

DESAPROPRIANDO O CURRÍCULO

imagem, prática educativa
e experiência vivida no
movimento anarcopunk

MAURÍCIO REMÍGIO

DESAPROPRIANDO O CURRÍCULO

imagem, prática educativa
e experiência vivida no
movimento anarcopunk

MAURÍCIO REMÍGIO



Macapá
UNIFAP
2019

Copyright © 2019, Maurício Remígio Viana

Reitor: Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira

Vice-Reitora: Prof.ª Dr.ª Simone de Almeida Delphim Leal

Pró-Reitor de Administração: Msc. Seloniel Barroso dos Reis

Pró-Reitora de Planejamento: Msc. Luciana Santos Ayres da Silva

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas: Cleidiane Facundes Monteiro Nascimento

Pró-Reitor de Ensino de Graduação: Prof.ª Dr.ª Elda Gomes Araújo

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.ª Dr.ª Amanda Alves Fecury

Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Dr. João Batista Gomes de Oliveira

Pró-Reitor de Cooperações e Relações Interinstitucionais: Prof. Dr. Manoel de Jesus de Souza Pinto

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá

Antonio Sabino da Silva Neto

Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá

Fernando Castro Amoras

Conselho Editorial

Antonio Sabino da Silva Neto, Ana Flávia de Albuquerque, Ana Rita Pinheiro Barcessat, Cláudia Maria Arantes de Assis Saar, Daize Fernanda Wagner, Danielle Costa Guimarães, Elizabeth Machado Barbosa, Elza Caroline Alves Muller, Janielle da Silva Melo da Cunha, João Paulo da Conceição Alves, João Wilson Savino de Carvalho, Jose Walter Cárdenas Sotil, Norma Iracema de Barros Ferreira, Pâmela Nunes Sá, Rodrigo Reis Lastra Cid, Romualdo Rodrigues Palhano, Rosivaldo Gomes, Tiago Luedy Silva e Tiago Silva da Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V654d	Viana, Maurício Remígio Desapropriando o currículo: imagem, prática educativa e experiência vivida no movimento anarcopunk./ Maurício Remígio Viana - Macapá: UNIFAP., 2019. 164 p. ISBN: 978-85-5476-070-0 1. Educação. 2. Arte. 3 Imagem. 4. Cotidiano. 5. Movimento Anarcopunk. I. Maurício Remígio Viana. II. Universidade Federal do Amapa. III. Título. CDD: 700
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Editora da Universidade Federal do Amapá
www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade,
Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419



Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem permissão do autor.
É permitida a reprodução parcial dos textos desta obra desde que seja citada a fonte.
As imagens, ilustrações, opiniões, idéias e textos emitidos nesta obra são de inteira e exclusiva responsabilidade do autor.

*Aos meus pais, Vanildo Viana e Maria Remígio
A Silvia e Dudu*

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	15
1. MOVIMENTO PUNK:	
FILHO “MAL CRIADO” DA CULTURA DE MASSA	23
1.1 A cena underground nos EUA.....	27
1.2 A palavra punk.....	30
1.3 O punk chega à Inglaterra.....	31
1.4 O movimento punk no Brasil.....	36
2. ETOS PUNK E PESQUISA QUALITATIVA	45
2.1 Politizando o cotidiano.....	50
2.2 A escola campo	53
2.3 O grupo focal.....	56
3. O MOVIMENTO PUNK COMO SONHO DE APRENDER SEM ESCOLA	65
3.1 Experiências, rupturas e desmoronamentos.....	68
3.2 Vislumbrando outros caminhos, outras opções.....	88
3.3 Suspeitas e questionamentos: a escola como “território de luta”	91
3.4 Quando a farda é uma jaula!	96
3.5 Um projeto via satélite	100
3.6 Cultura visual, ensino de arte e experiência vivida	107

4. CONVERSAS, RECORTES E INTERAÇÕES DE UM PUNK/PROFESSOR	115
4.1 Para início de conversa	117
4.2 “É tuuudo... não é só um pontinho!”	120
4.3 Caminhando com alguns temas.....	124
4.4 Imagens, relações de poder e interpretação	136
4.5 Imagem, subjetividade e cotidiano	141
4.6 FVM e postura de bando: agindo no cotidiano da escola com diversão, política, estética e crítica	143
5. INTERROMPENDO, SEM CONCLUIR... PODE DAR ROCK!	147
REFERÊNCIAS	155

PREFÁCIO

Cultura Visual, Experiência e Currículo: Promovendo
interações com imagens e histórias

Apoiando-se no princípio de que as aprendizagens devem estar ancoradas em práticas locais, em ações e significados do cotidiano, Mauricio Remígio, apresenta, neste livro, sua pesquisa de mestrado realizada com alunos da “Escola Municipal de Ensino Fundamental Roraima”, em Macapá, Amapá. O interesse deste trabalho parte de uma reflexão que surgiu enquanto Maurício era professor de artes no Ensino Básico. Nesse tempo ele começa a se dar conta de que haviam afinidades entre as ações e propostas pedagógicas que realizava em sala de aula e suas aprendizagens e experiências como ativista do movimento anarcopunk no final dos anos 80 do século passado em Campina Grande, Paraíba.

Estes entrecruzamentos de vida e experiência com a atuação docente motivou a pesquisa e, pela importância de tal posicionamento, as questões que levanta e discute são caras a estudantes, professores e pesquisadores. Suas reflexões dão relevância, inicialmente, ao estranhamento provoca-

do pela distância entre os conteúdos prescritos pelo currículo escolar oficial e as vivências estéticas dos alunos dentro e fora da escola. Fazendo um exercício de auto-observação e revivendo momentos de sua trajetória, Maurício aprofunda dúvidas e incertezas sobre a sua atuação pedagógica. Gradativamente este exercício sobre sua docência foi sendo transformado em questionamentos e problematizações críticos que abriram espaços de diálogo e discussões com os alunos sobre imagens e artefatos visuais, práticas cotidianas, escola e currículo.

Neste livro, somos convidados a rever experiências aprendidas e vividas por Maurício como militante do movimento anarcopunk - faça você mesmo (do it yourself), apropriação de espaços não autorizados, repúdio a cultura de consumo, resistência a padrões e normas geradas pela inércia do sistema etc.) associadas à compreensão de que sentidos e significados construídos no cotidiano podem valorizar a capacidade de criar vínculos com a identidade e a subjetividade dos alunos. Assim, o professor faz reviravoltas na sua prática profissional e, mesmo percebendo que aquelas suas atitudes, inicialmente vistas como subversivas por alguns colegas, coordenadores e supervisores da escola, manteve suas 'explorações curriculares' fortalecido pelos princípios que fundamentam a 'compreensão crítica da cultura visual'.

Esses princípios visam a construção de aprendizagens focadas em problemas e não apenas em disciplinas escolares; reconhecem o impacto das influências contemporâneas sobre os sujeitos pedagógicos como agentes sociais e

o modo como elas interferem nas suas concepções e interações; veem a escola como espaço híbrido no qual convivem e se entrecruzam diferentes culturas, sujeitos e suas narrativas histórico-sociais. No livro, a compreensão crítica da cultura visual ganha vida, valor e projeção, aparecendo através das histórias que Maurício conta e estimula os alunos a contarem. Muitas vezes, sentimos como se estivéssemos na sala de aula com ele...

Hoje, como professor da Universidade Federal do Amapá, Maurício amplia horizontes educacionais de futuros professores – alguns já atuando em escolas – partilhando e ajudando-os a resistir o presunçoso desejo de ‘ensinar’ sem escutar, sem criar, sem tencionar e criticar seus próprios valores. A leitura deste trabalho certamente estimulará àqueles comprometidos com a educação da cultura visual a explorar caminhos metodológicos abertos e desconhecidos para que as gerações presentes e futuras também possam trafegar e expandir suas curiosidades pelo mundo visual, imagético, estético.

Maurício não deixa escapar as características e contradições que estamos vivendo. Ele nos leva a pensar sobre como somos surpreendidos, quase que diariamente, com a diversidade de perspectivas e contextos culturais que nos impactam e incitam ao estudo e investigação de crescentes modalidades e práticas de cultura visual. Ao mesmo tempo, sua seriedade e sensibilidade nos levam a compreender a realidade social, cultural e educativa na qual adolescentes e jovens transitam e desenvolvem ações individuais e coletivas como

um constante desafio diante da realidade de uma sociedade mergulhada na visualidade, no simulacro e na espetacularização de ideias, corpos e artefatos visuais.

Essas circunstâncias, definidoras das sociedades contemporâneas, impõem a necessidade de rever nosso posicionamento político, metodológico e pedagógico em relação a recepção, ao consumo e interpretação de imagens; exigem uma profunda reflexão sobre como construir interpretações da realidade e sobre a experiência de aprender e ensinar nos dias de hoje; demandam, ainda, uma reavaliação do nosso modo de pensar e trabalhar a formação docente em artes visuais. Estas são algumas condições que o livro discute, trazendo exemplos que podem nos habilitar a examinar criticamente impactos, desafios e desdobramentos nas práticas pedagógicas quando imagens e artefatos visuais adentram e/ou são eliminados em diferentes contextos educacionais.

Novos hábitos e comportamentos, modos alternativos de produzir, abordar e compartilhar imagens e artefatos emergem em espaços de práticas cotidianas que, com frequência, são apenas tolerados, outras vezes excluídos do repertório docente vigente em instituições de ensino. Maurício analisa com perspicácia este jogo de poder – do poder das imagens, das emoções, das narrativas de si – observando que apesar da resistência e de um certo silêncio institucional, essas práticas, por vezes consideradas estranhas ou clandestinas ao processo educacional, tem gerado experiências e trocas que se disseminam, se espalham por redes e comunidades de significados possibilitando que jovens e adolescentes se enga-

jem como autores, atores e protagonistas dos seus processos educativos.

As narrativas - registros de experiências, de memórias individuais e coletivas, e de aprendizagens relacionadas à identidade e subjetividade dos alunos - que Maurício escolhe para nos fazer acompanhar suas decisões pedagógicas são resultado de processos dialógicos que implicam na construção de relações entre os sujeitos e o mundo que os rodeia. Cada aspecto que esta apresentação aponta reverbera no trabalho de muitas formas, porém, sempre abraçadas ao comprometimento, capacidade investigativa e inventiva de Maurício que é - e dedica-se a ser - professor e pesquisador.

Goiânia, janeiro de 2016.

Raimundo Martins¹ e Irene Tourinho²

1. Professor Titular da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG)

2. Professora Titular Aposentada da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG)

APRESENTAÇÃO

As inquietações que instigam esta investigação despontaram durante minha atuação como professor de arte no ensino básico, em escolas públicas na cidade de Macapá-AP, inclusive na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roraima. Nessa escola, no período de 2006 a 2009, busquei, via experimento, criar espaços nas aulas de arte com o intuito de associar ou até mesmo explorar vivências dos alunos fora e dentro do espaço escolar, que pudessem ser interligadas com aprendizagens.

Esses experimentos me levaram a perceber a íntima relação entre as ações educativas que desenvolvia em sala de aula, com as experiências vividas no seio do movimento anarcopunk, no fim dos anos de 1980. Assim, ao refletir sobre aspectos da minha trajetópassei a compreender minhas experiências no movimento anarcopunk como prática e força inspiradoras dessas ações educativas.

A cultura punk é guiada por princípios fincados no questionamento e na contestação a ordem social estabelecida e

naturalizada como “certa”, “verdadeira” e “justa”. É exteriorizada por meio de ações de protesto e da crítica radical as sociedades de consumo, como forma de resistência aos enquadramentos predeterminados por essa ordem econômica/social/cultural capitalista. As ações que o punk realiza objetivam valorizar o movimento de ideias e atitudes coletivas na vida cotidiana, de modo não hierarquizado, potencializando o movimentar-se por meio da ética do faça-você-mesmo (FVM) ou do it yourself (DIY).

O informativo “o punk & a contracultura”, editado por Renato Aiam (s/d), apresenta algumas premissas que orientam a cultura anarcopunk no final dos anos 1980:

(...) são assumidos com veemência alguns princípios que fortalecem a cultura punk e a expõem com uma tônica totalmente libertária e libertadora. Questões como o anti-autoritarismo, ateísmo ativo, anti-sexismo/machismo, androginia/anti-homofobia, iconoclastia, irreverência, anti-capitalismo, autonomia/faça você mesmo, anti-racismo [anti-academicismo] etc. (...) As apresentações [das bandas] têm sempre a participação direta do público e nem sequer utilizam a palavra “show”, mas sim “gigs” que é uma apresentação mais intimista (...) [porque] para os anarcopunks não existe separação entre banda e público (p. 4-5).

Como ativista do movimento anarcopunk, no fim dos anos 1980, aprendi, por meio do **FVM** a perceber a importância do apropriar-se de brechas e espaços não autorizados

como uma espécie de ação política que sabota verdades instituídas e estimula a desconfiança e o questionamento via experimento.

Nesse sentido, na minha atuação docente me sinto provocado a estranhar e desconfiar das distâncias impostas pelo currículo oficial entre aprendizado/conhecimento e experiências estéticas vividas fora e dentro da escola por alunos e professores, assim como, da rigidez e cobrança das instituições de ensino na expectativa de que esse currículo oficial seja implementado pela ação do professor. Currículo, pensado por especialistas, fundamentado em perspectivas interessadas e universalistas que, de maneira geral, não consideram as experiências vividas pelos sujeitos frequentadores da escola como meio ou como fonte de aprendizagens.

A curiosidade e o interesse pelo tema desta investigação se intensificaram à medida que fui me dando conta de que a escola não é mais o único ou, talvez, o lugar privilegiado para construção de conhecimento. Assim, esta compreensão me motivou cada vez mais a entrelaçar significados de mundo construídos fora da escola com prática escolar e atuação docente, gerando questionamentos, mas, tomando como referência experiências vividas durante minha participação no movimento anarcopunk. Tais questionamentos me levaram a perguntar nesta investigação: que relações posso fazer entre prática educativa em arte e significados de mundo constituídos durante minhas vivências no movimento anarcopunk?

Nas práticas educativas, ao buscar criar espaços significativos que possam construir e favorecer a produção de senti-

dos na vida profissional com os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagens continuo a me perguntar: como experiências vividas por professores e alunos, fora e dentro da escola, podem se imbricar na prática escolar? Que sentido tem tais vivências para o cotidiano escolar? Como se localiza e intersecciona a prática educativa em arte através dos estudos da cultura visual?

No primeiro capítulo desta pesquisa apresento uma ambientação do surgimento do movimento punk a partir de atitudes de jovens norte americanos que, no final da década de 1960, assim como os punks ingleses da década de 1970, negavam a ideia de futuro e dialogavam com o racionalismo, o automatismo da sociedade de consumo e os problemas urbanos que se apresentavam nesse período por meio da música, da vestimenta e de performances extremamente agressivas. Mais tarde, essa ideia tomou outros rumos nas ruas e ganhou outros significados para além da música. Gradativamente, essas ideias se espalharam pelas ruas do mundo em diferentes espaços e tempos, acolhendo jovens inquietos e insatisfeitos que encontraram no movimento punk uma forma de resistência às culturas prescritivas.

O ideal punk chegou ao Brasil no final dos anos 70 do século passado, por meio de jovens da região sudeste oriundos das periferias. Identificados com a estética punk e contaminados com o **FVM**, esses jovens começaram a se mobilizar em busca de seus próprios equipamentos e espaços. A atuação política do movimento punk no Brasil está fincada no protesto, na resistência aos padrões estabelecidos via in-

subordinação às normatividades e no repúdio à cultura de consumo, ênfase que no final dos anos oitenta vai encontrar afinidades com os ideais anarquistas. A partir dessas aproximações, os primeiros grupos de anarcopunks começam a florescer e se organizar por todo país, configurando gradativamente o que passa a ser conhecido no Brasil como “Movimento Anarco-Punk – MAP”.

No segundo capítulo discuto a relação aprendizagem/conhecimento como pratica que pressupõe considerar ações e significados do cotidiano como forma de propiciar oportunidade para incrementar diálogos entre saber científico e cotidiano como um meio de (re)construir significados, ampliar olhares e, sobretudo, refletir sobre posições de sujeito. Ainda no segundo capítulo, exponho os aspectos que caracterizam os posicionamentos metodológicos desta investigação cujos procedimentos foram construídos a partir da realização de espaços de interação. Realizei grupos focais com dez alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roraima, que estavam cursando a sétima série do turno da manhã, sendo cinco meninos e cinco meninas na faixa etária de doze a quatorze anos.

No terceiro capítulo, faço um recorte para expor minha versão do movimento punk, contada a partir de experiências vividas no fim dos anos 80 do século passado, quando militei junto ao movimento anarcopunk. Apresento, além do foco do estudo, o relato de experiências educativas nas aulas de arte inspiradas nas minhas vivências punk. Ainda neste capítulo, apoiado no referencial teórico, discuto a importância e a ne-

cessidade de se fazer presente nas ações educativas em arte as experiências culturais vivenciadas pelos alunos, de forma que possam construir posicionamentos críticos que abram, para alunos e professores, possibilidades de mediar, interagir e intervir em discussões sobre arte, imagem, aprendizagem, cotidiano, escola e currículo.

No quarto capítulo, a partir de uma perspectiva crítica, faço uma análise dos dados produzidos nos grupos focais destacando significados expostos pelos colaboradores por meio de diversos relatos e das subjetividades construídas nas diferentes experiências culturais vividas por eles. Ainda neste capítulo, cruzo o meu olhar com o olhar dos colaboradores dialogando, também, com os autores que dão sustentação teórica a esta investigação, tecendo reflexões sobre a trama de sentidos e significados construídos na interpretação dos dados.

No capítulo final, faço algumas considerações sobre a minha experiência como aprendiz de pesquisador destacando algumas ideias sobre o processo/aprendizagem na investigação qualitativa. Ressalto, também, a importância da experiência vivida como mote do processo/aprendizagem construídos na realização da pesquisa qualitativa.

CAPÍTULO I

MOVIMENTO PUNK
FILHO "MAL CRIADO"
DA CULTURA DE MASSA



Imagem 1 – música punk

1

MOVIMENTO PUNK: FILHO “MAL CRIADO” DA CULTURA DE MASSA

É quase rotineiro que algumas pessoas, ao descobrirem ou serem informadas sobre o meu envolvimento com o movimento punk, automaticamente dispararem algumas perguntas: *Ah, então você conhece o Sex Pistols? Você gosta do Sex Pistols? É verdade que os punks são violentos? Você se vestia como punk mesmo?*

Essas perguntas dão ênfase e remetem a ideia de punk diretamente associada à música e a forma de se vestir, mesmo considerando que, as formas “tradicionais de vestimenta e da música punk rock são muitas vezes ofensivas e chocantes para o público comum, mais é um erro pensar no punk como um movimento guiado por aparências” (O’HARA 2005, p. 41). Além disso, tais perguntas têm como referência a ideia de punk centrada na banda inglesa, Sex Pistols criada em 1975. A banda ficou conhecida pela forma estranha de vestir dos seus integrantes, pela música mal tocada, pelas cuspidas no público, por fazerem uso de drogas, e, por se envolverem constan-

temente em brigas. Essas visualidades³ associadas aos discursos sobre punk até os dias de hoje envolvem e sinalizam os Sex Pistols como iniciadores do punk.

No final dos anos 80, quando fui fisgado pela música punk e provocado a viver as ideias dessa cultura, tive contato com o livro de Antônio Bivar, “O QUE É PUNK”, publicado na coleção Primeiros Passos da Editora Brasiliense, uma das primeiras publicações sobre esse movimento no Brasil. O livro, bastante encardido de tanto uso, passava pelas mãos dos punks da cidade onde conheci e me aproximei dessa cultura. E foi com Bivar que, pela primeira vez, li sobre Sex Pistols e Malcolm McLaren⁴ como iniciadores do punk.

Hoje, ao refletir sobre o meu envolvimento com o movimento punk e, principalmente, ao discutir o punk como um processo construído para ancorar certos discursos e práticas sociais agenciando subjetividades e identidades culturais jovens, faço as seguintes perguntas: que imagens podem ser ofuscadas quando atribuímos o mérito/honra de ser responsável pelo surgimento do movimento punk a uma banda que se envolveu com a indústria cultural mantendo vínculos com grandes gravadoras? Que contribuições e impulsos a cena underground de Nova York em meados dos anos 60 teria para a formação do punk que se consolidou no final dos

3. Visualidades aqui entendida como construção social do olhar. Ver: Martins, Raimundo - A Cultura Visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver, in Arte, educação e cultura, OLIVEIRA, Marilda de Oliveira (Org.). Santa Maria, Editora da UFSM, 2007

4. Empresário do Sex Pistols

anos 70? O que nos diz o punk além das drogas, das cuspidas, da música sem preocupações técnicas e da forma de vestir?

Refletindo sobre a importância dos Sex Pistols para o movimento punk, Home (2004, p.130) diz que “o punk teria acontecido mesmo sem eles – enquanto eles não teriam ficados famosos sem o punk.” O autor chama atenção para o fato de que “o importante no punk era a atitude de faça – você – mesmo e não as poucas estrelas que trapacearam para chegar ao topo.”



Imagem 2 – Sex Pistols, 1977

Os Sex Pistols chamavam atenção pela postura exagerada, como na imagem acima, em um ambiente urbano, revelavam a exclusão vivida pelos jovens nos subúrbios ingleses ao se mostrarem íntimos de um container de entulhos. Alguns integrantes faziam uso de jaquetas pretas com botons, arrebi-

tes e, cabelos espetados. Um deles se exhibe com trejeito provocativo, desconjuntado, esculhambando a cena.

Punks ingleses não tinham sonhos, negavam a ideia de futuro e dialogavam com o racionalismo, o automatismo da sociedade de consumo e os problemas urbanos dos anos 70 através da música e de performances extremamente agressivas. Esses comportamentos também são encontrados na cena underground dos Estados Unidos em meados dos anos 60. Autores como O'hara (2005) e Home (2004), mesmo que de forma rápida e sem muito detalhamento, reconhecem a importância da cena underground americana na formação do punk.

Entendo que os Sex Pistols deram contribuição significativa para espalhar a ideia do movimento punk na busca por visibilidade e fama - mantendo contratos, muitos deles posteriormente desfeitos, com grandes gravadoras que tentavam lucrar com as primeiras aparições do punk - ideia que logo tomou outros rumos nas ruas da Inglaterra e ganhou outros significados para além do interesse pelo lucro se espalhando mais tarde pelas ruas do mundo ocidental.

Considerando que o punk se tornou mundano, ganhou as ruas, creio que ele não deve ser visto e abordado apenas pelo viés da apropriação dessa cultura pela indústria cultural. Por esse motivo, quando falamos em movimento punk, é necessário ter o cuidado de desprender-se dos modos de ver que criam estigmas e direcionam a atenção apenas para um tipo de olhar, em geral, o do senso comum.

Aqui pretendo apresentar e discutir algumas camuflagens dessa cultura como forma de resistência. Camuflagens presentes nas fugas constantes do enquadramento da indústria cultural, fugas que permitem sustentar a cultura punk como espaço que abriga jovens inquietos e insatisfeitos em diferentes locais e tempos revelando aspectos do punk como fenômeno social e cultural que merece ser estudado de maneira sistemática, desvinculado de preconceitos e estereótipos.

