

**CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL**

ROSA MARIA ALVES SINIHUR

**DA PICHAÇÃO AO GRAFITE NA ESCOLA:
A HUMANIZAÇÃO DO EDUCANDO EM UM PROJETO DE ARTE-
EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO
INTERIOR DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AMERICANA- SP

2011

**CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL**

ROSA MARIA ALVES SINIHUR

**DA PICHAÇÃO AO GRAFITE NA ESCOLA:
A HUMANIZAÇÃO DO EDUCANDO EM UM PROJETO DE ARTE-
EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO
INTERIOR DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano, sob a orientação do Prof. Luís Antonio Groppo.

AMERICANA- SP

2011

S623d Sinihur, Rosa Maria Alves
Da pichação ao grafite na escola: a humanização do educando em um projeto de arte-educação em uma Escola Pública Estadual no interior de São Paulo / Rosa Maria Alves Sinihur – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2011.
140 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.
Inclui bibliografia.

1. Administração escolar. 2. Arte-educação.
3. Educação – Brasil. I. Título.

CDD – 707

Catálogo elaborado por Maria Elisa V. Pickler Nicolino.
Bibliotecária do UNISAL Americana, CMA – CRB-8/8292.

Autor: Rosa Maria Alves Sinihur

Título: Da pichação ao grafite na escola: a humanização do educando em um projeto de arte-educação em uma escola pública estadual no interior de São Paulo.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 30/08/2011, pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo / UNISAL

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner / UNISAL

Prof. Dr. Manoel Nelito M. Nascimento / UFSCAR.

AMERICANA- SP

2011

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida, e a vontade de vivê-la em sua plenitude. Por ter me dado a oportunidade de nascer em uma família maravilhosa e de conhecer pessoas extraordinárias.

Ao meu pai Joaquim e minha mãe (in memoriam), por terem feito de mim uma mulher de caráter, me ensinando o amor e o exemplo de vida de cada um. Pela paciência dedicada em cada momento da vida.

Aos meus filhos e meu marido Ricardo, que me incentivaram e tiveram paciência pela minha ausência inúmeras vezes em festas e reuniões familiares.

Aos professores doutores Manoel Nelito M Nascimento, Renato Kraide Soffner, pela dedicação, carinho e bom astral durante o curso de mestrado.

Ao meu orientador professor Luís Antonio Groppo, pela atenção, respeito e paciência por respeitar as minhas idéias e pela tranquilidade a mim passada em cada momento desta jornada.

Aos amigos Edicarlos e Eleonor, pelo incentivo para não abandonar o mestrado e pela amizade e companheirismo.

Agradeço de coração a Soraia pela formatação do texto do Mestrado.

Agradeço também a Kátia por cuidar dos meus filhos e de minha casa.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(PAULO FREIRE)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo promover a discussão sobre o grafite dentro da escola como prática educativa. O grafite, embora presente nos livros de história da arte, ainda confunde as pessoas e até professores de artes. A partir da observação da pichação do prédio escolar: muros, carteiras, banheiros e até do próprio material dos alunos, percebemos a necessidade de ações pedagógicas que permitam aos alunos a interagirem na comunidade escolar como artistas por meio da apropriação e da construção de seu espaço dentro da escola. Reconhecendo este problema foi elaborado um projeto de intervenção didático-pedagógica, em uma Escola Pública do interior do Estado de São Paulo, com o objetivo de promover e valorizar os potenciais discursivos dos alunos, possibilitando sua humanização perante o conhecimento sócio-histórico-cultural sobre “si”, interagindo com o “mundo”. Os pilares do projeto Grafite são as teorias da dialogicidade e construção da humanização segundo Paulo Freire e a abordagem triangular da arte de Ana Mae Barbosa. Por meio da intervenção didático-pedagógica foi possível valorizar as habilidades e competências dos alunos excluídos pela pedagogia tradicional, recuperar sua auto-estima como ser participante e construtor do universo escolar e principalmente canalizar suas potencialidades de pichadores para artistas da comunidade.

Palavras-chave: grafite, pichação, projeto educacional, humanização e arte.

ABSTRACT

This dissertation aims to promote discussion about the graffiti within the school as an educational practice. The graphite, although present in the books of art history, has confused people and even arts teachers. From the observation of graffiti the school building: walls, desks, bathrooms and even the students' own material, we realized the need for pedagogical activities that allow students to interact within the school community as artists through the ownership and construction of your space within the school. Recognizing this problem was elaborated a project of didactic-pedagogic intervention in a public school in the state of São Paulo, aiming to promote and enhance students' potential discursive, allowing their knowledge to the humane socio-historical and cultural information about themselves, interacting with the "world". The pillars of the project Graphite are the theories of dialogue and construction of humanized according to Paulo Freire and the triangular approach the art of Anna Mae Barbosa. Through didactic and pedagogical intervention was possible to enhance the skills and competencies of students excluded by traditional pedagogy, recover their self-esteem as being a participant and builder of the school environment and especially its potential to channel graffiti artists to the community.

Keywords: graffiti, graffiti, design, art and humanization

LISTA DE ABREVIATURAS

LDB - Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

S.E.E. - Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: ARTE E EDUCAÇÃO - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	14
1.1 Ensino de Artes e as Concepções Pedagógicas no Brasil	16
1.1.1 A Pedagogia Tradicional (Liberal)	17
1.1.2 Pedagogia Nova	19
1.1.3 Pedagogia Tecnicista	24
1.1.4 Pedagogia Progressista	28
1.1.4.1 Tendência progressista Libertadora	29
1.1.4.2 Tendência progressista libertária.....	29
1.1.4.3 Pedagogia progressista “crítico-social dos conteúdos”	30
1.2 A LDB nos PCNS e a Arte Educação. Algumas considerações.	31
1.3 A Proposta Triangular no Ensino	32
1.4 Arte e humanização	42
CAPÍTULO 2: GRAFITE VERSUS PICHAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	56
2.1 Grafite e Pichação	56
2.2 O Grafite na Escola	64
2.2 Grafite- Linguagens, Vocabulário e Conceitos.....	68
CAPÍTULO 3: PROJETOS DE ARTE EDUCAÇÃO NA ESCOLA	74
3.1 Projetos	74
3.2 Os Projetos na Escola	76
3.3 Projeto de Arte e Educação.....	79
3. 4 A Origem do Projeto Grafite.....	84
3.5 Fracasso e Depredação Escolar.....	93
CAPÍTULO 4: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO GRAFITE	97

CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXO A – PROJETO GRAFITE	130
ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOBRE O PROJETO GRAFITE	133

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade podemos verificar que sempre houve diferentes formas de produções artísticas que foram construídas nas mais diversas práticas e relações sociais.

Essas criações artísticas revelam a história sociocultural da humanidade, além de expressar, refletir e interpretar a realidade a partir do trabalho criativo do homem, o qual expõe diversas visões de mundo.

Há aproximadamente trinta mil anos os seres humanos começaram a criar imagens e a construir representações e abstrações do mundo visível. Das inscrições do período paleolítico, foram considerados os primeiros grafites que encontramos na história da arte, chegamos às expressões contemporâneas, intervenções expressivas nos espaços urbanos que podem ser predadoras dos espaços públicos.

Ao olharmos ao nosso redor, pichações e grafites estão presentes pelos muros, portas de garagens, nas fachadas dos prédios, viadutos, postes, vagões, túneis, monumentos, nas escolas, em seus muros e paredes, carteiras. Não podemos mais ignorar sua presença. A discussão que permeia esta forma de expressão artística ou não, é o que seria arte e vandalismo. Estas questões polêmicas estão presentes na escola e na sociedade em definir as diferenças entre grafite e a pichação. Enquanto os grafiteiros não consideram a pichação uma forma de expressão artística e estética, os pichadores negam esta posição considerando os rabiscos nas paredes públicas ou privadas como forma de manifestação de sua arte.

A escola é uma das instâncias sociais mais significativas e de suma importância para análise das práticas sociais e artísticas, pois abre caminho para que os indivíduos possam refletir criticamente sobre os modos de agir na sociedade, contribuindo no questionamento para validação ou não das relações e práticas sociais vigentes. As instituições escolares são importantes para a

produção dos alunos e ao acesso a educação estética, levando-os a usufruir os bens culturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade em seus diferentes grupos sociais, bem como desenvolver o aluno integralmente, também por meio das atividades artísticas.

O objeto de estudo da pesquisa e, portanto o problema a ser discutido e pesquisado é a pichação do patrimônio escolar. Quais os motivos que ocasionam o aluno a rabiscar as paredes do prédio escolar, carteiras e materiais escolares? Qual o significado da escola na vida deste aluno? Qual a importância das aulas de artes? Pichar pela lei federal é crime, mesmo assim picham, por quê? São algumas indagações que nortearam o trabalho.

Acredita-se que este trabalho é importante, pois busca encontrar na intervenção pedagógica por meio do projeto grafite uma integração aluno-escola e comunidade. Utilizar a arte a favor da humanização do aluno, valorizando as suas habilidades, potencialidades e competências e criando canais de participação do espaço escolar como artistas grafiteiros da comunidade. Um dos principais objetivos do projeto grafite é a recuperação da auto-estima do aluno e criar espaços na escola que realmente pertençam aos alunos para que desenvolvam sua criatividade e leitura do mundo por meio da arte do grafite.

A metodologia utilizada foi a pesquisa participativa com envolvimento direto no projeto grafite desde a escolha dos trabalhos, monitores, temas para o grafite e a execução da pintura nos muros da escola. Pesquisa em livros, artigos e sites da Internet sobre arte e grafite e, reuniões com os participantes do projeto para estudar história da arte e técnicas de pintura.

O presente trabalho se organiza da seguinte forma: no capítulo 1, faz-se um resgate histórico da educação artística no Brasil, e as concepções pedagógicas sobre a arte e sua prática escolar de disciplina decorativa a área de conhecimento. Também a Abordagem dos PCNS e a LDB, a proposta triangular da arte de Ana Mae Barbosa propondo o conhecimento da arte através da construção, fruição, e

conhecimento da história da arte e, a arte a favor da humanização do aluno dentro dos princípios da dialogicidade de Paulo Freire.

No capítulo 2, se faz à contextualização do grafite na História da humanidade até a contemporaneidade, e as polêmicas estabelecidas sobre pichação e grafite.

No capítulo 3, a conceituação de que são projetos pedagógicos e sua importância como intervenção educativa no ambiente escolar e a origem do projeto grafite na escola estadual pesquisada no interior do Estado de São Paulo.

No capítulo 4, a implantação do projeto grafite na escola no interior de São Paulo .

CAPÍTULO 1: ARTE E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Iniciamos este capítulo partindo do pressuposto de que o professor necessita conhecer as tendências pedagógicas que influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte ao longo da história, para poder entender a situação da arte-educação no contexto atual e refletir sobre sua atuação pedagógica de vital importância como subsídio para uma ação transformadora no ensino e na aprendizagem da arte.

Atualmente, pensar as atitudes e os valores atribuídos ao ensino da arte remetem-nos a uma reflexão das diferentes tendências e práticas pedagógicas que nortearam a organização do sistema educacional no Brasil ao longo da História da Educação. Nesse contexto, ressalta-se ainda que os modelos pedagógicos do ensino da arte, inseridos nos currículos escolares, estão diretamente relacionados à herança cultural dos povos que colonizaram nosso país.

A questão do ensino de arte no Brasil sempre foi polêmica. A sua importância dentro do currículo foi constantemente reconhecida, sem, porém, se desenvolver meios para a sua efetiva aplicação em sala de aula. Questões como falta de preparo dos professores e ausência de infra-estrutura e materiais adequados sempre dificultaram o trabalho do Arte-educador.

Segundo Ferraz e Fusari (1992), a arte mantém uma estreita ligação com as práticas sociais. Inicialmente o ensino artístico no âmbito escolar esteve comprometido com o ensino técnico, visando uma preparação para o trabalho e enfatizando o estudo do desenho. Num momento posterior, voltou-se para os princípios do liberalismo com ênfase na livre-expressão e no desenvolvimento das aptidões individuais. Uma outra tendência que influenciou o ensino de arte foi positivismo através da valorização do racionalismo e da exatidão científica.

Por volta de 1930, chegam ao Brasil os reflexos do movimento da Escola Nova, cujas origens datam do fim do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. Anísio Teixeira, aluno de Dewey, que fez parte do movimento escolanovista

americano, introduziu no sistema educacional brasileiro muitas de suas idéias, entre as quais a arte com base na expressão e na liberdade de criação.

A partir dos anos 1960, Anísio Teixeira foi o grande incentivador do ensino da arte para formação de professores nas escolas e um dos idealizadores do curso de arte para formação de professores na Universidade de Brasília.

Em 1961, com a instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte timidamente aparece em sua redação sob a forma de atividade complementar de iniciação artística.

A década de 1970 foi marcada pelo modelo tecnicista de educação que direcionava seus métodos para a transmissão de conhecimentos, por meio de uma seqüência de conteúdos, geralmente sistematizados na forma de livros didáticos. As aulas de Educação Artística, conforme previsto da Lei nº 5.692/71, eram fundamentadas nos conteúdos de livros didáticos, e a maioria abordava a arte sob a perspectiva da experiência ou da cultura estrangeira ou por meio do uso da tecnologia.

Após a promulgação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a arte como disciplina obrigatória nos currículos escolares, foram elaborada os Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive para a disciplina arte, que propõem as orientações didáticas, os objetivos e os critérios para seleção e avaliação dos conteúdos para o ensino dessa disciplina, enfim um ensino voltado para as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Atualmente, ressalta-se a importância da valorização da cultura por meio da arte expressa nos conteúdos básicos escolares – música, pintura, teatro e dança – como disciplina integrante da parte obrigatória dos currículos escolares. No entanto, a arte terá algum privilégio nos currículos escolares.

1.1 Ensino de Artes e as Concepções Pedagógicas no Brasil

Partimos do pressuposto de que o professor necessita conhecer as tendências que influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte ao longo da história, para poder entender a situação pedagógica com o objetivo de otimizá-la.

Dominar os conhecimentos históricos relacionados com a arte-educação é de fundamental importância como subsídio para uma ação transformadora no ensino e na aprendizagem da arte na atualidade.

A busca de propostas contemporâneas para tratar das questões do ensino-aprendizagem, nas instituições de ensino formal, vem sendo uma das principais preocupações dos arte-educadores brasileiros nas duas últimas décadas, como afirma:

[...] um dos instrumentos de conscientização dos educadores poderão se constituir na análise do sistema educacional, que numa sociedade dependente, de acordo com Berger, "necessariamente tem que ser histórica", porque a análise histórica atravessa o processo de transformação, modernização e inovação do sistema educacional (BARBOSA, 2002b).

Ao analisar as tendências pedagógicas que influenciaram e continuam influenciando o ensino-aprendizagem da arte, teremos condições de escolher qual a prática educativa mais adequada como caminho a seguir neste novo milênio.

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de arte, é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. À parte dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história. (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 20-21).

1.1.1 A Pedagogia Tradicional (Liberal)

Segundo Barbosa 2002c, com a presença dos Jesuítas, em 1549, iniciou-se o ensino de arte na Educação Brasileira através de processos informais, caracterizados pelo ensino da arte em oficinas de artesões. O objetivo era catequizar os povos da terra nova, utilizando-se, como um dos instrumentos, o ensino de técnicas artísticas.

Na educação formal, o ensino de Arte tem a sua gênese marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa, formada por grandes nomes da arte da Europa.

Todos os membros da Missão Francesa possuíam uma orientação neoclássica que marcou o seu modo de ensinar arte. No ensino, nessa orientação predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas. No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássicos em favor da modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo.

Os programas de desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico eram centrados nas representações convencionais de imagens; os conteúdos eram bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construções geométricas; composição, esquemas de luz e sombra. Nas Escolas Normais os cursos de desenho incluíam ainda o “desenho pedagógico”, em que os alunos prendiam esquemas de construções gráficas para “ilustrar aulas”.

Na concepção liberal, a arte dividiu-se em dois pólos: Artes Mecânicas e Belas-Artes. No Brasil, pode-se afirmar que duas clientelas usufruíram o ensino da arte: de um lado, os alunos direcionados às Artes Mecânicas (povo em geral) e, do outro, os alunos direcionados às Belas-Artes (elites). Todos convivendo sob o mesmo teto da Academia Imperial de Belas-Artes, por volta de 1855. Essas duas classes de alunos deveriam conviver no mesmo ambiente, numa tentativa

de aproximação entre a “cultura de massas” e a “cultura de elite”. Na realidade, aconteceu o contrário do que se pretendia na época, um reforço elitista e a divisão de classes sociais. Segundo Babosa (1990. p. 28), embora se pretendesse juntar no mesmo ambiente os artesãos e os artistas, freqüentando as mesmas disciplinas básicas, a formação do artista era alargada com outras disciplinas, inclusive de caráter teórico, enquanto o artífice se especializava nas aplicações do desenho e na prática mecânica.

A divisão social deu-se de forma mais acentuada à medida que os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem permaneceram os mesmos, com suas linguagens estritamente sofisticadas e fora do alcance do povo. Dessa forma, percebe-se claramente que o ensino da arte desde o século XIX já possuía um caráter de divisão social, refletindo a política educacional vigente no país.

A tendência tradicional é marcada pela concepção do homem em sua essência. Sua finalidade de vida é dar expressão à sua própria natureza. A pedagogia tradicional preocupa-se com a universalização do conhecimento. O treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o professor, elemento principal desse processo, transmite o acervo de informações aos seus alunos. Estes são agentes passivos aos quais não é permitida nenhuma forma de manifestação. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social. Os métodos baseiam-se tanto na exposição verbal como na demonstração dos conteúdos, que são apresentados de forma linear e numa progressão lógica, sem levar em consideração as características próprias dos alunos, muitas vezes encarados como adultos em miniatura. O professor é detentor do saber e deve avaliar o seu aluno através de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa. Esse tipo de avaliação geralmente vem regado de um esforço negativo, com ameaças, punições e até mesmo redução de notas em função do comportamento do aluno durante as aulas.

Dessa forma, o ensino de arte passou a desempenhar um importante papel, através do ensino do desenho como linguagem da técnica e da ciência, sendo “valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém libertos”. (BARBOSA, 2002c, p. 30).

Na questão do ensino e da aprendizagem da arte, esta continua restringindo-se à cópia e à repetição de modelos propostos pelo professor, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e a percepção visual do aluno, que se exercita ao copiar fielmente, o mais completo possível, do modelo original. Essa concepção ainda está presente na maioria dos cursos de arte espalhados pelo País.

Não podemos perder de vista as concepções de mundo e de sociedade que queremos vivenciar e construir com os alunos. É oportuno dizer que a Proposta Triangular, surgida nas últimas décadas, vem sendo uma opção para a busca de um ensino diferenciado em arte. Com sua concepção progressista, vem conquistando espaço entre os arte educadores e, conseqüentemente, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, embora ainda encontre muita resistência por parte de alguns professores que não conseguem superar a influência da pedagogia tradicional recebida durante sua formação acadêmica tornando as aulas repetitivas e monótonas para a maioria dos alunos.

1.1.2 Pedagogia Nova.

Segundo Libâneo (1989), a Escola Nova manifesta-se por meio de duas versões:

- Renovada progressista ou programática, que tem em Anísio Teixeira seu principal expoente;
- Renovada não-diretiva, com Carl Rogers como elemento de destaque, o qual enfatiza também a igualdade e o sentimento de cultura como desenvolvimento de aptidões individuais.

Na concepção renovada progressista, cabe à escola adequar as necessidades do indivíduo ao meio social em que está inserido, tornando-se mais próxima da vida. Já a concepção renovada não-diretiva relega à escola o papel de formar

atitudes e, para isso, esta deve estar mais preocupada com os aspectos psicológicos do que com os aspectos pedagógicos ou sociais.

A Revolução de 30 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionava decretos organizando o ensino secundário. Estes Decretos ficaram conhecidos como a “Reforma Francisco Campos”

Em 1932 um grupo de educadores lança à nação o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. Em 1934 a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades brasileiras de 1931.

Em 1935 o secretário de Educação do distrito federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, no atual município do Rio de Janeiro, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

É neste contexto histórico que se desenvolve no Brasil a escola nova, Anísio Teixeira influenciado pelo escolanovismo norte-americano de Dewey introduz este pensamento no meio educacional brasileiro. A pedagogia renovada é conhecida também como Pedagogia Nova, Escolanovismo ou ainda Escola Nova. A necessidade de democratizar a sociedade fez com que o movimento da Escola Nova acontecesse paralelamente à pedagogia tradicional, buscando reformas educacionais urgentes, emergindo da própria população a necessidade de uma consciência nacional.

Por educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de escola ativa (LUZIRIAGA, 1980. p. 227).

A Escola Nova tem seus objetivos concentrados no aluno. Os educadores que adotam essa concepção acreditam em uma sociedade mais justa e igualitária, na qual caberia à educação adaptar os estudantes ao seu ambiente social.

Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois se acreditava que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 28).

No tocante às teorias e práticas estéticas, a pedagogia escolanovista rompe com as “cópias de modelos”, e enfatiza a criatividade e a livre-expressão.

A estética moderna privilegia a inspiração e a sensibilidade, acentuando o respeito à individualidade do aluno.

Se por um lado esses aspectos foram importantes para o rompimento com os padrões estáticos e metodológicos tradicionais, por outro, criou-se uma postura não-diretiva, onde tudo em arte era permitido em nome da livre-expressão. A preocupação em Artes Visuais passa a ser como o “desenho livre” e o conhecimento são deixados de lado, caindo no espontaneísmo. Seu objetivo principal é o desenvolvimento da criatividade. Porém, na tentativa exagerada de busca da criatividade do aluno, muitos professores desviam-se da real proposta da Escola Nova.

A idéia da livre expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (BARBOSA, 1986, p. 45).

Essa pedagogia apresenta-se mais democrática que a tradicional. Baseada na crença de que a relação entre as pessoas pode ser mais justa e sem divisão

em classes sociais. Assim como a pedagogia tradicional, ela também está presente em nossos dias influenciando as aulas de arte.

Com a Ditadura de Vargas refletindo tendências fascistas é outorgada uma nova Constituição em 1937. A orientação político-educacional fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado de trabalho. Neste sentido a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional.

Por outro lado propõem que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e dispõem como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. As conquistas do movimento da escola nova, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nessa nova Constituição de 1937. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

Augusto Rodrigues artista plástico e arte-educador brasileiro nasceu em Recife em 1913, e morreu em 1993, Além de artista plástico foi pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista e fotógrafo. Foi pioneiro na criação das Escolinhas de Artes para crianças no Brasil em 1948, no Rio de Janeiro. A Escolinha coloca o foco nas distintas expressões artísticas (dança, teatro, desenho e poesia). O espírito não diretivo e aberto da Escolinha de Artes do Brasil pode ser aferido na tentativa de ampliação do repertório artístico pela inclusão de elementos da arte popular e do folclore, na intensificação do diálogo entre as diferentes modalidades artísticas

Transformar a educação e os professores era a meta da união da arte com a educação: acreditava-se que unicamente dessa forma se conseguiria a respeito integral à livre-expressão das crianças. Segundo Pessi, para Augusto Rodrigues, por meio da Escolinha de Artes.

[...] concretizou-se seu sonho e de seus companheiros, concretizou-se o ideal de um cantinho onde as crianças pudessem exercer sua capacidade de criar em liberdade, tendo ao seu lado o professor que lhe facilitava o acesso aos materiais e lhe possibilitava a auto-expressão. Em oposição à atitude dos professores das outras escolas, nesta o professor passa a respeitar os valorizar toda e qualquer manifestação da criança, sem se preocupar em interferir para que o desenho fique bem acabado, conseqüentemente agradando o adulto (1990 p. 28).

[...] nela a criança não era pensada como miniatura de adulto, mas deveria ser valorizada e respeitada em seu próprio contexto, com sua forma peculiar de pensar/agir no mundo, possuindo uma capacidade expressiva original, comunicando-se por meio de seu gesto traço, seu gesto teatral e seu gesto sonoro (AZEVEDO. 2000 p. 37).

A concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade deixou marcas profundas na maneira de ensinar arte na escola. Dessa forma, encontramos, ainda, na escola práticas de ensino de arte, tais, como: (1) produção de desenho e pintura como forma de expressão do pensamento da criança; (2) levar as crianças para assistirem a diferentes apresentações artísticas (dança, teatro, cinema, circo, entre outras) e a exposição em museus de arte e em centros culturais. Atividades essas realizadas, contudo, muitas vezes se dão sem ter sido planejada às estratégias de compreensão do conhecimento artístico, durante e após a excursão didática, caracterizando-a, apenas, como uma simples aula passeio. Essas atividades, em geral, são trabalhadas de forma “livre”, sem qualquer intervenção e/ou mediação do professor na percepção dos produtos artísticos e na realização da produção da criança, partindo da crença de que a aprendizagem do conhecimento artístico ocorre de forma espontânea, sem haver necessidade de qualquer trabalho de mediação do professor.

Dessa forma, a grande ênfase nessa concepção é sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante.

É a partir dessa idéia que vai surgir a concepção de ensino de arte como lazer, auto expressão e catarse, o que descaracteriza a arte como um conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, passível de ser ensinado e

aprendido. Essa interpretação custou à área de arte ser configurada apenas como uma mera atividade, sem conteúdos próprios, conforme verificamos na concepção de ensino de arte como atividade, proporcionando o esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar.

1.1.3 Pedagogia Tecnicista

A Pedagogia Tecnicista aparece nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970. Nessa concepção, o homem considerado um produto do meio. É uma consequência das forças existentes em seu ambiente. A consciência do homem é formada nas relações acidentais que ele estabelece com o meio ou controlada cientificamente através da educação.

A educação atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LIBÂNEO, 1989, p. 290).

Em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de modificar a educação brasileira sob o pretexto de que as propostas eram “comunicantes e subversivas”. A Ditadura Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos e feridos, nos confronto com a polícia, e alguns foram mortos; estudantes foram calados e a União dos estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores.

Neste período deu-se a grande expansão das universidades no Brasil. Para acabar com os “excedentes” (aqueles que tiravam notas suficientes para eram

aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar), foi criado o vestibular classificatório.

Para erradicar o analfabetismo foi criado o movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL, aproveitando-se, em sua didática, do expurgado Método Paulo Freire. O MOBRAL propunha erradicar o analfabetismo no Brasil e não conseguiu. E, entre denúncias de corrupção, acabou por ser extinto e, no seu lugar criou-se a Fundação Educar.

É no período mais cruel da Ditadura Militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 5.692 de 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante.

No Brasil, a prática escolar nessa pedagogia tem como função especial adequar o sistema educacional com a proposta econômica e política da Ditadura Militar, preparando, mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem da arte na tendência tecnicista, pode-se mencionar a ausência de fundamentos teóricos em detrimento do “saber construir” e “saber exprimir-se”. Nessa fase, percebem-se grande ênfase no uso de materiais alternativos, conhecidos na maioria das escolas como sucata e lixo limpo. O professor de arte busca socorro para suas dúvidas nos livros didáticos que estão no mercado para serem consumidos desde o final dos anos 1970.

A Lei. 5692, de agosto de 1971, instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. A partir dessa Lei, o ensino de arte no Brasil passou a ser designado através da rubrica “Educação Artística”. Uma terminologia ultrapassada para o período em que foi criada, diante dos avanços possibilitados pelos diferentes estudos e discussões da área da arte e seu ensino, desenvolvidas no Brasil, Estados Unidos e Europa.

No entanto, apesar de instaurar a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar, a Lei. 5692/71 ao designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades: (1) Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica); (2) e atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos). Dessa forma, coube à arte dentro do currículo escolar, desempenhar, apenas, o papel de mera atividade.

No contexto político e social da Ditadura Militar, a Arte na Lei 5.692/71 desempenhou, sobretudo, uma função meramente ideológica, que tinha como objetivo dar um caráter humanista ao currículo. “As artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História foram eliminadas do currículo” (BARBOSA, 2002b, p. 9).

Na realidade, a referida Lei, no campo do ensino da arte, caracterizou-a como uma ação não planejada, pois, as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministradas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação.

Apesar de uma trajetória conceitual curta, a concepção de ensino da arte como atividade cristalizou no ensino de arte diferentes práticas, que encontramos, ainda hoje, nas escolas brasileiras, tais, como: (1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo comemorativo; (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; (3) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras. Isenta de qualquer conteúdo de ensino, a concepção de ensino da arte baseada exclusivamente no “fazer artístico” contribuiu muito para relegar a arte a um lugar inferior na educação escolar.

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo

indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da Lei, ou seja, o Parecer nº540/77: “não é uma matéria, mas, a área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 37-38).

A citação deixa claro o caráter flexível e indefinido do ensino da Educação Artística nas escolas, fazendo com que fossem abordados assuntos e metodologias a critério dos professores, de acordo com os interesses sócio-políticos e culturais da época. Despreparados e inseguros, esses profissionais passaram a copiar os modelos dos livros didáticos para o ensino de Educação Artística, aplicando técnicas que julgavam novas, mas que repetiam a metodologia das épocas anteriores. Retomaram as práticas de ensinar arte por meio da reprodução e pintura de desenhos padronizados, da confecção de caixinhas, quadros ou outros objetos predeterminados pelo modelo de professor e pela introdução de conceitos prontos, muitas vezes oriundos da cultura estrangeira, sem a prévia consideração das origens e dos valores socioeconômicos e culturais dos alunos. Tal prática fez com que as crianças não desenvolvessem seu potencial criador, mas que aceitassem os conceitos e os modelos apresentados pelos professores como verdades absolutas, incontestáveis, proporcionando indiretamente uma “educação bancária” voltada exclusivamente para a transmissão de conhecimento.

Algumas escolas, principalmente as particulares, investiram em recursos audiovisuais, como projetores de slides, de filmes e gravadores para serem utilizados nas aulas de Educação Artística, mas, por vezes, usados apenas como forma de lazer para os alunos.

Foi no fim dos anos 1970 que se deu início ao movimento da Arte-Educação, cuja finalidade era o desenvolvimento do potencial criador, de forma ativa e voltada para o aluno. Segundo Noêmia Varela (1988,p.2)

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte-

educação poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade. (apud, FERRAZ e FUSARI 1992, p. 20-21).

Por essa perspectiva, pode-se notar a Arte-Educação como um movimento que busca inovar nas metodologias aplicadas ao ensino da arte, assim como valorizar a formação do profissional que ensina arte com o intuito de conscientizá-lo da importância desses ensinamentos no contexto escolar.

1.1.4 Pedagogia Progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

A tendência progressista é resultado da inquietação de muitos educadores que, a partir da década de 1960, manifestam suas angústias em relação ao rumo que vem tomando a educação. Suas discussões e questionamentos dirigem-se à educação, com ênfase na escola pública, no que diz respeito à real contribuição desta para a sociedade.

Essas discussões têm contribuído para mobilizar novas propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 40).

Segundo Libâneo (1989), o termo progressista é tomado emprestado de Snyders e utilizado nesses estudos para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidente que a pedagogia não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista; daí ser ele um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (1989, p. 32).

A pedagogia progressista apresenta-se por meio das tendências libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos. Nessas concepções, a escola deve ser vista como o ambiente onde acontecem:

[...] conflitos, interesses sociais contraditórios, lutas de poder, e no qual é possível criar-se um discurso crítico capaz de desvelar esta realidade, seus condicionamentos sócio-econômicos e as condições necessárias à sua superação. Neste contexto, torna-se imprescindível à discussão sobre a cultura popular versus cultural erudita, enfim, passa-se necessariamente a discutir a problemática da democratização da cultura[...] (FOERSTE, 1996, p. 43).

É oportuno mencionar que existia no Brasil dos anos 1940 a 1960 uma grande movimentação em torno da promoção da cultura popular, que por meio do nacionalismo procurava resgatar a verdadeira cultura não-dominante, a cultura do povo.

1.1.4.1 Tendência progressista libertadora

Essa tendência tem sua origem ligada diretamente com o método de alfabetização de Paulo Freire. Nessa concepção, o homem é considerado um ser situado num mundo material, concreto, econômico, social e ideologicamente determinado. Sendo assim, resta-lhe transformar essa situação. A busca do conhecimento é imprescindível, é uma atividade inseparável da prática social, e não deve se basear no acúmulo de informações, mas, sim, numa reelaboração mental que deve surgir em forma de ação, sobre o mundo social.

Assim, a escola deve ser valorizada como instrumento de luta das camadas populares, propiciando o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade, porém reavaliando a realidade social na qual o aluno está inserido. A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, podendo constituir-se em um importante instrumento no processo de transformação da mesma. Sua principal função é elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade que o cerca, a fim de torná-lo capaz para atuar no sentido de buscar sua emancipação econômica, política, social e cultural.

1.1.4.2 Pedagogia progressista libertária

A pedagogia progressista libertária valoriza a experiência de autogestão, autonomia e não-diretividade. Pode-se dizer que a pedagogia libertária tem em comum com a pedagogia libertadora “a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica” (LUCKESI, 1993, p. 64). Nessa concepção, a idéia de conhecimento não é a investigação cognitiva do real, mas, sim, a descoberta de respostas relacionadas às exigências da vida social. Essa tendência acredita na liberdade total; por isso dá mais importância ao processo de aprendizagem grupal do que aos conteúdos de ensino.

Pode-se dizer que a pedagogia libertária “abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, como a psicanalítica, a anarquista, a dos sociólogos e também a dos professores progressistas” (LIBÂNEO, 1989, p. 39). Em resumo, o professor assume a função de conselheiro, muitas vezes, também a de instrutor-monitor.

1.1.4.3 Pedagogia progressista “crítico-social dos conteúdos”

Essa tendência também é conhecida por pedagogia histórico-cultural. Surgiu no início da década de 80 e difere das duas progressistas anteriores pela ênfase que dá aos conteúdos, confrontando-os com a realidade social. Sua tarefa principal centra-se na difusão dos conteúdos, que não são abstratos, mas concretos.

Nesse sentido, cabe ao professor escolher conteúdos mais significativos para o aluno, os quais passam a contribuir na sua formação profissional. Tudo isso visando à inserção do aluno no contexto social. Na realidade, não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, é preciso que tenham significação humana e social.

Mediante a reflexão sobre as tendências pedagógicas que influenciaram e continuam influenciando o ensino aprendizagem da arte, espera-se que o estudo abordado neste capítulo possa ajudar os professores de arte a entenderem-se como sujeitos do processo histórico, pois, ao mesmo tempo em

que fazem à história, são determinados por ela. Devem perceber que para interferir e transformar o presente é necessário conhecer e entender o passado. A compreensão da história lhes possibilitará uma ação transformadora no processo ensino-aprendizagem da arte, e; lhes dará subsídio para repensar as relações sociais nas instituições formais de ensino e na sua práxis educativa

O próximo item irá abordar as transformações propostas para a disciplina artes a partir da nova LDB e dos PCNS

1.2 A LDB nos PCNS e a Arte Educação. Algumas considerações.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996. Com a Lei 9394/96, a arte é considerada disciplina obrigatória no currículo escolar. “O ensino de arte constituirá um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, § 2º).

Nos anos 1990, outras importantes mudanças ocorreram no ensino das artes, entre elas os Parâmetros a partir de 1996 e a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, inicia-se uma preocupação com o novo perfil do ensino de artes e do professor.

Barbosa (2002 d) traz importante contribuição associada à Proposta Triangular, segundo a qual se postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considerando que o objeto de conhecimento dessa concepção é a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a arte e a sociedade, propõe-se que seja elaborada a partir das três ações básicas: ler as obras de artes, fazer arte e contextualizar a obra de arte. A Proposta Triangular não indica um procedimento hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos; permite um contexto do ensino de arte interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa.

A concepção de artes na ótica dos Parâmetros tem como eixo central à dimensão social da arte segundo os Parâmetros por meio das manifestações artísticas o aluno deverá compreender sentir, perceber e articular os significados e valores, que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade, além de compreender, relacionar e respeitar a diversidade cultural de outros povos (PCNS, p. 19).

No texto dos Parâmetros Curriculares, observa-se que as orientações didáticas para o ensino da arte:

[...] referem ao modo de realizar as atividades e às intervenções educativas junto dos estudantes nos domínios do conhecimento artístico e estético. São idéias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar o aperfeiçoamento dos saberes dos alunos em Arte. Mas não quaisquer métodos e procedimentos e sim aqueles que possam levar em consideração o valor educativo da ação cultural da Arte na escola. As orientações referem-se às escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho artístico em sala de aula. Referem-se aos direcionamentos para que os alunos possam produzir compreender e analisar os próprios trabalhos e aprender noções e habilidades para apreciação estática e análise crítica do patrimônio cultural artístico. (PCNS– Arte, 1997, p. 105).

1.3 A Proposta Triangular no Ensino

Segundo Barbosa, “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte Educação Pós Moderna” (2002 d, p. 19), por meio da “idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA 2002 d, p. 24). Nessa direção, tanto Richter (2002; 2003) como Barbosa (1998 a; 2002 d) vêm, ao longo dos anos, produzindo diferentes estudos sobre a diversidade cultural no ensino da arte. Segundo as referidas autoras, definir diversidade cultural pressupõe evocar diferentes termos, tais, como multiculturalismo, pluriculturalidade, interculturalidade, que, na atualidade, aparecem como sinônimos no ensino de arte. No entanto, Barbosa (2002 d) e Richter (2002) nos alertam que o termo mais adequado para designar a diversidade cultural no ensino da arte é a “interculturalidade”.

No livro “Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte”, Barbosa nos explica que, “enquanto os termos ‘multicultural’ e ‘Pluricultural’ pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘Intercultural’ significa a interação entre as diferentes culturas” (2002 d, p. 19).

Defendendo essa idéia, Richter afirma que “esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais (2002. p. 86).

No entanto, esse processo precisa estar apoiado em uma perspectiva interdisciplinar, que vem sendo defendida por Barbosa (1984), desde a década de 1980, ao afirmar que polivalência não é interdisciplinaridade. Nessa direção, Richter explica que, diferente da “multidisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”, a “interdisciplinaridade”.

[...] indica a inter relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento. (RICHTER, 2002. p. 85).

Nessa concepção, o ensino de arte deve ser interdisciplinar consigo mesmo, por meio de diferentes linguagens, como, também, com outras áreas do conhecimento humano. Seria o que poderíamos chamar de uma “educação sem territórios e fronteiras”, conforme esclarece Barbosa:

O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino de arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O happening, a performance, a bodyart, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria vídeo art são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte (BARBOSA, 1984, p. 68).

Um outro princípio defendido pela Arte/Educação Pós-moderna está relacionado à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter

relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, designados por Barbosa (2002 b) como ações necessárias para a compreensão da Arte como epistemologia.

Com o esvaziamento dos conteúdos do ensino de arte, que vinha ocorrendo desde o início do século XX, através da Tendência Modernista da Arte/Educação, surgem, na década de 1970, no cenário internacional, alguns pensadores que propunham regatar os conteúdos para as aulas de arte. Foram desse movimento que apareceram, no cenário da arte/Educação, diferentes abordagens de ensino da arte.

Inspirada nesses teóricos e nessas abordagens, Ana Mae e suas colaboradoras sistematizaram, na década de 1980, a partir das atividades educativas no conceitual, cultural, social e o julgamento de valorização acerca da sua qualidade.

Para a maior compreensão sobre Abordagem Triangular de Ensino e Arte, do ponto de vista das teorias educacionais e das teorias da aprendizagem, Barbosa afirma:

A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”. (BARBOSA, 1998 a, p. 40).

Ao contrário da concepção de ensino como técnica que valoriza o produto artístico em detrimento do processo e da concepção de ensino de arte como expressão que supervaloriza o processo, dando pouca importância ao produto estético, a concepção de arte como conhecimento vem buscando a valorização tanto do produto artístico como dos processos desencadeados no ensino de arte, trazendo para o contexto atual da Arte/Educação a ideia de arte como processo e produto, que vem sendo defendida por (BARBOSA 1975) desde a década de 1970.

Na contemporaneidade, a concepção de ensino de arte como conhecimento vem sendo apontada pelos diferentes estudos, como a orientação mais adequada para o desenvolvimento do ensino de arte da educação escolar. A Proposta Triangular compreende: a produção (fazer artístico) a observação (fruição) e a análise.

A proposta Triangular aponta as necessidades do ensino de arte nas escolas, desde os primeiros anos, por se tratar de um aspecto fundamental no desenvolvimento cultural da sociedade. A produção de conhecimento e a capacidade intelectual estão conectadas ao pensamento divergente e visual, sobretudo, se quisemos um desenvolvimento coletivo, onde a percepção, a imaginação e a reflexão levam à transformação social.

A influência sócio-cultural no processo da aprendizagem engloba sobremaneira a expressão artística, uma vez que esta é o registro da cultura, do momento histórico e do desenvolvimento intelectual da sociedade. E, inserido neste universo o educando aprende a interagir com sua própria realidade, com a realidade do contexto que lhe for apresentado. O mero conhecimento não basta para criarmos uma sociedade mais reflexiva e autônoma, portanto, é necessário promover situações de ensino-aprendizagem que garantam a diversidade de informações que podemos encontrar na proposta Triangular no ensino de arte.

Voltando a questão dos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais- documentos oficiais com intuito de orientar a prática educacional de professores de todas as áreas curriculares do Ensino Fundamental e Médio), de arte propõem que sejam trabalhados quatro modalidades Artística: Artes Visuais (englobando artes gráficas, vídeo, cinema e as novas tecnologias, como as tecnologias digitais); Música: teatro e dança.

A recomendação feita nos PCNS – Arte é de que o ensino da Arte possua sua própria linguagem, com suas próprias estruturas e códigos. A importância para o currículo do Ensino Médio é de continuação e fortalecimento dos

conhecimentos de arte desenvolvidos nos anos anteriores, e seu ensino é determinado com:

[...] Intuito de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade. (BRASIL, 2008, p. 98).

Nos PCNS – Arte encontra-se uma ‘concepção contemporânea’ da disciplina, em que a arte é “considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição” (BRASIL, 2008, p. 98). No documento, a arte é considerada uma linguagem passível de análise, e como tal maneira de comunicação humana.

As linguagens artísticas constituem-se de sistemas de signos – como os visuais, sonoros, corporais – que percebemos como elementos próprios das linguagens e são compreendidos nas criações simbólicas. (BRASIL, 2008, p. 180).

Encontram-se no PCNS – Arte que envolvem o ensino da arte através do exercício de competência e habilidades. A aquisição de tais competências e habilidades fundamenta-se na perspectiva de Philippe Perrenoud (apud BRASIL, 2008, p. 182), que: “situa-se no âmbito do sujeito da aprendizagem, como conquista que lhe permitirá saber mobilizar recursos, tanto cognitivos como efetivos, para enfrentar situações complexas”.

Tais competências e habilidades são distribuídas no documento por meio de três grandes eixos, que servirão de suporte para a inclusão dos conteúdos previstos para cada área distinta de arte. Os eixos norteadores para os conteúdos propostos no PCNS apresentam-se nas seguintes categorias: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural.

A concepção de ensino de arte proposta pelos PCNS como já foi mencionado neste capítulo, embora não explicitamente, é a ‘Metodologia Triangular’ ou ‘Proposta Triangular’ defendida por Ana Mae Barbosa. Conforme o PCNS – Arte, o “conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e

aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar”. Essa concepção de ensino da arte propõe uma interrelação entre o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica.

A “Proposta Triangular” está dentro de uma concepção de ensino de arte como conhecimento, defendendo a idéia da arte na educação com ênfase na própria arte, entendendo que há um conhecimento e uma linguagem específica da área. Elliot Eisner (apud BARBOSA, 2003, p. 64) denomina essa proposta de “essencialismo” no ensino da arte.

A corrente essencialista “acredita ser a arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza” (BARBOSA, 2003, p. 65). Segundo essa concepção, o conceito de arte está ligado também à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador que dá potência à cognição.

A contribuição de Barbosa (2002 d) e a sua proposta triangular e aproxima-se do que é recomendado pela Secretaria Estadual de Educação para o ensino da arte. Segundo Bosi, temos arte como construção, arte como conhecimento e arte como expressão. Arte como construção ou como fazer: “Arte é um conjunto de atos pelos quais se muda às formas, se transforma a matéria oferecida pela cultura” (BOSI, 2003, p. 13). Nesse sentido, qualquer atividade humana pode chamar-se artística. A arte é uma produção, logo, supõe trabalho. Os gregos a denominavam com *techné*, modo exato de perfazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias.

A palavra latina **ars**, matriz do português arte está na raiz do verbo articular, que denota a ação de fazer juntas entre as partes de um todo, de produzir algo. Podiam receber o mesmo nome de arte não só as atividades que visavam a comover a alma (a música, a poesia) quanto os ofícios de artesanato, a cerâmica, a tecelagem, que aliavam o útil ao belo. Durante o Império Romano, a arte tinha um claro sentido econômico-social. As **artes liberales** eram exercidas por homens livres; já os ofícios, **artes serviles**, relegavam-se às

peças de condições humildes. O termo artista e artífice mantêm hoje, a oposição de classe entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. O pensamento moderno recusa o critério hierárquico dessa classificação.

O conceito de arte como produção de um ser novo, que se acrescenta aos fenômenos da natureza, conheceu alguns momentos fortes na cultura ocidental. No século XX, as correntes estéticas que se seguiram ao impressionismo levaram ao extremo a convicção de que um objeto artístico obedece a princípios estruturais que lhe dão o estatuto de ser construído, e não de ser dado, naturalmente.

A expressão na arte está contida num gesto de dança ou na libertação da voz, a forma da entonação conduz o receptor às emoções desejadas. Tão importante quanto à voz temos os gestos, que envolvem uma postura corporal inteira, dispondo de códigos que permitem uma comunicação entre artista e público. Dada a polivalência do termo necessitará limitar o conceito “expressão”. A idéia de expressão está intimamente ligada a uma forma que se exprime e uma força que a exprime. Forma e força co-existem na expressão, permite a constituição de um saber que investiga as correspondências entre as expressões corporais e a sua qualidade subjetiva.

Atualmente, estamos num período transitório em relação aos valores e significados do ensino de arte. O novo perfil do professor e artes seria uma somatória entre a livre-expressão e o contextualizar, o ensino de artes não pode ficar na mera contemplação ou reprodução sem um entendimento social da obra, há necessidade de uma somatória entre o apreciar, fazer e contextualizar. Apesar dos Parâmetros terem contribuído para os professores mudarem o discurso e concepções, a prática pedagógica, tal como observo em meu cotidiano profissional compartilhado com inúmeros professores de arte, ainda conserva uma visão imediatista e utilitária da arte.

Abaixo segue um fragmento da proposta triangular tal como aparece nos PCNS:

- As Artes Visuais como produção cultural e histórica

Observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.

Compreensão sobre o valor das artes visuais na vida dos indivíduos e suas possíveis articulações com a ética que permeia as relações de trabalho na sociedade contemporânea.

Reflexão sobre a ação social que os produtores de arte concretizam em diferentes épocas e culturas, situando conexões entre vida, obra e contexto.

Conhecimento e investigação sobre a arte do entorno próximo e distante a partir das obras, fontes vivas, textos e outras formas de registro (apresentada material e/ou virtualmente).

Conhecimento, valorização de diversos sistemas de documentação, catalogação, preservação e divulgação de bens culturais presentes no entorno próximo e distante.

Utilização autônoma e frequência às fontes de informação e comunicação artística presentes em diversas culturas por meio de processos dialógicos diretos ou virtuais (museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sítios informativos).

Elaboração de formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação das experiências com formas visuais, e fontes de informação das diferentes culturas.

Reflexão sobre as artes visuais e a cultura brasileira em sua diversidade e presença na comunidade e no cotidiano dos alunos.

Reconhecimento da presença de qualidades técnicas, históricas, estéticas, filosóficas, éticas, culturais nas produções visuais, sabendo observá-las como fonte de pesquisa e reconhecendo-as como veículo de compreensão diferenciada do ser humano e suas culturas.

Conhecimento crítico de diferentes interpretações de artes visuais e da cultura brasileira, produzidas por brasileiros e estrangeiros no país. (PCNS, p. 66-70).

Arte é cultura. É fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo, visão esta que está atrelada a concepções, princípios, espaços, tempo, vivências. O contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz. O conhecimento da arte produzida em sua própria cultura permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém contextos com o passado, que é capaz de intervir modificando o futuro, que toma consciência de suas concepções e idéias, podendo escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade da qual faz parte.

Além das já referidas justificativas ontológicas e culturais para a importância da arte na educação, cabe falar da dimensão simbólica da arte, de seu poder expressivo de representar idéias por meio de linguagens particulares, como a literatura, a dança, a música, o teatro, a arquitetura, a fotografia, o desenho, a pintura, entre outras formas expressivas que a arte assume em nosso dia-a-dia.

