

**A escola pública e o direito à palavra:
violências simbólicas e intervenções
artísticas sobre o silenciamento e a voz das
estudantes**

Marília Alves de Carvalho*

* Graduada pelo Instituto de Artes da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (IA – Unesp), mestranda no programa no Programa de Pós-graduação em Artes no mesmo instituto, São Paulo, SP, Brasil. marilia.mac@gmail.com.

Resumo |

As reflexões aqui apresentadas têm sido construídas a partir da experiência como professora de Artes na Rede Municipal da cidade de São Paulo e compõem uma pesquisa de mestrado, em que pretendo discutir o papel da escola pública e do ensino da arte na formação da voz, do silêncio e do lugar social de fala dos e das estudantes. Considero o ambiente escolar e sua visualidade, seu cotidiano e a forma como as relações se estabelecem dentro desse espaço como elementos fundamentais para essa análise, assim como as questões de raça, classe e gênero, em diálogo com estudos da cultura visual e de identidade. Neste artigo, pontualmente, pretende-se iniciar uma discussão partindo da observação das propostas de intervenção artística na escola municipal onde atuo, como forma de ocupar o espaço da escola com as vozes das e dos estudantes e observar as repercussões e desdobramentos dessas ações.

Palavras-chave: Escola pública. Silenciamento. Voz. Intervenção artística. Cultura visual.

Introdução

Por que mostrar um dedo do meio (aquele que, quando crianças, aprendemos a chamar de “pai de todos”) é um gesto ofensivo? Uma imagem de um dedo do meio fixada na parede pode ser mais ofensiva que o próprio gesto? É mais ofensivo se essa imagem estiver fixada na parede de uma escola do que na rua? E se a essa imagem estiver associada uma mensagem de repúdio a algum tipo de opressão, seria justificada? Mudaria, se esse gesto fosse feito por uma mulher? E por uma adolescente?

Essas perguntas, que não pretendemos necessariamente responder, são o ponto de partida para as reflexões aqui expostas e surgiram durante o processo de trabalho que venho desenvolvendo como professora de Artes em uma escola da Prefeitura Municipal de São Paulo, localizada na periferia da zona norte da cidade.

O artigo está estruturado em três partes: a primeira, um relato sobre uma das propostas de intervenção artística realizada com estudantes do 9º ano, e sua repercussão no ambiente escolar; a segunda, uma análise sobre a cultura visual da escola, em diálogo com uma breve contextualização sobre os estudos da cultura visual; por último, as considerações finais, uma reflexão sobre as relações de gênero e a formação de identidades das estudantes no contexto da escola pública, partindo da iniciativa coletiva de um grupo de meninas da escola onde leciono. A última parte aponta para a continuidade da pesquisa ora em andamento.

Faz-se necessário, ainda, explicitar o campo conceitual orientador dessa pesquisa, situando a “voz” não apenas como a capacidade de emitir sons e de falar, mas também o espaço

para se colocar a partir de sua própria perspectiva, isto é, de ser ouvida e respeitada no seu lugar de fala¹. Assim, a “fala”, propriamente dita, é considerada como a capacidade e o direito de articular o pensamento em palavras e exteriorizá-lo de forma que se faça entender; e o “silêncio” como a ausência da voz e/ou da fala e de condições favoráveis para que esses se estabeleçam. Nesse sentido, não se trata de “dar voz” às estudantes, pois, como aponta Oliveira (2013), o ato de “dar voz” carrega em si um “[...] germe colonial que devemos considerar, no mínimo, problemático” (OLIVEIRA, 2013, p. 4), já que reforça o papel subordinado de vozes historicamente entendidas como tal e, mais uma vez, nega-lhes serem sujeito e autoras de sua própria fala. Trata-se, então, de evidenciar as formas através das quais o ambiente escolar silencia, exclui ou subordina algumas vozes, ao mesmo tempo em que naturaliza outras tidas como dominantes e, muitas vezes, opressoras, por meio de mecanismos simbólicos e implícitos na dinâmica do convívio diário nesse ambiente.

Ao mesmo tempo, além de investigar os espaços de voz e silêncios proporcionados e propiciados pela escola pública, essa pesquisa também se insere num contexto de trabalho profissional que exige profundo envolvimento, dedicação e estudo, além do desgaste físico e emocional, que são de difícil conciliação com a pesquisa acadêmica.