1.1 A cena underground nos EUA...

Pensando assim, ou seja, entendendo o punk como espaço de resistência aberto a jovens insatisfeitos, compartilho a ideia de Essinger (2001) que considera como influência para formação do punk Inglês a cena underground que aconteceu em meados dos anos sessenta na música dos Estados Unidos. Bandas como “Velvet Underground”, “MC5”, “The Stooges”, “Iggy Pop”, “The New York Dolls”, “Voivoids e Ramones”, são citadas como as primeiras manifestações do punk, mesmo que identificadas apenas pelas aparições musicais e pelo modo de vestir.

Em meados dos anos 60, contrapondo-se a utopia hippie de um mundo melhor, pacifista e espiritual, nas ruas de Nova York surgiu o “Velvet Underground”, grupo que contava com o apoio do artista Andy Warhol. A banda vestia trajes sado-masoquistas, óculos escuros e sua música reverberava “ruídos e achados poéticos de quem vivia num mundo sem perspectivas, escuro e hedonista” (ESSINGER, 2001, p. 23).



Imagem 3 – Velvet Underground e Andy Warhol, 1968

Os integrantes do Velvet Underground (Imagem 3) posam para foto com suas conhecidas roupas pretas e cabelos compridos. Alguns desviam seus olhares enquanto Andy Warhol, com uma máquina fotográfica, registra a ação do fotógrafo de certa forma atento para os significados das experiências visuais de ver e ser visto.

Em Detroit, no ano de 1968, surgia o “MC5” que, filiado ao “White Panthers”⁵, fazia um rock sujo e desbocado. O “The Stoogs”, que despontou em 1969, fazia do palco “o seu altar supremo da barbárie e do ultrage” (ESSINGER, 2001, p. 25). Em Nova York os New York Dolls vestiam-se de mulheres e, através de agressivas performances, insinuavam dubiedade sexual.

5. Movimento político de contestação da época.

Nesse período o rock era protagonizado pelas bandas de progressivo⁶ que atraíam para si não apenas os olhares, mas, principalmente os investimentos milionários da indústria fonográfica. Para Essinger (2001), a influência dos “Voidvoids” é importante para a formação do pensamento punk mais pela sua poética do que pela realização musical, sonora.

Os “Ramones”, banda que surgiu em 1975, tinha como característica um tipo de música onde se faziam presente guitarras sujas (distorcidas), e uma bateria muito rápida, produzindo uma música tosca, de poucos acordes, que chamava atenção ao mesmo tempo em que surpreendia a cena underground americana. Os “Ramones” se apresentavam usando calças rasgadas, casacos de couro (pretos), cabelos compridos e mal cuidados. No decorrer dos anos a banda manteve uma boa relação com a indústria fonográfica. Por esse motivo, ainda nos dias de hoje e assim como o Sex Pistols, os Ramones são considerados pelos punks como bandas “malditas”.

Na imagem 4, a seguir, os Ramones estão pousando encostados em uma parede, vestindo jaquetas de couro, camisetas, calças jeans rasgadas, tênis e cabelos descuidados, com as mãos nos bolsos. Essa atitude reforça a ideia de desapego ao mesmo tempo em que antecipa elementos que, mais tarde, passariam a fazer parte da imagem que os punks adotariam.

6. O Rock Progressivo tornou-se conhecido por suas mega produções. A música se caracterizava pelo alto nível técnico instrumental, com muitos solos e forte influência do repertório clássico. Era considerada a ala conservadora do Rock.



Imagem 4 – Os Ramones, 1975

1.2 A palavra punk...

Nesse contexto, nos EUA, dois jovens adolescentes resolveram criar uma revista para falar, escrever e divulgar as coisas que gostavam. De início, pensaram em chamá-la “Teen Age News”, mas, por achar o título bobo, buscaram um nome que refletisse de alguma maneira os interesses e, principalmente, as práticas que eles viviam e experimentavam. Assim surge a palavra PUNK, para dar nome a uma revista que trazia na capa os Ramones, como entrevistados, e Lou Read, retratado através de uma caricatura. A época, o termo punk era utilizado por policiais da TV quando se referiam a bandidos insignificantes, como narra Essinger (2001), ou, ainda, por “... professores para ralar com os alunos imprestáveis. Tudo o que a maioria hipócrita considerava errado era *punk*. Na língua inglesa, a palavra remonta a Shakespeare, com significado igualmente negativo: prostituta” (p.32).

1.3 O punk chega à Inglaterra...

Malcolm McLaren, jovem integrante de grupos performáticos ligados a corrente artística do situacionismo⁷, abandonou a escola formal/tradicional onde era considerado um péssimo aluno e descobriu a Escola de Arte de Londres, conhecida por acolher “a juventude londrina que não tinha muita inclinação para os estudos em escolas tradicionais” (SOUSA, 2002, p. 58). É através dele que o Sex Pistols, gradativamente, começa a ganhar espaço na Inglaterra. A invenção do Sex Pistols pode ser concretizada quando esse jovem mal sucedido nos estudos resolve investir esforços em um empreendimento comercial e monta, em 1971, a loja “Paradise Garage”. Em seguida a loja mudou o nome para “Let it Rock”, tornando-se conhecida por vender casacos de couro e por atrair como sua principal clientela os jovens chamados de Teddy Boys⁸.

Em 1973, McLaren e sua mulher, a estilista Vivienne Westwood, que tinham interesse por grupos undergrounds, foram à Nova York para apresentar uma coleção de moda e lá conheceram os “New York Dolls”. Impactados pelo cenário underground de Nova York e com os encontros com Andy Warhol, Vivienne passou a criar coleções onde o preto e o couro dos trajes sadomasoquistas eram predominantes, comple-

7. Movimento europeu de crítica social, cultural e política que teve início em 1957 e se apoiava em teorias críticas à sociedade de consumo e à cultura mercantilizada. A esse respeito ver: Assalto à cultura: utopia subversão e guerrilha na (anti) arte do século XX. Stewart Home. Tradução: Cris Siqueira. São Paulo. 2ª Ed., Conrad Editora do Brasil. 2004.

8. Grupo de jovens suburbanos de Londres ligados ao Rockabilly e ao estilo de vida dos anos 50.

mentados por frases provocativas estampadas em camisetas. Sex foi o nome escolhido por Vivienne para a nova grife.

Influenciados pelo contato marcante com os New York Dolls e, principalmente, pela cena underground dos EUA, a loja Let it Rock sofre mudanças e também passa a ser chamada SEX. Provocando as pessoas com coleções que envolviam sadomasoquismo, símbolos nazistas e anarquistas, a nova loja tornou-se ponto de encontro de jovens que gostavam de rock, oriundos dos mais diversos segmentos sociais de Londres.

Em 1975, com o intuito de promover a loja SEX, Malcolm McLaren reuniu jovens que, desde 1973, ensaiavam juntos em uma banda que se chamava “Strand”. Os jovens ensaiavam com equipamentos caros que haviam conseguido por meio de desapropriação – resultado de roubos -, feita em diversos pontos de Londres. Nesse ambiente nasceram os Sex Pistols, pelas mãos de McLaren, com o objetivo de transformar a banda em sucesso para divulgar sua loja Sex.

Como produto recém nascido da cultura de massa, os integrantes dos Sex Pistols exibiam cabelos espetados e coloridos, dentes estragados, roupas estranhas e pouca competência para lidar com os instrumentos. Assim, e aos poucos, começaram a circular e aparecer na cena londrina através de shows. Durante shows caóticos cuspiam no público, envolviam-se em brigas e, desse modo, passaram a ser notados como um grupo estranho que rapidamente começou a chamar a atenção e ganhar inúmeros seguidores.

Os escândalos criados pelo grupo agradavam ao empresário McLaren que investia nessa estratégia instigando os Sex

Pistols a preservarem a imagem de arruaceiros. Usando o escândalo como uma forma de promoção, de ganhar visibilidade, o empresário conseguiu associar escândalos à banda e à palavra “punk” que ganhou espaço na imprensa, especialmente nos jornais.

A estratégia do empresário se concretizou, mas o punk fugiu do controle e das ambições de McLaren se espalhando pela Inglaterra e firmando-se como movimento nas décadas seguintes. Nas ruas, os jovens entendiam o “punk como uma expressão simultânea de frustração e de desejo de mudança” (HOME, 2004, p.125). Multiplicavam-se os fanzines⁹, os selos fonográficos independentes e as lojas especializadas em distribuir a produção dos punks.

É importante ressaltar que neste período surgiu o termo “fanzine”, resultado do cruzamento das palavras ‘fan’ e ‘magazine’. O primeiro fanzine foi produzido na Inglaterra por um bancário chamado Mark Perry que sentia “necessidade de passar sua experiência para o papel, mas não achava quem pudesse publicar seus textos sobre bandas desconhecidas e de nomes estranhos...” (ESSINGER, 2001, p. 62). Em busca de liberdade editorial e com o propósito de atingir ou dialogar com aquele novo público, o bancário publicou seu fanzine com letras escritas a mão e algumas fotos coladas. Depois reproduziu algumas cópias em Xerox e o fez circular.

O fanzine se chamava Sniffin’ Glue (cheirando cola) e continha mensagens de incentivo para os leitores criarem seus próprios fanzines e bandas (ESSINGER, 2001, p. 62). Até

9. Imprensa alternativa utilizada pelos punks.

os dias de hoje o fanzine é o principal meio de comunicação entre os punks de todo o mundo e muitos deles ainda são feitos com a mesma técnica¹⁰ de Perry, além dos e-zines que são publicados na internet.



Imagem 5 – Capa do Sniffin' Glue

10. Letras escritas à mão e fotos coladas, posteriormente xerocadas.

Outras bandas de punk rock foram reveladas, entre elas o “The Clash”, conhecida por muitos até os dias atuais, assim como o “Adverts” que na formação inicial tinha uma mulher como baixista. Também foram formadas bandas femininas como a “X-Ray Spex” e a “The Slits”, conhecidas no meio punk “por reivindicar para as mulheres um papel além do meramente decorativo e de objetos sexuais.” (ESSINGER, 2001, p. 64).

Home (2004) mostra a multiplicidade de formas e significados que o punk tomou quando a primeira onda de bandas inglesas ganhou espaço na grande mídia transformando-se em produto de consumo. De acordo com o autor,

Punks *de verdade* seguiam bandas como The Adverts, Sham 69 e The Members em 1977. Em 1978, Adam & The Ants eram seguidos pelo que depois se tornaria a facção gótica, os UK Subs pela futura facção *hardcore*, e o Crass pelos anarcopunks. Em 1978 também ocorreu um aumento de variações de roupas estereotipadas (p. 128).

Ainda segundo Home (2004), é importante observar que o *hardcore* do punk, que vai ganhar status e efetivar-se nos anos 80 entre os jovens do mundo, naquele instante estava sendo esboçado pelo “Uk Subs”. O autor também sinaliza o surgimento do anarcopunk com o “Crass”, banda formada por hippies com o intuito de disseminar propaganda anarquista e que politizou de forma veemente o **FVM**, trazendo no seu histórico ações de trotes¹¹ e shows em imóveis abandonados ocupados pela banda.

11. Num trote que ficou conhecido pelos problemas e consequências políticas, punks produziram a colagem de uma conversa entre Margaret Thatcher e Ronald Reagan sobre

Mas o punk continuou crescendo e ganhando espaço, ultrapassou os limites da Inglaterra, cruzou fronteiras, se infiltrou e se espalhou mundo afora sendo reinventado em diferentes países e cidades mundo.

Essinger (2001) chama atenção para o fato de que em 1977 já havia registro de punks em Cingapura e, em 1982, o movimento punk chegou ao Líbano e passou a promover festivais em Beirute, durante a guerra. O movimento continuou sua expansão e também foi aceito e incorporado pelos jovens na França, Itália e Alemanha. Na Polônia, no começo dos anos 80, são vários os registros sobre o movimento punk e suas bandas. A presença do punk na Finlândia se tornou rapidamente conhecido através do hardcore e suas bandas barulhentas como “Rattus”, “Kaaos” e “Terveet Kadet” também no início dos anos 80. Até mesmo na União Soviética, o movimento punk se instalou e passou a ser taxado de maneira estigmatizada como movimento de “manifestação da cultura de massa burguesa”, pela juventude comunista. Nos Estados Unidos, muitas bandas reinventaram o hardcore. Nos países da América do Sul – Argentina, Chile e Brasil - que naquele momento estavam sob regime militar ditatorial, o movimento punk se infiltrou no início dos anos 80.

1.4 O movimento punk no Brasil...

Os primeiros sinais da existência do punk foram divulgados no Brasil ainda em 1977. De acordo com Abramo (1994),

um suposto ataque nuclear à ex-União Soviética. A informação causou impacto e deixou em alerta à imprensa britânica e norte-americana. Ver mais em, (HOME, 2004, p.128).

As primeiras notícias apareceram nas revistas Pop, Manchete, Veja. As reportagens retratavam o punk como uma nova corrente dentro do rock, que o revolucionava ao retornar ao básico e à “postura rebelde” das suas origens; também mostravam os punks como um “movimento de contestação” que usava imagens de podridão e violência para assim se manifestar “contra as normas vigentes” (p. 92).

No entanto, a autora explica que o interesse dos jovens brasileiros pelo punk não se deu via estratégia de marketing, mas através de pesquisas desenvolvidas pelos próprios grupos de jovens. Assim, as informações sobre o punk foram sendo disseminadas, alguns foram alcançados pelas reportagens e outros, pelo acesso aos poucos discos disponíveis no Brasil.

Em 1978, jovens da região sudeste oriundos das periferias, identificando-se com a estética punk e contaminados pelo o **FVM** começaram a se mobilizar em busca de seus próprios equipamentos e espaços. Essa movimentação cresceu, ganhou corpo e adeptos e, posteriormente, culminou com a criação da banda “Restos de Nada”, uma das primeiras bandas de que se tem notícia, talvez a primeira a assumir o argumento e o movimento punk em São Paulo.

Para se ter uma ideia do que foi esse primeiro momento do punk no Brasil, sua aceitação e seu impacto na vida dos jovens e na ideia de cultura nacional, recorro à fala de um dos integrantes da banda “Inocentes” (ESSINGER, 2001) ao declarar que os punks estão “...aqui para revolucionar a MPB,

para pintar de negro a asa branca, atrasar o trem das onze, pisar nas flores de Geraldo Vandré e fazer de Amélia uma mulher qualquer” (p. 97).

Ao fazer uma analogia da fala dos “Inocentes” com as demandas complexas que se impõem ao pensarmos o currículo na atualidade creio que a asa branca não deve ser apenas pintada de negro, mas, de muitas outras cores para representar a diversidade de gostos e culturas presentes na escola. Considero premente a necessidade de atrasar o trem das onze para que possamos refletir sobre as necessidades do presente, desvinculando-as da ideia obsessiva de futuro. Tenho a expectativa de que a “Amélia” substitua suas posturas dóceis, de submissão e passividade diante do mundo, por um olhar crítico, de forma que as mulheres possam construir suas próprias trilhas sonoras com ritmos, melodias, contratempos e ruídos que revelem as lutas, os sentidos, desejos e (in)satisfações que enfrentam no mundo da escola.

Assim, o movimento Punk começa a se espalhar “como um rastilho de pólvora pelos quatro cantos do mundo antes mesmo que a indústria pudesse ter tido tempo de absorvê-lo para convertê-lo em moda” (ABRAMO, 1994, p. 97). Sem demora o número de indivíduos punks e de bandas multiplica-se e, no início dos anos 80, “já era possível ver os punks circulando abertamente pelas ruas do Centro de São Paulo” (ESSINGER, 2001, p.105). Nesse mesmo período é criado em São Paulo o fanzine que se chamava “Factor-Zero.”



Imagem 6 – Capa do Fanzine Factor Zero

Em 1981 foi realizada em São Paulo a primeira edição do “Grito Suburbano”, festival que envolveu uma diversidade de bandas e se caracterizou como espaço para os punks protestarem “contra a repressão policial, a fome, o desemprego, a falta de oportunidades profissionais” (ESSINGER, 2001, p.107). No final desse mesmo ano o selo Punk Rock Discos gravou um LP com o nome do festival e a participação das bandas, “Cólera”, “Olho Seco” e “Inocentes.”

No ano seguinte, 1982, aconteceu no SESC – Fábrica da Pompéia, em São Paulo, o histórico festival “Começo do Fim do Mundo”, momento em que os punks já eram reconhecidos pelo uso do visual¹² e o movimento se consolidou no Brasil. Durante o festival também aconteceram exposições de fotos de punks, exibição de vídeos sobre punks, exposição dos desenhos da punk Meire Martins, além do lançamento do livro “O Que é Punk”, de Antônio Bivar.



Imagem 7 – “Começo do fim do mundo” – 1982

Durante o festival “Começo do Fim do Mundo”, já havia uma multidão de punks em São Paulo que incluía bancários, estudantes, escriturários, balconistas, office-boys, vendedores, estudantes, desempregados, etc. Nesse mesmo ano a cena punk já contava com bandas formadas só por mulheres,

12. Roupas pretas, jaquetas cheias de buttons, tachas, correntes, pulseiras com rebites, alfinetes nas orelhas, cabelo moicano ou espetado.

como é o caso das “Skisitas”, as “Diabólicas” e a “Banda Sem Nome”. “No Brasil é a primeira vez que o tom central, a inspiração básica do universo cultural juvenil, é dado por jovens das classes trabalhadoras” (ABRAMO, 1994, p. 84).

Nesse período, o movimento punk sinalizava outras direções que iam além das suas características musicais. Havia claramente uma “postura mais politizada, com a adesão a bandeiras pacifistas, anti-racistas e de apoio a movimentos revolucionários” (ABRAMO, 1994, p.110). Escapando da apropriação do punk rock pela indústria cultural e do assédio da cultura de consumo, o punk acabara de reaparecer no mundo de forma apátrida, se reinventando pela astúcia, pelo desafio e, principalmente, pela necessidade de manter-se vivo. Fazendo uso de um som veloz, potente, conciso e inesperado, a atuação punk passa a ser deflagrada pela dureza e agressividade do hardcore¹³.

Ao levar em consideração o ideário punk de outros países, no Brasil, o movimento vai sendo redefinido, reinventado, ganhando características próprias. Abramo (1994) observa que os punks brasileiros desse período - em sua maioria - não tingiam os cabelos com tintas coloridas, como os londrinos, - usavam moicanos sem coloridos - assim também como as temáticas abordadas nas letras das músicas das bandas estavam em consonância com a realidade em que viviam, denunciando a exploração das classes trabalhadoras pelo sis-

13. Hardcore, para os punks, significa algo visceral, intenso, agressivo, casca grossa, etc. Essa vitalidade não está presente apenas na música, mas, no próprio visual agressivo e no teor político orientado pelo protesto e pela resistência aos padrões sociais.

tema capitalista, a opressão dos jovens pela falta de oportunidades, a miséria e a repressão policial.

A atuação política do punk no Brasil estava fincada no protesto, na resistência aos padrões estabelecidos via insubordinação às normatividades e no repúdio à cultura de consumo, ênfase que no final dos anos oitenta vai encontrar afinidades com os ideais anarquistas. A partir dessas aproximações, os primeiros grupos de anarcopunks começam a florescer e se organizar por todo país configurando gradativamente o que passa a ser conhecido no Brasil como “Movimento Anarco-Punk – MAP”.

Enredados pela aspiração e desejo de debater questões sociais, os punks se organizam em grupos não hierarquizados, realizando eventos, fazendo estudos e, sobretudo, protestos (SOUSA, 2002). Para os anarcopunks o visual e a música não ficam em segundo plano, mas a importância maior passa a ser o envolvimento na luta contra as injustiças sociais. Daí a necessidade de “criar um espaço mais teórico para refletir sobre a realidade social e ao mesmo tempo, divulgar e popularizar as idéias anarquistas dentro de suas comunidades” (SOUSA, 2002, p.107).

Em relação às práticas desenvolvidas pelos anarcopunks Oliveira (2008) situa a formação dos integrantes desses grupos na esfera das pedagogias libertárias¹⁴ e, principalmente, na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Imbuídos deste

14. A respeito das pedagogias libertárias ver: Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação. Silvio Gallo. São Paulo - Imaginário. Editora da Universidade Federal do Amazonas. 2007

ideal, os jovens engajados no movimento Anarcopunk começam a criar ambientes educativos coletivos, não hierarquizados e informais, cujo objetivo era discutir questões do cotidiano a partir do enfoque anarquista. Nesse contexto, idéias libertárias são aliadas á pedagogia libertadora privilegiando e valorizando as interpretações de mundo dos jovens punk, fazendo uma crítica ácida aos autores oficiais e suas grandes narrativas, ridicularizando a educação bancária (OLIVEIRA, 2008), buscando refletir sobre suas convicções sociais e suas identidades cambiantes, opositoras.

Essa dinâmica do movimento punk no Brasil mostra uma atuação em desacordo com posições radicais que envolvem nazismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia, se metamorfoseando orientada por um constante “fazer e desfazer [de] aparências” (CAIAFA, 1985, p. 140). Desse modo, o movimento se pluraliza ganhando outras formas e cores como o eco-punk¹⁵, o queercore¹⁶, grindcore¹⁷, straight edges¹⁸, noi-se core¹⁹... etc., seguindo direções diversificadas, “quebrando barreiras, destruindo fronteiras (...) como parte do universo, cosmopolitas!!!”²⁰

15. Punks que se interessam por causas ecológicas

16. O queercore se interessa em questionar as concepções convencionais/normativas de sexualidade e gênero.

17. Estilo de hardcore que se caracteriza por som extremo, vocais gritados e ininteligíveis, letras de conteúdo crítico e total desapego a qualquer noção de melodia.

18. Dissidência do punk cujos adeptos, além de não usar drogas, não praticam sexo “promiscuo”, são vegetarianos e usam um X pintado na mão para ser identificados.

19. Vertente do hardcore que produz antimúsica.

20. Informativo anarcopunk: Ruído de idéias, Natal - RN, sem data.

CAPÍTULO II ETOS **PUNK**
LE **PESQUISA**
QUALITATIVA



Imagem 8 – se você tem fome, coma

2

ETOS PUNK E PESQUISA QUALITATIVA

O'Hara (2005), ao escrever sobre a importância da ética na cultura punk, refere-se à prática do movimentar-se, do não esperar, etos que impulsiona os indivíduos a buscar suas próprias “táticas”²¹ (CERTEAU, 2009) de enfrentamento com o mundo. Esse modo de pensar e de agir se potencializa destruindo ou, liberando coletivamente, mesmo que provisoriamente, pequenas liberdades, fazendo uso do **FVM** ou, **do it yourself (DIY)**. Ganha forma como uma “extensão dos princípios anarquistas que requerem responsabilidade e coope-

21. Michel de Certeau entende tática como “uma maneira de aproveitar a ocasião por meio de “engenhosidades do fraco para tirar partido do forte” o que considera como uma ação de “politização do cotidiano”. Certeau (2009) descreve táticas como (...) “gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidade nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” (p.98). Para Certeau tática diferencia-se de “estratégia”, pois a segunda é organizadora da vida social, do mundo das normas sociais. São ações que “graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (p.96).

ração para construir um [presente e, quem sabe um] futuro mais produtivo, criativo e agradável” (p. 162).

