

Arte e Imaginário na Educação:
uma análise das imagens artísticas do
grupo de arte da escola comunitária
Nossa Senhora da Conceição.



São Luís
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA

ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO:

uma análise das imagens artísticas do grupo de arte da escola
comunitária Nossa Senhora da Conceição

São Luís
2009

MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA

ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO:

uma análise das imagens artísticas do grupo de arte da escola
comunitária Nossa Senhora da Conceição.

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Maranhão para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus
Vieira Barros

São Luís
2009

ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO:

uma análise das imagens artísticas do grupo de arte da escola
comunitária Nossa Senhora da Conceição

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Maranhão para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovada em __/ __/ __

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dr^a Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de
Garanhuns

Profa. Dr^a Iran de Maria Leitão

Universidade Federal do Maranhão

A Vitor Gonçalves Neto, meu pai, de
saudosa memória, que me ensinou a
olhar para o universo da arte.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos que me alcançam nesta jornada.

A minha mãe Edna, pelas discussões no campo da educação e revisão do trabalho.

Ao meu marido Paulo, pelo incentivo, paciência e discussões na área do Direito.

Ao meu filho Hugo Leonardo, pela capa deste trabalho e por toda a parte que envolve imagens fotografadas.

A minha filha Marcella, pela transcrição dos dados dos questionários, digitação e formatação de algumas partes deste trabalho.

A minha filha Fernanda Ludmilla, pela digitação de fichamentos de estudos e contribuição na área da informática.

A minha sobrinha Polyana, por me acompanhar a primeira vez que estive na Cidade Olímpica, bairro longe e de difícil acesso em algumas localidades até chegar à escola pesquisada.

Ao meu irmão Jorge e esposa Ana Lúcia, pela revisão da normalização de parte do trabalho.

A minha sogra Ana Izabel, pelo interesse com que revisou todo o trabalho.

A minha cunhada, Profa. Marize Aranha, pelo apoio e tradução do resumo, interesse e paciência com que revisou todo o trabalho.

A todos os meus irmãos e sobrinhos que me apoiaram e incentivaram.

À CAPES, pelo incentivo a pesquisa.

À Profa. Doutora Maria Alice, pela minha indicação a CAPES.

Ao Prof. Doutor João de Deus, pela orientação deste estudo.

Ao Prof. Doutor Eugênio Araújo por me ensinar que existem muitas maneiras de se ler imagens.

À Profa. Doutora Iran pela simpatia com que olha para este estudo e discute sobre os aspectos metodológicos.

Aos amigos e amigas do Grupo de Estudos sobre Arte e Imaginário na Educação, pelas discussões sobre a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand.

Aos diretores, professores, merendeira e demais funcionários do Colégio Nossa Senhora da Conceição, pela disponibilidade com que se colocam no decorrer deste estudo.

Aos integrantes do grupo de arte Pintando o sete pelos diálogos sobre arte e valiosa contribuição na construção do texto dissertativo.

Aos companheiros e companheiras da oitava turma do Mestrado em Educação que colaboram para a realização deste estudo. A todos os professores e professoras, sem os quais este trabalho não seria possível.

Aos alunos e alunas da disciplina Arte-Educação que ministrei no curso de Pedagogia da UFMA do ano de 2008 com quem em alguns momentos tive o privilégio de compartilhar os resultados desse estudo.

A Josuedna e a Gisele da secretaria do Mestrado em Educação da UFMA, por me manterem sempre informada sobre os acontecimentos relacionados ao Mestrado.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Assim, quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas às outras. Correndo o risco de um paradoxo, podemos dizer que quanto mais se trabalha sobre as imagens mais se gosta das palavras”

Martine Joly

RESUMO

Estudo sobre arte e imaginário no espaço escolar comunitário. Tem como campo de trabalho o Colégio Nossa Senhora da Conceição, localizado no bairro Cidade Olímpica do município de São Luís do Maranhão. Os sujeitos da pesquisa são sete integrantes do grupo de arte “Pintando o sete” organizado por essa escola o qual é composto por 10 jovens com idade entre 10 a 15 anos. Tem como objetivo geral mapear as imagens (símbolos) que permeiam o imaginário artístico do referido grupo de arte da escola e estabelecer correlações entre concepções teóricas, suas objetivações e funcionalidades. Seus objetivos específicos são: a caracterização do processo de iconoclasmo e resistência do imaginário na sociedade ocidental e suas implicações para a educação escolar; a análise teórica das escolas comunitárias e da arte nesse tipo de escolas em alguns de seus aspectos; mapear imagens (símbolos) no espaço escolar comunitário e a apreender o imaginário artístico dos integrantes do grupo de arte Pintando o sete. Trata-se de um estudo comparativo entre composições artísticas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa nos anos 2006, quando participaram de uma oficina de artes plásticas e, 2008 quando lhes foi aplicado um questionário para o levantamento de imagens. A abordagem da pesquisa é na perspectiva simbólica onde se busca revelar questões latentes. Adota-se como base teórica principal a fundamentação fornecida por Gilbert Durand com a sua classificação isotópica e Regimes de Imagens e autores como Martine Joly (2005), Gilberto Dimenstein (2004), Ernst Gombrich (1995), Herder Lexikon (1990), Viktor Lowenfeld (1970) e Gastón Bachelard (1998) que fornecem orientações básicas relativas a imagens. Através do levantamento e análise das composições gráficas mapeadas na pesquisa constata-se a predominância e pertinência de imagens diurnas, pela presença marcante de uma constelação de imagens ascensionais associada à idéia da arte como um meio de ascensão e visibilidade pública.

Palavras-chave: Arte. Imaginário. Educação. Escola Comunitária.

ABSTRACT

Study about art and imagination in a school community called Nossa Senhora da Conceição School. It is located in Cidade Olímpica district in São Luís - Maranhão. The research subjects are seven members from the school art group called "Pintando o sete" ("Painting the Seven") which is composed by 10 teenagers from 10 to 15 years old. The group has as general goal to map the images (symbols) that permeate the artistic imagination of the school art group and to establish correlations between theoretical concepts, and its objectifications and functional features. The specific objectives are: the characterization of iconoclasmo process and the imaginary resistance in Western society and their implications to school education, the theoretical analysis of schools community and art in this kind of schools in some of its aspects; mapping images (symbols) in the school community and grasping the artistic imagination of the members from "Pintando o sete" group. This is a comparative study between artistic compositions made by research subjects in 2006, when they participated in an art workshop, in 2008 when they answered a questionnaire to carry out survey images. The approach is in symbolic perspective in order to reveal latent issues. We adopted as the main theoretical basis Gilbert Durand's studies with its isotopic classification and images Schemes and authors like Martine Joly (2005), Gilberto Dimenstein (2004), Ernst Gombrich (1995), Herder Lexikon (1990), Viktor Lowenfeld (1970) and Gastón Bachelard (1998) that supply basic orientations related to images. Through the survey and analysis of the graphics compositions mapped in research, we can notice that there is the dominance and relevance of daytime images, marked by the presence of a constellation of ascended images associated to art idea as a means to rise and having public visibility.

Keywords: Art. Imaginary. Education. School Community.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Constituição Federal, (Olinda 11 anos)	94
Figura 2 - Os direitos da criança, (João Pessoa 12 anos)	96
Figura 3 - Alto mar, Olinda 11 anos)	98
Figura 4 - Terra à vista, (João Pessoa 12 anos).....	99
Figura 5 - Calmaria, Rosário (10 anos)	100
Figura 6 - A Chegada dos portugueses, (Olinda 11 anos)	102
Figura 7 - O português, (João Pessoa 12 anos)	103
Figura 8 - Índios e portugueses, (Olinda 11 anos)	104
Figura 9 - Índio, (João Pessoa 12 anos)	105
Figura 10 - O “negro”, (João Pessoa 12 anos)	108
Figura 11 - Mulheres africanas, (Rosário 10 anos)	109
Figura 12 - Instrumentos musicais dos escravos, João Pessoa 12 anos)	111
Figura 13 - Africanos na capoeira, (João Pessoa 12 anos)	112
Figura 14 - Libertação dos escravos, (Olinda 11 anos)	113
Figura 15 - Liberdade, (Marília 13 anos)	113

Figura 16 - Construção do Brasil, (Rosário 10 anos)	115
Figura 17 - O Brasil construído, (Vitória 12 anos)	115
Figura 18 - Triste fila de retirantes, (Socorro 11 anos)	117
Figura 19 - As casas padronizadas, (Marília 13 anos)	119
Figura 20 - Escola para ricos e lixeiro para pobres, (Socorro 11 anos)	119
Figura 21 - A poluição, (João Pessoa 12 anos)	121
Figura 22 - O rico e o pobre, (Rosário 10 anos)	122
Figura 23 - Criança pedindo esmolas, (Socorro 11 anos)	122
Figura 24 - Os retirantes, (João Pessoa 12 anos).....	122
Figura 25 - Não à violência, (Rosário 10 anos).....	124
Figura 26 - Pobreza, (Carolina 13 anos).....	124
Figura 27 - Um país sem violência, (Olinda 13 anos).....	126
Figura 28 - Todos juntos pela educação, (João Pessoa 12 anos).....	127
Figura 29 - Confraternização, (Carolina 13 anos).....	128
Figura 30 - Todos juntos pela paz, (Socorro 11 anos).....	129
Figura 31 - Apelo à paz, (João Pessoa 12 anos).....	130

Figura 32 - Todos juntos por um Brasil melhor, (João Pessoa 12 anos)	
.....	130
Figura 33 - Patriotismo, (Rosário 10 anos) e Carolina (13 anos)	
.....	131
Figura 34 - A importância da leitura, (Marília 15 anos)	
.....	133
Figura 35 - Construção do Brasil 2, (Rosário 12 anos)	
.....	134
Figura 36 - Casa-Escola, (Socorro 11 anos)	
.....	135
Figura 37 - Trabalho infantil, Olinda 13 anos).....	137
Figura 38 - A personificação da justiça, (Carolina 15 anos)	
.....	137
Figura 39 - A importância de brincar, (Vitória 14 anos)	
.....	141
Figura 40 - Auto das lendas, (João Pessoa 14 anos)	142
Figura 41 - A imagem dos sujeitos da pesquisa: Pintando o sete.....	154
Figura 42 - Apresentação de uma peça teatral do grupo Pintando o sete no pátio da escola.....	155
Figura 43 - Fachada do Colégio Nossa Senhora da Conceição.....	162
Figura 44 - Muros do Colégio Nossa Senhora da Conceição.....	162
Figura 45 - Corredor-pátio.....	163
Figura 46 - Escada de acesso ao Portal da Sabedoria.....	163

Figura 47 - Portal da Sabedoria.....	163
Figura 48 - A escola, no canto o portão, a entrada principal.....	164
Figura 49 - Muros e fachadas.....	165
Figura 50 - Grafite paz, arte e educação.....	166
Figura 51 - Pátio, galeria dos direitos humanos e lugar de encontro entre leitores.....	167
Figura 52 - Painéis de direito das crianças e dos adolescentes.....	168
Figura 53 - O refeitório, cardápio do dia.....	169
Figura 54 - Aluno esperando a merenda no refeitório e fila no refeitório.....	170
Figura 55 - Becos da arte.....	172
Figura 56 - Painéis de boas vindas e amarelinha.....	172
Figura 57 - Painéis com montanhas, pássaros, sol, arco íris.....	173
Figura 58 - Pipa e crianças astronautas	175
Figura 59 - A casa mundo e a pluralidade cultural.....	176
Figura 60 - Brinquedoteca, o cantinho da leitura e dos brinquedos didáticos.....	178
Figura 61 - O Portal da Cultura.....	181

Figura 62 - Instrumentos musicais, aula de capoeira, aula de música e o cantinho do grupo de arte “Pintando o sete”	182
Figura 63 - Objetos decorativos no hall de entrada da sala da diretoria.....	184
Figura 64 - Objetos decorativos na sala onde funciona a diretoria.....	185
Figura 65 - Monstros e heróis no carnaval.....	186
Figura 66 - Coelhinhos na páscoa.....	187
Figura 67 - Noivos e caipiras na quadrilha.....	188
Figura 68 - Música, “dança”, artes plásticas e teatro.....	189

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	- Identificação dos participantes da pesquisa.....	86
Diagrama 1	- Locais onde o grupo de arte Pintando o sete já se apresentou.....	87
Diagrama 2	- Temas abordados nas apresentações artísticas do grupo “Pintando o sete”	91
Quadro 1	- Comparativo de imagens recorrentes entre os integrantes do grupo “Pintando o sete” no intervalo de dois anos – 2006 e 2008.....	145
Quadro 2	- Demonstrativo referente às imagens apresentadas pelos integrantes do grupo Pintando o sete por ocasião da oficina realizada em 2006.....	146
Quadro 3	- Demonstrativo referente a imagens apresentadas pelos integrantes do grupo Pintando o sete no questionário aplicado em 2008.....	147
Tabela 2	- Citações das práticas mais importantes e das menos importantes no estar junto, segundo os integrantes do grupo de arte Pintando o sete.....	155

LISTA DE SIGLAS

BM	- Banco Mundial
BNDES	- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
COESUFMA	Cooperativa Educacional dos Servidores da Universidade Federal do Maranhão
CNSC	- Colégio Nossa Senhora da Conceição
DEMSS	- Departamento Municipal de Serviço Social
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FEDECMA	- Federação de Desenvolvimento das Organizações do Terceiro Setor no Maranhão
FUMBESMA	Federação das Uniões de Moradores de Bairros e Entidades Similares do Maranhão
FUMCAS	- Fundação Municipal da Criança e Assistência Social
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação

