A ESCOLA É CIDADE
A CIDADE É ESCOLA

a educomunicação aplicada à arte

raquel ribeiro

com colaboração de Baixo Ribeiro
e Alexandre Le Voci Sayad

INSTITUTO
CHOQUE
CULTURAL

A VIDA DOS ALUNOS NÃO ESTÁ CIRCUNSCRITA APENAS AO ESPAÇO FECHADO DA ESCOLA. ESTÁ TAMBÉM NAS PRAÇAS, NAS PISTAS DE SKATE, NOS SHOWS, NOS CENTROS CULTURAIS E NOS DIVERSOS EVENTOS DA CIDADE. A ESCOLA PRECISA ACOMPANHAR ESSE TRÂNSITO DE CONHECIMENTOS QUE ESTÃO SENDO PRODUZIDOS. PRECISA CONSTRUIR NOVOS SENTIDOS, JUNTO COM OS ALUNOS.

A CIDADE É ESCOLA.

Painel de Chivitz e Minhau no
Centro Educacional Unificado Pêra
Marmelo, zona oeste, São Paulo.

raquel ribeiro
com colaboração de Baixo Ribeiro
e Alexandre Le Voci Sayad

A ESCOLA É CIDADE
A CIDADE É ESCOLA

a educomunicação aplicada à arte

1ª edição

são paulo • sp
editora choque cultural
2015

“NINGUÉM CAMINHA SEM APRENDER A CAMINHAR, SEM APRENDER A FAZER O CAMINHO CAMINHANDO, REFAZENDO E RETOCANDO O SONHO PELO QUAL SE PÔS A CAMINHAR.”

PAULO FREIRE

E meu caminho não é solitário, por isso dedico este livro a todos os educadores, de profissão ou vocação, que caminharam e caminham comigo todos os dias.

Em especial ao Baixo Ribeiro, meu irmão, cuja parceria tem possibilitado inúmeros frutos.

Copyright © Raquel Ribeiro, 2015

Copyright © Editora Choque Cultural, 2015

Coordenação editorial: Raquel Ribeiro

Produção: Instituto Choque Cultural / Editora Choque Cultural

Projeto Gráfico: Estúdio AVNove

Edição de texto: Edvaldo Pereira Lima

Revisão: Izabel Cristina Lourenço

Fotografias: Alexandre Vianna, Raquel Ribeiro, Bruno Torturra, Baixo Ribeiro, Susana Jeha, Marcelo Fazolini e Walter Costa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ribeiro, Raquel
A Escola é cidade : a cidade é escola : a educomunicação aplicada à arte / Raquel Ribeiro, com colaboração de Baixo Ribeiro e Alexandre Le Voci Sayad. -- 1. ed. -- São Paulo : Choque Cultural, 2015.

Bibliografia.

1. Arte - Educação 2. Arte urbana 3. Comunicação 4. Cultura 5. Educadores 6. Escolas 7. Experiência de vida 8. Sociedade I. Ribeiro, Baixo. II. Sayad, Alexandre Le Voci. III. Título.

15-01435 CDD-370.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Arte : Experiência : Educação 370.7

Todos os direitos reservados.

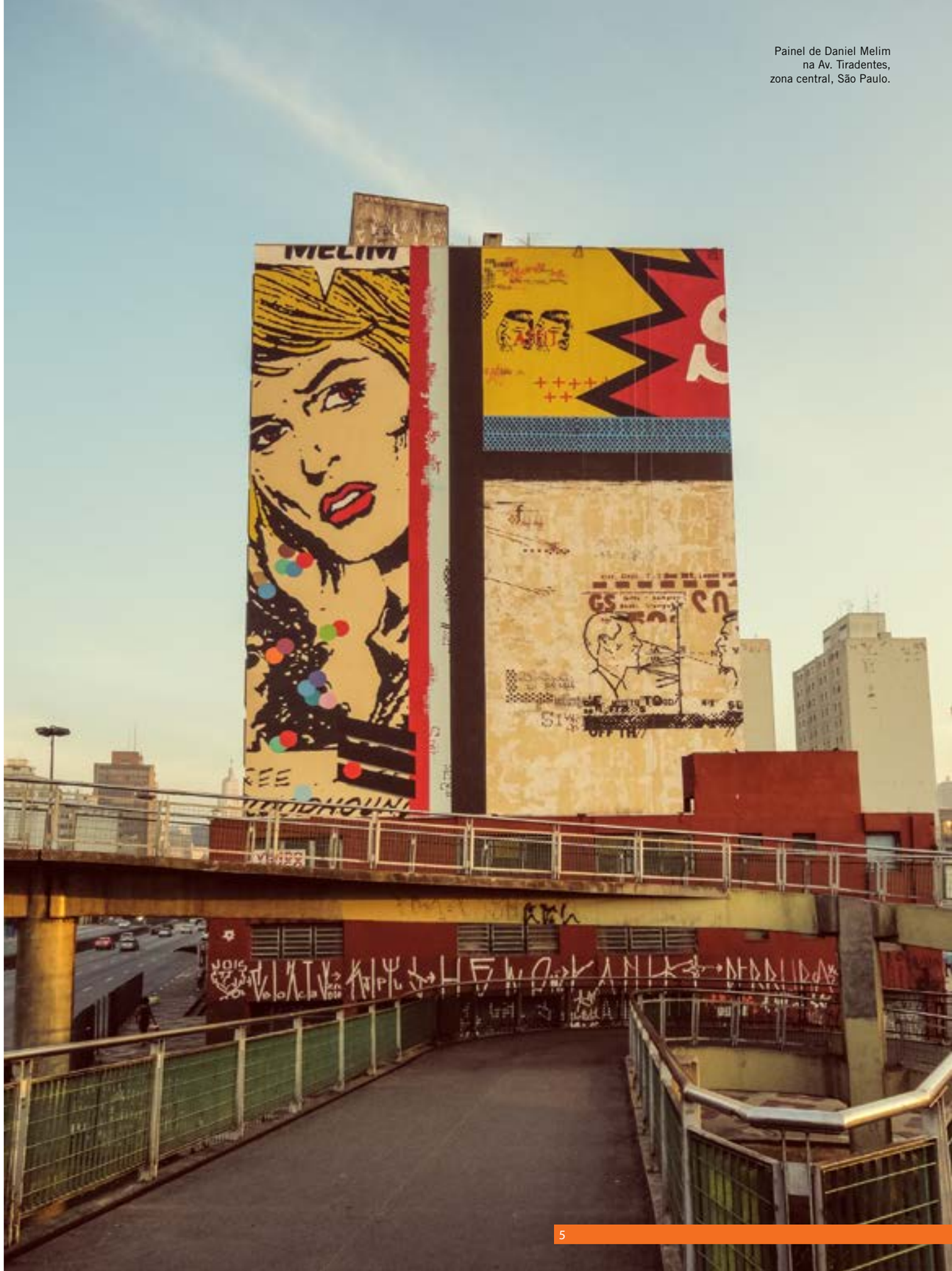
Proibida a reprodução, no todo ou em partes, através de quaisquer meios.

Todos os esforços possíveis foram feitos para determinar os direitos de propriedade dos documentos apresentados nesta publicação. Sendo identificados outros direitos de propriedade, a editora se compromete a citá-los na próxima edição.

EDITORA CHOQUE CULTURAL
Rua Medeiros de Albuquerque, 250
Jardim das Bandeiras
São Paulo – SP
05436-060

Patrocínio

Realização



Painel de Daniel Melim na Av. Tiradentes, zona central, São Paulo.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **7**

A ESCOLA É CIDADE E A CIDADE É ESCOLA **8**

1 - UMA NOVA ABORDAGEM **11**

Como chegamos até aqui 12
As armadilhas da mudança 18
Articulador: que profissional é esse? 29

2 - EDUCOMUNICAÇÃO DE PAULO FREIRE A ISMAR SOARES **25**

Fronteiras fluidas para uma educação contemporânea 26

3 - EDUCOMUNICAÇÃO E ARTE **31**

Educação que comunica ou comunicação que educa 32
O nosso jeito de fazer 32
Cultura urbana e colaboração 33
Educomunicação e arte na escola: o Eduqativo 33
Cultura Urbana 34

4 - A ESCOLA É CIDADE **41**

Escola para a cidadania 44

5 - A CIDADE É ESCOLA **49**

Espaço urbano, um lugar de aprendizagem coletiva 50

6 - A EXPERIÊNCIA DA CHOQUE **53**

Sobre a arte 53
Arte de geração para geração 55
Dez anos de existência 56

7 - O INSTITUTO E SUA ORGANIZAÇÃO **67**

Eduqativo 70
Projeto Biblioteca Aldemir Martins 70
Projeto Cultura Urbana 70
Projeto Workshoq 71
Ponte 74
Colaborações 75
Colaboratório 75

8 - FALANDO DE JUVENTUDE **80**

As Novas Gerações do Século XXI 80
Choque de gerações 80

BIBLIOGRAFIA **94**

NOSSA REDE DE COLABORAÇÃO **96**

INTRODUÇÃO

Escrevi este livro para dialogar diretamente com você, leitor.

Quando se fala da escola e da sua história, fala-se do professor sob a perspectiva da carreira. Ou de quanto precisa atualizar sua formação. Mas pouco se fala do ponto de vista da história de sua formação. Por isso quero revelar as circunstâncias que alteraram o papel do educador, tendo sob foco um bloco temporal a que se referem alguns estudos importantes que vamos rever.

Este livro não é a apresentação de uma pesquisa acadêmica ou uma publicação didática. Em vez disso, trago aqui meu depoimento crítico de educadora que, assim como outras educadoras de minha geração, sofreu influências de uma enorme quantidade de modelos pedagógicos. É uma geração que se sente bastante responsabilizada diante das críticas que se fazem à educação atual, mas que tem consciência de que a vivência é menos linear do que a análise que se faz dela. Assumo a responsabilidade de que é preciso reinventar a escola para o século XXI. Isso quer dizer compreender e ressignificar as referências de educação que nós, educadores, recebemos e entender o espaço escolar como um novo e potente equipamento cultural.

Conto a minha experiência e nela o caso concreto que vou compartilhar. Isso exige contextualizar a minha prática na história, na sociedade e na cultura a que pertenço. Apresento os modelos de educação que estiveram presentes na minha geração, das "teorias não críticas" à pedagogia que possui visão crítica da sociedade e da educação. O objetivo, caro leitor, é levá-lo a perceber como as teorias alternaram-se e se transformaram ao longo do tempo. Como também coexistiram e ainda perpetuam-se nas práticas atuais. Pois é preciso identificar o que determina ou influencia nossa atuação para poder reeditá-la.

Esta é minha proposta, então: vou contar a história de um experimento que julgo interessante compartilhar. Ao mesmo tempo, vou contextualizar esse caso, assim como faço um convite para refletirmos juntos sobre questões fundamentais que envolvem tudo isso.

Formada em Psicologia, filha de artista plástica e trabalhando em educação há cerca de 30 anos, a questão da arte e da educação sempre estiveram presentes em minhas reflexões. Contudo, foi ao ter contato com o conceito de educomunicação, apresentado pelo professor Ismar de Oliveira Soares, durante um curso de Especialização em Gestão da Comunicação que fiz na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que pude entrelaçar as três áreas. Isto é, arte, educação e comunicação.

Começo, a partir daí, a construir o panorama de como se formaram as bases conceituais e de atuação do Instituto Choque Cultural, espaço central da história que vou dividir com você. Entendi a arte como forma de expressão que mobiliza as pessoas, ativa sua subjetividade e capacidade de inovar; a comunicação como potencializadora de conexões, de formação de redes e territórios onde o diálogo é o elo que amplia as possibilidades de troca; e a educação como promotora do desenvolvimento humano individual e coletivo, visando uma melhor qualidade de vida.

A ESCOLA É CIDADE E A CIDADE É ESCOLA

Acredito que a educação da escola pública não deveria ser diferente da educação da escola particular. Acredito que não deveria haver um abismo tão grande entre as gerações que nela convivem. Acredito que as escolas não deveriam propor experiências tão distantes dos interesses juvenis.

A realidade, porém, é que essas disparidades acontecem em grande parte das escolas. É por isso que novos modelos educacionais têm sido demanda tanto de educadores quanto de educandos. Sinto-me honrada de fazer parte de um grupo crescente de pessoas que acreditam que um país mais justo passa por uma educação mais cidadã. Uma educação na qual seja preponderante inovar, integrando universos e gerações diferentes dentro de um mesmo espaço, sem contudo perder a diversidade criativa.

Muitos grupos e pessoas têm contribuído para essa mudança desejada. Neste livro, além de dividir com você minha experiência, leitor, trago convidados queridos com visões inovadoras com as quais me identifico.

Baixo Ribeiro tem sido "ponta de lança" nos debates sobre arte e urbanismo. Aqui, contribui de forma contundente com sua visão das novas gerações neste século XXI. Discute as novas linguagens juvenis e ainda conta um pouco da experiência de dez anos da Choque Cultural.

Alexandre Le Voci Sayad aborda a educação e cultura a partir do ponto de vista de uma juventude empoderada e que tem voz. É uma visão da qual também compartilho.

Para completar o cenário dessa conversa, quero me localizar. Por estar no universo da educação há algumas décadas e ter lecionado em um recorte de tempo histórico que sofreu influência de modelos pedagógicos muito diversos, sinto-me identificada com o ponto de vista do professor quanto à sua formação, à sua prática e toda a transformação da sociedade, mas que muitas vezes ficou parada na porta da escola, sem licença para entrar.

É ele, o professor, é ela, a professora, que neste cenário de disputa pela responsabilidade do fracasso da educação, encontra-se como elo entre um sistema complexo – e muitas vezes "amarrado" – das instituições e uma juventude pulsante, inquieta, desejosa de reencontrar um sentido neste espaço social que é a escola.

Compreender toda essa complexidade de universos, percepções e possibilidades não é tarefa fácil. Aqui, proponho um olhar que, espero, possa somar ao do leitor. É o ponto de vista das relações que se estabelecem nos espaços de aprendizagem e de como a arte e a comunicação podem contribuir com as mudanças necessárias para esses novos tempos, reconectando estes espaços à cidade e permitindo-lhes exercer todo seu potencial como equipamento cultural.

Este livro não é o relato de uma experiência consolidada, mas sim o depoimento sobre um conceito experimental, fluido e inovador que procura ativar a capacidade do professor – e de todos nós – de olhar para a escola e a cidade como organismos vivos, dinâmicos, em todo seu potencial educador e cultural.

O grande desafio para o século XXI é melhorar a qualidade do ensino. Isso inclui manter o aluno dentro da escola. E para isso produzir um currículo mais atrativo.

O espaço físico e humano da escola, tal como organizado hoje, espelha a vida cotidiana da cidade em todas as suas instâncias, como a gestão administrativa, a operacional e outras. Sendo assim, não precisamos formar futuros cidadãos. Eles já estão aí, vivendo sua cidadania. A escola é o fórum juvenil ideal para as grandes discussões sobre a cidade que queremos.

A escola é cidade.

Por outro lado, a vida dos alunos não está circunscrita apenas ao espaço fechado da escola. Está também nas praças, nas pistas de *skate*, nos *shows*, nos centros culturais e nos diversos eventos da cidade.

A escola precisa acompanhar esse trânsito de conhecimentos que estão sendo produzidos. Precisa compreender seu potencial pedagógico. Precisa construir novos sentidos, junto com os alunos.

A cidade é escola.

A tarefa não é fácil. O professor está sendo convidado a exercer um papel que não experimentou em sua vida acadêmica. Mais do que teorias ou modelos, hoje, esse profissional carece de oportunidades de experimentar modelos inovadores, colaborativos e interdisciplinares que o apoiem a exercitar uma educação verdadeiramente integral.

Para argumentar sobre o conceito central de que "a escola é cidade e a cidade é escola", neste livro, sigo um itinerário que gradativamente traz elementos para a construção dessa concepção nos cinco primeiros capítulos e ainda apresento o Instituto Choque Cultural desde sua origem na Galeria Choque Cultural até sua organização atual como espaço contínuo de experimentação e inovação.

Assim, no primeiro capítulo discorro sobre o contexto educacional que gerou a escola tal como a conhecemos hoje, com seus desafios e possibilidades e ainda descrevo o perfil do profissional contemporâneo para que este espaço de produção de conhecimento possa ser ampliado e vivido como um centro produtor de cultura..

Introduzo o conceito de Educomunicação no segundo capítulo e Alexandre Levoci faz uma análise crítica sobre o papel da comunicação, apontando a relação entre educação, comunicação, arte e cultura. Também aborda o conceito de Educomunicação que no Instituto Choque Cultural é aplicado às artes visuais, principalmente.

No terceiro capítulo, descrevo nosso jeito de fazer e sua aplicação, contando casos e situações concretas onde a Educomunicação foi aplicada à Arte.

Nos capítulos quatro e cinco proponho uma nova abordagem para o espaço do educar, entendendo a escola não como um espaço físico fechado em si mesmo, mas como um organismo que reflete a vida da cidade e a partir do qual a cidade também pode ser vista e apropriada em todo o potencial pedagógico e cultural que oferece. Isso significa, também, que o professor pode assumir um papel mais abrangente de articulador dos saberes que já existem e dos que estão sendo vivamente produzidos tanto dentro quanto fora da escola.

Baixo Ribeiro, no capítulo seis, relembra os dez anos de experiência da Choque, enquanto eu apresento e descrevo o Instituto Choque Cultural no capítulo sete, trazendo discursos que integram temas como arte, comunicação, educação, urbanismo, política, cidadania, e outros, em ações e projetos concretos.

E finalizando os capítulos, Baixo apresenta uma abordagem lúcida sobre a juventude, expondo, a partir de um contexto histórico, temas que se aliam a ela como atitude, coragem, marginalização, underground, rebeldia, graffiti, pixação e outros que nos fazem pensar o jovem de hoje sob um ponto de vista mais amigável.

O ESPAÇO FÍSICO E HUMANO DA ESCOLA, TAL COMO ORGANIZADO HOJE, ESPELHA A VIDA COTIDIANA DA CIDADE. SENDO ASSIM, NÃO PRECISAMOS FORMAR FUTUROS CIDADÃOS. ELES JÁ ESTÃO AÍ, VIVENDO SUA CIDADANIA. A ESCOLA É O FÓRUM JUVENIL IDEAL PARA AS GRANDES DISCUSSÕES SOBRE A CIDADE QUE QUEREMOS.

A ESCOLA É CIDADE.

1

UMA NOVA ABORDAGEM

A proposta inicial do ICC foi dar visibilidade para as ações educativas que a galeria Choque Cultural já realizava com os artistas, ações que por serem tão orgânicas muitas vezes não eram reconhecidas. Foi necessário então construir uma estrutura conceitual que explicasse por que esse jeito de fazer funcionava tão bem. E como poderia ser potencializado para outros cenários de aprendizagem.

A história que estou contando é a da trajetória inicial de uma galeria de arte que se transforma num instituto com pilares na arte, na educação e na comunicação. Por isso é importante compreender e contextualizar o conceito de educação e aprendizagem com o qual nos identificamos e a prática comunicativa que explica a experiência da galeria e que agora foi sistematizada e ampliada no Instituto.

A origem de tudo está na busca de uma resposta a um problema educacional grave. O modelo sala de aula-conteúdo-professor tem se mostrado ineficaz, desmotivador para o aluno, frustrante para o professor. É prioritário se pensar em novos métodos de educação, novos espaços de aprendizagem e, principalmente, novos modelos de interação entre o que se vive dentro e fora da escola.

Dizem que a escola está obsoleta porque não atende mais a demanda dos alunos. Ao substituirmos a palavra *escola* pela expressão *intencionalidade de aprendizagem*, porém, vemos que há uma grande concentração de adultos pensando em formas de gerar aprendizado para uma grande concentração de jovens. Esses, por sua vez, estão em uma etapa particularmente produtiva e criativa de desenvolvimento por um longo período de tempo. Essa situação não é arcaica. Ao contrário, forma um rico polo criativo. O formato e a função social da escola, tal como vista ultimamente, esses sim é que são os elementos ultrapassados desse contexto.

O modelo em vigor atendeu a necessidade do período histórico em que foi criado, o período do Iluminismo. Mas já não serve mais, na atualidade.

Se pensarmos no número de vezes que trocamos o modelo de nosso celular e pensarmos na escola como um campo tecnológico social, veremos que a sociedade ao redor da escola mudou de modo contundente. Mas a tecnologia escolar se alterou muito pouco. Então, como podemos modernizar essa tecnologia educacional, que tem como essência a função social de dar intencionalidade ao aprendizado do conhecimento acumulado pela humanidade?

Essa modernização da escola não passa mais pelo acúmulo e transmissão de informações. Passa pela experiência compartilhada para gerar conhecimento. A função social atualizada da escola deve intencionalmente favorecer a troca. Deve fazer com que os alunos aprendam a aprender, para que continuem fazendo isso ao longo de suas vidas, porque a aprendizagem se dá nas relações entre as pessoas, seja na cidade ou na escola e ao longo de toda a vida.

Um exemplo disso é a nossa geração, adulta, que precisou aprender a lidar com as novas tecnologias, enquanto a geração mais nova já nasceu familiarizada com ela. Hoje os bebês chegam antes nas redes sociais que na sala de espera das maternidades onde seus familiares os aguardam. Isto é uma realidade que só no futuro poderemos avaliar se esse fato é bom ou ruim.

Para que essa visão de educação possa ser verdadeira, também o vínculo entre educando e educador precisa ser atualizado. Não dá para pensar uma educação contemporânea tendo em mente um aluno idealizado como nos debates que se fazem sobre educação. Não se pode mais ver o aluno sob um ângulo saudosista ou distorcido onde ele é quem tem que se enquadrar no sistema educacional vigente.

O aluno atual é parte de uma juventude pulsante, criativa, coerente com seu tempo. Nós, os das gerações anteriores, é que precisamos modernizar nossas lentes, sem ignorar os desafios que o lidar com o jovem de hoje nos apresenta. Temos de valorizar o potencial transformador que ele representa. É assim que poderemos acionar seus melhores recursos a favor da educação que desejamos.

Outro ponto importante é que essa oportunidade concentrada de criatividade, gerada com o ambiente escolar, não pode ficar fechada em si mesma, pelo risco de impossibilitar sua constante e necessária atualização. Da mesma maneira como continuamente atualizamos nossas tecnologias, o ambiente escolar se revigora à medida que se mantém conectado com o universo exterior. Isto abrange a cidade, naturalmente, e sua efervescência de relações, desafios e demandas.

É preciso estimular a interação da escola com seu entorno, reconectando o que se faz dentro com o que se faz fora dela. Este, acredito, é um dos caminhos possíveis para que a educação comece a vencer um dos desafios mais difíceis que lhe é colocado neste novo século: fazer com que os alunos reencontrem o sentido para suas aprendizagens nesse ambiente peculiar.

As paredes da escola, antes barreiras e fronteiras, podem passar a serem vistas e vividas como objetos porosos de espaços fluidos. O ambiente escolar, incorporado ao cenário urbano, torna-se suporte de interações e plataforma de expressão dos interesses juvenis que podem e devem dialogar com o conteúdo curricular. Uma ocupação urbana do espaço público da escola.

Neste sentido, a escola é cidade porque se começa a aprender a cidadania – tão almejada nos documentos educacionais – na própria escola e se continua aprendendo fora dela e ao longo da vida. Então a cidade também é escola.

COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI

É importante fazer uma retrospectiva histórica da educação. Não para apresentar o caos em que se encontra a instituição escolar, nem para mostrar como o modelo atual está fadado ao fracasso, tamanha a incompatibilidade para com as demandas dos alunos. Mas, sim, para possibilitar ao professor uma brecha de saída desse lugar imobilizador em que se encontra, como elo entre um sistema de ensino, alvo de todas as críticas, e uma juventude pulsante e transformadora e que nos desafia a olhar para um novo milênio de forma ativa.

A maioria dos trabalhos sobre a história da educação apresenta a linearidade das tendências pedagógicas desde tempos remotos, evocando Platão e Aristóteles, até os tempos da contemporaneidade, enquanto outros estudos indicam experiências bem sucedidas que apontam novos caminhos.

Este texto não é mais um desses estudos. Meu propósito é dialogar, compartilhar experiências que possam ser úteis, pensarmos juntos.

Para além da revolução tecnológica, da sociedade midiática ou do mundo globalizado, vivemos um tempo de interatividade e conectividade. Penso que o desafio à escola, nesse contexto, não é se os alunos podem ou não usar os celulares ou *notebooks* nas salas de aula, ou se a escola pode aproveitar o universo midiático como potencial pedagógico. Estas são questões fundamentais sim, mas posteriores à necessidade da escola ampliar sua permeabilidade ao que está sendo vivido do lado de fora de seus muros.

Existe um contingente enorme de adolescentes fora da escola e uma das justificativas mais fortes é a de que a escola não faz mais sentido para a vida prática dos alunos. O Ensino Médio, por exemplo, não tem preparado concretamente o aluno para o mundo do trabalho, nem lhe dado condições efetivas de entrar numa vida acadêmica.

Precisamos conectar a sala de aula com o mundo. Mas, antes, precisamos compreender por que se afastou dele. Que caminhos fizeram a escola enclausurar-se? Construir seus muros concretos e simbólicos?

Dados estatísticos e fatos concretos nos ajudam a dimensionar o problema. Vejamos o que comenta Priscila Cruz, diretora-executiva do movimento Todos pela Educação, no **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, publicado em São Paulo pela Editora Moderna, em 2013; organizado por ela e por Luciano Monteiro.

"Para um país que se orgulha de estar entre as sete nações com o maior Produto Interno Bruto – PIB do planeta, não há razão admissível, porém, para o que acontece no Ensino Médio. São 15,1% de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, um contingente de 1,6 milhão de adolescentes, que não apenas deixam de aprender mas também se candidatam a engrossar ainda mais os números do desemprego, da marginalidade e dos comportamentos de risco.

Embora cerca de 80% dos jovens de 15 a 17 anos estejam matriculados na escola, apenas 52,25% estão no Ensino Médio, etapa apropriada da trajetória escolar para esta faixa etária.

A questão, portanto, é saber onde estão esses jovens que não cursam o Ensino Médio. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad 2011 -, do IBGE, muitos abandonaram a escola, 15,1% não estudam e 25,5% ainda permanecem no Ensino Fundamental. A meta proposta no Plano Nacional de Educação - PNE - é elevar a taxa de matrícula líquida no Ensino Médio para 85%. Outro aspecto que chama atenção quando se observam os números relativos ao Ensino Médio é o fato de um percentual relativamente baixo dos jovens conseguir concluir esta etapa de ensino na idade correta, ou mesmo com um pequeno atraso, aos 19 anos. Especialistas apontam o currículo inchado, que nem abre perspectivas profissionais nem prepara para o vestibular, como um dos entraves."

O que nos levou a isso?

Alguns pontos são importantes para que o leitor compreenda esta retrospectiva e suas limitações, já que ao fazermos um recorte da realidade acabamos reduzindo sua complexidade e suas contradições.

O primeiro deles diz respeito à neutralidade da educação. Como qualquer instituição social, a escola muda em relação ao tempo, à sociedade e à cultura. Portanto, a educação que se produz no interior da escola não é neutra. Altera-se de acordo com determinados interesses. Em um momento temos uma educação mais conservadora aliada aos interesses da classe dominante. Em outro, temos uma educação mais inovadora associada aos interesses da classe dominada. E as duas tendências podem coexistir.

Demerval Saviani[1], no que diz respeito à relação entre educação e sociedade, aponta que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos.

No primeiro grupo, temos as teorias que concebem a sociedade como essencialmente harmoniosa, os cidadãos com direitos à igualdade e liberdade perante a lei. A educação é um instrumento de "equalização social" e de conservação da sociedade como tal.

No segundo grupo estão as teorias que concebem a sociedade como sendo "essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas".

Neste sentido, a educação é percebida como inteiramente dependente da estrutura social. Busca a igualdade e liberdade não só na forma de lei, mas também nas condições práticas, procurando a transformação e superação dessa sociedade.

Demerval Saviani denomina as teorias do primeiro grupo de não críticas, por considerarem a educação como autônoma e procurarem compreendê-la a partir dela mesma. Já as teorias do segundo grupo são chamadas críticas por compreenderem a educação condicionada aos determinantes sociais.

O MODELO TRADICIONAL E NÃO CRÍTICO

É preciso relembrar o modelo social liberal conservador com o qual o modelo tradicional se identifica.

Esse modelo surgiu no Iluminismo, com a Revolução Francesa. Acreditava-se na época que para lutar contra o domínio da nobreza e do clero feudal era preciso que os indivíduos questionassem as relações sociais. Isto seria possível estendendo o domínio de alguns conteúdos do saber sistematizado à burguesia e às camadas populares que se uniram para esse fim.

Pressupunha-se, então, que recebendo um tratamento único na escola, os indivíduos se igualariam. Assim seriam corrigidas as desigualdades sociais. Surgem, em meados do século XIX, os chamados "sistemas nacionais de ensino".