A partir dos seus lugares de fala e de prática, através do **FVM**, os punks buscam realizar suas produções sem intermediários, sem esperar, construindo experiências a seu modo, vivenciando e estimulando essa prática como uma ação política. Isso fica evidente na fala de O’Hara (2005), ao citar Joel:²² “Nós, punks, podemos organizar shows e passeatas, lançar discos, publicar livros e fanzines, distribuir nossos produtos via mala direta, dirigir lojas de discos, distribuir literatura, estimular boicotes e participar de atividades políticas” (p.151).

Como portador desse sentimento e, também, como professor, me vejo persuadido a realizar esta pesquisa “mais voltada para a ação, para a participação e para o ativismo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 32) imbuído do etos punk na busca de outras formas de compreender e exercer a prática docente. Assim, ação, participação e ativismo, entrelaçados ao sentimento e ao etos punk, se associam às idéias de Esteban (2010) ao situar a pesquisa qualitativa como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (p.127).

22. In Profane Existence #11/12, Minneapolis, 1991, p. 10

Nessa direção, entendo que a ação de fazer pesquisa é uma atividade necessária à minha atuação docente, principalmente quando as perguntas que incitam esta investigação são resultado de uma prática e despontam de conflitos, desconfianças e incertezas encontradas nessa atuação. Tenho como intuito (re)construir significados, ampliar olhares, refletir posições e (re)pensar práticas que habitam e configuram o contexto escolar em que atuo, partindo do princípio de que nos dias atuais, “a busca pelas grandes narrativas está sendo substituída por teorias mais locais, de pequena escala, que se ajustam a problemas específicos e a situações particulares” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 32).

Ao mesmo tempo, vale ressaltar que as incertezas que acompanham minha atuação docente e os contextos específicos que as caracterizam não necessariamente reivindicam verdades. Nesse sentido, faço minhas as advertências de Denzin e Lincoln (2006, p. 33) ao explicar que:

Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. Os sujeitos, ou indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram. Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis da experiência humana contínua.

Essas incertezas impulsionam meu desejo de buscar compreender, mesmo que parcialmente, aspectos da complexi-

dade que configura esse mundo-escola habitado por alunos e professores, suas práticas culturais, suas normas, seus problemas e imprevistos. De acordo com Schön (2000), incertezas e imprevistos, quando se referem à vida profissional e a problemas surgidos na atuação docente, criam um ambiente propício para pensar outras formas de exercer a prática docente e de pensar fazendo, buscando aprender durante o “processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis” (p. 38).

O autor, quando propõe ir além das regras, dos fatos, de teorias e operações disponíveis no processo de conhecer-na-ação, está trazendo a tona a importância e a possibilidade de ir além do saber escolar formal que se apresenta e define como construtor do sistema regulador e burocrático da escola. Um saber, ou,

(...) um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos (...) uma visão dos saberes como fatos e teorias aceites, como proposição estabelecida (...) [e] tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas (SHÖN, 1995, p. 81).

Esse ir além do saber escolar é o que Schön (1995) chama de “reflexão-na-ação” e consiste na articulação entre o conhecimento-na-ação e o saber escolar, ou seja, “esforçar-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento” (p. 82). A reflexão-na-ação se apresenta como um processo que não exige palavras por estar ligado di-

retamente ao pensar, à possibilidade de tentar compreender e reformular a ação experimentando.

A dinâmica da reflexão-na-ação se faz através do movimento de olhar para trás, de olhar de fora, ou, para fora - não no sentido de neutralidade -, com o intuito de pensar o visto e acontecido, de pesquisar o(s) significado(s) atribuído(s) e a “eventual construção de outros sentidos” (p. 83). Essa dinâmica se complementa com o que Schön (1995) chama de “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, entendida como “uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso da palavra” (p. 83), para conceituar a ação.

Apoiado nos argumentos e conceitos de Certeau (2009), Shön (1995), Denzin e Lincoln (2006), encontro aproximações entre a ética punk do **FVM** como uma ação política cotidiana que busca criar “táticas” para a construção de outros espaços de ensino aprendizagem diferenciados daqueles formalmente permitidos, estabelecidos e hierarquizados. Espaços que oferecem possibilidades de construir outras formas de relação e atuação profissional destituídas de amarras hierárquicas entre os envolvidos, explorando o viés do pensar fazendo em meio ao saber escolar, colocando em perspectiva pedagógica a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Sistematizar um estudo contaminado pela ética punk do **FVM** tendo em vista a reflexão sobre a ‘reflexão na ação’ me leva a aproximações e parcerias conceituais com a pesquisa qualitativa. Sinto-me impulsionado pelas possibilidades de construir um entendimento do mundo social e “da experiên-

cia vivida, pois é nele que a crença individual a ação e a cultura entrecruzam-se” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.22).

2.1 Politizando o cotidiano

Para Hall (2006), as sociedades modernas no final do século XX apresentam mudanças estruturais que estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (p. 9). Tal compreensão exige no que diz respeito à construção de conhecimentos, um entendimento do conhecimento como uma prática local.

Dessa forma, levar em consideração a rapidez das mudanças sociais e os diversos modos de vida experienciados pelos sujeitos na atualidade, em seus diferentes contextos, é estar em sintonia com concepções que reconheçam um modo de pensar a pesquisa apartada de perspectivas universalistas e descompromissadas com a ideia de neutralidade. Esta postura reclama uma ação política para pensar a pesquisa como espaço onde várias vozes podem ser ouvidas “no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

Entender o conhecimento como pratica local em educação, é, também, não perder de vista as práticas cotidianas. De acordo com Oliveira e Sgarbi (2008), trabalhar com práticas locais significa ir à busca de tornar visíveis conhecimentos muitas vezes ofuscados pelo pensamento hegemônico de

estudos estruturais que se mantêm afastados das questões que envolvem o cotidiano. A impossibilidade de abordá-los na sua complexidade torna invisíveis conhecimentos produzidos nas práticas cotidianas. Para isso, é necessário entender e abordar o conhecimento cotidiano em suas especificidades, não o reduzindo a “uma instância do real dissociada das estruturas nos quais se inscreve, mas como o campo no qual essas últimas se efetivam, sempre de acordo com as possibilidades e circunstâncias específicas de cada espaço-tempo” (p. 69).

Nesse contexto, o conhecimento é entendido como um “processo em rede, que inclui fios de diferentes dimensões de nossas vidas” (OLIVEIRA e SGARBI, 2008, p.74). Como trama construída coletivamente pela interação entre sujeitos, indo além da idéia dominante de conhecimento como algo preexistente, fragmentado e hierarquizado, pronto para ser alcançado de forma linear e individual. Para Oliveira e Sgarbi (2008), tratar o conhecimento como um processo tecido coletivamente em redes de sujeitos, cria possibilidades para se “questionar a base de legitimação da dominação contemporânea: a superioridade do saber científico sobre as demais formas de conhecimento do mundo e a consequente superioridade daqueles que os detêm sobre os demais sujeitos” (p.80). Dessa forma, é possível:

(...) revalorizar os saberes cotidianos e outros modos de conhecer o mundo, reconhecendo em todos eles incompletudes e potencialidades, significa promover a horizontalização das relações entre os

diversos saberes, e essa democratização pode ser uma importante contribuição para a criação de novos conhecimentos (p. 80-81).

Pelo viés da pesquisa qualitativa, aliado ao desejo de explorar outros modos de conhecer o mundo, penso este estudo como espaço no qual diálogos entre saber científico e cotidiano podem ser tramados. Espaço onde o pensar de forma ativa e não dicotomizada possa orientar as relações entre os sujeitos participantes. Relações de reciprocidade e respeito onde os envolvidos/sujeitos possam participar de maneira significativa, escapando dos modos formais de ver e fazer pesquisa que, quase sempre, os distanciam e hierarquizam. De acordo com Denzin e Lincoln (2006):

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam na investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação (p. 23).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa constitui-se, principalmente, como um conjunto de práticas investigativas que busca estabelecer diálogos entre os sujeitos envolvidos numa “tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.19). Apresenta-se como um campo orientado à interpretação e como uma atividade que “localiza o observador no mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

Assim, a produção de dados pode ser compreendida como uma prática que busca captar na dinâmica dos cenários naturais uma visibilidade do mundo social quando, através desta, se descreve “momentos e significados rotineiros e problemáticos da vida dos indivíduos” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17). Como cenários naturais, refiro-me aos lugares onde as experiências do cotidiano se desenvolvem. Denzin e Lincoln (2006) descrevem e detalham esses cenários ao explicar que:

(...) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (p.17).

2.2 A escola campo

Foi com os estudantes do ensino fundamental II do turno da manhã, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roraima, na cidade de Macapá – AP, no período de 2006 até o ano de 2009, que desenvolvi ações durante as aulas de arte. Ações muitas vezes guiadas por situações conflituosas as quais, em alguns momentos, entraram em atrito com as exigências curriculares oficiais²³.

Esses conflitos se intensificavam e se tornavam mais visíveis todas as vezes que as práticas pedagógicas desenvolvidas

23. Currículo oficial entendido como o planejamento oficial do ensino básico municipal orientado pela legislação Federal.

envolviam a busca de produção de conhecimento baseada no cotidiano dos estudantes, dentro e fora da escola. E, ainda, quando essa relação com o cotidiano era problematizada através da mediação com imagens que nem sempre eram imagens de arte.

Escolher como campo de pesquisa a escola onde atuei por três anos, não significa ir à busca de conforto. Nesse sentido, tenho em mente que não estou livre de erros, de estranhamentos, de incertezas e angústias, próprios da situação de pesquisa. Até por que nessa (re)aproximação com os colaboradores, dessa vez, na procura por um entendimento, por uma compreensão, o familiar pode mostrar-se como desconhecido e passar a “ser visto como o mais estranho” (KINCHELOE e MCLAREN, 2006, p.287).

Assim, realizei a produção de dados atuando com um grupo real, ou seja, incluindo “os mesmos membros da situação da pesquisa” (FLICK, 2009, p.183). Entendo que esta relação de proximidade com os colaboradores pode também ser considerada como uma forma de (re)pensar e olhar coisas já ditas e vistas, com outros olhos que não apenas os meus, como uma possibilidade de fazer e refazer olhares e ações. Daí a minha escolha no sentido de realizar a produção de dados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roraima (E.M.E.F.Roraima), escola onde atuei como docente e, em sintonia com as ideias de Flick (2009, p. 182), posso fazer parte do “contexto e criar uma situação de interação mais próxima da vida cotidiana”.



Imagem 9 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Roraima - Arquivo Pessoal

A E.M.E.F. Roraima foi inaugurada no dia 13 de setembro de 1966, criada através do decreto Nº 184/79PMM do parecer 52/80, no recente bairro do Buritizal. Esse período é caracterizado pela expansão urbana de Macapá, capital do então Território Federal do Amapá, devido ao crescimento populacional que forçava o poder público a oferecer serviços coletivos.

Nos dias atuais, a E.M.E.F. Roraima conta com espaços distribuídos da seguinte forma: 08 Salas de aulas; 01 Sala para TV escola; 01 Sala para o Laboratório de Informática Educacional (LIED); 01 Cozinha; 01 Dispensa ligada a cozinha; 01 Sala para a direção; 01 Sala para os professores; 01 Sala para o serviço de apoio pedagógico; 01 Sala para secretaria; 01 Biblioteca; 01 Banheiro para funcionários e funcionárias, professores e professoras; 02 Banheiros para os alunos (sendo um masculino e outro feminino); 01 pátio arborizado; 01 pe-

quena quadra esportiva e 01 área coberta para realização de eventos coletivos.

Situada no bairro do Buritizal, a escola campo atende estudantes do ensino fundamental nos três turnos, do 1º ano a 8ª série, e EJA²⁴, na maioria moradores do próprio bairro ou de bairros próximos. No período em que desenvolvi atividades na escola, observei que pessoas de bairros distantes também estavam matriculadas na escola. Na expectativa de compreender tal situação, abordei a mãe de uma aluna moradora da Fazendinha (Distrito de Macapá, localidade considerada muito distante da E.M.E.F. Roraima) sobre a questão. A mãe da aluna me explicou que a escola era conhecida por não ter as salas de aula muito cheias - as turmas nas quais atuei variavam de vinte e cinco a trinta e sete estudantes, nunca chegaram a quarenta. Complementou, ainda, que a escola não apresentava casos de violência, aqueles que ganham destaque na mídia.

2.3 O grupo focal

Ao apresentar e discutir esta técnica de produção de dados, Barbour (2009), explica que termos como “entrevistas de grupo”, “entrevista de grupo focal” e “discussão de grupo focal” são usados por diferentes autores quando se referem à coleta de dados com grupos. A utilização de diferentes termos gera dúvidas ou até mesmo uma certa forma de confusão no que diz respeito a construção de um entendimento sobre a referida técnica. Nesse sentido, a autora destaca que é na intera-

24. Ensino de Jovens e adultos

ção do grupo e no estímulo por parte do moderador, ou seja, na “conversa entre si”, que se configura um grupo focal. Portanto, Barbour (2009, p. 21), cita a definição proposta por Kitzinger e Barbour (1999, p. 20), como apropriada para uma compreensão, mesmo que geral, de grupo focal, quando dizem que: “Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações em grupo”.

Compreendendo a importância das “conversas entre si”, pensar a coleta de dados através de grupo focal com alunos da E.M.E.F. Roraima, é no meu entendimento, uma forma de enlaçar às experiências vividas em “bando”, seja no movimento anarcopunk, no meu caso, ou na escola, situação vivida pelos alunos, como um procedimento metodológico capaz de criar e construir uma situação coletiva. Em sintonia com e, de certa forma, reforçando as ideias de Barbour, Gaskell (2002), afirma que o mundo social, os sentidos e as representações dos sujeitos em suas vidas cotidianas, na interação em grupo, podem ser captados como “dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (p. 65).

Com o objetivo de orientar o grupo focal às questões problematizadas nesta pesquisa e instigar a interlocução entre os participantes, utilizei um “guia de tópicos (roteiro)” (BARBOUR, 2009). Dessa forma, o guia de tópicos - o roteiro como um guia flexível -, não impediu o surgimento de questões adicionais ou mesmo a reformulação das questões inicialmente propostas uma vez que, a partir das falas dos par-

ticipantes, durante a realização do grupo focal, fizeram-se necessárias intervenções, seja para adicionar ou reformular questões, ou mesmo para provocar o surgimento de outras.

Com a intenção de provocar os participantes do grupo focal, também estava ciente de que o uso de imagens e sua interpretação “mobiliza a memória visual e reúne sentidos da memória social construída pelos indivíduos (...)” (MARTINS, 2010, p. 22). Assim, incluí no roteiro guia um tópico onde cada aluno escolheu uma imagem a partir de revistas “Veja”, “Isto é” e “Época” que havia levado e disponibilizado. Os alunos tiveram dez minutos para escolher uma imagem que lhe chamasse atenção nas revistas. Em seguida, pedi que cada um falasse da imagem escolhida. Após ouvir e registrar a fala de cada participante fiz as seguintes perguntas: O que essa imagem diz para você?; De que maneira essa imagem se relaciona com a sua vida? Como você trabalharia esta imagem numa aula de arte? A opção pelas revistas “Veja”, “Isto é” e “Época”, deu-se pelo fato de que essas revistas estão sempre disponíveis na biblioteca da escola para serem utilizadas em atividades.

Durante a atividade com imagens no grupo focal, ao distribuir as tesouras de várias cores (azul, amarelo e vermelho), um dos colaboradores que até então tinha participado pouco das discussões descobriu que os cabos das tesouras eram removíveis e propôs aos colegas a troca das cores de um dos cabos. Apenas um colaborador aceitou a troca. Assim, as tesouras dos dois colaboradores passaram a ter duas cores (vermelho e amarelo). Essa descoberta foi comunicada aos demais participantes que não aderiram à proposta.



Imagens 10 e 11 - Cabos trocados das tesouras

Ao falarem sobre a escolha da imagem os colaboradores, sem dificuldades, justificaram suas preferências como no caso do colaborador que falou do seu interesse pela imagem do Shrek, pois, *“essa imagem é um tipo de arte passada no filme, é uma arte gráfica de computador que eu gosto muito”*.



Imagem 12 – Imagem do Shrek recortada pelo colaborador

Outro colaborador relatou seu interesse em aprender a “grafitar”, e, por isso, escolheu uma imagem de uma criança com um spray na mão, *“porque queria fazer um curso de grafite”*.



Imagem 13 – Colaborador recortando imagem da criança com spray

Referindo-se a imagem de uma mulher que se apresenta de braços cruzados e sem sorrir, uma colaboradora justificou: *“ah... escolhi essa imagem por que ela tá meio triste.”*



Imagem 14 – Mulher “triste”, imagem escolhida pela colaboradora

Amizade, desejos de aprendizagens, política, solidariedade, divertimento, resistência, felicidade e solidão são temas que surgiram nos relatos dos participantes quando foram indagados sobre o que a imagem dizia para eles. Todos os colaboradores, de alguma forma, relacionaram as imagens escolhidas com algum aspecto das suas vidas, Como exemplo, posso citar a colaboradora, que, em tom de desafo, relaciona a imagem 14, escolhida por ela, com situações familiares vividas com seu padrasto, ao falar que, “(...) às vezes, quando eu tô feliz, ele sempre gosta de me colocar pra baixo, gosta de fazer eu me sentir ninguém”. Essa mesma colaboradora explica que trabalharia essa imagem na aula de arte, de forma que, ao invés de colocar a mulher triste, “colocaria ela sorrindo, (...) ela deve se erguer”, conclui a colaboradora.

Ainda em relação às imagens, propus que cada participante acrescentasse outras imagens à imagem escolhida. Para essa atividade disponibilizei, além das tesouras e revistas, cola e papel branco. Concluída a atividade, solicitei que falassem por que fizeram tais associações, e como usariam aquela imagem nas aulas de arte.

Planejar a produção de dados através de grupo focal é buscar ouvir em contexto específico os vários e diferentes posicionamentos dos sujeitos tendo em vista que, na vivência grupal, “a partilha e o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo” (GASKELL, 2002, p.77).

O convite para participar do grupo focal foi realizado aos alunos da turma 711, do ano letivo de 2010, com o intuito de escolher dez colaboradores para participar do grupo focal. Minha expectativa era compor um grupo formado por cinco meninos e cinco meninas visando uma dinâmica onde, de acordo com Flick (2009), a diversidade de posicionamentos possa criar possibilidades de ampliar a “(...) discussão de modo que muitas perspectivas diferentes sejam manifestadas e também para romper a reserva dos participantes individuais por meio da confrontação entre essas perspectivas” (p.184).

A escolha de realizar a produção de dados com alunos da sétima série deu-se por serem estudantes com os quais já havia tido contato através das aulas de arte. Considerei, também, a possibilidade de continuarem na escola até a oitava série, condição que tornaria possível outros encontros no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO III

MOVIMENTO
COMO
SEM
PUNK
SONHO DE
DE APRENDER
ESCOLA



Imagem 15 – Estranhamento

3

O MOVIMENTO PUNK COMO SONHO DE APRENDER SEM ESCOLA

Esta investigação não tem a pretensão de analisar o movimento punk e suas diferentes formas de aparição, do mesmo modo que também não tem a presunção de mostrá-lo como movimento constituído por consensos, pois, como sabemos, são muitas as formas ou modalidades de punkismo (O'HARA, 2005; HOME, 2004; ESSINGER, 2001). Mais que um movimento social, a cultura punk é um tipo de produção cultural que preza pelos princípios de autonomia e simplicidade incorporando ironia e sarcasmo às suas manifestações estéticas. O movimento acolhe e agrega diferentes tendências, divergentes e conflituosas entre si que, além de diversificar, contribuem para reforçar, talvez, a principal característica do movimento, a saber, a heterogeneidade. Neste capítulo, faço um recorte para expor a minha versão do movimento punk contada a partir de experiências vividas no fim dos anos 1980 quando militei junto ao movimento anarcopunk em Natal (RN), João Pessoa (PB) e Campina Grande (PB). Entendo que

outras experiências também podem ser contadas por outras pessoas punks que vivenciaram o movimento anarcopunk no mesmo período e contexto, visto que, “uma mesma situação reclama uma diversidade de pontos de vista” (MAFFESOLI, 1988, p. 206).

Aqui relato aprendizagens e significados de mundo constituídos por essas experiências. Experiências que foram vivenciadas fora do contexto escolar, nas ruas, quando o mundo das normas foi atravessado por desconfianças e questionamentos que me mostravam um mundo estranho ao mesmo tempo em que sinalizava a possibilidade de uma via alternativa, diferente, a estética punk. Essas desconfianças e questionamentos me acompanham nos dias de hoje e me impulsionam a perceber a importância na minha ação como professor, buscando e experimentando outras maneiras de ver e conviver no ambiente escolar, que não apenas aquelas prescritas e legitimadas como saber docente.

Lembro-me, em 1988, do meu primeiro contato com a cultura punk. Esse contato aconteceu por meio da música que muito me chamou atenção por ser agressiva, rápida e muito curta, o hardcore. Soava de guitarras mal tocadas com efeitos de distorção, microfônias e pouquíssimos acordes, baterias e ritmos imprecisos. Aqueles elementos reforçavam letras cantadas aos “berros”, de forma direta, sem a preocupação de disfarçar ou mesmo camuflar as mensagens que abordavam de forma corrosiva temas como desigualdade social, miséria, antimilitarismo, autoritarismo, anticlericalismo, revolta, capitalismo, consumismo, violência, obediência, dro-

gas, insubmissão e assim por diante. Sem pudor esses ruídos tratavam de temáticas que não eram discutidas nos ambientes que eu frequentava, como por exemplo, a escola, a igreja e meu ciclo de amizades.

Assim, não sabia que um dia seria punk, não pensava em ser, mas, um dia, me vi sendo. Hoje, me vejo professor, e me deparo com questões referentes à problemáticas da educação em arte que me instigam e me envolvem na discussão do como é ser professor de arte na contemporaneidade frente a um currículo que tem dificuldades de problematizar experiências estéticas vividas fora e dentro da Escola. Desse modo, recorro às experiências vividas no movimento anarcopunk para pensar ações educativas em arte que possam aproximar o currículo das experiências cotidianas de alunos.

De acordo com Tourinho (2008), é “no jogo entre memória e invenção que organizamos, reconstruímos e qualificamos nossas experiências” (p. 73). Nesse sentido, também encontro apoio nas reflexões de Goodson (2000) quando alerta que a “origem sócio-cultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional” (p. 72). Ainda referindo-se às pesquisas sobre vida de professores, Goodson destaca a importância do “estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas [como aspectos que] têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (p. 72).