Quando os acadêmicos de classe trabalhadora ou de origem trabalhadora

¹ Segundo Djamila Ribeiro, o conceito de lugar de fala tem sua origem imprecisa, mas surge a partir da discussão trazida principalmente por autoras negras e latino-americanas que questionam a legitimação discursiva do homem branco heterossexual, entendida como a “norma”, e o silenciamento de outras vozes, consideradas o “outro” e nunca como sujeito (RIBEIRO, 2017).

partilham suas perspectivas, subvertem a tendência de focar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados. A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vozes que a outras (HOOKS, 2017, p. 246).

Concordando com hooks, encontrar a própria voz como professora e como pesquisadora também passa por cavar brechas entre barreiras silenciosas que são postas contra a presença e manutenção das classes dominadas e trabalhadoras em espaços como a academia, que reproduz diversas hierarquias de classe, como o uso da linguagem muitas vezes pouco acessível e didática e a imposição do silêncio (HOOKS, 2017) como mecanismo de manutenção de poder.

As paredes da escola: intervenções artísticas

Durante o ano letivo de 2018, foquei o trabalho com as turmas do 7º, do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental II, para as quais lecionei, na ideia de intervenções artísticas, atentando para as percepções que as/os estudantes têm da escola e as possibilidades de ressignificar esse espaço repleto de normas e imagens já naturalizadas não apenas na rotina escolar, mas também por ela.

A primeira proposta foi trabalhar com as turmas do 9º ano a ideia de comunicação visual através de cartazes, com temas de livre escolha das/dos estudantes, sendo a única

restrição a de não ofender nenhum grupo de pessoas nem qualquer pessoa individualmente (não era permitido querer “matar todos os palmeirenses” ou chamar o colega da outra sala de “viadinho”, como alguns quiseram fazer).

Reconheço que, durante esse processo, interrompido por uma greve de vinte dias dos professores e servidores municipais, da qual participei, a liberdade de escolha dos/das estudantes com relação aos temas que seriam trabalhados em seus cartazes não esteve dissociada das referências de cartazes que levei. Para além do conteúdo, os cartazes foram lidos e analisados como imagem, a partir da relação entre texto e imagem, analisados formalmente, através do uso das cores e das palavras como elementos visuais; da composição e dos espaços vazios como parte dela; das formas de destacar ou dar ênfase para determinadas informações em detrimento de outras e assim por diante.

Imagem 1 - Exemplos de cartazes levados para leitura e análise durante a aula. Março de 2018. Foto da autora.



Ao observar o teor político e contestador presente em muitos dos cartazes criados pelas e pelos estudantes (imagens 3 e 4), em especial pelas meninas, detive-me na observação prática sobre o peso das imagens, que tanto discutimos no campo do ensino da Arte. Ainda que, a princípio, eu tenha saído um pouco frustrada com relação à minha expectativa sobre as aulas em que propus a leitura e análise dos cartazes (imagem1), acredito que o resultado teria sido diferente, se as referências apresentadas focassem mais o conteúdo publicitário ou as frases de efeito. Em consequência, voltei a olhar para o conjunto de imagens que compõem o ambiente escolar e seu imaginário e refletir sobre a relevância que a cultura visual escolar tem na formação dos/das estudantes.

É raro encontrar qualquer coisa que demova estudantes do 9º ano de sua apatia rotineira e com os cartazes não foi diferente: na aula, a maioria sequer se levantou do seu lugar para olhar de perto os cartazes que deixei expostos na sala e,

quando chegou o momento de criarem os seus, frases prontas e de efeito – dessas que circulam pela internet –, corações e, ao contrário do que orientei, nenhum planejamento foram as saídas mais fáceis para aqueles e aquelas que ainda se dispuseram a criar algo.

Imagem 2 - Cartazes feitos durante a greve por professoras/es e estudantes usados como referência em aula sobre comunicação visual. Março de 2018. Foto da autora.



Compreendo, entretanto, que a escolha de temas de cunho político, por parte de algumas e alguns estudantes, não diz respeito exclusivamente aos cartazes vistos rapidamente em uma aula de 45 minutos. Essa escola da qual falo possui alguns projetos e um (pequeno) grupo de professoras e professores que, na medida do possível, “tensiona” algumas discussões acerca das minorias políticas e direitos humanos. Não por acaso, parte dessas e desses estudantes cujos cartazes refletiam tais discussões é também engajada nesses projetos da escola e mais participativa nessas aulas.

