

(Des)integrações das artes nas ocupações

Cayo Honorato

Resumo

A par de suas dimensões política e educacional, possivelmente mais discutidas, as ocupações das escolas públicas em 2015-16 também foram um terreno fértil para a produção artística e cultural. Considerando a importância de lhe conferir algum registro material, descrevo neste artigo algumas das manifestações que circularam à época nos jornais, blogosfera e redes sociais, para só então submetê-las a uma reflexão. Se a princípio a escolha dessas manifestações se deu por analogia às linguagens artísticas tradicionais (artes visuais, dança, música e teatro), é seu próprio estatuto de arte – assim como a proposição de outras maneiras de se fazer artes, de se integrá-las ou desintegrá-las – que estará em questão na discussão subsequente.

Palavras-chave

arte, educação, juventude, ocupações, política.

Abstract

In addition to their possibly more debated political and educational dimensions, the public schools occupations in 2015-16 in Brazil were also a fertile ground for artistic and cultural production. Considering the importance of giving it some material record, I describe in this article some of the manifestations that circulated at the time in the newspapers, blogosphere and social networks, in order to only so subject them to a reflection. If at first the criteria to select these manifestations was by analogy with traditional artistic languages

(visual arts, dance, music and theater), it is their own status as art – as well as the proposition of other ways of making arts, of integrating or disintegrate them – which will be in question in the ensuing discussion.

Keywords

art, education, occupy protests, politics, youth.

As dimensões artística, pedagógica e política das ocupações¹ estão vinculadas entre si: sua práxis instituinte exige um processo autoformativo, que por sua vez demanda um saber marcado pela invenção, que por sua vez convoca o problema da democracia cultural. Todavia, não se trata exatamente de uma articulação interdisciplinar. Especialmente, se considerarmos que a interdisciplinaridade tem se limitado a um movimento que parte das disciplinas, chegando a ser concebida como um processo interacional *centrado* nesta ou naquela disciplina. Concebem-na dessa forma como uma nova disciplina, um modelo de apreensão específico, sem necessariamente enfrentar problemas emergentes, que têm declarado a insuficiência (ou inoperância) das disciplinas e suas instituições. Noutros termos, nem sempre a emergência de certos problemas é percebida pelas disciplinas, que, em sua autorreferencialidade, ignoram o que as ultrapassa.

Os problemas que nos são trazidos pelas ocupações, em suas múltiplas dimensões – quais sejam: a crise da democracia represen-

tativa, a recusa dos porta-vozes e do saber a que estão submetidos, os efeitos excludentes de uma concepção substancialista das artes –, parecem ocasionados por um mesmo “movimento tectônico”. São sintomas de uma mudança de época, cujos embreantes são: a tentativa da horizontalidade, o tumulto de vozes, a generalização dos produtores, dentre outras emergências. Em meio a esses processos, a juventude auto-organizada das ocupações não corresponde simplesmente a uma faixa etária, mas sim a um agente historicossocial específico.

Segundo Fernando Peirone (2012, p. 149 ss.), as mudanças tecnológicas dos últimos anos têm se sucedido num ritmo que a sociedade não pode seguir nem assimilar. Para os jovens, no entanto, a conectividade, o compartilhamento, o universo hipertextual, a lógica rizomática são um *modus vivendi*. Assim, diferentemente da distância identitária que cada geração procura estabelecer em relação à anterior, essa defasagem geracional apresenta hoje características e dificuldades de outro tipo. Num só exemplo, referindo-se à alfabetização tecnológica de pais e mestres por seus filhos e alunos, o autor afirma: “Não existem casos na história em que alunos tenham formado seus mestres em competências tão vitais para a interação social [como agora]”. Some-se a isso que “Pela primeira vez na história, as vozes de todos podem ser ouvidas” (Serres, 2013, p. 69).

Os desdobramentos desse *modus vivendi* não necessariamente dispensam os mestres, embora lhes cobrem radicalmente outra atuação. Direta ou indiretamente, apresentam uma crítica contundente a um sistema que atribui aos jovens o papel de simples espectadores, consumidores ou eleitores. Para Peirone (*Op.*

cit., p. 157), no entanto, as críticas dessa juventude já não são tão explícitas nem dirigidas; elas afetam por omissão. Em sua ambiguidade tática, as ocupações parecem misturar uma práxis instituinte com exigências políticas aos poderes constituídos, desconcertando a princípio os aparatos cognitivos disponíveis. De fato, segundo Peirone, renunciar à negatividade da crítica tradicional não impede à juventude de manifestar sua potência transformadora.

