urbana realizados durante os nossos encontros semanais. Os cartazes ficaram à mostra em um grande corredor, o que possibilitou pela primeira vez a troca entre os alunos, conhecer a arte do colega, o espaço e também o reconhecimento de seus trabalhos. Tal reconhecimento foi intensificado quando houve a visita de outros artistas, também de fora do bairro, turmas da própria e de uma outra escola, moradores do bairro, parentes, professores etc. Os alunos começaram a trocar ideias sobre o bairro e a arte de rua.

Figura 162: Cartaz do evento de arte de rua.



Fonte: acervo do pesquisador.

“Qual o seu nome?” (Aluna, Yara, 8º ano, 2018)

“Janaina é o meu nome, coordenadora pedagógica da JMF.” (Diretoria, Janaina, 2018)

Yara: “Janaina, você sabe o que é uma intervenção urbana?”

Janaina: *“Já vi algumas intervenções urbanas, mas perto da escola é a primeira vez que vejo uma.”*

Yara: “E você está gostando, acha interessante?”

Janaina: *“Acho sim, e principalmente que muitos alunos colocaram o VF da Vila Formosa para ressaltar que é do bairro mesmo essa intervenção.”*

Yara: “Você acha que agora esse lugar é um lugar para se inspirar?”

Janaina: *“Acho que sim, acho que foi uma boa escolha esse local. A gente sempre passa por aqui pra ligar uma rua com a outra e pode parar para prestigiar a arte de rua que vocês mesmos produziram, muito legal!”* (Diretoria, Janaina, 2018)

Figura 163: Montando as obras.



Fonte: acervo do pesquisador.

“Aqui está muito interessante porque eles têm visões diferentes do bairro. Eu não conheço o bairro mas vejo pelas obras. Coisas acolhedor, coisas mais caóticas, mais bonitas.” (Professor, André, 2018)

“Achei legal que alguém usa lixo para mostrar a natureza.” (Visitante, Alexandre, 2018)

“Ó, lá tem o diretor! O que está achando das obras?” (Aluna, Valesca, 8º ano, 2018)

“Acho incrível! Nunca vi algo assim, aberto ao público. É uma novidade pra mim.” (Diretor, João, 2018)

Valesca: "Você sabe o que é uma intervenção urbana?"

João: *"Não, você pode me explicar?"*

Valesca: "Uma arte no espaço público."

João: *"Arte - sobre - o espaço público?"*

Valesca: "Sim."

"Aqui vejo diversos olhares, uma maneira diferente de se ver o espaço." (Diretor, João, 2018)

Yara: "Vamos fazer uma leilão das nossas obras! Quero 3 milhões kkk"

Pesquisador: *"Você acha mais legal a sua arte no museu ou no espaço público?"*

Yara: "No espaço público, porque no museu às vezes nem tanto as pessoas se interessam. No espaço público é algo espontâneo, as pessoas acabam parando e vendo e talvez até se interessem pelo assunto."

Figura 164: visitante



Fonte: acervo do pesquisador.

Aluno: "Professor, o que você está achando das obras que você viu?"

Professor: *"Acabei de chegar, mas estou gostando! É muito lindo ver os adolescentes fora do ambiente escolar, porque agora eles têm uma postura diferenciada assim. Estão se apresentando bastante maduros, responsáveis, cuidando das obras. Estão lindos, estou feliz, vamos fazer mais vezes isso!"*

“Como é boa, a gente de dentro da escola, poder intervir positivamente na nossa sociedade, não é?!” (Professor, 2018)

Mãe: “Olá Kjell, sou mãe de uma aluna, do 9º ano. A minha filha falou sobre seu projeto.”

Pesquisador: “*Ah, que legal! E o que você acha sobre essa intervenção aqui?*”

Mãe: “Acho muito legal que eles exponham a criatividade que eles tiveram e aqui tem uma chance de ter contato com a reação das pessoas quando eles olham, ver o que eles fazem. Acho legal que eles estão interagindo.”

Pesquisador: “*Eu também acho isso muito legal, e importante.*”

Figura 165: Coisas do Dia a Dia.



Fonte: acervo do pesquisador.

Professora: “E esse aqui? Coisas do Dia a Dia? Ahhh, já sei o que é, mas não vou falar.”

Aluna: “*Eu sei!*”

Professora: “Você sabe?! Fala no meu ouvido.”

Aluna: “*[inaudível]*”

Figura 166: A arte de rua gera conversas sobre arte e o bairro.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 167: A arte de rua gera conversas sobre arte e o bairro..



Fonte: acervo do pesquisador.

“Na minha arte de rua eu coloquei um pouco de mim, e um pouco do bairro.”
 (Aluna, Yara, 8º ano, 2018)

Quase todo mundo ajudou na montagem e desmontagem da exposição, vários alunos dançavam empolgadas o funk. No fim deste evento um visitante (artista) me falou sobre suas impressões sobre os trabalhos desenvolvidos neste projeto na rua. Quatro aspectos principais chamaram a sua atenção: o engajamento das crianças na produção dos trabalhos, a criatividade, o orgulho e alegria em expor os trabalhos e as diversas estratégias que foram utilizadas na produção de arte de rua.

Depois do evento, eu fiz entrevistas individuais com todos os alunos. Perguntei o que eles aprenderam e acharam do projeto sobre arte de rua. Percebi que, comparado com a entrevista no início do projeto, os alunos se abriram mais. Vários também apertaram a minha mão ou me deram um toque de mão, algo que não aconteceu nenhuma vez na primeira entrevista.

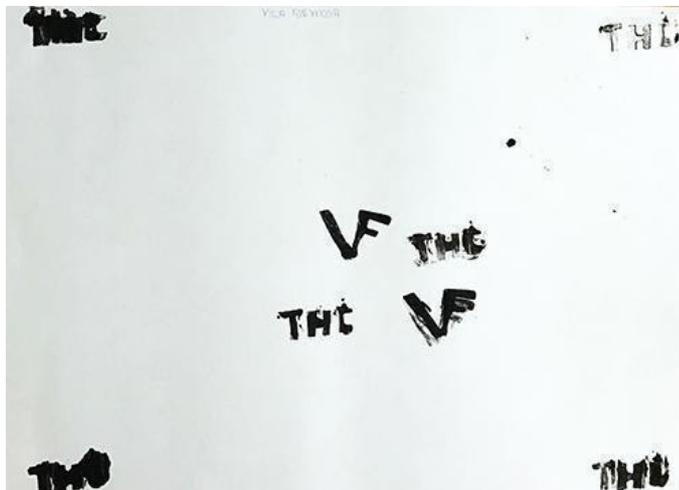
Alunos sobre sua arte de rua

Ronaldo, sobre sua arte de rua

(Aluno, Ronaldo, 8º ano, 2018)

em conversa com pesquisador

Figura 168: Obra do Ronaldo: C16 - “Vila Formosa”.



Fonte: acervo do pesquisador.

[Antes do evento ele me falou: "Eu acho importante mostrar que tem muita droga no bairro."]

Ronaldo: *"Eu gosto das suas aulas de arte, mas não fui ao evento."*

Pesquisador: "Por que faltou no evento?"

Ronaldo: *"Sei lá... Gosto da minha arte, mas não queria mostrar. Não acho bonito."*

Pesquisador: "Por que não?"

Ronaldo: *"Usei THC. Quem soubesse da sigla falaria algo sobre e não ia gostar."*

Pesquisador: "Que pena, não acha que tem a liberdade de fazer uma arte com THC?"

Ronaldo: *"Eu também tenho vergonha..."*

Pesquisador: "Por quê?"

Ronaldo: *"É uma sigla de drogas."*

Pesquisador: "Por que tem que ter vergonha do que tem no bairro?"

Ronaldo: “Sei lá...”

Yara, sobre sua arte de rua

(Aluna, Yara, 8º ano, 2018)

em conversa com pesquisador

Figura 169: Obra da Yara: OB_04: Bairro Colorido.



Fonte: acervo do pesquisador.

Yara: “Na hora que eu comecei a expor me senti importante.”

Pesquisador: “*Que bom! E você é!*”

Yara: “Achei legal porque também tinha vários amigos artistas seus e eu gostei de conversar com eles.”

Pesquisador: “*E por que você se sentiu importante?*”

Yara: “Porque estava com a minha arte!”

Pesquisador: “*Legal. E qual a diferença entre fazer isso dentro da escola ou neste bairro?*”

Yara: “Se você faz uma arte na escola, as pessoas que você conhece vão ver, só as da escola. Se você faz uma arte de fora, várias pessoas vão ver e talvez vá ser inspiração para outras pessoas.”

Pesquisador: “*Você queria falar mais alguma coisa?*”

Yara: “A oficina serviu de várias formas, de uma forma da gente se expressar, desenhar o que a gente acha do bairro. Teve alunos que ficaram com medo de não ficar bom, mas eles se soltaram. Mas é só porque você falou que a gente podia fazer o que quiser e virou

um caos kkk. As vezes pessoas não fazem para si, elas fazem para as outras pessoas, mas se você gostar, não importa o que as outras pessoas vão achar.”

Pesquisador: *“E você fez a sua arte pra quem?”*

Yara: “Fiz minha arte mostrando para as pessoas que a gente não pode achar que o nosso bairro é ruim, é bom!”

Pesquisador: *“O que acha das obras que mostram as coisas menos bonitas?”*

Yara: “Sobre as drogas, muitas pessoas usam drogas para esquecer seus problemas. Acho que é tão comum que já está fazendo parte do nosso dia-a-dia. Acho que não é certo mas fazer o que?”

Pesquisador: *“Acha que todas as obras juntas mostram bem como é o bairro?”*

Yara: “Sim, bastante. Teve minha natureza, teve as drogas, teve o logotipo (VF) e teve o lixo. Representou bastante o bairro, acho que todo mundo entendeu.”

Sofia

(Aluna, Sofia, 8º ano, 2018)

em conversa com pesquisador

Figura 170: Obra da Sofia: A04 - “Vila Formosa”.



Fonte: acervo do pesquisador.

Pesquisador: "Você poderia me falar o que você aprendeu com a arte de rua?"

Sofia: *“Aprendi mais sobre o meu bairro, eu gosto muito. Você pega os lixos da rua e pode achar que não serve pra nada né. Mas se você for ver bem você consegue fazer*

arte com aquele lixo. Aprendi que dá pra transformar em uma outra coisa, então nem tudo é realmente lixo. E como o lixo é do bairro eu criei arte do meu bairro.”

Pesquisador: “E o que você mostrou sobre seu bairro na sua arte?”

Sofia: *“Primeiramente o símbolo VF que todo mundo conhece. A natureza, aqui tem bastante árvore, eu fiz uma árvore porque gosto de verde. E aquela erva, que na verdade é uma droga né, que tem aqui, não ia mentir. Desenhei uma árvore e a droga que tem aqui. Mostrei isso.”*

Pesquisador: “Por que falou que não ia mentir?”

Sofia: *“Porque, igual a você, você não morava aqui né. Talvez você não saiba que é uma droga e a droga é errada aqui, não pode usar. Se eu tivesse mentido pra você o que é aquilo, e você pegaria ou faria alguma coisa, poderia ter se dado mal. A gente tem que falar realmente o que tem no bairro né, não pode mentir. Se você andar por aqui vai ver bastante daquilo. Era para representar o bairro então coloquei algo que todo mundo sabe, que pra mim representa o meu bairro. Mostrar isso não é errado, errado na verdade é eles comprarem e venderem.”*

Figura 171: Aprendendo o toque de mão da turma.



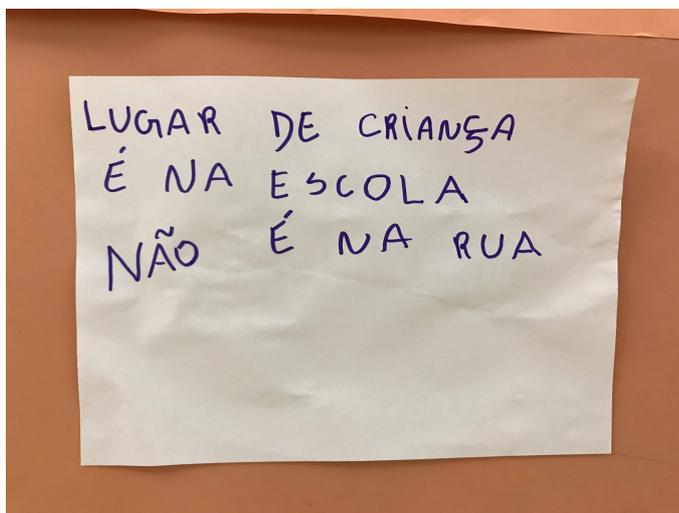
Fonte: acervo do pesquisador.