Imagem 3 - Cartaz feito por estudantes do 9º ano. Abril de 2018). Foto da autora.



No entanto, as referências visuais nesse ambiente escolar são, em sua maioria, ainda menos diversas que os discursos; redundantes e repetitivas, limitam-se aos padrões estéticos predeterminados pelas cores e qualidade de materiais disponíveis que caracterizam e contaminam o imaginário escolar. Depois de nove anos aprendendo a escrever e a andar dentro da linha, qualquer desvio pode ser um obstáculo ou visto como suspeito: escrever em letras grandes, letras de forma, letras tortas, sem régua, letras contrastantes ou discretas; letras para serem lidas de longe por várias pessoas e não só por uma que proporcionará um visto e ponto na média do bimestre. Levar ao ambiente escolar referências visuais e discursivas diferentes das habituais pode servir não apenas como um estímulo, mas também como uma autorização para sair da linha usual, já que esse mesmo

ambiente, todos os dias, ensina ser necessário algum tipo de autorização para seguir ou desviar dos caminhos previamente determinados.

As reações aos trabalhos das e dos estudantes, uma vez espalhados pela escola nos lugares escolhidos por elas e por eles, foram diversas: muitas foram positivas, como estudantes que manifestaram apreço por ver a escola mais colorida, com suas ideias espalhadas nela; outras reações foram negativas, veladas, em sua maioria, pois os incômodos gerados por dar visibilidade a discussões como homofobia e machismo não foram expostos nem debatidos de forma pedagógica (nem política) pelo corpo docente e pela gestão da escola. No entanto, seria coerente que isso acontecesse em uma instituição que deveria, por princípio, ser democrática e respeitar a pluralidade de ideias. Ao contrário, esses incômodos chegaram até mim, inicialmente, através de um “telefone sem fio” e de olhares de reprovação que, até onde posso perceber, em nada somam ao debate sobre homofobia e machismo na escola, tampouco constroem a liberdade e os espaços de voz que as/os estudantes deveriam possuir.

Imagem 4 - Cartaz feito por estudantes do 9º ano. Abril de 2018. Foto da autora.



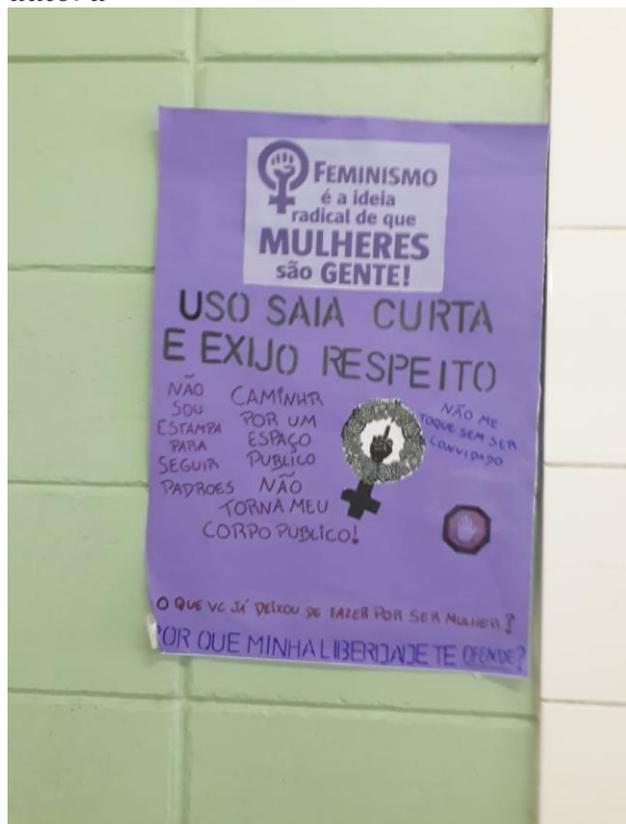
Aconteceu, então, que estudantes de outras turmas que não participaram do processo de criação dos cartazes, meninas do 7º ano, sentiram-se estimuladas a colocar suas ideias no papel e nas paredes da escola. As estudantes estavam ávidas por falar sobre machismo e, principalmente, sobre assédio, e de expor algumas opressões que vinham percebendo e com as quais não concordavam – daí a necessidade de torná-las visíveis. Incentivei que assim o fizessem; emprestei material para isso e, quando elas vieram me entregar os primeiros cartazes, como se fossem um trabalho que valia nota, emprestei também a fita adesiva e as estimei a colarem os próximos sem precisarem da minha autorização, uma vez que aquilo era iniciativa delas e, a meu ver, a escola é (ou deveria ser) um espaço delas e para elas, estudantes.