MTb	- Ministério do Trabalho
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODASEC	Programa de Desenvolvimento de Ações Sócio-Educativas e Culturais
SEDEC	- Secretaria Extraordinária de Desenvolvimento Comunitário
SEDESCT	- Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social Comunitário do Trabalho
SEDUC	- Secretaria de Educação
SEMCAS	- Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	- Serviço Social do Comércio
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: Trajetória	20
1.1	Aspectos teórico-conceituais	24
1.2	Aspectos metodológicos	30
1.3	Estrutura do trabalho	35
2	ARTE: do iconoclasmo à revolução das imagens.....	38
2.1	O contexto do iconoclasmo	42
2.2	Movimentos de resistência à iconoclastia	46
2.3	A explosão do vídeo e a revolução das imagens	53
3	A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMUNITÁRIA: Alguns aspectos.....	64
4	COLÉGIO NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO: a escola comunitária pesquisada.....	82
4.1	Pintando o sete: os sujeitos da pesquisa.....	84
4.2	A aplicação das heurísticas e a caracterização dos sujeitos da pesquisa	85
4.2.1	A oficina de artes plásticas.....	88
4.2.2	A aplicação dos questionários.....	91
4.3	BRASIL: imagens e palavras.....	92
4.3.1	Imagens apresentadas na oficina realizada em 2006.....	93
4.3.1.1	Livro – palavra – lei.....	94
4.3.1.2	A viagem do descobrimento – água – terra – ar.....	97
4.3.1.3	Imagens do colonizador e do colonizado.....	104
4.3.1.4	Escravidão – liberdade – confraternização.....	108
4.3.1.5	A construção do Brasil – casa – escola.....	114
4.3.1.6	Meio ambiente.....	120
4.3.1.7	Pobreza e violência.....	120
4.3.1.8	Mãos dadas – paz – alegria	126
4.3.1.9	Bandeira.....	130
4.3.2	Imagens apresentadas no questionário aplicado em 2008.....	132
4.3.2.1	A importância da leitura.....	133
4.3.2.2	Casa – escola.....	134

4.3.2.3	Trabalho infantil.....	137
4.3.2.4	Brincadeira infantil.....	139
4.3.2.5	Meio ambiente.....	141
5	MODOS E ESPAÇOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
	COMUNITÁRIA.....	149
5.1	Os vários modos de se entender a arte.....	149
5.2	O espaço da arte no Colégio Nossa Senhora da Conceição.....	161
5.2.1	A fachada, os muros e o Portal da Sabedoria.....	161
5.2.2	Corredores, pátios e muralhas.....	163
5.2.3	Refeitório.....	169
5.2.4	As salas de aula e o “beco da arte”.....	171
5.2.5	Brinquedoteca.....	177
5.2.6	Portal da Cultura.....	180
5.2.7	Diretoria.....	184
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICES	204

1 INTRODUÇÃO: Trajetória

A revolução da informática e das comunicações nos coloca diante da inteligência artificial, da realidade virtual e outras inovações que irromperam no cenário das últimas décadas do século XX. No campo da arte evidencia-se uma produção compartilhada com as máquinas. Trata-se de um fazer artístico desenvolvido a partir de inventos tecnológicos como câmeras fotográficas, filmadoras, computadores com o uso de softwares cada vez mais sofisticados constituído por dispositivos eletrônicos que oferecem diferentes meios de se produzir uma obra e, cujo resultado dessa produção é capaz de atrair inúmeros espectadores.

Há por outra via os trabalhos de arte desenvolvidos por pessoas que se encontram à margem desse processo, seja por opção ou por falta de acesso às novas tecnologias. A princípio, isso pode parecer dicotômico, mas essa é uma realidade entre nós e não pode passar despercebida. Nos bairros periféricos estas questões se tornam bastante evidentes uma vez que as atividades de arte ocorrem nas ruas, nas praças e também nas escolas, dentre estas as escolas comunitárias, onde os inventos tecnológicos são quase inexistentes, ou melhor, existem em uma escala inferior às das escolas dos centros urbanos. Isso se for comparado às escolas equipadas com tecnologia de ponta (instrumentos musicais eletrônicos, câmeras digitais, computadores e softwares, entre outros).

Diante do exposto, e levando em consideração uma sociedade capitalista como a nossa, onde tudo deve se transformar em mercadoria surgem os seguintes questionamentos: se as novas tecnologias facilitam a produção e atração de um grande público às obras de arte, o que dizer dos jovens que lidam com arte, mas se encontram à margem dos inventos tecnológicos? O que significa a arte para eles? Quais as estratégias e procedimentos artísticos desses jovens e das instituições que lidam com esta realidade como as escolas comunitárias?

Nestas instituições, o fazer artístico parece ser movido pelo desejo, pela solidariedade e pelo *imaginário*, como assinala Gilbert Durand, que funciona como um “(...) dinamismo equilibrador psicossocial” (DURAND, 1998 a, p. 77). Foi o que pude perceber ao visitar algumas dessas instituições na

periferia de São Luís, por ocasião do II Encontro de Educadores do Maranhão realizado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em novembro de 2006. Eu fazia parte da comissão organizadora daquele evento e fiquei encarregada de realizar uma oficina de artes plásticas com jovens em idade escolar com vistas a expor os trabalhos artísticos no referido evento a pedido de um de seus coordenadores¹.

A temática central do referido Encontro era - “Novos Saberes e Práticas: desafios educacionais na contemporaneidade”. Discutir essa temática do ponto de vista da arte nos remetia às questões relativas à imaginação criadora, à arte da participação ou experimental que é basicamente comportamental, isto é, envolve a integração das linguagens artísticas como instalações, *performances*, imagens e textos. Sendo assim, optei por realizar uma oficina com o grupo de arte “Pintando o sete” do Colégio Nossa Senhora da Conceição (CNSC) uma escola comunitária da periferia de São Luís do Maranhão que realiza essa integração em suas manifestações artísticas.

A exposição, resultado da referida oficina, foi realizada no decorrer do II Encontro de Educadores, conforme o objetivo inicial, no Ginásio do Núcleo de Esportes da UFMA, local reservado para a apresentação de mesas redondas e atividades culturais. A mesma foi intitulada “BRASIL: imagens e palavras” já que as imagens apresentadas pelos participantes da oficina expressavam aspectos relevantes da cultura brasileira. Logo, percebi que poderia contribuir com as discussões sobre o fenômeno artístico na perspectiva do imaginário através das imagens oriundas da oficina.

Como já foi dito “a imaginação se revela como fator geral de equilíbrio psicossocial” (DURAND, 1998 a, p. 77). Por conseguinte, pode-se “compreender as grandes manifestações psicossociais da imaginação simbólica e sua variação no tempo” (DURAND, 1998 a, p. 78). Considerando a arte como sendo uma dessas manifestações é possível verificar o seu caráter humano, universal.

Com base nesses pressupostos e pensando a partir de questionamentos oriundos das novas exigências educacionais para a formação do aluno num mundo globalizado e permeado por valores culturais e pensando,

¹ Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros, do Curso de Mestrado em Educação da UFMA.

ainda, sobre o papel do educador enquanto mediador de conhecimento é que assumi o desafio de analisar as imagens artísticas infanto-juvenis na escola comunitária da periferia.

O caminho que me leva a esse estudo, portanto, ancora-se em experiências pessoais e profissionais no campo da arte e da educação, bem como em leituras específicas sobre este tema.

O que me chama atenção na arte contemporânea é que de modo geral, ela é feita principalmente à base de experimentação² e vontade de comunicação.³ É, pois, repleta de imagens socioculturais. Como explica Joly (2005, p. 13)

O termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos. De fato o que há de comum, em primeiro lugar, entre um desenho infantil, um filme, uma pintura mural ou impressionista, grafites, cartazes, uma imagem mental, um logotipo, 'falar por imagens' etc? O mais impressionante é que, apesar da diversidade de significações da palavra, consigamos compreendê-la. Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginário ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece.

Todavia, existe entre nós uma espécie de desvalorização de imagens, particularmente daquelas que não se pode constatar empiricamente, isto é, as imagens advindas de nossa imaginação criadora. De uma forma ou de outra estas imagens são sempre desvalorizadas. O que me incomoda, portanto, é o fato de vivermos em uma sociedade (a sociedade ocidental), a civilização das imagens, que tem por tradição desvalorizar a imaginação simbólica. Esta tem como função eufemizar uma situação desagradável do homem e da mulher no mundo onde estão inseridos, por exemplo, a pobreza e a miséria (DURAND, 1998 a).

Gilbert Durand me fez pensar sobre a questão da desvalorização da imagem e as implicações desta desvalorização, sobretudo no campo educacional, em uma sociedade como a nossa em que as imagens estão em

² Uso de materiais alternativos, entre eles a sucata.

³ Comunicação esta feita através das diferentes linguagens artísticas, como a música, a dança, o teatro e artes visuais.

toda parte, como livros, revistas, televisão, computadores e obras de arte, entre outros.

São sintomáticas as características evidenciadas por Durand (1997) (1998 a) (1998 b) no processo histórico da sociedade ocidental em relação a estas questões, por exemplo, o equívoco da concepção da imagem estritamente empirista, e tanto mais empirista quanto a querem acreditar a fim de separá-la de um pensamento puramente lógico.

Outra característica ou equívoco constatado no processo histórico de nossa sociedade é a noção do pensamento sem imagens empregadas ao longo da história por teorias ditas intelectuais. Assim é que *“a imaginação simbólica passou a ser considerada a senhora do erro e da falsidade”* (DURAND, 1998 a, p.23). Tais características levam Durand a conceituar a civilização do ocidente, como paradoxalmente iconoclasta (destruidora de imagens), pois apesar de desvalorizar e destruir imagens ao longo de seu processo de racionalização tornou-se a civilização das imagens a partir de um processo dialético de iconoclasmo e resistência do imaginário.

Entende-se que todas as práticas sociais, entre elas, as práticas artísticas, expressam ou comunicam um significado. Nesse sentido, podemos afirmar que a música, a dança, o teatro, as artes visuais são práticas simbólicas, ou melhor, práticas que educam e de uma forma ou de outra organizam a socialidade dos grupos. A escolha do tema para dissertação deu-se justamente porque percebi que as representações, de um modo geral, são constituídas de elementos simbólicos que refletem experiências socioculturais: mitos e crenças que passam pelas nossas instituições, bem como pelo nosso mundo imaginário.

De certa forma, percebi também que o levantamento do imaginário artístico de jovens moradores de periferia poderia contribuir com as discussões sobre o fenômeno artístico na periferia, assim como o papel mediador da escola comunitária na socialidade dos grupos de arte.

Justifica-se assim a minha determinação em estudar a representação artística da contemporaneidade na periferia, tendo em vista sua realidade, o seu caráter alternativo, isto é, de resistência à pobreza. Assim,

essa pesquisa propõe-se a contribuir na compreensão desse processo que envolve questões relativas à arte e ao imaginário na educação.

1.1 Aspectos teóricos conceituais

Compreendo o imaginário artístico como o conjunto de experiências de cada pessoa. Essa compreensão envolve também a integração de fatores como a cognição e a emoção. Isso determina o conhecimento artístico. As dimensões desse conhecimento, como todo conhecimento, aparecem através dos dados sensoriais que compõem a percepção. Sabe-se que quando a percepção está organizada aparece uma linha de pensamento. O pensamento, por sua vez, utiliza símbolos. Estes símbolos são interpretados pelos indivíduos com significados que retiram de seu próprio universo cultural. Assim, ao fazer uma composição gráfica, os indivíduos expressam símbolos de acordo com a sua percepção no mundo onde estão inseridos. Isso nos remete ao trajeto antropológico de que nos fala Durand, ou seja, a incessante troca que existe entre as pulsões subjetivas e as intimações objetivas que emanam do meio social.

Sendo assim, este estudo se apoiará, principalmente, na teoria de Gilbert Durand que nos revela questões relativas ao imaginário e à arte.

De acordo com Durand (1998 a), a consciência humana dispõe de pelo menos duas maneiras de representar o mundo: uma direta e outra indireta. Na primeira o próprio objeto representado parece estar presente na mente. Na indireta o objeto não pode se apresentar à sensibilidade. Assim, por exemplo, “nas lembranças de nossa infância”, na imaginação de um determinado planeta ou da volta dos elétrons em torno de um núcleo ou ainda da imaginação de um além morte, enfim, em todos os casos de consciência indireta “o objeto ausente é re-(a)presentado à consciência por uma imagem no sentido amplo do termo” (DURAND, 1998, p.11).

Uma imagem, portanto pode ser a cópia fiel ou a interpretação de um dado objeto, sendo o primeiro uma representação e o segundo uma re(a)presentação deste objeto.

Durand fará a distinção dos signos⁴, que constituem esses dois extremos entre *arbitrários* e *alegóricos*. Estes signos segundo suas palavras,

[...] nada mais é do que o símbolo. O símbolo se define primeiramente, como pertencente à categoria do signo. Mas, a maioria dos signos são apenas subterfúgio de economia, remetendo a um significado que poderia [...] ser verificado. [...] Assim [...] uma palavra, uma sigla [...] substituem economicamente a uma longa definição conceitual [...] Como os signos desse tipo nada mais são do que um meio de economizar as operações mentais nada impede [...] que sejam escolhidos *arbitrariamente* [...] Mas há casos em que o signo é forçado a perder sua arbitrariedade teórica: quando remete a abstrações, especialmente qualidades espirituais ou morais dificilmente apresentáveis [...] Para designar o planeta Vênus, eu [...] poderia tê-lo chamado Carlos Magno, [...] Mas para designar a justiça ou a verdade, o pensamento não pode se entregar ao arbitrário, pois esses conceitos não são tão evidentes como os que repousam em percepções objetivas. É necessário, assim, recorrer-se a uma modalidade de signos complexos. A idéia de justiça será figurada por um personagem que pune ou absolve e terei, então, uma alegoria; esse personagem poderá estar rodeado de vários objetos [...] tábuas da Lei, gládio, balança e, nesse caso, eu estaria tratando com *emblemas*. Para abranger ainda melhor essa noção de justiça, o pensamento poderá escolher a narração de um exemplo de fato judiciário, mais ou menos real ou alegórico e, nesse caso, teremos um *apólogo* (DURAND, 1998, p.12-13).