Vários professores falaram para os alunos, durante as atividades de intervenção artística, que eles não deveriam abordar o tema das drogas. Quando falei que tinham liberdade total para trazer o que lhes afetava no bairro, percebi que incomodei, mas essa não foi a minha intenção. Não sabia se era uma opinião do/a professor(a) ou uma regra da escola. Durante o desenvolvimento do projeto, me lembrei várias vezes que desconhecias as regras da escola. Na verdade, isso é algo que acontece comigo quando trabalho no Brasil. Antes de me mudar para

cá, eu trabalhei concomitantemente em 3 escolas e conhecia as regras de cada uma delas. A escola é uma instituição regida por regras recebidas dos órgãos centrais e instituídas pelo grupo local. Aprender a decifrar as regras instituídas e as instituintes é um desafio para o professor e pesquisador.

Ao sair da escola vi este panfleto pendurado no corredor da escola, pensei que talvez fosse pra mim?! Alguém não gostou do meu projeto? Como interpretar isso?

Figura 172: panfleto pendurado no corredor da escola.



Fonte: acervo do pesquisador.

Fez me lembrar o que educador e filósofo brasileiro Paulo Freire falou na sua poema “A Rua”¹⁶ sobre devolver as crianças às ruas e as ruas às crianças:

Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua. Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas. É perigosa, dizem: violência, drogas... E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano? De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos? Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua às crianças ou devolver as crianças às ruas; ficariam, ambas, muito alegres (FREIRE, 1990).

¹⁶ Nos versos do poema A Rua, o educador brasileiro Paulo Freire parece antever a ideia de cidades educadoras, de uma educação que extrapola os muros da escola. No entanto, o conceito só viria a surgir em 1990, durante o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona, na Espanha. A ocasião foi marcada pela elaboração do documento norteador da proposta, conhecido como Carta das Cidades Educadoras (COSTA, 2014). Disponível em: <https://www.pautaonline.com.br/blog/o-conceito-de-cidades-educadoras-em-bairros-brasileiros/2221>. Acesso em: 24 jan. 2021.

Análise das obras

Na Holanda professores/as de arte costumam dizer “Casa, mãe, sol” quando um aluno cria algo muito padrão, muito comum, ou seja, “apenas um trabalho escolar”. Eu desafio os alunos para que eles tenham um contato com o belo, a imaginação, a transcendência, pois isto é uma possibilidade da arte.

Voltada principalmente para a beleza e à arte, a Estética está intimamente ligada à realidade e às pretensões humanas de dominar, moldar, representar, reproduzir, completar, alterar, apropriar-se do mundo como realidade humanizada.

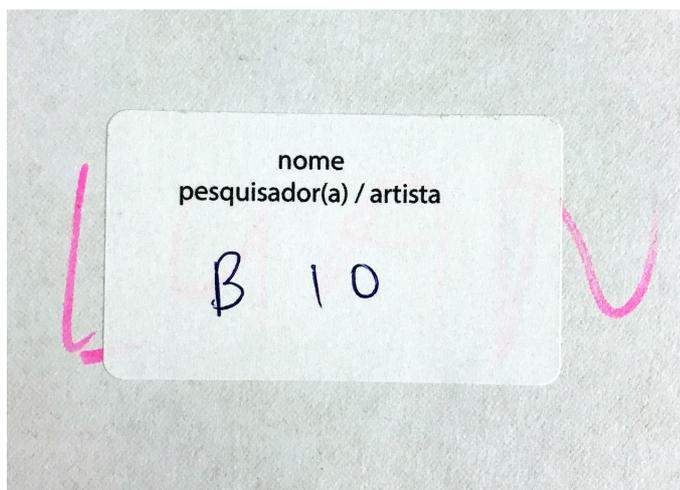
Na contemporaneidade, a Estética nos conduz para além do império da técnica, das máquinas e da arte como produto comercial, ou do belo como conceito acessível para poucos, na busca de espaço de reflexão, pensamento, representação e contemplação do mundo.

Aos estudantes do Ensino Médio, a Estética possibilita compreender a apreensão da realidade pela sensibilidade, perceber que o conhecimento não é apenas resultado da atividade intelectual, mas também da imaginação, da intuição e da fruição, que contribuem para constituir sujeitos críticos e criativos (PARANÁ, 2008, p. 59).

Codificação

As obras, e os carimbos usados, receberam outros codificados e codinomes para o anonimato da identidade dos alunos e para facilitar a análise. Dei às obras um código que se refere ao seu criador (por exemplo OB_A1) e para cada carimbo um código que vincula-o à obra a partir da qual ele foi produzido. Por exemplo, os carimbos com códigos OB_A1_1, OB_A1_2 e OB_A1_3 são 3 carimbos produzidos a partir da obra A1. Algumas obras retratavam várias imagens e derivaram vários carimbos, outras não.

Figura 173: Exemplo de um código.



Fonte: acervo do pesquisador.

Interpretação das obras

Tendo em vista explorar a percepção e o sentido que a arte provoca nas diferentes pessoas, adotei uma metodologia de análise e interpretação dos trabalhos artísticos realizados pelos alunos.

Deixei uma pessoa B, distante do campo das artes, analisar as obras dos alunos. Ela não participou do projeto e sabia apenas que aquelas obras eram de alunos de uma escola pública e que falavam algo sobre um espaço na cidade. Eu também fiz essa análise artística dos trabalhos dos alunos antes da “Pessoa B”. Convidei essa pessoa para pesquisar o que aquelas obras provocavam em um leigo de obras de arte.

Abaixo exponho, de modo descritivo, minha análise e a da pessoa B sobre as obras de arte comentadas acima, as demais seguem em anexo (Anexo I: Experimentações, p. 216). As impressões ora aproximam e ora distanciam as duas análises realizadas sobre uma mesma obra.

Figura 174: Obra A1 - sem título.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Não tão definido. O artista experimentou colocar vários elementos no espaço do papel, sem fazer novas construções ou novos sentidos. Neutro, positivo? Tem coisas sem título.

B: Parem de construir casas destruindo o meio ambiente! O pouco que nos resta de natureza necessita de proteção, o ciclo da água depende de muitos fatores, e um deles é o nosso controle ao desmatamento desenfreado. Proíbe-se!

Semelhanças: nenhuma.

Figura 175: Obra A2 - Quase Tudo Que Se Joga Fora Tem um Jeito de Resolver - VF.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Várias comunidades divertidas na VF. Com reuniões onde novas construções surgem. Energia e espaço suficiente para novos desenvolvimentos.

B: A desordenação do bairro é evidente, o sol brilha para todos, mas necessitam enquadrar-se para viver, uma vez que há uma produção massiva de pensamentos e ideias, uma produção constante, a escola.

Semelhanças: produção de novas construções.

Figura 176: Obra A3 - Festa.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Festa! Óculos de festa, vacas mugindo e cores alegres. Com que tipo de óculos você vê seu bairro? Algumas coisas são vistas e outras não.

B: Não sei se o que se vê naturalmente é o mesmo que com o auxílio de lentes corretivas, ou lentes de outras perspectivas. Muitos cachorros e árvores espalham-se pelos bairros, assim como os observadores. Mas, somente enxergamos o que queremos ver.

Semelhanças: óculos que influenciam a percepção.

Figura 177: Obra A4 - Vila Formosa + símbolo de maconha.



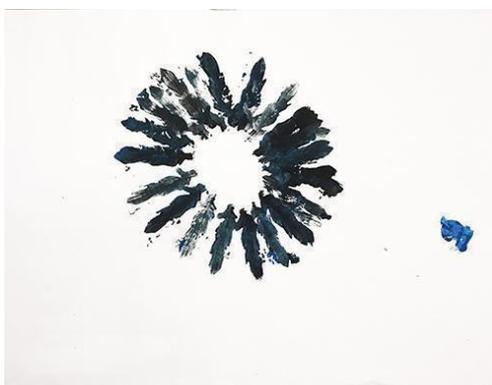
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Uma área tranquila com a natureza. O título do trabalho é o nome do bairro. O criador mostra que a natureza é uma forma redonda rica em energia. O sol foi feito com o logotipo do bairro, VF. Uma outra forma também foi construída como um símbolo que significa maconha. Eu vejo uma placa, algo que não é permitido.

B: Não pise na grama! A vista do sol aqui da terra confere perspectivas singulares aos seus observadores. Além do mais, não se evidencia a organicidade de uma região na qual não há muitas árvores, e as poucas precisam de proteção para sobreviverem... A brisa paira no ar...

Semelhanças: Não houve.

Figura 178: Obra A5 - Filtro dos Sonhos.



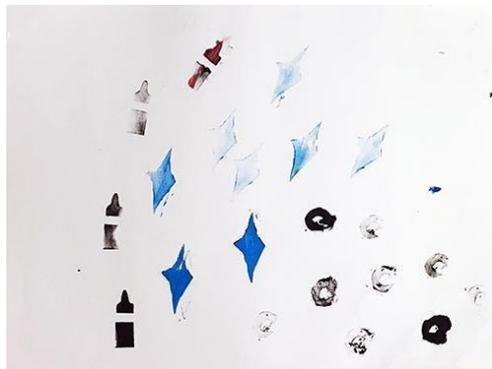
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Buraco negro, fuso horário. O título afirma que é um filtro de sonhos. Há também uma mancha, que não é claro pra mim se foi feita intencionalmente ou por acidente. A obra me faz pensar em sonhos e expectativas negativas.

B: Um penacho de uma tribo de paz, uma tribo de bondade. Penas que formam um cocar, uma representação da cultura de um povo, ou de um familiar, ou de algum conhecido, ou até mesmo de um imaginário. Assim desenha-se o filtro dos sonhos, escuro, de tanto pesadelo que tenta afastar.

Semelhanças: escuro, negativo, pesadelo.

Figura 179: Obra A6 - Skol.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Um bairro com muita água, um parque, com prédios nos arredores. O nome Skol refere-se a uma marca de cerveja. A logomarca agora é usada como ondas na água. É um trabalho positivo. Sempre carimbado até que a tinta acabasse.

B: Uma incidência cíclica em torno de eixos distintos representa, podem levar as pessoas às alturas, alturas estas representadas pelas estrelas azuis, antes do perigo iminente da combinação de bebidas e armamento. Skol, a existência é cíclica.

Semelhanças: bebida.

Figura 180: Obra A8 - Cruz.



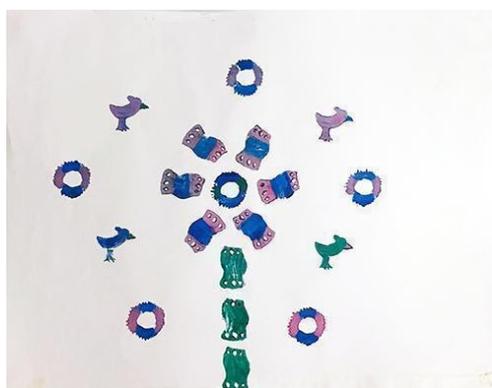
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Alguém que claramente queria dar uma visão geral do bairro como um mapa. Ruas se cruzam, as duas cores diferentes permitem que você reconheça a rua e as direções. A estrutura é bem pensada e o trabalho é bastante neutro.

B: Sofrimento de uns, alegria de outros. O símbolo da vida e da morte, e o símbolo do foco, do objetivo, do tesouro escondido. Marca-se um x, mas também se crava a marca da falta, daquilo que não se tem mais. Em um cemitério clandestino percebe-se a vida e morte desordenada, uma vez que dentro de suas próprias vidas, muitos já morreram...

Semelhanças: nenhuma.

Figura 181: Obra A11 - Natureza.



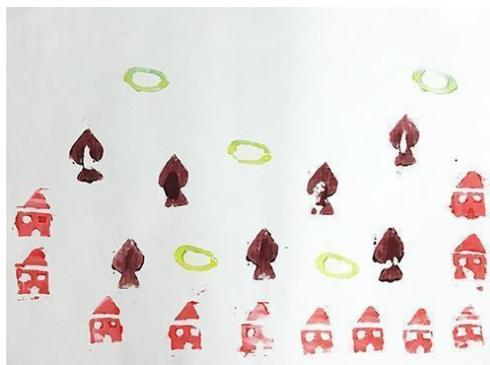
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Um mundo de sonhos em que tudo é perfeito. A obra de arte é feita com cuidado e amor com cores conscientemente escolhidas. Tudo está em harmonia.

B: Em meio a engrenagens, pássaros e negativos de filmagens, há uma conexão não natural, na qual os pássaros não podem voar, formando, pois, uma natureza artificial, morta. Representada pelo título natureza, mas ainda assim, sem muita vida.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 182: Obra A12 - Meu Bairro.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Meu bairro é bem organizado e divertido. Com muita natureza e pessoas que jogam baralho (conhecimento prévio). Os lagos se tornam nuvens e você pode sonhar acordado.

B: Meu bairro avança sobre a proteção ambiental, muitas casas iguais entre si afrontam o licenciamento ambiental, em contrapartida, muito diferente de outras do outro lado da cidade. As copas das árvores representam a sorte de respirarmos o ar puro que elas podem nos propiciar, mas escondem entre si as valas para nos enterrar.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 183: Obra A13 - Proibido Casa(lote) - Vila Formosa.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Cercado pelo mal, coisas proibidas, sem ter como escapar. Não há quase nada além de miséria. Loteamento proibido, mutirão de construção de casas.