Essas formas são linguagens criadas pela humanidade para expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada, e como linguagens que são, têm suas próprias estruturas simbólicas que envolvem elementos tais como espaço, forma luz e sombra em artes visuais, timbre, ritmo, altura e intensidade em música, entre outros elementos inerentes a outras linguagens da arte. Ora, o conhecimento dessas estruturas simbólicas não é evidente aos alunos, nem se constrói espontaneamente por meio da livre expressão, mas precisa ser ensinado. O ensino das linguagens da arte cabe também à escola, embora não apenas a ela.

Afirma Ana Mae Barbosa:

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. (BARBOSA, 1999, P.19).

Notamos que tanto a Constituição de 1988, quanto a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mencionam repetidamente a importância do desenvolvimento de um conhecimento em arte como possibilidade de manifestação e compreensão da cultura, este fato ligado ao “conhecimento de obras de arte, à liberdade de expressão e à identidade nacional”. Tal disposição é resultado de um processo de conscientização iniciado por arte-educadores politizados e engajados nas reformas educacionais e pela sociedade que paulatinamente reconhece na arte e em seu estudo um veículo de desenvolvimento cultural. Mais que um símbolo de cultura, a arte aparece

como meio de expressão e identidade, revelada através do seu estudo histórico.

É possível concluir que a arte, no ambiente escolar, reflete uma crescente necessidade pela busca de um espaço de expressão da criatividade, onde possa haver a construção de conhecimento estético e a liberdade de expressão, entendidas como possibilidade de criação e desenvolvimento da imaginação além dos “moldes” do conhecimento pré-estabelecido.

Analisar obras de arte consagradas é uma importante iniciativa de conhecimento histórico, desde que a “cultura” seja entendida como um processo em construção dentro das relações sociais e que o conceito de arte se torne progressivamente mais abrangente, incluindo as manifestações culturais e estéticas de diferentes povos.

A convivência com bens culturais e com os códigos de interpretação desses bens pode encontrar na escola e nas aulas de arte, um meio de apropriação do conhecimento de diferentes culturas, reinterpretadas num processo de construção de uma sensibilidade estética e do desenvolvimento de um olhar crítico em relação à arte.

A expressão artística pode ser estimulada a partir da análise da expressão do “outro”, seja ele configurado dentro de uma obra analisada e interpretada, assim como a produção de arte de uma tribo, dentro de um espaço informal ou até mesmo na produção artística realizada na sala de aula. Ler uma obra de arte é deter seus códigos de interpretação supõe não só um conhecimento intelectual, mas uma outra capacidade de ler e interpretar o mundo, por meio do contato com diferentes culturas, modos distintos de dar significado estético a sensações e emoções que a arte provoca.

Um aluno criativo pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, um natural inconformismo com o “pronto”, o “estabelecido”. Para viver a criatividade como um potencial humano é preciso

viver a capacidade de crítica um processo em construção do qual se é mais que espectador, se é autor do processo.

Veremos a seguir a importância destas questões discutidas no item arte humanização do ser humano.

1.4 Arte e humanização

O homem, ser cultural e histórico, existe num mundo societário, no qual há leis e normas que são produtos das relações do homem indivíduo com os outros homens indivíduos, numa construção coletiva, em relação à qual cada um tem sua responsabilidade. A idéia de cidadania, nesse sentido, está ligada à atuação do homem, membro do coletivo, no espaço político do Estado, na busca de assegurar os direitos básicos, civis, políticos, o bem-estar comum como direito de todos. Nesse princípio, a solidariedade e o respeito ao outro, em suas múltiplas possibilidades de apresentação, como alteridade, encontram-se inevitavelmente imbricados. Desde a aurora da humanidade o homem tem construído sua existência localizando-se como ser essencialmente social.

Segundo Coli (2003), a arte tem estado presente desde os primeiros passos dados na construção da “cultura, quando homem começou a cantar, produzindo”, sons a partir do próprio corpo ou dos primeiros objetos que funcionaram como instrumentos musicais, a dançar seus rituais mágicos, e, ainda, quando começou a deixar suas marcar gráficas nos desenhos e pinturas sobre superfícies diversas o interior de inumeráveis cavernas marcando a presença do homem como ser produtor de cultura.

O homem criou objetos para satisfazer as suas necessidades praticas como as ferramentas para cavar a terra e os utensílios de cozinha. Outros objetos são criados por serem interessantes ou possuírem um caráter instrutivo. O homem cria a arte como meio de vida, para que o mundo saiba o que pensa, para

divulgar as suas crenças (ou as de outros), para estimular e distrair a si mesmo e aos outros, para explorar novas formas de olhar e interpretar objetos e cenas.

Coli (2003):

Responder é coisa difícil. As respostas são divergentes, contraditórias. Mas “é possível dizer que arte é certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirado, isto é, nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia... se não conseguimos saber o que é arte, pelo menos sabemos quais coisas correspondem a essa idéia e como devemos nos comportar diante delas” (p. 8).

“para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto.

Nossa cultura também prevê locais específicos onde à arte pode manifestar-se, quer dizer, locais que também dão estatuto de arte a um objeto. Esses locais garantem... o rótulo “arte” às coisas que apresentam, enobrecendo-as (p. 10).

Portanto, “nossa cultura prevê instrumentos que determinarão, por mim, o que é ou não arte”.

Ou seja,... “o estatuto de arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai”.

Analisando a conceituação de Arte de Coli (2003), percebemos que arte possui inúmeros significados que estão relacionado com valores sociais e morais, contexto Histórico e Cultural de uma determinada sociedade num determinado período histórico. A importância e a riqueza da arte vêm exatamente da sua capacidade de reunir todas as dimensões humanas – a emotiva, a racional, a mística, a corporal. O tipo de experiência que a arte é capaz de proporcionar é único, e não pode ser substituída por nenhuma outra área do conhecimento humano. Isso significa que sem a arte nosso entendimento do mundo e também de nós mesmos fica empobrecido. Conhecer e entender a arte produzida pelo grupo Cultural a que pertencemos é fundamental na construção da nossa identidade. Por outro lado com a arte de outras culturas temos a oportunidade de perceber o que temos de singular e também ampliar a nossa visão de mundo. Portanto é também um meio de comunicação entre as pessoas e os povos, o que tornaria os indivíduos mais coerentes na compreensão das diversidades e pluralidades culturais, humanizando-os e tornando-os cidadãos éticos.

O conhecimento da arte não se enquadra em padrões matemáticos. Ele se dá no campo do sensível e manifesta-se por meio do conhecimento da forma, seja ela palavra, som, movimento ou imagem. É através da forma que dizemos alguma coisa, expressamos, descobrimos, indicando novas perspectivas, soluções, caminhos, reflexões. Para fundamentar a nossa afirmação com referência à forma, tomamos as palavras de Susanne Langer:

A Arte, no sentido aqui proposto – ou seja, o termo genérico abrangendo pintura, escultura arquitetura, música, dança, literatura, drama e cinema – pode ser definida como a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano. Digo formas “perceptíveis e não sensórias” porque algumas obras de arte se oferecem mais à imaginação do que aos sentidos exteriores [...]. Todas as obras de arte, porém, são formas puramente perceptíveis, que parecem encarnar alguma sorte de sentimento. (LANGER, 1971, p. 82).

Continuando a sua reflexão, a autora esclarece com precisão o que seja “sentimento” e de que forma ele é empregado na sua definição de Arte.

“Sentimento” (feeling), como aqui emprega a palavra, tem um significado muito mais amplo do que o definido pelo vocabulário técnico de Psicologia, onde apenas denota prazer e desprazer, ou mesmo nos limites cambiantes do discurso ordinário, onde às vezes significa sensação (como quando alguém diz que não sente um membro paralisado) às vezes sensibilidade (como quando falamos de ferir os sentimentos de alguém), às vezes emoção (como quando se diz que uma situação lacera os nossos sentimentos ou evoca um sentimento terno), ou uma atitude emocional direta (como quando dizemos experimentar um sentimento intenso acerca de alguma coisa), ou mesmo nossa condição geral, mental ou física, quando nos sentimos bem ou mal, melancólicos ou uns tanto ufanos. A palavra, como aqui a uso, ao definir Arte como criação de formas perceptíveis expressivas do sentimento humano, compreende todos esses significados: aplica-se a tudo quanto possa ser sentido. (LANGER, 1971, p. 82).

A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginário, interpretação e conhecimento do mundo, é também a expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa que se manifesta que se simboliza. A arte é movimento da dialética da relação homem mundo.

A arte humaniza, e se ela humaniza, precisamos mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional e mais ainda na sociedade de modo geral. Pois se temos consciência de que a educação é a base estrutural (juntamente com

a família) de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos cada dia mais, de pessoas comprometidas com o tema da humanização dos indivíduos. Humanizar no sentido completo e pleno da palavra. Mais do que oferecer aos indivíduos condições de vivência, de sobrevivência, dar a eles a oportunidade de ser quem realmente são com toda a sua individualidade e peculiaridade.

Segundo Luiza de Maria (1998, p. 59), o que a arte busca é justamente a integridade dos homens, proverem cada “ser” do alimento necessário para que nele se concretize o sentido de “humano”. E se a busca é pela humanização, mais do que justo será unir arte e educação para que nosso mundo seja melhor.

Paulo Freire (2005, p. 12) relata “[...] a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” – momentos de sua infância – para ressaltar a importância da leitura de mundo que antecede a leitura da palavra e como o domínio da linguagem escrita possibilita ao sujeito uma leitura mais crítica do mundo.

Concordando com o pensamento de Freire de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e com a paráfrase de Luiz Camargo de que “a leitura da imagem precede a leitura da palavra”, Analice Pillar (1999, p. 14) afirma, no texto *Leitura e releitura*, que: “[...] o primeiro mundo que buscamos compreender é o mundo onde vivemos”, ou seja, esse que se dá na relação com a família, com os amigos, com a escola, com as pessoas e as coisas do mundo de uma forma geral. Além disso, Pillar salienta que , quando busca compreendê-lo, “[...] estamos fazendo leituras desse mundo”; leitura que, dependendo do contexto, pode ser “[...] crítica, prazerosa, envolvente, significativa e desafiadora” (p. 14).

Nós precisamos compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala (FREIRE, 1996, p. 97), precisamos através da sensibilidade, ver através de atitudes e ações, oportunidades de acertos e de vidas melhores, e para isso podemos contar com a contribuição da arte. Desde

muito tempo a arte nas escolas públicas e particulares é trabalhada de forma inadequada, proporcionando um distanciamento dos alunos das obras, e, conseqüentemente, deixando escapar de suas mãos a oportunidade de entender, admirarem e refletir sobre o pensamento do outro (o artista). Para se trabalhar com a Arte é necessário promover um diálogo entre o expectador e a obra. Fazê-lo entender, analisar, observar, perceber, distinguir, criticar e apreender o sentido da expressão relatada pelo autor.

A arte tem um o papel efetivo na construção do indivíduo, pois possibilita o desenvolvimento do olhar, que é capaz de perceber as nuances em tudo o que o cerca e o envolve, contribuindo para que possa se conhecer se perceber para poder perceber o outro e transformar suas relações. Para isto é necessário um exercício de autoconhecimento e de reflexão de suas próprias ações, e de como ocorre o desenvolvimento, abrindo caminhos para o que podemos chamar como recomposição da personalidade mais sensível e humanizada.

Apreciação, fruição, leitura da imagem, são termos que têm sido muito utilizados e na ação pedagógica contemporâneas, dentro da área do Ensino da Arte, referindo-se de diferentes modos ao que podemos chamar genericamente de experiência estética. É importante olharmos para o momento atual do Ensino da Arte no Brasil, buscando compreender o sentido que este conceito parece enunciar hoje, dentro de uma perspectiva histórica: tal compreensão pode ser valiosa para fundamentar a função da experiência estética tanto na formação de nossos alunos, quanto na nossa formação de educadores.

As reflexões sobre a importância do uso da imagem no ensino da arte, bem como da “leitura da imagem”, foram disseminadas no Brasil por Ana Mae Barbosa, uma pioneira em defesa da cognição na Arte/Educação, tanto no ensino formal quanto não formal. No livro “A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempo”, a pesquisadora, além de discorrer sobre a situação política e conceitual do ensino da arte no Brasil na década de 1980, apresenta “diferentes metodologias”, com exemplos de “leitura de obra de arte”, de diversos pesquisadores estrangeiros, para ressaltar a importância do uso da imagem no ensino da arte em sala de aula. Na publicação, também, apresenta

a “Metodologia Triangular”, composta do ensino interligado entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico que foi adotada no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC) e “[...] que hoje mais corretamente chamamos Proposta Triangular [...]” (BARBOSA ,2005, p. 143).

Sobre a disseminação da Proposta Triangular na década de 1990, o que realmente importa é que, a partir dela, o ensino da arte no Brasil mudou. Em vista disso, hoje se tem mais pesquisadores e professores defendendo a importância da leitura da imagem em sala de aula a partir de outras propostas de ensino que priorizam não só a leitura de obras de arte, mas também de “imagens estéticas” (RAMALHO e OLIVEIRA, 1998) e imagens da cultura visual, bem como o contato do aluno e professor não só com reproduções de obras de arte, mas também com a obra original em museus e outros espaços expositivos.

A proposta de inserção das artes no currículo veio marcada pelas discussões que antecederam os Parâmetros Curriculares Nacionais, discussões essas que ressaltavam o tripé da proposta triangular, compreendendo três etapas do processo artístico: a produção (criação), apreciação (fruição) e a contextualização (reflexão). Por conseguinte, o fazer artístico deve ser acompanhado pela capacidade de leitura da obra de arte, e a contextualização pode ser a mediação entre a história, a sociologia, a política, a antropologia etc., num encadeamento necessário e indissociado. Em a imagem do ensino da arte, Barbosa afirma que é necessário articular as disciplinas que fazem parte das ações de ensino:

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. [...] Só um fazer consciente e informado torna possível à aprendizagem em arte (2002b, p. 31-32).

Compreendemos que esta metodologia do ensino de arte abarca os momentos mais importantes e os componentes básicos de articulações das artes visuais que são: a produção (fazer artístico) a observação (fruição), a análise conceitual, cultural, social e o julgamento de valoração acerca da sua qualidade.

A Proposta Triangular aponta a necessidade do ensino da arte nas escolas, desde os primeiros anos, por se tratar de um aspecto fundamental no desenvolvimento cultural da sociedade. A produção de conhecimento e a capacidade intelectual estão conectadas ao pensamento divergente e visual, sobretudo, se quisermos um desenvolvimento coletivo, onde a percepção, a imaginação e a reflexão levam à transformação social.

A influência sócio-cultural no processo da aprendizagem engloba sobremaneira a expressão artística, uma vez que esta é o registro da cultura, do momento histórico e do desenvolvimento intelectual da sociedade. E, inserido neste universo o educando aprende a interagir com sua própria realidade, com a realidade do contexto que lhe for apresentado. O mero conhecimento não basta para criarmos uma sociedade mais reflexiva e autônoma, portanto, é necessário promover situações de ensino-aprendizagem que garantam a diversidade de informações e enfoques que podemos encontrar na Proposta Triangular do Ensino de Arte.

Ana Mae Barbosa, em seu artigo “Arte Educação e Cultura” (2000), aponta a importância da Arte na construção do indivíduo e o papel da arte no desenvolvimento cultural.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presente dos agrega transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer por que estas usam um outro tipo de

linguagem, a discursiva, a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Unindo as concepções de Ana Mae Barbosa e Paulo Freire podemos afirmar que a arte e o ato de ler e conhecer humaniza o ser humano em sua totalidade. A barbarização e o embrutecimento da sociedade e de seus indivíduos no qual se encontram imersos, o diálogo com a arte e a cultura poderia garantir experiências estéticas e sensíveis ampliando o repertório cultural, ao mesmo tempo transformando seus olhares e sua compreensão de mundo. A falta de esperança, desilusões e condições sociais precárias, sem perspectivas num futuro vão embrutecendo os indivíduos, na sua essência, levando-os a um estado de rebeldia e revolta. Esse embrutecimento que ocorre, desumaniza-os e dificulta suas relações sociais, sedimentando o processo de exclusão social.

Freire (1987) aponta a desumanização como à negação do Humano, pois a vocação do ser humano é justamente sua humanização:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização fosse vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 30).

Os homens nascem para viver em comunidade humaniza-se à medida que trabalham juntos, comunicam-se, trocam exigências, em conjunto buscam a construção de um mundo melhor, visando à evolução com liberdade. Dentro de

um mundo pedagógico sempre se alcança uma maior humanização, conforme se aplica à educação como prática de liberdade.

Logo, deve-se lutar pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, e esta busca deve partir dos oprimidos: eles precisam lutar pela liberdade com responsabilidade de buscar a libertação e a restauração da humanização, ao invés de tornar-se opressor dos opressores, fazendo valer a sua luta em busca de liberdade justa a todos.

Paulo Freire busca tomar a pedagogia da opressão um ponto a ser discutido e superado para a formação de uma consciência crítica. E esta consciência crítica seja formadora da luta pela libertação.

Segundo Freire (1987), a libertação é um processo doloroso, pois depende do próprio indivíduo expulsar (ou não) o opressor de dentro de si. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável pela superação da contradição opressores e oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não o opressor, não mais o oprimido, mas o homem libertando-se.

O maior desafio da pedagogia da libertação é desenvolver a consciência crítica, tanto no oprimido quanto no opressor, pois para que haja uma humanização a mudança não pode ser feita somente no oprimido, e sim, também, deve haver mudança no opressor. Freire prega também a prática dessa mudança, e não somente a formação de uma consciência crítica, porém, passiva, sem uma ação concreta. Destaca-se a importância da reflexão, porém, não somente esta e sim a unidade com a prática, visto que sem esta combinação torna-se impossível à superação da opressão.

É importante ressaltar que os opressores buscam sempre ter cada vez mais, sem se importar com as consequências que podem causar para que as classes menos favorecidas cheguem ao seu objetivo. Mesmo que para isto seja necessário oprimir cada vez mais, tirando cada vez mais dos oprimidos. Para os opressores o ter é mais importante que o ser, logo, a crueldade não vem

como algo desconhecido e alheio à realidade das classes opressoras, pode ser vista como uma característica do pensamento das classes opressoras em sua visão neocrófila da realidade social. Assim, o amor apresentado por essas classes, torna-se um amor originado pela opressão de outros, não sendo um amor vida antes um amor morte.

Freire (1987) dentro da realidade concreta, o principal fator que caracteriza os oprimidos, é a auto desvalia, esta que é uma característica que os oprimidos assumem, devido à contínua introjeção que leva os oprimidos a ficarem constantemente reconhecendo a superioridade dos opressores que os oprimem, e este pensamento acaba por provocar uma programação mental, ou seja, faz com que de tanto ouvirem que existem os opressores, os oprimidos acabam se convencendo que eles realmente são oprimidos e que são impotentes, incapazes, indolentes, que realmente não sabem nada, que não terão capacidade, e tal atitude origina uma programação para o cérebro de forma negativa, levando-os a verdadeira “incapacidade” de transformar a realidade que estão inseridos.

Os oprimidos nesta luta peculiar têm que assumir a posição de homens, de lutadores, que tem a vitória logo no horizonte, isto é, não entrar nesta luta com a visão de ser um objeto que esta sendo oprimido, com o sentimento de derrota, ao contrário é preciso buscar a vitória sem pensar na derrota. Assim, pode-se dizer que o primeiro passo nesta luta é ter conhecimento para a formação de uma consciência crítica, para reconstrução da humanização.

Cabe destacar que um educador humanista deve assumir a posição revolucionária e manter-se orientado no sentido da humanização, na sua fundamentação, com o intuito do crescimento de ambos (aluno e professor). Da difusão do pensamento autêntico apresentado, no sentido de contribuição e não de transmissão, ou entrega do saber, tendo em vista que esta ação deve estar acoplada à vivência de todos, com uma interação com ambiente histórico social cultural, pois é preciso frisar a necessidade dos educadores terem uma postura de companheiros em relação ao educando na sua trajetória em busca do conhecimento.

A educação aplicada para a libertação deve assumir uma posição firme diante da atual realidade, e todo sujeito da pedagogia da libertação deve negar o homem como ser abstrato, isolado, desligado da sociedade, assim, como também, precisa assumir uma posição perante sua realidade atual, tendo uma opinião crítica, para contribuir para a humanização.

No conceito da pedagogia para a libertação, Freire (1987, p.47) caracteriza duas concepções opostas de educação: a concepção “bancária” e a concepção “problematizadora”. Na primeira, o educador sabe tudo e o educando pouco sabe ou nada sabe; o saber é uma doação do que se julgam sábios aos que nada sabem que se tornam afinal meros objetos. “A educação torna-se um ato de depositar, como nos bancos”.

A educação problematizadora, o educador e educando integram um mesmo processo, estabelecendo-se uma relação dialógico-dialética, na qual ambos aprendem juntos. Aqui prevalece o diálogo, a troca de informações, educador e educando interagem saberes produzem conhecimento.

Freire distinguiu a teoria antidialógica (conquista, dominação, manipulação e invasão cultural) da teoria dialógica (colaboração, união, organização e síntese cultural), para destacar que o educador revolucionário não pode usar os mesmos métodos e procedimentos anti dialógicos de que se servem os “opressores”.

Assim como o opressor, para oprimir, precisam de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, necessitam igualmente de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação, necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, construir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz. (FREIRE, 1987).

Freire (1996, p.47-48) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. Não existe docência sem discente, por isto o discente é a única razão do docente estar ali, mas ensinar exige rigor metódico, não deixando escapar nenhum detalhe em seus

discentes, e deve-se despertar no educando a curiosidade e capacidade crítica, pois, ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, busca o ensino porque perguntei e porque pergunto. Pesquiso para constatar aquilo que já sei, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, exige consciência de que nunca está acabado e sim que tudo recomeça, exige o reconhecimento de ser condicionado, exige respeito à autonomia, exige bom senso, exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, exige entender a realidade e não ficar alheio a ela exige a convicção de que a mudança é possível, exige segurança, competência profissional e generosidade, exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige liberdade e autoridade, exige tomada consciente de decisões, e saber escutar que é muito importante e ser aberto ao diálogo, exige reconhecer que a educação é ideológica, exige querer bem aos educadores, ensinar enfim é um ato político um ato de amor.

Acreditamos no potencial da arte como conhecimento a ser construído, linguagem a ser experimentada e fruída, expressão a ser externalizada e refletida, levando nosso aluno a construir, experimentar, internalizar e refletir estaremos considerando a arte como área, conhecimento, com características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano. Um ser dotado de uma totalidade – de emoção e razão, de afetividade e cognição, de intuição e racionalidade – e de uma subjetividade, que não pode ser ignorada no processo de ensino e aprendizagem da arte, que tanto busca quebras de dicotomias. Os professores são impedidos de escolher entre expressividade e técnica, tradição e inovação, diversão e aprendizagem, mito e profanidade, mágica e estrutura certo e errado, bonito e feio.

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao

indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2002 d, p. 18).

A educação para a cultura visual deve tomar o lugar da antiga abordagem formal da história da arte, pois essa busca uma maneira de olhar relacional, que tem por objeto de estudo não as imagens consagradas da história da arte, mas principalmente o que faz parte do que se vê hoje e do que é visto pelos alunos: anúncios publicitários, imagens da internet, imagens televisivas, filmes, a moda, o grafite, as bandas e conjuntos musicais que ouvem etc.:

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2002 d, P.18).

Portanto, o conhecimento artístico não deve ser considerado como um meio para outras áreas do saber, ele não pode ter como objetivo tão somente ilustrar os trabalhos de português, geografia, histórica ou mesmo formar hábitos de limpeza, ordem, atenção, concentração e ser usado como um instrumento para relaxar. O conhecimento artístico deve ser visto principalmente como um fim em si, como um saber carregado de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios e que, se fundamentado numa concepção estética, que vai além da própria disciplina escolar, que envolver beleza, símbolo e diversidade de linguagens, pode ser considerado como uma forma de sensibilização para além do ensino de artes.

Arte é um trabalho do pensamento, um pensamento emocional e específico que o ser humano produz, com relação ao seu lugar no mundo. Daí a importância de repensar a educação sob a perspectiva da arte e transformá-la numa atividade estética, num ensino criador, em que haja uma integração entre a aprendizagem racional e a estética, para além do ensino de Arte. Assim, conhecer será também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, indagar a existência humana, interpretar diferentes papéis, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas.