A par de suas dimensões política e educacional, possivelmente mais discutidas, as ocupações também foram um terreno fértil para a produção artística e cultural. Considerando a importância de lhe conferir algum registro material, para só então submetê-la a uma reflexão, descrevo a seguir algumas das manifestações que circularam à época nos jornais, blogosfera e redes sociais. Se a princípio sua escolha se deu por analogia às linguagens artísticas tradicionais (artes visuais, dança, música e teatro), é seu próprio estatuto de arte – assim como a proposição de outras maneiras de se fazer artes, de se integrá-las ou desintegrá-las – que estará em questão na discussão subsequente.

Em boicote ao Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), muitas estudantes rasuraram o quadro de respostas, desenhando palavras de ordem, fazendo caricaturas do governador (Campos *et al.*, 2016, p. 179). Na E.E. Fernão Dias Paes ocupada, as estudantes, em protesto, cobriram a cabeça da estátua do bandeirante, localizada no pátio da escola, com um saco plástico preto. Sem que provavelmente soubessem disto,

a ação lembra as intervenções urbanas intituladas *Ensacamento*, realizadas pelo coletivo 3Nós3 (Hudnilson Jr., Mario Ramiro e Rafael França) no fim dos anos 1970, encapuzando monumentos públicos da cidade de São Paulo.

Certamente, as referências em arte para tais manifestações são muito diversas. Talvez uma das primeiras intervenções artísticas realizadas pelas secundaristas em luta contra a Reorganização, também antes das ocupações, tenha sido um vídeo no qual as alunas da E.E. Antonio Viana de Souza, em Guarulhos, de olhos vendados em suas carteiras, cantam uma letra que nos remete a uma conhecida canção (Ato, 2015). Na parte final da performance, uma das estudantes, aos poucos, retira as vendas para declamar uma espécie de manifesto: “[...] Nosso futuro não está seguro. Mas nós vamos, nós vamos... sobreviver!”

A suspensão das “aulas padrões” abriu espaço para a realização de inúmeras atividades culturais autogestionadas, cuja programação era divulgada em cartazes na fachada das escolas e/ou postagens nas redes sociais. Esse “currículo” das ocupações se compôs de aulas públicas, oficinas artísticas culturais, rodas de conversa, saraus de poesia, shows de solidariedade; oferecidos muitas vezes por artistas renomados, grupos de teatro, coletivos culturais e indivíduos independentes. “Algumas escolas ocupadas se transformaram quase em centros culturais” (Campos *et al.*, *op. cit.*, p. 149).

Em uma dessas oficinas, as estudantes da E.E. Raul Fonseca produziram o vídeo *Dicas para Gravar*, ressaltando a importância do registro para divulgar e fortalecer o movimento, assim como defendê-las das intimidações policiais. Além de se contraporem a uma visão depreciativa das ocupações, tais atividades

permitiram um diálogo mais fluente entre escolas e comunidade, criando muitas vezes uma espécie de “cinturão cultural”, que não só lhes atribuiu alguma credibilidade pública, como eventualmente as protegia de ataques e tentativas de sabotagem.

Também em uma oficina, realizada por iniciativa do Coletivo Garrafas Térmicas, alunas da E.E. Prof. Antônio Firmino de Proença são fotografadas por Ana Luiza Secco “ocupando” de maneira inusitada diferentes espaços da escola com o próprio corpo. Em depoimento para o filme *Lute como uma Menina* (2016), uma das alunas relata: “Com a intervenção, a gente veio falando das opressões que têm dentro da escola, de não poder usar saia, não poder falar certas coisas [...], não poder expor a sua opção sexual [...]”; associando por fim o sentido de ocupar a um processo de autoafirmação.

O corpo teve, de fato, um lugar central nesse processo: como um instrumento de reconfiguração dos espaços pelos quais transitava, mas que só então finalmente ocupa, além de um território em que cada uma reconhece a própria história; também como linha de fuga às sujeições que o submetem, como um lugar de invenção (Grupo Contrafilé *et al.*, 2016, p. 42). Nesse sentido, algumas alunas decidem pintar o cabelo, furar o nariz, raspar a cabeça. Mais do que isso, “entendem na pele” a situação política do país (*Ibid.*, p. 75-81, 168). Em um caderno que organiza com as secundaristas no contexto de uma exposição de arte, o Grupo Contrafilé (*Ibid.*, p. 50) escreve: “O corpo que sente as intensidades do mundo, seus dizeres sussurrados, suas formas imperceptíveis, suas vibrações mais finas, esse corpo pulsante voltou a agir [nas ocupações]”.