Essas considerações tensionam a busca pela construção de espaços significativos nas práticas educativas e incitam possibilidades de construir e favorecer a produção de senti-

dos na vida profissional com os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagens. Essas reflexões norteiam e impulsionam meu desejo de investigar entrecruzamentos entre significados de mundo constituídos fora da escola e a prática educativa que desenvolvo como professor.

Minha curiosidade e interesse pelo tema se intensificaram à medida que fui me dando conta de que a escola não é mais o único ou, talvez, o lugar privilegiado para construção de conhecimento. Hoje, estamos enredados por complexas e múltiplas dimensões de nossas vidas das quais “(...) fazem parte os diferentes conhecimentos, práticas, experiências, percepções, inserções que nos constituem” (OLIVEIRA e SGARBI, 2008, p. 74).

3.1 Experiências, rupturas e desmoronamentos

Esta compreensão me motiva a entrelaçar significados de mundo construídos fora da escola, prática escolar e atuação docente. No momento em que busco dar sentido às minhas ações em sala de aula, memórias e perguntas referentes à minha trajetória fora da escola se tornam constantes. Tais perguntas tem gerado questionamentos relacionados às experiências vividas durante minha participação no movimento anarcopunk. Começo me perguntando: que relações posso fazer entre prática educativa em arte e significados de mundo constituídos durante minhas vivências no movimento anarcopunk?

Com a descoberta da estética punk vieram as desconfianças do mundo e sobre o mundo, tudo o que até então havia

aprendido em instituições como a família, a escola, a igreja e amigos não punks passou a ser (re)visto. Nada estava mais no mesmo lugar, ideias, conceitos, sentimentos, comportamentos, etc. Esse foi um período de desmoronamentos. Os conceitos de família, religião e obediência cultivados na educação familiar e escolar passaram a ser vistos com suspeita gerando conflitos e rupturas.

A minha inserção no movimento punk aconteceu sem muitos obstáculos. Após contato com a música punk, tinha claro minha afinidade com as ideias veiculadas pelas bandas. Daí foi inevitável à aproximação com Derek Barros, o único punk de Campina Grande de quem se tinha notícias naquele momento. Fui apresentado a ele por um grupo de headbangers²⁵, depois de assistir um show de heavy metal. Pouco tempo depois formaríamos a primeira banda punk da cidade.

De certa forma, extasiado, percebi, com clareza, a desvinculação da cultura punk da cultura/estética de consumo, comum e presente nas produções musicais que têm como objetivo principal o mercado, ou seja, orientadas pelas gravadoras para alimentar a indústria cultural. Dessa forma, a partir da música de protesto, ou hardcore, fui me aproximando e me envolvendo com essa cultura. Aos poucos passei a entendê-la como um espaço de possibilidades para pensar e manifestar-me no mundo através de uma estética que rejeitava valores sociais prescritos como “verdadeiros”, “únicos”, “justos” ou “certos”. Abria-se, assim, um caminho para subverter tais valores.

25. Fãs de Heavy Metal que usam cabelos compridos, roupas pretas, casacos de couro, jeans e muitas vezes, tênis cano-longo importado.

Em parceria com Derek Barros, depois de várias tentativas, chegamos, ainda em 1988, com a entrada de JR Torto, a estabilizar a formação daquela que seria a primeira banda a assumir uma postura declaradamente punk na cidade onde morávamos, Campina Grande. A banda, que resiste até os dias atuais, se chama C.U.S.P.E.²⁶

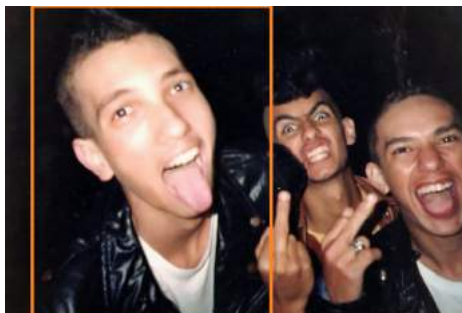


Imagem 16 – C.U.S.P.E 1990. Maurício Remígio, Derek Barros e JR Torto

A banda de imediato assumiu uma postura agressiva adotando um visual que incorporava moicanos, coturnos, jaquetas pretas e riscadas com frases de protesto, gestos de ironia, des-caso e negação ao dito e reproduzido como verdades inquestionáveis, conforme explicitado na imagem 16. Esse sentimento de revolta era externado e cultivado como alimento imprescindível para manter vivos estranhamentos face às culturas autoritárias e as injustiças sociais. Esses gestos e atitudes eram incomuns na rotina de jovens não punks que faziam parte do meu ciclo de amizades. Esse sentimento de revolta também passou

26. Nesse período a banda C.U.S.P.E significava: condenados unicamente a serem pobres enfeitados.

a ser externado através da produção do zine “Nossa Luta”²⁷ editado pela banda, espaço onde expressávamos nossas opiniões sobre drogas, movimento punk, consumo, etc.



Imagem 17 – Capa do Fanzine Nossa Luta

Com essa formação percorremos vários estados do nordeste para participar de gigs²⁸, como no caso do “I Trash Core”²⁹

27. “Nossa Luta” também foi o título da primeira demo tape gravada pela C.U.S.P.E. em 1989.

28. Tipo de show sem estrelas onde não existe separação entre bandas e público

29. Trash como referência ao estilo Trash Metal adotado pelos headbangers e, core, como referência ao hardcore.

realizado em Maceió (AL). O Objetivo desse evento era aproximar headbangers e punks para uma possível união de forças, uma vez que eram frequentes os conflitos entre esses diferentes grupos. Os conflitos eram marcados por acusações diversas. Os punks, geralmente, não aceitavam parcerias com headbangers porque eles não apresentavam preocupações com questões sociais, apenas com a música e o visual. Por outro lado, os punks eram acusados de radicais, inconsequentes e agressivos. No “I Trash Core”, não foi registrado nenhum tipo de conflito. Chegamos mesmo a tocar com o contrabaixo emprestado de um headbanger, pois, JR Torto havia esquecido de levar o seu. Em Campina Grande foram poucas as tretas³⁰ com headbangers. Alguns deles chegaram a atuar no movimento punk e outros não se sentiam ameaçados ao participarem com suas bandas nos eventos realizados pelos punks, quando convidados.



Imagem 18 – Derek Barros, JR Torto e Maurício Remígio no “I Trash Core”

30. Brigas

Aos poucos minha rotina de escola, família e festas com amigos da escola foi sendo esvaziada e substituída por encontros na praça “Clementino Procópio”, no centro da cidade. Na praça, trocávamos informações, ideias, fitas k7, livros, fanzines etc. Esse local também foi escolhido como ponto de encontro e reunião dos mais diferentes e emudecidos grupos. Por exemplo, trombadinhas³¹, prostitutas, drogados, headbangers, traficantes, aposentados, hippies transformaram a praça num lugar continuamente frequentado pela polícia.

Num desses encontros, na praça, soube e decidi me deslocar, junto com outros colegas punks, até a cidade de João Pessoa para participar de uma gig punk denominada “Buraco Suburbano I”. Lá, estreitei laços com punks integrantes das bandas “Discarga Violenta”, da cidade de Natal, “Flagelo” e “Disunidos”³², de João Pessoa, além de conhecer punks de outras capitais Recife (PE) e Belém (PA).

A partir desses encontros passei a manter contato com punks de outros estados. Nesse período ainda não havia internet, por isso, todos os contatos eram mantidos por meio de cartas através das quais se trocava materiais diversos como fanzines, informativos, demo tapes³³ etc. Esses contatos se am-

31. Assim se chamava, na época os meninos e meninas de rua em Campina Grande. Em relação à rotina dos trombadinhas a banda *Disunidos* descreve-a de forma rápida e concisa: *Tô catando lixo, Tô cheirando cola, Pra roubar, Pra sobreviver, Mas quando tô no lixo, E não acho nada, Vou roubar pra sobreviver, trombadinha, trombadinha...*

32. Primeira banda punk da Paraíba

33. Fita cassete contendo gravações artesanais de bandas que eram produzidas nos próprios locais de ensaio ou em studios. O termo “demo” vem da abreviação de demonstração.

pliaram de forma que cheguei a receber uma média de vinte cartas por semana vindas das mais diversas partes do Brasil. A ausência de dinheiro não era motivo para manter-se isolado, pois, quando isso acontecia, era possível através de técnicas específicas,³⁴ que aprendi lendo fanzines, a reutilização de selos, retirando a cola e o carimbo daqueles já utilizados.

Conhecer essa técnica me possibilitou estender o acesso a uma multiplicidade de contatos com punks. Significou, também, a aproximação com carteiros que chegavam a minha casa gritando, *carta pra cuspe!* Os carteiros tentavam entender o motivo de tantas correspondências e se mostravam curiosos para quem era, ou, o que era C.U.S.P.E. Essa curiosidade me deu a oportunidade de, em várias situações, conversar com os carteiros sobre o movimento punk. Como interlocutores que traziam cartas, os carteiros também traziam intimações para comparecer as agências dos correios quando identificado o reaproveitamento dos selos. Essas intimações sempre resultavam em notificações e advertências. Algumas vezes fui aconselhado a não utilizar esse procedimento: *cuidado com isso cuspe!*

Na segunda versão do evento “Buraco Suburbano II”, em 1990, na cidade de João Pessoa, realizado no teatro Cilaio Ribeiro,³⁵ além da banda C.U.S.P.E. tivemos a participação de

34. Mergulhavam-se os selos com carimbos azuis (com os pretos não funcionava) em uma mistura de água sanitária e água potável. Em seguida se massageava com certa delicadeza para soltar a cola e o carimbo dos correios impregnado no selo. Essa técnica não funciona para o sistema de selagem atual.

35. Espaço abandonado do Grupo Escolar Dr. Tomaz Mindelo ocupado por anarcopunks, anarquistas e entidades sociais ligadas à arte, cultura e movimentos populares que, jun-

outros punks e suas bandas recém formadas em Campina Grande, como por exemplo a “Verminose” e a “Diarreia”.



Imagem 19 – Cartaz do “Buraco Suburbano II”

Quando precisava me deslocar para outras cidades, a “carona” se apresentava como alternativa que funcionava vis-

tos, articularam uma gestão coletiva do espaço. O espaço era utilizado para realização de Gigs, Shows, palestras, debates etc. Após a ocupação, esse espaço passou a ser chamado teatro Cilaio Ribeiro, uma homenagem ao artista local, ventríloquo, que criava peças teatrais com bonecos. Mais detalhes, ver monografia: Partidários do anarquismo, militantes da contracultura: Um estudo sobre a influência do anarquismo na produção cultural anar-co-punk, de Yuriallis Fernandes Bastos. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/caos>

to que não tinha dinheiro. Mesmo quando se tinha, a carona era uma maneira de poupar para usar o dinheiro com coisas mais importantes.

Certa vez, com o intuito de participar de um evento que seria realizado em Natal, juntamente com outro integrante da C.U.S.P.E, mesmo recebendo o valor das passagens da organização do evento, decidimos ir de carona de Campina Grande a Natal. Nesse dia, para chegarmos a Natal, pegamos doze tipos diferentes de carona, de ônibus escolar a trator, incluindo alguns trechos a pé. Durante uma parada e outra compramos frutas, rapadura, farinha e cachaça diretamente de um engenho. Assim, conseguimos chegar a Natal a tempo de tomar um banho de mar na “Via Costeira” e participar do evento. Na volta, fizemos a opção de vir de ônibus. Esperamos o ônibus em uma parada fora da rodoviária. Negociamos com o motorista o pagamento de apenas uma passagem para os dois, e, desse modo, não foi necessário emitir bilhetes. O valor pago ficou para o motorista.

Essa prática de negociação também era utilizada como “tática” nos espaços urbanos ao se fazer uso do transporte coletivo. Dessa maneira acreditávamos que estávamos sabotando a ideia de lucro, mas, além disso, através dessas ações, tínhamos a intenção de educar os trabalhadores ajudando-os a aprender a utilizar essas táticas para sabotar o lucro excessivo dos empresários.

Quando andávamos em grupo de quatro ou cinco punks, propúnhamos aos cobradores o pagamento de uma ou duas passagens com dinheiro ou passe escolar, sem passar pela

catraca. Todos desciam pela porta de trás ou pulavam a catraca. As negociações nunca eram feitas sem antes explicarmos que entendíamos esse tipo de prática, não como vandalismo, mas, como um tipo de sabotagem.

Negociação similar a essa aconteceu em um 1º de maio³⁶. Junto com um colega punk, ambos com um visual “carregado”³⁷, íamos fazer panfletagem num evento festivo, alusivo ao dia do trabalhador, realizado pela CUT³⁸ e a CGT³⁹. Ao entrarmos no ônibus provocamos estranhamento nos passageiros que, assustados, olhavam para nós. O cobrador reagiu demonstrando medo e, de imediato, perguntou se tínhamos dinheiro para pagar as passagens. Sem responder a pergunta, nos aproximamos do cobrador e entregamos um panfleto que tinha como título, “1º de maio, dia de luto e de luta, não de festas”. Em seguida, perguntamos como ele se sentia naquele dia, como trabalhador. Diante da pergunta, em tom de indignação, ele fez uma série de reclamações disparando acusações contra o sindicato da categoria. Então, fizemos a proposta: passar-lhe um passe escolar e descermos pela porta de trás, assim, ele poderia dividir o dinheiro com o motorista. O cobrador aceitou a nossa proposta. Dias depois, peguei o mesmo coletivo, sozinho. Sentei na parte de trás⁴⁰ do ônibus, mas, me dei conta de que o cobrador era o mesmo da negociação do dia 1º de maio.

36. Dia do Trabalhador.

37. Agressivo

38. Central única dos trabalhadores

39. Central geral dos trabalhadores

40. Nesse período em Campina Grande os passageiros entram por trás para passar na roleta. Nos dias atuais a roleta foi deslocada para frente.

Naquele dia meu visual não estava tão agressivo. Fui reconhecido pelo cobrador que, de imediato, perguntou se eu tinha passe escolar. Ao responder que sim, o cobrador pediu o passe e perguntou onde eu iria descer. Chegando à parada, ele sinalizou para o motorista batendo com uma moeda no ferro de apoio dos passageiros. O motorista entendeu o sinal e abriu a porta traseira para eu descer. Agradei e fui embora.

Essa prática de negociação tornou-se rotineira entre punks e cobradores, criando relações de amizade e conquistando o respeito de alguns desses trabalhadores. Muitas vezes não era mais necessário explicar aos cobradores o significado dessas táticas para os participantes do movimento punk.

O uso da carona era a alternativa menos incômoda quando precisávamos nos deslocar para outras cidades. Quando viajávamos de ônibus, geralmente, ao chegarmos à rodoviária, éramos abordados pela polícia. As abordagens policiais eram sempre invasivas, violentas e constrangedoras. Lembro-me do dia em que fomos de ônibus de Campina Grande a Fortaleza (CE). Íamos tocar no festival “Nordeste em Caos”, evento realizado pelos punks do Ceará. Ao chegar à rodoviária, fomos forçados por policiais civis a entrar em uma sala. Revistaram nossos corpos, bagagens, documentos, instrumentos e, ainda, fizeram comentários pejorativos ridicularizando nossa forma de vestir. Ao questionar a abordagem dos policiais, fui ameaçado de ter as roupas e coturnos apreendidos, além de receber tapas e pontapés.

Essas ideias e teorias se interligavam a prática buscando valorizar o poder educativo da ação. Táticas similares eram utilizadas em outros ambientes públicos como bares, restaurantes, livrarias etc.

As experiências da banda produzindo fanzines, fazendo viagens, mantendo contato com outros grupos e indivíduos punks intensificaram a minha rotina de punk. Os encontros passaram a ser mais freqüentes e, quando necessário, eram feitos encontros extras na casa dos próprios punks. Fazíamos dois encontros semanais. Um, para tratar da organização do movimento, da produção de eventos, passeatas de protesto, panfletagens, etc. O outro, para realizar grupo de estudo. No grupo de estudo discutiam-se ideias de autores clássicos do anarquismo como, Mikhail Bakunin, Joseph Proudhon, Kropotkin, Errico Malatesta etc.

O crescimento do bando – nesse período já éramos mais de dez, na maioria homens – visava consolidar, formalmente, o contato/diálogo com outros grupos de punks, além de evitar a divulgação de endereços pessoais. Assim, realizamos eventos para arrecadar fundos e abrir uma caixa postal no correio. As correspondências enviadas ao C.U.S.P.E. traziam notícias de eventos e articulações internas de outros grupos e eram lidas e discutidas coletivamente.

Os encontros semanais passaram a ser feitos em outro “point”, as escadarias laterais do teatro municipal “Severino Cabral”, no centro da cidade. O novo “point” oferecia as condições necessárias para a realização das discussões sem muitas interrupções. Ali, também, estávamos mais protegidos das violentas abordagens policiais.

Num desses encontros, nas escadarias laterais do teatro municipal, planejamos a intervenção no desfile do dia “7 de setembro de 1992”. Furamos a proteção policial e invadimos a pista do desfile portando cartazes, faixas, bandeiras pretas e panfletos que questionavam a comemoração dessa data, compreendida

pelos punks como uma pseudo independência (Imagens 20 e 21). Na intervenção, durante o desfile, questionamos, também, a prática “democrática” de delegar poderes a representantes que tomam decisões a revelia da maioria que os elegeu, conforme retrata o Jornal “Diário da Paraíba de 1992”:

Portando enormes bandeiras pretas e cartazes que diziam “Brasil levanta-te dessa ociosidade”, os manifestantes furaram o círculo policial e tentaram se infiltrar no desfile. Porém, foram detidos pelos homens da polícia militar que alertaram quanto a proibição de tal manifesto. Nem mesmo coibindo os anarquistas, a mobilização deixou de existir, tendo em vista que entre o público presente gritavam: “ Não acredite nas fábulas! “Não acredite em 7 de setembro! Não acredite em D.Pedro! “Lute e crie organizações onde se possam combater as injustiças”.



Imagem 20 – Foto do “Jornal da Paraíba” de 08/09/1992. Cedida por Carlos Júnior



Imagem 21 – Foto do “Jornal da Paraíba” de 08/09/1992. Cedida por Carlos Júnior

Naquele momento da minha vida, naquele desfile, não havia o que ser comemorado numa sociedade perversa que torna legal a magnificência de alguns em detrimento da crueldade e da miséria de tantos outros. Só nos restava a recusa, a rebeldia, sentimento de indignação que tentávamos manifestar publicamente através de panfletos, ações coletivas, sabotagens. Não havia espaço para concessões.

Nesse mesmo 7 de setembro de 1992, punks de Natal e João Pessoa também realizaram protestos nos desfiles. A ideia era articular, simultaneamente, protestos em todo o país. Em Natal, assim como em outros estados, alguns punks foram presos pela polícia militar.

A minha rotina de punk não era sustentada apenas pela convivência e compromisso com os colegas da banda C.U.S.P.E. Vez por outra eu voltava à praça “Clementino Procopio” onde encontrava trombadinhas, outros punks, hippies headbangers e amigos junkies⁴¹, sempre dispostos a tomar cachaça, ouvir hardcore e vagar pelos espaços públicos nas noites frias de Campina Grande que se ofereciam como palco aberto à diversão. Levava bebidas para a praça ou íamos para bares que nos recebiam sem estranhamentos, sem preconceitos em relação aos punks como era o caso do “Privê”, bar destinado ao público homossexual onde ouvíamos nossas fitas K7 e pogávamos⁴² sem problemas ou interferências. Também éramos muito bem recebidos nos bordéis da rua “Índios Cariris”. Lá bebíamos, escolhíamos e escutávamos músicas no jungle box⁴³ em companhia de trabalhadoras prostitutas que só saíam da nossa mesa para atender seus clientes.

41. Termo usado, à época, para pessoas que se drogavam demasiadamente.

42. Pogo: dança na qual cada punk se manifesta a seu modo, por meio de movimentos improvisados, através de pulos, contorcendo-se, etc. É um tipo de dança circular que, para as pessoas não punks, pode parecer briga ao insinuar socos e pontapés sem direção definida. Essa dança coletiva realizada em círculos também é chamada roda de pogo.

43. Aparelho eletrônico que tem a função de tocar músicas disponíveis em um catálogo para serem escolhidas previamente pelos clientes mediante o depósito de moedas.

Como participante ativo do movimento punk fui desafiado a aprender a desconstruir, ou, colocando à maneira punk, fui instado a destruir vínculos com qualquer pretensão de autoritarismo. Lembro muito bem da letra da banda potiguar, “*Descarga Violenta*” que, através do hardcore, em questão de segundos e, em meio a um visceral ruído, cantava aos gritos: “toda autoridade é um abuso”. O título da música era “Abuso de autoridade”.

Com o passar do tempo dois outros integrantes da C.U.S.P.E. mudaram de Campina Grande e, por esse motivo, a banda ficou inativa por um período. Depois de várias tentativas de reativar a banda me aproximei dos anarcopunks Rogério Nascimento e Toni Santos. Com essa nova formação gravamos as demos: “Revoluções” (1993), e “Autogestão”(1998).



Imagem 22 – Banda C.U.S.P.E, gravação da demo “Autogestão” – Arquivo pessoal

Nesse período, depois de muitos debates e discussões, chegamos à conclusão de que o significado da sigla C.U.S.P.E. - “condenados unicamente a serem pobres enfeitados” - não mais correspondia a concepção punk que havíamos construído por meio de nossas práticas. Representava, apenas, uma apologia a miséria e a passividade.

A compreensão do punk como uma cultura heterogênea, não estagnada, ou seja, em constante transformação, “fazendo e desfazendo-se” constantemente através de práticas/táticas coletivas de contestação, foi decisiva no sentido de mudar a sigla para “condenados unidos são potência extrema”. Essa nova concepção ficou registrada numa das músicas mais conhecidas da C.U.S.P.E., que tem como título, “Autogestão”⁴⁴ e gravada na demo “Autogestão”:

Usando sua própria consciência

Se auto organizando

Sem estado e sem patrão

Onde nada é de ninguém

Mas tudo é de todos

A ideia de autogestão era cobrada nas vivências e praticada na organização dos eventos, sempre pensados coletivamente, da escolha do tema às demais atividades organizadas e distribuídas levando em consideração as afinidades e habilidades dos membros do grupo, sem hierarquizá-las.

44. Disponível no youtube: http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=kWEUQL3KoOc

Quando decidimos realizar o evento “Descarnimento da América”, durante as comemorações dos 500 anos de descobrimento da América, fiquei responsável por cuidar do som. Como estava fazendo um curso de extensão de serigrafia, oferecido pelo Departamento de Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), também fui escolhido para elaborar o cartaz de divulgação do evento. (Imagem 23)



Imagem 23 – Cartaz do evento “Descarnimento da América”

Na oficina de serigrafia do Departamento de Artes da UFPB elaborei e reproduzi o cartaz. No centro do cartaz, recortada de uma revista de circulação nacional, coloquei a imagem de um índio brasileiro em estado de miséria, desdentado, chorando. O texto foi montado com recortes de letras de revistas, com letras transfix⁴⁵ e letras datilografadas.