Instalada vitoriosamente no poder, a burguesia torna-se reacionária e conservadora com o objetivo de manter os benefícios adquiridos. A educação que originou a pedagogia tradicional, embora ainda mantivesse os princípios de liberdade e igualdade para todos os cidadãos na forma de lei, estava, também, a serviço da conservação dessa classe dominante. Assim, esse modelo pedagógico, que vemos em algumas escolas até hoje, estava centrado no intelecto, no aspecto cognitivo da aprendizagem, na transmissão de conteúdos fixos e na pessoa do professor. O aluno era passivo em seu processo de aprendizagem.

"UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA PESSOAL ILUSTRA ALGUMAS MARCAS DESSE MODELO."

Do primeiro ao sétimo ano escolar, estudei em escola pública. Tínhamos um apelido para quem estudava em escola particular: PPP. Isto é, "papai pagou, passou!". Isso significava que era a escola pública que trazia maior relevância ao ensino. Estou falando da década de 1970, onde a industrialização e a grande migração da zona rural para a zona urbana ainda era só um começo.

Naquela época, a vivência escolar ainda permitia um grêmio estudantil atuante. A relação entre a família e a escola era próxima. A aprendizagem também era produzida em vivências sociais nas ruas, nos clubes, na vida cultural da cidade. A necessidade premente de organizar a festa junina para angariar fundos para a escola ou a necessidade de arrumar a quadra, pintar a escola, tudo isso – associado à equipe escolar pequena, fazia com que as famílias participassem e os alunos se organizassem. Entre a família e a escola existia apenas a figura do diretor. Sem querer estimular o saudosismo inútil, naquele momento o número de alunos era bem menor e a família tinha maior tempo disponível também. A zona urbana não tinha o contingente que tem hoje. Era uma configuração de escola que funcionava porque atendia as necessidades de seu tempo. Estava aberta ao que era vivido fora dela. A vida na cidade fazia parte constitutiva da educação.

Hoje a escola ainda está organizada para esse contexto que já não existe. O pior, tem expectativas de voltar a esse tempo. É muito comum ouvir de professores e pais que "a escola de antigamente é que era boa" ou "no meu tempo a escola ensinava". Não é que a escola era melhor. É que estava adaptada e adequada a um número menor de alunos, cujas famílias exerciam um papel mais ativo, por que tinham também disponibilidade de tempo para isso.

Um dia perguntaram ao filósofo e educador Mario Sergio Cortella como a família poderia, hoje, colaborar com a escola na educação de seus filhos. Sua resposta foi contundente, esclarecendo que há uma inversão neste questionamento, pois é a escola que contribui com os pais na educação de seus filhos. Ainda complementou: o que se faz na escola é escolarização, mas isso é apenas uma parte da educação. Essa, por sua vez, deve ser responsabilidade da família e, amplamente, da sociedade.

A sociedade mudou suas características, mas o modelo escolar quase não sofreu alteração, nem as famílias puderam construir um modelo de participação alternativo.

UM MODELO NOVO, MAS AINDA NÃO CRÍTICO

Por volta da década de 1930, as críticas à escola tradicional foram se avolumando. Tomou corpo, então, um amplo movimento de reforma conhecido como "escolanovismo". O movimento fez críticas ao modelo anterior baseando-se em progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil e nas profundas modificações na organização da sociedade que se industrializava e se modernizava.

Embora ainda busquem "equalização da sociedade", tomando como base o pensamento liberal, os seguidores do movimento "escolanovista", ainda presentes em algumas escolas nos dias atuais, concebem os seres humanos como essencialmente diferentes. Isso não só em relação à cor, à raça, ao credo, mas também no desempenho cognitivo. Propagam-se, daí, os testes de inteligência e de personalidade.

"Nos jardins de infância, como eram conhecidas as escolas que atendiam crianças até seis anos de idade, a professora era a jardineira, as crianças as flores ou sementes e a educação deveria favorecer o desenvolvimento natural."[2]

Esse modelo novo – que surgia como crítica à escola tradicional e sua busca pela aquisição de conteúdos – priorizava o processo e o aspecto afetivo da aprendizagem, a espontaneidade da produção do conhecimento, a livre expressão dos sentimentos e os interesses e necessidades da criança. Os conteúdos eram de interesses individuais. O professor passava a ser um orientador. O aluno deixava de ser passivo para participar ativamente da aprendizagem. Essa aprendizagem, porém, era individualizada, descaracterizando assim o poder da escola de socializar o conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade de forma crítica.

Essa tendência exerceu forte influência em minha prática profissional. Exerceu forte sentimento de frustração também.

Recém-formada no magistério, em meados da década de 1980, pude ter acesso a metodologias interessantíssimas como a Pedagogia Waldorf e a Escola Montessori com todo seu aparato didático, seus "cantinhos de vida-prática", assim como toda uma gama de subsídios tanto ao aluno quanto ao professor. Contudo, pelo número reduzido de escolas particulares que experimentavam tais propostas, não tive a oportunidade de lecionar num ambiente tão rico em todos os sentidos.

Lembro-me do sentimento contraditório de desejar levar para a sala de aula o conhecimento de metodologias tão inovadoras, mas que previam altos

1 Saviani, Demerval. *Escola e democracia.* São Paulo, 1989, p.15,16.

2 Kramer, Sônia. *Com a Pré-escola nas mãos.* São Paulo,1994, p.25.

custos de implantação. E que exigiam tempo e recursos não só dos indivíduos, mas de todo um sistema de ensino.

Vejo claramente que foi nesse período que a escola pública que conhecemos hoje começou a perder seu status de espaço produtor de conhecimento. Ao contrário das escolas menores e particulares que tiveram condições de implantar essas metodologias de forma integral, a escola pública, de forma geral, passou a perder terreno em duas frentes importantíssimas: perdeu a priorização na produção de conteúdo; e o professor perdeu a referência de seu papel na sala de aula, preso no dilema entre não ser conteudista e ter carência de condições reais de implementar metodologias mais eficazes para a aprendizagem dos alunos.

De um lado, ser um professor que "passava a matéria" sem considerar o aluno, portanto conteudista, era muito mal visto. De outro, porém, considerar as necessidades individuais de 40 alunos em salas de aula apertadas e sem recursos atrativos, em períodos de 50 minutos, mostrou-se impossível. Os insucessos do professor passaram a ser sinônimos de profissional desmotivado.

No livro **Escola e Democracia** (Saviani: 1989), Dermeval aponta para um mecanismo interno da educação que denomina de "teoria da curvatura da vara", alusão à resposta de Lênin às críticas por assumir posições extremistas e radicais: "quando a vara está torta, fica curvada de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto".

Saviani transporta esse enunciado para a discussão da escola nova, no período de sua consolidação, alertando que "a vara está torta para o lado dos movimentos escolanovistas, portanto o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude".

O MODELO TECNICISTA: OUTRA TEORIA NÃO CRÍTICA

As frustrações geradas pelas mudanças no campo educacional, assim como as marcantes transformações na sociedade – ocasionadas principalmente pela entrada de um número significativamente maior de mulheres no mercado de trabalho e por um período político tumultuado que culminou com o início da ditadura militar –, levaram a educação a novas transformações.

A década de 1960 é marcada pela desilusão com uma pedagogia nova elitista. Isso provocou a busca, por parte de alguns poucos especialistas, de caminhos mais inovadores. Isso originou uma "escola nova popular", cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire.

Uma outra tendência, porém, mais preocupada em reproduzir o modelo social vigente, conquistava paralelamente maior espaço no cenário da educação da época, subsistindo até hoje em algumas escolas. Era a escola tecnicista, como ficou conhecida.

Inspirava-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Acreditando na neutralidade da ciência, "essa pedagogia advogava a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional".[3]

Na escola tecnicista, o elemento principal era a organização racional dos métodos de ensino, ocupando o professor e o aluno posições secundárias. O professor era um instrutor e o aluno um treinando. Surgiam os planejamentos de atividades com conteúdos técnicos, elaborados por equipes de especialistas – diretor, diferentes coordenadores, supervisores etc. – fragmentando o poder da escola. Nesse modelo, a afetividade não encontrava espaço para expressar-se adequadamente e a aquisição de conteúdos, que na escola tradicional fornecia subsídios a uma possível luta de classes, aqui estava relegada à instrumentalização do indivíduo para o mercado de trabalho.

Em minha prática, já pela metade da década de 1990, os ecos dessa tendência pedagógica ainda se fizeram presentes em minha experiência de alfabetizadora. Não tínhamos a cartilha **Caminho Suave**, mas produzíamos apostilas que passavam pelo crivo de coordenadores e supervisores. No final, não diferiam muito da **Caminho Suave**, apenas tinham uma releitura com um layout um pouco mais moderno.

Era um momento visível de transformação da escola. O desejo de aplicar novos conhecimentos na área da alfabetização – principalmente traduzidos nas teorias de Paulo Freire e Emília Ferrero – era grande, mas a roda da educação não podia parar para começarmos tudo novamente.

Havia um desejo contraditório de experimentar o novo, mantendo o velho e garantido. Isso levou a grande maioria dos educadores a uma compreensão míope dessas teorias, reduzindo sua essência a determinadas atividades que deveriam simbolizar toda uma visão de educação, de homem e de sociedade, mas que acabavam sintetizando as práticas de forma tecnicista.

Lembro-me, nesse período, que professor que usava mimeógrafo, ou continuava usando apostila, era criticado ao extremo, sem, contudo, avaliar-se efetivamente sua aplicação. Em outras situações, presenciei professores desenvolvendo atividades tidas como "progressistas", mas executando-as de forma conservadora. Por isso, não geravam os resultados esperados. Foi essa dicotomia entre a teoria e a prática que gerou discursos do tipo "o construtivismo não funcionou…"

A EDUCAÇÃO HOJE: UMA TEORIA CRÍTICA

As pesquisas na busca de uma teoria mais crítica da educação já vinham se desenvolvendo desde as décadas de 1960 e 1970, com as pedagogias de Célestin Freinet e Paulo Freire, entre outros. Mas é somente a partir do final da ditadura militar – em função da crescente abertura política e da necessidade de participação mais democrática da sociedade – que os avanços no sentido de uma verdadeira transformação educacional começam a chegar às grandes massas. Isso se dá por volta da década de 1980.

A nova proposta não desmerecia as conquistas trazidas pelos modelos anteriores. Ao contrário, aproveitava seus benefícios, articulando-os com os interesses da classe dominada. Esse modelo crítico vislumbrava uma transformação do modelo social vigente para uma sociedade mais democrática, tendo em vista que qualquer mudança histórica da escola, logicamente, não partiria da classe dominante, a não ser para perpetuá-la como tal. Portanto, o caráter revolucionário do modelo tradicional, baseado na defesa intransigente da igualdade entre os homens através da transmissão de conhecimento a todos os cidadãos, mantinha-se. O que era essencial a uma pedagogia articulada com os interesses da classe dominada, era transformar essa igualdade, preservada somente por leis formais, em igualdade real. Ou seja, era essencial converter os conteúdos formais, fixos e abstratos em conteúdos reais, dinâmicos e concretos.

A partir do modelo novo – que pressupunha escolas mais bem equipadas, menor número de alunos, maior duração da jornada de trabalho e, portanto, uma escola mais agradável, capaz de levar os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem –, a escola crítica buscava a superação, mostrando-se interessada em métodos de ensino eficazes.

"Portanto, são métodos que estimulariam a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favoreceriam o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levariam em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos"[4].

Do moldeo tecnicista e sua exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos, a pedagogia crítica absorvia a tecnologia edu-

3 Saviani, Dermeval. *Escola e democracia.* São Paulo, 1989, p.23.

4 SAVIANI, DERMEVAL *Escola e democracia.* São Paulo, 1989, p.79.

cacional – como vídeos cassetes, retroprojetores, computadores etc –, sem esquecer a relação entre o professor e o aluno como agentes sociais. O planejamento era elaborado coletivamente, não por equipes técnicas apenas, partindo de conteúdos significativos.

Assim, "o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimento acontecem simultaneamente, se caminhamos no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa (...). Isto seria possível, reconhecendo as crianças como seres sociais que são, com diferenças não só em termos de história de vida ou região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo (...); explicitando os conflitos que poderiam emergir, ao invés de encobri-los ou reforçá-los, trabalhando-os com as crianças a fim de que sua inserção social no grupo fosse construtiva e para que cada uma fosse valorizada"[5].

Admitir a existência de classes sociais antagônicas não significava compactuar com a discriminação social que produz escolas diferenciadas para crianças provenientes de meios culturais e econômicos diferentes. Ao contrário, como cita a pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e da Faculdade de Educação da USP, Teresa Roserley, "é levar em conta a clientela que frequenta a escola (...), partir das condições de aprendizagem dos alunos, ou melhor dizendo, da sua experiência de vida e das formas de enfrentamento da sua realidade" para chegar a um lugar comum, o conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade, gerando uma sociedade mais justa e democrática[6].

A essa altura de minha experiência profissional e educativa, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, já tinha claro meu posicionamento político-pedagógico. Transformar minha própria prática pedagógica, porém, exigiria mais do que vontade.

Exigiu esforço individual e competência que se fizeram a partir de práticas colaborativas. Foi graças ao empenho de parceiros e professores que me permitiram questionar e ser questionada que pude reconstruir minha prática em formas mais atuais e construtivas.

Para um professor atualizar sua prática, precisa aprender a aprender. Precisa rever sua experiência de forma crítica e criativa. Isso não é fácil, nem simples. Existem muitas oportunidades de formação para o professor, em todos os níveis, atualmente. Mas, ainda é frágil a ponte entre a teoria vista nas diversas formações e a realidade das salas de aula.

O professor precisa de parceiros nessa travessia entre a teoria e a prática. As pontes necessárias são construídas colaborativamente, pois esse tempo de interatividade também já chegou para o educador.

AS ARMADILHAS DA MUDANÇA

O perigo de se absorver uma mudança no campo da educação com vistas à cidadania e à democratização da escola e da cultura, de forma vertical, sem se preocupar com a formação do cidadão-educador, mas simplesmente aderindo a um "modismo pedagógico", está em reduzir a pedagogia crítica a um conjunto de "métodos" de ensino ou de atividades descontextualizadas.

Esse entendimento distorcido sobre o que torna o ensino mais ou menos eficiente encontramos nos críticos da educação, que não se dão conta que não é esse ou aquele modelo pedagógico que torna uma escola exitosa. O que a torna bem sucedida é sua capacidade de se conectar com seu tempo, pois a escola como uma tecnologia social, assim como qualquer outra tecnologia, é datada. Seu modelo corresponde a um lugar e tempo específicos. E é avaliado enquanto construção social, cultural e histórico.

Diante das demandas deste novo século, com todos os modos de ser contemporâneos, a escola ainda guarda seu status de espaço de socialização onde um público considerável de crianças, adolescentes e jovens estão concentrados para receber a atenção especializada em seu desenvolvimento. Isso é uma conquista da nossa sociedade. Mas precisa ser revigorada.

Precisamos torná-la mais porosa. Para que possibilite aos alunos transitarem entre seus espaços de produção de conhecimento, ao mesmo tempo que possam aplicá-lo na cidade em que estão inseridos. Uma escola que possibilite ao professor resgatar seu papel fundamental, não de transmissor de conteúdo, mas de articulador do conhecimento e das vivências ali produzidas. E que serão ressignificadas na vida de cada aluno de forma coletiva.

ARTICULADOR: QUE PROFISSIONAL É ESSE?

O profissional do século 21 precisa ter desenvolvido uma série de competências bem específicas. Se ainda não o fez, precisa "correr atrás". São competências que afetam muitos profissionais, não só o professor.

A revolução tecnológica que estamos vivenciando não tem determinado apenas o uso de novas tecnologias da informação e comunicação de forma contundente. Sua popularização e desdobramentos têm sido preâmbulo de uma nova forma de interação social que tem impactado também as relações corporativas. É a cultura de rede.

Outro marco da contemporaneidade é a globalização. As fronteiras econômicas, políticas, sociais e culturais foram superadas por um acesso amplo a novos conhecimentos e novas possibilidades de inter-relações que têm demandado a superação de um novo desafio. O desafio de equilibrar a própria visão entre o local e o global nessas relações. Viver localmente, relacionar-se globalmente. Ainda em outros termos, ter um objetivo definido, um foco. Mas não perder de vista o cenário onde se está inserido, assim como as interações que se estabelecem nesse contexto.

Nisso tudo, como se configura o ambiente profissional?

Há bem pouco tempo tínhamos – e ainda temos – corporações organizadas de forma hierárquica, com sua gestão centralizada em poucas mãos. O meio de produção fragmentado gerava um grande número de profissionais bastante especializados e um número ainda maior de profissionais em grandes linhas de produção e que cuidavam apenas de um segmento dessa produção. Cada um cuidava de sua parte e alguém coordenava o todo do que estava sendo produzido, fosse um bem material ou imaterial. Essa lógica está sendo transformada de forma vertiginosa, dando lugar a processos produtivos mais enxutos.

Existem vários estudos que aprofundam o conhecimento sobre esse modelo de produção, descrito como *fordismo*, *toyotismo* ou *volvismo*. O que quero trazer para o debate é que não é mais novidade que as empresas estão cada vez mais concentrando atividades num número menor de profissionais, até terceirizando serviços. Por outro lado, os profissionais já não têm mais a segurança e estabilidade de permanecer numa mesma empresa por longas décadas. Aquela visão do profissional que entrava na empresa e se aposentava nela está cada vez mais rara ou até inexistente. Muito mais do que um profissional que é versátil e exerce várias funções dentro de uma empresa, esse profissional está sendo solicitado a se tornar cada vez mais um empreendedor. Não apenas para a empresa, mas também para além dela, para si mesmo no mundo do trabalho.

Nesse contexto, qual seria o perfil necessário para um profissional conectado com seu tempo?

O profissional dos novos tempos precisa desenvolver competências únicas, a começar pela capacidade de adaptar-se. Como em qualquer situação de mudança, o velho e o novo convivem, disputando o mesmo território.

A competência que julgo fundadora e agregadora de tantas outras neste novo perfil, contudo, é a capacidade de esse profissional ser um articulador, entendendo esse termo em seu aspecto mais amplo possível. Ou seja, um profissional capaz de saber onde está e qual é a rede que deseja formar no seu entorno. Assim, ele é articulador de seu projeto de vida, de seus interesses. É também articulador de seu *network*, de sua formação e aprendizagem contínuas, articulador de seu tempo e de suas parcerias etc.

5 KRAMER. SÔNIA. *Com a Pré-escola nas mãos.* São Paulo, 1994, p.37.

6 SILVIA, TERESA ROSERLEY. *Ideias. In* Fundação para o desenvolvimento da educação-n.6. São Paulo, 1989, p.67.

Entendendo que competência é a capacidade de aliar conhecimento teórico à sua aplicabilidade, um articulador é aquela figura que tem, por exemplo, a competência de estabelecer conexões entre profissionais colaboradores, recursos, oportunidades e seus interesses.

Aqui cabe um parêntese. Muitas vezes, quando falamos que agimos por interesse, isso vem carregado de um juízo de valor bastante negativo, mas agir por interesse em si não é ruim. O negativo e que traz problemas é não colocar esse interesse na mesa de negociação. Não explicitar qual interesse move uma ação sua. É desenvolver uma parceria, uma ação colaborativa, sem identificar o que se está disposto a contribuir. O negativo é influenciar a situação para satisfazer exclusivamente seu desejo. Portanto, é fundamental ter clareza do que se deseja receber e do que se pode oferecer nessa troca. E expressá-los.

Voltando ao profissional articulador, ele precisa fundamentalmente ter iniciativa. Sabe o que quer e como buscar. Tem foco em seu objetivo e por isso suas escolhas são embasadas. É criativo, sabendo aproveitar as oportunidades, sejam desafios ou conquistas, para propor soluções a problemas coletivos.

Para esse profissional, toda situação traz em si uma oportunidade de aprendizagem ou realização. Ele sabe que o conhecimento é constantemente aprimorado e por isso aprender ao longo da vida não é perda, mas ganho de tempo.

Ele é autodidata. Num universo em constante transformação, fazer a autogestão, a cogestão e a heterogestão são condições intrínsecas de um profissional com autonomia. Para ser autônomo, é preciso saber equilibrar a capacidade de gerir seus interesses com sua habilidade de trabalhar colaborativamente. É preciso compreender que há momentos de liderar, mas há também momentos de ser liderado. É preciso saber empreender.

A comunicação é uma de suas habilidades mais poderosas, pois abre portas, estabelece conexões. Para usá-la adequadamente, esse profissional se vale da capacidade de análise e síntese, pois é preciso identificar o que um parceiro pode oferecer, se isso está relacionado com seus interesses. Assim como é preciso sintetizar o que pode ser oferecido. É capaz de identificar e expressar qual é a troca desejável e possível, reconhecendo onde existem intersecções nas possíveis parcerias estabelecidas.

Leitor, estamos falando do desenvolvimento de competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas, correto? Envolvem habilidades como iniciativa, criatividade, autodidatismo, empreendedorismo e comunicação, entre outras.

Para ilustrar essas colocações, trago o exemplo de uma professora que conheci a partir do projeto de formação de professores do Instituto Choque Cultural. Yvelise Rodrigues Fonseca Costa leciona para alunos do Ensino Fundamental I na faixa etária entre 10 e 12 anos, na Escola Estadual Professor Ceciliano José Ennes, localizada na região da Avenida Faria Lima, na capital paulista. Tem cabelos castanhos, um sorriso largo. Embora jovem, com seus filhos crescidos, já é avó. Voltou a lecionar nos últimos anos, trazendo consigo determinação, foco e energia que fazem toda a diferença em sua prática. Deixa transparecer o prazer e envolvimento pessoal com a profissão. Poderia ser comumente aquela professora presa a um currículo e a um sistema escolar ineficaz que a deixa descontente. Mas, como profissional articulada e articuladora, ela ultrapassou o âmbito de suas funções básicas. Fez de seu ofício uma oportunidade de aprendizado.

Yvelise teve a iniciativa de combinar com seus alunos que toda experiência em arte por que passasse iria compartilhar com eles. Mais uma vez, acreditando em sua formação contínua, por iniciativa pessoal participou da formação de professores do ICC, que tinha como proposta ajudar o educador a perceber as conexões possíveis entre a arte urbana e a arte mais tradicional e consagrada, prevista no currículo.

Entre as atividades do curso, houve uma visita ao Beco das Artes na Vila Madalena, em São Paulo, onde ela pôde entrar em contato e fotografar a produção da artista norte-americana Swoon. A partir dessa experiência e do acordo firmado com os alunos, Yvelise realizou, em colaboração com as crianças, uma pesquisa rica sobre a técnica tanto da artista quanto da arte urbana através do lambe-lambe. Exercitou toda sua capacidade de autogestão para equacionar sua formação e a formação artística de seus alunos. Exercitou a capacidade de cogestão ao pensar um projeto de pesquisa que foi construído e desenvolvido em colaboração entre educadora e alunos. Exercitou sua capacidade de heterogestão ao intercalar momentos nos quais era aluna na formação de professores com momentos nos quais liderava seu grupo de alunos.

Sua criatividade foi acionada, principalmente, ao encontrar uma solução para o espaço ocioso da escola. Ali criaram um "Beco das Artes", conectando a experiência vivida pela professora e compartilhada com seus alunos – a visita ao Beco das Artes no bairro da Vila Madalena – com a oportunidade de desenvolver uma aula mais sinérgica e significativa para todos. Solucionou de forma inovadora o problema coletivo com o espaço antes inutilizado da escola.

A partir dessa experiência, foi possível levar outros artistas da cena urbana à escola para conversarem com os alunos, ministrarem oficina de lambe-lambe. Todos puderam intervir nos muros externos da escola, tornando o ambiente escolar singular.

Nessa experiência, Yvelise exercitou de forma ampla sua capacidade de comunicação, possibilitando o estabelecimento de parcerias com artistas e com instituições. Tornou o projeto não uma ação isolada, mas uma ação conectada com outros fazeres e saberes para além dos muros da escola.

Veja, leitor, que não descrevi uma professora como essa profissional que a maioria das pessoas tem como imagem em suas lembranças mais remotas. Estamos falando de uma educadora que exerce seu ofício conectada com seu tempo. A escola é vista como um espaço com potencial de se tornar mais que um transmissor do conhecimento acumulado. Tem a possibilidade efetiva de ser um espaço produtor de cultura, fomentador da criatividade de seu público, que hoje se coloca ativamente na teia cultural e social. O profissional de educação também é um profissional da cultura. Um gestor cultural.

Não pretendo dizer que professor e gestor cultural sejam uma mesma profissão ou que ambos tenham a mesma função. Longe disso. Mas afinada com uma cultura de rede onde tudo está mais conectado do que isolado, é aqui que a escola se abre para a cidade.

ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO QUE MOBILIZA AS PESSOAS, ATIVA SUA SUBJETIVIDADE E CAPACIDADE DE INOVAR: A COMUNICAÇÃO COMO POTENCIALIZADORA DE CONEXÕES, DE FORMAÇÃO DE REDES E TERRITÓRIOS ONDE O DIÁLOGO É O ELO QUE AMPLIA AS POSSIBILIDADES DE TROCA: E A EDUCAÇÃO COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INDIVIDUAL E COLETIVO.

Rua Gonçalo Afonso, região da Vila Madalena, São Paulo, antes das intervenções artísticas que tiveram início na década de 80, quando um desenho do homem-morcego apareceu naquele bairro. Hoje as paredes inteiramente cobertas pelo Graffiti, transformaram a região numa verdadeira galeria a céu aberto, conhecida como Beco do Batman.

Evento Existe Rio em SP: uniu artistas de várias linguagens e o público em passeios, performances e mesas de discussão pelo beco do Batman .

Passeio guiado para artistas e curadores no Beco do Batman, na região da Vila Madalena, São Paulo.

COM OS VEIOS VIRTUAIS ATUAIS, QUE NOS TRANSFORMAM EM PRODUTORES E NÃO SÓ CONSUMIDORES DE COMUNICAÇÃO, TEMOS A CHANCE DE OURO DE REPOSICIONAR CONCEITOS COMO ARTE, COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSÃO EM UM GUARDA-CHUVA QUE MAIS LIBERTA DO QUE APRISIONA: A "EXPRESSÃO".

2

EDUCOMUNICAÇÃO DE PAULO FREIRE A ISMAR SOARES

Quando conheci o professor Ismar de Oliveira Soares, por conta do curso de Gestão da Comunicação na USP, ainda não sabia que estava por descobrir algo fundamental. O que faltava para compreender porque o jeito de fazer da galeria Choque Cultural funcionava. Faltava conhecer a teoria que explicaria isso. Faltava saber se esse conhecimento nos ajudaria a sistematizar uma metodologia para que pudesse ser aplicada também em outros contextos.

O conceito de educomunicação apresentado pelo professor Ismar mostrava-se suficientemente complexo e atual para contemplar as novas tendências. Foi apresentado como "o conjunto das ações de caráter multi-disciplinar voltadas ao planejamento e à implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos nos distintos espaços educativos – dos não formais aos formais –, de forma a garantir condições de expressão a todos os membros das comunidades educativas, envolvendo, em igualdade de condições, gestores, comunicadores, ensinantes, receptores e educandos, especialmente crianças, adolescentes e jovens. Ou seja, a comunicação – promovida a partir da perspectiva da dialogicidade – colocando-se como missão romper fundamentalmente o conceito de verticalidade de relações, possibilitando e ampliando, desta forma, o uso da palavra".[7]

Um Ecossistema Comunicativo foi o que melhor definiu o jeito de fazer da galeria Choque, fluido e interativo. Isto é, a construção de espaços abertos e criativos de relacionamento onde a aprendizagem e a convivência são mediadas pelo diálogo.

"Então podemos definir a Educomunicação como aprendizagem para o exercício pleno da cidadania, em que as interações pessoais constituem uma rede de saberes mediados pela cultura. Ou seja, a formação de uma malha de relações e interações mediadas por um profissional especializado com a finalidade de ampliar as relações pessoais, a convivência entre os sujeitos".[8]

7 SOARES, Ismar de Oliveira. *Teorias da Comunicação e Filosofias da Educação: fundamentos epistemológicos da educomunicação.* São Paulo: Documento de suporte à Prova de Erudição. Concurso para Professor Titular da Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes, 2009, p. 20.

8 SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, 2010, p. 13.

Este novo espaço de atuação, que transita entre a educação e a comunicação, pressupõe diferentes áreas de atuação. Três delas, prioritariamente, chamaram minha atenção para essa nova perspectiva de atuação do Instituto Choque Cultural:

- Área da EXPRESSÃO COMUNICATIVA ATRAVÉS DAS ARTES: produção cultural mediada pela estética da arte. A área está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas maneiras de manifestação artística, como forma de comunicação acessível a todos.

- Área da GESTÃO COMUNICATIVA: busca a articulação, o planejamento e a execução de ações nas diversas áreas de intervenção do novo campo, agindo como uma atividade subsidiária. Está, pois, atenta à criação e a avaliação de ecossistemas comunicacionais nos distintos espaços educativos (o midiático, o formal e não formal).

- Área da REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA: voltada a sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre Educação e Comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática.[9]

Foi com referência nessas definições que pautei as bases conceituais que fundamentam as ações do ICC.

É oportuno compartilhar com você, leitor, agora, o texto de Alexandre Le Voci Sayad, que convidei para estar presente neste livro. Contextualiza bastante bem a questão da educomunicação, um dos três pilares do experimento que estou dividindo neste livro.