O educando sozinho não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, assim como nenhum outro homem isolado pode. É necessário que ele seja auxiliado a tornar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

É preciso tornar o indivíduo consciente da sua realidade e digno para sua transformação segundo Paulo Freire. Criar com as pessoas, novas pessoas. Transformar o homem em “autor” e “ator” da sua história, e através dele criar um novo mundo, mais humano e mais justo.

Podemos concluir que a arte, no ambiente escolar, reflete uma crescente necessidade pela busca de um espaço de expressão da criatividade, onde possa haver a construção de conhecimento estético e a liberdade de expressão entendida como possibilidades de criação e desenvolvimento da imaginação além dos “moldes” do conhecimento pré-estabelecido.

Um aluno criativo pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar. Para viver a criatividade como potencial humano é preciso viver a capacidade de crítica, a atitude de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento em construção, ser o objeto e sujeito da história, construir a si próprio por meio da capacidade de ler e interpretar o mundo, ser o responsável pela sua libertação e construção de sua humanização.

No próximo capítulo abordaremos a utilização do grafite na prática educativa como fator de integração e valorização do aluno no universo escolar.

CAPÍTULO 2: GRAFITE VERSUS PICHAÇÃO - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

“Realmente, eu não gosto da natureza humana a menos que esteja toda temperada com arte”. (VIRGÍNIA WOOLF).

Andar pela cidade é um convite ao imprevisto, ao acaso. Sendo assim, consideramos a paisagem urbana, ao mesmo tempo, o meio de comunicação e a mensagem e ao observar a multiplicidade de suas formas e perceber de que maneira elas se misturam, atribuímos então novos significados. (LYNCH, 1997: 131).

2.1 Grafite e pichação

Desde a Antiguidade o ato de escrever palavras e frases na parede pode ser associado a uma forma de protesto encontrada pelas pessoas com o intuito de se fazerem ouvir. Mas mesmo antes disso, podemos identificar outros exemplos, que não necessariamente estão relacionados com reclamações, mas sim como meios de expor idéias. Dentro deste contexto, podemos citar as pinturas e inscrições pré-históricas, as pinturas murais dos egípcios e mesmo os relevos magistrais do Palácio de Assurbanipal na Mesopotâmia. As pinturas egípcias e os relevos mesopotâmicos podem ser associados a uma afirmação de poder do rei vigente, através de cenas de batalhas, em que ele vence seu inimigo, geralmente por meio da apresentação em perspectiva hierárquica, ou mesmo, matar leões quando assume a frente de batalha. Porém, o que realmente é importante neste capítulo é o fato do homem sempre buscou formas para se expressar.

Ao nos referirmos à palavra grafite, remetendo-nos imediatamente às pinturas que proliferam pelas ruas das cidades, principalmente nas metrópoles. No entanto, até certo ponto, podemos entender que grafite tudo o que já foi citado (pinturas pré-históricas, relevos mesopotâmicos, afrescos egípcios), no entanto, a noção sócio-política intrínseca ao grafite, e que importa para nós, vai surgir mesmo na Antiguidade Clássica, com exemplos principalmente em

Roma, já que foram preservados em Pompéia. Neste momento temos o grafite como uma livre expressão de camadas menos favorecidas da população que não tinham acesso a uma educação formal.

O Dicionário Aurélio registra que “grafito” é inscrição, desenho feito pelos antigos com estilete ou carvão nas paredes dos monumentos. Segundo Gitahy (1999). A partir de 1987, o mesmo Dicionário registra a grafia de grafite(s) com o significado de inscrição urbana”. Escritas de rua, arte que expressa seus sentimentos, numa explosão de cores, estilos e formas. Esta palavra pode ser grafada também como grafite (FERREIRA, 1985, p. 1083).

O termo *grafitto* deriva do vocábulo greco-latino *graphis*, que significa escrever, desenhar, e se refere às inscrições ou desenhos datados de épocas remotas, toscamente riscadas a ponta ou a carvão, em rochas e paredes. No idioma italiano, a palavra deu origem a *grafitto* (singular) e *graffiti* (plural), termo também utilizado para designar a linguagem artística. (GITAHY, 1999, p. 13).

O ato de escrever na parede alheia, pública, é uma característica primordial do grafite. Através dessa escrita pública e em local proibido, surge à rebeldia em relação à organização político-social imposta. As inscrições romanas eram, na maior parte das vezes, ligadas a descontentamentos com figuras públicas da sociedade, declarações de amor e ódio, anúncios ou mesmo poesias. Pedro Paulo Funari destaca em seu livro, ‘Cultura popular na antiguidade clássica’ que:

As intervenções nas paredes ou parietais, além de numerosíssimas, provinham de todos os grupos da cidade, de camponeses a artesãos, de gladiadores a lavadores, [...] Seu caráter público, por outro lado, confere às intervenções murais traços únicos no contexto da criação cultural popular, [...] Outra característica marcante do grafite reside na inevitabilidade da leitura das mensagens. (FUNARI, 1989, P. 28-29).

Ainda através das colocações de Funari, só que do livro ‘Grécia e Roma’ ficamos sabendo que:

A grande massa da população romana, ainda que semi-analfabeta, também gostava e, mesmo que não se pudessem ter livros publicados, era possível escrever nas paredes. As paredes preservadas de Pompéia, [...] trazem milhares de grafites populares, inscrições que tratam dos mais variados temas. Há poesias,

desenhos, recados, trocam de impressões, até exercícios escolares podem ser lidos [...]. A língua usada nas paredes não era a mesma que se usava na oratória, era mais simples e direta, cheia de 'erros'. (FUNARI, 2001, p. 121).

A partir disso que foi exposto, é possível entender o grafite atual como quase uma continuidade deste início, se é que podemos chamar assim. A necessidade de se expressar, inerente ao ser humano, acontece independente de sua classe social e instrução. Isso ocorria não apenas através de textos escritos, mas também de pequenos desenhos que poderiam ser interpretados por qualquer pessoa. Essa inevitabilidade de que trata Funari pode ser associada diretamente à capacidade de comunicação que o grafite denuncia através de sua mensagem a quem quer ou não vê-lo. Eles podem ser encontrados nas paredes de entrada das construções, perto de janelas e portas, para onde o olhar é direcionado em algum momento.

Segundo Gitahy (1999, p. 20), posteriormente na Idade Média, durante a Inquisição, padres pichavam a parede de conventos de outras ordens que não compactuavam com eles, assim como as inscrições que eram feitas nas paredes das casas de pessoas que se queria difamar. O momento crucial do 'grafite moderno' ocorreu em Paris no ano de 1968, com os inúmeros protestos estudantis, em que as palavras de ordem eram pichadas nos muros.

Durante a revolta dos estudantes iniciada em maio de 1968 em Paris, vimos como o spray viabilizou que as mesmas reivindicações que eram gritadas nas ruas, fossem rapidamente registradas nos muros da cidade. (GITAHY, 1999, p. 21).

O grafite começa a aparecer no Brasil em meio à Ditadura Militar. Já no final da década de 1970, início de 1980, alguns nomes hoje conhecidos começam a "marcar" presença em São Paulo. Alex Vallauri, Carlos Matuck, John Howard e Waldemar Zaidler são pioneiros no uso do spray para desenhar e, através de seus trabalhos, fizeram o gosto por esta atividade aflorar.

Levou certo tempo para que esses artistas conseguissem uma produção de rua e seus respectivos fotógrafos e, então, o graffiti de qualidade pudesse conquistar o espaço que tem conquistado e se tornado história. (GITAHY, 1999; 33).

O grafite em meio ao caos visual da metrópole pode agir como uma manifestação social, um protesto, e ao mesmo tempo como uma reação artística à sociedade. (MANCO T. NEELON, 2005).

Jovens imprimiam nos muros o mote do momento: Abaixo a ditadura; Abaixo a repressão. No final dos anos 1970, outras manifestações surgem no cenário urbano, frases curiosas como Hendrix Mandrax Mandrix; Cão Fila Km 22 e Celacanto provocam maremoto aguçavam o imaginário popular.

É necessário fazer uma observação a respeito da diferença entre pichação e grafite. Muitos teóricos costumam separar essas práticas da seguinte forma: grafite é algo mais elaborado, com o uso de diversas cores num mesmo desenho; pichação seria uma marca, assinatura, rabiscos feitos aleatoriamente, sem uma preocupação estética. Há inclusive certa desvalia por parte dos grafiteiros em relação aos pichadores, pois consideram esses últimos como 'despreparados', 'selvagens' por não se preocuparem com o senso estético.

A Pichação é uma escrita rápida não autorizada, que suja, transgride, polui, marca a posse, deliberadamente perturba a ordem estabelecida. Envolve, também, o posicionamento social político dos seus autores e a sua expressão de protesto perante a sociedade capitalista e o seu modo de vida consumista. Mesmo o ato de rabiscar, sujar ou marcar não é gratuito, mas carregado de significados. A assinatura marca, além da rebeldia, a posse. A posse de determinado espaço ou equipamento urbano, a territorialidade demarcada em relação a um grupo rival, ao proprietário de tal espaço ou ao poder instituído. Pichação Associa-se à poluição visual urbana (RAMOS 1994, p. 19). Ação ou efeito de pichar; escrever em muros e paredes; aplicar piche em sujar com piche (GITAHY, 1999, p. 19).

O material básico tanto para o grafite quanto para a pichação é a tinta **spray**, a qual ingressa no Brasil conforme registros, a partir dos anos 1950. Descendente da tinta usada sob pressão de uma bomba compressor, como a utilizada na pintura automotiva, o spray permite maior liberdade dos movimentos e maior velocidade. A história da revolta dos estudantes em Paris,

em 1968, registra a presença do **spray** para fixar nos muros da cidade as reivindicações que eram gritadas nas ruas.

Nos meios de comunicação, geralmente, a pichação é considerada uma “praga urbana” e é sinônimo de “vandalismo”, atividade que ameaça o patrimônio público e privado. João Wainer (2005), repórter-fotógrafo em São Paulo, em uma reportagem à revista Super Interessante, trouxe uma visão inédita e ousada em relação à prática da pichação. Para o repórter, a pichação é uma forma legítima de arte. Já não se pode mais ignorar este tipo de manifestação pública. Wainer justifica a estética da pichação pelo desenvolvimento de um estilo próprio que combina com “a cor do asfalto, o cinza dos prédios, o cheiro da fumaça que sai do escapamento dos ônibus, o barulho do motor, da buzina dos motoboys, da correia...” (WAINER, 2005, p. 98, col. 2). Para o repórter, esse tipo de intervenção urbana vem a ser uma forma pacífica e legítima de protesto contra a violência das cidades:

Além de bonito, o ato de pichar é um efeito colateral do sistema. É a devolução, com ódio, de tudo de ruim que foi imposto ao jovem da periferia. Muitos garotos tratados como marginais nas delegacias, mesmo quando são vítimas, ridicularizados em escolas públicas ruins e obrigados a viajar num sistema de transporte de péssima qualidade devolvem essa raiva na forma de assaltos, seqüestros e crimes. O pichador faz isso de uma maneira pacífica. É o jeito que ele encontrou de mostrar ao mundo que existe. (WAINER, 2005, p. 98).

A visão de Wainer está relacionada à origem da prática da pichação. Em sua pesquisa, Deborah Pennachin (2003) remete essa origem à década de 1960, quando os imigrantes negros e porto-riquenhos do bairro o Bronx, de Nova Iorque, espalharam pelas ruas e trens seus “Nicks (do inglês, ‘apelidos’), também chamados de signatures (do inglês, ‘assinaturas’) seguidos do número de suas casas”. STITCH 1, FREDDIE 173, CAT 187, T-REX 131, SNAKE 1 E RAY –B 954 são alguns exemplos. (PENNACHIN, 2003, p. 8). Os estilos de escrita foram usados para identificar, marcar espaço ou simplesmente identificar a pessoa com o seu local de moradia e, mais que isso, de existência. É como dizer: “sou fulano, moro aqui. Existo. Não me ignorem”.

A pichação não pode ser vista apenas como destruição do espaço, já que tais impulsos revelam desejos e necessidades. Ela impõe-se como um ato poético marcada em sua dimensão transgressora, representando a intencionalidade de grupos demarcarem territórios, apropriando-se de espaços que podem estar sendo negados.

“O grafite brasileiro – é bom não confundir com pichações – saiu das paredes de nossas capitais para ganhar projeção internacional”. (VETTORE, 2006, p. 50). Com essa frase uma revista de circulação nacional inicia uma reportagem sobre os irmãos Otávio e Gustavo Pandolfo, Os Gêmeos, que tiveram seus trabalhos incorporados à publicidade de marcas de peso. A produção nacional destes e de outros brasileiros pode ser conferida no livro *Graffiti Brasil*, ironicamente editada apenas em inglês por Thames & Hudson, em Londres. A reportagem, antes de exaltar a capacidade de sedução dos traços dos desenhistas nacionais junto às grandes marcas como Nike, Ambev e Volkswagen (VETTORE, op. Cit, p. 50) e trabalho de fachada do castelo de Kelburn, na Escócia, em 2007, traz uma desnecessária ressalva: é bom não confundir com pichações... De saída, é reforçada a tensão criada entre grafite e pichação que, geralmente, coloca essas duas práticas de intervenção urbana em posições diametralmente opostas, especialmente no Brasil.

Um número considerável de grafiteiros reivindica para si o status de artistas, enquanto considera a pichação como vandalismo. Em contra partida, alguns pichadores consideram a prática do grafite cooptada pelo sistema. O limite entre um estilo e outro é tênue e as tentativas de diferenciação correm os riscos de valorizar uma prática em detrimento da outra. As pesquisas tendem a resistir às tentativas de classificação dos “tipos” de grafismos urbanos porque dão maior relevância ao tipo de interação social presentes em ambas às práticas. Em sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Giovani Andreoli (2004), problematiza os critérios de valor com os quais comumente se nomeia os “tipos” de grafismos urbanos de “grafite” os que são “bons”, e de “pichação”, os que são “ruins”. O interesse de Giovani está em “saber o que é produzido como processo conversacional através dos grafismos urbanos, e não tão especificamente motivos que cada

personagem possa alegar isoladamente em sua produção”. (ANDREOLI, 2004, p. 11). Uma dissertação de mestrado recente e inédita pela sua extensão e a forma apaixonada e engajada com que o autor expõe suas idéias, defendida em 2009, na Universidade do Rio de Janeiro, por Gustavo Rebelo Coelho de Oliveira (2009), afirma a pichação como arte. A pesquisa de Gustavo Coelho, como prefere ser identificado, se concentra na prática da pichação, principalmente, de jovens da periferia, nos espaços da cidade. Ao concentrar-se na prática da pichação, Gustavo Coelho traz à tona uma série de tentativas de como a mídia e as instituições contrapõem a grafite à pichação. Um exemplo analisado pelo autor é a campanha Picasso não pichava, criada pela Secretaria de Segurança e divulgada, principalmente, na rede de ensino de Brasília. Denunciando ações moralizadoras e repressoras das instituições estabelecidas, como a repressão e expulsão de um estudante da Faculdade de Belas Artes em São Paulo, Gustavo Coelho reafirma a dimensão artística da pichação e considera também a sua função política enquanto protesto social. (OLIVEIRA, 2009, p. 368).

Porque a cidade? Segundo Argan (1995, p. 228) a cidade é classificada como um espaço visual. A cidade passa a ser a tela não só para protestos, mas para qualquer manifestação visual.

Cada um de nós, em seus itinerários urbanos diários, deixa trabalhar a memória e a imaginação: anota as mínimas mudanças, a nova pintura de uma fachada, o novo letreiro de uma loja; curioso com as mudanças em andamento olhará pelas frestas de um tapume para ver o que estão fazendo do outro lado; imagina e, portanto, de certa forma projeta, que aquele velho casebre será substituído por um edifício disciplinado ou até mesmo proibido naquele determinado ponto da cidade; lembra-se de como era aquela rua quando, menino, a percorria para ir à escola ou quando, mais tarde, por ela passeava com a namorada; ou o famoso incêndio, o crime de que falaram todos os jornais, etc. [...] Como o espaço da pintura de Pollock, o espaço da cidade interior tem um ritmo de fundo constante, mas é infinitamente variado, muda de figura e de tom do dia para a noite, da manhã para a tarde – o espaço da rua que percorremos de manhã para ir trabalhar é diferente do espaço da rua que percorria à tarde. (ARGAN. 1995 p. 232-233).

Apesar do que foi dito acima por Argan, muitas vezes nossa percepção em relação ao grafite pode ser um pouco diferente. Não percebemos estas mudanças nos grafites e seus locais de aparição por acharmos que é um tipo

de vandalismo, de sujeira, que degrada a cidade e não acrescenta muito à sociedade como um todo. No entanto, acredita-se que o grafite seja parte integrante da paisagem urbana. Como foi dito logo neste capítulo desde quando o homem passou a se organizar em grupos, o grafite existe como forma de expressão. Se ainda considerarmos grande parte da arte antiga como uma espécie de grafite (os relevos e pinturas murais dos homens pré-históricos e dos egípcios e mesopotâmicos), terá a legitimação de que uma parte considerável da arte é composta por grafite.

A matéria do grafite é a imaginação. Resulta da articulação dos códigos específicos da linguagem e possui uma forma que está impregnada da visão de mundo de quem a realiza. Expressa a relação do homem com o meio, constituindo-se num privilegiado canal de comunicação, na busca do estabelecimento de vínculos sociais.

Desta forma, tanto o grafite quanto a pichação vão disputando espaços para a sua inclusão vão registrando, com signos e símbolos, a história de um povo. Esta história se insere no cenário da cidade, dizendo a esta mesma cidade coisas suas que ela própria tenta esconder. Nas palavras de Ramos (1994, p. 43), “o espaço visual da cidade se altera, ganha outra dimensão pela ação de grupos ou indivíduos que por ali passam e imprimem sua marca. O muro vira mural... suporte para manifestações de todo e qualquer cidadão”.

Perante o Código brasileiro, qualquer tipo de intervenção antes não autorizada se constitui em crime ambiental (artigo 68, lei 9.605/89). O grafiteiro paulista José Augusto Amaro Capela o Zezão (também apresentado no livro *Graffiti Brasil*, citado anteriormente), engloba tanto o grafite como a pichação como uma prática artística e social comum: “Grafite e pichação são uma coisa só, o que muda é a estética. Grafite é uma arte subversiva em sua raiz”. (ATHAYDE, 2005). De um modo geral, predomina uma visão polarizadora em que se endeusa a prática do grafite enquanto se “diaboliza” a pichação. O grafite é instituído como arte, incluído no âmbito das artes visuais, mais especificamente, da street art (arte de rua) ou arte urbana. É também apresentado como “bom” desenho, com cor, “bem” intencionado, com estilo,

uma poética visual da metrópole. A pichação é reduzida a uma mera marca, assinatura, protesto, insulto, ação de vândalos, crime, sujeira, praga urbana, da ordem do “maldito”, traço do incivilizado.

2.2 O Grafite na Escola

O grafite converteu-se num movimento que mobiliza legiões de jovens, representando uma apaixonada forma comunicativa e um estilo de vida através dos quais adolescentes do mundo todo cruzam os limites da legalidade. Ele estabelece uma relação interativa com o contexto sócio-histórico, constituindo-se num meio de expressão espontânea e autêntica, determinando a formação de verdadeiras capas que recobrem as metrópoles contemporâneas e desvelam a forma de ser de gerações (SILVA, 2001).

No ambiente escolar, chama a atenção o grande número de inscrições e desenhos presentes nas classes, cadeiras, bancos, paredes da sala de aula e, principalmente, nas paredes e portas de banheiros. As escolas ficam povoadas por esse tipo de grafia, que também são realizados nos cadernos, livros, na própria pele, vestuário e objetos de uso pessoal.

[...] na pichação, não há qualquer gesto estético qualitativo obrigatório, nem quanto à forma e nem quanto ao conteúdo [...] o processo é aleatório e anárquico, permite que qualquer um possa atuar utilizando (giz, carvão, caneta, corretivo, tinta) escrevendo, desenhando, pintando ou rabiscando. (RAMOS, 1994, p. 47).

As pichações interferem no ambiente escolar de forma a agredir aqueles que não participam desta manifestação. Observa-se que entre alguns alunos e alunas existe certa reprovação, diante de transgressão às normas de conduta dentro do ambiente escolar, para a preservação dos recursos materiais em bom estado de conservação. Contudo, mesmo com a proibição, o fato ocasionalmente toma proporções que saem do controle da escola.

Acreditamos que quem pratica tal ato pretende se comunicar, reivindicando ou exigindo uma atenção a si ou às suas idéias, ainda que de forma distorcida ou

rebelde. Afinal, o pichador invoca e propõe uma atitude de “delito” na escola um ato indisciplinar.

Corroborando Vasconcellos (1998, p. 132) afirmando que “o aluno poderia estar tentando dizer ao professor com os constantes atos de indisciplina, possivelmente que a escola que ai está não lhe proporciona alegria, satisfação e tampouco uma aprendizagem consistente, estando, dessa maneira, muito distante de suas aspirações e necessidade”.

Uma escola preocupada com as manifestações empregadas pelos jovens deve ter como princípio uma educação libertadora, que procura trabalhar em prol da transformação humana, do crescimento de cada estudante em indivíduo e cidadão. É necessário promover um ambiente com diálogo constante entre todos os segmentos da escola, da direção aos alunos e alunas, bem como toda comunidade onde a escola está inserida. De acordo com Faundez (1994, p. 117), “esse diálogo deve ser criativo, crítico e permanente, para superar e não para destruir”.

Desde a violência urbana até os problemas decorrentes da degradação ambiental, tudo nos revela a necessidade emergencial de interferirmos no processo histórico, de forma crítica e reflexiva, em busca de uma mudança de comportamentos e de mentalidades. A realidade social e política contemporânea fazem com que a educação se apresente como um caminho certo em direção ao desenvolvimento de formas diferentes de ver (com) viver no mundo, contribuindo para o fortalecimento de mentalidades preocupadas em estabelecer relações orgânicas com o mundo, reconhecendo as partes e percebendo o todo. Esses são princípios que levam o pensamento para além de um conhecimento fragmentado, dando visibilidade às interações entre o todo e suas partes, à complexidade da vida (MORIN, 2002).

Edgar Morin (2002) defende que cultura e arte são por si só potências de transformação. O autor destaca a possibilidade de conhecimento compartilhado, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e a efetiva contribuição da Arte no processo de culturação dos povos. Considera as

linguagens artísticas importantes mediadores no desenvolvimento de uma cultura social que favoreça a mudança de atitudes, sob a perspectiva de compreensão das relações sistêmicas.

De acordo com a sua filosofia, a formação dos indivíduos deve estar comprometida com o aprimoramento do conhecimento, através da incorporação de valores humanistas e ambientais às ações pedagógicas, tendo-se em vista que a aquisição de novas idéias, conhecimentos e competências fortalecem o papel estratégico da Arte na formação dos indivíduos.

Perceber os detalhes, a sobreposição das mensagens, as composições transitórias e a comunicabilidade das inscrições nos forneceram matéria para uma recepção coletiva simultânea, que propôs o aprendizado de olhar e repensar o espaço urbano de acordo com o processo de aceleração das cidades contemporâneas (SILVA, 2001). Nessa perspectiva, é valioso o posicionamento do pesquisador Carlos Loureiro quando afirma que:

[...] “Educar é negar o senso comum de que temos ‘uma minoria consciente’. (...) É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento, dos comportamentos e da realidade”. (2004, p. 28).

A proposta de uma Arte/Educação voltada para o exercício da cidadania (BARBOSA, 2005) está ancorada na compreensão de que tal postura contribui sobremaneira para a conscientização dos indivíduos, posicionados como agentes de transformação de seu contexto sócio-histórico.

Através do trinômio arte/educação/vida comunitária é possível valorizar-se as ligações intrínsecas entre arte e vida cotidiana. As opiniões dos envolvidos no projeto Grafite confirmaram a necessidade da educação contribuir para o entendimento das manifestações simbólicas, multiplicadas cotidianamente no espaço urbano. Dessa forma a escola em seus diferentes níveis estará apostando no desenvolvimento de cidadãos ativos no processo de apropriação e reconhecimento crítico da realidade.