Durand define os signos arbitrários⁵ como puramente indicativos, ou seja, que remetem a uma realidade sempre representável, já os signos alegóricos remetem a uma realidade significada dificilmente apresentável. Estes “são obrigados a figurar concretamente uma parte da realidade que significam” (DURAND, 1998 a, p.13).

Os signos arbitrários são “escolhidos arbitrariamente” para indicar algo, por exemplo, uma casa para representar uma escola ou para representar uma igreja, um barco para representar um navio ou mesmo uma antiga caravela, por isso são *puramente indicativos*, ou seja, que *remetem a uma realidade* sempre representável, diferentemente dos signos alegóricos (escolhidos para representar qualidades, por exemplo sentimentais, um coração para representar o amor, ou morais, uma mulher de olhos vendados

⁴ “subterfúgios de economia”, isto é, símbolos que substituem economicamente uma longa definição conceitual. É mais rápido, por exemplo, “traçar numa etiqueta uma caveira estilizada e duas tíbias cruzadas do que explicitar o complicado processo pelo qual o cianeto de potássio destrói a vida” (DURAND, 1998, p.12).

⁵ Notar que a noção de signos arbitrários de Durand difere da noção do lingüista Saussure para quem, como explica Joly (2005), estes signos correspondem a “especificidade da relação entre os sons e os sentidos, ou entre o significante e o significado na língua” (JOLY, 2005, p.31).

para representar a justiça, portanto são escolhidos de forma mais complexa) (DURAND, 1998 a, p.13).

E assim chegamos [...] a imaginação simbólica propriamente dita, quando o significado não é mais absolutamente apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido, não a um objeto sensível. Por exemplo o além-morte [...] O símbolo, assim como a alegoria, é a recondução do sensível, do figurado, ao significado; mas, além disso, [...] é epifania, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante [...] o não sensível em todas as suas formas – inconsciente, metafísica, sobrenatural e supra-real. Essas 'coisas ausentes ou impossíveis de perceber' por definição acabarão sendo, de maneira privilegiada, os próprios assuntos da metafísica, da arte, da religião [...] (DURAND, 1998 a, p.12-15).

Portanto, na imaginação simbólica propriamente dita o significado de algo não é apresentável e o *signo só pode referir-se a um sentido, não a um objeto sensível*.

Assim, as imagens (os signos, e os símbolos) advindas da ciência, da religião ou da arte, permitem *compreender as grandes manifestações psicossociais do imaginário humano*.

No que diz respeito à arte, em geral, a literatura brasileira explora apenas os aspectos formais das imagens. É provável que isso decorra do fato de que a valorização das imagens, enquanto expressão do pensamento simbólico seja, ainda relativamente recente.

No Maranhão, as pesquisas e estudos relativos ao imaginário, sob a perspectiva durandiana, aos quais se conseguiu ter acesso, destacam-se os de: Ramos (2006), que contém sistematização e informação sobre adolescentes e a aplicação de medidas socioeducativas de privação de liberdade em São Luís; Lima (2006) que aborda questões relativas à música dos integrantes da Banda do Bom Menino do Convento das Mercês; Pereira (2007), que retrata o imaginário sobre a Biblioteca Pública Benedito Leite, em alguns de seus aspectos; Cavalcanti (2007), que destaca o imaginário religioso em escolas públicas de São Luís; Vale (2007) que destaca a arte e o imaginário na educação das crianças integrantes da Festa do terreiro das Portas Verdes e Brussio (2008) que faz uma correlação entre o imaginário de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem também na rede pública do ensino maranhense.

O tema deste estudo, o imaginário artístico dos jovens da periferia, por outro lado, remete à necessidade de uma abordagem sobre arte e suas implicações na vida cotidiana das *pessoas – logo a possibilidade de contribuir com uma educação através das imagens, levando-se em consideração, os saberes culturalmente aprendidos pelos discentes. Nesse sentido, é que optei pela Teoria do Imaginário de Gilbert Durand que possui uma visão predominantemente científica sobre o tema, e ajuda na compreensão das duas categorias analisadas – arte e imaginário na educação.*

Nesta perspectiva, precisamos nos colocar deliberadamente, como Durand naquilo que ele chama de **trajeto antropológico**. Este trajeto é segundo Durand,

[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. Esta posição [nos] afastará [...] [dos] problemas de anterioridade ontológica, já que postularemos, de uma vez por todas, que há gênese recíproca que oscila do gesto pulsional ao meio natural e social e vice versa. É neste intervalo, neste caminhar reversível, que deve segundo nos parece, instalar-se a investigação [...] afinal, o imaginário não é mais do que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam 'pelas acomodações anteriores do sujeito' ao meio objetivo [...] não que o pensamento simbólico seja anárquica assimilação, mas sempre assimilação que se lembra de algum modo das atitudes acomodativas e que, se 'afasta qualquer acomodação atual', excluindo com isso 'a consciência do eu e a tomada de consciência dos mecanismos assimiladores [...]' (DURAND, 1997, p.41).

Durand trabalha com a hipótese de que “[...] existe uma concomitância entre gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas” (DURAND, 1997, p.51). Em seus estudos delimita *os grandes eixos do trajeto antropológico*, utilizando o método de convergência⁶, mostrando as várias constelações de imagens estruturadas por uma espécie de isomorfismo de símbolos convergentes. A convergência de símbolos ocorre segundo Durand (1997) “*porque são decorrentes de um mesmo tema arquetipal*”, isto é, são “*variações de um mesmo arquétipo*” (DURAND, 1997, p. 43). Um arquétipo, termo anteriormente definido por Jung, corresponde a “*imagem*

⁶ Método que tende a mostrar constelações (organizações) de imagens semelhantes em diferentes domínios do pensamento (DURAN, 1997, p.43).

primordial”, “*imagem original*” “*que se reproduzem sem cessar*” (DURAND, 1997, p.60).

As “constelações” dessas imagens segundo Durand convergem em torno de “núcleos organizadores ou esquemas”⁷ a que chama “estruturas”. Ele define estas estruturas como “uma forma transformável” que desempenha a função de “protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens e suscetível ela própria de se agrupar numa estrutura mais gera”l a que chama “Regime” (DURAND, 1997, p.43).

Considerando as convergências notáveis em estudos anteriormente realizados sobre o simbolismo e suas motivações, principalmente na reflexologia, na tecnologia e na sociologia, Durand (1997) fundamenta a “bipartição entre dois Regimes do simbolismo, um diurno e *outro noturno e, a tripartição reflexológica*. Essa tripartição está relacionada aos “mais primitivos conjuntos sensório-motores que constituem os sistemas de acomodação” (DURAND, 1997, p.54). Trata-se dos “gestos dominantes” ou “reflexos primordiais”: a dominante de posição (gesto postural – verticalidade e horizontalidade), a dominante de nutrição (reflexos de sucção labial) e a dominante copulativa (ligada à pulsão sexual). Em relação à bipartição dos regimes do simbolismo Durand dirá que

O Regime diurno tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação; o Regime noturno subdivide-se nas dominantes digestivas e cíclicas, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do hábitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos (DURAND, 1997, p.58).

O Regime Diurno relaciona-se, portanto, à “dominante postural” a “tecnologia das armas” a “sociologia do soberano mago e guerreiro” e os “rituais de elevação e purificação”. É definido como o regime da antítese (luz / trevas, dia / noite, claro / escuro). Constitui-se de duas partes: “As faces do tempo” e “O cetro e o gládio”, a primeira, representando o imaginário da angústia humana diante do tempo, sendo marcada pelos símbolos

⁷ Termo correspondente ao que Piaget chama símbolo funcional “e ao que Bachelard chama ‘símbolo motor’. Faz a junção [...] entre os gestos inconscientes da sensório-motricidade, entre as dominantes reflexas e as representações [...] (DURAND, 1997:60).

teriomórficos⁸, nictomórficos⁹, catamórficos¹⁰; a segunda representando o imaginário da fuga humana diante do tempo, da vitória sobre a morte, portanto, da vitória sobre o destino, é marcada por símbolos ascensionais (elevação), espetaculares¹¹ e diairéticos (divisão). É um regime composto pelas estruturas esquizomorfos ou heróicas. As imagens que constelam nesse regime têm relação com a elevação, com a purificação e com o pai.

O Regime Noturno é composto por duas estruturas: as sintéticas ou dramáticas as místicas ou antifrásicas, estas, relacionadas com a dominante digestiva, é marcada pelos símbolos de inversão e de intimidade, aquelas relacionadas com a dominante copulativa, sendo marcada pelo simbolismo cíclico. Nesse regime o tempo e a morte assumem uma conotação diferente do Regime Diurno, é marcado pelo acolhimento e o repouso. Portanto, o Regime Noturno é um regime que se opõe ao Regime Diurno. As imagens que constelam nesse regime têm relação com a descida, com a intimidade, com a mãe.

Com base nesses pressupostos é que me propus investigar o imaginário artístico da periferia de nossa sociedade objetivando contribuir para uma educação que se pretende transformadora.

O primeiro passo em direção a essa transformação foi a conscientização de que a arte e o imaginário na educação têm uma história que poderia constituir-se na análise de nosso sistema social (referente a aspectos relacionados a arte), buscando detectar os agentes controladores desse sistema e desvendando características atuais que na verdade são históricas, ou melhor, que vêm se constituindo ao longo da história.

Não tive, no entanto a intenção de fazer uma retrospectiva histórica do imaginário e da arte ou mesmo de nosso sistema social de forma linear, mas, destacar alguns momentos e fatos considerados importantes para a realização deste estudo, buscando compreender o processo de racionalização da sociedade ocidental e o papel da arte nesse processo, bem como suas implicações na educação escolar comunitária.

⁸ Relativos à animalidade, não ao animal físico, mas simbólico: fervilhamento, animação, mordicância.

⁹ Relativos à noite, escuridão, trevas.

¹⁰ Relativos à queda (moral): dor, medo, castigo, vertigem.

¹¹ Relativos à visão: luz, sol.

A escola comunitária é lugar ainda pouco explorado por pesquisadores da área de Educação, em particular do campo da arte. O que mais tem sido discutido sobre essas escolas é a inclusão. Cabe inferir que, inclusão implica discutir uma educação para todos os segmentos da sociedade. Por conseguinte, isso nos remete a questões relativas à participação dos movimentos de bairro na expansão da educação escolar e também às políticas públicas para o campo educacional deste país, entre outros temas discutidos na contemporaneidade que retomo neste estudo, buscando compreender, a partir deles, a arte na educação comunitária.

Esclareço que a retomada desses aspectos apoiou-se em pesquisas anteriormente realizadas principalmente por pesquisadores maranhenses como o estudo de Maria Alice Melo, na tese de doutorado *Escola Comunitária em São Luís (MA): do surgimento às tentativas de inclusão no Sistema Oficial de Ensino* (São Paulo: USP, 1999) - onde reconstitui a história econômica e social no estado do Maranhão entre os séculos XVII e XX, destacando questões relativas às chamadas União de Moradores de bairros. Ainda em artigo publicado “A Participação dos Movimentos de Bairro na Expansão da Educação Escolar” onde apresenta parte do estudo sobre escolas comunitárias de sua tese de doutorado acima citada. E, na obra de Adler (2002) “Alfabetização e Pobreza: a escola comunitária e suas implicações” (São Luís: Estação Produções LTDA), onde apresenta “considerações gerais acerca da escola comunitária: origem, configuração e implicações”, destacando ainda o antagonismo entre especialistas da área de Educação em relação a estas escolas para onde segue também esta pesquisa.

1.2 Aspectos metodológicos

Partindo do estudo da relação entre cultura, discursos, gestos corporais e representações simbólicas, sejam através da música, das peças teatrais, da dança, sejam através de representações pictóricas, sobretudo estas, que fazem parte do meu cotidiano, busquei através da pesquisa investigar a configuração que a arte adquire na comunidade escolar tomando como referência a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand e outros conforme explicito mais adiante.

Portanto, nesse estudo, o fenômeno artístico é analisado na perspectiva fenomenológica, histórica, simbólica e antropológica com um trabalho de campo. Para isso foi selecionada uma escola comunitária localizada na periferia de São Luís, o Colégio Nossa Senhora da Conceição (CNSC), anteriormente citado. Ele localiza-se no bairro Cidade Olímpica, na Rua 08, Quadra 44, Bloco B, Número 21, há nove anos, bairro este considerado, entre os anos 1996 e 2002, “a maior área de ocupação da América Latina.”¹² Vale ressaltar que esta é uma das escolas comunitárias mais antigas desta região.

Um dos critérios para a escolha do CNSC é que ele se propõe a atender não só a comunidade onde está inserido, mas também os moradores de bairros próximos como Genipará, Vila Brasil e José Reinaldo Tavares, ou seja, vários bairros periféricos.