FRONTEIRAS FLUIDAS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Alexandre Le Voci Sayad

Minha relação com o Brasil é mais a de um pai com seu filho pré-adolescente do que de um amante visceral e entusiasta. Não consigo admirar o "jeitinho" canhestro (com a permissão do Roberto Da Matta), tampouco a maneira oficial dos acontecimentos se sucederem. É um patriotismo meio torto, que talvez nem se traduza em amor.

Entretanto, sob um aspecto, meu orgulho tende a luzir quando penso no Brasil: a forma com que olhamos e ressignificamos o "contemporâneo" pela cultura. A Semana de Arte Moderna de 1922 colocou o país num ciclo contínuo virtuoso de recriações e digestões antropofágicas que parece não ter fim. A começar pelo Cinema Novo e o Tropicalismo, que em 1967 atualizaram esse olhar das artes para o mundo, que vinha se repetindo como um "modernismo macaqueado" desde os anos 1950.

Mas há algo, antes disso, que acredito ter sido a pedra mais preciosa que acabou por influenciar até o país que emergiu nos anos 2000: o Concretismo na poesia.

Somos não só pioneiros, mas também os melhores na poesia concreta. Podemos dizer que essa é uma escola internacional, com raízes brasileiras. A Santíssima Trindade representada pelos irmãos Haroldo e Augusto de Campos, e também por Décio Pignatari, dissolveu as fronteiras nas artes, imaginadas com tanta força por cartesianos, que nem a pulsão natural do "pós-moderno" conseguiu romper por si só.

Para o Concretismo, palavra e imagem são uma coisa só. A palavra ganhou livremente o espaço do papel, e hoje dos *tablets*. O som uniu-se à imagem, ou seria à palavra? Ezra Pound foi discípulo e aprendiz dessa inovação tupiniquim que deu cor, som, vida e três dimensões à poesia – e a aproximou da escultura.

O lócus mais natural que a poesia concreta encontrou para reverberar, distante da academia e mais próxima do cotidiano, foi no caos das cidades. O design gráfico, a logotipia, a publicidade, e por que não o *graffiti*, carregam involuntariamente o contorno conceitual do Concretismo no bojo urbano até os dias de hoje. Aliás, há a diluição completa de fronteiras entre esses e outros territórios da arte e da comunicação, antes criados artificialmente. Décio Pignatari foi um dos concretistas que tratou de circular as obras e o talento por todos os campos.

Vale dizer que as cidades, do jeito que as conhecemos, são também uma invenção brasileira. São uma maneira única de expressar o "contemporâneo".

O Concretismo se torna ainda mais raro e admirável porque ainda no Ocidente vivemos sob a égide da palavra. Essa dicotomia entre palavra e imagem foi repetida também no campo acadêmico por séculos. Com os veios virtuais atuais, que nos transformam em produtores e não só consumidores de comunicação, temos a chance de ouro de reposicionar conceitos como arte, comunicação, educação e diversão em um guarda-chuva que mais liberta do que aprisiona: a "expressão".

EDUCAÇÃO + COMUNICAÇÃO + ARTE

No universo da educação, o Brasil também desenvolveu particularidades ricas para o olhar contemporâneo. Paulo Freire jamais esquartejou a "expressão" em palavra, imagem, performance ou som. Definia a educação, por exemplo, como um processo comunicativo específico. O baiano Anísio Teixeira desrespeitou os limites da sala de aula e trouxe consigo conceitos clássicos da Paideia grega, em que cidade e escola vivem para um mesmo objetivo: o de educar.

A fluidez dos conceitos, ainda que experimentalmente, está também nas práticas educativas brasileiras do século passado aos dias de hoje.

Algumas misturas se refletiram experiências que só poderiam ter nascido no Brasil: o bairro educador, da Cidade Escola Aprendiz, é uma delas. Veio despertar toda a comunidade (comércio, aparelhos públicos, praças, moradores) para o dever da educação – levemente inspirado pelas Cidades Educadoras, de Barcelona, em 1992. Arte, comunicação, performance. A "expressão" da comunidade é o pilar central de seu potencial educativo.

Quando pensamos na atuação do Eduqativo, um dos programas do ICC, podemos também retornar à Grécia antiga, quando arte, esporte, política e educação se sobrepunham no cotidiano. Lá, essa relação não precisava ser explicitada, pois era, naturalmente, parte de um processo civilizatório.

Afinal, foram o Iluminismo, a revolução industrial e as escolas politécnicas os responsáveis por moldar o currículo engessado que conhecemos hoje e por, artificialmente, separar ainda mais o conhecimento, as habilidades e as competências dos estudantes (que, por sua vez, são separados dos professores).

Na pós-modernidade, a intencionalidade em se restaurar esses vínculos clássicos renasce quando justamente o conceito guarda-chuva "expressão" se vê ameaçado – inclusive como um direito humano. Não à toa, a explosão do rádio, na década de 1930, como o primeiro veículo de comunicação de massa da história. O período entre guerras e a ascensão no nazifascismo despertaram duas das mais importantes experiências do que futuramente poderia ser chamado de "educomunicação" pela academia: a junção de dois campos que sempre existiram mas nunca oficialmente se entrelaçaram.

Foi quando o sociólogo Célestin Freinet implementou, no sistema de ensino francês, o jornal-escolar. Os estudantes poderiam se expressar livremente, tinham domínio da própria linha editorial e a escola não poderia

9 SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, 2010, p. 14.

interferir no conteúdo publicado pelos periódicos. A expressão dos alunos ganhou força. Era um direito não exercido dentro do ambiente da escola até então.

Seu projeto funcionou bem durante anos, mas Freinet acabou tristemente expulso do sistema educacional da França. Foi considerado louco. Anos depois, abriu sua própria escola, sem tanto sucesso. O legado de seu pioneirismo, entretanto, pode ser identificado facilmente nos dias hoje no CLEMI - Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information -, órgão do Ministério de Educação francês responsável pela cadeira de alfabetização midiática no sistema público daquele país.

A segunda experiência "educomunicativa" aconteceu na Polônia, recém- entrada na Segunda Guerra Mundial. O projeto de um orfanato democrático criado por Janus Korczak, em que crianças criavam as próprias leis e os produtos de comunicação, teve um destino mais sombrio. Ele, judeu, acabou nos campos de concentração.

No Brasil, crianças e jovens começaram a ter mais voz ativa nas primeiras ações das comunidades eclesiais de base, nos anos 1950. Essas experiências percorreram os anos 1960 pelos movimentos sindicais e, posteriormente, as ONGs com foco nas leis de proteção da criança e do adolescente garantiram a continuidade de projetos de qualidade.

As pesquisas no campo acadêmico de Jesus Martin-Barbero, Mario Kaplún e Ismar de Oliveira Soares (este no Núcleo de Comunicação e Educação da USP) forjaram não só o termo "educomunicação", mas deram uma cara latino-americana à alfabetização midiática. Sem as amarras de uma metodologia única, a educomunicação nasceu adequada ao seu tempo. É um conceito fluido, de princípio sólido: todos temos direito à expressão.

O Instituto da Choque Cultural abriu um flanco novo nesse panorama histórico de iniciativas no Brasil: a arte se aproximou explicitamente da comunicação e utilizou a cidade como campo de experimentação educativa. Nesse caso, a cidade é mídia. A cidade é educação. A cidade é arte. Trata-se de um legado autêntico e vivo da Santíssima Trindade do Concretismo quase setenta anos depois.

Talvez seja esse o único caso na América Latina em que um *player* importante do cenário das artes plásticas se apropria, de forma sistemática e intensa, da educomunicação, e ainda por cima com a educação pública.

POLÍTICAS SÃO DURAS E INFLEXÍVEIS

Experiências individuais, de escolas, comunidades, galerias de arte ou ONGs ainda são muito importantes no campo da educação, mesmo que isoladas. Isso porque é no sentido oposto da modernidade brasileira que caminham as políticas públicas educativas que incluem comunicação e arte. E também, dessas, pouco me orgulho.

O cenário brasileiro e mundial é complexo e diverso como uma floresta tropical. Mas em alguns locais pode parecer um deserto também.

Há países que simplesmente adotaram aulas tradicionais de análise de mídia no currículo. Outros proporcionam as escolas a trabalhar no contraturno, em projetos mais ousados. Poucos abusam da educomunicação para flexibilizarem o próprio currículo, o que vejo como um caso lamentável de desperdício de oportunidade.

No Brasil, as políticas em educação públicas ainda focam muito em questões de universalização de ensino. A qualidade das escolas é ainda um mito a ser remexido.

Entretanto, há alguma evolução. As escolas inscritas no programa Mais Educação, do Ministério da Educação – MEC, podem optar por projetos de comunicação no contraturno, graças a uma articulação da Rede de Comunicação, Educação e Participação – CEP – que reuniu os principais atores da educomunicação no país.

Mundo afora, a UNESCO – Fundo das Nações Unidas para a Cultura e Educação – tem se esforçado para criar uma articulação mundial no que chamam de MIL – Media Information Literacy –, uma prima ainda um pouco distante da educomunicação.

O trabalho do Instituto tem vocação para se transformar em política pública porque funciona estimulado pelo desejo de educadores e educandos e é construído com liberdade, autonomia e ousadia. Quando o campo da política abrir espaço para a miscigenação de conceitos e práticas, alinhando o país ao "contemporâneo" que ele vive na cultura, vou ter mais algum motivo para amar o Brasil. Ainda acredito num movimento concretista na educação. As raízes estão no Brasil.

Poesia no Poste: une as linguagens da poesia e das artes gráficas para criar um roteiro urbano de arte.

O QUE A EDUCOMUNICAÇÃO FEZ DE NOVO FOI DESLOCAR O FOCO DA PEDAGOGIA, COM SEUS JARGÕES JÁ DESGASTADOS, COLOCANDO O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM SOB UM NOVO OLHAR, O DA COMUNICAÇÃO QUE EDUCA.

3

EDUCOMUNICAÇÃO E ARTE

A abrangência do conceito de Educomunicação teve um duplo impacto em mim. O primeiro foi em relação ao passado recente da educação, quanto à interpretação errônea e distorcida que muitos educadores tiveram sobre o Construtivismo, modelo pedagógico baseado na construção dialógica do conhecimento com referências em Piaget, Paulo Freire, Emilia Ferrero e tantos outros. A incompreensão essencial da proposta levou muitos educadores a abandonarem tais princípios ou, pior ainda, perderem-se em suas práticas.

A Educomunicação atualiza a relação professor-aluno a partir da essência da relação que é o diálogo horizontal onde o poder de expressão é compartilhado democraticamente. Ao recolocar o foco da educação no diálogo, este novo conceito potencializa a aprendizagem a partir da relação entre as pessoas, da interação entre elas e com o conhecimento. Foi isso que faltou à compreensão de muitos educadores na época do Construtivismo. Restringiram a proposta a um conjunto de atividades modelares que posicionavam as aprendizagens como resultado da relação das pessoas com o conhecimento e menos entre si.

O segundo impacto foi sobre a possibilidade de um novo modelo educativo mais fluido e interativo que se adequasse a um novo perfil de relação ensino-aprendizagem também. Quando comecei a pesquisar e entrevistar artistas e outros profissionais da Galeria Choque sobre o trabalho que era realizado e a ideia de se criar um departamento educativo formalizado, a grande maioria das pessoas reconhecia o papel e a vocação educativa da galeria em suas carreiras, mas eram unânimes em se contrapor à criação de uma formalidade para isso. Logo ficou claro para mim que não consideravam essa possibilidade irrelevante. Mas eram avessas ao referencial de escolarização pelo qual já tinham passado. Esse referencial trazia-lhes uma memória frustrante. Assim, a possibilidade de apresentar um modelo que abarcasse a vocação educativa da Choque e incluísse um novo modelo de formalização das aprendizagens, mais fluido e interativo, transformou-se num desafio empolgante.

EDUCAÇÃO QUE COMUNICA OU COMUNICAÇÃO QUE EDUCA

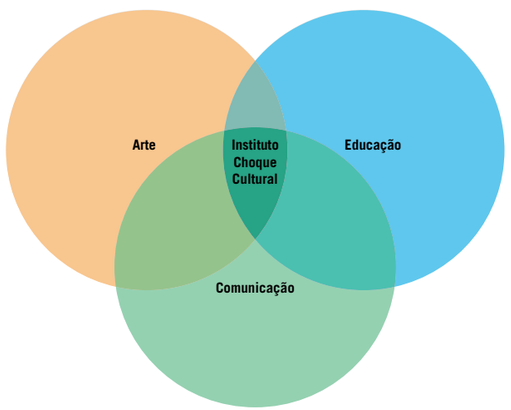
Tendo origem nos movimentos populares da década de 1970, a Educomunicação atualizou os preceitos educacionais daquela época. Já se falava da educação como um processo comunicativo, mas num cenário prioritariamente pedagógico onde as práticas estavam ainda muito centradas em atividades e não em relações interpessoais. Naquele momento de práticas tecnicistas e de um período militar que coibia a livre expressão, compreender a educação como um processo comunicativo dependeu mais do esforço e boa vontade dos poucos que viam na educação a possibilidade de libertação, do que de um projeto nacional de ensino.

O que a Educomunicação fez de novo foi deslocar o foco da pedagogia, com seus jargões já desgastados, colocando o processo ensino-aprendizagem sob um novo olhar, o da comunicação que educa. O foco centrou-se na educação que se faz efetivamente a partir das relações interpessoais, possibilitando um modelo alternativo, tornando possível a formalização de aprendizagens sem o ranço escolarizante de modelos mais clássicos. Isso se encaixou como luva no novo tempo de cultura de rede e de interatividade. Também casou-se com a ideia de se criar um laboratório educativo associado à galeria Choque Cultural, o que posteriormente se transformou no Instituto Choque Cultural.

A NOSSO JEITO DE FAZER

Quando falo de comunicação na educação, a expressão comunicativa vai para além de uma forma simples de expressão para compor uma rede de saberes que comunicam uma visão de mundo em constante transformação. A comunicação media a cultura para formar artistas, professores e público participativos e críticos.

Foi nesse espírito da experimentação e inovação que propus o conceito de Educomunicação aplicado à arte, fazendo uma releitura da experiência bem sucedida da Choque a partir do entrelaçamento da educação, da comunicação e da arte. Conceber a Educomunicação aplicada à arte como nosso jeito de fazer implica em considerar a arte como plataforma de comunicação que cria oportunidades de troca, de interações e expressão de saberes. Ativa a capacidade de inovação das pessoas. Envolve igualmente considerar a educação como promotora do desenvolvimento humano individual e coletivo. E envolve ter a comunicação como formadora de redes e territórios.



Podemos assim descrever nosso jeito de fazer como a criação de oportunidades intencionais de troca com diversidade de pontos de vista envolvidos por uma tarefa comum e transformadora, formando sujeitos críticos e criativos.

Nesse contexto, a arte exerce uma dupla função. Como plataforma singular de expressão potencializa a função da comunicação. Como um potente veículo questionador, quebra paradigmas, potencializando a função de inovar da educação.

O jeito de fazer do ICC também pode ser traduzido na criação de diversificados Ecossistemas Comunicativos, onde a arte traz o tema para debate, funcionando como pretexto para a troca que gera o aprendizado ou mola propulsora para a inovação. Por exemplo, uma das primeiras aplicações da nossa metodologia foi em nosso programa de formação de professores de arte em escolas do Ensino Médio em São Paulo. Nele, o Ecossistema tem envolvido alunos, artistas, professores, diretores, turma da limpeza, pais e toda a comunidade educativa que são progressivamente mobilizados ao longo das etapas do programa.

Além da formação de professores, no programa de residências e intercâmbios culturais formamos o Ecossistema a partir de diferentes artistas, curadores, artesãos, produtores culturais e demais agentes da cena artística de outras cidades, possibilitando uma articulação multidisciplinar. E ainda temos, no programa de participação em rede, experimentado a criação de Ecossistemas mais complexos com o envolvimento e parceria de coletivos, instituições privadas e públicas.

Em todas estas instâncias, a Arte é o tema que chama e mobiliza as pessoas, a Comunicação (diálogo) é o elo que conecta as pessoas para que a troca se faça e a Educação seja concretizada.

CULTURA URBANA E COLABORAÇÃO

Precisamos muito mais da aprendizagem de relações interpessoais e de aprender a aprender do que da aprendizagem de conteúdos descontextualizados. É a troca que possibilita essa aprendizagem significativa. Assim, os ambientes colaborativos – situações ou técnicas que favorecem a colaboração – estão também favorecendo a aprendizagem. Nesse sentido, a cultura urbana – abrangendo o *graffiti*, e igualmente outras plataformas criativas como a fotografia, o audiovisual, a poesia, a dança etc. – facilita a criação da circunstância para que o aprendizado ocorra da forma como acreditamos.

Outra teoria que reforça o potencial educativo da troca em ambientes colaborativos tem a ver com os grupos operativos. Sua sistematização foi feita por Pichon Riviére, um psicólogo de origem suíça que viveu desde a infância na Argentina. Pichon definiu o grupo operativo como "um conjunto de pessoas com um objetivo em comum. Os grupos operativos trabalham na dialética do ensinar-aprender. A atividade em grupo proporciona uma interação entre as pessoas. Tanto aprendem como são sujeitos do saber, mesmo que seja apenas pelo fato da sua experiência de vida. Dessa forma, ao mesmo tempo que aprendem, ensinam também".[10]

Tanto a Educomunicação de Ismar de Oliveira Soares e outros autores, como os Grupos Operativos de Pichon Riviére, fundem-se e são articulados com o contexto sociopolítico trazido pela teoria da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. O que essas três teorias têm em comum é a ativação do potencial transformador – portanto educativo –, dos sujeitos inseridos num contexto sociopolítico. Esse pode ser reproduzido num ambiente colaborativo, onde as relações se estabelecem de forma horizontal, através de uma comunicação dialógica. Constroem-se, assim, ambientes criativos e críticos.

EDUCOMUNICAÇÃO E ARTE: O EDUQATIVO

O Eduqativo é o programa do ICC que traduz a aplicação de nossa metodologia no espaço escolar e outros espaços educativos.

Uma experiência que descreve nossa forma de atuar foi quando fomos convidados a realizar uma intervenção artística na Escola Estadual Maria Zilda, de Ensino Fundamental e Médio, na região de Paraisópolis, em São Paulo, a partir de uma parceria com a Associação Crescer Sempre, instituição privada que apoia o ensino em escolas públicas locais.

A proposta era promover uma oficina artística com jovens que tinham sérias dificuldades de aprendizagem, principalmente em leitura e escrita. A

10 DIAS, RB; CASTRO, FM. **Grupos Operativos.** *Grupo de Estudos em Saúde da Família. AMMFC: Belo Horizonte, 2006. Disponível em* http://www.smmfc.org.br/gesf/goperativo.htm. Acesso em 20/10/2014.

instituição estava desenvolvendo um trabalho de reforço escolar dirigido. Propusemos então realizar uma intervenção artística na sala de leitura. Organizamos uma oficina de serigrafia para a produção colaborativa de lambe-lambes.

A oficina foi um sucesso. Os alunos puderam experimentar todas as etapas do processo, que foi feito no suporte de papel jornal que, em si, trazia um estimulo a mais para a leitura. Com os lambe-lambes produzidos, todo o grupo de alunos, professores e artistas partiram para a aplicação nas paredes da biblioteca.

Numa segunda etapa, para envolver os demais alunos da escola que não participavam do reforço, como uma estratégia de integração desses estudantes – que pela dificuldade de aprendizagem eram marginalizados no ambiente escolar –, levamos o SHN – coletivo de artistas especializado em lambe-lambes – para intervir também numa grande parede da escola. Isso daria aos alunos a oportunidade rara de acompanhar a produção de uma obra. No máximo conheciam intervenções já concluídas, nas ruas, mas nunca tinham testemunhado sua criação. A ideia era também mostrar aos educadores que não era preciso "escolarizar" as experiências de uma forma tão engessada como se tem visto nesses ambientes ultimamente.

Foram envolvidos 1800 alunos entre os períodos da manhã, tarde e noite. A atividade aconteceu nos intervalos das aulas, evitando ao máximo alterar a rotina escolar. Apostamos no interesse dos alunos. Confiávamos na linguagem, pois já trazia uma identidade com esse público. Prevíamos uma participação mais desconfiada dos educadores, pois tendiam a organizar a experiência numa atividade em bloco onde todos fariam a mesma coisa ao mesmo tempo, num formato artificial que geralmente empobrece a dinâmica da experiência colaborativa.

A intervenção artística foi um sucesso. Os participantes foram divididos em grupos etários de 300 alunos cada. A atividade foi gerida apenas por mim, pela coordenadora da instituição apoiadora da ação e pelo coletivo de artistas, sendo observados passivamente pelos educadores.

Um dos momentos mais emocionantes foi quando conversei com os alunos antes de iniciarmos a aplicação dos lambe-lambes, questionando-os sobre quem conhecia aquela técnica e se sabiam como se produzia um lambe-lambe. Os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, e eram marginalizados na escola por seus comportamentos desajustados, foram os primeiros a levantar as mãos, explicando todo o processo aos demais. Fizeram isso com orgulho e alegria. Demonstraram ali suas capacidades de articulação, revelando ainda sua autoestima conquistada.

Outra transformação aconteceu quando os educadores, passivos até então, sentiram-se incomodados com os resultados da atividade. Perguntavam-se, como os alunos que no dia a dia da sala de aula mostravam-se desinteressados, gerando tantos desafios na gestão da turma, podiam participar tão ativa e harmoniosamente daquele processo criativo? Como conseguiram se organizar para a ação tão organicamente?

Essa inquietação levou o corpo docente a rever de formar positiva e questionar sua prática. A proposta da intervenção artística acabou se desdobrando num convite para que eu assessorasse o grupo de educadores para que construíssem um projeto cultural mais articulado com os interesses dos alunos. Esse trabalho de reflexão e articulação resultou, um ano mais tarde, num evento cultural criado pelos professores, gestores e alunos colaborativamente. A arte serviu de plataforma comunicativa para que os jovens mostrassem seu valor.

CULTURA URBANA

No Instituto optamos por trabalhar diretamente com os profissionais da educação, investindo em seu potencial multiplicador junto aos alunos.

Assim, no projeto Cultura Urbana, nossa proposta é a formação de professores em cultura urbana porque estamos propondo uma metodologia que cria situações de relação entre pessoas e entre elas e seu ambiente de convívio. Formamos Professores Urbanos que veem a escola toda e a cidade como um potencial pedagógico e são capazes de transformar espaços em lugares. Utilizam estratégias educativas para conectar a sala de aula com a cidade e com o mundo.

A formação envolve três etapas: encontros presenciais com os educadores; apoio a distância para que os professores elaborem seus projetos customizados para sua realidade; e evento celebrativo com a visita e intervenção de um artista reconhecido da arte urbana.

Nos encontros presenciais, durante o primeiro dia são discutidos os desafios atuais da educação, as possibilidades de mudança e a cultura urbana como plataforma de comunicação e porta de entrada para acessar a arte prevista no currículo, ou seja, artistas da arte urbana são colocados lado a lado com artistas mais tradicionais de forma a se estabelecer referências e identificarem-se pontos em comum, o que possibilita o estudo da arte prevista no currículo a partir de produções que os alunos reconhecem e se identificam. No segundo encontro, em formato de oficina, os professores são convidados a uma experiência de educação integral, aliando a poesia concreta, a leitura e a arte. No terceiro encontro os professores entram em contato com técnicas típicas da arte urbana como o *graffiti*, o *estêncil*, o lambe-lambe, o *zine* e o *sticker*. Ainda estão sendo implementados outros encontros com novas técnicas da cultura urbana como oficinas de fotografia e vídeo, mobiliários urbanos, entre outros.

O Ecossistema Comunicativo aqui formado possibilita que professores aproximem sua prática ao fazer artístico dos artistas convidados a ministrarem as oficinas. Também possibilita aos artistas aproximarem seu discurso às metodologias de ensino atuais. Estimula-os a didatizarem sua fala, extraírem e sintetizarem seu método de criação e produção. Contribui para melhorarem sua comunicação ao se fazerem entender neste contexto de troca, e desenvolverem ainda outras competências fundamentais a um educador.

Para que toda essa construção de conhecimento não se perca na transição do ambiente formativo do professor para a sala de aula e para que ele mesmo customize seu aprendizado para aplicá-lo em sua realidade única, os professores são convidados e apoiados a elaborarem projetos de cultura urbana em suas escolas. São também estimulados a aliarem-se a outras disciplinas e profissionais.

Na última etapa, levamos às escolas um artista consagrado na cena urbana para fazer uma intervenção, mostrando ao vivo sua técnica, e bater um papo com os alunos sobre sua carreira.

Nosso desejo como educadores, geralmente, é que os alunos se identifiquem com o espaço escolar, apropriando-se dele como protagonistas. Contudo, a maioria das escolas públicas tem uma estética institucional padrão marcada normalmente por uma pintura metade cinza e a outra metade branca. É muito similar à estética dos hospitais, delegacias e presídios. Quem quer de fato identificar-se com tais espaços?

Lidar com uma estética de identidade jovem no ambiente escolar não é tarefa fácil para os gestores. Alunos que danificam o patrimônio escolar, deixando seus sinais estampados como forma de demarcar o território sempre existiram. Continuarão a existir. Quanto mais o ambiente escolar mostra-se árido, desprovido de marcas estéticas que representem as pessoas que o frequentam, maior é o número de depredações e tentativas desajustadas de humanizar esse espaço. O resultado aparece em forma de "protestos" frustrados representados nas pichações de banheiros, paredes e carteiras.

É fato que algumas escolas têm realizado tentativas de integrar a estética dos estudantes ao espaço físico da escola. Sem um projeto amplo para que isso ocorra, porém, muitas vezes essas propostas acabam se transformando em experiências frustradas, aumentando ainda mais a resistência em quebrar os padrões já estabelecidos. Na prática, quando um professor coloca tinta na mão dos alunos para "decorar" uma parede da escola, sem um projeto mais estruturado para isso, geralmente acontecem duas possibilidades, ambas pouco alinhadas com uma proposta realmente inovadora. Ou os alunos acabam desenhando folhinhas de maconha, seus nomes des-

contextualizados, ou até produzem desenhos mais infantilizados pela pouca experiência técnica de desenhar numa superfície vertical. Ou os educadores, já prevendo essa possibilidade, lançam mão de um controle da produção, determinando o tema, o desenho e a parede onde será produzida a obra. Resta muito pouco ao jovem para decidir, esvaziando a oportunidade pedagógica dessa ação e acarretando numa estética que tem mais identidade com os educadores do que realmente com os alunos. Essas experiências acabam reforçando que tratar desse tema na escola "não funciona". Muitas vezes até estimulam a pichação de outros espaços (estes tem sido alguns dos discursos de diretores que tenho ouvido) e todos saem com certa dose de desânimo.

Quando levamos um artista de reconhecimento no cenário das artes até a escola para produzir uma obra ao vivo em interação com os alunos, como parte de um projeto maior elaborado pelo professor e alunos da escola, um ambiente crítico, criativo e transformador se estabelece em vários níveis.

Em relação aos jovens, fica desmistificada a ideia romântica do artista, sempre representado por figuras estrangeiras, já mortas ou inacessíveis. O artista que está presente tem normalmente um visual muito próximo do aluno, promovendo uma empatia imediata entre eles, aproximando efetivamente a arte de seu público. A expressão potente e crítica do artista mais experiente mobiliza, conectando-se com o potencial criativo de muitos alunos que já vinham se desenvolvendo, mas que então encontram estímulos concretos. É muito frequente, ao longo da ação do artista, vários alunos tirarem dos bolsos e mostrarem seus desenhos, pedindo dicas ao especialista.

Ao produzir a obra na frente dos alunos, o artista mostra que – ao contrário do que se imagina no senso comum em relação ao *graffiti* – para o trabalho ser realizado com sucesso houve planejamento – mesmo que esteja apenas traduzido no caderninho de desenho do artista –, houve uma produção prévia para preparar o *estêncil*, ou a própria parede para receber a pintura. Isso exigiu disciplina, estratégia e foco. As diferentes técnicas que cada artista utiliza revelam para os alunos o tempo de experiência e pesquisa que foi necessário empregar para se atingir a qualidade da obra, mostrando que estudar ao longo da vida é mais natural do que se imagina. Isso é vivenciado, não simplesmente carregado por um discurso pedagógico. Causa impacto.

Para os professores e gestores da escola, a experiência da intervenção apresenta um novo modelo, já que o artista traz suas referências temáticas e estéticas apuradas, bem distantes do universo escolarizado ou infantilizado que existia ali. Mostra uma possibilidade inédita para a ocupação das paredes. Com essa experiência bem sucedida, os professores e gestores legitimam sua intenção de estabelecer uma comunicação mais próxima junto aos alunos. A necessidade de uma estética mais estruturada por parte dos adultos foi atendida. O interesse do aluno em ser representado no espaço escolar por uma linguagem contemporânea também foi contemplado. Isso abre espaço para que outras negociações de interesses sejam experimentadas, mudando também a visão que os alunos têm do corpo docente.