As ocupações também se tornaram, em algumas ocasiões, o próprio tema dessas manifestações. Uma versão do funk *Baile de Favela*, composta por MC Foice e Martelo, agora intitulada *Escolas de Luta*, virou um hit instantâneo em meio ao movimento. A letra faz referência a escolas que estavam ocupadas, mas também escolas nas quais, anos antes, haviam ocorrido lutas estudantis, podendo além disso ser modificada por quem a canta, ampliando o repertório das escolas mencionadas (Campos *et al.*, *op. cit.*, p. 76-80). Em poesia de sua autoria, cuja declamação pode ser vista no filme *Lute Como Uma Menina*, a secundarista Carla Prandini sugere que um espaço para as manifestações artísticas é recuperado pelas ocupações: “São infinitos os talentos que temos, que sempre foram menosprezados nas escolas do governo”.

Mais do que isso, a “criatividade simbólica” dos estudantes inventa o que não cabe em categorias tradicionais de identificação das artes: *hashtags*, *jograis*, *memes*, *subversões* *sígnicas*, *trancaços*, *transições de gênero* – formas talvez de uma nova cultura popular, quem sabe transnacionais, em parte possibilitadas pelo ambiente digital, pelas articulações em rede, pela multiplicação dos espaços de auto-expressão. Mesmo a variedade de suas táticas e a rapidez com que foram substituídas – de assembleias no pátio a paralisações letivas, passando por piquetes nos portões – podem ser atribuídas a alguma astúcia inventiva e/ou existencial. Em Foz do Iguaçu, por exemplo, as estudantes do C.E. Castelo Branco mudaram o nome da escola para Clarice Lispector. Em Vitória, as alunas da E.E. Almirante Barroso trocaram-no por Fátima Soares – uma homenagem

à merendeira, recém remanejada pela empresa terceirizada da qual era funcionária.

Talvez não seja o caso perguntar pela qualidade artística dessas manifestações, se elas, em muitos casos, nem mesmo se identificam como arte. Mas uma avaliação de sua dimensão artísticocultural nos permitiria fazer algumas distinções oportunas.

Se por um lado a crítica tradicional pudesse lhes fazer ressalvas, em razão de seu caráter politicamente utilitário, por outro, não poderia negar que estão absolutamente vinculadas a contextos sociais vivos. Não se reduzem, portanto, a simples proclamações feitas do alto de um telhado. Em sua conhecida conferência *O Autor como Produtor*, Walter Benjamin (1994) propõe o conceito de *técnica*, como forma de superar dialeticamente a dicotomia que separa a qualidade artística da tendência política. Para Benjamin, a qualidade artística inclui a tendência política, na medida em esta inclui a *técnica artística*. O conceito sugere que, em vez de coisas isoladas, as obras devam ser abordadas como fabricações, processo, trabalho – o que remete sua qualidade ao modo de sua inserção em determinadas relações de produção.

Mudando-se o que deve ser mudado, poder-se-ia dizer que aquelas manifestações têm alguma qualidade artística, em sentido político, na medida em que “tomam a palavra”, produzindo linguagem em um terreno móvel de disputas. De fato, não são obras o que os estudantes realizam, mas artes do corpo, práticas das visualidades, apropriações simbólicas, profanações de hierarquias, atos de desobedi-

ência civil. São expressões de uma escola “sob o comando dos estudantes!” (Campos *et al.*, *op. cit.*, p. 90), que todavia não descuida do riso – o que, segundo Benjamin, é o “melhor ponto de partida para o pensamento”. Em um dos muitos episódios de conflito nos portões das escolas ocupadas, uma estudante diz à diretora que tentava entrar: “Hoje vocês não entram, chegaram atrasados. O sinal já bateu!” (*Ibid.*, p. 90).

Uma das exigências feitas por Benjamin, no entanto, é que as “inovações técnicas” tenham um caráter modelar/pedagógico, que não só oriente outros produtores em sua produção, como também conduza os espectadores à esfera da produção. Como já disse, as estudantes não parecem interessadas em exercer qualquer liderança revolucionária, embora suas manifestações possam de forma prioritária ter uma função agregadora, em torno de uma causa particular. Contudo, para Benjamin, em seu tempo, o autor em questão é um intelectual burguês que, de diferentes maneiras, buscava solidarizar-se com o proletariado, tentando desaparecer com a distinção convencional entre autor e público.