O curso não dispunha de recursos técnicos como, por exemplo, fotolito para revelação da imagem. Oferecia apenas tela, emulsão, e a mesa de revelação. Diante desse problema compus a matriz com colagens, fiz uma cópia em xerox, espalhei óleo vegetal na parte de trás da cópia tornando a parte branca transparente e, dessa forma, a matriz pode ser revelada em tela possibilitando a reprodução do cartaz em preto e branco.

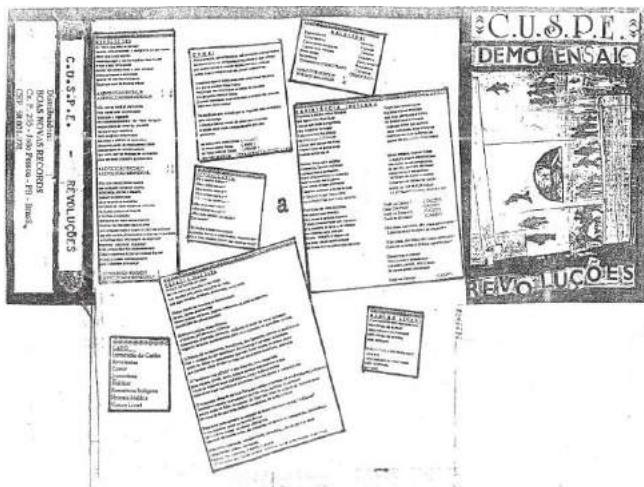
A capa/encarte do demo “Revoluções” (Imagem 24), veiculada em K7, também foi elaborada a partir de recortes de revistas. Para a capa, escolhemos a imagem de um sem terra preso durante conflitos agrários no estado do Pará. Sobrepondo-se à porta do cárcere, inserimos silhuetas de trabalhadores rurais nordestinos. Imagens e textos foram montados em uma matriz reproduzida em xerox.

A “demo ensaio” (Imagem 25), gravada ao vivo, em estúdio caseiro, foi distribuído para todo o Brasil. Foram cobrados apenas os custos das fitas K7 e das despesas postais, quando não era possível reaproveitar selos. O tema, “revoluções”, explicitado de forma contundente no texto da música “Iconoclasta”, instigava e enfatizava a importância da trans-

45. Letras autocolantes

form(ação) individual como alavanca para processos de mudança social.

*Não tenho diabo
Não tenho deus
Não tenho pátria
Não tenho patrão
Não tenho escravo
Não sou escravo
Não tenho senhor
Não sou senhor de nada
De nada
Só tenho a mim mesmo
A minha força, o meu tesão
Disposição
Só o meu sangue corre na minha veia*





Imagens 24 e 25 – Capa/Encarte do demo “Revoluções”, 1993

3.2 Vislumbrando outros caminhos, outras opções...

Durante o período de minha atuação no movimento punk havia sido aprovado em dois vestibulares, para os cursos de administração e psicologia. Depois de cursar alguns semestres, percebi que não tinha afinidade com os referidos cursos e, abandonei-os, mantendo minha opção pelo punk,

pela rua. Estava mergulhado na cena punk seduzido por ações políticas e sociais, pelo espaço público, pela música de protesto, pelo visual punk, pelo o que, naquele momento, entendia como liberdade. A escola não fazia mais parte dos meus desejos e planos. Hardcore, eventos de protesto em praça pública, gigs e fanzines representavam espaços a serem construídos e ocupados com o sentimento de indignação provocado pelo repúdio às desigualdades sociais, aos preconceitos e à miséria que, embora visíveis e deploráveis, nunca foram abordados ou problematizados nas instituições escolares por onde passei.

Meu interesse por voltar à universidade deu-se depois de um longo período de atuação no movimento punk. Aos poucos, comecei a questionar as práticas de organização dos grupos punks cada vez mais distanciadas dos interesses estéticos que me seduziram e, principalmente, da luta por uma organização política com foco na justiça social. O movimento punk, gradativamente, perdia força dentro de mim. Revelava, de maneira crescente, tendência e aproximação demasiadas com grupos que, a meu ver, se aproximavam muito mais de organizações e práticas sindicais.

Assim, comecei a me despedir do movimento punk, a me afastar dos grupos de articulação política e participar apenas das produções musicais. Durante esse período de afastamento me inscrevi em uma oficina de percussão e teatro oferecida pelo teatro municipal de Campina Grande. Posteriormente, essa oficina se transformou no grupo chamado “Tambores da Silva”, no qual participei até o seu desfecho.

Viajando para participar de uma gig em Natal, uma conversa com um punk que cursava Licenciatura em Música despertou meu interesse em prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nesse período de transição, escrevi o texto de uma música que reflete minhas aprendizagens no movimento punk e, conseqüentemente, a importância dessas ideias e valores na minha formação. O texto se chama “gritos” e, ainda hoje, compõe o repertório da banda C.U.S.P.E.

Picaretadas profundas

Uma estrutura rígida

Desmoronamentos

Gritos

Embaçados de incertezas

Um ringido interno

Uma frieza paralisante

Desperta um fogo latente

Espanta os espantos de fora

Se transforma em combustível

Gera movimento

Desafiando o silêncio

Grito

Essas relações e estranhamentos passaram a fazer parte do meu cotidiano sedimentando um sentimento que, de

alguma forma, “nos passa, nos toca, ou nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21), desestabiliza certezas e provoca inseguranças gerando conflitos e rupturas que Larrosa (2002) reconhece como experiência. Para Dewey (2010), a experiência do ser vivo acontece de forma contínua nas interações com as “condições ambientais”, no “processo de viver”. No entanto, uma “experiência *singular*” se delineia quando “o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (p.109).

3.3 Suspeitas e questionamentos: a escola como “território de luta”

Tanto no que diz respeito à pesquisa como em relação a práticas educativas é importante ter em vista que a circunstância cognitiva da experiência “nos força a prestar atenção aos acontecimentos, aos fenômenos, enfim a tudo o que se inscreve no instante e no presente (MAFFESOLI, 1988, p.200)

Como professor de arte do ensino básico, faço valer as experiências vividas no punk para suspeitar de modelos curriculares que se opõem aos modos de ser e de estar no mundo dos sujeitos que freqüentam a escola. Essas oposições, em termos de ensino de arte, silenciam vozes quando contemplam apenas visões culturais de grupos hegemônicos que, de acordo com Martins (2010),

(...) buscam legitimar algumas interpretações como sendo mais adequadas ou pertinentes, autênticas, e, portanto, fidedignas.

Tais grupos criam modelos de interpretação e, muitas vezes, constroem professores e alunos a aceitá-las como verdades e, mais que isso, como interpretações oficiais (p. 24).

A motivação para a realização deste estudo surge a partir do momento em que como professor de arte passei a observar a presença persistente das narrativas oficiais do currículo e, em decorrência, a rigidez e a expectativa das instituições de ensino no sentido de que tais narrativas sejam implementadas pela ação do professor. Essa expectativa, com frequência, coloca o professor na posição de guardião do currículo.

A crítica punk que questiona as relações humanas impostas pela ordem econômica/social/cultural capitalista preocupa-se com a liberdade dos sujeitos, sempre vistos como capazes de agir coletivamente. Essa crítica se intensifica principalmente quando o interesse é boicotar relações autoritárias e hierarquizadas, fazendo da ação um instrumento de atuação política que questiona privilégios, injustiças e formas de opressão da sociedade capitalista presentes na família, na escola, no trabalho, etc.

Traduzidos para o pensamento pedagógico, esses questionamentos encarnados na crítica punk se apresentam como princípios que norteiam a recusa à obediência às estruturas autoritárias e as relações de poder que difundem opressão e silenciam vozes no ambiente escolar. Nessa perspectiva, nada mais justo que pensar o processo educacional como espaço que possa ser visto como resultante de ações coletivas entre sujeitos, onde as relações professor/aluno/aprendi-

zagem possam ser problematizadas. Processo e espaço como alternativas e possibilidades para refletir, contestar e experimentar propostas pedagógicas que se diferenciem dos modelos vigentes. Modelos, quase sempre, baseados em perspectivas desenvolvimentistas, na precedência da teoria sobre a prática, que atendem lógicas positivistas tecnocratas e justificam uma ordem social hierarquizada. Ou, ainda, modelos com preocupações neoliberais, cujo interesse é servir aos propósitos empresariais e industriais, voltadas para a preparação ao mercado de trabalho fazendo do campo educacional um lugar privilegiado para ser utilizado “como técnica de governo, regulação e controle social” (SILVA, 1995, p.13).

Giroux (1997) e Giroux e Simon (2005), assim como Moreira e Silva (2005), reconhecem que currículo e escola não são neutros e, ao afirmar que a escola é um “território de luta” assim como a pedagogia é uma forma de “política cultural”, Giroux e Simon (2005) argumentam que nessa perspectiva as escolas passam a ser compreendidas como

...formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (p.95).

Giroux (1997) entende que a escola é um local que pode ampliar as capacidades humanas com vistas a transformar

as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam possibilidades de democracia. Ainda de acordo com o autor o ofício do professor não pode ser compreendido apenas pelo ponto de vista que prevalece nos modelos vigentes de educação, ou seja, como técnico de alto nível, transmissor de conteúdos previamente pensados por especialistas, executor de planos de ensino, leis e projetos definidos por burocratas. Dizendo de outra maneira, o ofício de professor deve estar aberto a outros pontos de vista, neste caso e, como exemplo, o ponto de vista punk, exposto no *aperiódico* temático libertário “Sem Mestres”. A visão predominante nesses modelos de educação situa o professor como técnico, neutro, compactuando com “formas de coação e castração do potencial das pessoas submetidas a esse tipo de educação” (Informativo vida livre, 11/ 2004).

Giroux (1997) argumenta, também, que a pedagogia escolar pode ser uma forma de “política cultural” articulando “práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjunto de experiências e subjetividades são construídas” (p.31). Silva (1994), inspirado na concepção pós-estruturalista Foucaultiana, contesta a visão de que através de uma crítica ideológica aos modelos educacionais carregados de interesse e poder seja possível “penetrá-los e chegar a um conhecimento não-mistificado do mundo social” (p. 250). Nesse sentido o autor alerta que:

...todo saber/conhecimento torna-se igualmente suspeito de vínculo com poder. Em segundo lugar, a própria noção de poder

sofre um deslocamento, não podendo mais ser referida a uma fonte ou centro único, separando nitidamente o mundo social em opressores e oprimidos, assim identificados antecipadamente de uma vez por todas (p. 250).

Nessa perspectiva, Silva (1994), ao alertar para o fato de que o poder está deslocado e não está apenas em um centro único, explica que a análise não deveria focar-se em “identificar a fonte de poder, já que as relações de poder são onipresentes, mas principalmente como elas se exercem” (p. 250). Em sintonia com o argumento do autor, posso dizer que nosso

... objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições de e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas as quais, como educadores/as, nós próprios estamos envolvidos (p. 251).

A ética punk do **FVM**, ao deslocar fronteiras, instiga questionamentos e sabota relações que reproduzem ‘autoritarismos’ e ‘hierarquias’ ajudando a entender a escola como lugar heterogêneo e passível de fendas nas fronteiras que legitimam dicotomias no cotidiano escolar, sejam elas, na relação professor/aluno, ensino/aprendizagem, conhecimento/cotidiano ou escola/vida. As contradições e a aspereza do currículo, aliadas às exigências das instituições escolares no sentido de preservá-lo, tem gerado incômodos e impulsiona-

do embates que, aos poucos, podem sinalizar a possibilidade de negociação em meio a essas relações de poder. Esses embates surgem do entendimento de que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social” (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 8) e, conseqüentemente, torna inevitável que a escola passe a ser vista como um “território de luta” (GIROUX e SIMON, 2005).

3.4 Quando a farda é uma jaula!

No período de 2006 a 2009, como professor da escola, desenvolvi ações educativas com os alunos nas aulas de arte. Lembro-me de várias situações vividas em sala de aula decorrentes de conflitos e contradições, quase sempre, motivados pela resistência dos alunos para aceitar e/ou cumprir algumas exigências curriculares oficiais. Como exemplo, posso citar o episódio em que os alunos foram impedidos de entrar na escola por não fazerem uso do uniforme escolar. Foram muitas as reuniões pedagógicas realizadas para discutir esse assunto. Não havia ninguém melhor para falar sobre o assunto do que os próprios alunos. Mas eles não eram ouvidos, não tinham representação em órgãos colegiados e simplesmente eram impedidos de entrar na escola.

Como professor, na minha cabeça retumbava repetidamente uma frase muito conhecida e utilizada no movimento punk. A frase é mais ou menos assim: “*a farda é uma jaula que só cabe a um animal*”. Essa frase era, geralmente, gritada por punks em passeatas antimilitaristas, principalmente nos desfiles de 7 de setembro.

Decidi me engajar ao currículo oficial para problematizar a questão, ou seja, a resistência dos alunos ao uso do “uniforme”. Escolhi uma turma de 6ª série para iniciar o debate, pois, naquele momento, o conteúdo sendo estudado incluía ‘formas’. Começamos com um bate papo sobre formas de ver, de pensar, de viver, de vestir, etc. Encerramos o bate papo com uma pergunta: o que é um uniforme?

Na conversa, os alunos manifestaram diversas posições expondo suas opiniões sobre a multiplicidade de forma das pessoas, diferentes maneiras de ver e estar no mundo. Nesse momento um aluno posicionou-se dizendo: *“Ah professor, tem gente de tudo quanto é tipo, as pessoas gostam de coisas diferentes, se não fosse assim, todas as pessoas torciam pelo mesmo time”*. Em relação a essa mesma questão uma aluna complementou: *“é... tem meninas que gostam de ser mais patricinhas, enquanto tem outras... tipo despojadas”*.

A discussão sobre o uniforme gerou muitas opiniões sobre seu uso e significados. Entre as opiniões pôde-se ouvir que, na escola, o uso do uniforme serve *“para sermos identificados como estudantes, ou mesmo, por que todo mundo é igual, e, por que estamos na escola”*. Uma aluna sugeriu a mudança do uniforme. Surpreendentemente, poucos alunos condenaram o uso do uniforme e justificaram suas opiniões afirmando que os alunos deveriam vir para escola *“vestidos como quisessem”*. A maioria dos alunos não se posicionou contra o uso de uniforme. Alguns reclamaram do preço para adquiri-lo e, outros, mencionaram o benefício do uniforme como uma maneira de economizar as roupas *“que a gente usa no dia - a - dia”*.

Na aula seguinte, cada aluno manifestou sua posição em relação ao problema, apresentando dúvidas, contradições e divergências as mais diversas. Nosso estudo/conversa prosseguiu até o dia em que propus que observássemos, com detalhe, o uniforme da escola. Fizemos uma avaliação crítica focada na ideia e no modelo do uniforme, desconstruindo estereótipos e pondo em perspectiva a necessidade e a prática do uso de uniformes. Paralelamente, conversamos sobre as roupas que eles mais gostavam de usar. Perguntei se gostariam de vir para escola com essa roupa. Àqueles que responderam que sim, orientei que viessem com a roupa por baixo do uniforme.

Na aula seguinte quase todos vieram com a roupa da sua preferência por baixo do uniforme. Posicionamo-nos em círculo e, então, propus que tirassem o uniforme e o arremessassem ao centro da sala. Meu objetivo era criar outras formas de manifestação/representação que significasse a discordância/resistência dos alunos em relação ao uso do uniforme, apontadas nas reuniões pedagógicas. Poucos alunos não vieram com outra roupa por baixo e, portanto, não arremessaram o uniforme. Registrei as imagens desse ato coletivo e problematizei o gesto dos alunos explorando os conceitos de performance, diversidade e expressão. Discutimos a prática da performance a partir da ideia de deslocamento e exploramos a ideia de submissão como uma metáfora.

A problematização, os bate-papo e a performance com os uniformes ampliaram a perspectiva e a compreensão dos alunos sobre normas e práticas escolares, ajudando-os a dis-

cutir e, principalmente, a compreender o modo e o porquê de certos costumes de caráter coletivo em instituições públicas.

A ideia da atividade/processo com os uniformes não foi reforçar o seu desuso nem coibir as ações daqueles que se negavam a usá-lo. O objetivo da ação era ressaltar a diversidade de significados desse artefato.

Dussel (2003) me ajuda a refletir sobre essa ação quando explica que os uniformes escolares surgiram e foram transformados como parte de técnicas disciplinares por meio da regulação dos corpos que “foram e seguem sendo uma técnica disciplinar eficiente, porque é capaz de acomodar diferentes discursos e relações de poder” (p. 239)⁴⁶.

Nesse sentido, observo que os uniformes escolares constroem subjetividades e sentidos manifestados nas falas dos alunos explicitando relações e significados não apenas associados ao dualismo liberdade/repressão. Dussel (2003), ao citar a historiadora brasileira Denise Bernuzzi, chama atenção para o fato de que “é importante pensar mais além da oposição que distingue liberdade e repressão”⁴⁷, para assim, (...) “analisá-las lá onde elas tem sido: inscritas na história e, portanto, fechadas, intercaladas, plurais e, acima de tudo, estreitamente entrelaçadas” (p.239)⁴⁸. Esse tipo de análise põe

46. Tradução livre do texto em espanhol: (...) fue y sigue siendo una técnica disciplinar eficiente, porque es capaz de acomodar diferentes discursos y relaciones de poder.

47. Tradução livre do texto em espanhol: Es importante pensar más allá de la oposición que distingue entre libertad y represión

48. Tradução livre do texto em espanhol: analizarlas allí donde siempre han estado: inscritas em la historia y, portanto, fechables, provisionales, plurales y, sobre todo, estrechamente entrelazadas.

em perspectiva a possibilidade de “lograr novos espaços de liberdade que reconheçam ao mesmo tempo nossas limitações sociais e se esforcem para expandir o âmbito das nossas experiências” (p.239).⁴⁹

3.5 Um projeto via satélite

Iniciava uma aula na Escola Estadual Lauro Chaves, na periferia de Macapá, com uma turma de sexta série composta, em sua maioria, por alunos fora da faixa etária. Esses alunos eram marcados na escola como uma turma problema. Subitamente, um aluno me interrompeu para fazer uma pergunta. Queria saber “*o que é uma transmissão via satélite*”. A pergunta do aluno desencadeou uma série de piadas e, especialmente, risos por parte da turma. Para os alunos, a pergunta não tinha nenhuma relação com o assunto que tratávamos naquele momento. Eu havia perguntado sobre o motivo da ausência de muitos colegas. Sem demora, eles responderam que os demais não estavam na escola porque preferiram “*soltar pipa na rua*”. Encerrados os risos e piadas, decidi transferir a pergunta do aluno para a turma: o que é uma transmissão via satélite?

Os alunos, aos poucos, se envolveram e se empenharam na tentativa de responder a dúvida do colega. Nas conversas, começaram a identificar satélites como objetos que são lançados ao espaço e transmitem informações para sistemas de

49. Tradução livre do texto em espanhol: lograr nuevos espacios de libertad que reconozcan a un tiempo nuestras limitaciones sociales y que se esfuercen por expandir el alcance de nuestras experiencias.

comunicação como telefones, TV, rádio, navegação, previsão do tempo, guerras, etc. Perguntei ao aluno onde ele havia conhecido esses termos. Ele relatou que aprendeu esses termos ao ouvir a narração de uma partida de futebol transmitida pela televisão.

A conversa se prolongou com vários exemplos. Os alunos identificaram programas de computadores que possibilitam a visualização de imagens via satélite por meio da internet, a transmissão de partidas da copa do mundo, etc. No final da aula propus que pensassem e anotassem nos cadernos, o que diriam se pudessem ser ouvidos, pelo mundo, numa transmissão via satélite.

Na aula seguinte, antes de ouvir o que os alunos diriam se pudessem ser ouvidos via satélite, perguntei aos que haviam faltado para soltar pipas, como tinha sido a experiência deles. Alguns relataram que derrubaram muitas pipas, outros, perderam suas pipas e, uns poucos, afirmaram que soltar pipa é melhor que estar na escola.

Depois de ouvi-los, retomei o tema da aula, momento que os alunos leram suas mensagens. As mensagens abrangiam uma ampla gama de temas: arrependimentos de brigas familiares, alerta contra o uso de drogas, a importância de preservar a floresta amazônica, reclamações sobre a precariedade do laboratório de informática da escola, recados amorosos para namorados(as), questões religiosas, o prazer de soltar pipas, o perigo do uso de cerol nas pipas e assim por diante. Antes de sair da sala de aula fui provocado pelos alunos: *“professor, o senhor podia dar uma aula pra gente soltar pipas”!*

Saí daquela aula pensando na provocação dos alunos. Perguntava-me, como problematizar a prática de soltar pipas, tão agradável aos alunos, a ponto de desejarem trazê-la para o cotidiano escolar?

Soltar pipa é uma prática que movimenta Macapá durante o verão, sobretudo, na periferia da cidade. Em 2008, a brincadeira de soltar pipas passou a ser debatida e reprovada pela população. Foi noticiado pelos meios de comunicação uma série de acidentes provocados pelo uso do cerol⁵⁰, envolvendo motoqueiros e resultando em várias mortes.

No encontro seguinte, apresentei para os alunos o trabalho de Cildo Meireles “Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola, 1970”⁵¹, e a intervenção realizada pelo grupo Urucum, “Mensagens Vazias”⁵². A discussão, a partir da análise dos trabalhos, possibilitou a ampliação da concepção dos alunos sobre a produção de arte. Despertou à atenção dos alunos o fato dos trabalhos artísticos terem sido realizados com objetos como garrafas e a proposta do grupo urucum envolvendo pessoas que passavam na rua. Alguns alunos mostraram-se curio-

50. Mistura de cola com vidro moído que é aplicada nas linhas das pipas, papagaios ou rabiolas e serve para cortar e fazer cair outras pipas.

51. Cildo Meireles gravou em garrafas de refrigerantes retornáveis, informações e opiniões críticas, que eram devolvidas à circulação. Utilizou no processo decalques com textos em tinta branca vitrificada que não aparecem quando a garrafa esta vazia, ficando visível apenas com a presença do líquido escuro da coca-cola.

52. O grupo Urucum é um coletivo de artistas residentes em Macapá que realizou uma intervenção no réveillon de 2003 chamada “Mensagens Vazias”. O grupo realizou a intervenção próximo a fortaleza de Macapá onde abordavam as pessoas pedindo que escrevessem seus desejos em bilhetes, e, em seguida, colocassem em garrafões que, posteriormente, seriam lançados no rio amazonas e, aos poucos, levados pela maré. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=IPN9BKqLizs#!

sos em relação às mensagens veiculadas nos trabalhos: *“será que elas foram lidas por alguém?”* Outros questionaram a ação do grupo Urucum ao jogar garrações de vidro no rio.

A partir das observações da turma em relação ao trabalho de Cildo Meireles e do grupo Urucum, perguntei que relações podiam ser feitas entre as mensagens escritas nos cadernos, o desejo de soltar pipas na aula de arte e os trabalhos discutidos. Poucos alunos se manifestaram. Entre esses poucos, veio a proposta de um aluno: *“a gente podia escrever mensagens nas pipas e depois empinar!”*

Ao perguntar se a turma concordava com proposta do colega a sala virou uma euforia só. Nascia, ali, o que passei a chamar de “projeto via satélite”. O projeto desencadeou uma série de discussões/atividades chegando a uma intervenção urbana realizada na comunidade.