Não foram poucas as vezes em que a parede selecionada para a intervenção era a mais escondida no cenário escolar e após a intervenção concluída acontecer de o diretor da escola vir até mim já encomendando que a próxima parede a ser pintada fosse "aquela ao lado do teatro ou a da entrada da escola". Em outras situações, pude presenciar grupos de alunos – que não tinham sido incluídos no momento da intervenção por questões da própria organização escolar – chegando junto ao coordenador de forma inquisitiva, questionando-o sobre o porquê deles, que eram os "descolados" da escola, não terem sido convidados a participar da atividade. Inauguravam assim uma atitude ansiosamente esperada pelos educadores: o desejo genuíno do aluno em participar da vida escolar. Houve momentos em que alunos parabenizaram ou agradeceram aos coordenadores e professores pela abertura dada pela escola para que o encontro entre artista e público acontecesse, demonstrando o reconhecimento por parte dos educandos de que novas possibilidades de comunicação podem ser estabelecidas entre as diversas instâncias da escola.

Para os artistas, essa experiência da intervenção também se revela transformadora, pois eles – que muitas vezes tiveram uma experiência educacional frustrante ou mantêm um conceito pré-estabelecido sobre o ambiente escolar – saem do encontro revigorados. Naturalmente, pois agora eles mesmos tiveram uma experiência de "educadores bem sucedidos"; "sucedido" no melhor e maior âmbito que essa expressão possa ter.

Nessa ação de intervir no espaço físico da escola, o Ecossistema Comunicativo colocou em colaboração, professores, gestores, artistas, alunos e toda a comunidade escolar, pois mesmo as pessoas que não estão diretamente ligadas com a ação são impactadas, como o pessoal da limpeza e da administração, assim como os alunos de outros períodos, por exemplo. É que a obra deixada ali ficará reverberando e estimulando interações por um longo tempo. O diálogo e a troca que foram iniciados entre artistas, alunos e professores acabam ganhando todos os espaços da escola, pois a obra que ora provoca divergências de opiniões, ora encantamentos, conecta as pessoas que compartilham aquele espaço. A arte acaba mobilizando todos para o diálogo e todos, de um jeito ou de outro, acabam sendo transformados a partir de novas aprendizagens.

Após os professores elaborarem e aplicarem seus projetos, e com a visita e intervenção do artista na escola, temos percebido que um caminho cheio de possibilidades se abre à comunidade escolar. Nesse processo, todos tiveram seus interesses representados e negociados. Puderam experimentar novas formas de interação e o ambiente escolar foi enriquecido naturalmente. E mais. O professor encontrou meios de viabilizar projetos que muitas vezes estavam engavetados pela inabilidade da escola em lidar com uma linguagem mais contemporânea, mas que agora encontrou um ponto de partida.

Um exemplo foi o caso do professor Denis Brandão, da Escola Estadual Romeu de Moraes, na região oeste da capital paulista. Alto, cabelos castanhos longos e barba farta, ator e artista multimídia, Denis articula seu ofício de educador com seus outros interesses artístico-culturais. Elaborou seu projeto de arte urbana na escola, participando ativamente com seus alunos da ação do artista. Depois deu continuidade ao projeto desenvolvendo novas atividades com os alunos, incluindo a criação de um blogue para divulgar ações artísticas e culturais da comunidade. O professor ainda apresentou os resultados do projeto à Diretoria de Ensino num encontro de educadores. Além do reconhecimento de seus pares, recebeu recursos para ampliar o projeto, o que o permitiu levar os estudantes a uma visita guiada ao Beco das Artes – também conhecido como Beco do Batman –, verdadeiro museu a céu aberto que abriga *graffiti* há décadas no artístico bairro da Vila Madalena. Também foi personagem de uma reportagem sobre boas práticas educativas, o que elevou sua autoestima.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Emiliano Di Cavalcante, na região leste da cidade de São Paulo, tanto professores e gestores como alunos ficaram tão empolgados com o resultado da obra do artista que, ao final da atividade, disputavam a atenção dele. Pediam-lhe sugestões e dicas na apresentação de seus planos de continuidade das ocupações das outras paredes da escola.

Em outro exemplo, a professora Yvelise – você já a conheceu anteriormente neste livro, caro leitor –, que, junto com seus alunos, cobriu com lambe-lambes os muros da frente da escola e o coletivo SHN em 2012, em 2014 refez esse muro com sua nova turma. Desta vez utilizou outras técnicas artísticas, mantendo, porém, a essência de ocupar as paredes da escola com arte em colaboração com os alunos. Mostrou que quando o conhecimento é significativo é assimilado e incorporado à prática cotidiana.

Trago agora para você depoimentos de professores da rede pública de ensino da cidade de São Paulo que participaram do curso de formação em cultura urbana do Instituto Choque Cultural.

Yvelise Fonseca Cavalcante, Escola Estadual Professor Ceciliano José Ennes, 2012.

"Depois do curso e de trabalhar aquele ano a arte urbana com as crianças, percebi que ficaram mais ligadas ao espaço ao redor. Ficaram mais atentas e perceptivas. O fato da nossa escola ter sido escolhida para ter um muro do SHN aumentou demais a autoestima das crianças. E o meu "Beco das Artes" é um sucesso, todos querem ter seu trabalho lá.

Anteriormente, com as turmas do quarto ano, fiz uma releitura da serigrafia 'Você me olha por quê? Por que você está me olhando?', obra de 1992 da Beatriz Milhazes, que ficou muito legal. Cada sala fez a sua. Eu não tinha telas de serigrafia, mas desenvolvemos alguns rudimentos da gravura. Fizemos carimbos, máscaras, moldes. Uma das salas fez uma escultura. Ficou bem interessante, principalmente a conversa após o trabalho pronto com resultados tão diferentes. Com alunos do quinto ano, fizemos stickers *com caneta.*

Eu tenho horror de escolas vazias, sem nada nas paredes. Todos os trabalhos das crianças eu exponho pelos corredores. Ainda falta muita educação, porque elas ainda estragam. Mas acho que o espaço é delas. Precisam aprender a respeitar e aproveitar."

Antonia Longo de Freitas, Escola Estadual Andronico de Mello e Escola Estadual Ana Rosa de Araújo, 2013.

"Quando fui convidada para participar do curso de graffiti, já tinha iniciado um projeto pequeno no Ana Rosa, mas somente no papel. A partir do momento que comuniquei aos alunos do meu curso, eles simplesmente aderiram mais ao nosso projeto. Na EE. Andronico fomos mais adiante, e o resultado foi fantástico.

Tudo o que foi apresentado neste curso apliquei em sala de aula, a partir de algumas ideias que foram propostas.

Como sempre falo, a aula de arte é a mais importante na escola. É o espaço para se inventar (criar) e descobrir, baseando-se principalmente na autoexpressão dos alunos. Contribui para se autoconhecer, maravilhar-se, divertir, brincar, trabalhar muito, esforçar e alegrar-se com as descobertas."`

Gelson Ribeiro dos Santos, não lecionava, 2013.

"A maior contribuição do curso foi me fazer acreditar na possibilidade de integração entre a arte urbana e os conteúdos escolares tradicionais. A parte prática do curso foi muito gratificante, assim como o aprendizado e o contato com outros profissionais.

A partir do curso, elaborei uma proposta de intervenção urbana intitulada "Tipograpixo santista", produzida no contexto do módulo Sociedade, Cultura, Porto e Mar, do curso de Ciências do Mar da UNIFESP em Santos."

Wagner Menegare, trabalha na Diretoria de Ensino Centro, 2013.

"Para além das reflexões, o curso promove uma retomada na relação de realização do fazer artístico, do artista no seu cotidiano e do quanto a escola pode aproximar o aluno dessa experiência única. É o que acentuo nos meus encontros com professores: a importância do fazer dos contemporâneos inseridos nas relações urbanas. Levar o aluno junto na jornada do artista pode dar melhor sentido a metodologia e práticas escolares.

A partir do curso do Instituto, desenvolvi, para as formações que realizo com os professores da rede pública de ensino, o curso "Arte e Multimídia". Na parte inicial aplicamos muito das técnicas serigráficas e suas possibilidades de uso na sala de aula. Fazemos reflexões sobre o uso de tecnologias utilizadas no contexto urbano. Muitas destas reflexões chegaram à sala de aula e aos alunos como prática, intervenção no ambiente.

Como formadores, estamos impactados pela potência da tecnologia e da indução ao consumo. As escolas públicas possuem equipamentos precários para a expressão da arte em suas diversas linguagens. No entanto, o acesso à diversidade – tanto de informação como de produção – propõe novos arranjos e agrupamentos de artistas, que vão interferir nos equipamentos oficiais que já existem."

Paola Pidleski Paola Pidleski, Centro Educacional Unificado Jaguaré, 2013.

"Acredito que o curso possibilitou a expansão dos meus conhecimentos quanto às manifestações artísticas urbanas, pois quase sempre, quando pensamos sobre elas, nos lembramos dos graffiti, mas esquecemos dos stikers ou do lambe-lambe. Durante o curso resolvi organizar uma ação educativa onde os alunos realizariam uma intervenção artística com stikers em um banco da escola.

Também elaborei um projeto com graffiti verde.

O curso me proporcionou a possibilidade de repensar as manifestações artísticas urbanas e eu acabei me interessando pela técnica com plantas. Também escrevi um projeto: "Escola Tomada", com base numa residência artística que já existe na cidade de São Paulo, a "Casa Tomada". A ideia era exatamente esta: ocupar os espaços da unidade educacional com a arte."

Oficina de serigrafia com Xoxu na Escola Estadual Buenos Aires, zona norte, São Paulo.

Oficina de serigrafia, intervenção artística e bate-papo com o Coletivo SHN na Escola Estadual Maria Zilda Gamba Natel, zona sul, São Paulo.

SE A ESCOLA É REPRODUÇÃO DA CIDADE, AO TRANSFORMAR A ESCOLA PODEMOS TRANSFORMAR TAMBÉM A CIDADE.

4

A ESCOLA É CIDADE

O conceito central deste livro, expresso na frase "a escola é cidade e a cidade é escola", tem uma parte implícita que remete ao trânsito do conhecimento que se faz pela relação entre as pessoas, seja na escola ou na cidade, seja dentro de espaços culturais ou nas ruas. Se a escola é reprodução da cidade, ao transformar a escola podemos transformar também a cidade.

A cidade pode favorecer menos ou mais a troca ou ter menor ou maior objetividade. Mas quando falamos da escola, estamos falando de intencionalidade de aprendizagem. A escola deve, necessária e intencionalmente, facilitar e promover ambientes de troca.

Em educação, discute-se muito o professor, os alunos e o conteúdo, mas as problematizações quase nunca tangenciam o espaço físico do ambiente escolar, como se a falência do modelo atual já fosse uma constatação que nem merecesse a possibilidade de uma reformulação. Embora o desafio não esteja no espaço físico em si, seu uso impacta as relações que se estabelecem dentro dele. A maneira como o espaço físico da escola é organizado, com sua dinâmica própria, revela muito sobre o tipo de educação que se pratica nele.

Se fôssemos comparar a escola a uma tecnologia, seria como se quiséssemos manter os telefones de disco em uso neste nosso tempo atual de iPhones. São tecnologias diferentes para tempos diferentes, mas ambas exercem a mesma função intrínseca de estabelecer a comunicação entre dois pontos.

Esse modelo industrial de escola que separa os indivíduos por faixas etárias, divide o conteúdo em disciplinas, tem no professor uma figura centralizadora e hierárquica, está organizado em tempos modulares de ação e num ambiente hermético ao seu entorno e que não interage efetivamente com a cidade, está antiquado. Não representa mais a necessidade nem do educador nem do educando.

Programa anual oficinas artísticas: Estêncil com Daniel Melim; Caligrafia com Mariana Martins; Vídeo Mapping com BijaRi; Iluminuras Contemporâneas com Carola Trimano e Fanzines com Matias Picon realizadas em parceria com o Instituto Tomie Ohtake.

Oficina de estêncil com Matias Picon na Escola Estadual Prof. Andronico de Mello, zona oeste, São Paulo.

Painel do Coletivo SHN na Escola Estadual Godofredo Furtado, zona oeste, São Paulo.

Painel de João Lelo na Diretoria de Ensino Região Centro Oeste, zona oeste, São Paulo.

ESCOLA PARA A CIDADANIA

A escola enquanto espaço e ambiente que congrega cidadãos com interesses compartilhados que se identificam por características específicas em seu desenvolvimento, não está ultrapassada. Abarca inúmeras oportunidades de aprendizagem e geração de conhecimento. É como um laboratório de novas práticas educativas, inserido numa cidade e com ela dialogando.

Na escola existem as mesmas instâncias da cidade e está nisso a oportunidade de formar cidadãos não teoricamente para o futuro, mas, de forma vivida, na relação dos alunos com seu ambiente escolar para o agora. Uma escola de cidadãos.

A tabela a seguir ilustra essa similaridade que quero apontar.

ESCOLA	INSTÂNCIA	CIDADE
Diretor e coordenador	*Gestão*	Governos
Professores	*Mediação e articulação*	Políticos, profissionais da economia criativa, gestores culturais
Zelador, cozinheira, limpeza	*Operacionalização*	Profissionais de infraestrutura
Pátio, corredores, banheiros, refeitório	*Infraestrutura pública*	Praça, ruas, avenidas
Salas de aula, laboratórios, teatro, bibliotecas	*Infraestrutura privada ou de uso público*	Casas, prédios, condomínios, teatros, clubes, centros culturais, shoppings etc
Aluno	*Usuário*	Cidadão

Para entendermos também essa relação, temos de abordar a questão do currículo.

Hoje, a escola tem dois currículos paralelos. Um oficial em que se relacionam conteúdos e espera-se o desenvolvimento de competências. E um outro, mais subjetivo, onde se estabelecem as relações sociais no ambiente escolar. É sobre este currículo subjetivo que quero refletir.

Coloco as relações sociais como um currículo subjetivo porque atualmente as relações interpessoais que se estabelecem na escola estão mais no campo da mediação de conflito do que no campo da oportunidade de aprendizado.

Vejo professores querendo animar o interesse dos alunos, enquanto na outra ponta vejo alunos não encontrando sentido no que fazem na escola. Vejo um enorme descompasso que gera conflitos e consequências ora desastrosos, ora desanimadores, para ambos os lados. São nesses momentos que as relações de poder se estabelecem de forma mais democrática ou mais autoritária. Na emergência da situação, a prioridade passa a ser resolver o conflito. Em nome do clima de aprendizagem e de sua ordem, perde-se a oportunidade de viver o que se quer aprender-ensinar: cidadania, diálogo, gestão compartilhada.

Não é fácil, isto é um fato, admito. Mas enquanto as relações sociais e todas as vivências culturais, artísticas e esportivas estiverem relegadas a um plano inferior em relação a outras disciplinas do currículo escolar, continuaremos "apagando incêndios" e resolvendo conflitos, mas não criando um sistema de ensino que promova relações interpessoais mais construtivas, criativas e harmoniosas e que gerem cidadãos.

Genericamente, a escola tem se colocado como um espaço onde se articula o conhecimento e se desenvolvem competências, supostamente preparando o aluno para um futuro promissor. Este tem sido, a meu ver, um grande equívoco na busca de ressignificar o sentido do que o aluno faz e aprende na escola. Pois antes do futuro vem o presente.

Em tempos de cultura de rede, fora da escola os jovens se conectam com o mundo, encontram seus pares do outro lado do Atlântico ou na rua vizinha. Reúnem-se não mais pela proximidade, mas pelos interesses em comuns em escala mundial. Aprendem sobre o que lhes chama a atenção em sites ou em tutoriais, exigindo que o conhecimento venha a favor da aprendizagem em que estão envolvidos. Por exemplo, se um jovem quer promover sua banda, vai buscar conhecimento sobre financiamentos. Aprende matemática calculando os custos do projeto para colocá-lo num site de *crowdfunding*. Ou aprende mais sobre comunicação, *design*, e outras especificidades gráficas para fazer a divulgação. Anda de *skate* nas ruas, aprendendo com seu próprio corpo as leis da física. Faz sua arte nos muros e compreende a química das cores, dos solventes e da ação do tempo sobre sua obra. Aprende a matemática que está embutida nos compassos e nas batidas de suas músicas preferidas. Relaciona-se com a cidade, enfim, aprende com ela e vive sua efervescência. Muitas vezes, porém, é visto na escola ou como alguém que ainda vai ser um cidadão no futuro ou como um problema, por não se adequar às normas e condutas esperadas.

A escola tem, no presente, uma oportunidade pedagógica de viver o que espera dos cidadãos em sua relação com a cidade e a sociedade, não direcionada ao futuro, mas sim ao cidadão que o aluno é agora.

Por outro lado, na cidade também as relações de poder se estabelecem em função dos conflitos. Muros e grades são construídos para proteger o patrimônio. A polícia é chamada para conter as condutas que fogem ao estabelecimento da ordem. E o poder econômico se sobrepõe às necessidades do coletivo, quando se fala em qualidade de vida.

Construir cidades sustentáveis, onde as pessoas convivam mais harmoniosamente, onde as ruas não separem empreendimentos imobiliários, mas sejam espaços de convívio, não é simples nem rápido. Mas também não é impossível. Depende da construção de um projeto de sociedade que atenda ao desejo coletivo e promova o bem comum.

Neste sentido, a escola deveria ser um ambiente mais disponível ao diálogo e à vivência da sociedade que se almeja. Deveria ser um projeto piloto da cidade que se deseja.

Tomemos uma situação concreta como exemplo. Existe uma rotina muito peculiar na escola que divide os alunos por faixas etárias. Até os momentos que seriam de maior confraternização, como o horário de intervalo entre as aulas, é segmentado. Há boas intenções de se mudar este estado de coisas, mas a forma como isso se dá diz muito sobre as relações de poder reproduzidas na escola. Geralmente o professor decide o que vai ser mudado na rotina escolar, o diretor estabelece unilateralmente as normas, os alunos executam. Os profissionais de apoio como o zelador, o pessoal da limpeza e merenda nem são consultados. Apenas operacionalizam as consequências. O foco aqui é o resultado final, a ordem e a organização do espaço, que pouco tem sentido para seus usuários.

O que acontece na cidade não é muito diferente. Temos ambientes hostis entre condomínios fechados e protegidos. A cidade é vivida dentro de seus guetos arquitetônicos. Os espaços que deveriam priorizar o convívio entre as pessoas, como as ruas e praças, tornaram-se campos de disputa entre o abandono e a violência. Há boas intenções de mudanças, mas o processo é desanimador. Geralmente uma instância menor do governo decide o que vai ser mudado. Uma instância maior do governo estabelece unilateralmente as leis. Os cidadãos participam sem terem tomado parte da decisão. Já os profissionais de apoio apenas operacionalizam as consequências.

Se como cidadãos desejamos ter maior voz nas decisões que afetam nosso cotidiano, se consideramos que a cidade pode ser mais sustentável e inclusiva, se queremos que tenha uma gestão mais participativa dos contribuintes, a escola pode e deve ser o celeiro dessa experimentação. Quando proponho ter as relações sociais como parte integrante do currículo, estou falando de aproveitar as oportunidades vividas na escola como oportunidades intencionais de aprendizagem. Isso significa fazer dos desafios da organização e da gestão escolar, assim como da própria gestão do conhecimento, oportunidades para a participação efetiva dos alunos nas instâncias de decisão da vida acadêmica.

Significa também, entre outras coisas, que o professor deixa de ser o centro das decisões ensino-aprendizagem para assumir seu papel de articulador. Isto é, o papel daquele que vai ser o elo entre as oportunidades de aprendizagem e o sentido que assumem para os alunos. Nesse caso, por exemplo, um professor de arte não precisaria ser especialista em artes visuais, música, dança e teatro, como está implícito na proposta curricular do Estado atualmente. Mas sendo um profissional atualizado com seu tempo, seria um articulador da arte. Ou um gestor cultural que promoveria o intercâmbio de saberes entre alunos e outros profissionais ou vivências dentro e fora da escola, oferecendo ainda um modelo profissional atual para seus alunos.

Voltemos agora ao exemplo da transformação do espaço escolar em ambientes mais amigáveis ao aluno. O resultado final passa a ser consequência de um processo de construção coletiva onde as decisões são negociadas, a gestão é compartilhada e todos podem se responsabilizar pelos resultados.

Seja um *graffiti* no muro, uma banda que toca nos intervalos das aulas, uma rádio escolar, o uso de tecnologias digitais, um grêmio estudantil efetivo ou o uso do skate em espaços e horários alternativos, o processo para a conquista dessa identidade jovem na escola é que é a oportunidade pedagógica de vivenciar o projeto de cidade e de sociedade que se deseja a partir das vivências na escola.

Para concretizar a pintura do muro, a permissão para a banda ou o skate, a construção da rádio, seja o que for, o professor não vai decidir junto ao diretor. Mas vai articular para que o aluno aprenda a dialogar, negociar seus interesses e elaborar seus projetos, assumindo com isso a responsabilidade gerada com o resultado conquistado. Assim como na cidade, esperamos que cada cidadão possa participar das decisões sobre a ocupação das praças e ruas, da distribuição dos fluxos entre pedestres, carros, bicicletas e transportes públicos e tantas outras questões que afetam o coletivo. É essa responsabilidade compartilhada assumida que pode nos conduzir para uma sociedade mais justa e democrática.

Vivendo na escola um ambiente colaborativo de diálogo e negociação, onde o interesse coletivo se sobreponha aos individuais, estaremos formando cidadãos para a cidade que queremos não só no futuro, mas no presente. Pois a escola também é cidade.

À frente do Instituto Choque Cultural, já em seu quinto ano, a experiência que mais me cativou foi a possibilidade de formar professores, no sentido de formar ideias, formar conceitos e novos métodos de educação através da arte. Logo de início, encantei-me pela possibilidade de desenvolver uma solução educacional que abrisse caminhos para que o professor integrasse cada vez mais a comunidade escolar com seu entorno e pudesse ampliar a permeabilidade da escola.

Nesse cenário, a cultura urbana se apresentou como a melhor plataforma de comunicação na escola, assim como a arte digital está se tornando, pois com seu caráter sensibilizador e inovador, tem permitido um amplo diálogo com outras disciplinas. O ambiente da escola torna-se algo dinâmico que pode e deve ser transformado por estudantes e professores. Torna-se uma escola para a cidadania.

Foi o caso do professor Valdir Medeiros Junior, da Escola Técnica Jaraguá. Bem jovem, chega à escola para trabalhar pilotando sua motocicleta com alma leve e guerreira. Sua missão de educar transcende o emprego. Seu idealismo não é teórico, mas sim prático, manifestando-se através de ações concretas para promover as mudanças nas quais acredita.

Valdir desejava comunicar para o entorno da escola o que se fazia ali, naquele espaço educativo, em contraposição ao centro empresarial onde se situava. Queixava-se que muitas vezes essa escola técnica era confundida com as empresas que a circundavam. Desejava traduzir nas paredes a identidade jovem do lugar.

A partir do projeto que o professor elaborou quando cursou a formação do ICC, seus alunos fizeram pesquisas de diversas linguagens, produziram *graffiti* colaborativos nas pilastras da escola e organizaram uma biblioteca de *fanzines* na sala de aula. No dia da intervenção artística, realizada com nosso apoio, a consistência do projeto do professor e o número de pessoas envolvidas levaram a direção da escola a trocar a resistência ao *graffiti* pelo apoio integral à ação. A direção contratou até um andaime para que a obra do artista tivesse maior destaque.

O projeto de Valdir acabou sendo reconhecido numa premiação de boas práticas promovido por uma instituição parceira da escola. Então os jovens puderam desenvolver outras linguagens, como desdobramentos de uma educação mais criativa e participativa. O professor não precisou especializar-se nessas linguagens, mas desenvolveu-se como um articulador da arte e cultura na escola, fazendo novas parcerias que levaram oficinas de fotografia e vídeo para dentro da escola.

Workshoq* com Coletivo BijaRi: Oficina gratuita e aberta à todos os públicos sobre novas tecnologias de projeção e mapeamento digital.

Programa de vivência oferecido pelo ICC aos alunos de arquitetura da Escola da Cidade no curso de desenho de Paulo Von Poser e Carla Caffe.

5

A CIDADE É ESCOLA

A **educação de tempo integral** é aquela em que o aluno fica por um tempo maior nos espaços de aprendizagem. Existem programas que mantêm os alunos por jornadas escolares em tempo integral, o que não garante necessariamente uma educação melhor se o sistema de ensino-aprendizagem não for revisto.

A **educação integral** pressupõe a educação numa lógica inversa ao que a escola tem praticado com disciplinas estanques que no futuro alimentarão um conhecimento geral. Na educação integral, o conhecimento se dá a partir do todo para as partes. O conhecimento de conteúdos específicos vem a partir da demanda de algo maior que se quer conhecer. Isso parece-me mais natural. É haver um projeto suficientemente interessante para motivar o aluno a buscar conhecimentos específicos.

Nesse sentido, a cidade é um celeiro de assuntos interessantes e possibilidades de conhecimentos que podem e devem interagir com o conhecimento produzido no interior da escola.

A **educação em espaço integral**, que proponho aqui, é aquela que torna a escola mais aberta ao que acontece na cidade. Mostra como a cidade pode estar integrada à escola. Em outras palavras, a cidade é escola, pois o espaço urbano é um lugar de aprendizagem coletiva que precisa de mediação, assim como a escola carece de integração com seu entorno.

Por que não aproveitar os centros culturais, os museus, as sedes das ONGs, os parques e clubes próximos da escola como parceiros efetivos no currículo? E não só para atividades extracurriculares ou de lazer! Por que não usar o skate, a banda de música e até mesmo o celular e as redes sociais como pré-textos que demandem os conhecimentos previstos no currículo?

Sim, concordo com você, leitor, se pensa que isso precisa de um planejamento cuidadoso e articulado. Mas, com certeza, o tempo despendido nessa tarefa será otimizado em aprendizagem significativa para os alunos. Também equaciona o tempo que se gasta com reforços de aprendizagem. A própria cidade já oferta inúmeros profissionais da cultura, do esporte e lazer que estão desejosos de se aproximar efetivamente da escola, mas essa ponte precisa ainda ser construída e fortalecida.

Lembro-me da minha infância, num pedacinho de bairro que estava começando a se urbanizar. Vila Anhanguera, região de Santo Amaro, zona sul de São Paulo. Era praticamente periferia, na época. Havia poucos conjuntos residenciais. O comércio local era bem limitado.

No começo, eu ia para a escola bem cedo. Escola pública. Eu esperava a perua escolar sentada no colo de minha mãe. Ela conversava comigo sobre as coisas da vida... Voltava na hora do almoço. Ainda não existiam muitas crianças por ali. Mas com as poucas que havia, minha mãe providenciava brincadeiras divertidas, pinturas e os mais variados artifícios lúdicos que uma imaginação amorosa podia inventar.

O bairro foi crescendo, vieram mais crianças. As brincadeiras já eram em turmas. Ficávamos até tarde da noite na rua entretidos em "Mães-da--Rua", "Esconde-Escondes" e "Barras-Manteiga". Como o bairro estava longe dos grandes centros da cidade e nessa época a violência urbana era menos frequente, as crianças podiam brincar livremente nas ruas dali, assim como nos terrenos baldios. Construíamos "clubinhos" nesses terrenos, descíamos rua em carrinho de rolimã, fazíamos expedições para os bairros vizinhos. Só nós, as crianças.

Duas vezes por semana tinha aulas de piano com uma professora que mantinha um conservatório musical na sala de estar. Frequentava o clube municipal da região, onde aprendi a nadar. Mais adiante, na adolescência, eu ia aos eventos que a escola promovia nos finais de semana. As festinhas na casa dos amigos nos permitiam uma boa vida social.

Foi nesse mesmo bairro que descobri minha vocação de educadora, mais tarde, quando comecei a auxiliar uma professora na escolinha perto de casa. Eram tempos bons e de dificuldades também, como todos os tempos. Lembro-me sem saudosismo. Mas as famílias podiam estar mais juntas, os vizinhos realmente se conheciam. As crianças aprendiam coisas na escola e na vida em comunidade.

Hoje não é muito diferente, só que se aprendem as coisas na educação formal e na não formal. A vida em comunidade está organizada um pouco diferente. Nem melhor nem pior. Hoje, a mãe precisa ajudar o pai na economia da casa, ela mesma conquistou esse direito. As ruas foram invadidas por carros, prédios e insegurança. E a contação de histórias, as brincadeiras com a turma e as descobertas de vocações mudaram de espaço. Ocupam agora as creches, as ONGs, os centros culturais e onde mais profissionais do conhecimento acompanham as transformações do mundo moderno. Se por um lado perdeu-se o aconchego do colo ou a intimidade de velhas amizades, por outro agregamos um mundo de novas possibilidades onde a informação chega tão rápida quanto as mudanças que provoca.

Se antes a família e a comunidade exerciam um papel fundamental de articular o conhecimento cognitivo-afetivo-social, agora ganham o reforço de espaços e profissionais que garantem às crianças e aos jovens o exercício da experimentação. Garantem também o exercício da vida coletiva que o modo de ser contemporâneo limitou-lhes.

Nosso desafio atual está na tarefa de encontrarmos caminhos que integrem a educação que se faz dentro e fora da escola. Caminhamos, cada vez mais, para o desenvolvimento de redes de colaboração social que promovam uma educação integral, em tempo integral e agora, também, em espaço integral. São os territórios de cidadania para a formação de sujeitos capazes de superar os desafios do mundo contemporâneo.