Nosso conhecimento é uma interpretação do mundo, um ponto de vista particular, que nos permite a construção de microcosmos simbólicos cujas significações surgem com a compreensão das inter-relações entre o acontecimento e seus detalhes, dentro e fora de uma conjuntura simbólica. As formas regionais de sentir e de expressar precisam ser valorizadas através de projetos educacionais que estimulem a relação dos indivíduos com sua realidade imediata. Estaremos permitindo, assim, que eles adentrem no reino da sensibilidade simbólica regida pela Arte, re-orientando os seus modos de estar no mundo, nas tramas imaginárias do grafite.

De acordo com Ramos (1994, p. 55), a pichação pode ser considerada “violação dos padrões culturais pré-estabelecidos. Indiferentes, alheios, provocadores, questionadores dos momentos político/sociais e dos espaços da cidade, os grafites/pichações são manifestações [...]”. Com uma linguagem própria, necessita ser compreendida não somente como um ato de transgressão ou uma disputa entre professor versus aluno. Para tentar resolver esta questão, é necessário organizar o trabalho coletivo em sala de aula, na realização e na construção do conhecimento, ou seja, a educação na prática de forma a estabelecer uma relação “ganha-ganha” entre professor e aluno.

A sala de aula, como lugar privilegiado da vida pedagógica, por si mesma deve ser capaz de gerar outra vida, vivenciada pelo professor e seus alunos, em tempo parcial e determinado, na idealização da complexa trama da existência humana, a fim de que sejam encaminhados pelo processo educativo que a escola fornece. É necessário que o professor entenda, ao entrar em sala de aula, que não está entrando sozinho; com ele entram seus colegas (os funcionários), as regras, todas as suas vivências, enfim, a Escola, na sua forma mais universal de ser, que naquele momento é por ele representada, bem como a matéria que ele leciona.

De acordo com Moraes (1995, p. 26), “a educação deve permitir a cada indivíduo encontrar seu estilo; ser ele mesmo, para além da espontaneidade incoerente, para além das normas prontas e acabadas e dos lugares comuns;

ser eles mesmos, assimilando o que cada cultura ofereça de verdadeiramente humano”. Assim, reafirma-se a reflexão e o propósito do dever de respeitar que “cada um é cada um” com suas experiências, vivências, culturas, passando a ser o grande desafio da escola o de recuperar a função social que lhe cabe, na remuneração do seu papel em cumprir de forma democrática a transmissão do conhecimento, sem pautar as atividades primordialmente nos resultados, mas sim nos fundamentos do processo ensino-aprendizagem.

2.2 Grafite– Linguagens, Vocabulários e Conceitos.

GITAHY (199, p. 17-8), enumera as características da linguagem do grafite da seguinte forma, distinguindo as estéticas e as conceituais.

Características estéticas:

- Expressão plástica figurativa e abstrata
- Utilização do traço e/ou da massa para definição de formas
- Natureza gráfica e pictórica
- Utilização, basicamente, de imagens do inconsciente coletivo, produzindo releituras de imagens já editadas e/ou criações do próprio artista.
- Repetição de um mesmo original por meio de uma matriz (máscara), característica herdada da pop art.
- Repetição de um mesmo estilo quando feito à mão livre

Características conceituais:

- Subversiva, espontânea, gratuita, efêmera;
- Discute e denuncia valores sociais, políticos econômicos com muito humor e ironia;
- Apropria-se do espaço urbano a fim de discutir, recriar e imprimir a interferência humana na arquitetura da metrópole;
- Democratiza e desburocratiza a arte, aproximando-a do homem, sem distinção de raça ou de credo;

- Produz em espaço aberto sua galeria urbana, pois os espaços fechados dos museus e afins são quase sempre inacessíveis.

Reportagem do Caderno G, de Marcos Zibordi, do Jornal Gazeta do Povo – Paraná, de 11 de novembro de 2001, apresenta um apanhado do vocabulário e dos conceitos utilizados pelos grafiteiros.

- **Writer** – Grafiteiros, praticamente da arte da grafite, escritor urbano.
- **All City** – É considerado aquele que escreve por toda a cidade ou pelo país. Pode se referir a um writer individualmente ou um crew (ganguê). Tem que fazer todo o tipo de escrita (piece, bomb, tag) em todos os locais (muros, trens).
- **Toy** – Wryter inexperiente ou que copia grafites alheios. Uma definição antiga de Toy é “trouble on yor system”, ou seja, “roubam seu esquema”.
- **Tagger** – Quem não é writer, quem nunca fez um piece (grafite com mais de três cores). Só faz assinaturas. Pichadores também são chamados de scribblers.
- **Old Shool** – O início, os precursores do grafite, os que inventaram os estilos clássicos de grafitar.
- **New School** – A nova escola, que está atuando hoje em dia, aprimorando os conhecimentos.
- **Fresh** – Representante da new school ou new schooler.
- **Bite** – Aquele que copia o desenho ou até mesmo o estilo dos outros writers.
- **Fame** – Fama, alguns bons grafiteiros (old school) merecem isso, como Dondi, Phase 2, Dream (R. I. P.), entre outros.
- **Piece** – Grafite feito por um writer com mais de três cores.
- **3 d style ou Computer Style** – Tridimensional, com letras de alto teor de complexidade. Criado por Phase 2 é atualmente usado por grafiteiros como Daim, Loomit, Delta, Joker.
- **Mural ou Produção** – Feita por um writer ou uma crew. Envolve no mínimo dois pieces e alguns bonecos.

- **Roll call** – Assinatura de todos os grafiteiros ou da crew, depois de feita uma produção.
- **Wildestyle** – Um estilo complicado, com letras entrelaçadas, dos mais difíceis de fazer.
- **Backgrounde** – Fundo de um piece ou de uma produção. Destaca e preenche mais o desenho e apaga qualquer outra coisa que havia no local antes.
- **Tag** – O básico do grafite, a assinatura do writer. Logotipo. Tags podem ser continuadas com prefixos “One”, “Ski”, “Rock”, “Em”, ou “Er”. Geralmente são feitos com marcadores, mas também podem ser feitos com spray.
- **Tag Reto** – Chamada também de pichação. Tipo de assinatura criada em São Paulo.
- **Tagging Up** – Taguear algum lugar difícil.
- **Bomb** – Grafite rápida ou ilegal, geralmente feita na noite nos lugares de difícil alcance.
- **Stickers, etiquetas** – Forma de bombardear os lugares públicos, onde seria muito flagrante usar um marcador. Usam-se então adesivos que foram taggiados antes, que na maioria das vezes diz “hello, my name is...”.
- **Thorw Up** – Vômito, estilo simples de letra, usado nos Bombs. Geralmente feito em duas cores.
- **Getting Up** – Fazer um bomb, pegar um lugar.
- **Going Over** – Largar fora, fugir, correr da polícia.
- **Buble Letters** – lpo, estilo de letras em forma de bolha. Estilo criado por Pahse 2.
- **Back to Back** – Tipo, estilo de letras em forma de bolha. Quando é um trem, chama-se whole car.
- **Whole Car** – Um lado do trem pintado completamente.
- **Insides** – Taguear, bombardear os trens, ônibus e outros por dentro.
- **Window Down** – Piece feito pela janela de um trem ou ônibus.
- **Buff** – Termo usado quando se remove o piece ou bomb. Geralmente em trens, onde é possível limpar.
- **Character** – Boneco, desenho no qual se representa um ser vivo, podendo ser humano ou não, karak.

- **Fade** – Cores claras, ou que transitam transparência.
- **Dope** – Termo de rap/hip-hop que quer dizer “louco” “doido”. Dependendo do uso, dope quer dizer drogas ou drogado.
- **Piedebook** – O livro com sketches do writer. Também chamado de blackbook, sketchbook ou writer’s bible.
- **Outline** – Desenho feito em piecebook, sketch.
- **Cap** – Bico do spray do qual depende o traço. Pode ser fino (skinny) ou grosso (fat).
- **Marker** – Marcador, pincel atômico.
- **Homemade Ink** – Tinta para marcador feita em casa.
- **Funzine** – Uma mini-revista de grafite, sem fins lucrativos, apenas para divulgar e divertir. O primeiro zine de grafite foi o Internacional Graffiti Times, criado por Phase 2.
- **Flickes** – Fotos. Também flick (singular) e flix (plural).
- **Krylon** – Marca de spray, com logotipo de cinco círculos coloridos. Muito usado por writers pelo bom preço e quantidade de cores.
- **Rack** – Roubar tinta ou marcadores. Como a tinta é muito cara, alguns writers roubam os materiais para pintar.

O grafiteiro, conforme Ramos (1994, p. 53), “é como um coreógrafo do urbano, que tem a cidade como pano de fundo, como cenário, e os seus transeuntes como expectadores da cena cotidiana”.

A linguagem do grafite e da pichação faz parte do cenário das grandes cidades. Não podemos mais ignorar a sua presença, assim como não podemos e nem devemos ignorar esta forma de comunicação que nasce no anonimato, mas aos poucos vão adquirindo identidade com outras pessoas, outros grupos, outras comunidades e se tornando uma forma real de comunicação entre muitos.

Contestada por alguns e respeitada por outros, esta linguagem ao longo de tempos e espaços distintos traz consigo e em seus registros parte da história da humanidade que, agregada aos outros valores próprios de cada época, escreve a história de homens e mulheres que, de uma forma ou de outra, colocam nas

paredes, muros, postes, viadutos, portas, cadeiras, carteiras, etc., inscrições que representam mensagens de amor, humor, protestos, políticos ou não. De qualquer forma, registros que contam o sentimento das pessoas sejam elas crianças, jovens, ou adultos, não importa, mas que sem dúvida criam tribunas onde podem dizer aquilo que nos espaços convencionados ainda não é permitido.

As imagens que vemos estampadas em ambientes externos e internos nada mais representam que vozes que clamam por serem ouvidas e entendidas na dimensão do entendimento de que existe algo mais e além do que os códigos escritos formais que a população está habituada a decifrar.

Essa maneira de arte voltada para as grandes massas precisa ser entendida em toda a sua dimensão, pois se configura em espaços de diálogo da cidade com a cidade, na busca da permanência da mensagem a partir da provisoriedade do registro de um tipo de arte que suporte. Transformam-se em um conjugado de desenhos, signos, letras, cores e tintas que, na ilusão do movimento, surpreendam o imaginário humano.

Tomamos emprestadas as palavras de Gitahy (1999, p. 77-8) quando diz que:

[...] há tantos que de tão acostumados com seus caminhos conhecidos os percorrem distraidamente: o que é importante emudece e fica invisível. Precisamos recuperar nossos sentidos sem que nos mutilemos, separando corpo da mente e do espírito. [...] Todo o processo artístico é relativamente lento, pois depende da intimidade alcançada entre homem e trabalho para que os resultados estéticos sejam satisfatórios. Talvez, um dia, todo o centro urbano, apesar de caótico, possa vir a ser uma grande galeria de arte a céu aberto.

As características que concedem especificidade ao grafite e à pichação como uma distinta forma de escrita e comunicação conferem aos espaços urbanos um novo significado. São enigmas que instigam, a todo o tempo, sua decifração.

A leitura visual do mundo viabiliza a compreensão de que a realidade não se reduz a um conjunto de dados materiais ou fatos isolados. Ela favorece o reconhecimento dos substratos das atitudes sociais, reflexos de mentalidades e comportamentos. O exercício da contemplação possibilita perceberem-se as

relações e inter-relações que constituem a vida social, ressaltando a importância da atividade simbólica para a compreensão de qualquer agregação social e suas particulares relações.

Podemos afirmar que o grafite faz parte da cultura urbana, sendo tema fundamental para a educação, pois, viabiliza o diálogo sobre as relações do homem com o meio, por meio de sua potencialidade narrativa ou assumindo um posicionamento diante do contexto nacional, os artistas grafiteiros com suas obras definem sistemas de elaboração de realidades que nos falam sobre as relações do homem urbano e o seu meio.

O Grafite é uma linguagem artística que permite uma maior compreensão sobre nós mesmos em relação interativa, dialógica e dialética com o meio, pois busca desvelar novas significações e procura outras formas de entender e explicar o mundo pela via do olhar estético-crítico tornando os envolvidos no projeto em sujeitos conscientes da realidade e de seu grupo social. Enquanto a pichação são letras estilizadas feitas por grupos com a finalidade de demarcar território, demonstrar rebeldia frente às autoridades pública e chocar a população com sua ousadia de riscar lugares de difícil acesso. A pichação pode ser considerada uma forma de contestação de jovens à margem do processo social, procurando ser notado e ouvido pela sociedade. Não percebemos na pichação uma preocupação estética, que permita uma catarse com o público que a observa, mas o desvelar das condições sociais e econômicas que estão submetidos os jovens, principalmente das periferias onde esperança e futuro são conceitos para as classes sociais abastadas.

CAPÍTULO 3: PROJETOS DE ARTE EDUCAÇÃO NA ESCOLA

3.1 Projetos

Vivemos na época da “cultura de projeto” em nossa sociedade, em que as condutas de antecipação para prever e explorar o futuro faz parte de nosso presente. Essa influência do futuro sobre nossas adaptações cotidianas só faz sentido se o domínio que tentamos desenvolver sobre os diferentes espaços cumpre a função de melhorar as condições de vida do ser humano. Portanto, foi a partir desse pensar inicial que surgiu este capítulo, com o objetivo de melhor compreender o significado e o processo do projeto pedagógico.

Partindo do óbvio, como sugere Gadotti (2001), a palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a idéia de movimento, de mudança. A sua origem etimológica, como explica Veiga (1998, p. 12), vem confirmar essa forma de entender o termo projeto que “vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante”.

Boutinet (2002), em seu estudo sobre a antropologia do projeto, explica que o termo projeto teve seu reconhecimento no final XVII e a primeira tentativa de formalização de um projeto foi através da criação arquitetônica, com o sentido semelhante ao que nele se reconhece atualmente, apesar da marca do pensamento medieval “no qual o presente pretende ser a reatualização de um passado considerado como jamais decorrido” (p. 34).

Na tentativa de uma síntese, pode-se dizer que a palavra projeto faz referência à idéia de frentes um projetar, lançar para, a ação intencional e sistemática, onde estão presentes: a utopia/confiança, a ruptura/continuidade e o instituinte/instituído. Segundo Gadotti (apud, Veiga, 1998, p. 18),

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser

tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo setores e autores.

O projeto é um conjunto de atividades organizadas, que tem por objetivo resolver um problema. Os projetos têm as seguintes características:

- Objetivo definido em função de um problema, cuja solução é o critério para definir seu grau de sucesso.
- Em geral, são realizados em função de uma necessidade específica, para a resolução de problemas.
- São finitos: têm começo e término programados. Solucionado o problema, o projeto termina. (GESTÃO DA ESCOLA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 1991).

Optar pela criação e implementação de um projeto, para resolver determinado problema que se tem pela frente, é uma decisão gerencial, que depende de critérios. No transcorrer do trabalho cotidiano, os profissionais envolvidos percebem problemas que atrapalham o bom desenvolvimento das ações. Esse é um exemplo de situação em que a criação e implementação de um projeto podem ajudar a resolver um determinado problema e, em consequência, colaborar de maneira decisiva para o trabalho. Uma das características de um bom projeto é a capacidade de conseguir os recursos materiais, financeiros ou humanos necessários para a sua conclusão.

A equipe de educadores de uma escola, além de considerar os projetos do ponto de vista didático, deve sempre estar atenta para os diversos problemas que existem ou surgem no trabalho e que podem ser resolvidos com a criação e implementação de um projeto.

Se tivermos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola. (ARROYO, 1994, p. 31).

3.2. Os Projetos na Escola

Em uma escola, os projetos podem ser utilizados em vários aspectos diferentes do trabalho. Podem-se desenvolver projetos em trabalhos da administração escolar, em ações de apoio ao trabalho pedagógico e em outros aspectos do funcionamento escolar que não envolvem o ensino diretamente.

A organização do trabalho escolar por projetos sugere o reconhecimento da flexibilidade organizativa, não mais linear e por disciplinas, mas em espiral, pela possibilidade de promover as inter-relações entre as diferentes fontes e os desafios impostos pelo cotidiano, ou seja, articular os pontos de vista disjuntos do saber, num ciclo ativo (MORIN, 1981), aprendendo a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e sabendo que [...] “todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida”. (HENÁNDEZ, 1998, p.48).

Hernández (1998) chama Projeto de trabalho o enfoque integrador da construção de conhecimento, que transgride o formato da educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados pelo/a professor/a. Reforça que o projeto não é uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função. Como tal, sempre será diferente em cada contexto. Há um conceito de educação que permeia esta modalidade de ensino que entende a função da aprendizagem como desenvolvimento da compreensão que se constrói a partir de uma produção ativa de significados e buscando explicações, formulando hipóteses enfim, confrontando dados para poder realizar “uma variedade de ações de compreensão que mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo”. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 184).

Para André (2001, p. 188) o projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve “expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da

escola”; ele é “a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade”. Segundo Libâneo (1989, p. 125), o projeto pedagógico “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola”, tendo em conta as características do instituído e do instituinte. Segundo Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico:

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição. (p. 143).

Para Veiga (1998), o projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado.

Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional. Veiga (1998 p. 11-113).

O projeto pedagógico não é modismo e nem é documento para ficar engavetado em uma mesa na sala da direção da escola, ele transcende o simples agrupamento de planos de ensino e construído com a participação de todos os profissionais da instituição.

O projeto pedagógico tem duas dimensões, como explicam André (2001) e Veiga (1998): a política e a pedagógica. Ele “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (ANDRÉ, p. 189) e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua

intencionalidade (VEIGA, p. 12). Assim sendo, a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. "(SAVIANI, apud, VEIGA, 1998, p. 13)".

Para Veiga (1998, p. 11) a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicar o compromisso com a formação do cidadão.

A execução de um projeto pedagógico de qualidade deve, segundo a mesma autora:

- a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) ser exeqüível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) ser construído continuamente, pois com produto, é também processo.

Nesse sentido, costuma-se dizer que, para ser um projeto, o desenvolvimento do trabalho na sala de aula deve ter a participação dos alunos em algumas decisões, para que eles aprendam também a analisar situações, tomar decisões e ter a experiência de pôr em prática o que foi planejado. Dizendo de outro modo: no desenvolvimento de um projeto, as decisões devem ser partilhadas entre professor e alunos. Mesmo as decisões que são tomadas

previamente pelo professor devem ser explicadas e justificadas, ou seja, partilhadas com os alunos, tendo como referência a realização do projeto.

É importante ressaltar que não há um método ou uma fórmula pronta para desenvolver projetos, mas sim uma concepção diferenciada do/a professo/a em relação ao ensinar e aprender. Esta será sempre uma relação de troca e de construções sociais interativas, nas quais todos são importantes parceiros e colaboradores.

3.3. Projeto de Arte e Educação

Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população. (BARBOSA 2002b: 6)

Para que esta afirmação se torne uma realidade, acreditamos que é no do espaço educativo que se pode efetivamente dar uma contribuição no sentido de possibilitar o acesso à arte a uma grande maioria de crianças e jovens.

Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: arte visual, teatro, dança música e literatura. Contudo, o que percebe é que o ensino da arte está relegado ao segundo plano, ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação. Desde o profissional contratado muitas vezes tendo que lidar com os conteúdos das linguagens de forma polivalente, até o pequeno número de horas destinadas ao ensino das linguagens artísticas, a expansão de que nos fala a professora Ana Mae Barbosa se torna canhestra, quase sempre inexistente.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Desde 1971, pela Lei 5692, a

disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Muitas experiências têm acontecido. Mas, no contato direto com professores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos, as intenções parecem apontar para um caminho interessante, no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota uma grande distância entre teoria e prática. Muitos equívocos são cometidos e a questão acaba ignorada na maioria das vezes em que se questionam as vivências com a arte.

Este quadro vem reforçar a postura inadequada de que o contato com o universo mágico da arte é importante, mas desnecessário. Esta contradição vem sendo objeto de reflexão e prática por parte dos arte-educadores, interessados em reverter à situação em favor de uma escola que valorize os aspectos educativos contidos no universo da arte. Daí a nossa preocupação com a formação de profissionais que vão exercer as funções na formação e orientação de crianças e de jovens. Diretores de escola, coordenadores e professores devem estar preparados para entender a arte como ramo do conhecimento em mesmo pé de igualdade que as outras disciplinas dos currículos escolares. Reconhecendo não só a necessidade da arte, mas a sua capacidade transformadora, os educadores estarão contribuindo para que o acesso a ela seja um direito do homem. Aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e de jovens é ter a certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes. Esta postura deve estar internalizada nos educadores, a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o seu repertório cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática.

O ensino da arte deve estar em consonância com a contemporaneidade. Como um lugar de estímulo à criação, a sala de aula deve ser um espelho do atelier do artista ou do laboratório do cientista. Neles são desenvolvidas pesquisas, técnicas são criadas e recriadas, e o processo criador toma forma de maneira viva, dinâmica. A pesquisa e a construção do conhecimento é um valor tanto para o educador quanto para o educado, rompendo com a relação

sujeito/objeto do ensino tradicional. Este processo poderá ser desafiador. Delimite-se o ponto de partida e o ponto de chegada será resultante da experimentação. Dessa forma, o ensino da arte estará intimamente ligado ao interesse de quem aprende.

Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de experiências de cada um. Dessa forma, estimulam-se os educandos a se arriscarem a desenhar, representar, dançar, tocar, escrever, pois se trata de uma vivência, e não de uma competição. Uma proposta em arte que parte deste princípio traz para as suas atividades um grande número de interessados. Estas crianças e estes jovens se reconhecerão como participantes e construtores de seus próprios caminhos e saberão avaliar de que forma se dão os atalhos, as vielas, as estradas. A arte fará parte de suas vidas e terá um sentido, deixando de ser aquela coisa incompreensível e elitista, distante de sua realidade.

A concepção de arte no espaço implica numa expansão do conceito de cultura, ou seja, toda e qualquer produção e as maneiras de conceber e organizar a vida social são levadas em consideração. Cada grupo inserido nestes processos configura-se pelos seus valores e sentidos, e são atores na construção e transmissão dos mesmos. A cultura está em permanente transformação, ampliando-se e possibilitando ações que valorizam a produção e a transmissão do conhecimento. Cabe então negar a divisão entre teoria e prática, entre razão e percepção, ou seja, toda fragmentação ou compartimentalização da vivência e do conhecimento.

Este processo pedagógico busca a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir. Promove a interação entre saber e prática relacionados à história, às sociedades e às culturas, possibilitando uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva, a partir de experiências vividas, múltiplas e diversas. Considerando-se também nesta proposta a vertente lúdica como processo e resultado, como conteúdo e forma. É necessário que se pense o lúdico na sua essencialidade, conforme nos fala o professor Edmir Perroti:

[...] gostaria de chamar a atenção para o conceito de lúdico. Sim, porque no mundo atual as diferentes dimensões do lúdico vêm sendo reduzidas a praticamente uma, a do lúdico instrumental. Esta que é, por exemplo, utilizada pela publicidade, vem sendo tomada enquanto dimensão que dá conta das possibilidades todas do lúdico, como se este se esgotasse em tal perspectiva. Gostaria, assim, de lembrar aqui que o lúdico compreende pelo menos outra dimensão, que além de instrumental, o lúdico pode e deve ser essencial.

No primeiro caso, o do lúdico instrumental, o jogo é compreendido enquanto recurso motivador, simples instrumento, meio para a realização de objetivos que podem ser educativos, publicitários ou de inúmeras naturezas. No segundo caso, brincar sob todas as formas físicas e/ou intelectuais é visto como atitude essencial, como categoria que não necessita de uma justificativa externa, alheia a ela mesma para se avaliar. No primeiro caso, o que conta é a produtividade. No segundo, a produtividade é o próprio processo de brincar, uma vez nessa concepção jogar é intrinsecamente educativo, é essencial enquanto forma de humanização. (1995: 26-7).

De que forma a escola pode considerar na sua programação vivências em que o lúdico essencial esteja presente? Reconhecendo a arte como ramo do conhecimento, contendo em si um universo de componentes pedagógicos? Os educadores poderão abrir espaços para manifestações que possibilitam o trabalho com a diferença, o exercício da imaginação, a auto-expressão, a descoberta e a invenção, novas experiências perceptivas, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Um programa educacional não pode tornar a arte num elemento decorativo e festivo. A arte valoriza a organização do mundo da criança e do jovem, sua autocompreensão, assim como o relacionamento com o outro e com o seu meio. Assim contextualizamos o trabalho na vertente do lúdico e do fazer, com a ação mais significativa do que os resultados, ou seja, não se propõe atividades que não levam a nada. Se pensarmos num projeto e no seu processo, cada etapa apresentará resultados que poderá se tornar ou não outro projeto. Os resultados dos processos podem promover em sua finalização espetáculos teatrais, coreográficos, musicais, exposições, mostras, performances etc.