As discussões prosseguiram. A idéia era soltar pipas e enviar mensagens para a comunidade. Outros questionamentos aqueciam as discussões. Queria-se saber se as pipas seriam empinadas com ou sem cerol, pois o grupo de meninos que costumava empinar pipas defendia o uso de cerol. Os alunos contrários ao uso de cerol justificaram que as pipas deveriam ser cortadas, pois, ao caírem em algum lugar, as mensagens seriam lidas por alguém. Como todos concordaram que as pipas deveriam ser cortadas para que as mensagens fossem levadas, sugeri que usássemos tesouras. Apesar da resistência de alguns que defendiam o uso do cerol, a idéia foi aceita pelo grupo.

Outra questão que gerou polêmica durante as discussões foi a proposta de uma menina dizendo que *“rabiola é*

coisa pra homem, não para mulher”, e, por esse motivo, ela não participaria da ação. Em seguida a aluna recebeu apoio de uma colega ao confirmar que *“pipa para mulher é muito feio”*. Outras alunas discordaram relatando que empinavam pipas e, portanto, não viam problemas nessa prática, pois não a consideravam coisa de homem. Esses posicionamentos encaminharam a aula para reflexões relacionadas a gênero, tendo como exemplo, os papéis definidos para homens e mulheres em diferentes sociedades e culturas.

Sugeri, então, que as mensagens, ao invés de escritas diretamente nas pipas, fossem escritas em recortes de papel. Além disso, propus que a atividade não ficasse limitada a turma, mas, que coletássemos mensagens em todas as turmas do turno da tarde incluindo funcionários, técnicos e professores. A proposta foi aceita na íntegra pelos alunos. Criamos uma comissão para coletar mensagens a partir da seguinte pergunta: Se você estivesse falando para o mundo, via satélite, que mensagem você enviaria para as pessoas que estariam lhe escutando?

Outras comissões foram formadas. Uma para colocar rabo nas pipas, e outra, para cortá-las com tesouras. Intencionalmente, levei quarenta e oito pipas prontas, faltando apenas o rabo. Então, fui questionado pela turma: por que, para os alunos, *“as pipas deveriam ser feitas na aula de arte, não é aula de arte professor, então?”* Aproveitei os questionamentos para trabalhar com os alunos os conceitos de dadaísmo⁵³ e ready ma-

53. Movimento artístico surgido na Europa, no início do século XX, que tinha como objetivos contestar/romper com as concepções históricas de arte institucionalizadas e aceitas socialmente.

des⁵⁴. O grupo que escolheu cortar as pipas com as tesouras foi composto pelos alunos(as) que se recusaram a empiná-las.

As mensagens foram coletadas em todo o turno da tarde e coladas nas pipas. Os rabos foram confeccionados e colocados e, finalmente, as pipas estavam prontas para serem empinadas.

Em um dia de sol forte e calor, o vento estava propício para empinar pipas. Deslocamo-nos até um campo de futebol utilizado pela comunidade levando quase trezentas mensagens coladas nas quarenta e oito pipas. Ficamos por lá até que a última pipa fosse empinada e cortada. A ação foi registrada em vídeo.

De volta à sala de aula avaliamos o processo, comentamos os conteúdos das mensagens, analisamos o valor das ações individuais no ambiente coletivo pondo em perspectiva a importância de práticas cotidianas como portadoras de conhecimento. Um aluno, participante do movimento Hip Hop, improvisou um Rap que sintetizava sua opinião sobre o processo:

*É como muita gente fala
É como muita gente vai dizer
Quem empina rabiola
Não tem o que fazer
Ninguém sabe que numa rabiola
Tem muita coisa pra aprender
(Registro em vídeo, 27/08/2008)*

54. Tática utilizada por Marcel Duchamp, no fazer artístico, ao utilizar objetos do cotidiano prontos/industrializados na sua produção.

A atividade foi alvo de críticas por parte de alguns professores. Ficaram irritados, não conseguiam dar suas aulas porque os alunos não conseguiam se concentrar, a todo o momento *“corriam e se amontoavam nas janelas para observar as pipas no ar”*. A atividade gerou conflitos e, em várias ocasiões, ouvi insultos de colegas professores. Diziam que agora iriam *“soltar pipas na escola, pois, não precisavam mais trabalhar”*.

O aluno, ao dizer no Rap que *“numa rabiola tem muita coisa pra aprender”*, tomou como referência sua experiência vivida durante o projeto via satélite. Esse projeto me ajudou a compreender a importância de estabelecer diálogos nos processos educativos. Interloquções construídas por meio de experiências do cotidiano possibilitam que conhecimentos vivenciados fora da escola sejam problematizados no ambiente escolar, motivando outras aprendizagens imbricadas com desejos, diversão e prazer.

Nesse sentido, encontro apoio nas reflexões de Duncum (2011) quando diz que o currículo poderia orientar-se na *“natureza da cultura visual”* vivenciada pelos alunos e interligada as experiências do professor. Considerando um currículo que revele o caráter rizomático da cultura visual, Duncum explica que este *“começará a partir de qualquer ponto, com uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica ou uma pergunta”* (p. 22).

Para Duncum, por meio do diálogo e do debate aberto entre professores e alunos ou, o que ele chama de *“pedagogia dialógica”*, pode-se chegar *“a uma crítica que permite uma re-*

flexão divertida e até mesmo transgressora”, onde, alunos e professores aprendam. O autor explica que:

O objetivo de uma pedagogia dialógica que amalgama diversão e crítica não consiste em fornecer respostas definitivas, mas sim em levantar questionamentos, revelar dilemas e dar continuidade a uma conversa. Tal pedagogia crê no poder dos alunos e em sua capacidade de tomar decisões éticas (p. 26).

Fundamentado no princípio da pedagogia dialógica, posso dizer que no projeto via satélite a idéia foi desencadeada a partir da curiosidade de um aluno. Seu interesse e atração pelo artefato cultural pipa, possibilitou, via questionamento, desejo e diversão, experiências que propiciaram o deslocamento de olhares naturalizados e fixados como únicos, viabilizando a construção de outros pontos de vista relacionados ao ensino de arte num ambiente externo à escola.

Ao assistirmos na sala de aula o vídeo gravado no dia da intervenção, observamos que as meninas, que inicialmente não queriam participar porque achavam que empinar pipa é brincadeira de homem, se engajaram na atividade empinando as pipas ao lado dos meninos. Além do vídeo, a atividade também foi registrado por meio de fotografia e anotações.

3.6 Cultura visual, ensino de arte e experiência vivida

A estética punk manifestada clandestinamente na maneira de se vestir, na música, no pogo, nos fanzines e na androginia por meio do FVM, subverte padrões estéticos predeter-

minados pelo ideal de beleza clássico e rompe com a idéia de mercado/consumo ao negar ou resistir à comercialização da cultura. Esses elementos, pela maneira como são articulados pelo movimento punk, se apresentam como uma agressão aos padrões sociais estabelecidos porque sabotam o consumo e o lucro, instigam a autonomia e propõem desvios constantes de enquadramentos.

Shusterman (1998) entende que a experiência estética não se restringe aos limites da prática artística definida historicamente, nem mesmo está sujeita ao controle dos que dominam ou determinam essas práticas. Devido ao seu “caráter escorregadio (...) ela não se dá como algo que podemos claramente isolar e definir” (p. 48). Ainda de acordo com o autor, a experiência estética

... existe, em primeiro lugar, na apreciação da natureza, inclusive nesta parte da natureza que é o corpo humano. Mas nós também a encontramos em rituais e no esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na mídia da cultura popular, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, com certeza nas inumeráveis cenas cheias de cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana (p. 38).

Nesse sentido, o contato com o movimento punk me ensinou que as produções estéticas desautorizadas, ‘impuras’, não legitimadas e nem categorizadas pelo status da arte, mas coletivizadas no cotidiano e enredadas no lazer, na diversão,

na ironia e nunca separadas da política, também são canais de produção/recepção que propiciam experiências estéticas.

Freedman (2006) explica que ao “atravessarem caminhos”, a diversidade de experiências estéticas que as formas de cultura visual provoca produz novos significados. Para Freedman, isso acontece porque na construção do conhecimento da cultura visual “nossas mentes são capazes de recordar e integrar uma ampla gama de imagens e seus significados associados” (p.159), ideia que a autora conceitua como “intergraficalidade”. Dessa forma a cognição:

...implica fazer referência às interações entre referências dispersas a várias formas de representações. As imagens vistas no passado estão unidas a associações relacionadas com o contexto em que as vimos, incluindo o contexto de pensamentos sobre as experiências prévias ou o espaço contextual entre essa experiência anterior. Em certo sentido, os significados que estão anexados formam parte do que se sabe das imagens até que reestruturamos ou construímos novo conhecimento por meio da experiência (p. 159).⁵⁵

No que se refere a minha atuação como professor e as ações que tenho desenvolvido em sala de aula, tento considerar/pro-

55. Tradução livre do texto em espanhol: La cognición implica hacer referencia a interacciones entre referencias dispersas a diversas formas de representaciones. Las imágenes que hemos visto en el pasado quedan unidas a asociaciones relacionadas con el contexto en el que las vimos, incluyendo el contexto de pensamientos sobre las experiencias previas o el espacio contextual entre esta experiencia anterior. En cierto sentido, los significados que están anexados forman parte de lo que se sabe de las imágenes hasta reestructuramos o construimos nuevo conocimiento a través de la experiencia.

blematizar as práticas cotidianas e as experiências estéticas vivenciadas pelos alunos. Essas ações norteadas pelas vivências cotidianas dos alunos muitas vezes contrastam com as exigências curriculares oficiais. São ações pedagógicas que dialogam com as práticas que os alunos estabelecem no seu dia-a-dia – dentro ou fora da escola – com artefatos visuais diversos. Provocar reflexões, estranhamentos, dúvidas e questionamentos são parte da prática que acredito mover a ação educativa do professor na contemporaneidade, principalmente no que diz respeito ao ensino de arte e à diversidade de experiências que constituem as subjetividades dos alunos.

Nessa perspectiva, Aguirre (2009), ao reconhecer que os materiais curriculares não atendem aos repertórios estéticos juvenis e que estes se configuram como experiências estéticas vindas do entorno dos meios de comunicação e dos instrumentos eletrônicos, alerta para a necessidade de

Colocar no espectro de nosso âmbito de estudo a cultura popular e inclusive a cultura de massa; submeter esse tipo de prática à análise crítica e à desconstrução de suas relações com as tramas das hegemonias e do poder são ações que respondem, perfeitamente, aos fundamentos de uma educação artística renovada (p.169 -170).

Dias (2006), referindo-se a educação da cultura visual, esclarece que propostas educativas orientadas por essa abordagem consideram as “experiências diárias do visual” numa perspectiva inclusiva de modo que as “diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo

mais relacional e contextual e menos hierárquicas” (p. 104) Esse posicionamento revela a dimensão política da educação da cultura visual que numa perspectiva inclusiva e aberta à diversidade de conhecimentos instiga “os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar que conduz à compreensão, e, então, à ação” (DIAS, 2006, p.104).

É visível a dicotomia entre escola e vida quando conteúdos curriculares entram por uma porta e alunos e professores entram e/ou saem por várias outras, como por exemplo, o desinteresse e a ausência de motivação dos alunos para frequentar ou estar na escola. Ao observar essa dicotomia, penso que práticas pedagógicas entrelaçando subjetividade, cotidiano e coletivo podem abrir portas que conduzam à “polissemia” (SILVA, 2006, p. 9) ajudando a construção de sentidos no ambiente escolar de modo que possamos buscar “ressonâncias entre sensações, sentidos, ideais, sentimentos, ações” (TOURINHO, 2009, p. 142). Esta é uma tentativa no sentido de evitar dicotomias e encurtar distâncias entre conhecimento e contexto, professores e alunos, escola e vida.

Ao observar que a educação não se restringe apenas a instituições escolares e situa-se num âmbito mais abrangente numa “variedade de áreas sociais”, Steinberg e Kincheloe (2004) denominam “pedagogia cultural” os locais onde “o poder é organizado e difundido”, sejam eles a televisão, cinema, brinquedos, revistas, etc.

Levando em consideração o modo de vida dos jovens na atualidade, a presença das “pedagogias culturais” em seu cotidiano e a ausência desses repertórios juvenis nos currícu-

los, se faz necessário pensar ações educativas em arte que problematizem esses olhares orientados para essas pedagogias criando outras experiências de ver, sentir e pensar.

Tourinho e Martins (2011), ao constatarem que as instituições de ensino têm trabalhado a educação visual de maneira a instituir e homogeneizar os modos de ver dos alunos estabelecendo visões normativas sobre arte e imagem, propõem uma “compreensão crítica da cultura visual”. Destacam a importância de desenvolver experiências educativas nas quais o “estranhamento visual” possa operar como um meio de desnaturalizar modos de ver institucionalizados e ordenados. Nessa perspectiva, os autores vêem possibilidades de construir um “(...) olhar diferenciado que foge ao conforto e a estabilidade das rotinas visuais (...)” (p.61), ou seja, o que consideram um “olhar crítico”. Esse olhar crítico nos “ajuda/orienta a desenvolver uma visão crítica do mundo e da realidade” (p. 61).

Com o intento de gerar novas narrativas na escola mediante práticas críticas enredadas por experiências que problematizem olhares conformados e, conseqüentemente, o efeito desses olhares quando impõem modos de ser, Hernández (2011) ressalta a importância de pensar uma educação das artes e da cultura visual de modo a propiciar:

... situações e experiências nas quais se possa aprender a estabelecer vínculos entre imagens, objetos, artefatos relacionados com as experiências culturais do olhar e colocá-los em relação com seus contextos de produção, distribuição e recepção, além de com as experiências dos sujeitos; (b) investiguem-se os efei-

tos dessas relações nas construções subjetivas de diferentes audiências e instituições produtoras e divulgadoras de cultura visual; tudo isso com a finalidade de (c) estabelecer processos de compreensão que permitam detectar regularidades e diferenças e desvelar as posições de poder sobre as quais o conhecimento construído se estabelece; ao mesmo tempo em que (d) possibilite elaborar/criar narrativas visuais, por processos e meios diversos, nas quais se ponha em evidência a capacidade de resistência, autoria e ação dos aprendizes (p. 44).

Nesse sentido, como já disse anteriormente, via estranhamento, o punk me ensinou a desconfiar/questionar modos de ver que conformam o olhar. Mesmo de forma, talvez, intuitiva, essa experiência tem me levado a desenvolver práticas educativas que não centralizam o conhecimento na autoridade do currículo e do professor, a não acreditar em verdades homogêneas que as instituições de ensino abrigam e tentam impor aos seus frequentadores.

Em contato com autores como Shusterman (1998), Dias(2006), Freedman (2006), Aguirre (2009), Steinberg e Kincheloe (2004), Duncum (2011), Tourinho e Martins (2011) e Hernández (2011), passei a compreender a importância e a necessidade de fazer presente na prática de ensino de arte as experiências culturais vivenciadas pelos alunos. Essa atitude ajuda a construir posicionamentos críticos que abram, para alunos e professores, possibilidades de mediar, interagir e intervir em discussões sobre arte, imagem, aprendizagem, cotidiano, escola e currículo.

CONVERSAS
UM DE
RECORTES
E INTERAÇÕES
PUNK/PROFESSOR

CAPÍTULO IV



Imagem 26 – brechas

4

CONVERSAS, RECORTES E INTERAÇÕES DE UM PUNK/PROFESSOR

Neste capítulo discuto os dados que emergiram no grupo focal, buscando compreender significados compartilhados pelos colaboradores dessa investigação através de relatos construídos na diversidade de suas experiências culturais. Pretendo cruzar meu olhar com o dos colaboradores, dialogando com os autores que dão sustentação a esta investigação de forma que esses entrecruzamentos possam enriquecer a trama que constitui minha interpretação sobre esses relatos.

O grupo focal realizado no dia vinte e cinco de agosto de 2010 prolongou-se por três horas, incluindo o tempo reservado para o lanche e o trabalho com imagens. Iniciou timidamente com a apresentação dos colaboradores. Todos já se conheciam pelo convívio na escola, por isso sugeri que, na apresentação, além dos nomes, compartilhassem suas experiências do que mais gostam de fazer quando não estão no espaço escolar.

No decorrer do encontro, as conversas foram orientadas pelas questões/problema que trago nessa investigação. Para isso, fiz uso de um roteiro guia (BARBOUR, 2009) com a intenção de provocar os colaboradores a manifestarem sentidos que atribuem às aulas de arte, o que aprendem e o que consideram importante. Ainda no grupo focal foi reservado um espaço para os colaboradores trabalharem com imagens, tendo em vista que a relação com imagens, em um contexto específico, possibilita a interpretação e negociação de significados entrelaçados à “trajetória, as experiências vividas e, sobretudo, a subjetividade dos indivíduos” (MARTINS, 2010, p.22).

Mesmo com alguns participantes mais inibidos, presenciei por mais de uma vez, um clima de descontração, manifestado por meio de comportamentos, risadas e acaloradas conversas que faziam passar despercebido a presença do gravador de áudio que tanto chamou atenção de alguns colaboradores no início das nossas conversas, quando pediram para pegá-lo e ver de perto. Assim, aos poucos, minhas ansiedades também iam se dissolvendo no envolvimento com a moderação do grupo.

Após a apresentação as conversas prosseguiram e, na posição de moderador, buscava manter-me atento às interações do grupo, com o intuito de facilitar essas conversas, seja reformulando questões, ou mesmo adicionando outras por meio de intervenções. Sabia que ali começava a se configurar um espaço possível para captar as vozes dos sujeitos participantes, suas visões e sentidos. Abriam-se, assim, janelas

para facilitar o acesso às suas experiências subjetivas (BARBOUR, 2009).

A princípio, as vozes dos colaboradores, suas concepções, entendimentos e subjetividades, me pareciam confusos. Assim me senti enquanto transcrevia as falas; porém, paulatinamente, fui me aproximando dos temas e assuntos. Foram muitas leituras e releituras das transcrições para que eu adquirisse algum conforto para lidar com aquelas vozes. Necessitei focar-me em critérios baseados na recorrência das falas, contradições e singularidades.

4.1 Para início de conversa

É recorrente nos relatos dos colaboradores, a compreensão de que a presença da disciplina de arte no currículo escolar e sua importância estão situadas em aprendizagens que desenvolvem o *“talento para desenhar, pintar e fazer esculturas”* e, ainda, aprendizagens voltadas para *“conhecer os grandes pintores, seu passado, suas obras e os grandes museus”*. Como relata Michel, essas experiências são vivenciadas nas aulas de arte: *“a gente tá aprendendo é... mais essas obras, os autores, pintores... essas obras primas que eles mostram pra gente!”*

Com certa frustração três colaboradores reclamam da falta de talento para aprender arte. Fernando, por exemplo, quer *“desenhar igual aos grandes desenhistas, os pintores”*, e Luiz confirma esta condição ao relatar que nem todos conseguem aprender, *“porque não tem talento”*. Ambos têm o apoio de Ricardo que diz: *“assim, então, a gente não sai desenhando bem”*.

Percebo que o discurso das belas artes se faz presente na fala dos colaboradores, especialmente quando se queixam de que os saberes propiciados pela escola não os leva à condição de criar, por falta de talento. Segundo Marcos, saber desenhar, conhecer pintores e suas obras, são elementos necessários para se “*ter um melhor conhecimento de arte*”.

A ideia de melhor conhecimento em arte está, neste caso, intimamente associada a discursos estabelecidos por concepções de arte difundidas pelo sistema moderno ocidental das belas artes. Esta concepção se afirma a partir do século XVI e ganha grande expressão no século XVIII, ao dicotomizar e separar os conceitos de arte, artesanato, artista e artesão. Observo que todas as vezes que meninos e meninas participantes referem-se a um “melhor conhecimento em arte”, além de situá-lo na esfera das belas artes, também veem como importante a história, as produções e a autoria. A questão da autoria aparece sempre associada ao gênero masculino e quase sempre antecedida do adjetivo “grande”. Em nenhum momento das conversas os colaboradores mencionam a mulher como autora.

Nesse sentido, Moreira e Silva (2005) me ajudam a compreender que o currículo tanto é resultado de relações de poder, quando é pensado e legitimado por visões hegemônicas de grupos, como é constituidor dessas relações. Assim, o currículo não só manifesta e representa relações sociais de poder vinculados na separação entre arte e cotidiano e na superioridade masculina, mas, também, passa a ser constituidor de identidades individuais e sociais de poder que favorecem interesses hegemônicos.

O modo de ver hegemônico, instituído pelas belas artes, persiste até os dias atuais em instituições educacionais e nas práticas artísticas de escolas como imperativos que categorizam e estabelecem distinções entre arte e vida. No campo da educação, os discursos associados às belas artes, favorecem visões hegemônicas que, não problematizadas e elucidadas, reforçam relações fronteiriças entre currículo e cotidiano ao hierarquizar e excluir outros artefatos presentes nas experiências culturais dos frequentadores da escola (DIAS, 2006; MARTINS, 2010; HERNÁNDEZ, 2011).

Os colaboradores entendem que as experiências nas aulas de arte, compreendidas como um “melhor conhecimento em arte” ensinam a ver a arte de uma forma diferente, pois, como diz Luiz, *“ensinam a gente é..., ver a arte de um jeito melhor, (...) de um jeito diferente*. Marcela complementa explicando que *“vendo de um jeito diferente eu estou vendo uma obra de arte”*. Passar a entender o significado das obras significa, segundo Marcos esclarece, aprender *“quem foram os artistas, os nomes, o passado deles, o que fizeram, as suas obras, isso é conhecer a arte de uma forma diferente!*

Ver de um jeito diferente refere-se a interpretações únicas, tidas como melhores e legitimadas pela escola, e localizadas no autor masculino, em suas produções e no seu passado. Desse modo, ver diferente significa não manifestar as suas próprias interpretações e subjetividades, e assim, fazer prevalecer maneiras de ver e significados que não são os seus, ou seja, significados que “formam parte de outros relatos e referências culturais” (HERNÁNDEZ, 2011, p.34).

Numa “perspectiva inclusiva” (DIAS, 2006), a educação da cultura visual não se limita apenas ao estudo dos objetos do passado definidos historicamente como arte. Ela amplia a atenção para a diversidade de significados e sentidos gerados pelas experiências visuais do presente/passado, entendendo que a “percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significados que depende do ponto de vista do observador/expectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação e experiência cultural” (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 53).

4.2 “É tuuudo... não é só um pontinho!”

Como mencionei anteriormente, construo esta análise focando-me nas falas recorrentes, bem como nas que apontam contradições. Esses critérios me levam a encontrar distâncias entre as experiências vivenciadas pelos colaboradores nas aulas de arte e seus gostos e vivências localizados fora da instituição escolar. São aspectos que produzem dicotomias e separam o mundo da vida e o da escola.