Demorou mais alguns meses até que eu fosse chamada na sala da coordenação, em decorrência da reclamação de algumas professoras sobre dois cartazes, especificamente, um feito por uma estudante do 9º ano, no contexto da minha aula, e outro feito por iniciativa própria de uma estudante do 7º ano. Os dois cartazes tinham em comum a imagem de um dedo do meio: no primeiro, o dedo aparecia dentro do símbolo do feminismo (imagem 5) e acompanhava uma mensagem sobre a liberdade de se vestir como quiser; enquanto o segundo, do qual infelizmente não consegui fazer nenhum registro fotográfico, tinha muita informação visual e, por isso, era de difícil leitura e mal permitia ver o tal “dedo do meio” acompanhado de um “foda-se seu machismo” e dizeres sobre assédio e liberdade das mulheres.

O argumento a mim apresentado foi o de que esse símbolo seria impróprio para o ambiente escolar, em especial, para as crianças do 1º ao 5º ano, nas quais as professoras ainda tentavam repreender tais gestos e comportamentos. Tê-los expostos na escola seria, no mínimo, contraditório com o trabalho delas, além de incentivar atitudes consideradas indesejadas. De fato, durante a elaboração dos cartazes com as turmas do 9º ano, conversei com estudantes pensando em como evitar palavrões e possíveis ofensas, considerando justamente que, pela diversidade de interlocutores que a escola tem, em termos de faixa etária e posicionamento político, a mensagem estaria mais acessível e poderia ser recebida de forma mais ampla se comunicasse alguma ideia, ao invés de apenas repelir outra. Entendo que negar e repelir também são formas importantes de comunicação e, por isso, perguntei-me muitas vezes se encontrar com as/os estudantes formas alternativas de dizer “foda-se” e se fazer entender não

seria também uma forma de censura; ou se, por outro lado, a liberdade de dizer o que realmente se pensa pressupõe o cuidado com a forma como se diz e para quem se diz.

Imagem 5 - Cartaz feito por estudante do 9º ano. Abril de 2018. Foto da autora



Entendi que a reclamação se dirigia ao “dedo do meio”, mas que o incômodo não se limitava a ele. Falar sobre assédio na escola é incômodo. Falar sobre homossexualidade na escola, mais ainda. Principalmente nesse momento político, em que o conservadorismo da “tradicional família brasileira”, que não corresponde às famílias de quase nenhum/a daqueles/as estudantes da periferia da zona norte da cidade, reivindica o controle sobre a educação e sobre a política.

Ouvi ainda que nossos alunos não têm autonomia para colar cartazes pela escola e que, embora alguns cartazes não tivessem sido feitos durante a minha aula, como aconteceu com o da estudante do 7º ano, eles precisam passar pelo nosso crivo; precisam do nosso aval, da nossa autorização.

Desde então, venho me perguntando como se constrói autonomia com sujeitos que não têm autorização para existir sem a mediação de uma autoridade.

O peso das imagens: a cultura visual no ambiente escolar

Em 1981, Paulo Freire escreve que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13). Sob essa perspectiva, o autor entende que “ler” compreende um processo que não se limita a juntar sílabas, formar palavras e decodificá-las, mas que envolve uma percepção crítica, a interpretação e a “reescrita” do lido.

A partir da mesma década de 1980, caminhando em sentido análogo ao que Paulo Freire propõe, a arte-educadora Ana Mae Barbosa busca ampliar a noção de “leitura”, destacando a leitura de imagens como um braço importante para o ensino da arte na pós-modernidade, considerando que:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe

através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade são uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Os dois autores sublinham a relação, nas palavras de Paulo Freire, da "compreensão do texto² a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Paulo Freire, 2005, p. 8); assim, inserem o “ato de ler” em uma perspectiva crítica e ao mesmo tempo criadora, uma vez que se exige uma relação ativa daquele e daquela que lê para com o que é lido: está implicado o lugar de onde se vê e as apropriações e ressignificações que cada sujeito é capaz de fazer a partir do seu lugar, que nunca é fixo.