Já existem experiências bem sucedidas de bairro--escola, de comunidades educativas ou territórios de aprendizagem onde os diferentes espaços da comunidade, assim como seus agentes, são vistos pelo seu potente valor educativo. O que estou propondo aqui, porém, é que a escola se abra para esse universo educativo que a tem rodeado. Que estabeleça pontes de aprendizagem capazes de dialogar com a cidade que a circunda, pontes que sejam parte integrante do currículo. Como já dizia Paulo Freire, a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Para isso é preciso entender a escola como o epicentro de um território educativo. Nesse território, instituições, comércio, espaços culturais e todos os seus agentes são partes integrantes da formação dos indivíduos.

É onde a cidade mostra que é escola.

É PRECISO ENTENDER A ESCOLA COMO O EPICENTRO DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO. NESSE TERRITÓRIO, INSTITUIÇÕES, COMÉRCIO, ESPAÇOS CULTURAIS E TODOS OS SEUS AGENTES SÃO PARTES INTEGRANTES DA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS. É ONDE A CIDADE MOSTRA QUE É ESCOLA.

O COMPROMISSO INTERESSADO E PARTICIPATIVO DE UM PÚBLICO JOVEM É BEM EXEMPLIFICADO PELA ARTE URBANA DE VANGUARDA, TÍPICA DESSE MOMENTO DE TRANSIÇÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA, QUE APONTA NA DIREÇÃO DE NOVOS PADRÕES DE RELACIONAMENTO ENTRE PÚBLICO E ARTISTA, PÚBLICO E OBRA, PÚBLICO E AMBIENTE EXPOSITIVO.

11 GAGLIETTI, Mauro e Márcia Helena Saldanha Barbosa. *A Questão da Hibridação Cultural em Néstor García Canclini.* Trabalho apresentado ao GT Teoria e Metodologia da Comunicação, VIII Congresso Intercom de Ciências da Comunicação. Passo Fundo (RS), 2007.

6

A EXPERIÊNCIA DA CHOQUE

SOBRE A ARTE

Quero compartilhar com você a amplitude da experiência da Galeria Choque e seu desdobramento no Instituto Choque Cultural. Para isto, considero importante fazer um recorte da história da arte, contextualizando a cena artística atual.

Os limites entre a arte popular, a arte erudita, a arte de vanguarda e a arte produzida pela indústria cultural são tênues, no Brasil, demonstrando um processo de hibridização iniciado já na época da colonização. Entretanto, após a II Guerra Mundial, junto com a expansão urbana e a globalização da economia tem sido crescente o desenvolvimento de novas tecnologias, gerando transformações culturais marcantes. Isso é especialmente importante no fenômeno da ampliação dos meios de comunicação com a criação de novas plataformas, como é o caso do espaço virtual da Internet que resultou na ampliação da arte e da cultura no cotidiano das pessoas. Na América Latina, em particular, esse processo que o antropólogo argentino Néstor García Canclini chamou de culturas híbridas tem se aprofundado a partir da cultura de massa.

Canclini destaca que "o processo de hibridação cultural da América Latina decorre da inexistência de uma política reguladora ancorada nos princípios da modernidade e se caracteriza como o processo sociocultural em que estruturas ou práticas, que existiam em formas separadas, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Esse hibridismo, desencadeador de combinatórias e sínteses imprevistas, marcou o século XX nas mais diferentes áreas, possibilitando desdobramentos, produtividade e poder criativo distintos das mesclas interculturais já existentes na América latina".[11]

Ainda segundo Canclini, "a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural. O que significa para as culturas latino-americanas que países do começo do século que tinham aproximadamente 10% de

sua população nas cidades concentrem agora 60 ou 70% nas aglomerações urbanas? Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação".[12]

Na contemporaneidade, com o crescente avanço tecnológico e principalmente dos meios de comunicação, tornou-se mais evidente e profundo esse processo onde temos uma arte não mais circunscrita a uma ou outra tendência, mas a uma circularidade na caracterização da produção que transita entre a indústria cultural – marcada principalmente pela distribuição cultural dirigida às massas da população –, a arte experimental – mais restrita e de vanguarda –, e a arte popular identificada com as culturas regionais. Nada é completamente de um único jeito. Como afirma Canclini, "todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento."

Um exemplo dessa hibridização cultural está no *graffiti*, "uma prática que desde seu nascimento abandonou o conceito de coleção patrimonial. Lugares de intersecção entre o visual e o literário, o culto e o popular, aproximam o artesanal da produção industrial e da circulação massiva. O *graffiti* afirma o território, mas desestrutura as coleções de bens materiais e simbólicos".[13]

Inicialmente o *graffiti* representou a ocupação simbólica de "guetos" nos espaços urbanos, a partir de suas "assinaturas" características, tipos de caligrafias produzidas nos muros das cidades. Marcavam a presença de determinados grupos sociais que se manifestaram, a princípio, na América do Norte. No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, representou o protesto de movimentos estudantis contra a política repressora da ditadura militar instaurada em 1964. Era reconhecida como pichação, textos de protesto produzidos nos muros. Hoje, essa produção tipicamente urbana assume uma característica mais artística, encontrando formas e técnicas para além das pichações, estabelecendo um maior diálogo com escolas e movimentos artísticos distintos.

A consequência é que essa manifestação artística encontra nas cidades o espaço de ressignificação do subjetivo de forma multifacetada, pois ao mesmo tempo em que mantém suas referências de origem (as ruas), inserem-se também em espaços tradicionais de reconhecimento da arte, como galerias e museus. Este é o cenário atual da chamada *street art* ou arte urbana, definida por Saretta[14] como "tudo que é produzido na rua e que é feito de forma pública, como o teatro, mesmo o *graffiti*, o letreiro de rua, entre outros".

Os *graffiti* produzidos nos grandes centros urbanos, assim como seus artistas, têm recebido cada vez mais destaque no cenário nacional e internacional das artes. Como expressão artística, propõem a retomada dos espaços públicos numa intervenção que busca ressignificar o sentido da existência humana nas grandes cidades, registrando plasticamente o subjetivo em suas paredes. É um ato de comunicação coletiva das vicissitudes urbanas.

O hibridismo cultural se traduz no *graffiti* através do entrelaçamento de diferentes tendências. Da arte erudita traz uma produção que ao mesmo tempo comporta técnicas de uma pintura mais culta, tanto nos traços dos desenhos, como nas formas de expressão de ideias. Herda também o conceito de criatividade como busca de inovação e valorização da autoria. Abarca características da arte popular ao propor uma estética de fácil assimilação, gratuita, comportando também técnicas de pintura mais artesanais, como o uso de rolinhos de pintura em parede ou tintas automotivas.

Tanto nas ruas como nos museus e galerias, o *graffiti* assume um caráter de arte de vanguarda ao propor uma nova experiência artística que abandona o conceito de colecionismo do bem simbólico ao agregar os espaços das paredes nas produções. Isso indica os traços de uma transitoriedade da obra que desestrutura o seu caráter de patrimônio.

Artistas são formados ainda tradicionalmente em academias, mas também vêm de uma formação autodidata. Suas produções estão voltadas a um público elitizado nos museus e galerias, mas também são valorizados nas ruas e outros espaços públicos. A relação entre o artista e seu público não está mais circunscrita somente aos espaços físicos, chegando agora também ao espaço virtual. A arte não está mais tão afastada do público, nem se recolhe totalmente em recintos fechados e excludentes. Ao contrário, a arte tem fomentado um vivo diálogo abrangendo galerias, museus, feiras, academias, o mundo virtual, entre outros tantos espaços.

Foi nesse cenário que surgiu em 2003 a Editora Choque Cultural, que tinha como foco a reprodução de gravuras. Logo depois, em 2004, no mesmo espaço, a Galeria Choque Cultural abriu as portas do seu primeiro espaço expositivo, numa casa construída na década de 1940, em Pinheiros, São Paulo, dividida em diversas salas de exposição.

ARTE DE GERAÇÃO PARA GERAÇÃO

Baixo Ribeiro, é um de seus idealizadores. Profissional à frente de seu tempo, capaz de vislumbrar tendências artísticas embrionárias, tem um carisma que o permite agregar pessoas para causas comuns. Ele destaca que a motivação na criação da Galeria Choque Cultural surgiu tanto da intenção educativa de formar um novo público para essa arte jovem e emergente quanto da vontade de ampliar a experiência formativa desse novo artista.

A convivência com artistas que produziam no meio urbano e que ao mesmo tempo colaboravam com a moda, onde se pautava sua experiência, provocou no designer Ribeiro entusiasmo pela tendência que a nova geração demonstrava para colecionar produtos de consumo a partir da moda juvenil. Ele tinha a impressão de que existia uma geração nova que gostava do colecionismo e que seria bom direcionar essa vocação não mais para o tênis com o desenho de um artista, por exemplo, mas colocá-la na venda de arte direta. Seria bom incentivar o colecionismo como agregador de cultura, no sentido de formar o valor simbólico dessa produção.

Mariana Martins, também idealizadora, enfatiza que a galeria Choque Cultural surgiu com a herança artística de seu pai, o artista plástico Aldemir Martins, que "lutou muito para alcançar a todos com sua arte, por que ele mesmo vinha de uma origem pobre do interior do Ceará. Esta foi uma lição que aprendi, a mobilidade social que causa a arte".[15]

Essa herança de Aldemir Martins, aliada à preocupação sobre qual mercado de arte estaria sendo construído para as novas gerações, ficou traduzida na escolha dela por focar seu trabalho na produção jovem oriunda das ruas de São Paulo e na criação de um espaço de circulação dessa produção que aproximasse as linguagens jovens, híbridas, de um mercado artístico em emergência.

Assim surgiu a Choque Cultural, como um espaço alternativo e inovador para a arte, que é uma entre as várias e diferentes formas do ser humano apropriar-se da sua realidade e transformá-la. Isto é produzir cultura.

Acredito que a formação do artista deve caminhar, dessa forma, a favor de uma produção cultural que possibilite a transformação da sociedade através da ressignificação dos sentidos sociais. O meio para isso é o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente a realidade, selecionando informações, inter-relacionando conhecimentos. Se, por um lado, a arte não está mais afastada do público, por outro demanda uma ressignificação do papel desses diferentes espaços de reconhecimento da arte e de formação dos artistas, assim como da relação entre produção e público, já que a diversidade de possibilidades é imensa. É preciso haver um referencial capaz de fazer a gestão dessas interações e multiplicidades de relações. Um referencial que abarque tanto a mudança de paradigma na formação do artista quanto do meio artístico em seus espaços de reconhecimento e comunicação com o público.

Para muitos profissionais da arte não existe consenso sobre o que compõe a formação de um artista. Existem artistas que não tiveram uma formação acadêmica tradicional e são consagrados. Outros tiveram formação clássi-

12 CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade.* EDUSP. São Paulo, 1997, p. 284.

13 IDEM, p.306.

14 Entrevista concedida por Eduardo Saretta, bacharel em História, artista urbano e sócio na Editora e Galeria Choque Cultural. 15/09/2009.

15 Entrevista concedida em 19/08/2010. A artista é também sócia na Editora e Galeria Choque Cultural.

ca e legitimidade artística exatamente por terem passado por essa educação. Contudo, alguns elementos são importantes, como a discussão sobre o próprio trabalho, a busca de relação deste com a história da arte e a formação do artista como profissional no sentido de ele poder viver de sua produção.

O compromisso interessado e participativo de um público jovem é muito bem exemplificado pela arte urbana de vanguarda hoje em dia, típica desse momento de transição da produção artística, que aponta na direção de novos padrões de relacionamento entre público e artista, público e obra, público e ambiente expositivo.

Nesse contexto, a Choque vem inovando no cenário artístico desde o início.

Convido você, leitor, para desfrutar comigo um resgate histórico desse papel. Vamos juntos para o texto-convite a seguir.

DEZ ANOS DE EXISTÊNCIA

Baixo Ribeiro

Em 2003, quando Mariana Martins e eu demos início à produção de gravuras da Editora Choque Cultural, estávamos interessados em criar um canal de comunicação entre os muitos artistas jovens que conhecíamos e um público também jovem que demandava esse canal.

Anteriormente, trabalhamos com moda por cerca de quinze anos e nos especializamos no mercado juvenil, mais especificamente no que viria a chamar-se *Street*, *Skate* ou *Urban Wear*. Nessa época havíamos experimentado uma intensa colaboração com artistas vindos do *graffiti*, da tatuagem e da HQ – história em quadrinhos – juntos na criação de produtos de consumo de tiragens limitadas, customizados e assinados.

A Editora surgiu, assim, da nossa vontade em criar uma comunicação direta entre o público e o artista, através do qual a produção artística não estivesse simplesmente agregando valor a um produto de consumo, mas fosse a arte, em si, o principal objeto de interesse.

Também tínhamos a experiência de idealização e transformação de um estúdio de tatuagem em espaço cultural e de aprendizagem. A tatuagem se desenvolveu e popularizou muito de lá para cá, mas em 2000, quando fizemos esse projeto, a tatuagem ainda era percebida como uma forma artística de "segunda classe". Foi a geração do nosso filho que elevou a tatuagem a uma plataforma inovadora, popular e que discute questões artísticas muito relevantes. Nascido em 1986, hoje com 28 anos, nosso filho João Pedro Pabst Ribeiro, o Jotapê, trabalha com tatuagem desde os dezessete. Sua geração propõe uma nova relação entre o colecionador, o artista e a arte. Na tatuagem, o corpo do colecionador é o suporte do artista. A obra é um desenho permanente e eterno do ponto de vista do tatuado, mas efêmero por se tratar de uma obra que morre junto com o colecionador. Os jovens estão questionando a tão criticada *commoditização* da arte contemporânea, pois uma tatuagem deixa de ser um patrimônio que pode ser vendido em galerias ou supervalorizado em leilões.

Portanto, desde o início, a Choque teve uma atuação como editora de gravuras e múltiplos, mas também como centro de reflexão sobre arte e juventude, além de ter sido um espaço laboratorial de novas práticas e experiências artísticas.

Numa casa com terreno de 48 metros quadrados, com três andares divididos em cômodos pequenos, instalamos um estúdio coletivo no porão, uma sala de tatuagem em cima e uma espécie de loja/*showroom* no andar térreo. Em 2004, quando abrimos as portas para o público, passamos também a realizar um intenso programa de exposições, intercâmbios, residências, eventos e ações artísticas dentro do espaço expositivo e fora, nas ruas do entorno. Também fizemos intervenções urbanas e diversas colaborações com outras instituições nacionais e internacionais.

Nosso interesse maior com a Choque era aprender e ensinar através de experiências práticas, vivências e reflexões. Estávamos realmente muito interessados em trocar ideias com jovens que viam a arte ainda sem os vícios que são aprendidos nas escolas e ampliados no mercado. Afinal, nosso filho e toda a sua geração estavam iniciando uma discussão profunda sobre as motivações dos artistas visuais e o direcionamento da produção artística para o mercado.

No nosso entendimento, o crescimento vigoroso do mercado nas duas últimas décadas produziu benefícios para a arte contemporânea, incentivando certa produção, mas também causando distorções ao ofuscar a arte que não seja dirigida ao mercado. É emblemático o fato de que o relevante fenômeno da tatuagem – e toda a sua produção subjetiva – seja ignorado pelos estudos acadêmicos até hoje.

Nosso impulso foi o de iniciar laboratórios para compreender melhor as novas abordagens que estavam sendo propostas pelas novas gerações de artistas visuais que nasceram bebendo em fontes que os mais velhos não conhecem: o universo digital, o trabalho em rede, as novas urbanidades, as novas tecnologias, as novas relações que vêm sendo construídas entre quem produz e quem usufrui e as novas expressões artísticas que têm nascido de velhas práticas, como a gastronomia, a cartografia e o passeio.

A mistura de questões filosóficas e questões da prática profissional sempre foi intencional. Afinal, na nossa história, a arte nunca teve um lugar sagrado ou meramente teórico. Filhos de artistas, eu e Mariana tivemos um filho que também se tornou artista. Arte, para nós nunca foi um *hobby*, mas nosso meio de vida.

Será mesmo que é interessante seguir a carreira de tatuador, *skatista*, dj, grafiteiro, *barman*, cozinheiro, *designer* de bicicletas *custom*, iluminador de festas etc? E qual o papel da arte para as próximas gerações? Qual a participação efetiva que terá na vida das pessoas? É possível pensar em produções artísticas que causem impacto social? Pode-se pensar numa arte que tenha potência para transformar um ambiente urbano e que possa interferir no cotidiano das pessoas? Ou a arte está fadada a ser um mero objeto de investimento financeiro, uma *commodity* segura e lucrativa?

Assim, iniciamos o processo que resultou numa experiência sistemática de dez anos, pesquisando e desenvolvendo novos métodos de ensino/aprendizagem da arte, novos espaços para a reflexão e discussão.

Os princípios que nos nortearam e sempre estiveram presentes durante esse processo laboratorial foram: a colaboração, como elemento desafiador no processo criativo, que tira o artista da zona de conforto e o coloca em contato com verdades diferentes das suas; a transdisciplinaridade, como um contraponto ao engessamento das linguagens em torno da arte contemporânea e um incentivo à abertura para novas dinâmicas de desenvolvimento e processos criativos; o engajamento do artista com o público, como um modo de valorizar as práticas artísticas de maior impacto social; e, finalmente, a sustentabilidade, como um compromisso de autonomia e independência que busque um novo equilíbrio entre as fontes de financiamento da produção artística, através de novas relações de interdependência entre o mercado colecionador, o patrocínio corporativo, o suporte estatal e o *crowd funding*.

CASOS EM DESTAQUE

Aqui vai uma análise de algumas das ações promovidas pela Choque nesses últimos dez anos. A descrição de cada ação mostra a maneira como abordamos muitas das questões apontadas intencionalmente, pois proporcionaram um ambiente de ensino/aprendizagem para os artistas, o público e todos nós, agentes envolvidos nos processos. Não pretendo fazer uma descrição extensiva dos eventos que realizamos nesses dez anos e nem uma edição das "melhores" realizações. A ideia é mostrar a diversidade de abordagens e como lidamos com eventos de grande monta em associação com instituições importantes e exposições com mega visitação e também com eventos delicados, realizados por poucas pessoas e sem grande repercussão.

COM O CRESCENTE AVANÇO TECNOLÓGICO E PRINCIPALMENTE DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, TORNOU-SE MAIS EVIDENTE E PROFUNDO ESSE PROCESSO ONDE TEMOS UMA ARTE NÃO MAIS CIRCUNSCRITA A UMA OU OUTRA TENDÊNCIA. NADA É COMPLETAMENTE DE UM ÚNICO JEITO.

Como a nossa motivação era criar ambientes criativos e educativos em torno de cada evento realizado, aqui achei importante apresentar uma gama expressiva, mas não excessiva, de casos que ilustrassem esses ambientes. Não tenho a expectativa de esgotar o assunto, mas apenas ilustrar com exemplos de laboratório, a tese principal desse livro, "a escola é cidade e a cidade é escola".

Calaveras, 2004, mostra coletiva inaugural do espaço expositivo da Choque Cultural na Rua João Moura, 997, em Pinheiros, São Paulo.

Nessa exposição colocamos lado a lado quinze tatuadores e quinze grafiteiros. Conhecíamos bem os dois grupos e percebíamos que havia muita semelhança entre eles: não apenas atuavam para a mesma audiência como também vinham de um mesmo tipo de formação. A maioria dos artistas era autodidata e "aprendeu com os colegas", na prática do fazer, do ver o outro fazer e na conversa coletiva. Isso reunia os artistas em espécies de comunidades.Eram coesas, mas desconectadas umas das outras. Tatuadores conheciam os outros tatuadores, mas não conheciam os grafiteiros e vice-versa.

A exposição não era colaborativa e os artistas não precisavam interagir durante o processo criativo. Ao final da mostra, ao invés de vendermos as obras produzidas, promovemos uma troca de obras entre os artistas participantes, por meio de um sorteio. A exposição tinha também um propósito que unia os artistas convidados, que era sensibilizar o público para uma questão político-comportamental da época: a importação da festa popular norte-americana do *Halloween* pelo mercado de entretenimento brasileiro. A exposição foi realizada no dia 2 de novembro de 2004 e, com o intuito de celebrar a *Fiesta de los Muertos*, pedimos aos artistas que produzissem obras nas quais a caveira fosse o tema inspirador.

No release de imprensa se lia: "Se precisamos importar uma cultura de finados que se conecte com as novas gerações que não suporta mais a nossa tradicional tristeza e choro que os envolve nessa época do ano, então que importemos a *Fiesta* de raiz mexicana, que celebra os antepassados com alegria, música e dança, ao invés do *Halloween* que aliena através do consumo e do escapismo".

Pacotêra, 2005, produção editorial coletiva, realizada no porão do espaço da Choque Cultural.

Convidamos 40 artistas para produzirem múltiplas peças que coubessem numa embalagem com formato típico de embalagem de pizza.

Os convidados faziam parte de um círculo de jovens artistas que frequentavam a Choque e usavam o espaço como um laboratório e centro de reflexão, principalmente sobre novas mídias e linguagens gráficas. No grupo, percebíamos uma grande diversidade de repertório. Compreendia artistas gráficos especializados em tipografia, xilogravura, serigrafia e *letterpress*; artistas que cultivavam velhas técnicas, como *pochoir*, carimbo e xerox ou novas técnicas, como giclê e impressões digitais; representantes da *Sticker Art*, da HQ, produtores de fanzines, pôsteres, lambe-lambes e artistas que estavam explorando outras plataformas. Nossa intenção foi reunir um conjunto significativo e diverso de trabalhos, contextualizando uma produção gráfica/artística que, devido à simplicidade de meios e a singeleza dos objetos, permanecia invisível aos olhos de quem estava de fora do processo.

Foram produzidas 120 Pacotêras, das quais, 40 foram distribuídas para os artistas participantes e as outras foram vendidas para colecionadores. Quase a totalidade dos jovens colecionadores que adquiriram um exemplar estavam mais interessados em guardar a memória do evento do que lucrar com uma possível valorização no mercado. Não soube, por exemplo, de alguém que tivesse colocado sua Pacotêra no *e-bay*. Um ano depois, fizemos uma segunda Pacotêra só com adesivos, celebrando a Sticker Art.

Foi um evento colaborativo e muito próximo do público, que acompanhou parte da produção sendo realizada ao vivo, no porão da Choque.

Catalixo, 2005. Exposição coletiva realizada dentro e fora da galeria.

A curadoria da exposição Catalixo propôs ao grupo de artistas convidados a discussão sobre os limites do espaço expositivo, da materialidade e da autoria da obra de arte. A questão dos limites do espaço expositivo levou a mostra para fora da Choque, ocupando a fachada bem como as ruas do entorno. Quatro caçambas de entulho foram alugadas, servindo como plataformas para instalações e intervenções artísticas.

Muitas das obras provinham de detritos, descartes e fragmentos de objetos encontrados nas ruas, enquanto as paredes da casa foram usadas como suporte para colagens, desenhos e pinturas. Isso transformou o espaço interno numa grande e única instalação que se expandia para a rua, expansão essa também aproveitada por vários artistas. Inclusive alguns artistas que não haviam sido convidados formalmente para participar acabaram sendo agregados organicamente. A exposição, como um corpo único, foi construída colaborativamente e muitas vezes, artistas produziam a seis ou oito mãos uma mesma obra, instalações e intervenções.

A maioria dos artistas tinha ampla experiência com o trabalho no espaço público, fazendo graffiti, colando lambe-lambe ou *stickers* em ocupações coletivas. A nossa intenção foi a de trazer para dentro do espaço expositivo a mesma simbiose que acontecia no processo criativo coletivo que esses artistas experimentavam no espaço urbano. E proporcionar ao público visitante uma experiência imersiva numa exposição/instalação que se abria para a rua.

Tela/parede, 2005. *Happening* com *live-painting* coletivo.

A curadoria propôs ao coletivo carioca FBC uma pintura ao vivo numadas paredes internas da Choque, deixando penduradas algumas telas em branco nessa mesma parede. Os artistas foram desafiados a pintarem aparede juntos, como estavam acostumados a fazer no espaço público, mas agora deixando objetos (telas) que seriam fragmentos memoriais do acontecimento.

Nossa intenção era colocar para artistas e público, ao mesmo tempo, a experiência da construção simbólica da obra de arte. É uma dimensão que credita ao objeto valores que vão além da plástica da pintura para alcançar outras camadas afetivas nem sempre percebidas por quem está produzindo e por quem está vendo uma obra estática pendurada numa parede de museu.

Nunca-Carajá, 2005. Colaboração entre o artista urbano paulista Nunca e o goiano Aílton Carajá, que esculpe as típicas bonecas de madeira da nação indígena.

O artista paulistano tinha experiência em arte urbana e interesse no imaginário indígena, enquanto seu colega Carajá tinha interesse em conhecer melhor a cultura jovem urbana de São Paulo, sobre a qual recebia algumas informações. Nossa intenção era criar um encontro de jovens da mesma geração, imersos em culturas muito diversas, mas com semelhanças em relação à sua produção criativa e o reconhecimento ambíguo recebido pelas sociedades locais, entre o artesanato e a arte.

A abordagem da curadoria foi provocativa ao chamar o produto resultante da colaboração de *Toy Art*, procurando ironizar a moda das pequenas esculturas plásticas industrializadas produzidas em quantidades limitadas e colecionadas como objetos de arte. Tanto para os artistas quanto para o público estavam colocadas críticas às questões da produção artística (criativa) em relação à produção artesanal (alienante).

Foram esculpidas 22 bonecas Carajá, posteriormente *customizadas* com pinturas e entalhes caracterizando personagens originais do imaginário pop e urbano do paulista. A ação foi realizada numa parceria entre a Choque Cultural e a Amoa Kanoia, centro comercial e de cultura indígena, vizinha na Rua João Moura, em Pinheiros, São Paulo.

Troca de Galerias, 2006 Fortes Vilaça na Choque Cultural e Choque Cultural na Fortes Vilaça. Conjunto de ações – exposições, intervenções no espaço público, intervenções performáticas, produção de múltiplos – envolvendo artistas de ambas as galerias, assim como seus curadores, colaboradores e colecionadores.

A ideia surgiu do encontro entre Márcia Fortes e Alessandra D'Aloia, sócias e curadoras da galeria Fortes Vilaça, e Mariana Martins e Baixo Ribeiro, sócios da Choque Cultural. Num momento em que a Choque apresentava ideias novas ao mercado de arte, coube à Fortes Vilaça, galeria mais prestigiada desse mercado, a ousadia de amplificar a discussão para o interior do sistema da arte brasileiro.

Muitos artistas de ambas as galerias foram convidados a participar de um processo criativo que durou cerca de oito meses, entre vivências artistas-curadores, artistas-artistas e curadores-curadores, além da apresentação dos resultados para o público colecionador e para um grande público de cerca de 50 mil pessoas que circularam entre os dois espaços expositivos onde ocorreu a dupla mostra.

Nossa intenção era criar uma situação nova de troca, que impactasse tanto os artistas quanto o público, ampliando o espaço de debate para todo o mercado de arte.

Entre curadores e agentes de ambas as galerias, houve intensa troca de experiências que envolviam práticas de gestão, comunicação e curatoriais. A sustentabilidade foi um dos eixos mais importantes de discussão, tanto do ponto de vista do financiamento do projeto artístico quanto do processo de formação de público.

A nossa experiência com os artistas focou-se na produção de obras de baixo custo, que oferecessem acesso a novos colecionadores. Ernesto Neto produziu um lambe-lambe (*pôster art*) que foi vendido a um valor baixíssimo em relação aos valores correntes de obras suas e ainda foi usado em uma intervenção no espaço público. Beatriz Milhazes produziu um par de adesivos (*sticker art*). Mauro Piva produziu uma gravura em tecido que podia ser recortada e costurada transformando-se em um *toy art*. Leda Catunda, além de um pôster-gravura, criou uma instalação-pintura em uma das paredes da Choque. Adriana Varejão, Luiz Zerbini e Erika Verzutti interagiram curando as pinturas e colagens realizadas diretamente sobre as paredes nas quais seus trabalhos foram expostos. Tiago Carneiro da Cunha produziu uma gravura de papelão que podia ser recortada e montada, reproduzindo a escultura "A Caveira" que apresentou na exposição. Vik Muniz e Janaina Tschape projetaram vídeos sobre a parede e sobre o aquário que havia no porão.

Spray - O Novo Muralismo Latino-Americano, em São Paulo, no Memorial da América Latina, em 2006. Duas exposições realizadas em continuidade numa galeria de forma circular com doze painéis de 3x10 metros também dispostos circularmente.

Fizemos uma curadoria de vinte e dois artistas, que se revezaram na pintura dos painéis e realizaram duas exposições "em uma". Os artistas eram conhecidos *grafiteiros* que atuavam na cidade e, regularmente trabalhavam colaborativamente, dividindo muros nas ruas. Apesar de estarem acostumados a trabalhar juntos, cada artista desenvolvia uma linguagem pictórica própria, graficamente bem distinta dos demais.