Outro critério desta opção é o fato do CNSC manter um grupo artístico¹³, composto por jovens com idade entre 10 a 15 anos, escolhidos para serem os sujeitos desta pesquisa. Este grupo, chamado “Pintando o sete”, atualmente formado por 10 integrantes, além de dois organizadores e um instrutor técnico¹⁴, desenvolve atividades artísticas em suas diversas modalidades: teatro, música, dança e artes plásticas. Foi criado no ano 2006 para competir com outros grupos de arte no II Festival de Artes Cênicas da Fundação Municipal da Criança e Assistência Social (FUMCAS), atual Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social (SEMCAS), ocorrido no Teatro João do Vale.

A pesquisa tem como objetivo geral mapear as imagens simbólicas que permeiam o imaginário artístico dos integrantes do grupo de arte do CNSC, estabelecendo correlações entre concepções teóricas, suas objetivações e funcionalidades. Para tanto, estabeleci os seguintes objetivos específicos: caracterizar o processo de iconoclasmo e resistência do imaginário na sociedade ocidental e sua implicação para a educação escolar; analisar

¹² Fonte: CHAGAS, Katherine Silva das e PEREIRA, Ilka Cristina e **CIDADE OLÍMPICA: um sonho realizado**. São Luís: Estação gráfica, 2004.

¹³ O grupo de arte cujos integrantes participaram da oficina de artes plásticas que ministrei no CNSC por ocasião do II Encontro de Educadores da UFMA. Este grupo é chamado “grupo de arte” neste estudo pelo fato de seus integrantes trabalharem com diversas linguagens ou modos artísticos entre eles o teatro, a música, a dança e as artes visuais.

¹⁴ Denominação dada ao professor responsável pelas atividades de arte no CNSC.

estudos sobre escolas comunitárias e da arte nesse tipo de escolas em alguns de seus aspectos; mapear imagens no espaço escolar comunitário e a apreender o imaginário artístico dos integrantes do grupo de arte “Pintando o sete” através das quais se visualizem e se possam mostrar os símbolos infanto-juvenis da periferia.

Mesmo não sendo objetivo deste trabalho a realização de um estudo sobre escolas comunitárias, o levantamento do imaginário artístico do grupo de arte do CNSC trouxe como consequência algumas de suas características, uma vez que os sujeitos pesquisados fazem parte dessa realidade.

Busquei verificar de que maneira a arte nessa escola contribui para o cotidiano desses jovens, isto é, como as atividades que envolvem a arte podem ajudar a educar e formar cidadãos a partir de suas próprias realidades.

Embora haja o entendimento de que existe um conjunto de peculiaridades que intervêm nas atividades desenvolvidas pelo CNSC e também pelo seu grupo de arte priorizei algumas delas dentre as quais se destacam as seguintes: as características gerais do grupo e as atividades artísticas desenvolvidas por eles, em particular no interior da escola. Ou seja, características julgadas relevantes para este estudo que pretende conhecer os saberes artísticos desses sujeitos: como ele é pensado, sentido e realizado. Para tanto, levantamos alguns questionamentos que busquei responder no decorrer desta pesquisa:

Quais são os critérios utilizados para a escolha dos alunos do grupo de arte da escola?

Que políticas estão sendo propostas na escola que visem à formação artística desses alunos?

De que maneira a implementação de programas artísticos propostas pela escola estão sendo viabilizados e como isso repercute na comunidade onde está inserida?

O que significa a arte para os integrantes do grupo? E, o que é mais importante destacar através da arte para eles?

Para o levantamento das informações com os sujeitos da pesquisa apliquei questionários (ver Apêndice). Optei, por dois tipos de questionários, um para os organizadores composto por vinte questões abertas relativas à história do grupo, sua funcionalidade e estrutura atual (Apêndice A), outro para

os participantes, estruturado em 04 campos: dados pessoais, questões abertas e espaços para a realização de um desenho, que representasse aquilo que do ponto de vista dos participantes era considerado mais importante ser destacado através da arte e para a produção de texto relativo ao desenho (Apêndice B). A conjunção dos dados destes questionários foi de fundamental importância para a construção textual do quarto e do quinto capítulos da dissertação. Aproveitei a fala dos organizadores do grupo para fazer a caracterização do “Pintando o sete”, sem, no entanto citar nomes. Já os integrantes do grupo receberam nomes fictícios, de cidades brasileiras (João Pessoa, Vitória, Carolina, Socorro, Rosário, Marília e Olinda).

Ressalto que optei por incluir nesse estudo o resultado da oficina de artes plásticas que ministrei junto aos integrantes do grupo “Pintando o sete” por ocasião do II Encontro de Educadores da UFMA citada anteriormente, por entender ser ele o início dessa pesquisa, o que me possibilitou confrontar as imagens apresentadas naquele período com as atuais imagens apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Esclareço que procurei não interferir na produção das composições¹⁵ gráficas do grupo. A minha orientação foi para que eles representassem nas artes plásticas, o trabalho que vinham desenvolvendo através do teatro, da música e da dança, destacando aquilo que eles achavam mais importante, e que explicassem a composição textualmente. Para alcançar esse objetivo tivemos por base metodológica a “Abordagem Triangular”¹⁶, difundida por Barbosa, que envolve o trabalho pedagógico integrador de três eixos do conhecimento em arte: produção, leitura, contextualização (neste caso tudo o que se relacionava a produção artística do grupo). Para efeito deste estudo servi-me da fundamentação teórica fornecida por Durand com a sua classificação isotópica e Regimes de Imagens, o que possibilitou o aprofundamento do estudo das imagens expressas pelos participantes.

Todavia, esclareço que à medida que me aprofundava na leitura e interpretação das imagens apresentadas pelos participantes, sentia a

¹⁵ Termo utilizado por Donis Dondis e faz referência ao processo de buscar soluções para a organização de trabalhos que envolvem a percepção visual (DONDIS, 1997, p.29). Neste estudo utilizaremos este termo para designar desenhos, pinturas e colagens.

¹⁶ A “abordagem Triangular” foi difundida e orientada no Brasil por Ana Mae Barbosa no final da década de 1980.

necessidade de buscar outros autores como Martine Joly e sua obra “Introdução à Análise da Imagem” (2005) que fornece elementos fundamentais da relação entre imagens e palavras. Gilberto Dimenstein, autor da obra “O Cidadão de Papel” (2004) que aborda questões relativas à infância e a adolescência no Brasil; Gastóón Bachelard em “A poética do Espaço” (1998) discute questões relativas ao imaginário; Ernst Gombrich (1989) que vem me ajudando na compreensão do caráter humano, universal, a-espacial e a-temporal da arte na medida em que expõe, em sua História da Arte, imagens artísticas seculares, todavia, próximas às apresentadas pelos participantes da pesquisa; Herder Lexikon (1990), com o seu Dicionário de Símbolos bastante significativo para a compreensão das imagens nas artes plásticas e visuais; e, também Viktor Lowenfeld (1970) que fornece orientações básicas relativas à capacidade criadora de crianças e adolescentes.

Em suma, a proposta metodológica desta pesquisa parte da análise do referencial teórico sobre arte e Imaginário na educação. Na seqüência, retomo o processo de elaboração plástica dos integrantes do “Pintando o sete” (resultado da oficina), para conhecer melhor suas expressões artísticas e amplio este estudo com imagens levantadas através dos questionários. Além disso, fiz o registro fotográfico da escola e de imagens que represente o artístico em seu espaço. A questão central seria então verificar as imagens que permeiam o imaginário artístico de crianças e adolescentes na comunidade escolar comunitária. As imagens obtidas através da oficina e dos questionários não eram suficientes. Seguindo, pois a noção de Durand de *trajeto antropológico, segundo a qual* numa pesquisa é preciso se investigar tanto *as pulsões subjetivas e assimiladoras quanto as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social* dos sujeitos pesquisados, analisei e interpretação das imagens do espaço escolar (painéis, grafites, cartazes e outros). Nesse sentido, volto o meu olhar para o CNSC, considerando-o enquanto o meio cósmico e social dos integrantes do grupo, sem com isso desconsiderar o fato da escola está inserida num todo social mais amplo e complexo. Esclareço que para Durand, o “meio cósmico e social” não se reduz a uma escola, diz mais respeito à natureza e à sociedade como um todo.

Ainda durante a observação do espaço escolar, e a partir de conversas informais com alguns funcionários da escola fiz anotações de falas

significativas para o trabalho. Inevitavelmente percebi características relacionadas à educação através da arte na escola envolvendo outros alunos, que não são sujeitos desta pesquisa, mas que não pude deixar de explorá-los através do registro fotográfico e levando em conta algumas considerações uma vez que a escola pesquisada possui diversos grupos: de teatro, de música, de capoeira e coral, entre outros, reservado para o último capítulo da dissertação. Ou seja, no último capítulo exponho a observação de dois aspectos relacionados ao trabalho através da arte na escola: um feito com os integrantes do “Pintando o sete”, outro com os demais usuários da escola.

Cabe ressaltar que a abordagem desta pesquisa é na perspectiva simbólica, onde busco revelar questões latentes, ou seja, ocultas. Daí a importância dos instrumentos de pesquisa citados anteriormente, eles se complementam, ou seja, todo o levantamento e exposição de imagens: desenhadas, pintadas ou fotografadas, foram utilizadas nesta pesquisa como parte integrante do texto interpretativo dos aspectos sociais analisados. Isso foi importante para perceber a escola enquanto espaço simbólico e o quanto a comunidade escolar é influenciada pela pedagogia das imagens.

Assim, o processo de apropriação da realidade cultural do grupo desenvolveu-se numa perspectiva dialógica, com base em dados e informações levantadas pelas atividades e observação do trabalho artístico desenvolvido por seus integrantes. Portanto, trata-se, de uma pesquisa de abordagem qualitativa em que o levantamento da fundamentação bibliográfica busca fundamentar teoricamente as categorias de análise anteriormente apresentadas, arte e imaginário na educação e o uso dos instrumentos de pesquisa busca apreender estas categorias na prática escolar.

1.3 Estruturas do trabalho

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo - **DO ICONOCLASMO À REVOLUÇÃO DAS IMAGENS** – apresento uma caracterização do processo dialético de racionalização e resistência do imaginário ocorrido na sociedade ocidental, destacando seus pressupostos filosóficos e sua implicação para a educação escolar. A princípio faço um estudo de questões relacionadas à arte e à imaginação simbólica

apoiando-me em obras de Gilbert Durand como “A imaginação simbólica” (1998 a) e “As estruturas antropológicas do imaginário” (1997) e “O imaginário: ensaios acerca das ciências e da filosofia das imagens” (1998 b), entre outros autores, buscando identificar o que gerou a desvalorização das imagens na sociedade ocidental. Em seguida, destaco algumas características da arte contemporânea, sua diversidade e paradoxos que desafiam a prática docente.

No segundo capítulo – **A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMUNITÁRIA: alguns aspectos** – proponho-me a analisar algumas noções acerca da escola comunitária. Sigo apoiando-me em pesquisas realizadas principalmente por pesquisadoras maranhenses como Maria Alice Melo (1999) e Adler (2002) que apresentam algumas noções relativas à educação comunitária. Passo a acompanhar as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil e a relação das entidades governamentais com as escolas comunitárias, buscando identificar a partir disso o papel da arte nesse tipo de escola.

No terceiro capítulo **COLÉGIO NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO: a escola comunitária pesquisada** apresento as características gerais da escola e faço a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Ainda neste capítulo, apoiando-me na Teoria do Imaginário de Gilbert Durand, ou seja, na classificação isotópica e Regimes de imagens faço o mapeamento e apresento a análise e interpretação das imagens das composições gráficas apresentadas por eles no intervalo de dois anos (2006 e 2008), entendidas nesse estudo como imagens representativas das pulsões subjetivas e assimiladoras dos sujeitos da pesquisa.

No quarto capítulo “**MODOS E ESPAÇOS DA ARTE NA ESCOLA COMUNITÁRIA**” Inicio dialogando com os sujeitos da pesquisa sobre arte. Além disso, faço uma explanação sobre o percurso realizado no interior da escola pesquisada, mostrando que as imagens estão em toda parte e podem ser visualizadas por meio das cores, de palavras, de símbolos espalhados nas paredes da fachada, dos muros externos e internos e no interior das salas de aula, ou seja, imagens que circulam na comunidade escolar, consideradas nesse estudo como sendo as intimações objetivas que emanam do meio social dos sujeitos da pesquisa.

No início de cada capítulo uma epígrafe introduzirá o texto. Essa epígrafe constará de uma letra de música ouvida ou composta na escola

comunitária pesquisada. Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** retomo as discussões sobre o processo de iconoclasmo na sociedade ocidental e a análise teórica das escolas comunitárias, destacando aspectos que me levaram a uma definição da arte como modo expressivo para a visibilidade pública dos problemas sociais que atingem direta ou indiretamente as camadas populares. Por fim, teço algumas considerações acerca do mapeamento de imagens dos sujeitos da pesquisa e do espaço escolar comunitário, destacando os diferentes modos de se entender a arte e os aspectos relacionados à educação através da arte na escola pesquisada.