A questão da relevância da imagem para o ensino e aprendizagem das artes visuais e para uma leitura crítica do mundo ganha outros aspectos ao se voltar para a visualidade, que não se restringe às obras de arte, mas compreende todo o aparato de imagens pelo qual somos cercados, assim como focar o olhar não apenas naquilo que é visto, mas também no efeito que o visto tem em quem vê. Nesse sentido, trago algumas contribuições dos estudos sobre a cultura visual em diálogo com o ensino das artes visuais. Segundo Fernando Hernández (2011, p. 34), essa dimensão “[...] aparece como uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não só sobre visão e imagem, mas também sobre as formas culturais e históricas da visualidade”.

²Entendo aqui “texto” não apenas como a palavra escrita, mas também como as coisas e imagens do mundo.

Ao buscar definições para cultura visual, Hernández (2005) aponta uma grande diversidade de significados e perspectivas teórico-metodológicas, oriundos da confluência de diferentes disciplinas, tais como a Sociologia, a Semiótica, os Estudos Culturais e Feministas e a História Cultural da Arte, e busca aproximações com o ensino das artes visuais, levando em conta que, nesse campo, relacionamos “[...] artefatos que são, em primeiro lugar, representações visuais e, em segundo lugar, constitutivos de posicionamentos e discursos, através de atitudes, crenças e valores, ou seja, mediadores de significações culturais [...]” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 12). Segundo o autor, tais artefatos, que abrangem muito mais do que aqueles que conhecemos através das instituições de arte, juntamente com as formas culturais ligadas ao olhar e que chamamos de “visualidade”, compõem o campo de estudos da cultura visual no ensino da arte.

O ponto central para o debate sobre cultura visual nesta pesquisa é refletir sobre o caráter discursivo mediado pelas imagens presentes no ambiente escolar e o efeito que elas têm sobre os sujeitos expostos a elas cotidianamente. Nesse aspecto, o ambiente escolar da escola pública na periferia da zona norte da cidade de São Paulo, onde leciono, assemelha-se ao de muitas outras escolas públicas da cidade, por operar dentro da lógica da proibição e da restrição: grades dentro e fora das salas de aula; paredes monocromáticas e lisas; quase nenhuma área aberta e muros altos que, de dentro, nos restringem a visão do céu, da luz do dia e do tempo. As filas, o sinal fabril, o banho de sol na hora do intervalo... e mais grades, que fecham o acesso ao pátio.

Além dos aspectos frios e hostis da arquitetura, podemos observar uma diversidade grande de informações

visuais. Mesmo sem conhecer essa escola em específico, não tenho dúvidas de que a imagem que vem à cabeça, ao ler a descrição deste ambiente, é familiar à maioria das pessoas que conhecem as cores padrões das cartolinas escolares e os efeitos visuais do papel crepom, do giz de cera pálido, que não se destaca em nenhum tipo de papel, e das marcas que a fita adesiva deixa na parede, depois de ser arrancada.

Com exceção de algumas pinturas coloridas e antigas na parede, feitas por estudantes, e das pichações que, por princípio, não são autorizadas, a maioria das informações visuais presente na escola não foi feita por estudantes. No caso das atividades e trabalhos realizados nas aulas, as formas de expor e organizar o espaço foram evidentemente mediadas ou decididas por professoras/es. Decorações da chegada da primavera, de um dia do índio estereotipado e enfeites “fofos” com personagens da Turma da Mônica ou dos Minions dentro das salas de aula são muito mais comuns do que ideias de caráter político ou ideológico (sem entrar ainda no mérito da orientação dessas ideias).

Quando uma imagem de um dedo do meio é censurada em um ambiente com essas imagens pouco diversas em termos formais, estéticos e de conteúdo, somos levados a prestar atenção à quantidade de informações reforçadas silenciosamente, dia após dia, através da visualidade. Não é difícil compreender os motivos pelos quais uma imagem de um dedo do meio pode desagradar e contrariar algumas pessoas, mas não estaria implícito nesse incômodo o pressuposto da naturalização das outras imagens aceitas e bem vistas por serem agradáveis, “fofas”, coloridas e doces (e, portanto, entendidas como próprias para um ambiente de convívio infanto-juvenil)?

Vale ressaltar como as relações se constroem de forma violenta dentro desse espaço, mediadas por uma arquitetura violenta e que, como já dito, opera numa lógica proibitiva e restritiva. Nesse cenário, são constantes as agressões físicas e verbais entre estudantes e, não raro, entre estudantes e professoras e professores. Palavrões, xingamentos e gestos ofensivos fazem parte do vocabulário corriqueiro das e dos estudantes. A imagem de um dos gestos mais presentes nas relações dos e das estudantes pode incentivar mais violência? Evitá-la coibiria tal comportamento?