B: Proibição, a centralidade constitutiva do bairro não permite envolvimento amoroso, não permite estabelecimento de planos, é proibido, entre idas e vindas a vila se ordena, a vila se orchestra.

Semelhanças: proibição, sem amor.

Figura 184: Obra A14 - Caminho da Escola.



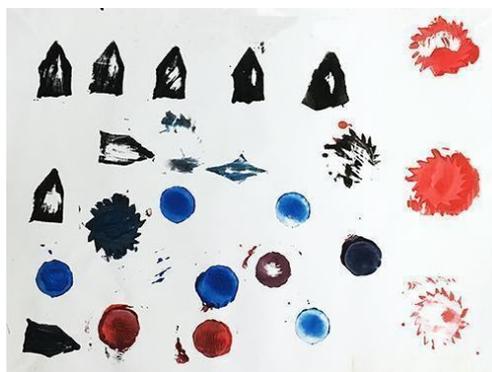
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Os carimbos são apenas uma ferramenta para criar minhas próprias formas e conferir meus próprios sentidos. Uma vista da minha rua como se você estivesse voando sobre ela. A logomarca da Nike tornou-se um prédio grande, assim como o sinal de parada e as folhas. Eu ando aqui todos os dias, pois é o meu caminho para a escola, e me sinto bem.

B: Caminhos, há possibilidades distintas de caminhar, afinando ou não o caminho, necessitamos ter em mente que cada cabeça tem uma sentença, ou seja, só nós mesmos podemos escolher os caminhos que trilharemos. Os caminhos são desordenados, mas há histórias de sucesso.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 185: Obra A15 - Uma Arte que Poucas Pessoas Conseguem Ver.



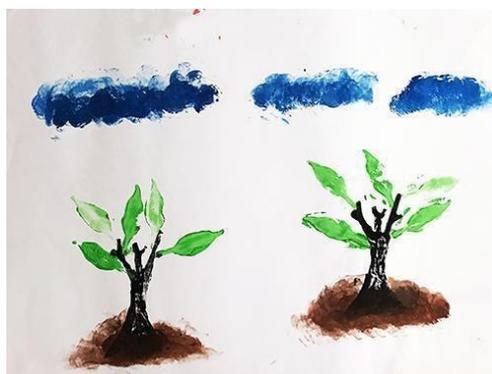
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Um bairro onde é mais divertido fora de casa do que dentro. Muitas coisas estão acontecendo na rua. Parece uma área rural onde as pessoas brincam e as coisas acontecem. Me lembra um povoado. Amei o título! O que eu não consigo ver?

B: De nossas casas é possível observar o céu, os mundos próximos, mas distintos dos nossos, são tantas coincidências, mas também há diferenças.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 186: Obra A18 - Cuidar Hoje para Receber Amanhã.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Investindo na natureza para o futuro. Um bom meio ambiente é importante para esse criador. A natureza já está presente no bairro e deseja investir nele para o futuro.

B: O ciclo da água está representado a partir do isolamento das árvores e do meio ambiente, um vazio existencial em torno delas, ilhadas em seu próprio e pequeno espaço de terra. Chove, há mais oferta do que demanda de água, mas cuidado, pode ser que chova em outro lugar, o que aqui chove demais.

Semelhanças: natureza, meio ambiente.

Figura 187: Obra A20 - Formas.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: É um pouco confuso e bagunçado. A área com o "R" é minha.

B: As baratas circulam, elas têm espaço marcado para se abrigar, mas se nas casas entrarem, certamente serão mortas. Muita coisa circula, muita coisa contorna, são formas que nos permitem dizer: de quem é a rua que te conforta?

Semelhanças: de quem é a rua?

Figura 188: Obra A21 - Fino.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Fino! Tudo ótimo! A natureza está em harmonia com os animais e tudo gira em torno dela (descobri depois que “um fino” é um joint).

B: A sociedade está organizada em torno de algo, popularmente chamado de fino, a campanha de combate às drogas pelo jeito não encontra eficácia, uma vez que a brisa das drogas está representada de maneira positiva. Além do mais, a história se repete em todas as casas.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 189: Obra A22 - Artes Abstrata.



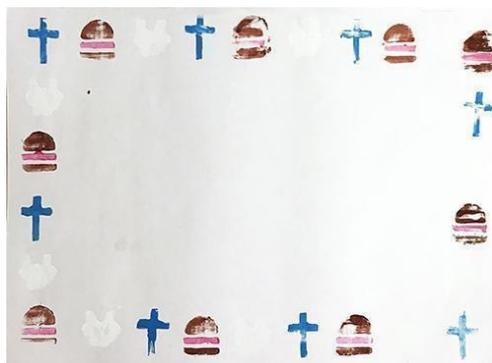
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Esse é o sentimento sensacional que o bairro me dá! É intencionalmente abstrato porque é o meu bairro e não o seu.

B: O cruzamento se fez, como uma ponte construída, ou uma morte e a vida instituída. Caixinhas bucólicas nos abrigam em momentos de uma vida sofrida. Quem somos nós na cidade? Que cortina é essa que nos separa, que nos segrega, que nos cala?

Semelhanças: segregação.

Figura 190: Obra A25 - Minha Rua.



Fonte: acervo do pesquisador.

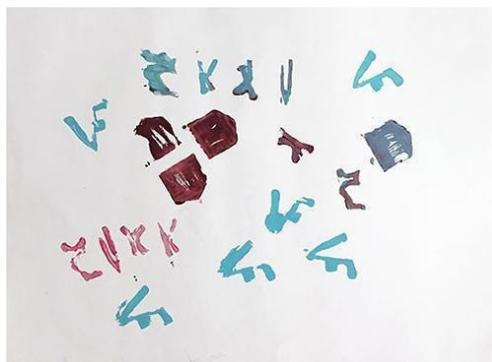
Eu: Minha rua é tão legal! (conhecimento prévio). Hamburgueria, barbaria e uma igreja. É feito com cores alegres e amor. Ela está falando sobre sua própria rua e não sobre sua própria vizinhança. Ela encontra a paz em sua rua e há muito pra fazer.

B: Babadores para se alimentar de lanches, ambulâncias para socorrerem os mortos-vivos. Sempre pelas margens, assim a vida se dá, assim a vida acontece. A

centralidade da atenção nunca está em nós, a marginalização está entre os nossos, em comportamentos parecidos, diferentes, mas bem parecidos.

Semelhanças: lanches.

Figura 191: Obra B3 - Vila Formosa.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Aqui é o bairro onde o criador mora. Alguns moradores cercados por um espaço vazio e perigoso. Cores indicam que algumas coisas não combinam. Dois mundos diferentes.

B: A disposição das casas em meio aos pássaros desordenados, e os possíveis caminhos ao agregamento desordenado de novas propriedades representam o processo de construção do bairro título: Vila Formosa.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 192: Obra B4 - Bairro Colorido.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Uma área natural artificialmente feita com uma riqueza de formas e cores. Quando você está lá, você está completamente cercado. Estando nesse mundo você pode esquecer todo o resto. O título é “Bairro Colorido”. Parece ser um desejo e não a realidade.

B: As duas espécies de árvores conhecidas, plantadas artificialmente, como em um processo de reflorestamento, propiciam a circulação de borboletas em movimento, camuflando-se em uma tentativa de ordenar o fluxo.

Semelhanças: artificial.

Figura 193: Obra B7 - As Cores.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Siga o seu próprio caminho no bairro, aquele que tem muito a oferecer. É como no universo, tudo ainda brilha e os diamantes se formam.

B: As bebidas te levam às estrelas, e uma atrás da outra, em um ritmo frenético, habituado à normalidade de um final de semana após o outro. Conhecemos outras pessoas, outros mundos, outros universos.

Semelhanças: outro universo/mundo.

Figura 194: Obra B8 - O Mundo de Hoje.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Parece o caminho que um usuário faz para comprar maconha, usá-lo e voltar para comprar de novo. A VF logomarca, vermelho de sangue e a maioria das folhas de

maconha em verde. Os isqueiros negros não dão uma boa sensação. Não há mais nada na vida dessa pessoa. Este "O Mundo de Hoje" é o novo normal.

B: Atualmente apenas uma perspectiva de mundo é possível, alimentar a alma com brisas naturais, contudo ilegais, expressando suas inquietações em muros que não são seus, marcando sua passagem em sociedade desiguais, a Vila Formosa estampa o DIC, outro bairro.

Semelhanças: passagem.

Figura 195: Obra B09 - Coisas da Lua.



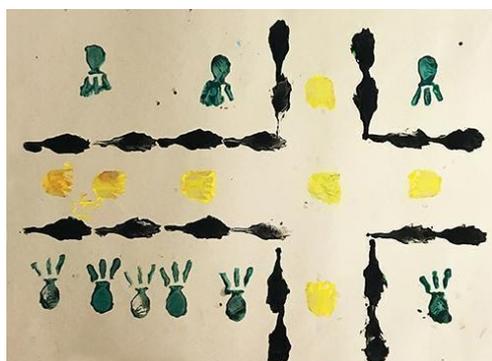
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: CL, coisas da lua. É um outro mundo aqui.

B: A lua em suas diferentes formas apresenta devaneios sobre suas coisas, não tão suas, mas muito nossas. Ordena-se, se desfalece, obscurece.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 196: Obra B10 - Cruz de Tinta.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Esta é a minha rua! Há sempre alguém na rua, tudo fica bem organizado. (Eu tenho conhecimento prévio) sei que fede lá por causa do lixo, mas fora isso é um ótimo lugar para viver.

B: Um cruzamento em ebulição, um cruzamento com cheiro de comida, a atenção redobrada com o trânsito latente de uma rua bem estruturada, contudo, ainda não totalmente habitada, com alguns terrenos baldios. Na mega percepção, a morte e vida, novamente representadas pelo movimento e estaticidade de um cruzamento.

Semelhanças: cheiro.

Figura 197: Obra B12 - Rua VF.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Vila Formosa é um ótimo bairro dinâmico. As ruas em si não são tão coloridas, mas em torno delas há muita diversão e alegria.

B: No meu bairro é assim, no fluxo e no contrafluxo a possibilidade de uma bomba estourar é muito grande. Há sempre sinais de alerta, cuidado meu filho! Cuidado! Ei! Presta atenção! Bombas daqui para lá e bombas de lá para cá. Seja lá o que seja é o outro lugar.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 198: Obra B13 - Coisas do Dia a Dia.



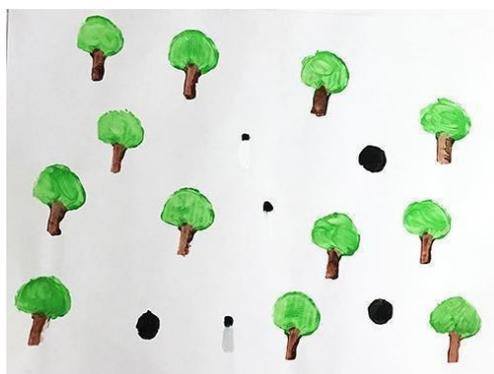
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Lugares isolados em uma área tranquila, com muita paz e privacidade. "Coisas do Dia a Dia" é o título e me faz suspeitar que o criador está se divertindo na vizinhança. É ordenada e feita com atenção.

B: No balançar da brincadeira de criança, o céu está carregado de nuvens a anunciar uma chuva passageira. Enquanto isso, a vida continua dentro de outras casas e algumas pessoas simplesmente fumam, indiferentes ao movimento.

Semelhanças: a vida anda de forma boa.

Figura 199: Obra B14 - A Natureza.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Tudo aqui está bem. Eu noto o vazio. O que acontece nessa natureza? O criador deixa esta questão aberta. É um trabalho forçado, mais uma utopia.

B: Árvores naturais, desordenadas como devem ser apreciadas por pessoas que a querem destituir de seus solos, arrancando progressivamente, uma, duas ou três, sabe-se lá para fazer o que...

Semelhanças: nenhuma.

Figura 200: Obra B15 - Reciclar é melhor.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Somente prazer, tudo é divertido e positivo. Esta é a experiência positiva do criador que não passou por nenhuma situação desagradável no bairro. Não é um desejo, mas uma experiência real.

B: O túnel do tempo nos apresenta possibilidades de um conhecimento ainda raso, precisamos aprender mais, ler mais. Entender o passado e projetar-se no presente. A vila está em busca de um ciclo, um vai e vem contínuo de ressignificação.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 201: Obra B16 - Lentes do Futuro.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Você pode ver a vizinhança do futuro através desses óculos. Eu também vejo uma borboleta e um rosto. Por causa dos óculos escuros, é difícil ver se o futuro é preto ou ainda um mistério.