Nossa intenção foi colocar esse trabalho colaborativo em evidência ao desafiar os artistas a trabalharem diretamente sobre os painéis de madeira num curto período de três dias, mostrando para o público toda uma cena com sua diversidade e identidade.

Intercâmbio de cenas. Diferentemente de um intercâmbio e residência artística individual, nossa intenção era importar e exportar cenas artísticas inteiras, através de um programa com várias exposições coletivas que levamos a outras cidades e que trouxemos a São Paulo.

O programa iniciou-se em Nova York, com a exposição coletiva de oito artistas brasileiros: **Ruas de São Paulo em NY, 2007.** No ano seguinte, trouxemos para São Paulo dez artistas norte-americanos. Os grupos norte-americanos são reconhecidamente inspirados na Ilustração, enquanto os grupos brasileiros têm forte ligação com a arte urbana, traço forte da cultura paulistana. Desse modo, as duas cidades foram envolvidas na discussão desses temas específicos a cada uma delas. Outras exposições fizeram parte de programas de incentivo a cenas locais específicas, como a **Buenos Aires en Choque** de 2008 e 2011, a **Porto Alegre na Choque** de 2009, as **Japan Pop Show** de 2008 e 2010.

De Dentro Para Fora e De Fora Para Dentro, no MASP, em 2009. Exposição coletiva com artistas emblemáticos da cena brasileira de graffiti, "batizada" pelo curador do Museu, professor Teixeira Coelho, de Arte Urbana Contemporânea. Seis artistas trabalharam sobre diferentes murais construídos sobre paredes, piso e corredores. A produção colaborativa aconteceu ao vivo, no decorrer de vinte dias e o público pôde acompanhar a evolução das pinturas no próprio *site*. A exposição teve uma visitação surpreendente para a instituição com 150 mil pessoas, principalmente jovens. Nossa intenção foi provocar uma ampla discussão sobre a permeabilidade das grandes instituições artísticas aos movimentos e cenas que não surgem do mercado de arte contemporânea, ampliando os limites do debate e o espaço para novos circuitos de vanguarda.

Ocupações Choque, 2010, 2011 e 2012. Programas de exposições, encontros, oficinas, debates e intervenções que aconteceram em espaços específicos.

Nossa intenção era mostrar que a Choque era em si uma obra em permanente construção, que irradiava transformações urbanas significativas no território ao seu entorno, ampliando com isso o espaço de debate e vivência da arte e o impacto sobre a comunidade local.

Criamos espécies de festivais multidisciplinares e colaborativos que mobilizaram grupos de artistas e públicos em torno de causas urbanas. Em 2011, fizemos a Ocupação João Moura, uma casa que ficaria por três meses vazia, à espera da sua demolição. Nessa ocupação, desafiamos artistas e público a protestarem contra a verticalização excessiva do bairro de Pinheiros. Na Ocupação do Hotel Central, desafiamos o Coletivo SHN a criar uma obra dinâmica integrada a séries de oficinas abertas ao público. E em 2011, em associação à exposição De Dentro e De Fora, participamos do Encampment Ersilia, obra-situação da artista norte-americana Swoon, no vão livre do MASP, onde foi construída uma vila de madeira que se transformou em moradia temporária para pessoas que vivem em situação de rua na região do museu.

Para completar esse panorama sobre a trajetória da Choque, apresentado pelo Baixo Ribeiro, compartilho depoimentos que colhi para o trabalho de pesquisa do Curso de Especialização em Gestão da Comunicação na ECA-USP, em 2010.

"A Choque criou esse espaço que permite um diálogo com o artista que está no momento atual. Eu não vi isso em nenhuma outra galeria. Lá conheço artistas com o mesmo caminho que o meu e essa troca é muito rica, acrescenta muito. Faço um trabalho pessoal e mostro para o outro, e essa troca direta é muito forte, muito rica. A Choque tem essa filosofia e isso acaba criando um time, que é um ideal que você faz parte. Eu acredito nessa força, acredito na galeria e isso faz com que eu me torne uma pessoa que representa uma galeria. A Choque faz uma formação que ela mesma já vai aprendendo, ela mesmo está se formando, é uma galeria nova. É como um movimento de artistas, todos estão se formando e não dá para falar que é isso ou aquilo porque a galeria está sendo feita, ainda não está pronta. Está criando um referencial. As coisas foram ganhando força. Essa formação vai vir mesmo com o tempo.

Acredito que todas as exposições coletivas me mostraram muito, porque o individual é só você e não é comparado com mais ninguém. É seu trabalho, sua cabeça, mas quando você faz uma coisa coletiva você aprende a ver o outro trabalhando. Você aprende respeitando a conversa de uma curadoria, uma montagem, uma exposição. Você aprende a ter paciência para um trabalho coletivo que sempre tem que contar com o outro. Mas não só isso, é também saber criar um diálogo em cima desse assunto que a gente está fazendo.

O que vejo é que a Choque está crescendo, está buscando novos caminhos, novos horizontes, passando por várias transformações. Tem o espaço do acervo, agora vai ter novo espaço agregado a uma biblioteca, trabalhos mais acessíveis. Vai ter a parte de serigrafia, ou mais diálogo com os museus, como já aconteceu no caso do MASP.

Consigo ver que meu trabalho está atingindo lugares que nem eu conseguiria imaginar, como Coreia, Alemanha, França, Holanda, Bélgica. Ele está no mundo inteiro, e isso não imaginei. Lógico que havia intenções, mas é sempre assim, a moda é efêmera e muita gente vai rodar. E é bom que isso seja assim porque tem que ter o novo, tem que ter as pessoas que vão criticar e as que vão ficar de saco cheio para se criar alguma coisa nova. O objetivo não é estar criando, mas o objetivo é sempre estar transformando, e a transformação está intimamente ligada ao novo, ao estranhamento, com o escuro, o vazio."

Ramon Martins.

Nasceu em Belo Horizonte, em 1981. Sua especialidade é a pintura e as intervenções urbanas. Como técnica, Ramon é um virtuose do *spray* sobre parede ou sobre tela. Sua arte está encharcada de sedução, suas cores irradiam uma beleza por vezes nefasta que nos faz refletir até onde vai o prazer e começa a degradação.

"A Choque tem uma visão única e bem atualizada da produção de arte e de como conseguir desenvolver os trabalhos de uma forma séria e ao mesmo tempo tão espontânea. Outra coisa é o lance de poder usar o espaço da galeria da forma que queremos. Isso possibilita experimentar muito mais na hora de apresentar o trabalho.

Para ser sincero, acredito que não há ainda coisas do mesmo nível ou com espaços onde se alia experimentação, estudo e uma preocupação com o desenvolvido do artista e de sua obra como na Choque. Ela está formando não só um novo público, mas ajudando a formar uma nova geração de artistas.

Acredito que todo o processo, desde a primeira vez que fui na Choque para apresentar meu trabalho até os dias que vou lá só para conversar, sempre contribui muito para a minha formação. Lá, além da experimentação e da liberdade de criar, sempre rola um questionamento positivo sobre o rumo dos trabalhos, uma troca de ideias e informações que ajudam muito nesse desenvolvimento. O contato com outros artistas também é uma coisa que valorizo muito. Além de poder participar de grandes eventos e exposições que ajudam a profissionalizar ainda mais o trabalho.

Olhando um pouco para trás, vejo uma evolução não na minha técnica e na minha produção de forma geral, mas uma evolução natural que só pode ser assim devido à dedicação e apoio da galeria. Degrau a degrau, foi isso que aprendi na Choque.

A galeria contribui primeiro com a liberdade que tenho em produzir meu trabalho. Sempre trocamos muitas ideias. Ela também busca projetos que visam essa evolução do artista, como as exposições ou nos colocando em contato com curadores, críticos e colecionadores, fazendo um meio de campo importante, na minha opinião.

Tenho certeza que a Choque vem na vanguarda dessa produção, uma vanguarda que não se restringe à experimentação. Mas também está ligada à fruição dessa nova produção artística, ligando a arte ao público. Meu contato mais direto com o público é na galeria, lá conheço os colecionadores e posso trocar ideias com eles, isso é fundamental pra mim. Sempre aprendo mais ouvindo do que falando. A Choque entra como uma mediadora, transmitindo de uma forma bem honesta e verdadeira um pouco de quem é o artista e o que é o trabalho dele. Isso só é possível pelo vínculo que nós temos e que, acredito eu, vai além do vínculo profissional. Tenho confiança no trabalho deles, sei que eles tentam transmitir o meu trabalho da melhor forma possível."

Daniel Melim.

Nasceu em São Bernardo do Campo, em 1979. Pós-graduou-se em Artes Visuais. Mas foi nas ruas do seu bairro que aprendeu a pintar, fazendo graffiti e intervenções urbanas, quase sempre associadas ao estêncil, técnica de pintura que usa máscaras com imagens vazadas.

Da esquerda para a direita: Baixo Ribeiro, Mariana Martins, Raquel Ribeiro, Susana Jeha e Marcia Oliani.

Ponte* Barra Funda: participação do Coletivo 6emeia no mapeamento artístico do território urbano.

OS JOVENS PRECISAM DE ESTÍMULOS MAIS CONECTADOS AOS SEUS INTERESSES. POR ISSO É PRIORITÁRIO INVESTIGARMOS, DESENVOLVERMOS E EXPERIMENTARMOS NOVOS MÉTODOS, PROCESSOS E FERRAMENTAS PARA LIDAR COM A EDUCAÇÃO DE HOJE E DO FUTURO PARA QUE OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM FORMAIS E NÃO FORMAIS TORNEM-SE MAIS AMIGÁVEIS AO COTIDIANO JUVENIL.

7

O INSTITUTO E SUA ORGANIZAÇÃO

Criamos o Instituto Choque Cultural a partir dessa experiência de dez anos da Editora e Galeria Choque Cultural. Sitematizamos a metodologia, embasada em teorias da aprendizagem, da comunicação e da colaboração. Hoje o Instituto pretende se consolidar como um novo padrão de instituição, típico do século XXI, que promove um relacionamento construtivo e aprofundado – mas também fluido – entre artistas, professores e público em geral. Um dos objetivos é que se atribuam novos significados tanto às produções artísticas quanto às ações educativas e à ocupação dos espaços urbanos.

Acreditamos que a experimentação é a mola propulsora para a inovação e a sistematização de nossas ações. É a experimentação que gera o novo, permitindo a construção de um jeito de fazer contemporâneo, assim como a conquista de conhecimentos significativos.

Concebemos o conhecimento de forma integral. Para isso é imprescindível levarmos em conta não só a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como também os diversos espaços de formação e comunicação do conhecimento, assim como as diferentes agências de socialização que devem interagir na permanente formação de um indivíduo crítico e criativo, sujeito de sua história.

Assim, na perspectiva de pensarmos novos espaços de troca e aprendizagem que se adaptassem às demandas atuais e futuras de todo o nosso público diversificado, desenhamos formas específicas de atuação. Quero agora mostrar-lhe algumas delas.

Seminário sobre inovação social realizado na sede do ICC com entidades e organizações de todo o Brasil como o Centro de Cultura Ashaninka da Amazônia, a organização ASA do semiárido nordestino e a Rede Contato de Belo Horizonte.

A sede do Instituto Choque Cultural está situada no Vale do Anhangabaú, zona central, São Paulo.

Na sede são realizadas oficinas, cursos, palestras e seminários para empresas, governos e público em geral.

EDUQATIVO

O objetivo deste programa é incorporar novas linguagens à pedagogia contemporânea, ajudando a diminuir o abismo comunicativo entre professores e estudantes que se verifica na atualidade. Arte Urbana, HQ e tecnologias da informação são algumas das novas linguagens que podem e devem ser usadas para despertar a motivação estudantil.

Os jovens precisam de estímulos mais conectados aos seus interesses. Todos nós precisamos, na verdade. Por isso é prioritário investigarmos, desenvolvermos e experimentarmos novos métodos, processos e ferramentas para lidar com a educação de hoje e do futuro para que os espaços de aprendizagem formais e não formais tornem-se mais amigáveis ao cotidiano juvenil.

No capítulo 3 desta publicação, Educomunicação e arte na escola, descrevi em detalhes essa nossa prática e aqui só acrescentarei algumas informações destes primeiros anos de experiência.

PROJETO CULTURA URBANA

De 2011 até 2014, com uma equipe bem reduzida, esse projeto de formação em suas 3 etapas: encontros presenciais, acompanhamento a distância e intervenção artística, já beneficiou 281 professores de arte, em sua maioria, mas não só estes. Já participaram professores de química, filosofia, culinária, português, inglês, entre outras disciplinas. Na verdade, todos os professores que compreendem as possibilidades de uma educação integral que envolve a articulação das diversas disciplinas – a interdisciplinaridade – são bem-vindos a essa troca de saberes. Como esses professores são multiplicadores, isso significou beneficiar cerca de 35.800 alunos. Ainda, como parte dessa proposta, realizamos intervenções artísticas em 32 escolas e outros espaços educativos como os CEUs – Centro Educacional Unificados – e as Fábricas de Cultura.

PROJETO BIBLIOTECA ALDEMIR MARTINS

Faz parte do ICC uma biblioteca especializada em arte, herdada e doada por Mariana Martins. Segundo ela[16], seu pai Aldemir Martins, foi um artista autodidata que veio para São Paulo do Ceará nos anos 40 sem educação formal em arte, mas com muita vontade de aprender, por isso sempre teve paixão por livros e por revistas.

Os primeiros exemplares, ganhou de pessoas como Sergio Milliet, Ciccilo Matarazzo, Alfredo Mesquita e Antonio Candido, intelectuais máximos dessa época em terras paulistas. Assim que as condições financeiras permitiram, ele passou a comprar tudo o que lhe interessava. A grande paixão por revistas veio da constatação que elas eram um meio mais urgente de saber o que estava acontecendo na comunidade artística do mundo. Acumulou uma enorme coleção de revistas de arte, arquitetura, decoração, *design*, propaganda, desde a década de 1950 até a de 1990. Quando a qualidade gráfica e fotográfica das publicações se aprimorou, mais ou menos pelos anos 1980, juntou também revistas de natureza, animais e viagens, que usava como referência para as próprias pinturas, sempre interessado em conhecer melhor os bichos que ia retratar.

Entre os anos 1970 e 1980, quando sua filha frequentava a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, que tem uma das melhores bibliotecas de arte da universidade, os dois acervos eram constantemente comparados. Com o passar do tempo, muitos livros mudaram de mãos, porque era da natureza de Aldemir a generosidade. Sempre que sabia que algum amigo estava pesquisando um determinado assunto do qual havia um livro fundamental na biblioteca, lá ia o livro para a pessoa, de presente.

Conforme Mariana Martins foi crescendo, avançando por novas artes e novos assuntos, começou a pedir exemplares do seu interesse para o pai, que sempre tinha o maior prazer do mundo em adquiri-los. Cresceu ouvindo o pai dizer que "pode-se economizar em tudo, menos em material de trabalho e livros!!"

Mariana acrescentou muitos novos exemplares à biblioteca, sempre pensando no interesse que poderiam vir a ter para seus amigos e os artistas que conhecia. "O importante de uma biblioteca é que seja sempre consultada, que sempre esteja acessível", diz.

Antes da biblioteca, por falta de espaço e organização, os volumes estavam armazenados em três lugares diferentes. Um dia, seu amigo Renan Siqueira, ajudando-a a arrumar as estantes, manifestou que era um absurdo aqueles livros todos não ficarem à disposição das pessoas. Mariana não só concordou como resolveu doá-los ao Instituto.

O acervo está disponível, compondo parte de um projeto que pretende tornar seu acesso público, através da catalogação e divulgação dos títulos.

Outro projeto que faz parte da nossa biblioteca de arte é a biblioteca jovem, reunindo títulos clássicos de arte e de outras expressões juvenis, como o *graffiti*, o *skate*, a música, o HQ, entre outros. Tem como foco, além de atualizar bibliotecas escolares com assuntos mais atrativos aos alunos e pouco usuais nestes espaços, estimular a leitura através da disponibilização de acervo de livros que traduzem o universo de afinidades dos estudantes. É uma estratégia educativa, inovadora, que atrai os jovens para o ambiente de leitura a partir de assuntos de seus interesses.

Em 2013 doamos as primeiras três minibibliotecas com 50 títulos em cada uma. Em 2014 doamos mais 13 kits com cerca de 30 títulos cada, disponibilizadas em caixas customizadas pelos mesmos artistas que realizaram as intervenções nas escolas. Nessa proposta, o Ecossistema Comunicativo engloba – além das pessoas – o próprio livro como plataforma de comunicação de conhecimentos.

PROJETO WORKSHOQ

O nome soa engraçado, concorda?

É proposital. Gostamos de brincar com os nomes, no Instituto. *Workshoq* dá a impressão de grafia errada. Mas nosso objetivo é provocar a atenção para novos sentidos a palavras cotidianas.

É um projeto com dois objetivos distintos.

Um deles é ampliar o acesso do público a técnicas específicas da cultura urbana como o *estêncil*, a serigrafia, a caligrafia, gravuras, *vídeo-mapping*, cartografia, fotografia, vídeo e outras. Tudo de forma prática e interativa onde o encontro entre o artista e público se faz de forma descontraída e fluida.

O outro objetivo é instrumentalizar o artista que deseja desenvolver-se como educador. O ato de ensinar pressupõe o desenvolvimento de diversas competências específicas para o artista, como saber didatizar a fala, analisar e sintetizar sua carreira para destacar o que é relevante para o aprendizado, saber extrair seu próprio método. Nosso apoio vai desde ajudar o artista a planejar o encontro a apoiá-lo também na realização da oficina, com intermediações entre ele e o público quando se fizerem necessárias. Incluímos *feedbacks* após o encontro.

Uma das experiências mais significativas para mim nessa ação foi na oficina do artista Daniel Melim, que já na primeira iniciativa no Instituto mostrou-se bastante interessado. Embora relatasse certa inibição para falar em público, teve uma ótima desenvoltura. Após o *workshop* dei meu *feedback* ao Melim que estava aberto a essa ação-reflexão. A grata surpresa veio um ano depois, quando realizamos uma segunda oficina com o público. Pude observar que as orientações que tínhamos conversado geraram diversas novas estratégias didáticas que ampliaram consideravelmente a qualidade da

16 Entrevista concedida por Pabst, artista plástica, filha de Aldemir Martins e sócia na Editora e Galeria Choque Cultural - 19/08/2010.

Ponte* Juazeiro do Norte, Ceará: festival multidisciplinar que reuniu artistas, curadores, educadores e produtores culturais locais para vivências, intercâmbios e residências artísticas. O programa levou de São Paulo os artistas Daniel Melim, Presto, Mariana Martins, Znort, Stephan Doitschinoff e Coletivo SHN.

aula. O ambiente comunicativo aqui estabelecido de forma dialógica possibilitou que dois especialistas de áreas distintas, Melim na arte e eu na educação, ensinássemos e aprendêssemos. Eu sobre a técnica e história do *estêncil* e Melim sobre a didática e prática de ensino.

E o *q* do Edu*q*ativo?

Novamente, uma brincadeira nossa. Parece que a palavra está escrita errada. Não está. Há um propósito de a grafia ser assim.

É só para lembrar o que queremos para a arte, educação e comunicação das pessoas: qualidade. Sim... um *q* de qualidade.

PONTE

Este programa é um desdobramento direto dos dez anos de experiência da Choque. Tem como metodologia o desenvolvimento de Ecossistemas Comunicativos com comunidades artísticas e culturais locais através da ampliação do espaço de debate para toda a cadeia criativa ligada às cenas locais.

Nessa proposta o foco está na formação do artista, tanto em sua pesquisa artística como em sua atuação profissional. Abriga também diversos outros profissionais da cadeia artística e cultural, possibilitando o desenvolvimento de estratégias criativas em diferentes âmbitos. O da produção cultural, da curadoria, da criação, da educação e até das articulações institucionais.

Quando Baixo Ribeiro descreve a experiência dos dez anos da Choque com ações como Calaveras em 2004, Catalixo em 2005, e outras, está descrevendo a criação intencional de ambientes de troca baseados no diálogo gerado na inter-relação de pessoas movidas pelo interesse comum, a arte. No projeto Ponte, isso se dá entre diferentes regiões, cidades, estados e até países, promovendo também um intercâmbio de saberes regionais.

A primeira Ponte realizada no contexto do ICC foi **São Paulo – Juazeiro**, levando seis artistas, três curadores e um educador para um intercâmbio em Juazeiro do Norte, no Ceará.

Cada Ponte tem três eixos de ação.

A **exposição** acontece dentro de um espaço de reconhecimento da arte. No caso de Juazeiro, aconteceu no Centro Cultural Banco do Nordeste e fora, nas ruas da cidade, ampliando e legitimando os diferentes espaços.

Os **workshops** permitem que os artistas parceiros do ICC desenvolvam suas linguagens junto ao público e outros artistas locais. Em Juazeiro, compreenderam uma oficina de processos autorais de desenho com Stephan Doitschinoff, uma oficina de criação de bonecos de pano com o artista Znort (Guilherme Conde Neumann) e uma oficina de caligrafia e lacres com a artista Mariana Martins.

Ainda promovemos leituras de portfólios com Baixo Ribeiro e Rosely Nakagawa, orientando diversos artistas e estudantes locais, assim como um encontro com educadores da rede pública de ensino, no qual compartilhei com professores cearenses nossa experiência paulista com a arte urbana nas escolas.

Outra atividade típica da Ponte é a **visita a ateliês locais**, onde os artistas parceiros trocam experiências com artistas da região. Em Juazeiro visitamos os ateliês de Mestre Noza, Expedito Celeiro, Lira Nordestina e outros profissionais.

A riqueza do aprendizado colaborativo entre visitantes e anfitriões ficou nítida com a visita de todos nós, paulistanos, ao ateliê Lira Nordestina. Ali experimentamos a produção colaborativa de xilogravuras e pudemos conversar com os mestres dessa arte, cada um compartilhando sua experiência pessoal.

Outro momento marcante foi presenciar o *insight* do artista Znort ao observar a participação planejada da visita aos ateliês – desenvolvida por Stephan, artista que aproveitou e explorou ricamente cada interação com os artistas locais. Stephen estava pronto para aproveitar a experiência ao máximo, pela pesquisa prévia que realizou.

Em outro momento, Znort pôde refletir sobre seu método de criação e produção a partir da observação dos artistas da turma do Mestre Noza. A técnica dos artistas locais era mais rústica, porém bastante característica e regionalizada. Tinham habilidade enorme para trabalhar a madeira da emburana, planta nativa.

Como a experimentação e a transformação são as molas propulsoras da aprendizagem no ICC, hoje o Programa Ponte tem cada vez mais se fundido com novas práticas urbanas, ampliando o potencial educativo proposto inicialmente de desenvolvimento dos agentes da cena artística local para um programa de desenvolvimento comunitário a partir da arte e da economia criativa. Faz parte deste novo processo um mapeamento da cena local; a conexão dos agentes culturais da região; a análise de situação e levantamento de sugestões para o desenvolvimento sustentado; um grande encontro presencial que pode abarcar tanto ações mais concretas, como exposições e intervenções, como também ações mais reflexivas como debates e grupos de trabalho; e por fim, um retorno à cidade de São Paulo para residências, treinamentos ou vivências.

COLABORAÇÕES

Trata-se de um novo campo de atuação, onde métodos, projetos e instrumentos pedagógicos desenvolvidos pelo ICC podem ser utilizados. A cidade é vista como um território artístico e cultural.

O objetivo é contribuir para que os espaços educativos, culturais e artísticos não só se tornem mais permeáveis à cidade, mas constituam territórios onde a colaboração entre pessoas e entre essas e as instituições potencialize o desenvolvimento comunitário de uma região através da arte. Um Ecossistema Comunicativo urbano que põe em contato diferentes instituições, moradores, trabalhadores, poder público e iniciativa privada e tantos outros. Todos mobilizados para repensarem e proporem soluções coletivas para problemas comuns na convivência de uma região.

A cidade é o cenário para a construção de novas formas de convívio onde a arte e a cultura comunicam novos laços, estabelecem novas conexões, transformando ruas, praças e espaços vazios em ambientes mais criativos e humanos e consequentemente, educativos. Os ambientes de troca não são espontâneos. São criados intencionalmente. Também propomos formar Articuladores Urbanos que são todos os agentes educativos que veem a cidade como suporte para as aprendizagens. Isto é, veem a cidade pelo seu potencial pedagógico.

COLABORATÓRIO

É o nosso exemplo de atuação em colaborações. O Colaboratório busca coordenar diferentes representações e ideias relevantes no debate da cidade, articulando diferentes instâncias da sociedade. Tem no pensamento urbanístico a base das ações. Foi a nossa primeira experiência de colaboração em rede. Nasceu de um grupo formado pelo ICC, através de Baixo Ribeiro, destinado a desenvolver e aplicar metodologias que promovam o desenvolvimento de territórios culturais. Os parceiros compreendem, entre outros, Rodrigo Araújo – artista que atua no Coletivo BijaRi –, Anna Dietzch – arquiteta especializada em projetos urbanos da Arquitetura da Convivência, escritório cujo objetivo principal é construir espaços de convivência –, Marcos Boffa – produtor musical –, Daniel Lima e Eduardo Fernandes, ambos artistas-produtores.

Um exemplo de atuação do Colaboratório?

Sim, sem dúvida.

Criamos um evento no Vale do Anhangabaú em São Paulo, em 2013, que

QUANTO MAIS O AMBIENTE ESCOLAR MOSTRA-SE ÁRIDO, DESPROVIDO DE MARCAS ESTÉTICAS QUE REPRESENTEM AS PESSOAS QUE O FREQUENTAM, MAIOR É O NÚMERO DE DEPREDAÇÕES E TENTATIVAS DESAJUSTADAS DE HUMANIZAR ESSE ESPAÇO. O RESULTADO APARECE EM FORMA DE "PROTESTOS" FRUSTRADOS REPRESENTADOS NAS PICHAÇÕES DE BANHEIROS, PAREDES E CARTEIRAS.

culminou no lançamento do *site* da internet Conjunto Vazio – www.conjuntovazio.org –, que mapeia prédios abandonados no centro da cidade. Acompanhou o lançamento do *site*, uma ação de colagem de cartazes nas paredes desses imóveis, sinalizando os prédios que estavam abandonados. Também houve um passeio noturno cujo trajeto foi sinalizado por projeções gigantes sobre esses prédios.

Outra ação coordenada pelo Colaboratório-www.colaboratorio.art.br - foi a criação do Observatório da Noite, organização civil que reúne empresários, artistas, arquitetos e pessoas que se interessam pela noite urbana. O objetivo é qualificar a experiência da vida noturna nas cidades, usando novas abordagens para o seu estudo (estudo da noite = cronourbanismo), propondo novas políticas públicas para as prefeituras.

O processo da criação do Observatório partiu da realização do Seminário da Noite Paulistana, quatro dias de palestras, encontros, debates e caminhadas de pesquisa. Trouxe especialistas nacionais e internacionais para discutir a noite paulistana com suas riquezas e desafios. O evento se desdobrou na criação de um núcleo internacional – formado durante o Seminário – que se dedicou nos meses seguintes à elaboração do livro **Manifesto da Noite**. É um guia de princípios, proposições e reflexões sobre os principais desafios e potencialidades que a noite traz às cidades.

Seminário da Noite: encontro que resultou na formação de rede internacional focada na melhoria das políticas públicas para a noite das cidades. Organização: Colaboratório; Apoio: Biblioteca Mario de Andrade; Realização: Prefeitura de São Paulo, Instituto Choque Cultural e Invisíveis Produções.

Exposição De Dentro e De Fora: reuniu artistas brasileiros e estrangeiros, ativistas urbanos e curadores de arte em residências, vivências, intervenções urbanas, palestras e cursos. Realização: Choque Cultural e Museu de Arte de São Paulo MASP.

Invader - França

Swoon - EUA

8

FALANDO DE JUVENTUDE

BAIXO RIBEIRO

AS NOVAS GERAÇÕES DO SÉCULO XXI

Pouco antes de fundar a Choque Cultural, entre 2000 e 2004, dediquei-me a tentar explicar para os pais de adolescentes o que acontecia com a geração dos nossos filhos. Meu interesse não era fazer um retrato amplo e completo, mas ir respondendo questões que se colocavam a partir de uma visão amorosa em relação às novas gerações. Procurei ajudar a diminuir a distância que vinha se estabelecendo entre pais e filhos naquele momento.

Dessa experiência produzi textos, aqui compilados, para servir como um guia de assuntos que permeiam as grandes transformações sociais pelas quais passamos nas últimas décadas e possibilitar a reflexão sobre os desdobramentos que essas mudanças geraram e ainda vão gerar.

CHOQUE DE GERAÇÕES

Não temos ideia de quanto as novas gerações, nascidas após os anos 1980, são diferentes das anteriores. Será que nós (os mais velhos) somos capazes de entender os jovens de hoje? Estamos preparados para esse choque cultural?

Durante a década de 1980, o mundo alterou radicalmente seus rumos. Eventos contundentes marcaram essa mudança: o fim da Guerra Fria, o aparecimento da AIDS e a popularização do computador pessoal. Esses três eventos, verdadeiramente revolucionários, criaram um contexto político, social e cultural inteiramente novo. As gerações que nasceram sob esse signo foram desafiadas a formular novos padrões de comportamento e gosto, assim como novas visões de mundo e de futuro.