No início, na apresentação, ao relatarem as atividades que mais gostam de fazer quando não estão no espaço escolar, com exceção de uma colaboradora que pouco usa a internet e sente mais prazer em ir à praça e ao shopping, os demais apontam que gostam de dormir, comer, navegar na internet e acessar as redes sociais como Orkut, Facebook e MSN. Quatro dos colaboradores acrescentam que, além de comer, dormir e acessar internet, gostam de jogar vídeo game e assistir televisão. Outro colaborador acrescenta que gosta de jogar bola na rua com amigos.

Chamou-me atenção o fato de que ao se referirem às suas preferências sobre atividades que desenvolvem fora da escola, nenhum dos colaboradores menciona ou indica a realização de fazeres escolares, ou algo que coincida com a cultura escolar. Este aspecto é parte do interesse desta investigação, já que busco compreender o sentido das experiências vividas fora e dentro da escola e como podem se imbricar na prática educativa em arte.

Percebo que a escola/currículo não se mantém atenta às necessidades do presente, assentado na diversidade de gostos e experiências proporcionadas pelos diferentes lugares/culturas vividos pelos sujeitos frequentadores da escola. Nesse sentido, Aguirre (2009) alerta que os repertórios juvenis se configuram por experiências estéticas vivenciadas nos entornos dos meios de comunicação e dos instrumentos eletrônicos e, ainda, que essas experiências não são atendidas pelas propostas curriculares. Tourinho e Martins (2011) destacam a importância de se desenvolver uma atitude crítica em relação às imagens e artefatos “que instituem sentidos e significados para e com esse mundo cultural-eletrônico-digital” (p.57).

O mundo cultural que rodeia e estimula as experiências dos alunos escapa aos muros da escola. Uma manifestação nessa direção é feita por Michel quando revela ao grupo o desejo de aprender a fazer grafite. Ele conta que, inclusive, falou com a mãe que queria fazer um curso de grafite. Quando ouviram esta fala, todos os colaboradores, com exceção de Fernando, se envolveram e fizeram questão de opinar a respeito do tema.

Eles entendem o grafite como uma arte que, no passado, era compreendida como vandalismo. Luciana avalia que o grafite *“hoje é uma profissão, grafiteiro agora é uma arte”*. Entretanto, ela se ressentiu ao dizer que *“na escola, (...) os professores nem comentam, (...) nem tocam no assunto”*. Luiz, Marcela, Marcos e Ricardo concordam com Luciana e Tamires acrescenta: *“eles nem tocam nesse assunto, porque a maioria das vezes só mandam a gente desenhar”*.

Marcos acha que o grafite não está na escola *“pelo preconceito”*, *“(...) eles não ensinam porque, antes quem fazia grafite era marginal”*. Luciana complementa a reflexão de Marcos e diz que esse assunto não entra nas aulas de arte *“porque eles [os professores] pensam: vou falar sobre o grafite e vou influenciar eles a pichar qualquer coisa com spray”*.

Esse tema estimulado pelo desejo de Michel em aprender grafite despertou, em alguns colaboradores, a necessidade de falar dos seus desejos de aprendizagens. Isso fez com que a discussão se prolongasse.

Luciana, Silvana e Bruna falam do seu interesse pela dança. Marcos diz que quer aprender teatro e música e Tamires tem interesse por cinema. Luciana acha que a dança não está nas aulas de arte *“também pelo preconceito, porque tem dançarinas que apelam”*. Marcela concorda com o posicionamento de Luciana e, com um tom de voz alto, fala que *“isso é um preconceito porque eles não ensinam o que a gente quer aprender”*. Luciana entende que é importante aprender tudo, que *“não adianta aprender só uma coisa”* e, elevando a voz e abrindo os braços fala: *“é tuuuuudo... não é só um pontinho!”*

Michel concorda com a posição de Luciana e acrescenta que *“a arte, ela não é só desenho e pintura... também é música... é, arte tá todo dia na nossa vida”*.

Nesse momento peço para o grupo comentar a questão levantada por Michel e pergunto de que forma a arte está presente todo dia na nossa vida. Cinco dos colaboradores se empolgam com a questão e falam todos ao mesmo tempo. Interfiro e peço que falem um de cada vez.

Marcos fala que a arte está todo dia na vida dele por meio da televisão e Marcela considera a presença da arte *“até mesmo na roupa que a gente usa”*. As opiniões de Tamires e Luiz estão de acordo com a de Marcela. Luciana complementa que a arte também está *“numa parede com uma cor bonita, com uma textura”*. Ricardo pede para dar a sua opinião e diz que a arte está nas grandes marcas: *“assim... é... as grandes marcas também são desenhos é, Nike, Adidas, é, Puma. São tipos de arte também, carro, carro mesmo (...) é uma grande arte”*. Bruna vê arte em seu cotidiano, *“(...) em alguns objetos que são parecidos com esculturas, como um artesanato lá que papai tem que é bem antigo, bem antigo mesmo, mas é bem..., fica bem presente na nossa casa”*.

Os colaboradores atribuem valor e importância de um “melhor conhecimento em arte” relacionando-o aos cânones que hierarquizam e criam fronteiras entre arte e cotidiano. Por outro lado, revelam seus interesses por práticas de produção visual e musical diversas atribuindo valor simbólico a artefatos que não são distinguidos e entendidos como arte. Além disso, sinalizam contato com áreas sociais de aprendi-

zagens situadas no âmbito das “pedagogias culturais”, ou seja, formas educacionais externas ao espaço escolar que organizam e veiculam poder (STEINBERG e KINCHELOE, 2004).

4.3 Caminhando com alguns temas

No momento em que disponibilizo tesouras, cola, papel branco e vários números das revistas Veja, Isto É e Época, os colaboradores que até então estavam sentados em torno de uma mesa, levantam de seus lugares. Movimentam-se e criam outra dinâmica de interação no ambiente, enquanto escolhem seu material, buscando outros lugares para trabalhar com as imagens. Marcos, por exemplo, procura o balcão onde fica organizado o material de áudio visual da TV Escola. Fernando, um tipo calado de pouca conversa, logo descobriu que os cabos da tesoura podiam ser trocados e iniciou essa negociação com um colega, mas preferiu trabalhar em pé.

Os demais, em clima de descontração, mudavam de um lugar para outro, trocavam revistas, comentavam sobre as imagens que iam encontrando, sempre rindo e brincando. A princípio, sugeri que o processo de trabalho com as imagens fosse feito através de intervenções, da maneira que eles julgassem necessário. No entanto, o resultado do trabalho mostra uma escolha por associações entre imagens, onde a cola-gem de uma dialoga com a outra.

A seguir apresento estes resultados, comentando sobre a apresentação e interpretações feitas pelos colaboradores. Destaco, ainda, os temas sinalizados durante as apresenta-

ções. Os nomes que identificam os colaboradores, registrados junto às imagens, foram escolhidos por eles.



Imagem 27 – Marcos

As imagens que Marcos escolheu mostram as cantoras de pop rock Lilly Allen, em primeiro plano, e Katy Perry que se encontra tocando guitarra. No centro, aparece o então presidente Lula com outros dois políticos (Palocci e Mantega). Por traz da imagem dos políticos, outra imagem mostra o que aparenta ser uma praia. Na parte superior, um parque. Na montanha russa, luzes formam o contorno do rosto do personagem da Disney, Mickey Mouse. Ao falar da imagem, Marcos ressalta sua admiração pelo presidente Lula porque *“ele aprova projetos que beneficiam os estudantes”* e situa seus gostos musicais na esfera das produções do pop rock, relatando, ainda, sua atração por parques de diversão.

O envolvimento de Marcos com contextos culturais juvenis situados no entorno das produções estéticas do pop rock, o gosto por parques e sua admiração pelo presidente Lula, relacionados com as imagens escolhidas, apontam temas de interesse direcionados à **diversão** e à **política**.



Imagem 28 – Tamires

Tamires apresenta um carro sem ocupantes. Ao lado, a outra imagem mostra duas meninas, sendo uma de pé e a outra rabiscando com giz na calçada. Há uma terceira figura de uma mulher, também de pé, falando ao celular. As três se encontram em um jardim em frente de uma casa. Tamires relata que a imagem trata de uma criança que está fazendo uma pintura no chão. Sua mãe, por achar interessante, liga para o pai que vem de carro observar a cena. Destaca a importância de não desistir de fazer arte, pois, ela mesma, não sabe desenhar e, por isso, se recusava a fazer alguns trabalhos de arte na escola. Chama-me à atenção os objetos/bens materiais de consumo, como carro, celular e a casa, presente nas imagens escolhidas por Tamires,

assim como sua resistência às atividades propostas na escola em razão de não saber desenhar. Nesse caso, destaco como temas, questões relacionadas a **consumo** e **vivências na escola**.



Imagem 29 – Marcela

Marcela exhibe as imagens de um homem e de uma mulher, representados pelos atores Thiago Lacerda e Viviane Pasmanter, os quais representaram um casal de namorados na novela “Páginas da Vida”, veiculada pela rede Globo. O homem se encontra sentado e sério, segurando em uma das mãos uma máquina fotográfica, enquanto a mulher não sorri e encontra-se com a cabeça e o corpo levemente curvado. Marcela diz que a mulher está triste por ser solitária e por tentar confiar nas pessoas, sem conseguir. Associa a imagem a situações vividas no âmbito familiar, quando se refere a seu padrasto como uma pessoa que *“gosta de me colocar pra baixo (...) gosta de fazer eu me sentir ninguém”*. A presença do homem na imagem é apontada por Marcela como uma forma dela não se sentir tão só, porque *“agora, se casando (...) ela ia ficar mais feliz, ela não ti-*

nha porque ficar triste". Ao cruzar estas imagens e as interpretações de Marcela, temas relacionados a **diversão**, **gênero** e **situações familiares** sinalizam o contato com as novelas, enfatizando a ideia de amor romântico e casamento como forma de livrar-se dos mau tratos sofridos pelas ações do padrasto.



Imagem 30 – Ricardo

As imagens que Ricardo escolheu exibem os personagens Shrek e o Burro, um homem que sorri levemente e

tem uma das pernas e os braços apoiados sobre um piano. Outro homem, o então ministro da cultura Gilberto Gil, aponta o dedo com expressão de firmeza e seriedade. Acima, uma criança com a boca aberta, aparenta estar assustada. Uma mulher jovem, em uma janela, com expressão de quem está gritando, gesticula como quem pede para parar algo. Marcelo também colou uma tarja branca com uma pequena forma vermelha na qual se vê as letras cd e outras letras em preto, não identificadas. Ricardo fala que gosta de arte gráfica, de computador e dos filmes do Shrek porque *“diz que a gente deve ser mais divertido e curtir mais a vida”*. Segundo Ricardo, as pessoas estão se assustando e brigando porque acham uma maldade ele subir no burro. Ricardo associa a imagem às vivências em sala de aula relatando que seus colegas lhe *“humilham diante da turma”*. O gosto de Ricardo pela computação gráfica e pelos filmes de Shrek, e as situações de humilhação e bullying vividos por ele na escola levam-no a ver-se na situação ou na condição de aluno burro. Seu relato me orienta para temas relacionados a **vivências na escola, diversão e interesses pessoais**.

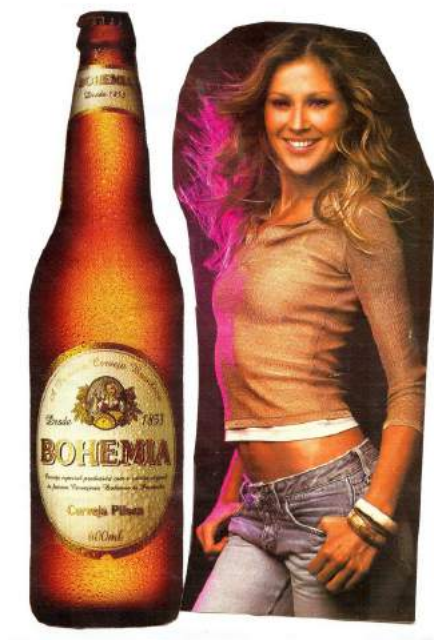


Imagem 31 – Silvana

Silvana escolheu duas imagens, uma mostrando uma garrafa de cerveja Bohemia, e outra, uma mulher que sorri e está vestida com uma roupa que expõe parte do seu abdômen. Uma luz cor de rosa é projetada em parte do corpo da mulher. A colaboradora refere-se à imagem dizendo que muitas coisas boas não são novas, são antigas, porque, mesmo a cerveja sendo antiga tem mulheres que fazem comercial para ela. Posiciona-se contra a bebida por que seu pai *“quando bebe muito fica violento”*. A colaboradora menciona a participação de mulheres em comerciais de cerveja, assim como se posiciona contra a bebida por presenciar situações de violên-

cia que envolve seu pai e o uso de álcool. Ao relacionar sua interpretação com estas imagens, encontro temas referentes à questões que abrangem **gênero** e **situações familiares**.



Imagem 32 – Luciana

Luciana escolhe uma imagem e as combina com textos relacionados à adoção de crianças, enfatizando a necessidade de ser adotado. Em destaque, uma mão feminina segurando uma criança. Acima e à esquerda, em imagem menor, um casal formado por uma mulher e um homem, sorri, enquanto, o homem encosta o rosto na mulher. Ambos seguram um objeto com as mãos, aparentando uma flor. Para Luciana a criança quer e precisa ser adota por um casal, pois, conforme ela jus-

tífica, *“lá em casa tem três adotados e a gente sabe como é que uma criança sofre quando não é adotada.”* Sobre as escolhas de Luciana, projeto temas relacionados a questões que envolvem **gênero, sexualidade e situações familiares**, uma vez que a ideia de casal é representada por um casal heterossexual e a mão feminina segurando a criança aponta para visões naturalizadas sobre mãe, maternidade e cuidado com crianças.



Imagem 33 – Luiz

O presidente Lula, ladeado por dois homens, militares que o ajudam a segurar uma cobra, são os protagonistas da primeira imagem que Luiz escolheu. Os três homens sorriem.

Ao fundo, veem-se homens, mulheres e um prédio. Na segunda imagem, abaixo, uma mulher deitada em uma cama, sorrindo, veste uma roupa que expõe suas pernas. Ao seu lado, um bichinho de pelúcia. Luiz relata que a felicidade dos homens da imagem de cima, também é a sua, pois se sente uma pessoa feliz que gosta de mulheres calmas, alegres e de boa aparência. Luiz diz que gosta de mulheres que façam uso do “*estilo de roupa que ela veste*”. O colaborador associa a felicidade dos homens da imagem ao seu estado de felicidade. Demonstra seu gosto por padrões de beleza femininos agregados a roupas que expõem o corpo e dão a sensação de um comportamento calmo e feliz. Sua fala indica temas pautados em questões de **gênero** e **política**.



Imagem 34 – Bruna

Bruna traz uma imagem na qual se pode ver uma menina com o rosto e a roupa manchados de sangue e ao fundo, desfocada, a figura de uma criança que aparenta ser um menino. Bruna colou uma taça com um líquido vermelho a frente de Eli,

intensificando o clima de suspense da imagem. Uma legenda se ao filme “Deixe ela entrar”, e nela pode-se ler: Eli, a vampiri- nha mirim que é fiel aos seus instintos e amizade de Oskar. Para Bruna, a imagem trata de amizade, porque *“se ela não gostasse de verdade do Oskar, ela o mataria.”* As imagens escolhidas pela colaboradora e seu gosto pelo filme “Deixa ela entrar” criam, para Bruna, uma relação com a amizade. Sua escolha rompe com a ideia de infância ingênua e frágil, assinalando o envolvi- mento com culturas juvenis associadas à **diversão**.



Imagem 35 – Fernando

Na primeira imagem escolhida por Fernando, vemos um homem - Pelé - sentado e sorrindo ao lado de duas latas de cerveja. A segunda imagem apresenta duas mulheres, sendo uma vestida e com a mão no quadril e a outra, vestindo biquíni, aparenta estar desfilando. Para Fernando, a imagem trata de um desfile que Pelé organizou para loiras e, assim, quem Pelé disser que venceu, ganhará as cervejas. Para Fernando, a cerveja serve para distrair “*porque meus familiares bebem e se divertem*”. Da mesma forma que Luiz (Imagem 33), Fernando também coloca os homens na parte superior da imagem, indicando uma posição hierarquizada na relação entre homem e mulher. Padrões de beleza associados à celebridades também estão visíveis. Nessas associações e interpretações, encontro temas que se relacionam com **gênero, diversão e situações familiares**.



Imagem 36 – Michel

Michel apresenta uma imagem de um menino com spray na mão, soltando um jato de tinta sobre uma cartela de pílulas que mostra um desenho de um rosto que sorri. O menino é ajudado por um homem que segura um molde. Para Michel, a imagem, além de representar o seu desejo de aprender a fazer grafite, também passa uma mensagem antidrogas, porque *“o menino pintando uma cartela de pílulas, (...) está tentando ajudar as pessoas a não usarem drogas.”* O colaborador associa sua imagem ao seu **desejo de aprender** a fazer grafite entendendo-o como um espaço possível para veicular mensagens antidrogas.

Ao cruzar as imagens escolhidas com a interpretação dos colaboradores destaque, no conjunto, temas relacionados à diversão (Marcos, Marcela, Ricardo, Bruna, Fernando), política (Marcos, Luiz, Ricardo), consumo (Tamires), gênero (Marcela, Silvana, Luciana, Luiz, Fernando), sexualidade (Luciana), vivências na escola (Tamires, Ricardo), situações familiares (Marcela, Silvana, Luciana, Fernando), e desejos de aprendizagens (Michel).

4.4 Imagens, relações de poder e interpretação

Começo por notar a semelhança entre as práticas dos colaboradores para montar as imagens das revistas e as práticas que eu mesmo utilizava quando militante do movimento punk ao produzir capas das demo tapes e dos cartazes. Tanto as imagens dos colaboradores quanto as que eu produzia, não demonstram ações que se preocupem com ajustes técnicos padronizados, ou seja, combinação de tamanhos, composição de espaços ou equilíbrio de formas. Esse modo de organizar fica mais evidente na imagem da colaboradora Luciana que

combina imagens com textos recortados de diferentes revistas. O resultado que apresenta uma tipologia diversificada era utilizada no movimento punk desde os anos 1970 na Inglaterra, inspirado em cartas de sequestro (ESSINGER, 2001).

Também percebo que as interpretações dos colaboradores desprezam o contexto de origem das imagens escolhidas, uma vez que os significados por eles atribuídos às imagens estão assentados em experiências vividas na escola e fora dela. São interpretações que manifestam gostos e locais/culturas frequentadas por esses sujeitos.

Prosseguindo com esta análise e baseando-me nos critérios anteriormente citados - recorrência das falas, contradições e singularidades - escolhi três imagens para aprofundar a discussão. As imagens de Marcos, Marcela e Ricardo trazem temas que envolvem diversão, política (Marcos, Ricardo), gênero e situações familiares (Marcela), além de vivências na escola (Ricardo).





Imagem 37 – Marcos, Marcela, Ricardo

A temática **diversão**, presente nas imagens dos três colaboradores, aponta para gostos e preferências localizados no entorno cultural do pop rock, das telenovelas, filmes e imagens geradas por computação gráfica. As intermediações que ocorrem nesses espaços culturais frequentados pelos colaboradores, denominadas “pedagogias culturais” (STEINBERG e KINCHELOE, 2004), são formas educacionais que produzem significados/aprendizagens, porém, acontecem fora do ambiente escolar. Neste caso, são gostos e preferências que se contrapõem às experiências das aulas de arte, ainda centradas na estética moderna ocidental, diferentemente daquelas vividas nos entornos das pedagogias culturais.

As pedagogias culturais são locais onde o “poder é organizado e difundido” (STEINBERG e KINCHELOE, 2004, p. 14) produzindo identidades sociais e individuais que normatizam e fixam significados a respeito de gênero, família, política, consumo, etc. Dessa forma, essas pedagogias organizam e veiculam pontos de vista interessados que atendem e legitimam visões de grupos hegemônicos.

Outro tema que destaco em relação às imagens de Marcos e Ricardo refere-se à **política**. Especificamente, noto as representações do ex-presidente Lula em conversa com outros políticos e, também, do ex-ministro da cultura Gilberto Gil, com dedo em riste, um gesto de rigor e força. Nas duas imagens, os políticos se apresentam vestidos de terno. Marcos se refere ao ex-presidente Lula com admiração porque ele “*manda fazer e aprova projetos que beneficiam os estudantes*”. Ricardo se

refere ao ex-ministro da cultura como “*aquele político*”, recebendo ajuda dos outros participantes que nomeiam a figura.

Retomando a imagem escolhida por Ricardo, destaco a associação que ele faz entre **vivências escolares** e a prática do **bullying**. Situações de humilhação provocadas pelos colegas diante da turma levam Ricardo a relatar que “*todo mundo mexe comigo, briga, bagunça, por isso que essa imagem tem a ver comigo*”. As humilhações sofridas pelo colaborador abrangem relações cotidianas vividas na escola e implicam em relações desiguais de poder que, muitas vezes, podem tornar invisível essa forma de exclusão em consequência de preocupações excessivas em seguir/cumprir conteúdos curriculares.

Ao perguntar aos colaboradores como trabalhariam essas imagens nas aulas de arte, Ricardo diz que “*desenharia o burro pulando por cima do Shrek, colocaria todos eles enchendo Shrek de pancada e o burro morrendo de rir dele*”. Marcela trabalharia a imagem também por meio de um desenho, de “*como seria um casamento simples, (...) ao invés de colocar ela triste, colocaria sorrindo. Ela deve se erguer e mostrar (...) que não é qualquer coisa que vai fazê-la ficar triste*”. Já Marcos diz que os colocaria (os políticos) “*mais jovens, se confraternizando, abraçando e felizes*”, dançando as músicas da Katy Perry e da Lilly Allen para “*se exercitarem e se exporem*”.

Ao relatarem como trabalhariam com as imagens nas aulas de arte, ficam evidenciadas as necessidades e expectativas de transformar, (re)desenhar ou, até mesmo inverter - caso de Ricardo - as relações de poder que envolvem exclu-

são e maus tratos, sejam eles sofridos dentro ou fora da escola. Também ficam evidenciadas as necessidades de que a escola olhe para o presente, para as condições de vida, vivências e repertórios culturais dos sujeitos que a frequentam. Assim, projetam uma compreensão de escola como lugar possível de ampliar as capacidades humanas, de forma que eles possam “interferir na formação de suas próprias subjetividades” (GIROUX e SIMON 2005, p. 95).

4.5 Imagem, subjetividade e cotidiano

Considerar o presente desses sujeitos e suas experiências cotidianas é uma preocupação da educação da cultura visual que põe em evidência o papel das imagens no que diz respeito a dissolver fronteiras entre escola e vida. Nesse sentido, a cultura visual entende que as imagens expõem (...) “múltiplas camadas de significados e de respostas subjetivas para experiências visuais do cotidiano (...)” (MARTINS, 2005, p. 136) que abarcam as culturas frequentadas pelos jovens.

Nessa direção, ao se pensar em ações educativas com imagens, é importante perceber que elas são portadoras de representações, ou seja, as imagens mediam a “compreensão e a construção de ideias e sentidos, de processos simbólicos” (MARTINS, 2005, p. 137). Assim, as representações devem ser colocadas em questão, uma vez que articulam valores e significados assentados em identidades sociais.