B: As lentes do futuro são as lentes do presente, são lentes que lhe permitem obstruir o olhar, direcioná-lo ao que de fato queira ver. São lentes que por vezes não nos levam a outro horizonte, mas nos empoderam mercadologicamente com nosso potencial aquisitivo. Muito de nosso brilho de existência, vem do que compramos.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 202: Obra B19 - Cores Diversas.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Grafite, criatividade, nosso bairro com nossos próprios códigos. Você só pode ver isso aqui. Nossas ruas são feitas de tags e pichações.

B: Registros, nomes, marcas. A rua 15 está ali representada. O que será que se vende? O que será que se compra? O que será que se teme na rua da esperança? Dia e noite, em uma espécie de jogo da velha, a sorte visita a quem nela se encoberta. Fogo na bomba!

Semelhanças: códigos, marcas.

Figura 203: Obra B20 - O Vento Levou.



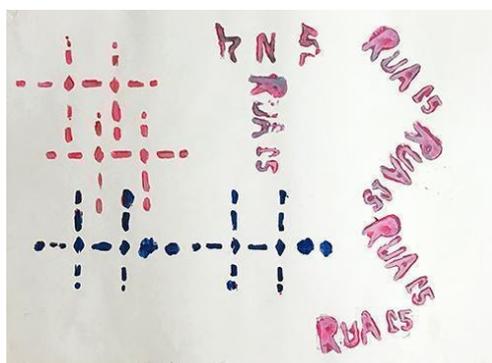
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Se a vida estiver em uma nuvem, tudo é perfeito. Uma brisa agradável leva você para o futuro.

B: O vento trouxe para cá, muito do que levou de lá, climas amenos, épocas de reflorescimento. Inconscientemente tudo precisa ser, seguir o ritmo do que estava destinado a ser. Que o vento continue nos trazendo o que há de bom.

Semelhanças: o vento leva e traz o bom.

Figura 204: Obra B21 - Rua 15 Vila Formosa.



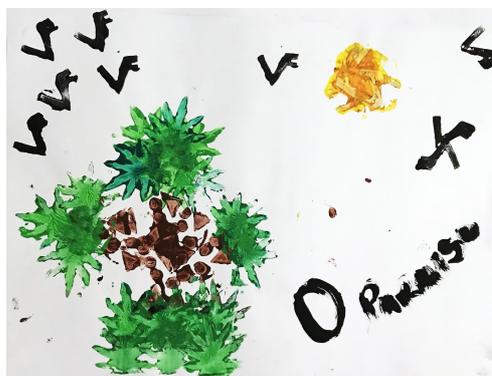
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Esta é a minha rua, eu moro aqui. Eu não conheço o nome formal, mas esta é a nossa língua, nossa rua, rua 15, somente para quem que é daqui mesmo. Há grafites alegres e existem diferentes tipos de ruas. O rosto alegre ao lado do título reflete minha satisfação.

B: A Rua 15 está atravessada por formações distintas, padrões pré-estabelecidos à luz de uma historicidade, há cruzamentos que evidenciam o distanciamento de alguns grupos, mas que se ligam a outros. De novo, e mais uma vez, vemos cruces, vida e morte representados.

Semelhanças: Rua 15, grupos distintos.

Figura 205: Obra B22 - O Paraíso.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Mundo ideal, alegria, orgulho, natureza. Ela mostra seu mundo ideal. O mundo que ela quer. É divertido e alegre e ela tem orgulho disso. Há muita natureza e espaço.

B: É uma representação de um cenário idealizado, no qual se deseja uma natureza predominante – árvores, pássaros e sol. Um dia alegre, com luz solar, as árvores preservadas, não desmatadas e os pássaros em movimento, consigo inclusive imaginar os sons. Além da afirmação do paraíso.

Observações: Eu usei “ela” porque sei quem fez. Ela me falou que significa um parque cheio de maconha, que isso seria o paraíso pra ela.

Semelhanças: ideal, alegria, paraíso.

Figura 206: Obra B24 - VF Vila Formosa.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Violência, drogas e miséria. Algo ruim parece ter acontecido porque há respingos de sangue vermelho. Drogas, isqueiros, tudo parece estar no chão. Não há ordem e o VF é escrito com sangue.

B: O cultivo caseiro de ervas naturais aquece o comércio de suas localidades, travando-se, assim, os marketings de guerrilhas através de pichações pelas paredes do bairro. Sinaliza-se por vezes: o espaço é meu!

Semelhanças: nenhuma.

Figura 207: Obra C1 - Caos.



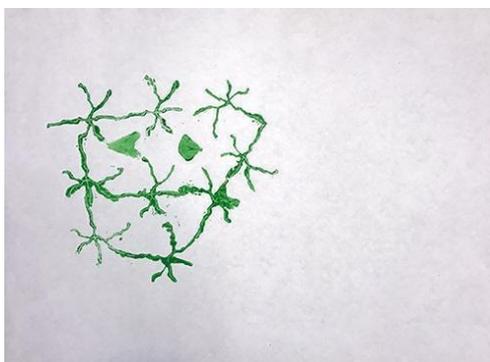
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Caos fantástico!

B: Tudo acontece o tempo todo, seja dentro ou fora de nós, o desordenamento dos pensamentos, das expectativas, dos sons, das imagens, das cores, de tudo. Tudo acontece o tempo todo, dentro e fora de nós, repito: dentro e fora de nós.

Semelhanças: caos.

Figura 208: Obra C3 - Praça.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Trabalho orgânico com muitos laços e conexões. Parece caminhos na natureza com construções nela. O nome se refere a um quadrado ou um parque onde as pessoas se reúnem. É o seu lugar favorito. A cor se refere à natureza e de repente vejo uma cara de gato nela.

B: As conexões de uma vida, tais quais as de um bairro acontecem a partir de raízes, de vínculos naturais, nem todos os semelhantes se tocam, mas ainda assim constituem os meios. As árvores indicam a delimitação do espaço, mas sem fechá-lo em si mesmo. Ademais, folhas caem no chão da praça.

Semelhanças: conexões.

Figura 209: Obra C7 - Coisas Bizarras.



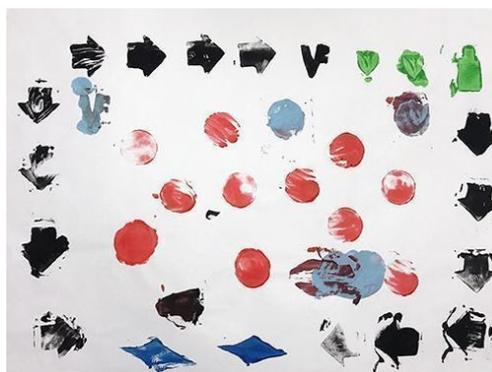
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Todo mundo segue seu próprio caminho e isso vai bem. Os animais e o trânsito. O título diz que são coisas bizarras. Eu não vejo nada de bizarro, talvez os insetos enormes?

B: O perigo é iminente, a rota de colisão, o perigo da explosão, são coisas que estão no ar. O desordenamento das casas evidencia que quem cá está, talvez quisesse estar lá. O bairro está circunscrito, talvez seja mais perigoso o mundo lá fora, pois aqui estamos protegidos.

Semelhanças: nenhuma.

Figura 210: Obra C8 - Coisas Das horas.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Um ambiente organizado e dinâmico em que tudo corre harmoniosamente. Muitos elementos diferentes juntos e de cores diferentes. Unidade através da variação. Os jogos são jogados e há rumores. É um bom lugar para estar.

B: As casas, vistas de diversos ângulos, indicam caminhos e possibilidades, circunscrevendo a territorialidade e evidenciando a potencialidade do encontro de pessoas em uma região específica.

Semelhanças: encontros.

Figura 211: Obra C12 - Favela.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: Os efeitos da maconha, do THC, na vizinhança. Esse criador tem conhecimento de maconha e chama a vizinhança de favela. As folhas são verdes e o desenho é positivo. É mais um fato do que um problema que está lá. Usuário ou vendedor?

B: Compostos químicos nos formam, assim como aquilo que consumimos, seja em uma viagem boa ou ruim. Na juventude formosense tem-se a centralidade na recreação das ervas naturais, algo não demarcado, não identificável, mas que paira no ar. Que reine o Tetrahydrocannabinol, fogo na bomba!

Semelhanças: boa ou ruim.

Figura 212: Obra C15 - O que Vc Vê?



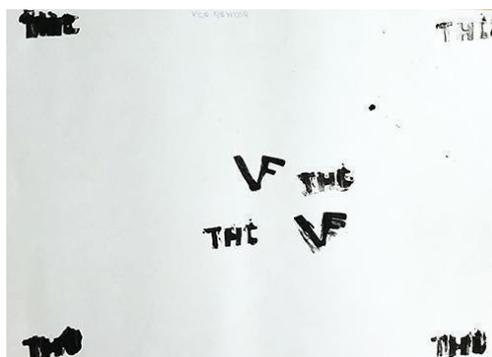
Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: É como uma feira de diversões onde muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, uma grande máquina de pinball. O criador criou novos objetos e situações com formas combinadas. O título pergunta ao espectador “O que você vê?” Consciente da abstração. Existe um edifício importante no meio.

B: Em um sutil contraste entre a noite e o dia, dois ou três sóis dividem o céu com quatro estrelas, em um fluxo contínuo circular em progressão, sem fixar-se na centralidade do seu eixo, em movimento. O que se vê é a dinamicidade de uma vida nas estáticas construções.

Semelhanças: dinamicidade, construções.

Figura 213: Obra C16 - Vila Formosa.



Fonte: acervo do pesquisador.

Eu: VF = THC.

B: É proibido fumar maconha! É proibido falar! É proibido, é proibido. Mesmo assim, quero me expressar, quero falar, quero experimentar, nos cantos, e por aí, nas esquinas e onde menos esperar, alguém fumará maconha sem parar... Essa é a brisa, a liberdade de uma viagem que querem nos censurar.

Semelhanças: THC.

Avalio que a realização do projeto de pesquisa na escola provocou vários aprendizados possíveis de serem explorados. Um deles sugere que a arte de rua na escola pode promover deslocamentos que relacionem de modo afetivo a escola, o bairro e os alunos. Outro demonstra que existem situações cotidianas que constroem os alunos, eles têm consciência, mas não se sentem seguros para abordá-las de modo claro na escola. E, por fim, que as atividades significativas e criativas desenvolvidas na escola contam com a adesão e engajamento dos estudantes, professores e a comunidade escolar.

Outra possibilidade de abordagem é a de que a obra de arte possibilita muitas percepções, não se circunscrevendo e nem se fechando em um único efeito de sentido.

IV - ARTE DE RUA NO LUGAR-ESCOLA

A matéria [...] de que o criador se serve na produção da obra, ganha uma forma/significado que antes não apresentava: é o novo, isto é, a obra é uma nova realidade social concreta que passa a intervir no mundo, interagir com os demais indivíduos (PARANÁ, 2008, p. 61).

Nesta dissertação de pesquisa de mestrado, preciso dizer que investi um tempo grande do meu trabalho ensaiando a descrição e análise do sentido atribuído pelos alunos, para a arte visual produzida por eles, a partir das atividades de arte e educação que realizei na escola.

Envolvei pessoas externas à pesquisa, distantes do campo da arte, para espreitar, acostrar e retirar das imagens os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos produtores. Entrevistei todos os participantes sobre os seus trabalhos, seus carimbos e suas representações.

Ao fim e ao cabo deste processo, penso que o mais importante do trabalho de pesquisa não foi perscrutar o sentido dos carimbos ou das obras de arte de rua, mas os deslocamentos vivenciados no processo de produção da arte de rua. Transformar a realidade social em imagens que representam o olhar, a percepção e a escala de valores dos alunos a partir da deriva, caminhada, coleta de resíduos, reflexão sobre o bairro e confecção de imagens na forma de carimbo foi um jeito de fazer aqueles jovens interagirem de modo artístico e estético com o mundo externo, consigo mesmos e com os demais colegas, os professores, os funcionários, e o público acidental que circulava pelas ruas.

No capítulo III, falamos sobre a cidade como tela e como materialidade. A cidade como tela pode dar a entender que a arte fica no território e vai sendo recamada por muitas manifestações e formas de expressão; entretanto, a cidade como materialidade significa que a arte se faz com a cidade e não apenas na cidade. Assim, a cidade alça como sujeito e não apenas como objeto artístico.