2 ARTE: do iconoclasmo à revolução das imagens

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir / A certidão pra nascer, e a concessão pra sorrir / Por me deixar respirar, por me deixar existir / Pelo prazer de chorar e pelo "estamos aí" / Pela piada no bar e o futebol pra aplaudir / Um crime pra comentar e um samba pra distrair / Deus lhe pague / Por essa praia, essa saia, pelas mulheres daqui / O amor malfeito depressa, fazer a barba e partir / Pelo domingo que é lindo, novela, missa, jornal e gibi / Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir / Pela fumaça, desgraça, que a gente tem que tossir / Pelos andaimes, pingentes, que a gente tem que cair / que a gente tem que cair / Deus lhe pague / Por mais um dia, agonia, pra suportar e assistir / Pelo rangido dos dentes, pela cidade a zunir / pelo grito demente que nos ajuda a fugir / Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir / E pelos vermes-bicheiras a nos beijar e cobrir / pela paz derradeira que enfim vai nos redimir / vai nos redimir, redimir, redimir / Deus lhe pague¹⁷.

A arte apresenta-se, hoje, na literatura, por um lado, como construção, produção, trabalho e, por outro lado, como linguagem, interpretação do conhecimento do mundo e ainda expressão de sentimentos. Mas, afinal o que é arte?

Recorrendo à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand podemos dizer que originalmente o teatro, a música, a dança, as artes visuais são *modos artísticos* que pela *força expressiva* nos permitem um posicionamento direto frente aos temores da vida, além de nos permitir expressar nossas esperanças e necessidades.

Com base nesses pressupostos a arte vem se configurando como uma representação (correspondente ao pensamento direto) e/ou re(a)presentação (correspondente ao pensamento indireto) de princípios psicológicos e sociais¹⁸ que, em conjunto, mostram a orientação geral do imaginário, ou seja, tanto as pulsões subjetivas quanto as intimações objetivas do sujeito (Lembremos a análise durandiana sobre a imaginação simbólica apresentada na introdução).

Como explica Durand em *A imaginação simbólica* (1998 a) a consciência humana dispõe de pelo menos duas maneiras de representar o mundo: uma direta quando o próprio objeto representado *parece estar presente na mente* e uma indireta quando *o objeto não pode se apresentar à*

¹⁷ BUARQUE, Chico. "Deus Lhe Pague". Letra de música ouvida na escola comunitária pesquisada. (Voz: O Rappa)

¹⁸ Conforme explorei na introdução ao falar de "trajeto antropológico" em Durand.

sensibilidade. É interessante observar então que a mente humana dispõe de pelo menos dois *graus da imagem*. Esta pode ser uma cópia fiel de um dado objeto ou uma análise interpretativa desse objeto. Também os signos, que constituem esses dois extremos, como já vistos, podem ser distinguidos conforme Durand entre *arbitrários* e *alegóricos*. Os signos arbitrários são aqueles escolhidos arbitrariamente para indicar algo e os signos alegóricos escolhidos para representar qualidades, remetendo a *uma realidade significada dificilmente apresentável*, próprias da imaginação simbólica

É importante ressaltar a partir dos estudos de Durand que na imaginação simbólica propriamente dita o significado de algo “não é [...] absolutamente apresentável e o signo [alegórico] só pode referir-se a um sentido, não a um objeto sensível” (DURAND, 1998 a, p.13-14). Sua função é de *eufemização*, porém, *não simplesmente ópio negativo*, ou ainda “máscara que a consciência veste diante da horrível figura da morte, mas, ao contrário, dinamismo prospectivo que, através de todas as estruturas do projeto imaginário tenta melhorar a situação do homem no mundo” (DURAND, 1998 a, p.101).

É importante ressaltar, ainda, que a mente humana dispõe de pelo menos dois graus da imagem. Já foi visto que esta pode ser uma cópia de um dado objeto (representado pelos signos arbitrários ou uma análise interpretativa desse objeto ou mesmo de algo que não se conhece empiricamente (representado através de signos alegóricos).

Nas épocas *pré-modernas*, como diz Canclini, os seres humanos explicavam aquilo que não conheciam visualmente “[...] *tanto na natureza quanto na sociedade – apelando a forças externas*”. Nesse sentido, “[...] *seres sobrenaturais eram invocados para pôr ordem na natureza, os deuses se mostravam competentes não só em questões religiosas, mas também nas desordens mais quotidianas [...]*” (CANCLINI, 2008, p.22), como a educação, a moral, os mistérios da arte, os exercícios arbitrários do poder.

Canclini afirma que a modernidade modificou essa percepção ao procurar explicar cada um destes *processos* de maneira diferente, ou melhor, estabelecendo rigor e exatidão na busca da verdade dos fatos. Assim, do regime uno ou “[...] *totalitário dos saberes míticos e teológicos, passamos a ciências leigas que produzem saberes específicos*, ou seja, *ciências biológicas*

para a natureza, sociais para o social, políticas para o poder, e assim para cada campo.” (CANCLINI, 2008, p.23).

Todavia, reconhece o sociólogo, as *teorias* modernas “[...] *que propunham relatos para entender como se relacionavam os saberes específicos de cada campo – a economia com a educação e ambas com a arte e o poder – foram incapazes de controlar as desordens [...]*” ou o fizeram de maneira ineficaz, gerando “[...] *mais descontentamentos do que soluções* para se entender a complexidade do mundo” (CANCLINI, 2008, p. 23).

Do ponto de vista de Santos ao estabelecer o conceito de rigor e exatidão na busca da verdade dos fenômenos, a ciência moderna condenou todas as formas de conhecimento que não se pautasse em regras metodológicas rigorosas e racionais (SANTOS, 2003, p.21).

Nessa perspectiva, a imagem passa a ser desvalorizada. Ou, como explica Durand, considerada *incerta e ambígua* e a imaginação *suspeita de ser “a amante do erro e da falsidade”* (DURAND, 1998 a, p.10). Assim, “Qualquer ‘imagem’ que não seja simplesmente um clichê modesto de um fato passa a ser suspeita [...] as divagações dos ‘poetas’ (que passarão a ser considerados os ‘malditos’) [...] e as obras de arte, serão expulsas da terra firme da ciência” (DURAND, 1998 a, p.15).

Ora, isso tudo nos chama a atenção para uma espécie de iconoclasmo moderno. Fomos habituados a relacionar esta palavra à destruição de imagens religiosas, em particular, às de Bizâncio no século VIII da era cristã quando os vários imperadores desta região proibiram e mandaram destruir as imagens santas. Nessa querela foram travados prolongados e violentos conflitos com o clero, sobretudo com os monges propagadores da fé cristã que acabaram sendo perseguidos como idólatras. Certamente essa querela teve reflexos inevitáveis e profundos no campo da arte deste período, mas não se limita a esse fato nem tão pouco a esse contexto.

Para Durand existem diversas formas de iconoclasmo. De acordo com suas próprias palavras:

Sem dúvida que nossa herança ancestral mais antiga e incontestável é o monoteísmo da Bíblia. A proibição de criar qualquer imagem [...] como um substituto para o divino encontra-se impressa no segundo mandamento da lei de Moisés [...] Outros sim, como podemos constatar no cristianismo [...] e no Islamismo [...] a influência do

judaísmo [...] foi enorme. O método da verdade, oriundo do socratismo e baseado numa lógica binária [...], uniu-se desde o início a esse iconoclasmo [...] tornando-se com a herança de Sócrates, primeiramente, e em seguida Platão e Aristóteles em seguida, o único processo eficaz para a busca da verdade. Durante muitos séculos e especialmente a partir de Aristóteles [...] a via de acesso à verdade foi a experiência dos fatos e, mais ainda, das certezas da lógica para, finalmente, chegar à verdade pelo raciocínio [...] no qual se desenrola o princípio “da exclusão de um terceiro” na íntegra (‘ou... ou’, propondo apenas duas soluções: uma [...] verdadeira e outra [...] falsa, que excluem a possibilidade de toda e qualquer terceira solução) (DURAND, 1998 b, p.9-10).

É interessante observar que já no século IV a.C. a via de acesso à verdade na sociedade ocidental é a experiência dos fatos. Nessa perspectiva, conforme indica Durand uma “[...] Imagem, que não pode ser reduzida a um argumento ‘verdadeiro’ ou ‘falso’ [...] passa a ser desvalorizada, incerta e ambígua, tornando-se impossível extrair pela sua percepção [...] uma única proposta verdadeira ou falsa formal” (DURAND, 1998, p.10).

É impressionante como uma sociedade fundada sob verdades iconoclastas se tornou a civilização das imagens. Vive-se no século XXI, uma era em que as imagens ocupam um espaço considerável no cotidiano de muitos homens e mulheres, crianças e adolescentes. Elas estão presentes em revistas, livros, outdoor, televisão, vídeo, cinema, computador, entre outros. Não seria exagero dizer que vivemos na era da informação imagética (referente a imagens).

O próprio Durand reconhece que parece paradoxal querer tratar o ocidente de iconoclasta. Mas, o iconoclasmo é na verdade uma tradição antiga que se configurou no ocidente muito antes da querela de Bizâncio e se modernizou, não especificamente em seu caráter religioso. Penso ser útil buscar elementos que exemplifiquem de forma mais apropriada como ocorre de fato a constituição do iconoclasmo e tentar compreender o papel da arte nesse processo de racionalização, característico do ocidente e do mundo ocidentalizado em que vivemos.

Há que se indagar que tipos de imagens circulam hoje em nossa sociedade e que relação se estabelece com elas.

O conjunto de reflexões de historiadores, sociólogos, pesquisadores e educadores como Canclini (2008), Domingues (2003) e Gombrich (1989),

relativo à arte contemporânea merece ser destacado por evidenciarem os limites, as possibilidades e as tendências do mundo da arte.

2.1 O contexto do iconoclasmo

Coloca-nos Durand (1997) (1998 a) (1998 b) que a civilização ocidental ou ocidentalizada tem por tradição desvalorizar ontologicamente a imagem e psicologicamente a função principal da imaginação que é como foi dito, anteriormente, a de eufemizar uma situação desagradável no mundo onde se está inserido. O problema teórico fundamental posto por Durand é compreender o processo de racionalização que justifica essa desvalorização dentro desse contexto, que ao contrário das civilizações não ocidentais que estabeleceram seu universo mental em fundamentos pluralistas, sustenta ao longo dos séculos, verdades iconoclastas. É ainda, o de compreender como essa mesma sociedade que fundada sob essas verdades se tornou uma civilização predominantemente imagética a que ele chama o paradoxo do imaginário.

Para Durand (1998 b), o iconoclasmo é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de determinados momentos históricos. *O Imaginário: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem* (1998) sintetiza os momentos mais importantes na constituição da base iconoclasta em sua inspiração filosófica e em sua forma metodológica. O primeiro deles é *esboçado* pelo trio de filósofos gregos que estabeleceu na antiga Grécia, os fundamentos filosóficos da cultura ocidental: Sócrates (470-399? a.C.), Platão (428-347? a.C.) e Aristóteles (384-322? a.C.).

O método da verdade, oriundo do socratismo, e baseado na lógica aristotélica que leva em consideração apenas dois valores a um enunciado: um falso e um verdadeiro foi durante muito tempo considerado *o único método eficaz para a busca da verdade*. Vê-se nesse método um *princípio* que exclui a possibilidade de uma terceira solução para uma determinada questão. Vê-se ainda que além desta exclusão ao se reduzir uma imagem a um enunciado falso ou verdadeiro formal aquela considerada falsa é literalmente descartada, desvalorizada, destruída.

O segundo momento do iconoclasmo é esboçado a partir de São Tomás de Aquino (1224/25 1274?), ávido leitor dos escritos de Aristóteles, que na tentativa de conciliar o *racionalismo aristotélico* e as *verdades da fé cristã* numa suma teológica seu *sistema tornou-se oficialmente a filosofia oficial da Igreja Romana*, bem como o *eixo de toda a reflexão escolástica*: doutrina da escola, ou melhor, das universidades controladas pela Igreja dos séculos XIII e XIV.

O terceiro momento é esboçado por Galileu (1564-1642) e Descartes (1596-1650) que fundaram as bases da física moderna, pois, embora tanto um quanto o outro tenha corrigido *muitos erros cometidos por Aristóteles*, *nenhum dos dois jamais contradisse sua meta filosófica nem a de seu seguidor Aquino*. Um e outro *consideravam a razão como o único meio de legitimação e acesso à verdade*.

O Iconoclasmo é reforçado no século XVIII pela corrente empirista. David Hume (1711-1776) e Isaac Newton (1643-1727) que permaneceram *atrelados* a essa corrente filosófica *esboçam* o começo do quarto momento no qual *ainda estamos* inseridos.

Os empiristas se opõem ao racionalismo e sustentam que a fonte do conhecimento não é a razão ou o pensamento, mas sim a experiência (Locke e Hume, dentre outros); alimentam a expectativa de lograr a ciência objetiva através da observação empírica dos fatos; o critério de cientificidade é, portanto, a verificação dos fatos a partir da observação. Nessa perspectiva, uma hipótese passa a ser tese depois de verificada empiricamente. O conhecimento científico pertence às ciências formais (Lógica e Matemática) ou às ciências empíricas. Assim o *fato, aliado ao argumento racional, surge como um obstáculo para o imaginário*. Este passa a ser ainda mais *confundido* com o sonho, o delírio, o irracional.

A rigor, empiristas e racionalistas divergem quanto à origem do conhecimento. O ponto de partida e o caminho traçado pelos seguidores oponentes foram diferentes. Todavia, o ponto de chegada é o mesmo: formulação de leis capazes de apreender a realidade dos fenômenos. Nesse sentido, uns e outros desvalorizam o imaginário.

A tentativa de solucionar a oposição entre estas duas correntes define posteriormente um *limite intransponível* entre filosofia e ciência. É posto

que foi Immanuel Kant (1724-1804) quem determinou este limite ao distinguir aquilo que poderia *ser explorado* pela percepção e a compreensão empírica ou pelos recursos da Razão pura, e o que permaneceria desconhecido, “como o campo das grandes questões metafísicas [...] (o universo do ‘númeno’) [...] as quais com suas soluções contraditórias, constituem as ‘antinômias’ da Razão” (DURAND 1998, p.14).