A finalização dos trabalhos não devem ser a meta principal para a sua realização, e sim a pesquisa e o desenvolvimento do educando nas respectivas linguagens artísticas, o crescimento da sua autonomia e a capacidade inventiva. Por isso, os projetos devem levar em conta os valores e sentidos do universo cultural das crianças e dos jovens, possibilitando a vivência com o repertório já existente, assim como sua ampliação e novas possibilidades de expressão.

Entender e estimular o ensino da arte nesta perspectiva tornará a escola um espaço vivo, produtor de um conhecimento novo, revelador, que aponta para a transformação. Pensemos numa educação estética a partir das reflexões de João Francisco Duarte Jr.

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido – do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa “visão de mundo”, com nossa palavra. Estamos ali em pessoa – uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de idéias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (1991, p. 74).

A interação entre a concepção de arte e a concepção de educação encaminha-se na confluência do que conhecemos como arte-educação, conceito este que aponta para o entendimento de uma questão mais ampla que é a arte no espaço educativo: um projeto pedagógico com uma prática em arte. Destacamos a questão, tendo em vista que nenhuma outra disciplina. Além da arte, tem necessidade de uma ênfase na sua nomenclatura quando da inclusão numa proposta pedagógica. Para melhor compreensão da afirmativa, exemplificamos da seguinte forma: não existe a necessidade de nomear geografia-educação, biologia-educação, português-educação. A esse respeito, Ana Mae Barbosa faz a seguinte consideração:

Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade [...] A arte-

educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers. Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição e vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta. Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizadas, nos museus, nos centros culturais a ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (2002b, p. 6-7).

Estas considerações a respeito do ensino da arte no espaço formal da educação nos levam a refletir agora sobre as propostas desenvolvidas nos espaços não formais aonde a arte vem ocupando o seu lugar de forma a garantir uma real experiência por parte das crianças e dos jovens.

Define-se educação não-formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (LA BELLE, 1982, p.2).

É uma definição que mostra a ambigüidade dessa modalidade de educação: a Educação formal. Usualmente define-se a educação não-formal por uma ausência, em comparação com escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o “extra-escolar”. Gostaria de definir a educação não-formal por aquilo que ela é pela sua especialidade e não por sua oposição à educação formal. Gostaria também de demonstrar que o conceito de educação sustentado pela Convenção dos Direitos da Infância ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia da criança. Como diz Paulo Freire:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1997, p.50).

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela seqüencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. O que levam alguns a chamar impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal), temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros etc. Na educação não formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

Trata-se de um conceito amplo, muito associado ao conceito de cultura. Daí ela estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sem esses adultos ou crianças. Segundo Maria da Glória Gohn (1999, p.98-99), a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos

escolares em ambientes diferenciados. Por isso ela também é muitas vezes associada à educação popular e à educação comunitária. A educação não formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como “educação ao longo de toda a vida” (conceito difundido pela UNESCO), englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver

A difusão dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamentos, etc. Deixaram de ser vistas como esotéricas ou fugas da realidade. Tornaram-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria. É também um grande campo de educação não-formal. (GOHN, 1999, p.99).

Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todo. Projetos de educação não-formal vêm sendo desenvolvidos em diversas regiões do país. Em sua maioria traz a arte como centro das suas propostas pedagógicas. Cabe à escola estabelecer uma parceria com este segmento da educação, tendo em vista que as crianças e os jovens atendidos por ela terminam por freqüentar os dois espaços. Se as propostas pedagógicas em arte forem pensadas pela escola da mesma forma como vêm sendo trabalhadas em alguns espaços alternativos, não haverá contradição, mas avanço e contribuição efetiva para a educação estética dos seus freqüentadores. Instituições públicas e privadas vêm desenvolvendo ações para a melhoria da qualidade do ensino, implementando estratégias junto aos profissionais, para que eles possam fazer da escola um espaço maior, indispensável para a inserção social das novas gerações.

É na ação dos arte-educadores que podemos reverter o quadro e tornar o ensino da arte uma prática significativa para quem dela participa. Através de investimentos na formação e na qualificação de profissionais é que a arte deixará de ser mero apêndice pedagógico de outras disciplinas, ou apenas utilizado para organização de festas. Nada contra a festa, pelo contrário. Uma proposta centrada na arte não pode deixar de lado o seu aspecto festeiro, lúdico, mágico. Nesse sentido, o evento deve ser pensado como momento de

criação estética, articulado com os elementos específicos inerentes às linguagens artísticas. Assim, os eventos que reproduzem eventos convencionais, pré-estruturados pelos adultos e desvinculados das crianças, devem ser evitados em favor dos eventos elaborados e modificados em parceria com educadores e educandos, mantendo-se a intensidade do processo e a novidade dos resultados.

A ênfase dada ao trabalho do arte-educador não isenta o conjunto da escola da responsabilidade de modificar a prática do ensino de arte, e com isto promover a educação estética em sua totalidade. Uma proposta pedagógica em arte, por melhor que seja não se sustenta se não contar com profissionais bem formados, que tenham uma visão humanista e um maior conhecimento de arte, básicos para a sua qualificação. Com um profissional destes, as receitas serão deixadas de lado e o trabalho dar-se-á de forma instigante, privilegiando-se a descoberta dos códigos e signos da arte e de sua trajetória através dos tempos. Cabe aos educadores redirecionar a sua atenção no sentido de fazer com que a arte ocupe seu espaço na escola.

A escola poderá utilizar as experiências positivas realizadas nos espaços de educação não-formal, trazendo a prática do ensino da arte para a sua estrutura, possibilitando a igualdade de participação e a construção do saber. Também a compreensão do que se faz em arte no país e no mundo, de forma a estruturar cidadãos com uma formação estética, capaz de dialogar com os códigos, semelhanças e diferenças dos diversos contextos culturais.

Voltando a discussão sobre projeto de Arte na Educação formal, Hernández (2000) defende a idéia de educar para a compreensão da cultura visual, para relatar um projeto executado e sugere que se inicie com uma pergunta que poderá ser um fio condutor de outras. Por exemplo: sobre um quadro:

- O que se pode aprender dessa imagem?

Desta questão é possível derivar outras três: O que foi pintado? De que falam estas obras? O que se pode estudar e aprender de um quadro?

A partir das respostas do grupo, o professor/a vai compondo com seus alunos e alunas, um roteiro de construção de conhecimento, no qual estão entrelaçados os objetivos, conceitos e conteúdos elencados no planejamento pedagógico da área de Artes Visuais. Fica estabelecido, também, quem registrará cada etapa do trabalho e como isso será feito. Os relatórios com os registros dessas observações servem de suporte para dar continuidade ao planejamento do roteiro. É conveniente que o grupo possa contar com a assessoria de outros profissionais, de modo que a pesquisa possa ser enriquecida com saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Hernández (2000) aponta como possíveis etapas para o desenvolvimento de um projeto:

- determinar com o grupo a temática a ser estudada e princípios norteadores;
- definir etapas: planejar e organizar as ações – divisão dos grupos, definição dos assuntos a serem pesquisados, procedimentos e delimitação do tempo de duração;
- socializar periodicamente os resultados obtidos nas investigações (identificação de conhecimentos construídos);
- estabelecer com o grupo os critérios de avaliação;
- avaliar cada etapa do trabalho, realizando os ajustes necessários;
- fazer o fechamento do projeto propondo uma produção final, como elaboração de um livro, apresentação de um vídeo, uma cena de teatro ou uma exposição que dê visibilidade a todo processo vivenciado e possa servir de foco para outro projeto educativo.

Esta forma de organização de saberes que vai se construindo como uma rede, sensibiliza alunos e alunas para aquilo que lhes interessa ou preocupa, legitimando a função social da escola. Possibilita a validade do conhecimento aprendido, resultando numa melhor decisão para a qualidade de vida na sociedade e reconhece o sujeito cidadão, capaz de se inserir no pensamento coletivo para o compartilhamento de espaços e serviços comuns.

Incluir o aluno na análise e na decisão, de questões que lhe dizem respeito contribui para o desenvolvimento consciente de sua cidadania. A escola, em

particular, é o lugar para oportunizar este tipo de aprendizagem: o exercício da tomada de decisões, tanto individuais como coletivas. A refletir sobre suas próprias concepções, frente às de outros, o aluno amplia seu repertório de alternativas para uma determinada situação e provoca a saudáveis e necessárias a desestabilização e descentramento de seus critérios de inserção na coletividade.

O ensino da arte tem crescido no Brasil, passando por diversas etapas de compreensão. Bibliografia, experiências, documentações e exposições e tem sido produzida ao longo dos anos. Questões são levantadas, postulados são revistos. Encontros, seminários e simpósios são promovidos, tendo como princípios que o entendimento da arte no espaço educativo passa pelo conhecimento da sua história: origens, propostas, criação de escolas, inserção nas leis de diretrizes e bases, nas universidades e suas relações com a história do país. É conhecer pensadores, teorias, abordagens, propostas. Identificar seus principais temas: fazer espontâneo, aprendizado de técnicas, história da arte, polivalência, arte tradicional, popular, folclore, arte contemporânea, integração. Além disso, articulá-la com outras disciplinas e com a pedagogia: métodos, etapas, esquemas. Ou com a sociologia: cultura, sociedade, épocas. Ou ainda com a história da arte: estilos, correntes, concepções, vertentes; e também com a antropologia: cultura, valores e sentidos culturais. Como é um universo amplo, uma vez que diz respeito ao que é humano e envolve o fazer e o pensar, o ensino da arte não poderia deixar de interagir com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, o trabalho de produção e ensino da arte a ser desenvolvido pela escola deverá configurar-se numa concepção em que a arte e educação sejam práticas que se relacionam com outras, pretendendo a criação de novas práticas na arte e na vida.

3.4 A Origem do projeto grafite

Em todo o Brasil verificamos o fenômeno da pichação em escolas, prédios público e particular em síntese, onde houver superfície é pichado. Várias parcerias são realizadas entre escolas e organizações públicas e particulares

para combater o vandalismo e possibilitar a inclusão dos pichadores na sociedade e no ambiente escola. Mencionando alguns projetos que foram desenvolvidos pelas capitais brasileiras como: Projeto Guanabara, em Minas Gerais 1999; Projeto "Grafite é arte. Pichação é Vandalismo", em Bragança Paulista 2008; Projeto Grafite na Escola, Distrito Federal, em 2010 e muitos outros que ocorrem ainda nas cidades e escolas do Brasil. Todos os projetos possuem um ponto em comum em seus objetivos: promover a paz no ambiente escolar, integrar a comunidade e o aluno no universo escolar, transformar os pichadores em artistas da comunidade incentivando-os a criação e produção de grafites para redecorar a escola, criação do vínculo afetivo aluno e escola, valorização das potencialidades dos alunos. O Projeto Grafite desenvolvido na Escola Estadual de Mogi Guaçu não apresenta muitas diferenças dos projetos acima citados, aliás os objetivos são os mesmos, pois a situação dos centros urbanos e das escolas públicas não se diferenciam muito em várias localidades do Brasil.

A situação que a comunidade da escola Estadual da região de Mogi Guaçu encontra-se faz parte do contexto dos problemas urbanos, notadamente os das periferias: desemprego ou subemprego; falta de moradia, de saneamento básico (água e esgoto), de acesso à saúde pública e educação com padrões aceitáveis, de transporte coletivo eficiente, de opções de espaços e atividades de lazer – aí incluído o esporte regular e organizado -; bem como a violência doméstica, o alcoolismo e o uso de drogas. O espaço social – e o escolar incluído – apresentam uma *pedagogicidade* como se verá mais adiante com a ajuda de Paulo Freire (1996 p. 51). A pedagogia da cidade, ou seja, das agências sociais, das ruas, dos monumentos, e o uso que a cidadania deles faz, é importante elemento na construção da dinâmica social. Problemas que, genericamente chamados de *sociais*, ecoam na escola de uma forma que é ensurdecadora. A desigualdade sócio-econômica perpassa o cotidiano da escola pública e molda-lhe a prática e a teoria pedagógica, servindo como ferramenta de atuação ou rota de fuga. Ela aparece com toda a força quando o assunto é a crescente violência, dentro e fora das escolas, muitas vezes de maneira fatalista ou assistencial.

Além disso, um fator mais abrangente colabora para o aumento de importância dos problemas urbanos nos desafios da escola: a grande concentração demográfica em algumas metrópoles. A maioria dos estudantes brasileiros estuda em escolas urbanas, sendo que boa parcela nas nove maiores regiões metropolitanas do país.

A cidade é, para além da dimensão de espaço da ordem/desordem social, local de criação de necessidades, soluções e possibilidades, de *produção própria de sentido*. Ao tratar da escola como fenômeno urbano, nos remetemos ao pensamento de Milton Santos em auxílio à idéia do que no espaço urbano se dá uma renovação de práticas e aparecimento de novas possibilidades de organização social – a cidade é na visão do citado geógrafo, “*local de ebulição permanente*” (SANTOS, 1997, p.30.). Homi Bhabha, por sua vez, alertou que na cidade ocorre uma produção de sentidos que concorre para “*mudar a história da nação*”. Nessa ebulição permanente que transforma a história da nação se encontra o grafite como linguagem dos discursos formulados por determinados grupos sociais, notadamente jovens.

A cidade tem sido palco de muitas e diversas manifestações culturais, que sua vez, representa diferentes visões da realidade e se relacionam distintamente com ela. “A cidade se define, assim, como campo de disputa simbólica” (KRAUSS, 2003, p, 259). Isto pode ser percebido no desejo de inscrever a cidade com representações e signos próprios, atividade mantida por diversos grupos sociais. Na cidade estão os monumentos da memória oficial, mas também estão pichações, grafites, e mensagens das mais diversas que representam as possibilidades da imaginária urbana. O espaço urbano, público, habitado pelas multidões é, então, disputado a cada momento por letreiros, propagandas, monumentos, pichações, entre outras manifestações que poderiam ser aqui enumeradas.

Nesta dinâmica de inscrever a cidade com mensagens próprias, grupos sociais diversos estão a batalhar pelos espaços com melhor visibilidade e com maior trânsito de pessoas. Além disso, a cidade, como pólo aglutinador das atividades e referências sociais, é por excelência o espaço das multidões. O

espaço da confusão, da atomização do mundo e, portanto, também do anonimato.

Poderíamos imaginar que este encontro de centenas de milhares de pessoas de todas as classes – que agem com brutal indiferença em relação ao outro – é um fator subjetivo preponderante na busca empreendida pelos grafiteiros por destaque e notoriedade na cidade. Assim como na cidade, esta dinâmica está presente na escola. Compreendemos melhor este movimento quando levamos em consideração que o grupo social de grafiteiros e pichadores são compostos basicamente por jovens e adolescentes, identificados com a questão da rebeldia e do conflito com a ordem social. A escola é, inevitavelmente, freqüentada por esses jovens, de forma que também ela se constitui num espaço de disputa simbólica.

Além disso, é importante considerar a realidade das grandes regiões metropolitanas para analisar corretamente os fenômenos escolares. Aos olhos da juventude, a escola perdeu a conotação de preparação para um futuro melhor, já que a freqüência nos estabelecimentos escolares não garante uma inserção digna no mercado de trabalho, bem como o acesso a padrões aceitáveis de sobrevivência. A vida marginal, neste contexto, se apresenta aos jovens como sendo uma via fácil para alcançar bens materiais e notoriedade, tão ansiados numa sociedade de consumo, competitiva e injusta, como a nossa. Por outro lado, muitas das atitudes desinteressadas ou violentas de nossos alunos, na verdade são estratégias de sobrevivência em seus ambientes extra-escolares.

Gitahy (1999. p, 40) no território escolar das grandes metrópoles se manifestam muitos fenômenos ligados à ebulição permanente e à mudança da história nacional. Muitos deles estão associados à forma como os jovens se apropriam de espaços e equipamentos urbanos, notadamente com a produção de bens simbólicos, dentre ela o grafite e a pichação. Refletindo sobre a prática grafitesca, esta também se apresenta como um campo aberto de disputa de sentidos. Poderíamos defini-la como o ato de pintura à base de tinta **spray**, que permite a produção ligeira, bem como a produção de matizes apenas com o

direcionamento e o distanciamento do jato e do controle do bico do jato. É a inscrição livre sem tratamento de suporte, que exige do grafiteiro uma expressão corporal que dê o domínio do bico de tinta, uma leveza no uso do braço, administrando a velocidade que permite ao **spray** criar escalas cromáticas e produzir imagens bastante distintas da tradição da pintura ocidental.

Oliveira (2008. p, 81) a disputa de sentidos se dá no âmbito das representações e nos discursos que são atribuídos a essas imagens. A diversidade de imagens produzidas a partir desta técnica é enorme. No Brasil, nos últimos anos, assistimos a distinção radical entre a idéia de *pichação* e a idéia de *grafite*. A pichação produziria a imagem da assinatura logotípica, o **tag**, que funciona como elemento de identidade e status dentro de galeras de pichadores. O grafite envolve a combinação de expressões figurativas com mensagens poéticas e/ou políticas em imagens urbanas que muito recentemente vem ganhando o estatuto de arte das ruas inserida num movimento de questionamento da ordem social, da divisão sócio-espacial da cidade, das injustiças sociais. Essas intervenções traduzem uma vontade própria de dar novos significados aos diferentes espaços da cidade. Os estudantes agem na construção de seu discurso, que muitas vezes é contestador da ordem social que a escola pública representa. As formas encontradas para dar o recado dissonante estão no campo da cultura: do comportamento ao uso renovado das linguagens artísticas.

3.5 Fracasso e depredação Escolar

Um dos problemas mais preocupantes da educação atual é a violência. Uma das modalidades de violência mais freqüente na escola é aquela canalizada contra os prédios e materiais escolares, a chamada depredação. Várias pesquisas apontam que o fenômeno se alastra por todo território nacional, como a investigação realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília desde 1998 (JOVER, 1998). Qualquer profissional que atue em escolas de regiões metropolitanas vivencia essa realidade diariamente.

As imagens produzidas pela pichação estão, portanto, associadas diretamente a elementos da ordem do sujo, do feio, e do sem sentido na cidade. Entretanto, esta prática é muito mais rica de sentidos para quem a desenvolve. Os jovens envolvidos nessa atividade integram um circuito social com valores comuns, de regras freqüentemente não ditas que caracterizam uma *comunidade de sentido* (MAFFESOLI, 1987).

As gangues ou galeras, que também marcam presença na escola, são grupos organizados em torno de insígnias próprias, que articulam pichadores numa relação de competitividade e busca de notoriedade, onde a quantidade de *tags*, o grau de dificuldade do lugar pichado (locais altos, de difícil acesso, de movimentação intensa de pessoas), a durabilidade do suporte em que é feita a inscrição (se for de pedra, por exemplo, é chamado de “eterno” pelos pichadores já que fica difícil a posterior remoção), são medidores do status do pichador dentro do próprio grupo e em relação aos demais.

Nesta *comunidade de sentido* valoriza-se correntemente a violência, o perigo e a sagacidade. Por vezes, a pichação traz uma carga grande de revolta e contestação da ordem social. Pode acontecer que na pichação de bairros ricos e nobres da cidade haja a intenção de lembrar à camada social mais privilegiada, “dona” daquele espaço, que o feio, o sujo e o pobre existem e podem constituir uma ameaça àquela ordem estabelecida.

Freire chama atenção para a importância da relação entre o espaço escolar e a comunidade, sem esquecer que o governo tem, na escola pública, grande parcela de responsabilidade pela disposição e manutenção dos diferentes espaços educativos. Estes espaços, nota ele, apresentam uma dimensão pedagógica tantas vezes negligenciada pelos sistemas de ensino. A limpeza do ambiente escolar, sua ordenação em função das atividades a serem realizadas, as atitudes permitidas – bem como as proibidas, os horários de funcionamento de cada local específico, o controle exercido em cada momento pelos membros da comunidade escolar: tudo isso está relacionado com a prática pedagógica – ainda que muitas vezes os agentes educacionais não se lembrem disso. É

claro que isso guarda relações íntimas com a produção do fracasso escolar. Os próprios alunos se mostram conscientes deste fato, o que pode ser notado freqüentemente nas suas falas, *“Aqui somos bem-tratados até demais, só que ela está abandonada. Cheia de rato, cheia de rato”*. *“Você senta, tem chiclete na cadeira”*. *“A ferrugem também cai da cadeira”*. *“À parte da escola acho que é ruim, onde tem ginásio até o primário é toda pichada, as mesas ficam sujas”*. *“Está tudo pichado, mesas quebradas, tudo quebrado e as meninas fumando maconha e se drogando dentro da escola”*. (MINAYO, 1999, p.38).

O problema da pichação nas escolas pode estar relacionado com os problemas de fracasso escolar e exclusão social. Os pichadores são estigmatizados pela sociedade em geral como vândalos jovens rebeldes que agredem tanto a propriedade privada como o patrimônio público e dão gastos seja aos governos ou às direções de escola. Nossa posição é de que aquilo que se chama de vandalismo ou – mais propriamente – depredação, não é ato desprovido de um significado político, nele está contido um discurso de alto teor contestatório, baseado na estética da destruição aparente e questionamento do social.

Não é nova a busca por uma escola pública diferente desta que temos hoje, mas exatamente por este motivo é que temos que nos empenhar nesta empreitada, pois temos uma experiência coletiva acumulada, além do trabalho que agora mesmo está sendo desenvolvido em várias frentes. Temos tido, na escola pública, uma grande dificuldade para superar uma visão de conhecimento que subestima a ação do aluno no processo pedagógico, aquilo que Paulo Freire chamou de educação “bancária”, em que o aluno é como uma vasilha vazia a ser preenchida de conteúdo, e o bom professor será aquele que nela fizer mais “depósitos”. Tal fato revela como é difícil para a escola pública tornar-se popular.

Neste contexto a repressão à pichação é legitimada pela sociedade: nos últimos anos, em nosso país, ocorrem mudanças na legislação, usaram-se também propagandas midiáticas incentivadoras de denúncias. Existiram, até mesmo, casos de organização de civis em ações de defesa violentas e armadas. É

urgente, portanto, repensar a função pedagógica dos distintos espaços escolares, segundo os problemas de cada comunidade escolar específica.

Diante de um problema tão grave é bastante comum escutarmos “educadores” propondo medidas repressivas, como expulsão, transferência, ronda escolar, revista pessoal, câmeras de controle, presença interna ou externa da polícia... Sabemos, no entanto, que tais medidas não têm valor pedagógico positivo e não resolvem o problema. Na segunda metade da década passada, foi ficando cada vez mais claro para os administradores das redes públicas de ensino que a melhor maneira de impedir o alastramento da violência dentro da escola é o apoio e a participação direta da comunidade. Sem a participação da comunidade, as medidas repressoras, como policiamento ostensivo, são de pouca eficácia, pois, não resolvem realmente os problemas econômicos e sociais que estão inseridos estes jovens que, não acreditam na função social da escola como elemento inclusivo do sistema de ensino e social.

Perante á situação problema exposta (depredação escolar e pichação) foi organizada uma intervenção pedagógica com o objetivo de valorizar ás habilidades e, potencialidades dos alunos e elevar sua auto-estima, por meio do Projeto Grafite.

CAPÍTULO 4: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO GRAFFITI

O Projeto Grafite da Escola Estadual de Mogi Guaçu em 2011. foi desenvolvido com o objetivo de preservação do patrimônio escolar, criar um vínculo entre aluno-comunidade - escola, a inclusão dos alunos pichadores transformando-os em artistas da comunidade, tornando a prática educativa mais atrativa numa tentativa de tirar o aluno da rua e da ociosidade, revertendo o quadro de marginalização do educando integrando-o no processo de ensino-aprendizagem.

O projeto Grafite utiliza diferentes linguagens artísticas, o que não significa desprezar o ensino de conteúdos disciplinares, e sim valorizar uma forma de manifestação utilizada pelos próprios alunos, como código possível do processo de ensino/aprendizagem – o que se propõe é que o aluno se expresse numa linguagem que lhe é comum, na tentativa de aprofundar o diálogo entre todos os setores escolares.