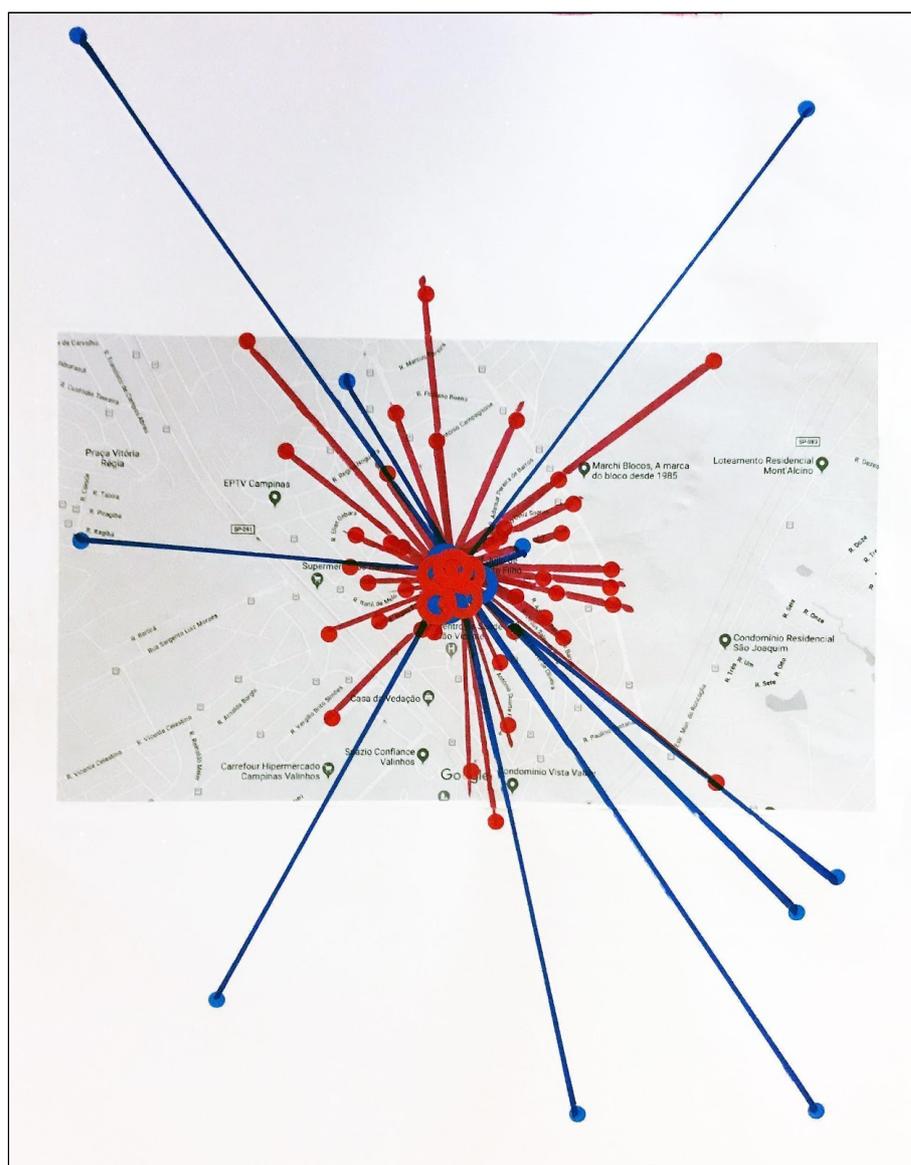
A cidade está na escola? A escola é a cidade?¹⁷ A escola é pública? A cidade é de todos? A arte de rua atinge a todos? O espaço público é público? Em que sentido? A Arte é de quem?

Como parte da pesquisa, e inspirado em Doreen Massey (1999; 2000; 2005), realizei uma atividade com os mapas do Google, da cidade e do bairro, e os deslocamentos cotidianos que as pessoas fazem para ir à escola. Solicitei que os professores, os gestores e os

¹⁷ Inspirado no livro "A Escola É Cidade, A Cidade É Escola" por Raquel Ribeiro.

estudantes apontassem no mapa o seu ponto de moradia. Solicitei, também, mais ou menos o tempo despendido para este deslocamento. Plotei no mapa as informações e verifiquei que o espaço de vida dos professores e gestores é muito maior do que o dos estudantes. A visualização do espaço de vida dos alunos aparece no mapa abaixo em vermelho e dos professores e gestores em azul. A escola comparece como um lugar de encontro, um núcleo que aglutina trajetórias muito diversas. Todos cruzam a escola e se cruzam na escola. Talvez esta seja a potência da escola: lugar de encontro das diferenças.

Figura 214: Figura de onde alunos e professores moram e onde se cruzam caminhos, na escola.



Fonte: acervo do pesquisador.

Analisando este mapa, é possível concluir que há deslocamentos de todos no território, há distâncias geográficas e também sociais. Mas há uma clareza de que, em algum momento cotidiano, todos se encontram na escola. Assim, ultrapassar a ideia da escola como somente um espaço de ensino e aprendizagem é fazer um exercício de amplificação do olhar sobre as relações de pertencimento e a construção de identidade. A escola é um lugar de experimentação, vivências, encontros de diferentes e desiguais, onde pode haver um estímulo para a construção de visões críticas e inclusivas de mundos mais igualitários e menos violentos.

As pesquisadoras e professoras Débora Mazza e Dirce Zan consideram que

é preciso reforçar o caráter público, no sentido de comum, que há na escola. O que deve nortear a instituição, nesse novo contexto, é o que se faz em comum uns com os outros, o que há de aproximação entre os sujeitos que habitam a escola. Dessa forma, os espaços comuns são aqueles marcados pelas coisas que fazemos juntos, pelo caráter da comunidade e da comunicação, da relação entre os sujeitos. A escola pública inaugura um espaço de partilha, de práticas que fazemos juntos, independentemente de quem somos. [...] Educamo-nos dentro de uma comunidade, mas não nos educamos para esta comunidade, e sim para o conjunto das comunidades que estão na interação com a nossa. A escola é um espaço que se abre para as muitas comunidades imersas na sociedade. [...] A educação não ocorre nos limites da escola, mas em todos os cantos da comunidade. A escola pública deve ser um espaço mobilizador, a partir do qual se cria uma rede de troca de conhecimentos, valores, atitudes – mas a rua, as praças, o bairro, a cidade são os laboratórios das experiências educativas (MAZZA; ZAN, 2018, p. 113).

Assim, compreende-se que cada aluno, cada professor, no encontro vivo - além do que se ensina e se aprende -, no lugar-escola são atravessados pelas suas histórias de vida, por percepções e memórias construídas individualmente e coletivamente que vão ao mesmo tempo constituindo os indivíduos. O nosso modo de pensar a vida, nossas relações e consequentemente o que e como aprendemos a ser lugar-escola vem de uma herança positivista e reducionista que consiste em separar e classificar (como por exemplo as disciplinas escolares), ordenar e hierarquizar formas de pensar, agir, sentir e estabelecer relações, mas, em se tratando de encontros vivos, temos mais incertezas, inseguranças que ao longo deste percurso tentamos negar a todo momento. Isso parece impossível no lugar-escola, mas de algum modo espera-se que ela cumpra um papel de ensinar e aprender, isolando dos professores, gestores e alunos a vida que acontece lá fora a todo tempo e que contamina e transborda no lugar-escola.

Morin aponta com clareza o quanto essas cisões nos impedem de aprender a pensar na multidimensionalidade do que ocorre em nós e no mundo. “Efetivamente, a inteligência que só sabe fragmentar o complexo do mundo em separados, fraciona problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão,

eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo” (MORIN, 2015, p. 14).

Essa inteligência, desenvolvida através da forma institucionalizada da escola, traz um confinamento e despedaçamento do saber e do ser porque produz conhecimentos que, embora tragam elucidações, também trazem ignorância e cegueira. A escola não é apenas um lugar empírico, ela impacta nossa maneira de pensar-agir e nossa constituição enquanto sujeitos. É claro que ela não faz isso sozinha, existe a corresponsabilidade da família e da sociedade. Isso traz à tona a possibilidade de contextualizar o lugar-escola para além do aprender e ensinar. Desenvolver um projeto de arte de rua, realizar uma deriva no bairro, recolher objetos encontrados nos caminhos de vida é uma forma de trazer o cotidiano dos alunos para dentro da escola.

A arte de rua praticada como atividade escolar pode trazer o cotidiano dos alunos para dentro da escola. De fato, a vida nunca esteve fora da escola, mas na impossibilidade de realmente se dar visibilidade ao encontro vivo que acontece a todo momento, sucumbimos a reduzir a complexidade da realidade em algo simplório ou até mesmo invisível. O que significa para Morin "eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento” (MORIN, 2015, p. 15).

Pensando no aluno em processo de criação de arte de rua, ousou dizer que são artistas em sua total complexidade. Arte de rua não deveria ser só uma técnica em execução, como um workshop de grafite dentro da escola. Ela alcança abordar e entender como o aluno-artista se relaciona com temas da política, ou seja, da polis.

[...] o relacionamento do artista com um grupo de pessoas, um bairro específico ou uma cidade desempenha um papel crucial no tipo de colaboração que é logística e criativamente possível. Mas em cada caso a particularidade dessa relação - da conexão do artista com a área e seu povo através de laços geográficos ou experiências pessoais passadas - atinge um equilíbrio diferente na triangulação (do poder) entre o artista, a instituição [...] e o [...] grupo comunitário (KWON, 2002, p. 135-136).

Ainda no contexto lugar-escola e do encontro vivo, compreendo que no campo das relações, inclusive as institucionais, há trocas de papéis sociais na dinâmica do cotidiano de ensinar, aprender e na implicação das construções identitárias coletivas e individuais. Miwon Kwon me inspirou a refletir o experimento artístico como uma trama que tece saberes e o conecta à produção de subjetividades, enfatizando que da instabilidade e incertezas - geradas pelos encontros - pode-se extrair inesgotáveis preciosidades.

De fato, a incerteza de identidade experimentada pelo artista é sintomática das identidades de todas as partes envolvidas na complexa rede de atividades que compreende a arte baseada na comunidade, incluindo a comunidade [...] e a instituição. E, é claro, todos os assuntos dentro desta rede também são divididos ou alienados internamente, negociando continuamente um senso de identidade e subjetividade por meio de encontros diferenciais com o outro. Mas isso não impede a possibilidade de discussões generativas entre a arte [...] e as necessidades e interesses de grupos não-editoriais. De fato, essa instabilidade de identidade e subjetividade pode ser a fonte mais produtiva de tais explorações (KWON, 2002, p. 136-137).

Daí a importância de se pautar a formação de professores tendo em vista a presença da arte de rua.

Que atenção estão prestando as escolas, e inclusive as faculdades de educação, às modificações profundas na percepção do espaço e do tempo vividas pelos adolescentes, inseridos em processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade, apegados a uma contemporaneidade cada dia mais reduzida à atualidade, e no fluxo incessante e embriagador de informações e imagens? (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 58).

O docente, ao olhar com respeito para o entorno do educando, terá a noção da importância da localização e situação do edifício da escola em que trabalha, das relações estabelecidas entre os alunos e suas residências, do bairro e do centro da cidade e também da própria individualidade de seus educandos. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 232).

Nos tempos em que vivemos, seria imprescindível cultivar espaços nos quais a compreensão das condições humanas, de si e do outro fossem estimuladas na escola. Entendo que a arte (de rua), embora sempre presente enquanto ferramenta didática, pode ser fonte de criação de novas formas de interface entre os espaços e, no contexto desta pesquisa, a arte de rua compareceu como um convite, uma proposta dialógica, um encontro vivo. Morin (2001), enfatiza que uma educação para o futuro deve incorporar nossa humanidade (dores, desejos, sonhos, culturas etc.) e que cada aluno, cada professor está inserido em um universo, um contexto social que vai interagir e se relacionar, criando, assim, outros lugares e novas possibilidades de relações solidárias. Morin (2015) também destaca a arte como uma via de acesso àquilo que temos dificuldade de trazer para nossa racionalidade: “em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana”.

Penso que todas as atividades que desenvolvi na escola com os professores, gestores, alunos, habitantes do entorno da escola produziram arte e promoveram outras narrativas sobre os objetos, outras relações de pertencimento com o local e a experiência de contemplação, criação e senso do belo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que este relatório de pesquisa de mestrado, ao fim e ao cabo, se configurou como um inventário do meu processo de formação como sujeito social, street artist e arte-educador.

Hoje penso que a arte de rua tem um papel social e educativo muito importante no processo de inclusão de todos e todas visando a construção de mundos mais humanos, coloridos, sensíveis e democráticos.

O meu mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp me levou a ressignificar a arte que fica restrita nos lugares legitimados tais como museus e galerias e valorizar mais e melhor o desenvolvimento de sensibilidades artísticas na escola e seu diálogo com a arte de rua, os street artists e o seu público acidental.

A difícil tarefa de redigir e refletir sobre o realizado me levou a apreciar mais a dimensão educativa da arte, a relevância da arte na educação, a importância do papel social da arte na escola e a arte de rua na educação escolar.

Janaína Tunussi de Oliveira, orientadora pedagógica da Emef Júlio de Mesquita Filho no momento da pesquisa em 2018, refletiu em dezembro 2020:

“O trabalho de arte de rua e educação foi um processo importante para toda a equipe escolar. Professores, alunos, funcionários, equipe gestora e comunidade escolar aprenderam e se envolveram com a proposta em diferentes níveis.