Não se trata de naturalizar as agressões. Mas, também, não se pretende uniformizar as referências visuais do ambiente escolar com imagens pautadas em uma ideia fixa de infância, em sua maioria conformada por um discurso não apenas sexista (“meninos usam azul, meninas usam rosa”), mas colonizador (branco e eurocêntrico) e voltado para a lógica do consumo. Dialogando com Hernández (2011, p. 77), como ponto de partida para pensarmos as imagens e as relações que estabelecemos com elas, podemos perguntar que olhares culturais essas imagens presentes no ambiente escolar propiciam e que experiências de subjetividade mediam.

Ao invés de ser vista como meramente violenta, a imagem do dedo do meio nos cartazes em questão poderia também ser entendida como uma reação à opressão estrutural machista, vivida cotidianamente por meninas e mulheres. Portanto, essa imagem tanto poderia influenciar negativamente as crianças e adolescentes, se considerada descolada desse contexto, quanto poderia instigá-las a pensar e/ou levá-las a se identificarem com o objetivo dos cartazes, qual seja, a crítica ao machismo.

Há outros dois pontos importantes que não podemos deixar de notar: primeiro, sobre o dedo do meio ter sido o recurso visual escolhido pelas estudantes como resposta a uma violência; talvez, um dos gestos mais universalmente reconhecidos. Uma pesquisa rápida na internet nos conta suposições sobre o caráter fálico desse gesto, aparentemente derivado dos macacos. Segundo alguns antropólogos, o gesto seria uma referência a uma estratégia de alguns primatas que intimidavam seus inimigos mostrando o pênis ereto. Levando isso em conta é, no mínimo, curioso que, para se defender ou reagir, as meninas precisem recorrer a um gesto simbolicamente masculino, de origem pouco conhecida, mas cujo significado foi herdado e transmitido histórica e culturalmente. O segundo ponto é observar que os cartazes com conteúdo mais objetivamente político e contestatório foram feitos pelas meninas, enquanto que as poucas mensagens políticas feitas por meninos, em sua maioria, tinham um tom mais genérico e não se dirigiam a nenhuma pauta específica, como mensagens contra a desigualdade ou justiça social, por exemplo.

Esses dois pontos me levam a considerar a possibilidade de que, além da socialização das meninas ensinar que sejam mais caprichosas, boas alunas e, conseqüentemente, que levem as propostas das aulas mais a sério, elas podem ter mais coisas a dizer e/ou menos espaço para isso. Desse ponto de vista, a iniciativa das estudantes de cutucar a ferida aberta do machismo com o dedo do meio demonstra a necessidade de debater esse tema na escola e o despreparo da escola para fazê-lo. A imagem, associada por elas não apenas ao “foda-se seu machismo” do cartaz, mas também à ideia de liberdade para as mulheres, ainda que de forma dispersa, criou alguma

fissura no cotidiano visual escolar, dominado majoritariamente por imagens decorativas ou didáticas que não problematizam as questões das/dos estudantes.

Ao refletir sobre paradigmas do que seria uma educação anarquista para os dias de hoje, Gallo (1995) aponta que a ideologia, através da escola, apresenta aos indivíduos a realidade da máquina social de produção como sendo a realidade, inserindo-os dentro dela de modo que não haja oposição possível. O autor também argumenta que “[...] se necessariamente desempenha uma ação ideológica, a escola também pode desempenhar uma ação contra-ideológica que consistiria no desenvolvimento de um processo de subjetivação autônomo” (GALLO, 1995, p. 66), capaz, portanto, de levar a indivíduos livres. Segundo ele:

Uma educação contra-ideológica, autônoma e libertária, precisaria começar por destruir o panorama enquanto referencial balizador de subjetivação; por aí já vemos que a noção de escola libertária como uma escola na qual as crianças são deixadas à mercê de sua auto-organização não passaria, realmente, de um tucano liberalismo, pois na ausência de referenciais colocados diretamente através da relação professor/aluno o grande referencial, em última instância, seria o da própria máquina social de produção, permanecendo como o horizonte para os processos de subjetivação. Mas de onde partiria a ação desta escola libertária? (GALLO, 1995, p. 66).