Portanto, talvez não seja o caso pensar os secundaristas como autores, ainda que suas manifestações produzam um público, seja o governo, seus apoiadores ou a sociedade de um modo geral. De forma talvez mais apropriada, poderíamos pensá-las como espectadores que, de maneira auto-organizada, num contexto de mobilização politicocultural, tornam-se produtores. De fato, eles produzem de forma coletivizada ou colaborativa, muitas vezes, remixando materiais produzidos por outros autores. Por certo, contam para tanto com a generalização dos meios de produção e

difusão, a partir das tecnologias digitais e dispositivos em rede.

O problema é que, se tal generalização era prescrita por Benjamin como sendo uma tarefa precípua dos artistas, mais recentemente, ela passou a ser providenciada pelo próprio capital, de cujas mãos ele pretendia retirar o monopólio dos meios de produção. Nesse caso, a influência política dessa generalização dos produtores tem de enfrentar outros limites, estabelecidos pelo caráter privado das redes sociais, pelo controle geopolítico dos *gatekeepers*, pelos sistemas de vigilância global, assim como por uma eventual estetização – no sentido de sua transformação em objeto de consumo – dos protestos e das formas de organização das estudantes.

De fato, se a dominação capitalista migrou para a propriedade das redes sociais, dos motores de busca, da capacidade de analisar com velocidade os *big data*, a democracia cultural que pudéssemos associar a uma produção distribuída corre o risco de servir à sua reprodução. Mas o que seria a produção artística a partir do princípio da horizontalidade?

Analisando a produção cultural dos jovens *trendsetters*², da perspectiva de sua atuação em redes múltiplas e combinadas, Néstor Garcia Canclini e Francisco Cruces (2012) entendem que o conceito bourdiano de campo, por ser especializado, disciplinar, autocontido, tornou-se incapaz de compreender os processos transversais que caracterizam as dinâmicas culturais contemporâneas, particularmente as da juventude. Tais dinâmicas solicitam, portanto, uma abordagem efetivamente interdisciplinar, capaz de compreender processos que, justamente, têm menos a ver com a criação de

obras, do que com a criação de cenas, circuitos, plataformas, agenciamentos.

Possibilitadas pelo acesso fluido e constante às redes digitais, as práticas desses jovens, segundo Canclini (2012), podem ser identificadas por algumas características, dentre elas: disposição para estar permanentemente conectado, diluindo a separação entre trabalho e lazer; utilização simultânea de diversos meios e redes sociais; realização concomitante de ofícios antes separados pelas práticas artísticas tradicionais; capacidade comparativamente maior que a das gerações anteriores para estabelecer interações sociais e redes de cooperação a distância; incorporação de procedimentos de hiperligação e transtextualidade.

Essas características, no entanto, não são apenas derivações do uso das tecnologias digitais. Para Canclini, elas também são induzidas pela precariedade dos trabalhos efêmeros que conseguem, pela exigência, por serem autoempregados, de estarem disponíveis o tempo todo, pela necessidade de completar seus rendimentos com tarefas adjacentes à sua “especialidade”. Em suma, pela flexibilização do mercado de trabalho, pela incerteza acerca do futuro das profissões.

Em todo caso, de volta às escolas e à oficialidade de seu currículo, a produção cultural das ocupações ainda pode ter nesse contexto uma incidência particular. Questionando o modo como o Ensino da Arte tem, historicamente, argumentado em favor da importância das artes na educação, qual seja, insistindo no que ele chama de *retórica dos efeitos*, Rubén Gaztambide-Fernández (2013) entende ser crucial uma discussão sobre as concepções de arte subjacentes a esse discurso.

Segundo ele, essa retórica combina uma lógica da causalidade – que pressupõe a possibilidade de se isolar e aplicar um *input* artístico, gerando um *output* educacional igualmente observável – com uma concepção substancialista das artes, que ignora o papel do contexto social na definição de quem é incluído ou excluído como artista, além de reforçar uma visão tecnocrática da educação, orientada por metas alheias ao seu processo. Essa ideia de que as artes produzem certos efeitos positivos ignora, justamente, os efeitos discursivos desse conceito de artes, desconhecendo por conseguinte a complexidade das experiências artísticas, segundo diferentes padrões de interação, que se desenvolvem sob condições simbólicas e materiais particulares. Diferentemente, Gaztambide-Fernández propõe que as artes sejam pensadas como processos de produção cultural, em vez de substâncias; como trabalho simbólico, em vez de coisas válidas em si mesmas, ou ainda, em razão de seus efeitos, supostos ou desejados, que no limite não podem ser assegurados. Desse modo, recomenda: “mais do que pensar nas artes como *fazendo alguma coisa nas pessoas*, deveríamos pensar as formas artísticas como *algo que as pessoas fazem*”.