Os alunos se sentiram felizes em poder expor os seus trabalhos e, principalmente, em se perceberem capazes de uma produção artística com exposição externa e visitação. [...] Algumas situações me marcaram muito, como algumas alunas que, muito tímidas sempre no contexto escolar, nos chamavam para mostrar suas obras no dia da exposição.

Aliás, o dia da intervenção na viela ao lado do centro de saúde foi excelente: os alunos estavam muito felizes em sair da escola para mostrar seus trabalhos, em poder interagir com os colegas de outras salas. Tenho memórias, também, dos profissionais da escola sorrindo muito enquanto estavam ali, do lado de fora da escola e, mais do que isso, lembro-me de uma professora planejando ocupar mais os espaços externos e próximos à escola.

A equipe escolar acolheu bem a proposta, muitos professores cederam os espaços em suas aulas para que a proposta fosse desenvolvida, pois compreendiam que experienciar situações que saem do que é visto como o cotidiano escolar é nossa função. Sendo assim, é

necessário, no fazer docente, proporcionar a articulação das disciplinas escolares com essa transversalidade tão essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

A gestão sempre vê como positiva essa possibilidade de envolver nossos alunos em projetos. A parceria com a Universidade é algo que tentamos acolher e incentivar, buscando articular com os professores e promover esses encontros. Com essa proposta, foi possível conhecer melhor várias ideias e perceber que essas parcerias trazem benefícios para a construção coletiva do fazer escolar.

O movimento desse projeto foi essencial para despertar em todo o grupo uma visão diferente do trabalho coletivo. Todos da escola estiveram envolvidos na proposta e construíram juntos o caminho, envolvendo-se de diferentes formas na proposta.

A meu ver, o projeto contribuiu muito para articular espaços de colaboração entre os profissionais e entre os alunos. Além disso, reforçou a capacidade individual de produção artística de nossos alunos, mostrando a eles que o lugar em que vivem pode e deve ser visto como um espaço para se produzir e se transformar.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. Narrativas da Memória: **A Cidade como Museu Conectividade, práticas artísticas e museologia social contemporânea**. Anais do V Simpósio Internacional de Inovação em Mídias Interativas. ROCHA, Cleomar (Org). Goiânia: Media Lab / UFG, 2018.

AMSTERDAMSE HOGESCHOOL VOOR DE KUNSTEN. **HKA**. Disponível em: www.ahk.nl/bik. Acesso em: 02 ago. 2020.

ARAÚJO *et al.* Lugar-Escola: Espaços Educativos. **In: Revista Mal-estar e Subjetividade**. Vol. Xiii - No 1-2, Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2013.

AZEVEDO, N. **Monumento Mínimo**. Disponível em: www.neleazevedo.com.br/monumento-minimo. Acesso em: 03 jan. 2021.

BANDEIRA, A.; DALLA, V.; ROCHA, C. **Se inclui: Formação docente para inclusão e acessibilidade**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

BANKSY. **Q+A**. Disponível em: www.banksy.co.uk/faq.asp. Acesso em 02 ago. 2015.

BARBOSA, A. M. **Ver, fazer, contextualizar. Viver Mente & Cérebro** – Coleção Memória da Pedagogia. Rio de Janeiro, n. 6, 2006.

BARBOSA, OLIVEIRA, de. L. M. A Cidade Como Obra Aberta. In: **Insurgências: Arte, Tecnologia e Território**. São Paulo: Centro Cultural São Mateus em Movimento, 2016.

BEHNE, T. **Tekst 'Jezus redt' terecht van dak Giessenburgse boerderij**. 2010. Disponível em: www.rijnmond.nl/nieuws/14719/Tekst-Jezus-redt-terrecht-van-dak-Giessenburgse-boerderij. Acesso em 31 ago. 2020.

BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República: Casa Civil. Governo Federal. Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL, **LBI**. Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. **Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República: Casa Civil. Governo Federal. Brasília, 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRUNER, J. S. **The Act of Discovery**. Harvard Educational Review 31(1), 1961.

CALVINO, I. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARTAXO, Z. Arte nos espaços públicos: a cidade como realidade. In: O Percevejo Online. **Dossiê: A cidade como suporte da cena**. v. 1, n. 1, 2009.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CBS. **Bevolkingsteller**. Disponível em: www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/bevolkingsteller. Acesso em: 08 fev. 2020.

CELANT, G. **KAWS in conversation with G. Celant**. New York: Skira Rizzoli, 2009.

CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. (orgs.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

COSTA, P; GUERRA, P; SOARES NEVES, P. **Urban intervention, street art and public space**. Urbancreativity.org, 2017.

DEBORD, G. **Theory of the Derive**. Kent: Atlantic Books, 1956.

DELEUZE, G. **Negociations**. New York: Columbia University Press, 1997.

DOWNEY, B.; **Spontaneous Sculptures**. Berlin: Die Gestalten Verlag, 2011.

DORIA, J. In: Jornal do Brasil. **Protestos se intensificam contra Dória em defesa de grafiteiros**. Disponível em: www.jb.com.br/pais/noticias/2017/01/23/protestos-se-intensificam-contradoria-em-defesa-de-grafiteiros.html. Acesso em 11 fev. 2021.

DOURADO SEQUEIRA, A. Ephemeral Art in Impermanent Spaces: The effects of street art in the social construction of public space. In: **Urban intervention, street art and public space**. Urbancreativity.org, 2017.

EITTA, J. In: AKRAM, F. **Mysterious graffiti artist Banksy illustrates Gaza debris**. Disponível em: <https://apnews.com/53db37affd674b9d8e981c8778254d9d>. Acesso em 07 fev. 2020.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. RJ: Zahar, 2000.

FALK, J. H. **Identity and the Museum Visitor Experience**. 2009.

FALK, J. H. et al., **In Principle, In Practice**. 2007.

FERNANDES, B. Sobre a tipologia do território. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. RJ: Paz e Terra S/A, 1988.

FREIRE, P. **A Rua**. Disponível em <http://futuro.alana.org.br/post/29831562125/ah-a-ruaso-falam-de-tirar-as-criancas-da-rua>. Acesso em: 14 mar. 2014.

FUREGATTI, S. H. Aspectos constitutivos da arte no meio urbano ao longo do século XX. In: **Espaços da Arte Contemporânea**. Campinas: Alameda, 2014.

FUSARI, M. F. R. A educação escolar de arte tem uma história. In: **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1991.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ M. H. C. T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASTMAN, R; NEELON, C.; SMYRSKI, A. **Street World, Urban Art and Culture from Five Continents**. New York: Abrams, 2007.

GEMEENTE DEN HAAG. **Evaluatie graffiti 1999 – 2005**. Den Haag, 2005.

GIBBS, K.; SANI, M.; THOMPSON, J. Equality and Access. In: **Lifelong learning in museums**. Ferrara: Edisai, 2006.

GOLBERDINGE, D. van. **Over Passie en Professie. Een eeuw publieksbegeleiding in de Nederlandse musea**. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2010.

GOMBRICH. E. H. **A História da Arte**. RJ: Zahar, 1983.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1999.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HAMDUNA, R. In: AFP. **Gazan 'tricked' into selling a '1 million dollar' Banksy graffiti for \$180.** Disponível em: <http://english.ahram.org.eg/News/126694.aspx>. Acesso em: 09 dez. 2019.

HABERMAS, J.. **Mudança estrutural da esfera pública.** RJ: Tempo Brasileiro, 1984.

HARDERWIJK. **Welstandsnota Gemeente Harderwijk.** Holanda, 2017.

HARRIS, E. K. **BOOKMARKS: GRAFFITI ARTIST'S "BLACK BOOKS".** Disponível em: www.donttakepictures.com/dtp-blog/2016/8/8/bookmarks-graffiti-artists-black-books. Acesso em 23 abr. 2021.

HEALY, MURRAY. **Graffiti Artist Turned Gallery Artist Turned Art Toy Maker, KAWS.** POP, 2007.

HEIN, H. **O que é arte pública?: tempo, lugar e significado.** Uma arte pública de lugar e tempo. In: Revista Viso: cadernos de estética aplicada, n. 22. Disponível em: <http://revistaviso.com.br/articleview/271>. Acesso em: 09 jan. 2020.

HOLANDA. **Karakter openbaar onderwijs.** WPO artikel 46, WVO artikel 42, 1981.

HOOGSTRAAT, HEIJN. **De Leertheorie van Kolb in het Museum.** 2006.

HUEBNER, M. KLANTEN, R. **Urban Interventions. Personal Projects in Public Spaces.** Berlin: Die Gestalten Verlag, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020.** Consultado em: 27 ago. 2020.

IJSENBRANT, P. A. G. J.; HEEMST, VAN J. R. **Judicium Beroepskunstenaars in de Klas**. 2012.

INTERVENÇÃO. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo8882/intervencao>. Acesso em: 03 jan. 2020. Verbete da Enciclopédia.

JUDD, B. **Border Patrol Agent Reacts To "Teeter-Totter Wall"**. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=7DN7hhMSzfg. Acesso em: 09 jan. 2020.

KAMMEN, M. **Visual Shock**. United States: First Vintage Books Edition, 2006.

KLEIN, N. **No Logo: Taking Aim at the Brand Bullies**. Toronto: Vintage Canada, 2000.

KNAUSS, P. Arte pública: a cidade como experiência. In: **Transbordamentos: Arte, espaço e urbanidade**. São Paulo: Poiesis, 2014.

KNIGHT, C. **Public Art: theory, practice and populism**. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

KRAUSS, R. **A escultura no campo ampliado**. Tradução publicada. Gávea. Revista do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil. RJ: PUC - Rio. Número 1, 1984.

KWON, M. **Um lugar após o outro: anotações sobre site-specificity**. Massachusetts: MIT Press, 2002.

LACY, S. **Accidental Audience - Urban Interventions by Artists**. 1999.

LATOURETTE, B. **Reagregando o social. Uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Salvador: Eduíba, 2012; Bauru: São Paulo: Edusc, 2012.

LATOURETTE, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. 3. ed. SP: Editora 34, 2016.

LAUWE, D. de. Paris et l'agglomération parisienne (Bibliothèque de Sociologie Contemporaine, P.U.F., 1952.

LAZIRADES, S. In: JURY, L. **Banksy: A guerilla in our midst**. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/news/uk/this-britain/banksy-a-guerilla-in-our-midst-501660.html>. Acesso em: 03 jan. 2020.

LEERLINGKENMERKEN. **Leerlingkenmerken VMBO, HAVO en VWO..** Disponível em: <https://vanlodenstein.nl/wp-content/uploads/2016/07/leerlingkenmerken-webversie.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. SP: Centauro, 2001.

LOGAREZZI, A. Educação Ambiental em resíduo: uma proposta de terminologia. In: CINQUETTI, H., C., S. LOGAREZZI, A. (Org.). **Consumo e Resíduo - Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

LOPES, M, MARTINS, S. R.; IMBROISI, M. H. **Arte de Rua**. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/arte-de-rua/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MAIDMENT, S. In: SCOTT, J. **'KAWS: COMPANIONSHIP IN THE AGE OF LONELINESS' – THE CULT POP ARTIST COMES TO MELBOURNE**. Disponível em: <https://theupsider.com.au/kaws-national-gallery-victoria/20288> Acesso em: 25 jan 2021.

MANCO; TRISTAN; LOST ART; CALEB NEELON; **Graffiti Brasil**. London: Thames & Hudson, 2005.

MARGINSON, S. **Educación superior: competencia nacional y mundial; volteretas al binomio público/privado**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

MARTIN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Senac, 2001.

MASSEY, D. **For Space**. London: SAGE, 2005.

MASSEY, D. **Power-Geometries and the Politics of Space-Time**. (Hettner-Lecture 1998). Heidelberg: Departamento de Geografia da Universidade de Heidelberg, 1999.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. A. **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MAZZA, D.; ZAN, D. Formação de Professores no Contexto Atual: os desafios apontados pelo Professor António Nóvoa D. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Escola Pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis**. Editora FE - UNICAMP, 2018.

MELO, J. **MESMO – Para o Público Acidental**. Release, 2019.

MCCORMICK, C. **In the Studio with KAWS**. Juxtapoz, Summer 2004, 2004.

MICHALOS, C. Murdering Art: Destruction of Art Works and Artists' Moral Rights. In: **The Trials of Art**, edited by Daniel McClean. London: Ridinghouse, 2007.

MILLS, C. **Man in the middle**: the designer. Industrial Design, 1958.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O “batismo” do sinal pessoal faz parte da Cultura Surda**. Disponível em: www.ifspcaraguatatuba.edu.br/antigas/o-batismo-do-sinal-pessoal-faz-parte-da-cultura-surda. 2015. Acesso em 31 jan. 2021.

MITCHELL, W. J. T. The Violence of Public Art. In: **Art and the Public Sphere**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MONTAQT-RAMÍREZ, M.; **KAWS**. New York: Rizzoli International Publications, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 22 edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 2015.