Uma forma de encarar o problema do desinteresse e da violência escolar é a identificação aluno-espço. Isso se dá por meio da reestruturação espacial da escola. Algumas escolas dão, com esse fito, ênfase à construção de um espaço específico para a montagem de exposições dos trabalhos – artísticos ou não – produzidos pelos alunos nas salas de aula. Outra forma de enfrentar os obstáculos apresentados é a exposição das realizações artísticas dos estudantes por todas as dependências da escola, aproximando a arquitetura da instituição ao universo cultural da comunidade que dela usufrui. A participação da comunidade na luta contra a destruição da escola é muito importante. Ela gera uma relação de respeito que se traduz no uso do prédio da escola, na conservação das dependências escolares. Uma outra proposta pedagógica possível é a da intervenção artística dos alunos, tendo o prédio como suporte. Tem como objetivo combater dois problemas graves: a baixa auto-estima dos alunos e a relação de desconfiança com a escola. Isso para mostrar como as escolas podem envolver os alunos em seus projetos político-pedagógicos, e como estes são fecundos quando valorizam a linguagem dos alunos e seus padrões estéticos.

A lei ambiental nº 9.605, de âmbito federal, que entrou em vigor no início de 1998, conceitua grafite e pichação como sendo a mesma coisa e declara crime contra o meio ambiente passível de penalidades, classificando tanto o grafiteiro como pichador como vândalos. Os pichadores mesmo cientes que ato de pichar é transgressão às normas de disciplina da escola e da sociedade civil, continuam a fazê-lo. Quais seriam as motivações que levaram estes alunos e alunas a utilizar o espaço escolar para pichar, sendo a escola um espaço propício ao desenvolvimento do conhecimento, habilidades e competências? Como os professores de artes definem a pichação? Como os alunos a definem também? As aulas de artes desenvolvem as habilidades, conhecimentos e, competências artísticas dos alunos ou apenas estão centradas nas reproduções de obras de artistas famosos, inibindo a espontaneidade criadora dos alunos?

Pela necessidade de tornar a escola mais atrativa e significativa para os alunos grafiteiros e pichadores, foi sugerida pela direção da escola, coordenadores e professores a idéia de formar uma oficina de grafite com o desejo de criar uma motivação para o aluno freqüentar e valorizar a escola junto com a comunidade na esperança de criar um vínculo escola/aluno/comunidade. À comunidade é omissa em relação às atividades da escola, desde sua participação das festas e principalmente em Reuniões de Pais e Mestres feitas todos bimestres, justificam sua ausência pela falta de tempo, trabalho e que não adianta saber da vida escolar do seu filho, pois, este não gosta de estudar.

Foi dentro desta perspectiva que a Escola Estadual Mogi Guaçu, no ano de 2011, criou o projeto Graffiti como tentativa de transformar a escola com a participação do aluno, tornando-o sujeito, produtor e “cúmplice” na construção de uma escola melhor. A cumplicidade, na verdade, depende da consciência do seu papel – individual e coletivo – de sujeito social. Longe de ser uma solução para os problemas escolares, o Projeto Graffiti é apenas uma das ações que podem ser tomadas na busca de uma escola engajada (nos termos colocados por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*), na qual a participação dos alunos seja realmente ativa. Ela consiste em transformar as paredes

circundantes da quadra esportiva da escola em suporte para a elaboração, pelos alunos, de trabalhos com a técnica da arte grafite. O objetivo da atividade era abrir um espaço para que os alunos e a comunidade expressassem suas opiniões a respeito da nossa realidade atual, com temas relativos à paz, preservação do meio ambiente e reciclagem. Outra motivação do projeto é a intenção de afirmar a abertura do espaço escolar como lugar de manifestação cultural, por meio do reconhecimento da grafite como linguagem artística. Sobretudo a linguagem da arte grafite, é importante à medida que evita que os alunos continuem a depredação da escola. O grafiteiro não faz mais pichações. Ele abandona o exibicionismo do desafio de repetir uma mensagem cifrada, entendida por um número limitado de leitores, para se dedicar ao desafio de criar sempre novas possibilidades de representação do mundo, acessíveis a todos aqueles leitores que se interessarem por suas mensagens.

Novas posturas da sociedade apontam para o reconhecimento do uso educativo do grafite, não só nas escolas, mas nos espaços urbanos em geral. A arte grafite, além de tirar o jovem da pichação, ainda estaria ocupando os muros com mensagens e imagens reveladoras de uma cultura de rua não deixando espaço físico para ação depredatória.

Projeto Grafite contemplou as seguintes etapas:

Primeiramente, apresentou-se o projeto a comunidade escolar (etapa um), pois o objetivo era deixar claro o que se pretendia fazer ao longo do ano letivo de 2011. Com a verba das oficinas do Governo do Federal (a verba do MEC é destinada para Escolas Estaduais que apresentem baixo índice no SARESP e altos índices evasão escola. A Comunidade escolar escolhe uma das oficinas do MEC na tentativa de melhorar o desempenho da escola) foi comprado o material – principal empecilho para a realização de obras dessa natureza, já que o material, principalmente as latas de tinta, são bastante onerosas. Numa postura muito importante, a direção permitiu que os jovens da comunidade sem vínculo formal com a escola também participassem da realização das pinturas. Durante fevereiro, nas reuniões de horário pedagógico dos professores, Foram sugeridos os temas dos grafites pela coordenação da escola e por alguns professores (paz, reciclagem e preservação do meio ambiente)

A próxima etapa (dois) foi à divulgação do projeto convidando os interessados a participar. O critério de participação sugerido por alunos e alguns professores era a criação de um grafite em papel A4 para o muro da escola. Após a entrega dos trabalhos, foram selecionados e indicados pelos professores de arte e pelos próprios alunos o nome dos dois monitores para o projeto (são grafiteiros) e os outros alunos formaram grupos para grafitar seus trabalhos. Os grafites ocorreram no período da tarde todas as sextas-feiras de Abril, Maio e Junho de 2011, no período da manhã e tarde, das 10h até as 17h, projeto será desenvolvido no horário alternado de aula dos alunos.

Os alunos participantes são adolescentes das 8ª séries e do ensino médio, sendo alguns deles já picharam a escola e a cidade. A entrega dos desenhos ocorreu nas últimas semanas de fevereiro de 2011. Percebemos por meio dos desenhos que muitos alunos não sabiam diferenciar grafite e de pichação. A partir desta observação, marcamos para a última sexta-feira de Fevereiro dia 25 e a primeira de Março dia 4 no período das 13h às 17h, uma reunião com os alunos interessados pelo Projeto Grafite.

Na reunião da terceira etapa do projeto, no dia 25 de Fevereiro de 2011, contando com 20 alunos, foram aplicados os questionários para verificar qual o conhecimento dos alunos sobre pichação e grafite com o objetivo de desencadear um debate e análise entre os envolvidos no projeto. Pedimos aos alunos que respondessem sobre o que estes sabem sobre o tema sem a preocupação do certo e errado. Foram respondidos 20 questionários e com os dados obtidos evidenciou-se o seguinte:

À primeira pergunta, “O que você sabe sobre o grafite?”, todos responderam positivamente sobre o grafite que é arte, forma de expressão do interior do grafiteiro, bonito, colorido e uma manifestação artística típica de jovens do meio urbano. Notamos que apesar de todos considerarem o grafite como arte, não existe realmente conhecimento sobre os conceitos de arte e estética. A resposta está relacionada apenas com a catarse que o grafite desperta nestes alunos.

À segunda pergunta, “Para você, grafite e pichação são a mesma coisa? Explique?”, foram unânimes em responder que consideram grafite arte e a pichação vandalismo, rabisco, sujeira e ações criminosas contra o patrimônio público e privado.

À terceira pergunta, “Grafite é uma arte?”, todos disseram sim, pois conseguem estabelecer um diálogo com a obra de arte do grafiteiro. Um aluno foi mais além em sua resposta considerando a grafitagem uma profissão.

À quarta pergunta, “Você consegue entender as mensagens registradas nos muros e nas paredes pelos pichadores e grafiteiros?”, como era de se esperar, os alunos responderam que conseguem entender as mensagens dos grafiteiros dos pichadores, não. Alguns também responderam que a grafia da pichação são códigos de pichadores e de suas gangues.

À quinta pergunta, “Para você por que os adolescentes picham?”, alguns responderam que era por falta de educação familiar, gostam de aparecer, não são capazes de fazer algo mais criativo; outros responderam por rebeldia, fazem pichação por que o colega faz disputa de gangues, diversão e desafiar a ordem institucional vigente.

Após a discussão destas respostas com os integrantes do projeto grafite ficou claro que os interessados pela arte do grafite teriam que pesquisar teoricamente sobre o grafite as técnicas de pintura e as correntes artísticas, para ampliar os conhecimentos sobre o tema.

Embora concluindo com os alunos que são necessárias pesquisas sobre o tema, em toda a reunião foram valorizados os conhecimentos, os saberes e as experiências dos alunos. Vê-los como sujeitos históricos, pois, historicamente, lhes foi negado o direito à palavra, é o ponto de partida para o caminhar de um projeto com o principal objetivo de com envolvimento e motivação do aluno participante da montagem do projeto e criador de conhecimento. Frente a isso, é necessário lembrar-se de Paulo Freire, e suas teorias sobre educação e

refletir sobre o papel da escola, não como uma simples modalidade tarefaira como apresenta a maioria das escolas brasileiras, reprodutoras de desigualdades e injustiças sociais, sustentadas por currículos amorfos e engessados alheios aos sujeitos à realidade que a constituem, mas uma escola produtora de conhecimento que caminhe junto com o aluno para desencadear o processo de humanização e construção de cidadania. Afirmava Freire (2005) que, antes da leitura da palavra, está à leitura do mundo. Assim, a bagagem de conhecimentos de mundo que o estudante carrega é essencial e indispensável para a sua própria formação.

Tratar a arte como conhecimento é um ponto fundamental e condição indispensável para o ensino de arte. A arte não deve ser vista só um meio de concretizar o que se quer expressar e comunicar, mas também de ler e conhecer os objetos da produção artística da humanidade. É uma forma de produção cultural que deve ser estudada, situada em seu contexto histórico, social e cultural, sendo importante construir uma noção ampla de arte no âmbito da educação escolar, incluindo no repertório das aulas, as obras e os objetos de arte do passado e a produção contemporânea. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

As pessoas podem compreender e avaliar as contribuições na sociedade e na cultura explorando a arte em variados contextos histórica, reconhecendo e apreciando as qualidades singulares do estilo desenvolvido por artistas individuais e escolares artísticas. Isso autoriza os objetos de arte a serem potencialmente compreendidos por meio de duas vertentes: das qualidades estéticas que eles processam e de imagens significativas e valores que o trabalho de arte carrega através do tempo e do espaço para as próximas gerações e para outras culturas. O interesse desses estudos ao compreender as múltiplas dimensões ,histórica,cultural e estilística.do trabalho de arte é a História da Arte.

O estudo da História da Arte permite compreender o fazer artístico em épocas históricas e seus movimentos culturais. Análise do trabalho de diversos

artistas, cuja produção foi reconhecida e valorizada pela sociedade, e preservada para as futuras gerações. A representação dos temas sociais, políticos e culturais de uma determinada época, desvelando os preconceitos, valores, ideologias.

Na reunião do dia quatro de março de 2011 contando novamente com os 20 alunos, utilizando retroprojektor, foram mostradas algumas imagens de arte pertencentes ao período da pré-história, arte egípcia, grega, romana e obras da Idade Média e do renascimento, permeadas por explicações. Alguns livros foram entregues aos alunos para que pudessem ver mais imagens renascentistas.

Em momento posterior foi aberto um debate sobre os estilos das obras de arte mostradas para os alunos, todos participaram e gostaram muito por conhecer outras formas de pinturas e gravuras em outro tempo histórico. Um aluno comentou que arte rupestre na pré-história foi à primeira forma de grafite feita nas paredes das cavernas.

Na reunião do dia 11 de Março de 2011, contando com 15 alunos foi apresentado aos alunos por meio da Internet e livros figuras sobre as artes das vanguardas europeias, impressionismo e grafite no Brasil e no mundo. Ocorreu envolvimento dos alunos com as obras de arte apresentadas, permitindo discussão sobre os estilos de arte e a questão sobre o belo e feio. Com o término da reunião os alunos pediram que nas próximas sextas-feiras fosse feito o grafite no muro, pois estavam ansiosos para iniciar o projeto. Foi estabelecido pelo grupo que durante a semana entregariam novos desenhos de grafite para a coordenação que, com a participação dos professores e direção, escolheriam os desenhos.

Nas próximas sextas-feiras de Março a Junho ocorram as oficinas de grafite, das 10h às 17h, orientadas pelos monitores e pelo professor responsável pelo projeto.

São muitas as alternativas metodológicas para o desenvolvimento de uma ação de intervenção pedagógica. Entende-se que a forma de concretizar a concepção dialética do conhecimento é que tem como princípio a realidade sócia, que se consolida no desvelamento e na proposição de alternativas para a modificação da realidade. Neste sentido, a pesquisa participante constitui-se apropriada para desencadear esse processo. Concebe-se a pesquisa participante como um estilo participativo de pesquisa, como uma prática investigativa que oportuniza, a grupos tradicionalmente excluídos da esfera de decisão, produção e comunicação de conhecimento. É uma modalidade de pesquisa social e uma metodologia com pressupostos da participação democrática e dialógica. Em Carlos Rodrigues Brandão constata-se não ser uma simples pesquisa e sim uma vinculação estreita a uma visão de mundo: “Pesquisa Participante é a explicitação de uma intencionalidade política e uma opção de trabalho junto aos grupos mais relegados da sociedade” (2000, p.16). A pesquisa participante escuta os grupos desfavorecidos da sociedade, e isso implica fazer escolhas a favor de quem e contra de quem está exercendo nossa prática educativa.

A opção pela pesquisa participativa, obviamente, não significa que o projeto passe ter a tarefa de resolver os problemas vividos pela escola e comunidade. Mas sem dúvida, a escola cumpre um papel importante e fundamental na compreensão desses problemas e na busca de alternativas possíveis no seu âmbito de ação numa perspectiva de visão de totalidade. Como Freire (1992) afirma: “A escola não muda a sociedade, mas sem a escola a sociedade não muda”. Nessa perspectiva, é remetida à escola a materialização de uma práxis cidadã, capaz de buscar no seu construir uma programação a partir de temáticas significativas para os atores sociais que a constituem.

Uma investigação desse caráter rejeita a distância tradicional entre o sujeito e o objeto, busca a participação ativa da comunidade em todo o seu processo. A definição das etapas, estratégias e ações vão sendo definidas no diálogo, no planejamento participativo com os envolvidos, enfim, na caminhada que se vai construindo.

Os alunos nos provaram, no entanto, por meio da cooperação e da criatividade, que mesmo com a falta de planejamento total pode ser superada na realização da arte. Aprendemos, em meio à realização dos trabalhos, que os alunos “afirmam” o jato de tinta usando fios de piaçava, utilizam giz colorido para marcar os esboços e panos para controlar a tinta que escorre nalguns jatos de tinta. Aquele contato descortinava um mundo inteiramente novo. Naquele momento percebemos a importância do imprevisível na construção de novas práticas e concepções.

De início, um grande problema apareceu: a quantidade de grupos interessados era muito maior que o número inicial de projetos entregues. O problema foi contornado dividindo-se o espaço – divisão realizada pelos próprios alunos – e as latas de tinta que já haviam sido compradas. Ao mesmo tempo, a direção providenciou a compra de mais tinta. O fato da escassez de tinta teve um desdobramento interessante e altamente positivo: “galeras” rivais ficaram lado a lado, dividindo a parede e as tintas, mostrando que diante de uma meta comum, as “diferenças” podem ser superadas. A escola, sem dúvida, é o local capaz de colocar **metas comuns** para nossa juventude.

Apesar das dificuldades iniciais o projeto começou no tempo previsto, sendo a participação dos alunos na atividade muito grande, direta ou indiretamente. Apesar de superar as iniciais expectativas, o trabalho não transcorreu sem problemas. Dentro deles podemos ressaltar alguns: falta de planejamento por muitos grupos participantes; ausência (decorrente do ponto anterior) de projetos com a previsão do material necessário – fator que não impediu o trabalho, mas que sem dúvida, o limitou; insuficiência de espaço para todos os grupos; pequenos conflitos pelo controle das latas de tinta; mau uso da tinta, em pichações que não estavam dentro dos objetivos da atividade; ausência de máscaras protetoras na realização da pintura; alguns trabalhos propostos no desenrolar da atividade não se ativeram ao tema proposto.

Já os pontos positivos do evento foram: a solidariedade demonstrada pelos alunos na superação dos problemas – inclusive entre integrantes de *galeras* rivais; o planejamento efetuado pelos grupos que se engajaram desde o início;

desenvolvimento coletivo das habilidades de cada participante; interesse pelo trabalho; reconhecimento do caráter público da escola; transformação visual da escola, seguindo a estética dos alunos o que leva a uma identificação destes com a instituição escolar. Os problemas foram enfrentados e resolvidos pelos alunos com a colaboração dos coordenadores (aí incluídas as diretoras) e funcionários, mostrando como toda a comunidade escolar pode realizar grandes tarefas em conjunto.

A despeito dos problemas, o projeto caminha para alcançar plenamente seus objetivos, mostrando que quando se busca estar afinados com a realidade dos nossas/os alunas/os, se consegue estabelecer um diálogo – que será tanto maior quanto mais se usar as linguagens dos próprios alunos -, que é um importante componente para a atividade pedagógica. Sua duração será durante o ano de 2011, perante a chegada da verba para as oficinas do segundo semestre do mesmo ano e, poderá continuar no ano de 2012 se houver a verba da oficina de grafite fornecida pelo Governo Federal.

Andreoli (2004) afirma em sua pesquisa que os grafiteiros preferem se comunicar trocar idéias por meio das imagens, por ser uma modalidade utilizada em seu cotidiano no qual a figuração se torna uma forma mais fácil de comunicar.



Figura 01. Grafite do grupo A formado por alunos do ensino fundamental II.

Notamos que o grafite sugere o respeito entre os indivíduos dentro de uma comunidade. Um dos temas do projeto é a propagação dos ideais éticos da paz ,permitindo a convivência de pessoas diferentes num mesmo grupo, de uma forma tolerante e harmoniosa.



Figura 02. Grafite do grupo B formado pelos monitores do Projeto Grafite, alunos do ensino médio.



Figura 03. Grafite da figura 02 ,fotografada por outro ângulo

A Figura acima reflete o teor discursivo e criativo da linguagem artística do grafite. O grupo que produziu este trabalho mergulhou nos personagens de Manga e desenhou de forma simbólica o tema a preservação do meio ambiente. Percebemos a imaginação fluir e o domínio da técnica do grafite. O Grupo é conhecido na escola como NECROMANTES .



Figura 04. Grafite do grupo C alunos do ensino fundamental II.

O grafite da figura 04 simboliza preservação do meio ambiente e a paz mundial. O grupo C elaborou uma linguagem artística surreal para caracterizar o tema. Reflete a relação sociedade e meio ambiente e ética.

Para a escola, o desenvolvimento deste projeto é de suma importância. Ao ceder seu espaço físico e temporal para a realização deste tipo de atividades de manifestação artística a escola está contribuindo para a formação de um ambiente reflexivo entre seus freqüentadores. Acredito que ele possa contribuir para o aumento do diálogo com a comunidade escolar. Como salientou Francisco Gutierrez, existe uma demanda popular por meios autênticos de comunicação, que podem ser ensaiados no espaço escolar:

A educação deve proporcionar técnicas de auto-expressão e participação. Este será, sem dúvida, um passo seguro que obrigará a

sociedade a modificar os meios de informação em meios de comunicação. (GUTIERREZ, 1998, P.90).

Afirmamos que seja possível a organização, na escola pública, de meios de comunicação populares autênticos, pois, ali está presente o choque entre a cultura popular e a cultura dominante, e se pode despejar os preconceitos, estimularem trabalhos de discussão da realidade, de leitura do mundo. Isto é possível quando se abandona a perspectiva segundo a qual cabe à escola a difusão do saber. É necessário, portanto, considerar a escola como um local de produção cultural. Desta forma se desenvolverão ainda mais as iniciativas que funcionam como interessantes espaços de discussão e de comunicação.

Para avaliar os trabalhos realizados e o interesse que desperta a realização de obras de arte grafite, bem como o que significa para os alunos a possibilidade de sua realização, é necessário lembrar que a grande maioria dos 'grafiteiros' foram (ou estão em vias de deixar de ser) 'pichadores'. No mundo da pichação a cultura da rebeldia e o desejo de confronto com os símbolos do poder são muito fortes. Isso se torna mais significativo quando se trabalha com o âmbito da escola pública, já que o contexto social de seus freqüentadores é marcado pela ausência de serviços básicos, e onde o Estado é representado pela repressão policial. Quando falam de seus bairros, alunas e alunos revelam uma consciência bastante acurada de sua situação como classe social: a denúncia da precariedade dos serviços públicos elementares, além da comparação com os bairros 'ricos' é bastante significativa. Este é um contexto que favorece o aparecimento de atitudes como a pichação. Ao transformar-se em grafiteiro o aluno está dando um passo em direção à incorporação da linguagem artística nos seus instrumentos de reivindicação e análise social.

Essas iniciativas servem para mostrar que, apesar de suas ingentes dificuldades, os profissionais da educação das escolas públicas estão desenvolvendo projetos de democratização da gestão e da pedagogia em todo o país. Projetos que, muito lentamente, vão sendo incorporados pelos diferentes sistemas de ensino público que, infelizmente, ainda têm se rendido ao apelo das armas, da vigilância e da repressão como formas de superação da violência juvenil.

O projeto que até agora foi exposto está assentado no reconhecimento da importância da comunicação verdadeira, dialógica, entre todos os setores da escola, para a construção de uma educação libertária. Nelas, a questão da auto-estima foi tratada através da valorização dos códigos culturais adotados por seus alunos. Frequentemente os/as profissionais de educação se queixam da apatia dos/as alunos/as, mas é muito interessante que nas atividades artísticas os estudantes encontram brechas para romper o silêncio que muitas vezes a escola os submete.

Segundo Paulo Freire:

A clarificação da realidade, sua compreensão crítica, a inserção do homem nela – tudo isso é umas tarefas demoníacas, absurdas, que a concepção bancária não pode suportar. Disso resultam os educandos inquietos, criadores e refratários a coisificação seja visto por essa concepção desumanizante como inadaptados, desajustados ou rebeldes.

A concepção bancária, por fim, nega a realidade de devenir. Nega o homem como um ser da busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila. A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. (1987, p.3).

Não basta encontrar e incorporar passivamente novos meios de comunicação para realizar uma prática pedagógica calcada no diálogo. Para isso, é necessário muito cuidado para não continuar, quase mecanicamente, com a transmissão de determinados conteúdos, consagrados pela força da tradição. Precisamos construir um espaço onde o aluno se sinta reconhecido como produtor de cultura, mesmo que disso não tenha consciência.

Um aspecto, no entanto, é muito importante ser observado: a autenticidade da construção. Ela deve, por isso, ser erguida através da participação ativa dos

alunos; caso contrário, continuaremos a discutir, por muitos anos ainda, a destruição, por parte das classes populares, dos edifícios que abrigam a ordem estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo abordado neste trabalho podemos chegar a algumas considerações sobre grafite, pichação e prática pedagógica.

O grafite é gerado pelas próprias convulsões do espaço urbano contemporâneo, constituindo-se num processo aberto intensamente estético que questiona o mundo caótico por meio da arte nos muros da cidade. A sua forma alternativa de comunicação e expressão visual permite o questionamento das relações sociais e os padrões de comportamentos e mentalidades. Portanto, podemos dizer que a grafite é um modo de apropriação do espaço urbano e pode ser considerado um ato de interação, produtor de sentidos e significados sociais. O Grafite encontrado nas grandes cidades é produto da imaginação e cultura e, de algum modo, provoca a sociedade em seu tema e pela possível visibilidade de um maior número de imagem.

Sendo o ser humano imaginativo e criativo por excelência (OSTROWER, 1983, p70) a cidade e seus muros são uma oportunidade para ter uma amostra da criatividade de muitas pessoas desconhecidas, nela podem se encontrar diferentes expressões gráficas que afetam subjetivamente as pessoas. O Grafite e a pichação são marcas feitas por pessoas que se apropriam de certos locais da cidade a fixam nos muros algumas expressões e imagens que propiciam diversos tipos de interação em que a percepção se desloca para os domínios da imaginação, da ficção e da fantasia. Diferentemente da pichação que utiliza letras estilizadas e seus produtores não demonstram uma preocupação estética e artística de catarse com o público, o grafite geralmente é figurativo, fruto da criação, da fantasia e da imaginação do grafiteiro.