Se tomamos as imagens presentes no ambiente escolar como referências visuais que, em sua maioria, não têm um posicionamento abertamente contra-ideológico no sentido usado por Silvio Gallo, podemos inferir que o que essas

imagens fazem, de forma implícita, é reforçar o que já está posto, o panorama da máquina social de produção.

Podemos considerar que ser contra-ideológico não diz respeito apenas a realizar um debate verbal e teórico sobre o panorama social, mas também a considerar o que precisa ser repensado em termos de práticas, assim como de visualidade. Barbosa (2011) entende a cultura visual no ensino-aprendizagem da arte como geneticamente contra-hegemônica, e destaca uma de suas linhas, a “contracultura visual”, que critica o discurso verbal sobre a visualidade. Barbosa acrescenta, sobre a cultura visual hegemônica:

[...] considera a cultura visual praticada até agora no ensino da arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político [...]. A contracultura visual, antes de tudo, procura exercer a crítica visualmente. Outros discursos são entrelaçados, mas a contravisualidade é imprescindível; é a crítica feita visualmente e não apenas verbalmente (BARBOSA, 2011, p. 294).

Propor as intervenções na escola foi uma forma de tentar ocupar seus espaços com a voz e a presença dos e das estudantes visualmente; de contrapor as imagens familiares ao ambiente escolar com outros discursos visuais e verbais não necessariamente bonitos ou agradáveis, mas mais diversos e não exclusivamente decorativos ou isentos de questionamentos, por serem entendidos a partir de uma suposta neutralidade nunca problematizada nem entendida como formativa. Percebi que, assim como acontece fora da escola pública, dentro dela, ocupar é também disputar espaços

e narrativas, já que são diversos os obstáculos que assumem formas institucionais e se apresentam através da arquitetura, do corpo gestor e docente, da ordem insípida e homogeneizante da limpeza, da contenção dos ruídos visuais e sonoros e da internalização de todas as violências cotidianas que reafirmam o silêncio como norma.

Confrontar e questionar essa neutralidade discursiva das imagens no ambiente escolar de maneira construtiva significa não apenas resistir e reinventar outros modos de existir nesses espaços, mas de deslocar o pensamento hegemônico, a fim de se fazer ouvir e ecoar outras vozes, considerando-as em uma perspectiva pedagógica, teórica e prática. Em outras palavras, seria buscar uma pluralidade de vozes na sala de aula e no ambiente escolar como um todo e sustentá-la através de práticas pedagógicas menos excludentes e mais sensíveis às diferentes trajetórias e pontos de vista, de modo a criar espaços de compartilhamento, e não de reforçar estruturas de poder já existentes. Isso implica também em explorar referenciais teóricos, leituras e saberes mais diversos que, nas palavras de Djamila Ribeiro, busquem “[...] desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina cis e heteronormativa” (RIBEIRO, 2017, p. 28).

O chão da escola e o pertencimento: considerações para continuar

Ao reclamarem sobre o assédio que estavam sofrendo de colegas, algumas meninas ouviram da gestão da escola o mesmo que ouvem de seus familiares: que elas deveriam sair de perto ou ignorar. Ou, ainda, que não deveriam “dar ousadia”. Essas palavras, no entanto, soam aparentemente menos

ofensivas ou violentas do que a imagem de um dedo do meio em resposta ao assédio sofrido.

Encontrando apoio em algumas professoras e professores, um grupo de meninas nos procurou para, nas palavras delas, “conversar sobre machismo”. Partindo de uma iniciativa das estudantes, esse foi o esboço da criação de um grupo de meninas da escola, com a participação de aproximadamente sete estudantes e quatro professoras, incluindo esta que aqui escreve. Por começar no meio de um semestre em que todas já tinham muitos compromissos anteriores, tivemos dificuldade de conciliar agendas e horários e os encontros, que a princípio seriam semanais, tornaram-se esporádicos e esvaziados ao final do semestre. Por isso, considero como um esboço de algo que está tomando forma neste ano.

A iniciativa das estudantes nos leva a observar o processo de identificação dessas meninas com algo comum entre elas ou em torno do qual elas podem se juntar, ainda que, a princípio, seja algo a que elas desejam se opor ou negar. Louro (1999) afirma que investimos nos corpos para adequá-los aos critérios dos grupos sociais a que pertencemos e acrescenta que “[...] reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (LOURO, 1999, p. 3). Assim, aponta para um caminho similar ao sentido de pertencimento para Bauman (2005, p. 17), que argumenta:

Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e

revogáveis, e de que as decisões do próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade".