MORIN, E. **Sete Saberes Necessários À Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MOUFFE, C. (ed.) **Deconstruction and Pragmatism**. London: Routledge, 1996.

NORDEMAN, L. **Reset, Hack and Own: Media Focus in Art and Design Education**. Rotterdam: Kenniscentrum Creating 010. 2010.

NORTROP. **De Stilte van Hombroich**. 2. ed. Vruchtbare Aarde, 1998.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. Vol. 25, no. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. Educação & Realidade**. Porto Alegre. Vol 44, no. 3, e84910, 2019.

OSAYIMWENSE, O. **Theories of Instruction and Learning**. Benin City, University of Benin, Nigeria. 2017.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica - Filosofia**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. 2008.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEIRANO, M. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, 2014.

PHILLIPS, P. Public Art's Critical Condition. In: **On View**. n. 1, 1990.

PITTA, H. **Prefeitura de SP pode pagar multa de R\$700 mil por apagar grafites**. 2019. Disponível em: <https://portalmundo.com.br/prefeitura-de-sp-pode-pagar-multa-de-r700-mil-por-apagar-grafites/>. Acesso em: 22 out. 2019.

PPP. **Projeto Político Pedagógico 2018.** Disponível em <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados>. Acesso em 12/02/2020.

PPP. **Projeto Político Pedagógico 2019.** Disponível em <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados>. Acesso em 15 fev. 2020.

PREFEITURA DE CAMPINAS. **Sobre Campinas.** Disponível em: <https://conheca.campinas.sp.gov.br/sobre>. Acesso em 03 jan. 2021.

PRUESSE, K. **Accidental Audience - Urban Interventions by Artists.** 1999.

QUINTELLA, S. **Doria cria projeto que flexibiliza Lei Cidade Limpa.** Veja: online, 26 jul. 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/doria-cria-projeto-que-flexibiliza-lei-cidade-limpa>. Acesso em 23 jan. 2021.

RAEL, R. **Teeter-Totter Wall.** Disponível em: www.instagram.com/p/B5rMmywB_dy. Acesso em: 11 jan. 2021.

RAICESTEXAS. **Twitter.** Disponível em: www.twitter.com/RAICESTEXAS/status/1155992122601820162. Acesso em: 24 jan. 2021.

RANCIÈRE, J. Paradoxos da arte política. In: **O espectador emancipado.** São Paulo: Martins Fontes, 2012 [2008].

RANCIÈRE, J.; **The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation.** New York: Standford University Press, 1991.

READ, H. **Arte e alienação: o papel do artista na sociedade.** Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

RECHTBANK AMSTERDAM. **Caso ECLI:NL:RBAMS:2019:6987.** de 24 set. 2019.

RIBEIRO, R. **A Escola é cidade: a cidade é escola: a educomunicação aplicada à arte.** São Paulo: Choque Cultural, 2015.

RIGGLE, N. A. **Street Art: The Transfiguration of the Commonplaces**. *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, 68 (3), 2010.

RIJKSOVERHEID. **Hoe zit het VWO in elkaar?** Disponível em: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vwo-in-elkaar>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ROGOFF, I. Studying Visual Culture. In: **The Visual Culture Reader**. Londres: Routledge, 1998.

ROSAS, R. Notas sobre o coletivismo artístico no Brasil. In: **Trópico**, 2003.

ROSSATO, R. A Saga do CRUSP. In: **O Politécnico**. São Paulo, Abril de 2016 - Ano LXXI – 2. ed. 2016.

ROSSETO JÚNIOR *et al.* **Jogos Educativos: Estrutura e Organização da Prática**. São Paulo: Phorte, 2005.

SENO, E. **Trespass: A History of Uncommissioned Urban Art**. Cologne: Taschen, 2010.

SERRA, R. Tilted Arc Destroyed. In: **Richard Serra Writings Interviews**. Chicago: Chicago University Press, 1994.

SHENBARY, M. In: AKRAM, F. **Mysterious graffiti artist Banksy illustrates Gaza debris**. Disponível em: <https://apnews.com/53db37affd674b9d8e981c8778254d9d>. Acesso em: 07 fev. 2020.

SIDRA. Sistema IBGE de Recuperação de Dados Automática. **População de Campinas por raça e cor**. 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3145>. Acesso em: 12 out. 2020.

STENVERT, R. **Monumenten in Nederland: Gelderland**. Zwolle: Waanders Uitgevers. 2000.

TENT. **Centrum voor Beeldende Kunst**. Disponível em: www.tentrotterdam.nl/ Acesso em: 3 nov. 2020.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. SP: Companhia das Letras, 1998.

TORRES, M. **A diferença entre Street Art e Graffiti**. 2017. Disponível em: www.designculture.com.br/a-diferenca-entre-street-art-e-graffiti. Acesso em: 3 dez. 2020.

TRIGT, T. **Conversa com pesquisador**. Arnhem (NL), Campinas (BR). 2020.

TUTTOLOMONDO, L. Between formal and informal practices to manage the city: the role of street art in the Old town of Palermo. In: **Urban intervention, street art and public space**. Urbancreativity.org, 2017.

VANDALE. **Welstand**. Disponível em: www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/welstand. Acesso em: 10 fev. 2020.

VISCONTI, J. C. **Novas derivas**. Tese de Doutorado. FAU/USP, 2012.

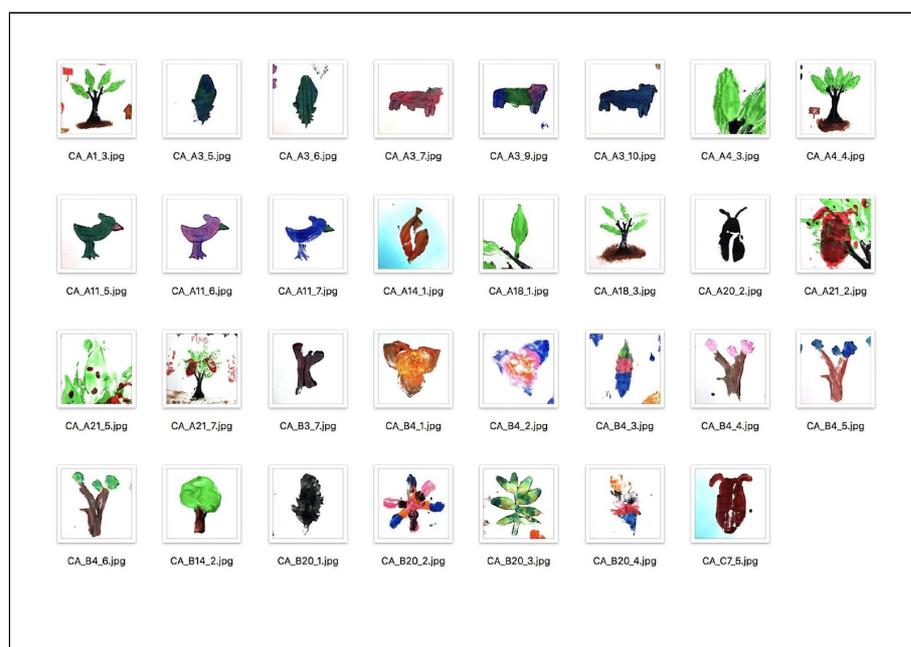
YOUNG, A. **Street Art, Public City**. Law, Crime and the Urban Imagination. New York: Routledge, 2014.

ANEXO I - EXPERIMENTAÇÕES

Categorias temáticas dos carimbos

I - Tema - Natureza e Animais

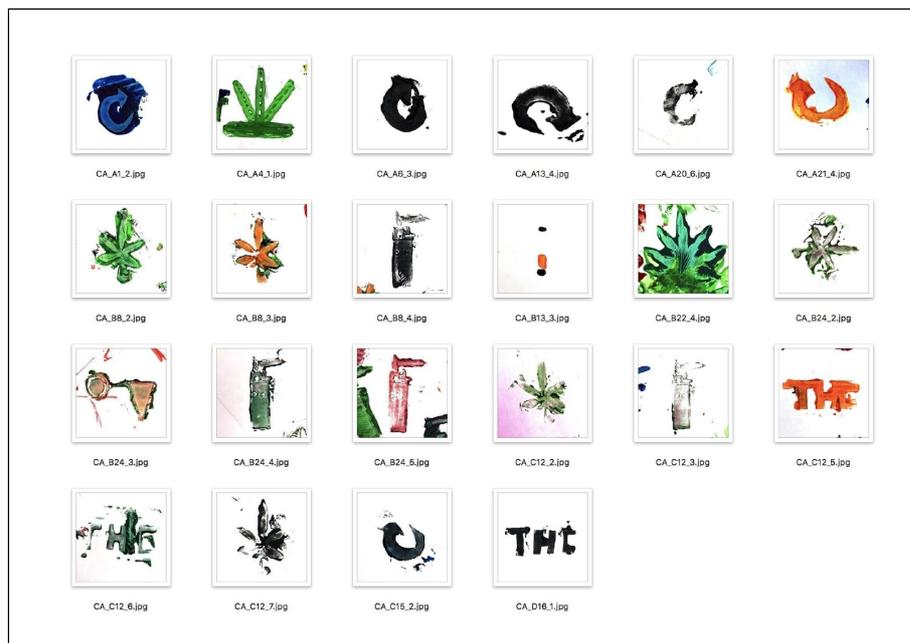
Figura 215: Carimbos do tema Natureza e Animais.



Fonte: acervo do pesquisador.

II - Tema - Drogas e Bebidas

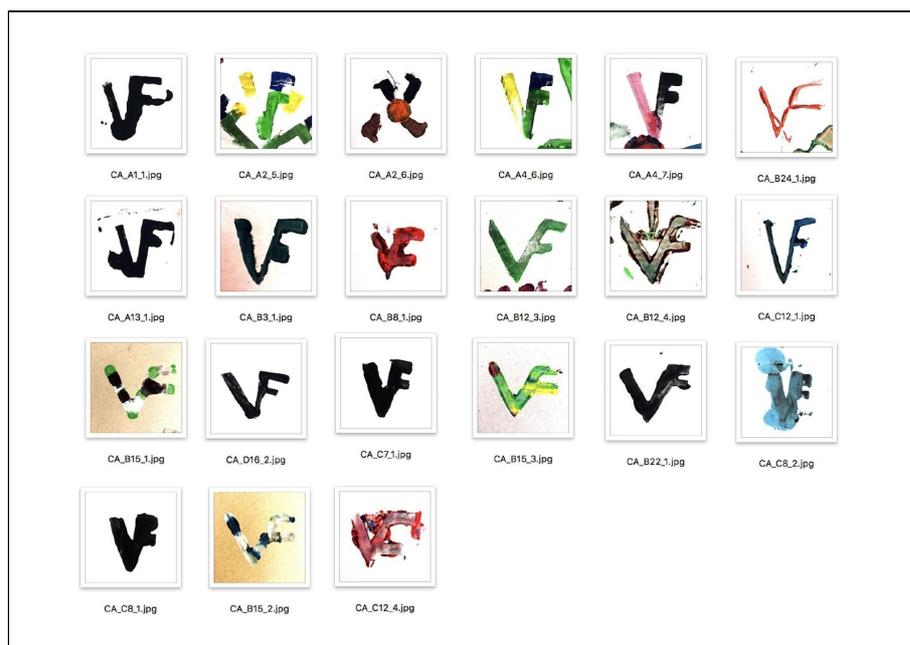
Figura 216: Carimbos do tema Drogas e Bebidas.



Fonte: acervo do pesquisador.

III - Tema - VF (Vila Formosa)

Figura 217: Carimbos da tema VF (Vila Formosa).

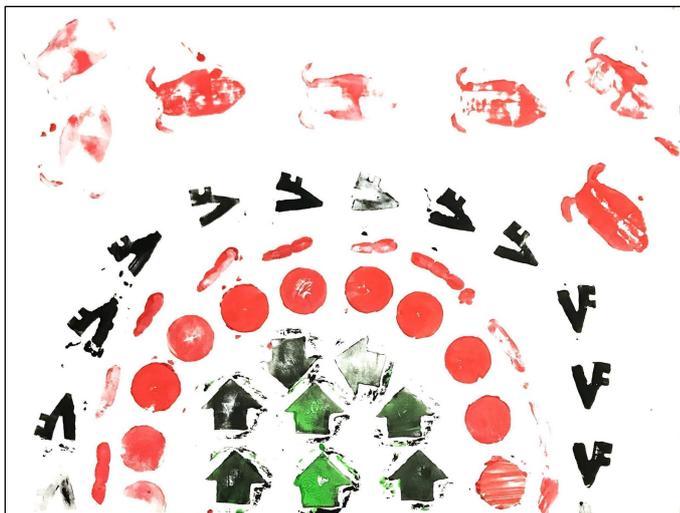


Fonte: acervo do pesquisador.