Todavia, se por um lado, o século das luzes permitiu a Kant reconhecer e descrever os limites da razão, por outro lado, não permitiu que este seu “juízo de valor” predominasse no pensamento moderno. O positivismo que se estabelece logo na primeira metade do século XIX seria fruto da união entre as filosofias que mais desvalorizaram o imaginário, ou seja, será “fruto do casamento entre o factual dos empiristas e o rigor iconoclasta do racionalismo clássico” (DURAND 1998, p.14).

Vale ressaltar que o positivismo tem como objeto do conhecimento somente aquilo que for obtido mediante os dados dos sentidos, como já fizera o empirismo; ou seja, nega outra realidade fora dos fatos, repudia toda especulação da natureza que afirme uma ordem transcendente não suscetível de demonstração pelos dados da experiência.

Já há muito se observou que Comte (1798 – 1857), o maior expoente do positivismo, faz dura crítica as ideias desenvolvidas pela teologia e pela metafísica. Do seu ponto de vista uma e outra fazem prevalecer uma falsa noção da realidade social e da sociabilidade moderna. Daí a necessidade de um *espírito positivo* que superasse esta *fase da infância da humanidade*. Em seu discurso acerca desse espírito ele afirma que:

Todas as nossas verdadeiras necessidades lógicas convergem, pois, essencialmente para [...] [uma] destinação comum: consolidar, quanto possível, graças às nossas especulações sistemáticas, a unidade espontânea de nosso entendimento, constituindo a continuidade e a homogeneidade de nossas diversas concepções, de maneira a satisfazer igualmente às exigências simultâneas da ordem e do progresso, fazendo com que reencontremos a constância no meio da variedade [...]. Então reinará, com efeito [...] essa admirável constituição lógica [...] Esse grande resultado [...] não exige, aliás, outra condição [...] a não ser a obrigação [...] de restringir todas as nossas especulações às pesquisas verdadeiramente acessíveis [...] as nossas especulações como produto de nossa inteligência, destinadas a satisfazer a nossas diversas necessidades [...] nunca se apartando do homem, a não ser se para voltar a ele (COMTE, 1973, p.58-60).

Comte postula a necessidade do homem, ou melhor, da humanidade, como *objeto final de todo sistema teórico*. O estudo da sociedade ajudaria na busca de um progresso ordenado, controlado. Em virtude de essa realidade ser alcançada Comte propõe uma ciência baseada na lógica matemática, ciência esta considerada por ele *o único berço necessário da positividade*. Sendo assim, defende a importância dos estudos positivos. Estes estudos obedecem a uma ordem que segue duas condições preliminares: a dogmática, que consiste na classificação das diferentes ciências até então existentes de acordo com suas especificidades, e a sucessão histórica, que prescreve a disposição social de acordo com a sua formação, das mais antigas às mais recentes.

Estes ideais foram absorvidos pelas diversas áreas de atuação humana. No campo da arte é o Neoclassicismo¹⁹ que iria representar bem os ideais positivistas. Nesse sentido, as regras empíricas consistem em copiar com absoluta precisão os modelos da antiguidade clássica, que por sua vez, eram elaborados com cálculos matemáticos. Assim, a esperança de se fazer progresso através da *exploração do mundo visível* pregada por Comte e seus seguidores positivistas revelou-se fecunda também no mundo da arte.

A relação da ciência com a arte é então definitivamente posta. Para Comte esta relação seria fundamental, ou melhor, *necessária* porque até então, segundo o seu entendimento, a arte teria sido concebida sem nenhuma extensão às pesquisas mais importantes, ou seja, “aquelas pesquisas que diretamente concernem à sociedade humana” ou ao progresso desta (COMTE, 1973, p.62).

Ainda teremos a oportunidade de analisar os resultados da relação entre ciência e a arte com mais profundidade. Mas, ainda seguindo a linha anterior de Durand (1998), necessário se faz que dessa mesma metodologia sejam conhecidas algumas questões relativas à estética²⁰ da imagem que germinaram paralelamente à tradição iconoclasta do ocidente. Igualmente, uma análise epistemológica sobre os movimentos de resistência poderá revelar as implicações filosóficas importantes para o nosso estudo.

¹⁹ Movimento cultural do fim do século XVIII que domina o panorama da arte ocidental até meados do século XIX. A arte neoclássica caracteriza-se pelo equilíbrio, simplicidade e clareza das formas (bases da criação na Antiguidade clássica) (GOMBRICH, 1989, p.480).

²⁰ No sentido de perceber, sentir e pensar a realidade, neste caso referente às imagens.

2.2 Movimentos de resistência à iconoclastia

O termo movimentos de resistência à iconoclastia faz alusão à estética da imagem que germinou paralelamente a tradição iconoclasta do ocidente. Cabe ressaltar que a estética envolve a integração de diversos fatores. Nesse sentido, vale refletir sobre os questionamentos postos por Newton Beleza (1978) que aponta um aspecto fundamental dessa integração:

Quantas obras de arte, histórica e mundialmente conhecidas e consagradas, em todos os ramos da arte, nos perturbam sempre e profundamente nos comovem, nos excitam, nos agradam, nos dominam, sem que apresentem uma condição fundamental de beleza? É a Mona Lisa, uma mulher bela no rigor da palavra, ou uma criatura estranha, esquisita, não obstante sedutora? Transmite-nos Laocoonte uma sensação característica do conceito do belo ou do conceito do terror? E a Vitória de Samotrácia? (BELEZA, 1978, p.38).

E esse é, portanto, um aspecto subjetivo. A experiência estética pode encontrar-se naquilo que é considerado insólito, anormal, feio, esquisito, violento, perverso, piedoso, sexual, excêntrico, dentre outros componentes da vida dos seres humanos. Assim um objeto ou uma manifestação artística pode estar desprovido do conceito clássico do belo²¹ e ser uma autêntica obra de arte com significados que atuam sobre cada indivíduo de diferentes maneiras.

Dessa forma, a estética revela valores concebidos de maneira distinta em cada época, em cada geração e ainda por grupo de pessoas que deles se ocupam. Estes valores, no entanto, não podem ser considerados corretos ou errados, mas por igual legítimos que representam diferentes tipos de sensações estéticas.

Assim foi possível fundamentar todos os sistemas filosóficos que abordam estas questões. Como observa Durand,

Desde o alvorecer socrático do racionalismo ocidental e com o objetivo de dar uma legitimidade à imagem, o próprio Platão [...] defende uma doutrina mais matizada que Aristóteles, seu sucessor [...] Platão sabe que muitas verdades escapam à filtragem lógica do método [...] Esta herança platônica arruinará uma parte do século 8: a famosa 'querela' dos iconoclastas vitoriosos. Na mais pura tradição do Idealismo platônico, no qual paira um mundo ideal que justifica e ilumina o mundo aqui embaixo onde reinam a 'reprodução e a corrupção', São João, o Damasco (século VIII), foi arauto e vencedor

²¹ Representação naturalista da figura humana e a utilização idealizada das formas (GOMBRICH, 1989, p.480).

da defesa das imagens contra uma teoria da abstração, da recondução pelo ícone para um 'outro lugar' além deste mundo vil. Ícone cujo protótipo foi a imagem de Deus encarnada na pessoa visível de Jesus, seu filho [...] Graças à encarnação do Cristo em face da antiga tradição iconoclasta [...] estava criada uma das primeiras reabilitações das imagens no ocidente cristão" (DURAND, 1998 b, p.16-17).

As palavras de Durand nos remetem ao florescimento da arte cristã primitiva. Vale ressaltar que essa resistência durante muito tempo ocorre de forma clandestina. Uma prova dessa clandestinidade são as imagens religiosas (que também são artísticas) da chamada fase catatumbária²².

Segundo Cavalcanti (1988, p.120).) os primeiros cristãos "[...] voltavam-se, natural e compreensivelmente, para tipos humanos e os temas ornamentais [...] helenística pagã" já que nesta fase, o "[...] cristianismo ainda não criara os seus tipos ou a sua iconografia, valendo-se dos modelos existentes que jaziam no subconsciente coletivo e da experiência de artistas formados dentro das tradições greco-romanas" (CAVALCANTI, 1988, p.120). É interessante observar que

Desde os movimentos iniciais da propagação da nova fé, os cristãos defrontam-se com o problema de criar a sua imaginária [...] como representar, por exemplo, a Anunciação, a Natividade, o Batismo e a Eucaristia, conforme os sentimentos e as idéias cristãs? Esse problema de simbologia [...] foram sendo solucionados, através dos tempos [...] entre sugestões e influências inevitáveis do mundo pagão [...] os artistas usam símbolos variados [...] Os mais comuns são o peixe, a pombinha [...] o pavão, a âncora, o lírio, o cacho de uva, a espiga de trigo (CAVALCANTI, 1988, p. 121).

Mas, conforme observa este autor no seu comentário na sequência da apresentação destes símbolos, seria preciso inúmeras páginas peneiradas em leituras para dar conta da rica simbologia da arte cristã. Importa saber que foram criadas inúmeras imagens das passagens bíblicas através da arte.

Considerando estas imagens, e toda uma gama de pressupostos religiosos como veremos a seguir, Durand denominou os primeiros movimentos de resistência do imaginário ocidental de *imaginária sacra*²³. Trata-se de uma

²² Fase de perseguição aos cristãos que segundo Cavalcanti "estende-se do século I ao início do século IV" (CAVALCANTI, 1988, p.116).

²³ Isto é, as imagens da Santa Família 'jesuítica': Jesus, Maria e José.

alusão a diversos fatores descritos e analisados em sua vasta obra²⁴, a saber: 1- a resistência bizantina à destruição das imagens, 2- a ação propagadora dos monges no decorrer da Idade Média e início da Idade Moderna, 3- a Reforma luterana e a contra Reforma da Igreja Católica Romana. Vejamos alguns detalhes dessas resistências:

1- A resistência bizantina à destruição da imagem: refere-se à idolatria à imagem de Cristo que foi inevitável mesmo na antiga cidade de Bizâncio onde o iconoclasmo era fervoroso, pois, constituía 'um acesso direto e não sacramental' a Deus. Logo *acrecentar-se-ia a veneração* da imagem de Cristo uma série de outras consideradas santas dentre elas a de sua mãe Maria, seguidas pela do seu precursor João Batista, dos seus apóstolos e, por último, de todos os santos.

2- A ação propagadora dos monges no decorrer da Idade Média e início da Idade Moderna: se deu, sobretudo com os franciscanos e jesuítas. A floração do culto à imaginária sacra e a construção das grandes catedrais com suas ricas ornamentações artísticas em mosaicos, vitrais e estatuárias são algumas marcas desta resistência. A arte assume no interior da igreja um caráter didático. Assim, por razões pedagógicas, alguns monges se voltaram para iluminuras (ilustrações) dos manuscritos (texto escrito a mão). Dessa forma, cada parágrafo dos evangelhos passou a ter um comentário pictórico, como nas histórias em quadrinhos produzidas pela imprensa moderna. As representações teatrais e as pinturas também são largamente utilizadas na propagação das passagens bíblicas. A liberdade de abertura voltada para a natureza nessas re(a)presentações provocará a progressiva substituição da figura humana pela paisagem natural. Isto facilita o retorno das divindades antropomórficas dos antigos pagãos. No século XV, o humanismo do Renascimento e do Iluminismo veria, paradoxalmente, não só a exaltação ao homem, mas também a essas divindades que no imaginário medieval possuem uma espécie de força que rege a natureza, fato que contribuiu para a crise da teologia cristã.

²⁴ Para essa parte do estudo destaquei algumas considerações de Durand. Nas seguintes obras: *As estruturas antropológicas do imaginário* (1997), *A imaginação simbólica* (1998) e *O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia das imagens* (1998).

3- A Reforma Luterana e a Contra Reforma da Igreja Romana: a reforma representa uma ruptura com os abusos da Igreja, sobretudo *pela contaminação humanista* dos papas do período renascentista. Essa ruptura traduz-se dentre outros pelo combate a estética da imagem para o culto. Nesse sentido, é certa a destruição de estátuas e quadros com temas religiosos. No entanto, esse iconoclasmo *diminui de intensidade* onde as imagens não possuem um suporte icônico, como a música, além do culto as Escrituras. Sebastian Bach (1685-1750) é considerado um dos maiores compositores protestantes. Os textos e as músicas de sua autoria são testemunhas da *existência* desse imaginário *que se destaca na pureza iconoclasta* das imagens visuais. A Contra-Reforma se oporá inicialmente a esse imaginário musical. Mas, serão os excessos da *espiritualidade barroca* que de fato caracterizará a oposição da Igreja Romana ao protestantismo.

Considera-se o Barroco um grande *banquete* de anjos que exagera o papel espiritual conferido às imagens. Ocupa os espaços das basílicas de *estilo Jesuíta*, durante quase três séculos. Os *exercita Espirituale de Loyola* e o *Itinerário de São Boaventura* tornaram-se verdadeiros tratados de contemplação a imagens apropriadas inicialmente pelos franciscanos e depois pelos Jesuítas, as duas ordens mais poderosas do imaginário cristão, citadas anteriormente. Os *companheiros de Jesus*, destas ordens, submetiam-se a exercícios de imaginação, contemplando imagens artísticas que representavam cenas bíblicas do inferno, da natividade e da crucificação entre outras.