Desse modo, se concordarmos que o pertencimento é uma tarefa a ser constantemente realizada e não uma condição absoluta, podemos atribuir outros significados às ações das estudantes, tanto ao confeccionar os cartazes quanto ao se mobilizarem para a construção de um coletivo de meninas e mulheres: se as identidades podem ser múltiplas, contraditórias e constantes, sua construção, desconstrução e reconstrução contínua podem, a partir de ações coletivas, possibilitar a formação de uma comunidade, com a qual meninas e mulheres têm a possibilidade de estabelecer uma relação de pertencimento.

A palavra *pertencer* vem do latim *pertinere*, “ser propriedade de”, de *per*, “completamente”, mais *tenere*, “ter, possuir”. Propriedade, por sua vez, também vem do latim *propius*, “privado, de si mesmo”, derivado da expressão *pro privo*, “para o indivíduo”, da qual vem a palavra *apropriação*. Podemos considerar o que a própria palavra *pertencer* nos ensina: ser propriedade de, fazer parte. Próprio, de si mesmo, para o indivíduo. O *pertencer* pode ser, então, o lugar próprio do indivíduo ou para o indivíduo. Não necessariamente seu lugar físico, de origem ou morada, mas o lugar do qual ele e ela se apropriam e que dele e dela também se apropria, sendo ambos (lugar e indivíduo) próprios, ou seja, com propriedade para falarem um do outro; para estarem, adequarem-se, moverem-se, modificarem-se e se atribuírem sentidos novos, mutuamente.

Observando o tanto que a escola se constitui como um espaço separado da vida das e dos estudantes, com sua pretensa neutralidade e isenção em debates políticos e ideológicos (isenção que, no fundo, reforça as hierarquias e relações de poder e privilegia as categorias identitárias adequadas às normas), vemos que algo acontece quando um grupo de meninas se levanta e se reconhece num “lugar social” comum. De igual maneira, quando estudantes, que têm em comum o chão da escola pública e algumas paredes nuas, percebem que podem atribuir, questionar ou inventar significados a essas paredes, acontece, na estrutura, uma fissura, ainda que pequena.

Por fim, podemos afirmar com Louro (1999, p. 7) que

[...] as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder.

Por isso, o direito à palavra e às imagens que constroem nosso imaginário é sempre um campo de disputa e, para os grupos subordinados, falar por si e representar a si é sempre contestar a normalidade e a hegemonia (LOURO *apud* SILVA, 1999, p. 7).

Temos visto que não adianta “passar um reboco” nessas fissuras. Precisamos deixá-las expostas, assim como as feridas, aprendendo a ouvi-las e a conviver com elas; falar sobre elas e criar espaços que não sejam propulsores de violência entre pares, mas resistência contra aqueles que, de modo sistemático, querem nos calar. Precisamos nos fortalecer

coletivamente a partir delas para que, concordando mais uma vez com Djamila Ribeiro (2017, p. 43), haja uma:

[...]ressignificação das identidades, sejam de raça, de gênero, classe, para que se possa construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica.

Referências |

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, v. 34, n.3, Porto Alegre, 2011. p.293 -301.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** – entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Unimep, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educação e Realidade**, v. 30, n. 2, 2005. p. 9-34. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227042017.pdf>>.

Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. A cultura visual como convite à deslocalização do olhar e o reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 31-49.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-24.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Contribuições da perspectiva metodológica ‘investigação baseada nas artes’ e da a/r/tografia para as pesquisas em educação**. Santa Maria: UFSM, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

Submissão em: 30/04/2019
Publicação em: 30/06/2019

Abstract |

The reflections here presented have been constructed from the experience as an art teacher in a public school of São Paulo city and compose the master's research in which I intend to discuss the role of the public school and the teaching of art in the production of voice, silence and the social place of speech of the students. This article considers the school environment and its visual design, its daily life and the way in which relations are established within this space as fundamental elements for this analysis, as well as questions about race, class and gender, in dialogue with studies of visual culture and identity. Moreover, we intend to open a discussion starting from the observation of artistic intervention proposals in the public school where I work, as a way to occupy the school with the students' voices, observing the repercussions and unfolding of these actions.

Keywords: Public school. Silencing. Voice. Artistic intervention. Visual Culture.