Desmontagem

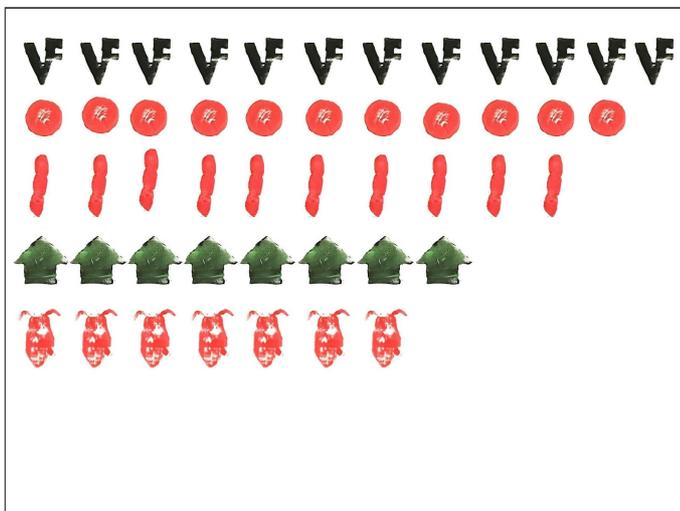
Visualizações dos carimbos usados e sua repetição.

Figura 218: Obra.



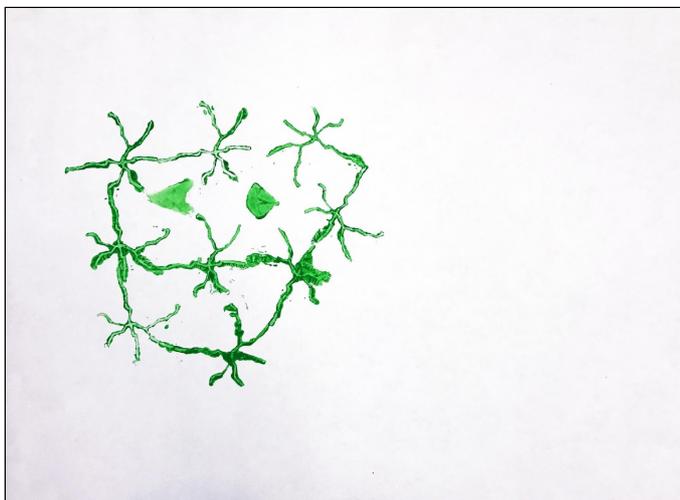
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 219: Visualização dos carimbos usados e sua repetição.



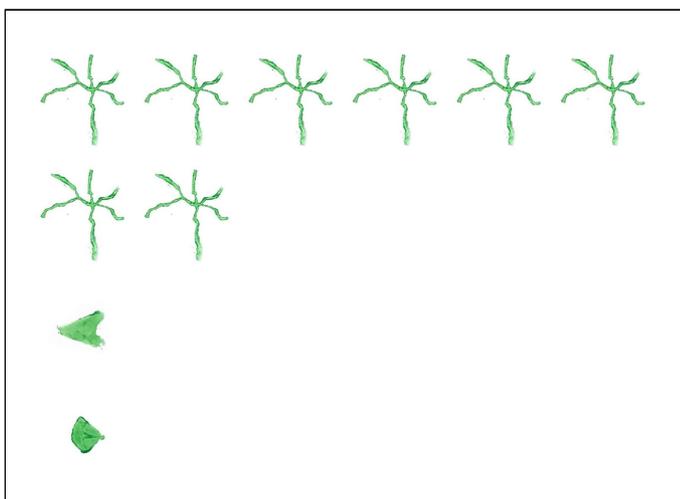
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 220: Obra.



Fonte: acervo do pesquisador.

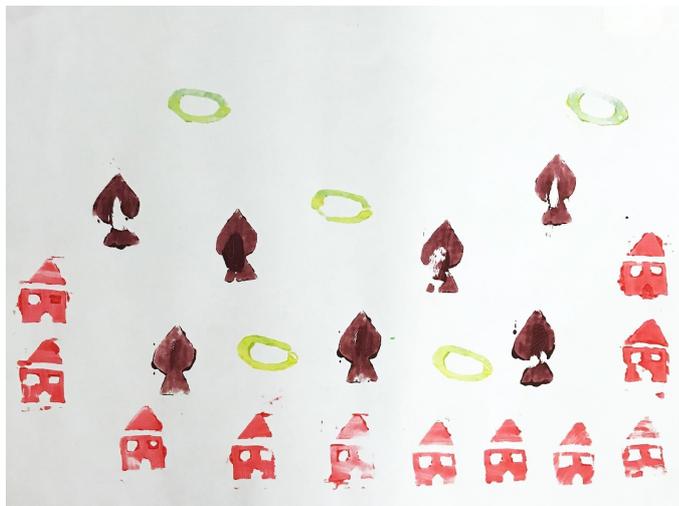
Figura 221: Visualização dos carimbos usados e sua repetição.



Fonte: acervo do pesquisador.

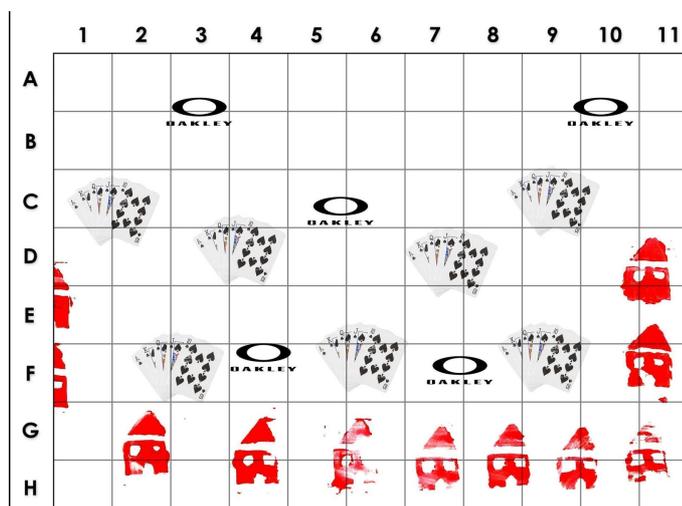
Montagem

Figura 222: Obra.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 223: Reconstrução/interpretação da origem dos carimbos do pesquisador.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 224: Carimbo de pichação.



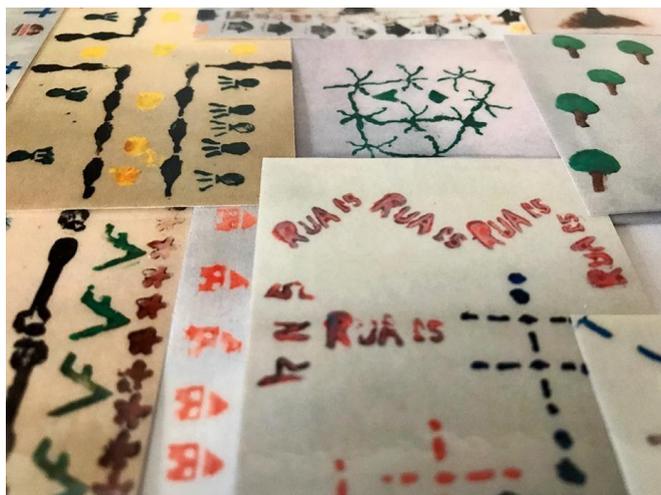
Fonte: acervo do pesquisador

Figura 225: Fotomontagem, carimbo de pichação se torna pichação de novo.



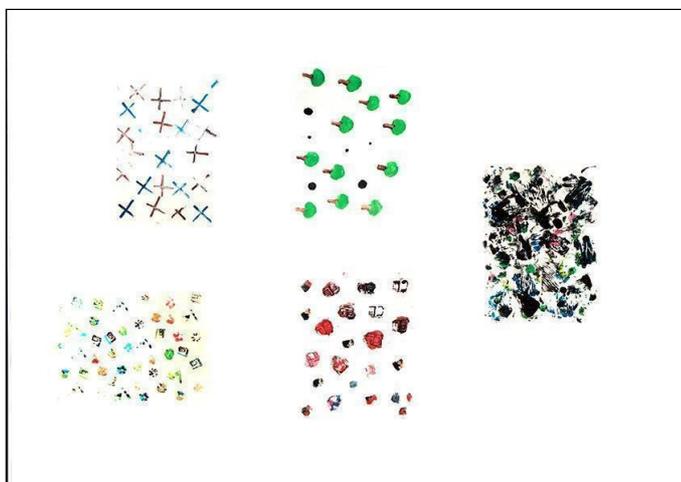
Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 226: Montagem de territórios.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 227: Padrões.



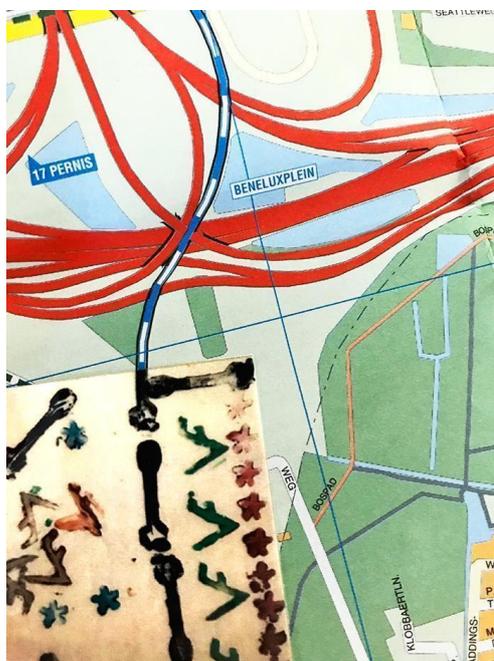
Fonte: acervo do pesquisador

Figura 228: Mapa padrão e mapa afetivo.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 229: Mapa padrão e mapa afetivo.



Fonte: acervo do pesquisador.

Estampar o bairro

Figura 230: Estampar a cidade, criar nova cidade.



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 231: Rua 15, Só a gente deste bairro sabe qual é!



Fonte: acervo do pesquisador.

Vila Formosa em Campinas (SP) e Vila Formosa em São Paulo (SP) - um experimento site-specific

Em 1981, Richard Serra criou o *Tilted Arc* especificamente para o Federal Plaza em Nova York. Mais tarde ele enfrentou oposição forte à sua obra de arte, porque "a obra dividia o espaço, bloqueando visões e caminhos daqueles que frequentavam a praça" (KAMMEN, 2006, p. 196). Depois que perdeu um processo em 1989, a escultura foi desmontada e armazenada por trabalhadores federais (MICHALOS, 2007, p. 180) e está lá até o momento. Segundo Serra, a obra não pode ser colocada em outro lugar, porque não seria uma obra de arte sem o lugar específico para o qual foi criada. Ele disse: "To move the work is to destroy the work." (SERRA, 1994, p. 194).

Figura 232: Tilted Arc, Richard Serra, New York, 1981.



Fonte: David Aschkenas.

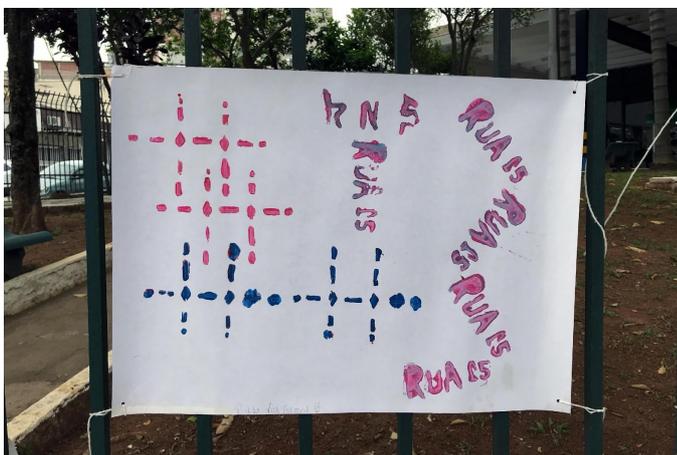
Para experimentar a perspectiva site-specific das artes eu fiz uma intervenção com as obras em Vila Formosa da cidade São Paulo. Eu levei todas as obras dos alunos da Vila Formosa de Campinas (SP) que usavam as palavras “Vila Formosa” no título.

Figura 233: Montando as obras em Vila Formosa em São Paulo (SP)



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 234: Vila Formosa em São Paulo (SP)



Fonte: acervo do pesquisador.

Algumas pessoas comentaram sobre as obras, mas não reconheceram aspectos do bairro. Falei que eram trabalhos artísticos feitos por alunos de uma escola situada na Vila Formosa e sobre a Vila Formosa.

Esse experimento durou menos de 20 minutos porque a polícia me falou que eu tinha que ter permissão para expor aqueles trabalhos naquele local, uma permissão para realizar um evento, e se eu não retirasse imediatamente eles me levariam para a delegacia.

Com este experimento, eu entendi melhor o conceito de site-specific (SERRA, 1994), compreendi que deslocar uma obra de arte feita para um lugar específico, e levá-la para outro lugar, pode destruí-la ou destituí-la de significado.