Na confluência desta imaginária sacra tivemos implicações não só religiosas, mas também filosóficas, estéticas, ideológicas, políticas, econômicas e artísticas. Do ponto de vista artístico verifica-se o florescimento de diversas formas de arte, dentre elas: a cristã primitiva, a bizantina, a românica e a gótica, características da era da Fé²⁵, e ainda a protestante e a barroca que se desenvolvem já na era da razão. Ou seja, formas artísticas que nos remetem a imagens ascensionais²⁶ “rumo a um espaço metafísico”. Portanto, apesar do

²⁵ Termo utilizado por Gombrich (1989).

²⁶ “[...] os símbolos ascensionais apareceram-nos marcados pela preocupação da conquista de uma potência perdida, de um tônus degradado pela queda. Essa reconquista pode manifestar-se de três maneiras muito próximas, ligadas por numerosos símbolos ambíguos e intermediários: pode ser ascensão ou ereção rumo a um espaço metafísico, para além do tempo, de que a verticalidade da escada, dos bétilos e das montanhas sagradas é o símbolo mais corrente” (DURAND, 1997, p.145).

esforço de clareza do racionalismo ocidental no imaginário do ser humano da era da razão permanecem as imagens metafísicas.

Todavia, as *Guerras das Religiões*, entre católicos e protestantes, e a *Guerra dos 30 anos* “[...] obrigou os valores visionários do imaginário a procurarem refúgio longe dos combates fratricidas das Igrejas”, desencadeando uma nova desvalorização das imagens (DURAND, 1998, p.26). Como observa Durand,

[...] no século 18 retomaram a estética de um ideal clássico. O neoclassicismo reintroduz o desequilíbrio iconoclasta entre os poderes da Razão e a parte devida à imaginação [...] objetivando desde logo uma funcionalidade pura, o símbolo das arquiteturas austeras é substituído pela alegoria insípida (DURAND, 1998, p.26-7).

O neoclassicismo traduz-se como um neo-racionalismo aos olhos de Durand. Ele vê claramente que a arte cumpre, por um lado, uma espécie de resistência e por outro, um papel fundamental no processo de racionalização no ocidente, confirmando assim a sua hipótese de que o iconoclasmo responde a necessidades de determinados momentos históricos. Funciona como uma espécie de repreensão e controle da imaginação criadora.

Também para Gombrich (1989) o pensamento ocidental do século XVIII opunha-se a toda manifestação que ousasse a expressão de emoções. Diante disto, a arte até então desenvolvida, segundo este historiador *foi identificada com um passado que acabara de ser varrido*. Os modernos estavam certos de terem descoberto as leis que governam a beleza e que elas poderiam e deveriam ser ensinadas pelo domínio da razão, bastaria proporcionar os meios e instalações adequadas. Para isso foram criadas as academias de arte²⁷.

Dessa forma, a arte “deixa de ser um ofício [...] cujos conhecimentos eram transmitidos de mestre para aprendiz e converte-se em disciplina em que as pinturas de temas históricos eram vistas com bons olhos” (GOMBRICH,

²⁷ No século XVI os artistas já chamavam os locais onde se reuniam de academias. Esta palavra deriva “do nome do bosque onde [...] Platão ensinava seus discípulos e foi gradualmente aplicada a reuniões de eruditos em busca da sabedoria” (GOMBRICH, 1989, p.480).

1989, p.480-845). Entretanto, estas deveriam ser um registro perfeito das cenas e dos personagens cuja aparência de *nobre beleza* deveria ser exaltada.

Isto, de certa forma, beneficiou a arte do retrato. Nesse sentido, era ensinado nas academias como modelar os músculos e tendões do corpo humano a partir das esculturas gregas e romanas. A Revolução Francesa deu um enorme impulso a esse interesse pela história e pela pintura de temas heróicos contemporâneos. Gombrich explica o porquê deste interesse.

[...] Os revolucionários gostavam de se considerar gregos e romanos renascidos, e sua pintura, não menos que a arquitetura, refletia seu gosto pelo que era designado como grandeza romana [...] [além disso,] achavam estar vivendo tempos heróicos, e consideravam os acontecimentos de seus próprios dias tão dignos de atenção [...] quanto os episódios da história grega e romana (GOMBRICH, 1989, p.485).

Ousar fugir dos padrões estabelecidos pela tradição neoclássica seria o mesmo que infringir as regras estabelecidas pela academia. Neste caso a obra não seria digna de ser apresentada em uma exposição de arte. As receitas para pintar e modelar, truques especiais para imitar a natureza e os seres humanos não poderiam ser desprezados. Os críticos já haviam estabelecido uma distinção entre Arte com a maiúsculo e arte com a minúsculo, ou melhor, arte oficial, baseada em regras acadêmicas e arte não oficial que foge a estas regras. Essa distinção acentua-se ainda mais a partir da Revolução Industrial quando as oficinas foram substituídas pelas fábricas e o trabalho manual ou artesanato foi substituído pela produção mecânica.

Mas, o imaginário artístico da modernidade é marcado ainda pela estética e filosofia dos visionários do pré-romantismo e do Romantismo²⁸ que triunfaram em meados do século XVIII a meados do século XIX. Como observa Durand eles reconhecem e descrevem um *sexto sentido* além dos cinco que classicamente apóiam a percepção. Este sexto sentido possui a faculdade de atingir o belo, anteriormente teorizado por Kant. Ele cria *ipso facto*, ao lado da percepção e da razão uma terceira via de conhecimento. Esta via privilegia muito mais a intuição pela imagem do que a demonstração feita pela sintaxe (DURAND, 1998 b, p.27).

²⁸ Tendência estética e filosófica que dominou o pensamento artístico entre os séculos XVIII e XIX caracterizando-se pela ênfase na liberdade de expressão das emoções humanas.

O Parnasianismo²⁹, conforme observa Durand (1989 b) é o herdeiro imediato da teoria do 'sexto sentido'. Entretanto, será preciso esperar a "[...] chegada da corrente 'simbolista'³⁰ para desprezar" a formalidade e "[...] elevar a imagem icônica, poética, até musical, a vidência e conquista dos sentidos" (DURAND, 1998 b, p.29).

Não há dúvidas de que a resistência romântica tenha contribuído cada vez mais para a reivindicação por parte de artistas pela autonomia da arte em relação aos serviços prestados à religião, característico da era da fé e, a política na era da razão.

De acordo com Durand (1998 b), o Surrealismo³¹ será a manifestação mais ferrenha dentro da corrente simbolista em busca da autonomia da arte ou liberdade de expressão artística. O mesmo não ocorre com a arte escolar, aprisionada na poderosa corrente positivista com sua pedagogia obrigatória: a educação voltada unicamente para o desenvolvimento do raciocínio. Necessário se faz ressaltar que o mundo moderno será marcado decisivamente por esse ideal de educação.

Devemos lembrar ainda que este ideal de educação acabou difundindo-se pelo mundo. Como observa Barbosa (2002) ele chega ao Brasil e influencia transformações na estrutura social brasileira e, dentro desta o sistema educacional que, seguindo as orientações das teorias estrangeiras, subordina a imaginação criadora dos educandos à observação e identificação das leis que regem as formas. Isso ocorre em particular nas redes de ensino público e privada. Nas escolas comunitárias ao contrário a arte é, sobretudo, uma forma de expressão utilizada por um sujeito coletivo (grupos de arte, por exemplo) em busca de uma visibilidade pública de problemas sociais como, a falta de moradia, e de educação escolarizada para a totalidade da população como veremos adiante através da pesquisa teórica realizada sobre estas escolas. Mas antes de analisar a arte na escola comunitária mais profundamente uma observação se impõe: a arte na contemporaneidade para

²⁹ Movimento poético da segunda metade do século XIX caracterizado pela abordagem de temas mitológicos entre outros.

³⁰ A Corrente simbolista foge ao convencionalismo da realidade palpável. Os movimentos dessa corrente dão ênfase à mensagem simbólica. Dentre estes movimentos destaca-se o surrealismo.

³¹ Movimento artístico do início do século XX fortemente influenciado pelas teorias psicanalistas. Os adeptos desse movimento enfatizam o papel do inconsciente na atividade criativa de textos literários e obras plásticas.

melhor situar essas questões. Prosseguirei, então, analisando os debates e as tendências no campo da arte deste contexto.

2.3 A explosão do vídeo e a revolução das imagens

Sabe-se que no início do século XX os movimentos artísticos presentes nas tendências vanguardistas, entre eles o Impressionismo, o Expressionismo, o Dadaísmo e o Abstracionismo, além do Surrealismo já citado característicos da chamada Idade Moderna, marcam uma ruptura com a arte clássica que dominava o ocidente desde a Idade Antiga. Isto causou uma espécie de estranhamento em um grande número de expectadores. A partir deles o mundo da arte parece ter ficado confuso. Um verdadeiro caos. As imagens artísticas estão cada vez mais borradas, estranhas³², ou melhor, transformadas. Será impossível compreendê-las?

Do ponto de vista de Gombrich os impressionistas provocaram uma revolução no mundo da arte ao perceberem que se “olharmos a natureza ao ar livre, não vemos objetos individuais, cada um com sua cor própria, mas uma brilhante mistura de matizes que se combinam em nossos olhos, ou melhor, dizendo, em nossa mente.” (GOMBRICH, 1989, p.512). A partir dos impressionistas houve uma revolução estética que trouxe consigo uma sucessão de estilos e movimentos. Esses movimentos em sua maioria centraram-se na busca de novas direções e princípios inovadores que marcam uma ruptura com a arte clássica até então predominante na sociedade ocidental.

O Impressionismo, originário da França é, então, considerado entre os historiadores da arte, o marco inicial da arte moderna porque é o início, ou melhor, a retomada do caminho rumo à abstração, “[...] ainda que [...] mantenha temas do Realismo e retrate paisagens urbanas e suburbanas, como no naturalismo” (OLIVEIRA, 2007, p.211).

De acordo com Oliveira (2007) o Impressionismo caracteriza-se por ser um movimento de intercessão entre elementos da razão e da emoção. Os

³² Expressão utilizada por Kátia Canton ao se referir à arte contemporânea (CANTON, 2007, p.01).

impressionistas, segundo esta historiadora, possuem como meta o registro da realidade, mas, sabem que esse registro estará sempre “[...] submetido à impressão do observador, àquilo que o objeto desperta (emoção, sensação) naquele que o contempla em dado tempo e espaço” (OLIVEIRA, 2007, p.211).

Portanto, pensar em arte na contemporaneidade, assim como em qualquer outro período, é muito mais que uma apreciação de formas. Embora, sendo este um elemento básico da linguagem artística é necessário estabelecer conexões com a realidade concreta e a psique humana. Posto isso, convém agora analisar a significação e o papel da arte no processo dialético de racionalização e resistência da sociedade contemporânea.

É na confluência da dupla corrente, a do iconoclasmo e a da afirmação do papel *cognitivo* da imagem no ocidente contemporâneo, esta muito mais esporádica do que aquela, que gostaria de aprofundar minha análise. De acordo com Durand (1998 b) é na confluência dessa dupla corrente que *explodirá a revolução do vídeo*. De acordo com as suas próprias palavras,

A descoberta da imagem fotográfica, primeiro em preto [...] e depois em cores [...] está ligada ao processo químico que permitiu a gravação da imagem projetada ‘as avessas’ pela objetiva da câmara escura numa placa sensibilizada – um fenômeno muito conhecido a partir do século 15. A animação da imagem reproduzida quimicamente [...] a transmissão instantânea destas imagens e ‘filmes’ a distância será fruto da aplicação da telecomunicação oral [...] e depois das imagens na televisão [...] e a descoberta da onda eletromagnética considerada ‘inútil e puramente teórica’ por H. Hertz (1888), seu inventor. Eis um belo exemplo de cegueira de um sábio educado nas escolas e laboratórios positivistas que se recusou a ver – e prever – o importante resultado [...] de sua descoberta, que permitirá a [...] ‘explosão’ da comunicação e difusão das imagens. Estas receberiam ainda os suportes magnéticos dos progressos da física e passariam por uma expansão gigantesca com o advento do vídeo cassete (1972) e o videodisco [...] foi necessário que uma parte da população de Hiroxima fosse destruída para que os físicos se horrorizassem com os efeitos de suas descobertas inocentes sobre a radioatividade provocada [...] O que não ocorreu com a ‘explosão’ do imaginário. Como a imagem sempre foi desvalorizada, ela ainda não inquietava a consciência moral de um Ocidente que se acreditava vacinado por seu iconoclasmo endêmico (DURAND, 1998, p.31-33).

Esse efeito perverso é impressionante e desencantador. Reflete imagens diurnas³³ de uma sociedade que se moderniza movida pela busca

³³ Imagens do Regime Diurno correspondente a teoria do imaginário de Durand conforme expliquei na introdução.

incessante da tecnologia, em especial a tecnologia das armas, pela idéia de educação e da arte como veículos exclusivos para o desenvolvimento do raciocínio, pelas promessas de progresso e felicidade que jamais atingiria a todos. É natural que entre os artistas haja aqueles que queiram comunicar o desencantamento com esse estado de coisas, isto é queiram expressar o desencantamento com o mundo. É através da arte e de sua linguagem simbólica como em toda a história da humanidade que o homem contemporâneo busca expressar e dar sentido ao caos exterior e interior a sua mente. Daí o grande número de Imagens da guerra, da angústia diante do terror, da violência e da morte características desse contexto. “Guernica” (1937) de Picasso (1881-1973) é um exemplo dessas imagens que, em geral, expressam tudo o que se opõe à luz e à ordem, ou seja, expressam a obscuridade, a desordem, a agitação³⁴. A crítica pós-moderna fundamentada nessas imagens, nesse desencantamento, contestará as teorias modernas tais como o materialismo além do positivismo.