Vamos lembrar efemérides desse período:

1979

- A Sony lança o Walkman.

1980

- Surge no mercado a primeira máquina de fax.
- Lech Walesa funda o Solidariedade na Polônia.

1981

- A IBM lança o primeiro PC – computador pessoal –, com 64kb de memória. Custa 2.665 dólares.
- Os jornais anunciam os primeiros casos de Aids em Los Angeles.
- A Atari lança o videogame pessoal Pacman.
- A Warner Cabo inaugura a MTV.

1983

- A Apple lança o mouse para computadores.
- Surge o crack em Nova York.
- Aparece no mercado a câmera de vídeo pessoal.
- Surge o CD (compact disc).
- Descola no Brasil a campanha das Diretas Já.

1984

- É detectado o vírus da Aids, o HIV.
- Surgem no mercado os primeiros jeans Stonewasheds.
- A Apple lança o Mac.

1985

- Mikhail Gorbachev inicia a Perestroika (reestruturação) e a Glasnost (abertura).
- É descoberto o buraco na camada de ozônio.
- Sela-se o acordo para a instituição da União Europeia.

1987

- Reagan e Gorbachev assinam o primeiro acordo bilateral de redução dos arsenais nucleares.

1988

- O Muro de Berlim é derrubado.

1989

- O Brasil faz sua primeira eleição livre para presidente, desde 1960.
- Acontece o massacre da Praça da Paz Celestial em Pequim.
- Tim Berners desenvolve a World Wide Web, a internet.

A década de 1980 foi marcada pelo fim da grande disputa ideológica do século XX, a do comunismo versus o capitalismo. O desmonte da União Soviética acabou com a utopia da revolução. Acabou, também, com a paranoia coletiva da grande hecatombe nuclear que viria com a Terceira Guerra Mundial. O mundo estava saindo dos 'anos de chumbo', das ditaduras, dos governos 'linha-dura' e prestes a entrar numa era de abertura política e econômica. Uma era globalizada e definitivamente capitalista.

No começo da década, os Estados Unidos registravam as patentes de símbolos máximos das liberdades civis, da cultura pop e do poder econômico. Enquanto a Coca-Cola, a Nike e o McDonald's se espalhavam por todo o mundo, caía o Muro de Berlim, Fidel envelhecia e a China se preparava para entrar de vez no Maravilhoso Mundo das Compras.

Nesse começo de década apareceram, também, os primeiros casos de *Aids*, fenômeno que rapidamente se transformaria numa epidemia mundial. Sexualmente transmissível, a *aids* decretou o fim da era do 'sexo livre', conquistado pelas gerações anteriores e viabilizado pela descoberta da pílula anticoncepcional. Seguiram-se campanhas pró 'sexo seguro'. As questões sexuais passaram a ser discutidas mais abertamente na imprensa e nas escolas. Os(as) filhos(as) começaram a trazer suas (seus) namorados (as) para dormir em casa. A imagem erótica e a pornografia foram banalizadas por todos os meios de comunicação…

Outra grande novidade foi a difusão em larga escala do computador pessoal. Finalmente a informática ficou ao alcance de todos, tomou conta das casas e principalmente dos quartos dos adolescentes, muito mais íntimos da nova linguagem interativa que seus pais. Desde então, os avanços tecnológicos nas comunicações 'plugadas' foram vertiginosos. A internet permitiu uma intensificação comunicativa global sem precedentes e a inserção digital passou a ser assunto mesmo nos países mais pobres, assim como nas comunidades mais isoladas do mundo.

Esses três eventos, verdadeiramente revolucionários, criaram um contexto político, social e cultural inteiramente novo. As gerações que nasceram sob esse signo foram desafiadas a formular novos padrões de comportamento, de gosto, novas visões de mundo e de futuro.

#ATITUDE

'Liberdade é uma calça velha, azul e desbotada' era um *jingle* que promovia uma marca da moda no começo da década de 1970. A palavra do momento era *liberdade*. Tudo o que se pensava, se falava e se criava trazia consigo, implícito, um forte desejo de liberdade, autonomia, independência. Hoje, a coisa está mais para o '*just do it*', que por sinal é o lema de uma outra marca da moda. Vivemos num tempo de ação, com esportes, filmes, *games* 'de ação' e tudo mais.

A liberdade continua sendo um valor importante para qualquer jovem. A diferença é que ficar falando, teorizando, refletindo sobre esse valor, não tem mais graça. O que atrai é a demonstração, a prova, a prática. A palavra-chave agora é *atitude*. Ela representa um conceito que se difundiu durante os anos 1990, quando parece que os jovens se cansaram de denunciar e reclamar como faziam os politicamente corretos de então. Também já não queriam mais competir e fazer sucesso como os *yuppies* dos anos 1980, nem discutir, debater e contestar como a juventude estudantil dos anos 1960 e 1970. É como se os jovens quisessem literalmente partir para a ação.

'Ter atitude', 'mostrar atitude' não é 'agir de qualquer jeito'. É 'agir do jeito certo'. Atitude é um tipo de ação com qualidade. Não é só sair por aí agindo sem pensar, inconsequentemente. Pelo contrário, hoje, quando se fala em atitude, subentende-se que existe consciência, compromisso e até mesmo algum tipo de engajamento na ação. O popular bordão 'skate é atitude', por exemplo, informa, em outras palavras, que 'esse esporte promove um estilo de vida com o qual a comunidade de praticantes e simpatizantes está comprometida'. Em outro exemplo, o subtítulo 'estilo e atitude' que aparece em muitas revistas de moda, pretende garantir uma imagem menos superficial do que teriam as publicações caso o subtítulo fosse simplesmente 'as últimas modas'.

O termo *atitude* tem aparecido frequentemente como um acessório moderno, atual, jovem, pois é o que melhor representa o espírito ativista das novas gerações. E os 'novos valores' que essas gerações tendem a promover são aqueles mais 'ativos' também: coragem, iniciativa, audácia, determinação, combatividade etc.

#MEUHERÓI

É meio perigoso exercer a juventude atualmente. Para ser admirado é preciso mostrar muita coragem: não temer a dor de uma (ou várias) tatuagens, ter sangue frio para colocar *piercings*, arriscar quebrar uns ossos no *skate*, levar uns chutes e algumas cotoveladas num *show punk*, levar uns tombos grafitando muros sem permissão, levar um caldo numa onda de tantos metros, ser capaz de tomar uma droga mais forte ou, pelo contrário, ser capaz de se autopoliciar e não consumir drogas (ou carne ou produtos de fábricas poluentes ou produtos de fábricas que fazem pesquisa com animais etc.)... Todas essas e mais outras tantas são provas de coragem típicas entre os jovens de hoje. Outro exemplo que ilustra bem qual a importância da coragem no *ranking* dos valores mais apreciados pela juventude atual é o estrondoso sucesso alcançado pelos *animes* e mangás japoneses em todo o Ocidente, apesar das barreiras da língua, da escrita e de muitos dos seus costumes. A forte popularização dos mangás e *animes* se dá exatamente pela coragem humanizada dos seus personagens.

A maior parte dos quadrinhos e desenhos animados japoneses ilustram os dramas e tragédias do cotidiano, protagonizados por pessoas comuns, sem superpoderes que os tirem das enrascadas em que venham se meter. Mesmo os seus heróis são muito mais 'humanos' que os super-heróis clássicos norte-americanos. São guerreiros, samurais, de carne e osso (e como sangram!), que invariavelmente treinaram muito para alcançar os avançados estágios técnicos em lutas marciais que utilizam nas suas histórias. Inclusive, os enredos tratam, frequentemente, da evolução desse protagonista, seu crescimento físico, seu aprendizado técnico e sua experiência de vida, com todas aquelas provas de coragem que o transformarão em herói. Com os heróis japoneses, acompanhamos a evolução da sua força, o crescimento do seu poder que surge da coragem para enfrentar as suas próprias fraquezas. Esse aspecto é sempre muito enfatizado em qualquer história.

O herói tradicional do gibi americano, ao contrário, recebe seus superpoderes do além, herdados de alguma mutação genética ou de alguma fonte alienígena, que muitas vezes é apenas citada ou levemente sugerida. Esses super-heróis não precisam conquistar a sua força através do treinamento e da autosuperação. Não fazem a menor questão de transcender o estágio de poder que lhes foi concedido. Inclusive porque encarnam o próprio bem, já que a sua única finalidade é combater o mal, encarnado por supervilões (que, invariavelmente, perdem a parada).

#MARGINAL

As instituições sociais não conseguem acompanhar o ritmo dos jovens. Enquanto a cultura juvenil é rápida e pródiga em modas, novidades, transformações, mudanças, revoluções… a parte 'responsável' da sociedade responde lentamente, com leis, ordens, regras de bom gosto, de boas maneiras… quase sempre desatualizadas.

Há décadas, era comum ouvir de pais e educadores que 'o gibi e a televisão emburreciam as crianças'. Demorou para que o preconceito se dissipasse e esses meios de expressão e comunicação fossem respeitados, inclusive passando a ser usados como recursos pedagógicos. Hoje, acontece a mesma ladainha com o vídeo *game*, o vídeo *clip*, a *internet*, o *skate*, o graffiti etc.

A sociedade, através da família, do governo, da polícia, da igreja e da escola tem uma certa tendência a repelir automaticamente tudo aquilo que incita, subverte, desobedece, provoca, 'sai dos trilhos'. Basta que alguma coisa ameace a ordem estabelecida e essas instituições oficiais encontram, rapidamente, meios de rechaçar, reprimir, desautorizar, desestimular, desaconselhar, proibir ou criminalizar. O importante é acabar com as ameaças e com os seus agentes, marginalizando-os, tirando-os de circulação.

A juventude mais inquieta gosta do desafio e não se intimida. Incomoda, transgride, questiona, provoca, se impõe, mesmo que agressivamente. Faz um importante papel social, que é o de mexer com as estruturas, quebrar paradigmas, detonar velharias, destruir lugares-comuns, ainda que esse papel estimule ainda mais a sua marginalização.

#UNDERGROUND

A juventude não quer ser associada ao *establishment*, ao sistema, ao *mainstream*. "O mercado vende apenas o que lhe dá lucro, as grandes redes de comunicação promovem apenas quem lhes patrocina, e o governo mantém toda essa estrutura que, em troca, o sustenta também". Ficando à margem desse esquema, os jovens têm mais espaço para criar, produzir, distribuir, difundir e, até mesmo, comercializar as suas ideias, que nem sempre são 'patrocináveis, subsidiáveis ou vendáveis' no mercado comum.

Então, os jovens acabaram criando, ao longo do tempo, um ambiente próprio para o cultivo da sua cultura marginal, desobediente, insubordinada, subversiva: o chamado *underground*. Nos subterrâneos, na marginalidade pode-se fazer 'qualquer coisa', sem censura, sem preocupações mercadológicas, sem 'jabá'. O que se perde em qualidade de produção se ganha em liberdade de expressão. É o mega esquema de promoção e distribuição das superproduções culturais *by* Sony, MGM, Disney etc., contra a divulgação boca a boca e a distribuição de mão em mão das pequenas produtoras independentes.

Hoje em dia, apesar da diferença de escala, já não é tão difícil encontrar uma produção independente, alternativa, marginal, mais comprometida com os conteúdos do que com os lucros e que seja, ao mesmo tempo, uma produção

de qualidade, de excelência. O desenvolvimento tecnológico disponibiliza, a custos cada vez mais baixos, recursos cada vez mais sofisticados. Populariza instrumentos de produção cultural que antes só era acessível às grandes empresas.

Um jovem músico não precisa mais se associar a uma gravadora *major* para lançar seu disco. A sua gravadora é um computador caseiro, a divulgação é por conta de *fanzines* e *e-zines*, a venda é feita diretamente nos *shows*, pela *internet*, em lojas alternativas… é tudo muito prático, barato e, principalmente, possui o apelo comercial dos produtos 'caseiros', feitos 'ali na esquina', 'especialmente pra você', 'de amigo pra amigo', o que, atualmente, não significa mais um produto de baixa qualidade...

#REBELDIA

Nem todo jovem é rebelde, mas juventude e rebeldia são parceiras de longa data. Na história recente, desde que a 'juventude transviada' pôs o pé na estrada, essa parceria tem deixado para trás um longo rastro de conquistas sociais, políticas e culturais. Tem imposto ao mundo uma atmosfera mais emocionante e um espírito mais aventureiro, radical e destemido. "Juventude transviada" foi a geração influenciada por James Dean.

Nos anos 1960, década em que o jovem descobriu o seu papel político na sociedade, a rebeldia vinha em forma de insulto contra a preservação dos costumes antiquados. Na *Swinging London*, na psicodélica Los Angeles ou na rua Augusta vestiam-se minissaias, deixava-se o cabelo crescer, ouvia-se *rock'n'roll* bem alto. Havia o prazer de chocar os mais velhos, os tradicionalistas, os conformistas, de fazer qualquer atitude parecer escandalosa.

A família, por exemplo, era considerada um dos pilares do tão desprezado, odiado e execrado universo pequeno-burguês. Então o jovem resolveu sair de casa, morar 'sozinho', viver com amigos em repúblicas e outras comunidades alternativas. O governo era o 'fantoche do capitalismo yanque', então o jovem virou comunista 'de carteirinha' e passou a ter *marxs* e *trotsks* entre os seus cadernos universitários. O jovem utópico dessa época acreditava que poderia mudar o mundo. E demonstrava isso através dos coquetéis *molotovs* e pedras atiradas pelas ruas de Paris 1968, nas passeatas sangrentas como as da Candelária, nas violentas manifestações anticampanha do Vietnã, nos Estados Unidos.

O jovem declarou guerra ao sistema enquanto os governos se enfiavam cada vez mais na Guerra Fria. Durante os anos 1970 o clima pesou, veio a onda de militarismo, autoritarismo e desrespeito às liberdades democráticas. Tudo era banhado pela atmosfera pesada das ditaduras, da repressão política, de arbitrariedades, prisões, torturas etc. Por todo o mundo afloravam milícias paramilitares, grupos terroristas, exércitos de libertação, guerras de guerrilha. A censura silenciou qualquer pensamento crítico e a juventude se enfiou no ativismo clandestino ou na alienação *junk*. A rebeldia era violenta, até as drogas eram as 'mais pesadas'.

Durante a década de 1980, eles mostraram que aprenderam a controlar um pouco sua rebeldia. Naquela época, o mundo experimentava uma atmosfera de abertura política e da volta do espírito democrático. Até na China, em meio a um regime totalitário e militar, os jovens voltavam a protestar. A própria Guerra Fria se amornava enquanto a União Soviética ruía. A crise financeira global colocou em cheque as grandes potências, que começaram a cobrar dos países subdesenvolvidos as dívidas contraídas pelos governos do Terceiro Mundo.

Mas, enquanto os governos afrouxavam as suas políticas opressivas e 'enterravam o entulho autoritário na lata do lixo da história', reaparecia o velho 'vilão capitalista': o mercado. As políticas ideológicas foram trocadas pelas políticas econômicas. Governos cada vez menos representativos foram sendo cada vez mais dominados pelas grandes corporações, que financiavam suas campanhas eleitorais e participavam ativamente da sua gestão. A nova ordem social colocava mais algumas fiadas de tijolos no muro que separa o Primeiro do Terceiro Mundo. FMIs, OMCs e outros organismos oficiais passaram a garantir a manutenção da tal ordem. O mundo globalizado se transformou num grande shopping center multinacional, superproduzido, superpromovido e abastecido com produtos criados no Primeiro Mundo, mas confeccionados no Terceiro. Os governos trocavam suas plataformas sociais para incentivar a economia de mercado. Passaram a promover o consumo como motor do desenvolvimento. O consumismo, então, deixava de ser 'aquela coisa feia, de burguês, de alienado', para se tornar algo 'positivo, fomentador de riqueza, gerador de emprego'. Enquanto essa peça era encenada, os jovens articulavam-se para denunciar a falta de limites éticos para a situação.

A rebeldia tornou-se politicamente correta. Começou, por exemplo, a impor restrições à ganância do lucro a qualquer custo: ao custo de trabalho escravo na Ásia, de trabalho infantil no Brasil, da matança de baleias no Japão, do desmatamento de florestas na Amazônia ou da emissão excessiva de poluentes na Europa e América.

Era o início da organização da rebeldia, do surgimento de instituições ativistas (às vezes superativistas como o Greenpeace), da criação das ONGs (Organizações Não Governamentais), da defesa das mais variadas causas (principalmente 'dos direitos das minorias'), do combate à intolerância (racial, étnica, religiosa, sexual, cultural) ...

Muitos pais podem estar se perguntando por que a juventude do final dos anos 1960 "era tão mais politizada, mais engajada do que a de hoje". Isso é apenas impressão. Antigamente, o discurso é que era supervalorizado. As acaloradas e intermináveis discussões em assembleias eram o máximo de atuação a que chegavam a maioria dos militantes estudantis de então.

Hoje, a ação tomou o lugar do discurso. A política passou a fazer parte do cotidiano. O formato das reuniões mudou, a linguagem se modernizou, se atualizou. As assembleias estudantis foram trocadas por shows de *hardcore* ou *hip hop*. Os manifestos e palavras de ordem estão explícitos em letras de músicas, em *fanzines* e camisetas. A estética é outra, mas o 'gancho' é sempre a identificação da rebeldia juvenil com os oprimidos em geral.

E parece que é cada vez mais abundante a 'produção' de oprimidos pelo mundo. Além dos já tradicionais 'povos constantemente recolonizados pelas potências imperialistas', 'dos pobres explorados pelos ricos', surgiu, nas últimas décadas, a classe dos oprimidos urbanos. É "a periferia pobre das grandes cidades industriais e pós-industriais, povoada por migrantes legais ou clandestinos e outros excluídos, tentando aproveitar os restos da riqueza cada vez mais concentrada nos centros financeiros das metrópoles".

Contra toda essa opressão, continua por aí a rebeldia juvenil atirando pedras na polícia que protege a cúpula do G-7, onde os Chefes de Estado se reúnem para decidir o destino do mundo globalizado. Rabiscando os muros ostensivos que protegem o Primeiro Mundo, que marginaliza a periferia, brutaliza o cidadão e promove a violência. Estampando a pele dos que não querem ser dominados pela ditadura da moda, que enaltece o consumismo inconsequente e alienante. Boicotando as grandes corporações transnacionais que escondem suas práticas desleais atrás de publicidades milionárias. Tudo num misto de ações organizadas e voluntarismos isolados.

#ALIENAÇÃO

Os jovens nunca foram tão atuantes política, social e culturalmente como os das gerações atuais. Inclusive essa participação não é mais centralizada nas comunidades estudantis ou sindicais como antigamente. Novas lideranças estão espalhadas por inúmeros grupos juvenis que se reúnem por afinidades de estilo.

Guetos, tribos, clubes, movimentos, culturas ou qualquer outro nome que se queira dar aos grupos desse tipo sempre existiram entre os jovens de qualquer época, mas os de hoje têm uma capacidade de organização e expansão nunca antes imaginadas. A tal da globalização permitiu que houvesse uma irreversível integração mundial das turminhas da esquina.

E com todo o arsenal comunicativo de que dispõem, os grupos que possuem um 'conteúdo' mais consistente conseguem arrebanhar muito mais 'fiéis' do que seria possível em outros tempos. O *hip hop* com seu discurso

de 'união de todas as periferias do mundo', o *punk* com seus bordões de 'faça você mesmo' e 'abaixo o sistema', o skate e o graffiti e com seu espírito de guerrilha urbana, a tatuagem, e a festa eletrônica com seu caráter de ritual primitivo são alguns exemplos de temas importantes no momento. São assuntos que reúnem grupos multirraciais, multiétnicos, multiculturais e multissociais, defensores, representantes, ativistas e simpatizantes ao redor do mundo, como se fossem verdadeiras correntes políticas. E, realmente possuem plataformas, apresentam manifestos, criam seus líderes, sejam artistas, esportistas ou ícones da moda.

O estilo de vida representa para o jovem de hoje o que representava a opção política para o jovem de 1968, e está presente em qualquer atividade cotidiana, por mais prosaica e inócua que possa parecer. Criar modas, cultuar marcas, praticar esportes, ver televisão, fazer compras, atividades que outrora seriam consideradas alienantes, hoje são utilizadas como importantes difusores de valores, ideais ou causas grandiosas, sem o menor preconceito.

#CULTURAPOP

A moda tem um lado positivo, que é o constante estímulo à mudança, o que cria uma atmosfera de renovação. Num ambiente sempre arejado por novidades, tudo o que está antiquado, ultrapassado, desatualizado, envelhecido ou obsoleto tende a se modernizar. Não apenas o vestuário, mas instituições, costumes, regras, convenções, tecnologias, padrões morais, estéticos, éticos e até mesmos religiosos. Tudo o que não corresponda mais às necessidades do momento vai sendo descartado e trocado por 'novidades', num círculo virtuoso de desenvolvimento e criatividade.

Um bom exemplo da associação da moda com a modernidade se deu no início do Século XX. Havia um espírito libertário no ar, as artes quebravam seus laços com o academicismo, a indústria se encaminhava rumo à popularização dos seus produtos, a burguesia democratizava a política e a mulher conquistava maior independência. Ela começava a trabalhar, votar, se emancipar e se afirmar. A moda, então, descartou toda aquela parafernália de espartilhos e crinolinas que limitavam seus movimentos, para valorizar as roupas mais práticas e funcionais como os vestidos soltos e as calças masculinas. Ao mesmo tempo em que a mulher se vestia de um modo mais cômodo, em sintonia com suas novas atividades, ela se sentia também mais moderna, atualizada e ativa socialmente.

O lado negativo da moda fica por conta do clima de frivolidade que surge quando as mudanças se sucedem sem que se perceba seus verdadeiros significados. Um círculo vicioso de inconsequência e consumismo se forma quando as novidades são artificiais, criadas só para satisfazer o mercado, para 'estimular as vendas', para 'aguçar o nosso apetite consumista', para criar uma falsa atmosfera de renovação. Para esse fim, a publicidade está sempre preste a confundir o consumidor com suas realidades fantasiosas.

Entrementes, na moda não existe uma linha rígida que separa o lado positivo do negativo. Entre a novidade real, que faz sentido para as pessoas e a artificial, existe um ambiente ambíguo, onde consumismo se confunde com cultura. É de onde saem todas aquelas 'bobagens' que os pais costumam achar que 'estragam' os filhos: o *trash*, o besteirol, o *freak*, o pornô, a junk food, os quadrinhos, a tevê em geral, a MTV, o vídeo *game*, as chamadas 'modas de rua' ou *street style* e todas as 'modas' que não se levam muito a sério. Todas aquelas bobagens que, reunidas, formam a própria cultura pop.

Qualquer jovem atualizado faz questão de dizer que 'não liga para a moda'. Estar na moda é uma expressão que conota algo superficial, fugaz, efêmero, ligado mais a aparência do que a conteúdo. Seguir a moda é pior ainda, pois significa submissão ao gosto dos outros, das marcas, dos estilistas, dos editores de moda, dos formadores de opinião, dos 'modernos', e por aí vai. Hoje, o jovem quer 'ser *style*'. Ter estilo é algo mais pessoal, original, profundo, ligado à personalidade, ao caráter das pessoas.

Para se estar na moda é preciso possuir as informações 'corretas', bastando para isso acompanhar os 'cadernos de tendências', os 'últimos lançamentos das grifes', as 'listas de *in & out* das revistas *fashion*' ou, até mesmo, os conselhos de um '*personal stylist*'. Para se ter estilo é preciso possuir cultura e conseguir interpretar as informações de uma maneira pessoal. Não é apenas uma questão de 'bom gosto', é preciso ter um gosto próprio em sintonia com o 'gosto do momento', com 'a atmosfera da época', com 'o espírito do tempo', com o '*zeitgeist*'. É preciso 'entender a linguagem'. Por isso, hoje, não se fala, por exemplo, de uma 'moda *hip hop*', pois essa descrição soaria pejorativa. Não se fala também em 'movimento *hip hop*', o que ainda daria uma impressão de 'coisa passageira', 'descompromissada como uma moda'.

Cultura *hip hop* é termo que os jovens usam para designar esse conjunto de valores, estilos, comportamentos e expressões artísticas. Assim também são tratadas a cultura *punk*, a cultura *skate*, a cultura eletrônica etc. Esses, inclusive, são exemplos de culturas que se tornaram mais perenes do que o boom inicial sugeria. Todas foram tratadas, em seu tempo, como 'a moda, a mania, a febre do momento' e, hoje, representam estilos de vida consolidados. Não dá nem para imaginar até quando vão durar...

Existe uma moda só para os jovens, mas não foi sempre assim. Antigamente, o jovem era considerado apenas um apêndice da família, sem gosto próprio e com hábitos de consumo idênticos aos dos seus pais. As Grandes Guerras do Século XX mudaram as relações entre as gerações mais velhas e as mais novas. Os jovens iniciaram, a partir disso, a sua escalada de independência. O mercado entendeu o processo, incentivou e financiou o *baby boom*. O jovem tornou-se um consumidor independente, com autonomia para escolher e comprar seus próprios produtos, cultuar seus mitos, criar suas modas e, claro, consumir seus 'novos produtos': *rock*, jeans & camisetas. O 'mundo da moda', até então, era dominado pelos padrões de beleza franceses, herdados de uma aristocracia especialmente preocupada em distinguir-se da massa plebeia. Com essa postura elitista, a principal função da moda era separar o *chic* do brega ou determinar quem era ou não era elegante. Todo um esquema foi montado para que as modas fossem ditadas e controladas por alguns poucos detentores dos 'direitos sobre o gosto do momento': estava criado o *fashion system*. Novidades eram, sistematicamente, lançadas para serem consumidas inicialmente pela 'elite', seguida pelos 'outros' e, finalmente, popularizada pela massa.

A partir dos anos 1960, os jovens subverteram esse sistema e iniciaram um processo inverso ao estabelecido. Eles passaram a retirar das ruas, do cotidiano, da 'vida real', do 'povão', as inspirações para as suas modas: estava fundado o *street style*.

Desde a década de 1960, os ciganos, mendigos, trabalhadores braçais, militares, o 'povo simples do interior' e seu folclore são fontes recorrentes. 'Vestir-se como um maltrapilho', para o jovem, deixou de ser algo deselegante: ao contrário, virou sinônimo de provocação, descontração, questionamento... Ou seja, uma atitude legal, '*cool*', consciente. (Vide *hippies*, *punks*, *grunges*, metaleiros etc.).

Enquanto isso, a moda 'à francesa' seguia o seu caminho de espetacularização dos desfiles, da transformação de estilistas em *pop-stars* e de *top models* em ícones de beleza. Tornar-se-ia, definitivamente, um ramo da indústria do entretenimento, do *show bizz*. Há alguns anos, por exemplo, um desfile virtual da grife Victoria's Secret causou um dos maiores congestionamentos já vistos na Internet. Seus últimos desfiles foram transmitidos pela tevê americana para cerca de 12 milhões de telespectadores, cada! E, convenhamos, ninguém acha que todos estão realmente interessados no *design* das *lingeries* que estão vestindo (ou melhor, despindo) as mais belas, famosas e bem pagas *top models* do mundo...

A geração energética do *Rock'n'roll* anos '60, em pleno exercício de autoafirmação definia que o legal era ser diferente. Diferente dos pais, diferente dos professores, diferente dos normais. Vestir roupas diferentes, deixar o cabelo crescer, fazer sexo sem culpa ou qualquer coisa que os diferenciassem de todos os 'mais velhos'. Para a geração politizada pós '68, o problema já não era ser jovem ou não. Estar à direita ou à esquerda do sistema, 'escolher o lado' é que era a questão fundamental. E essa escolha era, então, discutida, debatida, reestudada, rediscutida e blá, blá, blá, blá... O legal era ter uma opinião

formada, bem definida, ao contrário do corpo, que se tornara uma coisa supérflua, sem sutiã, cheia de barba e fumaça de cigarro. A beleza física só foi colocada novamente em pauta pela geração *punk*. Só que pelo lado avesso. Os alfinetes furando o rosto e os cabelos agressivamente descoloridos, recoloridos e espetados deram início à exploração dos limites da beleza.

Tudo era permitido, e o legal era parecer original. Os pós *punks* dos anos '80 levaram a moda '*fashion*' ou moda 'de passarela' ao auge. A fantasia da imagem tomou o lugar da realidade. Os ícones se tornaram muito mais 'importantes' do que as pessoas de carne e osso. A popularidade das *drag queens* ou das modelos anoréxicas exemplifica bem até onde se conseguiu expandir esses limites de beleza. Hoje, com todas as possibilidades de 'beleza exterior' exaustivamente exploradas, os jovens passaram a valorizar mais o seu interior. A maquiagem e o figurino tornaram-se recursos muito superficiais para comunicar o seu novo estado de espírito. Hoje não é *cool* trocar de estilo pessoal como quem troca de guarda roupa a cada estação. Para os jovens, o importante, agora, é deixar claro que eles não são mais consumidores manipuláveis. "Legal é você ser dono de si mesmo, responsável pela sua própria imagem". As tatuagens e outras formas de modificações corporais definitivas, por exemplo, tão popularizadas nos últimos anos, mostram, de maneira indelével, o quanto eles estão convictos disso.