Atualmente o grafite é considerado um tipo de arte (IVERSON, 2008, p.61-62) e, assim como as artes plásticas mais tradicionais possui um sistema simbólico possível de ser decodificado socialmente, o que torna muito diferente daquilo que se classifica como pichação. Os pichadores geralmente produzem pouca simbolização e seus traços Tags são como garatujas e rabiscos para a maioria

das pessoas. A maioria dos pichadores são indivíduos socialmente excluídos e sua manifestação geralmente desrespeita as instituições sociais.

Os motivos pelos quais um jovem ingressa na atividade de pichação são vários, segundo os jovens é o gosto pela adrenalina; o caráter lúdico que envolve a prática; o desejo de transgredir, protestar e, sobretudo, a busca de reconhecimento entre os pares. Habitando em bairro periférico e trabalhando em subempregos (entregar folhetos, entregadores de pizza), a possibilidade em destacar-se pela profissão que exercem é remota, portanto, a pichação é vista como um meio para conseguir prestígio e fama.

O projeto grafite foi criado nesta escola Estadual do interior de São Paulo para tentar amenizar as problemáticas escolares mediante aproximação com a realidade do aluno, tornando-o parte do espaço escolar. Percebemos que por meio do grafite nos muros da escola, os grafiteiros tentam incentivar a paz, a educação escolar e a sensibilização dos jovens e crianças da comunidade escolar.

Na construção da cidadania, percebe-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade (FREIRE, 1987). Trata-se, então, de um trabalho de conscientização e politização, em que o aluno é sujeito ativo, viabilizando a construção do seu “eu” e, conseqüentemente, a sua humanização. A Grafite pode despertar a comunidade escolar para essa emancipação por meio do potencial de expressão popular e pela aproximação com a realidade e a identidade do aluno que proporciona.

Concluimos que o grafite é mais que um tema importante para a Arte/Educação é um assunto fundamental na escola. Isso pela sua capacidade comunicativa e, principalmente, por constituir-se como marca identitária de vozes anônimas que fazem do espaço urbano “pano de fundo” para as suas idéias. Os resultados comprovam o grande interesse que o assunto desperta, mas o quase total desconhecimento dos envolvidos sobre o assunto.

A maioria dos alunos do projeto grafite inicialmente justificou suas opiniões sobre grafite e pichação com base no senso comum, demonstrando a necessidade de conduzirmos o pensamento para além do conhecimento fragmentado é possível dar visibilidade aos problemas e tensões essenciais que compõem o nosso cotidiano, efetivando a educação como exercício de (auto) transformação.

Podemos concluir que, diariamente, professores trabalham com alunos que possuem diferentes necessidades de aprendizagem, expectativas e níveis socioculturais diferenciados e que um dos maiores desafios da escola refere-se ao que Freire (1987) nomeava “educação bancária que deposita os conhecimentos”, condiciona o aluno apenas a se adaptar ao mundo, aceitando a opressão dos padrões, dos governantes, das elites simbólicas ou de quem os possa oprimir. Dessa forma, os oprimidos apenas reproduzem os discursos dos poderosos, para que trabalhem e cumpram as leis, sem nem mesmo poder questionar o próprio papel que ocupam na sociedade e os seus direitos e deveres.

A proposta de uma Arte/Educação voltada para o exercício da cidadania (BARBOSA, 2000 d) está ancorada na compreensão de que tal postura contribui sobremaneira para a conscientização dos indivíduos, posicionada como agentes de transformação de seu contexto sócio-histórico.

Por meio do trinômio arte/educação/vida comunitária, é possível valorizar as ligações intrínsecas entre educação e a vida cotidiana. As opiniões dos envolvidos no projeto confirmaram a necessidade da educação contribuir para o entendimento das manifestações simbólicas, multiplicadas cotidianamente no espaço urbano. Dessa forma a escola em seus diferentes níveis estará apostando no desenvolvimento de cidadãos ativos no processo de apropriação e reconhecimento crítico da realidade.

Nosso conhecimento é uma interpretação do mundo, um ponto de vista particular, que nos permite a construção de microcosmos simbólicos cujas significações surgem com a compreensão das inter-relações entre o

acontecimento e seus detalhes, dentre e fora de uma conjuntura simbólica. As formas regionais de sentir e expressar precisam ser valorizadas por meio de projetos educacionais que estimulam a relação dos indivíduos com a sua realidade imediata. Estaremos permitindo, assim, que eles adentrem no reino da sensibilidade simbólica regida pela Arte, re-orientando os seus modos de estar no mundo, nas tramas imaginárias do grafite.

Concordamos com Gitahy (1999), que declara o grafite se transforma em arte utilitária quando se coloca a serviço da educação. Reconhecemos essa finalidade e como os grafites podem despertar um olhar voltado ao contexto sócio histórico e cultural de uma comunidade.

O grafite é um recurso didático e tema transversal no ensino, que incrementa o trabalho do professor e que colabora para uma pedagogia oposta à educação bancária, e, por conseguinte, apresentam os grafiteiros como cidadãos com potencial de colaborar para a melhoria da educação do país. Ainda há, sabiamente, muito a ser discutido sobre a possibilidade de uso de grafite na escola e esperamos que este trabalho pudesse ter contribuído para isso.

Para finalizar, lembremos que nossa atenção como cidadãos e educadores deve redobrar: admirados, propondo questionamentos, indignados diante de uma proposta de Educação e de Sociedade que exclui a dimensão estética e artística para a grande maioria da população. O professor é um elemento fundamental no processo de construção de valores e de uma nova sociedade, sendo responsável por despertar o desejo de aprender, de preparar e de humanizar uma geração inteira para atuar na complexidade do mundo moderno, uma geração que tenha esperança na vida, no homem e no futuro que construirá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro P. M. (orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto da Cidadania, 2005.

ALMEIDA, C. M. de C. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo, Cortez, 1982.

AMARAL, Aracy. **Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídio para uma história social da arte no Brasil**. 3ª ed. SP. ed. Nobel, 2003.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas**. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 53, p. 29-38, 1992.

ANDRÉ, M. E. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação**. In: Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.) **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.

ANTONACCI, Célia Maria. **Grafite, pichação & Cia**. São Paulo: Annablume, 1994.

ANDREOLI, Giovani S. **Grafismos urbanos: composições, olhares e conversações**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANDREOLI, Giovani S. **Grafismos urbanos: composições, olhares e conversações**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ARANHA, M. L. **História da educação**. São Paulo: Moderno, 1989.

ARCE, José M. V. **Vida de barro duro: cultura juvenil e grafite.** Tradução Heloísa Rocha. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

ARCHER, Michel. **Arte Contemporânea.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ARGAN, G. **Arte Moderna.** São Paulo: Cia das Letras, 1992.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.** São Paulo: Pioneira/USP, 1980.

ARROYO, Miguel. **Escola Plural.** Proposta Pedagógica. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Smed, 1994.

ATHAYDE, Celso; MV BILL; SOARES, Luiz E. **Cabeça de porco.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

AZEVEDO, F. A. G. de. **Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências.** 5 f. Recife, 2005 (mimeo)

_____. **Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa.** 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

_____. **Isto é arte? Uma reflexão sobre a arte contemporânea e o papel da arte educador.** **Educação, arte e inclusão.** Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-27, ago. /dez. 2003.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública.** São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Anna Mae. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cutrix, 1975.

_____. **Arte educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002 c.

_____. **Arte-Educação: conflitos / acertos.** São Paulo: Ed. Max Limonad, 1984.

_____. **História da Arte-Educação.** (Org.) São Paulo: Ed. Max Limonad, 1984.

_____. ; MARGARIDO SALES, Heloisa. (Org.) **O Ensino da Arte e sua História.** São Paulo: Ed. AC-USP, 1990.

_____. **O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.** (ed.) São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte.** São Paulo: ed. Perspectiva, 2002b.

_____. ; FERRARA Lucrécia D'Alessio e VERNASCHI, Elvira. (org.) **O Ensino das Artes nas Universidades.** São Paulo: EDUSP, 1993.

_____. **De Olho no MAC.** (org.) São Paulo: MAC-USP, 1992.

_____. (org.) **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: ed. Cortez, 1997.

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: ed. Com/Arte, 1998 a.

_____. **A compreensão e o prazer da Arte.** São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998b.

_____. **A compreensão e o prazer da Arte: além da tecnologia.** São Paulo: SESC Vila Mariana, 1999.

_____. **John Dewey e o ensino da Arte.** São Paulo: ed. Cortez, 2002 a.

_____. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: ed. Cortez, 2002 d..

BHABHA, H. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORDONI, Thereza Cristina. **Pedagogia de Projetos: anotando para o sucesso.** Caderno Amae. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura, 2000.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte.** São Paulo: Ática, 2003.

BOUTINET, J. **Antropologia do projeto.** 5ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Vol. 6 (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. LDB nº 9394 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20.12.96**.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação. s/d.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam. A leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: EDUC-FAPESP – Cortez, 2002.

_____. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1998.

CAIAFA, Janice; SODRÉ Raquel. **Imagens urbanas: alguns aspectos da produção contemporânea de grafite no Rio de Janeiro**. In: BORELLI, Sílvia S.H FREIRE FILHO, João. (org.) *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ, 2008.

CALDEIRA, Teresa P. R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: ed. 34, Edusp, 2000.

CAMPOS, Maria Cecília M. **Grafito: traço raptado, impacto**. 1989. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). São Paulo: PUC-SP.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CANDAU, V. [et al]. **Violência e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Marília P; ZAGO, Nadir; RITA A. T. (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CATUOGNO, Natalie. **Muito além das ruas**. Ocas, São Paulo, n. 42, p. 16-21, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, J. G; BROENS, M. C; LEMES, S. S. (orgs.) **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional**. São Paulo: UNESP, 2004.

COLI, Jorge. **O que é arte?** Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, ed. 2003.

COLL, C. **Educação, escola e comunidade: na busca de um compromisso**. Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, ano 3, n. 10, p. 8-12, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Roaleno R. A. **O graffiti no contexto histórico-social, como obra aberta e manifestação de comunicação urbana**. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) ECA-USP, 1994.

_____. **A recepção e a estética das imagens grafitadas nos espaços da cidade de São Paulo**.

COUTINHO, Rejane. **A formação de Professores de Artes**. Editora Cortez, 2002.

DINIZ, Marli. **Pichadores de muros: a sub-cultura do spray**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) PUC-RJ, 1987.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papyrus, 1988.

_____. **O Sentido dos sentidos, A Educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 1991

_____. **Fundamentos estéticos da Educação**. Campinas: Papyrus 1995.

DUTRA PILLAR, Analice. (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação. 2003.

FARR, R. **O Fracasso do Ensino**. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

FAUNDEZ, A. **Educação, desenvolvimento e Cultura**. São Paulo, ed. Cortez, 1994.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Sueli. (org.) **O Ensino das Artes**. Papyrus, 2001.

FOERSTE, Gerda M. S. **Arte Educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa**. Goiânia, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo**. Amblume Editora Comunicação, 1997.

FREIRE, Madalena. **Observação. Registro. Reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários)

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. 29 edição, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 1992,8 edições. Editora Paz e Terra.

_____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários á pratica educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNARI, P. P. A. **Cultura popular na antiguidade clássica**. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

_____. **Grécia e Roma**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

FUSARI, Maria F, FERRAZ, Maria Heloisa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

_____. **Educação e Poder**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **O Projeto Político Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para cidadania**. In GADOTTI, Moacir. [et. al]. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Arte Medica 2000.

GHIARDELLI JR, Paulo. **História da educação**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1993.

GIANNINI, Ivan. **Arte Pública**. São Paulo: SESC, 1998.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sócio-política**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Movimentos e lutas sociais na História do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Teoria dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2004.

GUATTARI, F. **Espaço e poder: a criação de território na cidade**. Espaço e Debate, São Paulo, v.5, n.16, 1985.

_____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lucia de Oliveira e Lucia Claudia Leão. Rio de Janeiro: 1993.

GUTIERREZ, F. **Comunicação total**. São Paulo: Summus, 1988.

KRAUSS, Rosalind. **O fotógrafo**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2003.

HAUSER, A. **História social da arte e literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. **Transgressão e mudança na educação os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IAVELBERG, Rosa. **A leitura dos parâmetros Curriculares nacionais de Artes Visuais na formação contínua de professores do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. 1999-USP-ECA. São Paulo.

_____. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IOSCHPE, Evelyn Berg. **Arte na Escola: 15 anos de história**. Boletim Arte na Escola, n. 36. São Paulo: Fundação Iochpe, 2004.

JANSON, H. W; JANSON, Antony. **Iniciação a história da arte**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JOVER, A. **“Comunidade envolvida, escola protegida”**. São Paulo: Nova Escola, nº 118, dez., 1998.

LARA, Arthur Hunold. **Grafite: arte urbana em movimento**. São Paulo: Programa de Pós Graduação em artes visuais/Universidade de São Paulo, Dissertação de mestrado, 1996.

LIBÂNEO, J. B. e CELLES, Luiz Augusto Monnerat. **Formação da Consciência Crítica**. Petrópolis: Vozes, 1980.

LIBÂNEO, S. C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUCKESI, C. Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 12. ed., São Paulo: Nacional, 1980.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAFFESOLLI, M. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1987.

MANCO, Tristam; NEELON, Caleb e Lost Art. **Graffiti Brasil**. London: Thames & Hudson, 2005.

MARTINS, M. C; PICOSQUE, G; GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino da Arte: A língua do mundo – Poetizar, Fuir e Conhecer Arte**. São Paulo: FTK, 1998. 197p.

MARTINS, Miriam Celeste. **Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de Artes**. In BARBOSA, Ana Mae. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino de Artes*. Editora Cortez, 2002.

MARTINS, M. Celeste. **Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar pensante**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

- MEDRADO, H. **“Formas contemporâneas de negociação com a depredação”**. In: Cedes. Campinas, n. 47, dez., 1998.
- MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MENDES, Camila Faccioni. **Paisagem Urbana: uma mídia redescoberta**. São Paulo: Ed. SENAC SP, 2006.
- MINAYO, M. C. [et. al.]. **Fala Galera! Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **“Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas”**. In SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo. Escola S/A Brasília: CNTE, 1996, PP 128-147.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: O espírito do tempo: 2. Necrose**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002.
- NOVAES, S. C. [et. al.]. (org). **Escrituras da imagem**. São Paulo: FAPESP/Edusp, 2004.
- OLIVEIRA, Gustavo Rebelo Coelho de. **Pixação: arte e pedagogia como crime**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. 371f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- OLIVEIRA, Marilda & HERNANDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: editora UFSM, 2005.
- OLIVEIRA, R.C.A. **“A Vida (Nem Tão Secreta) dos Pixadores de São Paulo: Festas, Roles, Tretas e Amizades”**. In: BORELLI, S.H. S; FILHO, J.F. Culturas juvenis no século XXI. São Paulo: EDUC, 2008.
- OLIVEIRA, Rita C. A. **Os jovens e a cidade: grafittis, stickers e tags como formas de expressão e disputas simbólicas**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE ANTROPOLOGIA, 1, 2007, Cuba. Anales... La Habana: SAI, 2007.
- OLIVEIRA, Rosângela, **Pichações tomam conta da capital paranaense**. [3 nov. 2005]. Disponível em <http://www.parana-online.com.br/noticias>.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes de ed. al. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1995.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 3. ed. e 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1983 e 1986.

PALMA, João Cardoso Filho. **A política educacional brasileira: o discurso oficial e a realidade**. Tese de livre docência – UNESP – 2001.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 84).

PEIXOTO, Nelson Brissac. (org.) **Arte/Cidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens Urbanas**. 3. ed. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2004.

PENNACHIN, Deborah Lopes. **Signos subversivos: das significações de graffiti e pichação**. Metrôpoles contemporâneas como miríades sígnicas. In: XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – 2003, Belo Horizonte. Intercom, Núcleo de Semiótica da Comunicação, UFMG, - 2 a 6 set. 2003. Disponível em:
[HTTP://www.intercom.org.br/papers/congresso2003/pdf/2003_NP15_pennachin.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/congresso2003/pdf/2003_NP15_pennachin.pdf)

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Pichando a cidade: apropriações “impróprias” do espaço urbano**. In: MAGNANI, J. G. C; SOUZA, B. M. de. Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

PERROTI, Edmir. **Arte na escola: anais do primeiro seminário sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem**. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

PESSI, Maria Cristina A. S. **Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações?** In: O Ensino da arte em foco. Florianópolis: Departamento Artístico-Cultural. UFSC, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. (org.) **A educação do olhar no ensino nas artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Desenho e construção de conhecimento da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. e VIEIRA, Denise. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação lochpe, 1992.

PIMENTA & GHEDIN. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: 2 a. Cortez. 2002.

PIMENTEL, L; SANTOS, a.C. **Estudando as cores: Introdução ao estudo da Teoria da Cor**. Software Didático. Belo Horizonte: COLTEC/UFMG, 1996. Livro e disquete.

_____. (org.) **Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino.** Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.

_____. **Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais.** Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

POATO, Sérgio. (org.) **O graffiti na cidade de São Paulo e suas vertentes no Brasil: estéticas e estilos.** São Paulo: NIME/LABI-USP, 2006. (Coleção Imaginário).

_____, Sérgio. [et al.] **Um 'rolé' com 'pixadores' de São Paulo.** In: POATO, Sérgio. **O graffiti na cidade de São Paulo e sua vertente no Brasil: estéticas e estilos.** São Paulo: Laboratório de Estudos do Imaginário, IP/USP, 2006. (Coleção Imaginário).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte.** São Paulo: Summus, 1986.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Multiculturalidade e interdisciplinaridade.** In: BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, M. C. de S. **Caminhos metodológicos.** In: BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo, Cortez, 2002.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola a escola necessária.** São Paulo: Cortez, 1988.

ROMANNELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1987.

SAMPAIO, Tânia Maria Marinho. **A questão freireana da educação como práxis político-filosófica.** Revista Educação e Filosofia. n. 17(1), PP. 79-89, jan/jun, 1995.

_____. **A práxis freiriana na educação.** Revista Educação e Filosofia, n. 10 (19), PP. 7-16, jan/jun, 1996.

SANTAELLA, L. **Arte e cultura: equívocos do elitismo.** São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado.** 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de educação artística: 2º grau**. 2. ed. São Paulo: SE/ CENP, 1992. 79p.

SAUNDERS, Robert. **A educação criadora nas artes**. São Paulo: AR'TE, 1994. V.3, n. 10, p. 18-23.

_____, R. J. **Arte educação**. In: COELHO, T. Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SILVA, Armando. **Imaginários Urbanos**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SILVA, B. **A inserção da arte no currículo escolar**. (Pernambuco, 1950 1980). 2004. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

SILVA, Iracema Jandira Oliveira Da. **“Graffiti – criptográficas do desejo”**. In: POATO, Sérgio. O Graffiti na cidade de São Paulo e sua vertente estética no Brasil – estéticas e estilos. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2006.

SIMÕES JORGE, J. **Sem ódio nem violência: A perspectiva da libertação segundo Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981. (Coleção Paulo Freire 4).

_____. **Extensão ou comunicação?** 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

VARELA, N. de A. **A formação do Arte Educador no Brasil**. In: BARBOSA, A. M. (org.). História da Arte Educação. São Paulo: Max Limandad, 1986.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1998 a 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

VETTORE, Juliana. **Grafite made in Brazil: Traço dos desenhistas nacionais seduz grandes marcas e ganha o mundo**. ISTOÉ, São Paulo, n. 1901, p. 50, 29 de março 2006.

WAINER, João. **Pichação é arte**. Super Interessante, São Paulo, n. 213, p.98, abril/maio 2005.

WOLFF, J. **A produção social da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar** – ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.

ANEXO A - PROJETO GRAFITE

Séries envolvidas: 8^{as} séries do Ensino Fundamental e ensino médio
Componente Curricular: artes

APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

Do desejo de inovar no pensar, de valorizar a vida e a cidadania, surgiu à idéia de melhorar a ESCOLA através da expressão dos nossos alunos. Com a visão de recuperar a auto-estima dos alunos e, criar um espaço artístico para o desenvolvimento das potencialidades da expressão artística nos muros da escola.

PROBLEMATIZAÇÃO

QUESTÕES ESSENCIAIS

- É possível preservar e intervir no meio ambiente escolar a partir da arte, em favor da cidadania, propiciando a inovação do pensamento e a participação na promoção de mudanças?

QUESTÕES DE UNIDADE

- Como incluir o educando na revitalização do espaço escolar?

- Como fazer a educação ser um caminho para o exercício da cidadania?

- Como trabalhar a educação do olhar pela arte a favor da ética e estética, possibilitando mudanças de atitude social a partir do embelezamento da escola?

- Como trabalhar a relação aluno-pais-comunidade, buscando a valorização da construção do conhecimento para a vida em conjunto com a preservação do espaço público?

OBJETIVOS

- Preservar e embelezar a comunidade escolar trabalhando meios de intervenção urbana a partir da arte muro.

- Pautar o trabalho na concepção educacional e organizar a expressão em favor da arte, possibilitando contatos diretos com as questões éticas e cidadãs, através de um trabalho social e cultural, envolvendo alunos, professores e comunidade.

- Trabalhar a identidade local em virtude da valorização do sentimento de pertencimento.

- Despertar um olhar sensível em relação ao mundo e para o mundo, em um exercício de cidadania.

- Recuperar a auto-estima do aluno.

- Valorizar as habilidades e competências dos alunos
- Ampliar a participação da família e da comunidade no âmbito escolar.

PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS

a) Reunião para definição de moldes anuais do projeto, organizando um cronograma de atividades e estabelecendo parâmetros para a continuidade do trabalho no ano vigente, juntamente com a discussão de procedimentos, condutas e mudanças necessárias à continuidade do trabalho durante o ano, a partir da retomada de objetivos e de sua relação com as metas da escola para o período em questão.

b) Confeção de materiais de divulgação do projeto para as séries envolvidas e para a comunidade.

c) Divulgação do projeto e convocação dos interessados em participar.

d) Seleção dos participantes

e) Reconhecimento e medição do espaço onde será desenvolvido o grafite.

f) Pesquisa sobre grafite.

CRONOGRAMA

O projeto Grafite estabelece um cronograma semestral que se repete entre o 1o e o 2o semestre. Segue abaixo a seqüência-exemplo de um semestre.

Fevereiro – Reunião com a direção, coordenação e professores, e organização de material para divulgação do projeto na comunidade e na escola, juntamente com a convocação dos participantes selecionados. Entrega de desenhos sobre os temas sugeridos.

Março – Reuniões com os interessados para o estudo sobre história da arte, suas tendências e estilos.

Março, Abril e Maio – A grafiteagem dos muros.

Junho – avaliação do projeto.

Agosto – Formação de novos grupos para grafiteagem, mediante a verba do governo federal.

RECURSOS E LOCAIS UTILIZADOS

Power Point, Data Show, projetor de slides, computadores, imagens coloridas, Internet, sala multimídia, biblioteca, sala de aula e pátio da escola ou oficina.

AVALIAÇÃO

A avaliação deste projeto ocorre a partir de registros e depoimentos dos participantes, com reflexões e discussões objetivando o estabelecimento de novas metas, a partir da avaliação dos pontos positivos e negativos do projeto para a comunidade e a escola.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.** Brasiliense.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética humana – Compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam. A leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Educ – FAPESP - Cortez, 2002.

_____. **O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 1998.

BRANT, Leonardo (org.). **O papel de cada um.** São Paulo: Escrituras, 2001.

BURITY, Joanildo. **Cultura e Identidade: Perspectivas interdisciplinares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas: Os monumentos no imaginário urbano contemporâneo.** Amblume Editora Comunicação, 1997.

FREIRE, Madalena. **Observação. Registro. Reflexão. Instrumentos Metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários).

GIANNINI, Ivan. **Arte Pública.** São Paulo: SESC, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual: Mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha. Telles. **Didática do Ensino da Arte - Poetizar, fruir e conhecer Arte.** São Paulo: FTD, 1998.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 2a ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003. (Coleção Educação e Arte).

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo.** São Paulo: Moderna, 2001.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO SOBRE O PROJETO GRAFITE

1-	O que você sabe sobre grafite?
R.:	

2-	Para você grafite e pichação são a mesma coisa? Explique.
R.:	

3-	Grafite é uma arte?
R.:	

4-	Você consegue entender as mensagens registradas nos muros e nas paredes pelos pichadores e grafiteiros?
R.:	

5-	Para você por que os adolescentes picham?
R.:	