Dias (2006), referindo-se às questões de gênero e sexualidade, ressalta a importância de se proporcionar experiências pedagógicas que ponham em questão as representações

visuais do cotidiano, de modo que se criem múltiplas oportunidades de significados incentivando a “visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça” (p.125). A diversidade de significados e as subjetividades podem se constituir como espaço de reflexão e crítica que conduza a outros saberes, não apenas os legitimados, autorizados e, de certa forma, distanciados do cotidiano.

Nas vivências/militância no movimento punk, se problematizava por meio da androgenia as questões que envolviam gênero/sexualidade manifestadas pelo visual e por comportamentos não autorizados, não enquadrados em uma suposta essência do ser homem, ser mulher. Expressões de afetividade e afagos entre pessoas, inclusive do mesmo sexo, eram corriqueiras nos nossos encontros, assim também como em locais públicos quando se tinha em vista agredir, via estranhamento, olhares naturalizados.

Estranhar o mundo das normas por meio de desconfianças e questionamentos foi aprendizagem vivenciada no movimento punk que me levou a desenvolver esta atitude crítica radical e outras maneiras de (re)ver e me relacionar com o mundo, deslocando ideias e comportamentos até então vistos como únicos. Essas experiências me aproximam, como professor, da ideia de “estranhamento visual” (TOURINHO e MARTINS, 2011) como um caminho possível para construir, criticamente, ações educativas que envolvam imagens, questionando, estranhando formas de ver normatizadas e naturalizadas.

No entanto, reconhecendo a importância da diversidade de significados e subjetividades nos processos educativos, se faz necessário que o professor se desaposse da “autoridade” que o localiza como “fonte e referencia do trabalho educativo” (TOURINHO e MARTINS, 2011) e do conhecimento que o situa como “técnico de alto nível” (GIROUX, 1997), transmissor de ideias pensadas por especialistas.

Nesse sentido, Duncum (2011), ao pensar em um currículo orientado pela “natureza da cultura visual”, chama a atenção para práticas educativas rizomáticas que possibilitem o diálogo entre professores e alunos. Para o autor, por meio de práticas dialógicas, professor e aluno podem aprender juntos sem que as reflexões críticas estejam deslocadas da diversão.

4.6 FVM e postura de bando: agindo no cotidiano da escola com diversão, política, estética e crítica

O ethos punk do **FVM** impulsiona os indivíduos a realizarem suas ações sem intermediários, sem espera, quando se tem em vista criar pequenas liberdades destapando ou encontrando brechas que possibilitem a construção de experiências desvinculadas de relações autoritárias e hierarquizadas. Além disso, o **FVM** desloca a ideia de política centrada apenas nas imagens de políticos profissionais, de representação/governo/estado. Ele cotidianiza a política, ou seja, as ações individuais e coletivas, as relações do dia a dia. O deslocamento que o **FVM** promove faz com que comportamentos e produção estética passem a ser vistos como ações políticas. O ethos punk que valoriza a ação individual e instiga a

autonomia, potencializa as ações coletivas, as produções em bando como formas de resistência.

A estética punk assentada na crítica/política e na diversão/prazer, ao rejeitar valores sociais prescritos como verdadeiros, manifesta clandestinamente produções que subvertem padrões estéticos predeterminados pelo ideal de beleza clássico, assim como rompem com a ideia de mercado/consumo ao não comercializar essas produções. A estética manifestada em artefatos como música, cartazes, roupas, fanzines etc. enredada na diversão e nos desejos de justiça social não se separam da política.

As experiências no movimento punk me fizeram ver o mundo, a rua, como espaço heterogêneo. O contato com os mais diferentes grupos emudecidos que disputavam a rua através de relações violentas de poder, se fazia como alternativa para sobrevivência; em algumas situações, a partir da desobediência e, em outras, como resultado de contingências.

Como professor contaminado pelo ethos punk, ao perceber a escola como um lugar de heterogeneidade sinto a necessidade política de construir pontes entre escola e cotidiano. Sinto, ainda, a necessidade de não esperar por autorizações institucionais/curriculares, de me aliar aos alunos para criar espaços possíveis de produção estética e de significados enredados em questionamentos, no boicote a relações autoritárias e hierarquizadas que envolvem professor/aluno/aprendizagem. Assim, na condição de “condenados”, podemos reconhecer/descobrir as potências do fazer no coletivo por meio do FVM, tornando-o um espaço de poder/resistência.

Ficar atento às produções estéticas desautorizadas, impuras, não legitimadas pelo currículo oficial por não se enquadrarem na categoria arte, é o que entendo como parte da minha ação política nas aulas de arte. Desobedecer a orientações/saberes curriculares/institucionais são ações políticas aprendidas no movimento punk que podem penetrar pelas brechas da escola para favorecer a construção da diversidade de sentidos entrelaçando a prática escolar com as experiências estéticas vividas pelos frequentadores da escola. Estas ações podem provocar conflitos e desestabilizar relações de poder viciadas que difundem opressão e silenciam vozes, não só no ambiente escolar. São ações que, também, podem materializar uma busca por práticas que entrelacem subjetividade, cotidiano, crítica e diversão, no coletivo.

Quem sabe assim, ao agir no cotidiano da escola, se possa chegar a outros lugares, ainda desconhecidos. Lugares que nos possibilite experimentar outros percursos, sem paradas obrigatórias e sem dia de chegada, descobrindo e vivenciando os prazeres, conflitos e aprendizagens que só a convivência em bando proporciona.

5

INTERROMPENDO, SEM CONCLUIR... PODE DAR ROCK!

O desejo de fazer pesquisa associado à ideia de perseguir esse tema que envolve minhas experiências no movimento anarcopunk foi, aos poucos, se tornando inevitável. Na medida em que essas experiências como professor de arte iam se configurando crescia minha expectativa e satisfação pessoal/profissional ao me dar conta de que me confrontava com situações e perspectivas que apontavam para uma prática educacional que ia além da condição de ser apenas um transmissor de conhecimentos. Deixando de lado os sentimentos de culpa e medo, aos poucos fui me deixando levar pela riqueza dos diálogos e interações que passaram a guiar meu percurso pedagógico em sala de aula. Algumas experiências aqui relatadas como, por exemplo, uniforme escolar e o projeto via satélite, abriram-se como caminhos possíveis para problematizar questões do cotidiano associando-as às ações educativas e práticas pedagógicas culturais com os alunos.

Gradativamente, essas experiências me (re)aproximaram das ideias/práticas vivenciadas no movimento anarcopunk. O contato com a literatura relacionada à educação da cultura visual aguçou meu interesse sinalizando a possibilidade de estudar e pesquisar sobre temas e experiências visuais do cotidiano. Assim, o que até então parecia intuitivo, passou a ser objeto de investigação de forma sistemática.

Nesse sentido, tornava-se necessário compreender as práticas de ensino de arte que eu vinha realizando não apenas como algo interessante, que me proporcionava satisfação, mas, principalmente, como práticas pedagógicas que mereciam um olhar crítico e, sobretudo, reflexivo. Passei, então, a pensar em como problematizar alguns temas e questões, analisando e tentando compreender o processo educativo como dimensões possíveis para ampliar minhas intervenções no campo curricular.

Um acontecimento contribuiu de maneira significativa para me aproximar do tema desta pesquisa, me incitando a prosseguir com este estudo quando ainda estava construindo o pré-projeto para participar da seleção para o Mestrado em Cultura Visual em 2009. Fui convidado e aceitei colaborar com dois Trabalhos de Conclusão de Curso⁵⁶, um, no Cur-

56. O trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Currículo: refletindo sobre posições docentes pós-críticas para o ensino em artes visuais*, realizado por Helienai dos Santos Valente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), tinha como objetivo compreender a construção de um pensar e agir docente subsidiado pelas teorias pós-críticas do currículo e as relações do professor de artes visuais com esse currículo a partir do entendimento de que a escola é constituída por traços hegemônicos e tradicionais. A outra monografia, feita por Carlos Ferreira de Araújo Júnior, estudante do curso de História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campi-

so de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amapá e, outro, no Curso de História na Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

As leituras relacionadas à cultura visual no campo da educação, a colaboração com trabalhos que envolviam minha passagem pelo movimento anarcopunk e as experiências que estava desenvolvendo com os alunos em sala de aula, me encorajaram a propor este projeto de pesquisa para o mestrado. Pouco a pouco, fui vislumbrando relações entre as aprendizagens e significados de mundo construídas no movimento anarcopunk e minha atuação docente e, assim, passei a me preocupar em construir pontes entre minha ação educativa e o cotidiano dos alunos.

A experiência de realizar esta investigação envolvendo este tema e estas questões me ajudam a compreender a ação de fazer pesquisa como uma ação política, buscando abrir espaço e tornar visível práticas/saberes ofuscados por pensamentos hegemônicos, sem perder de vista o fato de que não existe construção de saber alheio às relações de poder.

Nesse sentido, a preocupação em criar pontes entre escola e vida/cotidiano não poderia ser ampliada sem ouvir as vozes e posicionamentos dos alunos. Daí a importância da pesquisa de campo nesta investigação como recurso para produzir informações que eu desconhecia, informações sobre os sentidos e significados que os alunos atribuem às aulas de

na Grande (PB), tinha como título: *A hora da vingança: Astúcia e experiência anarcopunk nas cidades de Campina Grande e João Pessoa (1988 - 2006)*. A pesquisa teve como objetivo construir um histórico da cena anarcopunk em Campina Grande e João Pessoa, PB.

arte, suas práticas cotidianas, locais e, sobretudo, suas experiências visuais fora e dentro do espaço escolar.

No movimento punk era praticamente consenso resistir e não colaborar com qualquer trabalho de caráter acadêmico bem como não conceder entrevistas, que não fossem ao vivo, para meios de comunicação. Essa resistência se fundamentava em experiências frustrantes de publicações e interpretações que distorciam as ideias do movimento, estigmatizavam as visões dos punks associando-os, quase sempre, a algum tipo de ganguismo, aos skinheads/fascistas, à violência, e assim por diante. Essas Interpretações não levavam em conta a diversidade de significados e sentidos que caracterizavam o movimento punk, mas, principalmente, o repúdio desses jovens ao se verem enquadrados em visões e interpretações discriminatórias.

Desconfiar dos modos de construir conhecimento científico assentado em concepções universalistas ou, em verdade inquestionáveis, me motivou a estudar e conhecer outras abordagens epistemológicas e metodológicas. Buscava abordagens que, de alguma maneira, abrisse espaço ou colocasse em perspectiva vozes e práticas do cotidiano, de forma que conhecimentos locais, construídos a partir da interação entre os sujeitos, seus contextos e especificidades pudessem se tornar vivíveis.

Desse modo, aprendi a ver a pesquisa como um percurso no qual se faz presente a participação e colaboração dos sujeitos ao voluntariar suas percepções, negociando sentidos, apresentando suas interpretações das imagens e, especial-

mente, suas vivências/experiências fora e dentro da escola. A importância dessa colaboração não advém da possibilidade de tentar localizar verdades em suas falas, mas, da preocupação de buscar compreender como os significados são articulados em suas vivências no cotidiano.

Nesta investigação, as imagens são apresentadas no contexto estudado, como artefatos possíveis de acionar pontes, conexões entre cotidiano e escola. Na perspectiva da cultura visual, as imagens podem provocar uma diversidade de interpretações e significados que não estão dissociados das trajetórias e experiências dos sujeitos. Como representações, as imagens constituem modos de ver vinculados a relações de poder passíveis de serem problematizadas através de ações pedagógicas buscando desenvolver uma perspectiva crítica sobre os modos de ver que naturalizam essas relações.

No que se refere a preocupações com ações educativas que envolvam crítica e questionamentos, este estudo me ajudou a compreender a importância da posição do professor como agente político/ético na construção de pontes entre escola e cotidiano. Quando há um interesse coletivo e as práticas pedagógicas estão ancoradas em princípios de justiça social, a aliança com os alunos é imprescindível para descobrir espaços críticos/políticos/estéticos que ajudem a minar e/ou a atuar em campos não autorizados. Esse tipo de concepção e prática ajuda a deslocar e ampliar a ideia de política para além daqueles indivíduos ou instituições aos quais delegamos ou reconhecemos como representantes de nossos interesses para enfatizar ações do cotidiano bem como a relação professor/aluno.

Fazer política em espaços não legitimados como tal, é entendimento que construí a partir das minhas experiências no movimento punk. Como professor, no contexto institucional, os princípios políticos do **FVM** me levaram a questionar práticas escolares que, por tradição e/ou por inércia, continuam validando os privilégios de alguns em detrimento do bem estar e da aprendizagem de uma maioria de alunos. Nesse sentido, acalento a convicção de que cabe a mim, como professor, provocar situações de questionamento e estranhamento que ponham sob suspeita relações de dominação naturalizadas, vigentes e, portanto, aceitas como normas necessárias no cotidiano escolar ou fora dele. Ao buscar desnaturalizar ou desconstruir aspectos dessas relações e práticas curriculares, percebo a possibilidade de criar algumas fissuras, focos de transgressão de ordens, normas e práticas que possam sinalizar outras possibilidades ou alternativas de convivência e aprendizagem na escola.

Neste estudo, pude aprender que o poder não está presente ou centralizado apenas em práticas, conteúdos e posições/funções identificáveis como direção, coordenação, ou, ainda, no currículo oficial. O poder também se manifesta em relações menos visíveis, em diferentes grupos sociais. Nesse sentido, tratando-se do currículo oficial, em nenhum momento ele se fez presente nas falas dos colaboradores, uma vez que, em seus relatos, as vivências nas aulas de arte indicam aproximações com saberes relacionado às belas artes, o que não corresponde à proposta curricular oficial organizada para a sétima série do ensino municipal, cursada pelos colaboradores.

O programa municipal estabelece, para a sétima série, o ensino de desenho, justificando-o “como uma relação muito próxima da geometria”, por sua utilidade como “sustentáculo” (ENSINO DE 1º GRAU, PROGRAMAS DE ENSINO, PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ, 1996) das disciplinas exatas. Entretanto, nesta pesquisa, pude constatar que a aprendizagem do desenho não era parte das referências dos alunos.

Talvez o fato de estar enredado em um estudo pensado como espaço possível para construir diálogos e entrelaçar saber científico e cotidiano tenham me feito prestar atenção em algumas situações que ocorreram ao apresentar esta investigação em eventos científicos. Professores e estudantes que me procuravam após as apresentações queriam saber que tipo de enfrentamentos eu confrontava para realizar as práticas que havia relatado, em escolas do ensino básico; outros queriam falar mais sobre a relação entre a experiência do movimento punk e da docência, pois, me diziam, já haviam passado pelo movimento punk, e outros, ainda, queriam saber como envolver os ideias punk nas práticas educativas em arte.

Tais questionamentos, advindos da identificação dos jovens com a pesquisa, me fizeram pensar nos tempos em que frequentava universidades e as deixei para viver intensamente a cultura punk. Sem nenhum sentimento de perda, essas experiências me ajudaram a pensar a atuação docente em arte juntamente com a contribuição dos colaboradores e dos autores que configuram o referencial teórico desta investigação.

A pesquisa também propiciou um contato mais frequente com antigos colegas punks e adeptos mais recentes do movimento. Eles me atualizaram sobre um movimento de resistência em Campina Grande. A C.U.S.P.E. ainda mantém contato com esses grupos, configurados por uma diversidade de bandas atuantes que adotam princípios sérios e libertários e continuam produzindo gigs, passeatas, fanzines, etc.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis:** punks e darks no espetáculo urbano. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Página Aberta LTDA, 1994.
- AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual:** Narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 157-186.
- AIAM, Renato (Org.). **Informativo:** o punk & a contracultura. Sem data.
- ARAÚJO JUNIOR, Carlos Ferreira de. **A hora da vingança:** astúcia e experiência anrcopunk nas cidades de Campina Grande-PB e João Pessoa - PB (1988 - 2006). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de educação, 2010.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BASTOS, Yuriallis Fernandes. **Partidários do anarquismo, militantes da contracultura:** um estudo sobre a influência do anar-

- quismo na produção cultural anarco-punk. CAOS, Revista Eletrônica de Ciências Sociais. Número 9, setembro de 2005. p. 284-433. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/caos>
- BIVAR, Antônio. **O que é punk**. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CAIAFA, Janice. **Movimento punk na cidade: a invasão dos bandos sub**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer**. 16 Ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis - RJ, Ed. Vozes, 2009.
- DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna S (Eds.). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, Belidson. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. In: **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**. Faculdade de Artes Visuais. UFG. V 4, n. 1 e 2. Goiânia. 2006. p.101-131.
- DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 15-30.
- DUSSEL, Inés. Uniformes escolares y la disciplina de las aparências. Hacia uma história de la regulacion de los cuerpos em los sistemas educativos modernos. In: **Historia cultural y educación: Ensaio críticos sobre conocimiento y escolarización**.

- POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN Barry M., PEREYRA Miguel A. (Compiladores). Barcelona – México: Ediciones Pomares, S.A., 2003, p.208-246.
- ESSINGER, Silvio. **Punk: Anarquia planetária e a cena brasileira**. 1ª Ed. São Paulo: Ed. 34, 1999, Reimpressão 2001.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la Cultura Visual: Curriculum, estética y la vida social del arte**. 1ª Ed. Barcelona. Octaedro, S.L., 2006
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e Gaskell (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareshi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.
- GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista, 8ª . Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 93-124.
- _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOODSON, Ivor F. Goodson. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31-49.
- HOME, Stewart. **Assalto à cultura: utopia, subversão e guerrilha na (anti) arte do século XX**. Tradução de Cris Siqueira. 2ª ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
- Informativo anarcopunk: **Ruído de idéias**, Natal – RN, sem data.
- Informativo: **Vida Livre**. 1ª Ed. 11/2004
- Jornal da Paraíba**: Edição de 08/09/1992
- KINCHELOE, Joe L. e MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-313.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. São Paulo: Ed. brasiliense, 1988.
- MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de e HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005, p. 133-145.

_____. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 19-40.

_____. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In: RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira e ASSIS, Henrique Lima (Orgs.). **Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências**. Goiânia: SEDUC, 2010, p. 19-38.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005, p.7-37.

O'HARA, Craig. **A filosofia do punk: muito mais do que barulho**. Tradução de Paulo Gonçalves. São Paulo: Radical Livros, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

OLIVEIRA, Vantiê C. Carvalho de. **O movimento anarco-punk: a identidade e a autonomia nas produções e nas vivências de uma tribo urbana juvenil**. Natal: Editor Vantiê Clínio Carvalho de Oliveira, 2008.

Programa de ensino: Prefeitura Municipal de Macapá. Secretaria Municipal de Educação, 1996

SILVIO, Gallo. **Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2^a Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote LTDA, 1995, p. 77-91.

- _____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Caltado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte:** o pensamento pragmático e a estética popular. Tradução de Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- SOUSA, Rafael Lopes de. **Punk:** cultura e protesto - as mutações ideológicas de uma comunidade juvenil. São Paulo: Edições Pulsar, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 12, p. 247-258.
- _____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILL, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 1, p. 9-29.
- _____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2006.
- STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- TOURINHO, Irene. Ouvindo escolhas de alunos: nas aulas de artes eu quero aprender... In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e Educação.** Goiânia: FUNAPE, 2008.

_____. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 141-156.

TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e inge-
rências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURI-
NHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e**
contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 51-68.

VALENTE, Helienai dos Santos. **Currículo: refletindo sobre po-
sições docentes pós-críticas para o ensino em artes visuais.**
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Vi-
suais). Universidade Federal do Amapá, Colegiado de Artes Vi-
suais, 2009.

REFERENCIA DAS IMAGENS

Sex Pistols 1977 - acesso em 11/03/2011 as 11:15hs <https://www.morrisonhotelgallery.com/cart/addImage.aspx?type=photograph&itemID=647>

Velvet Underground e Andy Warhol - acesso em 11/03/2011 as 11:43hs <http://lacenleather.wordpress.com/2010/02/11/andy-warhol/velvet-underground-andy-warhol/>

Os Ramones 1975 - acesso em 11/03/2011 as 12:00hs <http://gle-gle.blogspot.com/2007/07/ramones-live-at-venue-london-uk-19.html>

Fanzine Sniffin'Glue: acesso em 11/03/2011 as 15:00hs <http://cbgb.com/2010/07/on-this-day-sniffin-glue/>

Factor zero: acesso em 11/03/2011 as 15:19hs http://punksishippies.blogspot.com/2009_10_01_archive.html

Começo do fim do mundo: acessado em 11/03/2011 as 15:26hs

<http://porradobol.blogspot.com/2010/12/botinada.html>

Imagens 1, 8 e 15 acesso em 22/03/2011 as 19:00hs [http://www.gri-](http://www.gri-topunk.hpg.com.br/ilustracoes.htm)

[topunk.hpg.com.br/ilustracoes.htm](http://www.gri-topunk.hpg.com.br/ilustracoes.htm)

Imagem 26, acesso em 10/10/2011 as 15:30hs [http://juventudeanti-](http://juventudeanti-fascista.blogspot.com/2008_10_01_archive.html)

[fascista.blogspot.com/2008_10_01_archive.html](http://juventudeanti-fascista.blogspot.com/2008_10_01_archive.html)

REFERENCIA DOS VÍDEOS

Mensagens Vazias: acesso em 02/10/2011 [http://www.youtube.](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=IPN9BKqLizs#!)

[com/watch?feature=player_embedded&v=IPN9BKqLizs#!](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=IPN9BKqLizs#!)

CUSPE - Autogestão: acesso em 26/12/2011 [http://www.youtube.](http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=kWEUQL3KoOc)

[com/watch?feature=player_detailpage&v=kWEUQL3KoOc](http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=kWEUQL3KoOc)

DEMO TAPES

C.U.S.P.E. Revoluções Campina Grande – PB: 1993 (60 min)

C.U.S.P.E. Autogestão. Campina Grande – PB: 1998 (60 min)

Este livro foi composto em Utopia Std pela Editora
Autografia e impresso em papel offset 75 g/m².

FUNDAMENTADA NO PRINCÍPIO

de que aprendizagem e conhecimento devem levar em consideração práticas locais, ações e significados do cotidiano, esta pesquisa busca compreender como experiências vividas fora e dentro do espaço escolar podem se imbricar na prática educativa em arte. Evidenciando o papel das imagens como espaço de dissolução das fronteiras entre escola e vida, em acordo com referenciais teóricos da educação da cultura visual, as práticas realizadas em sala de aula são reverberações das minhas experiências vividas como militante no movimento anarcopunk no final da década de 80 do século passado. Explorando brechas que favorecem produções estéticas não autorizadas, impuras, não legitimadas pelo currículo, princípios de coletividade e, ainda, de sabotagem à relações autoritárias e hierarquizadas foram utilizados como tática de ensino buscando construir pontes entre escola e cotidiano. Orientada por uma abordagem qualitativa, a produção de dados foi realizada através de entrevista focal com cinco meninos e cinco meninas estudantes da sétima série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roraima em Macapá – AP.