#TATTOO

Ao contrário, a tatuagem desafia a moda, desrespeita seus ciclos e subverte suas regras. A tatuagem é uma marca definitiva, portanto, seu ciclo corresponde a ciclos de vida e não ciclos de moda. Essa eternidade sugerida pela tatuagem se opõe vivamente ao descartável, sugerido pelas modas sazonais.

Muitas vezes, as modas são impostas pelo mercado através de uma estrutura complexa, voltada à 'satisfação do cliente'. Só que essa satisfação deve durar pouco, pois novos produtos estarão à espera de novas demandas. São indústrias, estabelecimentos comerciais, agências de publicidade, imprensa e todo um mundo empresarial empenhado em promover novidades, mesmo que o cliente já esteja satisfeito com suas 'velharias ultrapassadas e fora de moda'.

Os artifícios do mercado às vezes nos fazem acreditar que existe realmente alguma lógica natural nos ciclos oficiais das modas, promovidos por desfiles e lançamentos sincronizados. Que o nosso gosto pode, mesmo, mudar radicalmente de estação em estação como conta a propaganda. Que sempre haverá uma ideia mais legal do que a que estamos curtindo agora. Mas, alguns bons exemplos podem ajudar a dissipar essa ilusão. A T-shirt estampada, lançada nos anos 1970 como uma moda jovem, apesar do seu fulminante sucesso, não saiu mais da moda. Não seguiu o roteiro oficial: lançamento, sucesso '*underground*', popularização, decadência e esquecimento. O mesmo aconteceu com a calça jeans desbotada, a minissaia, o biquíni… ideias que se renovam e se refazem há muito tempo.

A tatuagem é um recurso que vai contra a domesticação da imagem pela moda. Vai contra a manipulação do gosto pelo mercado: 'tatuou, tá tatuado, o que se gosta hoje, terá que se gostar pra sempre…' Discute-se, com isso, o consumismo inconsciente e a massificação ignorante. E propõe-se uma relação mais permanente das pessoas com o seu estilo próprio.

A tatuagem tem mesmo uma história intimamente ligada ao submundo. Presidiários, prostitutas, marcados de guerra, bandidos da Yakusa, atrações circenses, marinheiros e piratas, selvagens de tribos distantes… Uma história cheia de desinformações, preconceitos e imagens estereotipadas.

A tatuagem entrou no universo juvenil também pela porta dos fundos, sempre associada às gangues de rua, 'turmas da pesada', excluídos e marginais. Teddy Boys londrinos dos anos 1960, motoqueiros tipo 'Hells Angels', Rockabillies, Surfistas, Metaleiros, Chicanos, *Skatistas* sempre deram um jeito de arrumar alguém que os tatuassem. Podia ser o marinheiro do porto mais próximo ou o desenhista mais talentoso da turma. Hoje, o número de tatuadores profissionais cresceu muito e os estúdios estão presentes em qualquer cidade que tenha o mínimo de vocação cosmopolita. Com mais trabalho e clientes mais exigentes, o nível técnico dos tatuadores melhorou rapidamente, acompanhando a melhora da qualidade dos materiais e equipamentos disponíveis no mercado. Todo o ambiente da tatuagem se tornou mais culto e mais rico, o que aproximou as pessoas comuns dos estúdios, antes frequentados apenas por *experts*.

Hoje, os jovens que se tatuam não são mais só os rejeitados sociais, personagens do submundo, maníacos, *freaks* ou gangueiros… São jovens de todas as classes socioculturais, que buscam uma autoimagem menos ordinária e com mais histórias pra contar. Ainda que essa atitude os coloquem realmente à beira de preconceitos, estigmas e marginalização (ou talvez até por isso mesmo).

As pequenas tatuagens, feitas com apenas uma cor, já podem ser eliminadas a laser e dizem que dói mais que se tatuar e o resultado nem sempre elimina as cicatrizes. Existem também as chamadas 'tatuagens temporárias': a de *henna* indiana, muito difundida atualmente, e a pintura com jenipapo, feita pelos índios amazônicos. Permanecem alguns dias sobre a pele, mas assim como o bronzeado adquirido nas praias ou nas câmaras de luz, estas são consideradas técnicas decorativas. Estão mais para pintura corporal do que para tatuagem, afinal, depois de algum tempo, volta-se 'ao normal'.

A verdadeira tatuagem não é feita para ser removida. O risco do arrependimento faz parte do processo de envolvimento espiritual pelo qual todo tatuado passa, mesmo que inconscientemente.

Fazer uma tatuagem não é o mesmo que entrar numa loja, escolher uma roupa, prová-la, comprá-la, levá-la para casa e, talvez, um dia, usá-la. Tatuar não é 'vestir um desenho', é marcar o corpo com agulhas e tintas, machucar a pele, sangrar, esperar a cicatrização… um processo que leva tempo, exige cuidados e, principalmente, dói. A dor não deixa dúvidas ao tatuado, de que ele não está apenas vestindo o desenho. Ele, com certeza, percebe que o desenho está 'penetrando' a sua pele e se tornará parte do seu próprio corpo.

Enganos acontecem de vez em quando, seja na escolha de um desenho para tatuar, seja na escolha de um tema ou mesmo na escolha do tatuador. Nem sempre esses três elementos se combinam bem… Mas esse é um risco calculado, que faz parte de um processo emocional, íntimo, pessoal, e mesmo social que envolve todo o ritual da tatuagem.

#RUA E #CIDADANIA

A rua representa para o jovem a liberdade do espaço público em oposição à propriedade privada, cada vez mais vigiada. Na cidade grande, o público tem sido sistematicamente invadido pelo privado. Os carros dominam a cidade, das pequenas vielas até as grandes avenidas, transformando tudo em vias de circulação ou estacionamentos. Grades, portões, muros e guaritas cercam ostensivamente todas as propriedades, das pequenas casas da periferia até os grandes condomínios verticais

Prédios, cebolões, antenas, luminosos e *outdoors* de todos os tamanhos formam uma paisagem urbana poluída e agressiva… Esse ambiente desumanizado, típico dos grandes centros urbanos, produz uma população juvenil cada vez mais empenhada em tomar de volta os seus espaços.

Todas as metrópoles cosmopolitas, em qualquer parte do mundo, sofrem com esses mesmos problemas de crescimento desordenado, dificuldades em levar infraestrutura para a periferia, especulação imobiliária, trânsito caótico etc. Problemas urbanísticos que demandam soluções, muitas vezes, políticas. Enquanto administradores se enredam em manobras, conchavos, jogos de poder cheios de *lobbies*, negociatas e máfias… A juventude prefere agir por sua própria, conta e risco. *Skatistas* e ciclistas, por exemplo, tomam de volta cada centímetro pavimentado da cidade, transformando ladeiras, guias, lombadas, escadas, *guard rails* etc. em 'divertidos obstáculos esportivos'. Grafiteiros e pichadores pintam

cada centímetro de muro ou parede, 'redecorando' tudo ao seu gosto. Os viadutos mais altos são tomados de assalto pelo pessoal do *rapel*. Enfim, através da reocupação do espaço urbano para o lazer, o jovem exerce a sua cidadania, reumaniza o ambiente e reivindica a cidade para si.

#GRAFFITI

A capacidade de transformar os ambientes urbanos confere ao *graffiti* a força expressiva e comunicativa que o coloca entre as artes mais populares e difundidas entre os jovens, hoje em dia. Tecnicamente, o graffiti é uma espécie de instalação, às vezes performática, cujo pano de fundo é a cidade. Trabalhos noturnos, pinturas em locais com grande circulação de pedestres e carros, rápidas intervenções em locais de difícil acesso são exemplos da variedade de condições de trabalho a que estão sujeitos os autores das obras que vemos espalhadas por aí.

Além das técnicas de pintura com *spray*, a escolha do local também faz parte dos atributos do artista, pois o importante num graffiti é dialogar com a população sobre o pedaço de cidade que se vê a partir da intervenção. Vários suportes são utilizados, como muros, becos, vagões de trens e paredes cegas de edifícios, geralmente partes de paisagens deterioradas ou opressoras, que são, então, parcialmente 'recuperadas' pelo graffiti ali exposto. Isso é feito através das pequenas e sugestivas intervenções até as grandes *pieces*, em que trabalham vários grafiteiros em conjunto. Mesmo que já tenha sido parcialmente aceito pelas comunidades e autoridades dos centros urbanos mais esclarecidos, o graffiti ainda é uma manifestação caracteristicamente subversiva, tanto no sentido artístico quanto no legal. Pois a liberdade de escolha do local em que se dará a intervenção não se pauta pela conveniência, e sim pelo impacto comunicativo e expressivo pretendido pelo artista, o que, muitas vezes, o leva de encontro ao proibido.

É essa liberdade e subversão que torna o graffiti uma arte renovadora e atual. Naturalmente independente do mercado de arte estabelecido, acaba por injetar ar fresco nas discussões já saturadas de academicismos que têm norteado as artes plásticas hoje em dia. E implementa maior vigor no contato entre obra e público. Desde os tempos em que os afrescos das igrejas formavam uma iconografia popular e acessível a todos, a pintura e o desenho não estão tão próximos de seus admiradores mais humildes.

#PIXAÇÃO E #VANDALISMO

"O termo pixação denota uma atividade energética e desprovida de preocupações estéticas, onde conta mais a ação do que a beleza; enquanto o que se generalizou chamar de *graffiti* são os afrescos mais elaborados plasticamente". Também se costuma associar a pichação ao vandalismo inconsequente, em oposição ao graffiti, que seria obra de arte realizada com autorização e competência.

Numa visão um pouco menos simplista, a linha que divide arte e vandalismo não é assim tão definida. Eu, por exemplo, prefiro ignorar a possível diferença, pois acho que é apenas retórica. Mas, em geral, a qualidade estética dos trabalhos (ou dos garranchos) espalhados pelos muros das grandes cidades é o critério subjetivo que as distingue. A pixação é uma forma de comunicação marginal, cultuada por estudantes do mundo inteiro, durante as décadas de 1960 e 1970. No Brasil, durante esses anos, conquistou uma certa simpatia e legitimidade, ao se tornar um meio de protesto político, num período em que a ditadura se tornava cada vez mais repressora e hostil com qualquer tipo de liberdade de expressão. Rabiscar frases como 'Abaixo a ditadura', 'Abaixo a repressão', 'O povo unido jamais será vencido', 'Fora CCC' ... era uma das únicas maneiras de reclamar publicamente do 'estado de coisas' em que nos encontrávamos.

A partir de 1980, a pixação perdeu o seu status 'simpático e legítimo', mas não deixou de ser um veículo de forte impacto comunicativo e um meio de expressão com apelo lúdico, especialmente atraente ao jovem pelo seu caráter ilícito. O *graffiti* que se pratica hoje ainda carrega consigo algo dessa energia contestatória, do espírito subversivo herdado dos antigos movimentos estudantis. Manteve sua aura política se associando ao *Hip Hop* e 'combatendo as injustiças sofridas pela população de excluídos da periferia'. Mas, além disso, desenvolveu-se esteticamente. Atualmente, existem trabalhos sofisticados, produções artísticas de qualidade estética inquestionável, dotando cidades como São Paulo, Tóquio, New York, Barcelona, Berlim, etc. de uma identidade cosmopolita, internacionalizada, cool, que não teriam sem essas interferências plásticas urbanas.

#SKATE

O *skate* é uma atividade tipicamente urbana. A urbanização 'moderna', que pavimenta excessivamente o solo das grandes cidades, que privilegia o bem-estar do motorista em detrimento do pedestre, que cede cada vez mais espaço para a construção e a especulação imobiliárias, cria ambientes que se tornam verdadeiros parques de diversão a céu aberto para os *skatistas*.

O que faz um estacionamento, uma ladeira, uma calçada, um pátio ou uma praça se tornarem um ótimo espaço para a prática do *skate* é o fato de não terem muitos jardins, não serem confortáveis o suficiente para acolher crianças e idosos ou estarem abandonados, deteriorados, decadentes... Preenchidos os requisitos, pode-se contar com a ocupação mais que providencial desse espaço por grafiteiros, *bikers*, *skatistas* etc., prontos para 'reurbanizá-los' ao seu gosto, claro.

Não se trata apenas de propor uma alternativa para a 'falta de espaços propícios para o lazer', essa é uma forma de ativismo comunitário pop, bem característico das novas gerações.

Existe uma percepção generalizada entre os *skatistas* de que a reocupação da sua cidade é uma atitude ideológica. De que, com isso, estão recuperando o espaço perdido para as grandes construtoras e outros agentes que querem se aproveitar do 'caos urbano' para se beneficiarem. Existe mesmo essa visão política da situação e ela é promovida permanentemente pela imprensa especializada que não cansa de enaltecer o *skate* que se pratica nas ruas. As revistas de *skate* estão sempre repletas de imagens nas quais o *skatista* aparece pulando escadas, escorregando por corrimões, *guard-rails*, bancos de praça, guias de calçada ou 'criando novos obstáculos com restos de cidade'.

Mesmo que o esporte tenha se desenvolvido muito, tecnicamente, nos últimos anos; mesmo que os campeonatos estejam cada vez mais organizados e com premiações mais ricas; mesmo que se tenham construído milhares de pistas de todos os tamanhos e formatos, ao redor do mundo, a rua continua sendo a 'base', o 'fundamento', a 'escola', até para os mais bem sucedidos atletas profissionais, que sempre fazem questão de confirmar as suas origens '*streeteiras*', a sua 'atitude *street*', o seu '*street style*', ou seja, uma certa postura político-estético-ideológica, sem a qual o *skatista* seria desprezado pela comunidade. Do mesmo modo que eram desprezados os 'alienados das discotecas' pelos 'jovens politizados' dos anos '70.

Ao longo do tempo, o *skate* se tornou mais que uma simples modalidade esportiva. Criou-se uma aura político-cultural ao redor de atletas, imprensa especializada, empresários do segmento e outros simpatizantes: todos formando uma comunidade relativamente unida em torno de um 'esporte independente'. O esforço para manter essa tal independência rendeu ao *skate*, por exemplo, uma valorizada autossuficiência no suprimento de materiais esportivos e na comunicação de informações sobre si mesmo. Ou seja, o *skate* não precisa seguir as leis de mercado impostas pelas Nike, Adidas e Reeboks da vida, nem forjar o seu sucesso nas ABCs, NBCs e Sportvs por aí.

Só foi possível atingir esse estágio de autonomia em relação ao grande mercado devido a um novo tipo de ativismo que o jovem aprendeu a praticar: o comportamento de consumo engajado. Há uma sinergia especial entre consumidores, imprensa e marcas especializadas: todos estão comprometidos com as mesmas causas. As marcas 'entram' com o seu empenho na promoção, patrocínio e difusão da causa e o consumidor lhes retribui com fidelidade. Com isso, mesmo marcas de poucos recursos são alavancadas ao sucesso, enquanto outras poderosas são deixadas de lado por um consumidor predeterminado e sempre muito bem informado.

Um caso arquetípico desse engajamento foi o do *skatista* Bob Burnquist, atleta brasileiro, ícone do *skate* atual. Em 2000, esse profissional, então tido como um dos 'melhores do mundo', recusou o patrocínio da Nike por não considerá-la uma marca 'autenticamente *skate*'. Preferiu manter-se associado a marcas menores, que mesmo não lhe rendendo tantos dividendos imediatos, sustentariam a sua imagem de '*skatista* de verdade', desses em quem cabe bem a tatuagem com o logotipo de uma das marcas que o patrocinou no início de carreira. Aliás, não é nada incomum encontrar vários desses logotipos ou palavras de ordem do tipo "*skate or die*", "*skate* até a morte", "*skate is not a crime*" etc. tatuados em *skatistas* amadores, iniciantes ou mesmo simples simpatizantes da cultura *skate*. Atitudes tão 'extremas' deixam claro o grau de devoção com que se trata um 'simples esporte'.

Por tratar-se de um esporte-diversão, o *skate* é um desses esportes contemporâneos que aboliram a competitividade em função de uma relação mais descontraída com o desempenho atlético. "*Skate for fun*" é uma das expressões mais queridas entre os *skatistas*. Pode-se dizer que tudo começou com o *surf*... Atletas 'de bem com a vida', companheiros entre si, os *surfistas* sempre estiveram mais preocupados em desafiar seus próprios limites do que compará-los aos dos outros. O sucesso desses esportes não competitivos se deve, principalmente, ao seu caráter socializante, aglutinador, que agrega pessoas diferentes em volta de objetivos, causas, estilos e filosofias de vida comuns. Ao contrário, por exemplo, do futebol, do basquete ou das corridas, que são disputados aguerridamente por competidores a quem só interessa a vitória, incentivados por torcidas que se dividem entre ganhadores e perdedores.

Atualmente, o *skate* está muito mais organizado do que era no início. Possui federações, campeonatos, rankings etc. Tudo devidamente profissionalizado, patrocinado, comercializado, mercantilizado. Mas, nem todo esse sistema consegue eliminar a atmosfera de descontração que os *skatistas* fazem questão de manter sempre bem aparente. Por exemplo, nos campeonatos é comum vermos vencedores dividindo a premiação com os colegas ou a plateia comemorando muito mais uma mera tentativa de manobra arriscada do que a própria divulgação do vencedor. A conta bancária dos profissionais também não acompanha necessariamente a sua posição no campeonato: ganha mais quem tiver mais carisma, estilo, atitude. Enfim, no *skate*, certamente dá-se menos valor à vitória do que ao modo como ela foi conquistada.

Skate também é cultura e, embora o *skate* seja um esporte ativo, arriscado, que exige um certo desenvolvimento técnico, além de bom condicionamento físico, coordenação motora e capacidade de concentração, boa parte do seu encanto reside nas suas características estético-comportamentais. Mesmo para o julgamento da performance de um atleta, critérios subjetivos como 'plasticidade', 'estilo' e 'coragem' têm tanta importância quanto a dificuldade técnica das manobras executadas. Nos campeonatos, os juízes acompanham cada *skatista* ao som de músicas escolhidas especialmente para as suas apresentações, à moda da ginástica olímpica, da patinação ou do nado sincronizado.

Outra importante indicação de quanto o *skate* está ligado à estética e ao comportamento é o culto à não uniformização do atleta. Pode-se dizer que existe uma certa 'aversão' do *skatista* à ideia de 'vestir a camisa do time', sendo esse um comportamento que realça o aspecto não competitivo do esporte, bem como o respeito ao gosto pessoal de cada um. A individualidade, a originalidade, a autenticidade estão entre os atributos fundamentais de um *skatista*, quase tão valorizados quanto a sua habilidade e equilíbrio em cima do *skate*.

Talvez essas características peculiares tenham transformado o *skate* num dos esportes que mais contribuem com os movimentos de moda, ao longo dos tempos. Do *skate-surfista*, ao *skate-punk*, ao *skate-rock* ou ao *skate-rapeiro*, muitos estilos têm se criado e difundido em parceria com o *skate*, a ponto de não mais se poder caracterizar um 'típico *skatista*' somente através do seu aspecto visual. A valorização do estilo próprio combate os estereótipos e incentiva a diversidade de correntes artísticas e modas dentro do *skate*, garantindo com isso um ambiente arejado por renovações constantes. É exatamente a capacidade de rejuvenescimento e o potencial evolutivo que dão ao *skate* o status de cultura.

#SURF

O *surf* dos anos 60/70 sofreu as influências do espírito contestador daquela época. O intenso questionamento de costumes propostos pelos jovens de então coincidia com a anarquia de um esporte que não seguia os princípios dos esportes populares tradicionais, inspirados nos jogos clássicos gregos. O espírito olímpico definia que "o importante não era vencer e sim, competir". Para o surfista, o importante não era competir e sim, se divertir, superar limites individuais, desafiar obstáculos naturais imprevisíveis, estar em constante contato físico com a natureza, praticar um esporte sem regras rígidas.

A popularização e internacionalização do esporte ampliou seus atrativos comerciais. As principais consequências da sua mercantilização foi o aumento das pressões para que fossem organizados campeonatos, surgissem campeões, mitos e outros artifícios adequados à exploração publicitária e comercial do *surf*. Mesmo estando inserido num contexto de regras, *rankings* e profissionalismo, o *surf* conseguiu difundir uma nova postura do atleta diante do seu esporte. Em princípio a diversão, o estilo de vida, o descompromisso com a competitividade e a liberdade como principal valor a ser defendido. Depois, num segundo plano, as preocupações naturais de um esportista profissional, responsável pelo crescimento de um esporte que se tornou também um grande negócio.

O segmento de mercado em volta do *surf* cresceu e conquistou identidade própria, bem definida, com um público consumidor bem adaptado a essas empresas originais das praias. Empresas e produtos "alternativos", que vieram suprir a demanda por estilos de vida descomplicados, ambientes e emoções menos ordinárias que as do cotidiano de salas de aulas e escritórios. A forte expansão da indústria e mercado do *surf*, e seus principais braços, a moda e o turismo, geraram um megabloco de empresas preocupadas tanto com a sua rentabilidade, quanto com a sua imagem consolidada de descontração, liberdade, independência etc.

Com sua história, o *surf* indicou uma nova tendência esportiva, mais envolvida com o modo de vida e integrada à cultura da comunidade participante. Estabeleceu novos parâmetros de organização e regulamentação para as competições, condizentes com um espírito esportivo menos competitivo e mais socializante, cultural. E propôs uma estrutura comercial devidamente comprometida com os valores promovidos pelo esporte.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1993

ARAÚJO, Emanoel. *Linha, cor e forma – Aldemir Martins*. São Paulo: Edições K MWM, 1985.

AUGURAS, Monique. *Opinião pública, teoria e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1978.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Campo Comunicação/ Educação: mediador de processos de recepção*. In *Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica*. São Paulo: Paulinas, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BUENO, Maria Lúcia. *Sociedade e Estado*. Brasília, v.20, n. 2 p. 377-402, maio/agosto, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922005000200006. Acesso em 12 de novembro de 2010

CAMPOS, Maria Malta. *Creche e pré escolas*. São Paulo: Nobel, 1985.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

COSTA, Isabel Alves. *Lutar para dar um sentido à vida*. Rio Tinto/Portugal: Asa, 1991.

COSTA, Maria Cristina Castilho. *Gestão da Comunicação: Epistemologia e pesquisa teórica*. São Paulo: Paulinas, 2009.

GAGLIETTI, Mauro e Márcia Helena Saldanha Barbosa. *A Questão da Hibridação Cultural em Néstor García Canclini*.Trabalho apresentado ao GT Teoria e Metodologia da Comunicação, VIII Congresso Intercom de Ciências da Comunicação. Passo Fundo (RS), 2007.

JULIÃO, Letícia. *Apontamentos sobre a História do Museu*. Disponível em http://www.museus.gov.br/sbm/downloads/cadernodiretrizes_segundaparte.pdf. Acesso em 12 de novembro de 2010.

KRAMER, Sônia. *Com a pré escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 1994.

——————— *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

MATTOS, David José Lessa. *O espetáculo da cultura paulista*. São Paulo: Córdex, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vigotsky*. São Paulo: Scipione, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo:Cortez, 1989.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho cientifico*. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Ismar de Oliveira. Planejamento de Projetos de Gestão Comunicativa como prática da Educomunicação, in BACCEGA, Maria aparecida e COSTA, Maria Cristina. *Gestão da Comunicação: Epistemologia e Pesquisa Teórica*. São Paulo: Paulinas, 2009.

——————— *Educomunicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

——————— *Teorias da comunicação e filosofias da educação: fundamentos epistemológicos da educomunicação*. São Paulo: Documento de suporte à Prova de Erudição. Concurso para Professor Titular da Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, 2009.

SROUR, Robert. *A política dos anos 70 no Brasil*. São Paulo: Econômica Editorial, 1983.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

DIAS, RB; CASTRO, FM. *Grupos Operativos*. *Grupo de Estudos em Saúde da Família*. Belo Horizonte: AMMFC, 2006. Disponível em http://www.smmfc.org.br/gesf/goperativo.htm. Acesso em 20/10/2014.

LEWISOHN, CEDAR. *Street Art: The Graffiti Revolution*. Londres, Tate, 2008.

DANYSZ, MAGDA. *From style writing to art: a street art anthology*. Rome: Drago, 2010.

BAUDRILLARD, JEAN. *Kool Killer, or the Insurrection of Signs*. London: Sage, 1993.

KLINTOWITZ, JACOB. *Brasil: a arte de hoje*. São Paulo: Galeria São Paulo, 1983.

MANCO, TRISTAN; CALEB NEELON; *Lost Art. Graffiti Brasil*. London: Thames&Hudson, 2005.

CHASTENET, FRANÇOIS. *Pixação*: São Paulo Signature. Paris: XG Press, 2007

MCCORMICK, CARLO; MARC AND SARA SCHILLER; ETHEL SENO. *Trespass: a History of Uncommissioned Urban Art*. Koln: Taschen, 2010.

KLANTEN, ROBERT; MATTHIAS HUBNER. *Urban Interventions: personal projects in public spaces*. Berlin: Gestalten, 2010.

Painel de TEC na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourival Brandão dos Santos, zona sul, São Paulo.

NOSSA REDE DE COLABORAÇÃO

Professores
Bernadette Maria Silva Ruiz
Bruno Ferreira de Novaes
Bruno Kestutis de Alvarenga Sipavicius
Decio Naoki Takara
Dennis Brandão
Eduardo Ramos Oliveira
Flávia Oliveira da Silva Albuquerque
Inês de Carvalho
Ioannis Blogouras
Jean Aparecido
Juliana Holtz
Juliane Karin Pfersich
Jussara Menezes de Oliveira
Karla Gaya Lopes Esteves
Kassia Matias Silva Soares
Kelly Cristina Brandão
Leandro Garcia Vieira
Luís Roberto Karklis
Mara de Andrade
Márcia Maria Garbellini
Maria Helena
Maria Lúcia Cintra
Maria Thereza Bologna
Marianna Konyosi Miyashiro
Marlene de Cássia Garcia Prado
Monica Aparecida Trodizio Pataki
Monica Luciana Almeida Carreiro
Paola Pidleski
Patrícia Yamamoto
Rafaela Pedrassa
Regina Maria P. T. de Souza
Renata Ramos
Ricardo Leandro de Jesus
Valdir Medeiros
Wesley de Sousa Vieira
Yvelise Rodrigues Fonseca Cavalcante

Diretorias de Ensino
DE Centro
DRE Região Pirituba
DE Centro-Oeste

Artistas
6 e Meia
Bijari
Chivits
Daniel Melim
João Lelo
Magosh
Mariana Martins
Marina Rima
Matias Picon
Mauro Neri
Minhau
Nove
Presto
São
SHN
Stephan Doitschinoff
TEC
Xoxu
Znort

Colaboradores
Alex Atala
Andreia Furlan
Cristina Costa
Felipe Andery
Flávia Pedras Soares
Gilberto Bergstein
Gilberto Dimenstein
Ismar Soares
Marcia Oliani
Mariana Quartucci
Oscar D'Ambrósio
Rodrigo Leão
Rosely Nakagawa
Solange Martins
Susana Jeha
Vivian Schaeffer

Colaboradores e Parceiros (instituições)
Banco do Nordeste
Biblioteca Mario de Andrade
Catavento Cultural e Educacional
Catraca Livre
Centro Cultural Banco do Nordeste
Colaboratório
Escola da Cidade
Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo - ECAUSP
Farol
Instituto Tomie Ohtake
Instituto Votorantim
Laboratório da Cidade
Ministério da Cultura
Museu de Arte de São Paulo - MASP
Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM
Paço das Artes
Rede Cidadania 2.0
Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo
Secretaria Estadual da Educação de São Paulo
Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Ticket Edenred
Vale do Rio Novo Engenharia

Patrocínio

Realização

Legenda 2ª capa: Painel de Mauro Neri na Escola Estadual Jardim Moraes Prado II, zona sul, São Paulo.
Legenda 3ª capa: Workshoq* com Mariana Martins: Oficina gratuita e aberta à todos os públicos sobre diplomas (caligrafias e lacres).

Nos anos 1990, a escola de Comunicações e Artes da USP instalou um curso de especialização *latu sensu* – Gestão de Processos Comunicacionais – e direcionou uma das áreas para Educação e Comunicação. Na década de 2010 essa área tornou-se uma Graduação com Licenciatura em Educomunicação e um curso *latu sensu*, também em Educomunicação. Raquel Ribeiro, especialista formada por esse curso *latu sensu*, uniu sua formação de psicóloga e educadora à Comunicação e às Artes Visuais. Ligada desde o início à Galeria de Arte Contemporânea Choque Cultural, lá formou, para dar aporte conceitual e metodológico a uma pratica já realizada naquele espaço, o Eduqativo, que se dedicou também à formação de professores/educadores e artistas. Desenvolveu aí uma metodologia inspirada nos estudos de educomunicação, vertente muito ativa na América Latina e no Brasil, para práticas educomunicativas nas artes visuais. Cria o Instituto Choque Cultural que amplia as práticas educomunicativas para as escolas na sua interação com a cidade.

Este livro é o resultado dessa trajetória e de situações e exemplos nos quais teoria e prática se uniram para serem aplicadas.

Solange Martins Coucero é professora na
Escola de Comunicação e Artes – ECA/USP