Noutros termos, “o argumento deveria depender do entendimento de que as vidas de *todas* as estudantes são desde já e sempre imbuídas de criatividade e trabalho simbólico, envolva isso alguma coisa chamada ‘as artes’ ou não”. Por certo, as noções que embasam tal argumento, tanto a de cultura comum quanto a de estética situada (*grounded aesthetic*) – ambas derivadas dos Estudos Culturais, particularmente, dos trabalhos de Paul Willis –, precisariam, no caso das ocupações, ser

confrontadas com a noção de um *cotidiano excepcionalizado*, que não dispensa seus próprios critérios. Afinal, nem sempre há ocupações, mas elas, a meu ver, nos fornecem parâmetros suficientes para se imaginar o que, diferentemente das restrições impostas pelo poder burocrático, pode inventiva e criticamente se tornar *habitual*.

Notas

¹ Por ocupações, refiro-me às ocupações das escolas públicas pelos estudantes secundaristas, principalmente, em pelo menos dois diferentes ciclos: (1) entre novembro de 2015 e janeiro de 2016, iniciado pelos estudantes do estado de São Paulo, onde alcançou mais de 200 escolas, espalhando-se depois para esta-

dos como Goiás e Ceará, por diferentes razões; (2) entre setembro e novembro de 2016, capitaneado pelos estudantes paranaenses, onde chegou a 850 escolas, espalhando-se para outros estados, assim como para algumas universidades.

² O conceito de *trendsetters*, de um modo geral, refere-se aos jovens de 18 a 34 anos, cuja tarefa é dar forma a tendências em seus entornos sociais. Suas significações, no entanto, segundo Bicecci & Cobos (2012, p. 60-62), podem variar de uma noção "restrita a certos bairros e a um núcleo reduzido de pessoas que define as tendências e tem visibilidade nos meios, instituições, redes sociais. [...] um estereótipo do exitoso", a "agentes capazes de instalar reflexões e ativar processos de trabalho em suas comunidades e entornos sociais, ainda que isso permaneça invisível nos grandes espaços de reconhecimento artístico".

Referências

ATO dos alunos do E.E. Professor Antonio Viana de Souza pela educação pública. Autoria: GUERRILHAVIDEOS. Guarulhos: s.n., 2015. Vídeo no YouTube (2 min). Disponível em: <<http://bit.ly/2frWMER>>. Acesso em 15 jan. 2017.

BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. In: *Magia e técnica, arte e política*; tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 120-136.

CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas & RIBEIRO, Marcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CANCLINI, Néstor García. De la cultura postindustrial a las estrategias de los

jóvenes. In: CANCLINI, Néstor García; CRUCES, Francisco & POZO, Maritza Urteaga Castro (coord.). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid; Barcelona: Fundación Telefónica; Ariel, 2012, p. 03-24.

CANCLINI, Néstor García & CRUCES, Fernando. Conversación a modo de prólogo. In: CANCLINI, Néstor García; CRUCES, Francisco & POZO, Maritza Urteaga Castro (coord.). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid; Barcelona: Fundación Telefónica; Ariel, 2012, p. X-XVIII.

- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. Why the Arts Don't do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, v. 83, n. 1, p. 660-685, Spring 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2jQEtNa>>. Acesso em 31 jan. 2017.
- GRUPO CONTRAFILÉ *et al.* *A batalha do vivo*. São Paulo: s.n., 2016. [Caderno publicado por ocasião da exposição Playgrounds 2016, realizada no MASP de 18 mar. a 24 jul. 2016.]
- LUTE como uma menina. Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: s.n., 2016. Vídeo documentário publicado no YouTube (76 min). Disponível em: <<http://bit.ly/2fnXdju>>. Acesso em 09 jan. 2017.
- PEIRONE, Fernando. *Mundo extenso: ensayo sobre la mutación política global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- SERRES, Michel. *Polegarzinha*; tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.