Nas palavras de Oliveira (2007) o materialismo e o racionalismo positivista “[...] não ofereceram à humanidade todas as respostas. O enigma do ser até agora não foi explicado. Quando uma crise se avizinha e parece insolúvel, a tendência humana é buscar no transcendente, no misticismo, as respostas que a razão não oferece” (OLIVEIRA, 2007, p.211). Daí a evidência, entre os movimentos de vanguarda³⁵ do século XX, do caráter subversivo da arte, ou antes, conforme observa Morin, do seu caráter originário, pois,

Há sempre uma certa libertação psíquica em tudo o que é projeção, isto é, expulsão para fora de si daquilo que fermenta no interior obscuro de si. Dentre todas as projeções possíveis, a mais significativa é a que toma um caráter de exorcismo, desde que fixa o mal, o terror, a fatalidade, sobre as personagens em questão, finalmente voltadas a uma morte quase de sacrifício. Isto é, a tragédia. A morte trágica de um herói integra na relação estética [...] as virtudes de um dos mais arcaicos e universais ritos mágicos: o sacrifício [...] [que] não é apenas uma oferenda [...] aos deuses; é também um apelo às próprias fontes da vida, segundo a magia de morte-renascimento; é enfim dentro de certas condições, a

³⁴ Ressalto que a obra “Guernica” de Picasso pode ser visualizada em livros didáticos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, além de livros acadêmicos ou mesmo na internet. Ver também na obra “Picasso” (WARNCKE, 1998, p.148).

³⁵ Como diz Kátia Canton “o termo vanguarda vem do francês ‘avant-garde’, que quer dizer ‘a frente da guarda’. É um termo de guerra, que pressupõe duas idéias básicas: a de estar ‘à frente’, isto é, de fazer algo novo, e a de ‘guarda’, que se liga à luta, à ruptura (CANTON, 200, p.01).

transferência psíquica das forças de mal, de infelicidade e de morte, para uma vítima expiatória [...] que exorciza o rito operatório da morte (MORIN, 1987, p.81).

Portanto, não é por acaso que hoje, mais do que em outros períodos da História da Arte, se fala em *estética do feio*. Como diz Calheiros,

O Feio [...] é então o título que encontramos mais explícito e objetivo, para nomear o tema substantivo [...] das perspectivas estética e histórica, a controversa realidade axiológica da Arte Contemporânea, e muito particularmente do seu panorama nas artes plásticas, dando a antever, sumariamente, a substância teórica da investigação de âmbito acadêmico que temos em curso (CALHEIROS, 2007, p.1).

Mas, é preciso ter em mente que o julgamento dos valores estéticos, como já foi dito, tem sido concebido de maneira distinta em cada época, em cada geração e ainda por grupo de pessoas que deles se ocupam.

Vale ressaltar a partir da fala de Calheiros (2007) que o termo arte contemporânea é utilizado para denotar a arte que sucede ao Modernismo e possui inúmeras denominações como *Pós-Modernismo* (GARDNER, 1996) e *estado de espírito alternado* (GOMBRICH, 1989), entre outros. Compreende ainda toda a arte produzida a partir do século XX, caracterizando-se pela reunião de diversos estilos, movimentos e técnicas.

Com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos como: câmera, cinema, televisão e computadores entre outros, surgem novas concepções estéticas. Assim a definição de arte se amplia. Esta passa a incluir elementos próprios da nova era tecnológica. Hoje, no século XXI, os artistas trazem à tona, mais do que em outras épocas, a integração das linguagens artísticas, combinando instalações, *performances*, imagens, textos e cada vez mais os inventos tecnológicos, sobretudo no campo digital. Como observa Barros (2004, p. 93) “Um dos grandes méritos da arte contemporânea parece ser exatamente essa sua capacidade de lidar com as dicotomias do velho e do novo, do arcaico e do contemporâneo. E do eterno”.

Nesse contexto, alguns artistas substituem seus velhos artefatos e ferramentas por dispositivos em múltiplas conexões de sistemas que envolvem *modems*, telefones, computadores, satélites, redes e outros inventos que auxiliam na produção e na comunicação. Assim surge uma arte partilhada com as máquinas e novos parâmetros estéticos.

Pondero que faço afirmações considerando o atual momento pelo qual passa o mundo globalizado e considerando também a grande produção de imagens que circulam hoje em nossa sociedade, sobretudo através da mídia. No olhar de Canclini (2008) é possível afirmar que muitos artistas se adaptam a esse novo fazer artístico sem questioná-lo, sem levar em conta o caráter destrutivo da globalização.

Para Canclini (2008, p. 69) a globalização “[...] é um movimento de fluxos e redes [...] mais do que entidades visíveis colecionáveis e passíveis de serem exibidas”. Dessa forma, torna-se difícil identificar os objetos culturais, frequentemente não materiais. Para ele a globalização na verdade desglobaliza no modo pelo qual opera: como rede financeira e mercado de comunicação que mediatiza um grande número de experiências locais e enfraquecendo nações.

Nessa perspectiva, é preciso considerar sempre o caráter mercadológico da arte. Assim, é possível perceber a descartabilidade do fazer artístico numa espécie de consumo que ocorre de forma planetária.

Em síntese, hoje, o fazer artístico entra nas casas de uma forma ou de outra. Chega através de um computador e circula entre os *internautas*³⁶ a partir de seus mecanismos como: *websites*, catálogos e revistas eletrônicas, trocas via rede, entre outros mecanismos virtuais *on line* capazes de reunir indivíduos de diversas partes do mundo. Chega também através da televisão, revistas e folhetins entre outros. Por um lado, isso permite ao artista contemporâneo a curadoria³⁷ de seu próprio trabalho. Por outro lado, a divulgação ou mesmo o consumo deste trabalho ocorre de forma impositiva. O consumo das imagens muitas vezes ocorre sem que se saiba de onde elas emanam e as quais interesses estão servindo.

Vale ressaltar que nestas últimas décadas houve mais descobertas do que em toda a história da humanidade. O grande número de imagens que circulam hoje em nossa sociedade é decorrente destas descobertas. Muitos artistas se mostram adeptos às modificações impostas por estas descobertas, sobretudo, pela revolução no campo da eletrônica e das telecomunicações. Isso foi previsto e bem analisado por Morin em “Cultura de Massas no Século XX” cuja primeira edição data de 1967.

³⁶ Quem utiliza a rede mundial de computadores, internet (CANCLINI, 2008, p.54).

³⁷ Divulgação da obra.

Para Morin uma cultura como esta que envolve questões próprias do *sistema estatal ou capitalista-industrial apresenta sérias conseqüências*. Do ponto de vista das *conseqüências artísticas* ele explica que

De um lado, um impulso em direção ao conformismo e o produto padrão, de outro lado, um impulso em direção à criação artística e à livre invenção. No primeiro sentido há o Estado, seja ele censor ou patrão. Existe a estrutura técnico-burocrática que é sempre um fator de conformismo. Existe a estrutura industrial que é sempre um fator de padronização. Existe a economia capitalista que tende à procura do máximo de público com as conseqüências [...] homogeneização, fabricação de uma cultura para a nova camada salarial [...] O público mesmo, tomado como uma massa anônima [...] é um fator de conformismo. Os fatores de conformismo agem, portanto, do cume até a base do sistema, em todos os escalões (MORIN, 1987, p.48).

Uma cultura como esta, conforme evidencia Morin desenvolve e orienta, por um lado, *certas virtualidades humanas*, mas por outro, inibe e *proíbe outras*. Existe, entretanto *antídotos* para o conformismo, neste caso em especial para falta de autonomia da arte. Esses antídotos estão inseridos dentro do próprio *sistema estatal ou capitalista-industrial*. Sendo assim,

O Estado pode isentar a arte dos constrangimentos do lucro, donde a possibilidade tanto de uma arte santuária [...] como de uma arte de pesquisa [...] O capitalismo pode isentar a arte dos constrangimentos do Estado. Por outro lado, a criação pode utilizar todas as falhas do grande sistema estatal ou capitalista industrial, todos os fracassos da grande máquina (MORIN, 1987, p.48-9).

Isso significa, enfim, que *as resistências, as aspirações e a criatividade* de um determinado *grupo intelectual podem funcionar no interior do sistema* capitalista, entretanto, essa contra corrente tende sempre a ser repelida para a periferia, onde vive na clandestinidade: desvalorizada, desprezada e muitas vezes destruída pela iconoclastia (hoje, pós-moderna), pois o sistema em questão tende continuamente a criar seus próprios antídotos contra as resistências (MORIN, 1987, p.49-51). Esses antídotos estão presentes, sobretudo, na cultura de massa, herdeira e continuadora do movimento dialético cultural de iconoclasmo e resistência do imaginário das sociedades ocidentais.

A cultura de massa se constitui em função das necessidades individuais que emergem. Ela vai fornecer à vida privada as imagens e os modelos que dão forma as suas aspirações [...] ideais tornam-se modelos, que incitam a uma certa práxis [...] E é porque a cultura de

massa se torna o grande fornecedor dos mitos condutores do lazer, da felicidade, do amor, que nós podemos compreender o movimento que o impulsiona [...] ela não é só evasão, ela é ao mesmo tempo, e contraditoriamente, integração (MORIN, 1987, p.90).

Assim, as novas tecnologias, preponderantes na cultura de massa atestam as duas correntes: a do iconoclasmo e a de resistência, anteriormente analisados.

Do ponto de vista de Domingues (2003 a), (2003 b), as novas tecnologias permitem ao artista contemporâneo enfatizar também o caráter subversivo da arte. Segundo essa pesquisadora, não interessa mais a alguns artistas a produção de obras, voltadas somente para um mercado oficial. Muitos assumem uma ruptura com o passado adotando um cenário dominado pela arte experimental: da participação ou interação, colocando-se em *novos circuitos* não mais limitados à arte como objeto ou valor de culto, mas enfatizando, sobretudo, seu poder de comunicação.

Em “Arte e Vida no Século XXI” Domingues (2003 a) relata a relação estabelecida entre artistas e as tecnologias comunicacionais, a interatividade com ações em tempo real, a parceria com memórias eletrônicas, a manipulação de informações em bancos de dados. Essas são algumas das marcas que também determinam o campo artístico na contemporaneidade.

Tais marcas caracterizam, de certa forma, a arte experimental ou arte da participação que é basicamente comportamental. Sua característica mais marcante é que ela não pode se encerrar em objetos acabados, prontos para serem expostos em museus e galerias de arte onde os avisos de não tocar, não pisar, não entrar, fazer silêncio, colocam a impossibilidade de partilhar com o artista a produção de sua obra.

No Brasil, ainda segundo esta autora (2003 b), a *arte da participação* foi anunciada pelas figuras exponenciais de artistas plásticos como Lygia Clark e Hélio Oiticica. Na década de 60 ambos *introduzem a ação do espectador participante em tempo real, sintonizados com a superação da arte como objeto e indo em direção à idéia de processo a ser vivido*. Naquele período Lygia Clark e Hélio Oiticica já convidavam as pessoas a tocarem em objetos, vestir roupas, fazer exercícios de respiração, entre outras participações. Eles “Propunham a recepção como processos participativos por ações neuromusculares que

envolvem o corpo, não se resumindo à fruição da arte em processos de natureza intersubjetiva a partir de atos interpretativos que se dão na mente” (DOMINGUES, 2003 b, s/p).

Antenados aos problemas de nosso tempo muitos artistas ou grupos de arte contemporâneos procuram lidar com questões ligadas, principalmente ao corpo, mas também ao meio ambiente, à saúde, à afetividade, à memória e à identidade. Ou seja, alguns artistas contemporâneos estão se dando conta de uma cosmovisão³⁸ que parece convergir com a totalidade, ou pelo menos uma parte dos fenômenos que interagem no universo, revelando os aspectos humanos em relações caóticas com o nascimento de novas ordens pelas teorias científicas contemporâneas, que tem gerado tanta exclusão e miséria.

Nessa perspectiva, elementos culturais que perderam a função primeira, adquirem uma nova significação. Exemplo disso são os trabalhos artísticos produzidos com sucatas expostos em espaços como os das Bienais, em São Paulo, onde o “lixo” é contextualizado como objeto de valor. Por um lado esse fato demonstra a preocupação atual com as questões ambientais, por outro lado, demonstra, cada vez mais, uma tendência na qual até mesmo o lixo se transforma em mercadoria. Importa saber que

A dialética das épocas históricas reduz-se assim ao duplo movimento, mais ou menos agravado pelos incidentes ocorrenciais, da passagem teórica de um regime de imagem ao outro e da mudança prática, medida pela duração média de vida humana, de uma geração adulta a outra (DURAND, 1997, p.387).

Essa assertiva durandiana nos permite dizer que a arte experimental, que é o que temos de mais contemporâneo pode ser considerado como o resultado de todas as experiências supracitadas, mas, possui suas particularidades: com ou sem o uso de aparatos tecnológicos ela é avessa ao princípio de inércia, possui um expectador interativo, mais participativo. Através de interfaces (Domingues) o novo expectador tem acesso à obra proposta bem como o poder de modificá-la. A base desta participação é a experimentação, o que lhe permite as trocas com a fonte de informação, ou melhor, com a obra. O

³⁸ Visão do universo social.

resultado desse experimento pode ser bonito para uns e feio para outros. O mais importante é que tudo se torna componente de produção de arte.

Vale ressaltar ainda que uma parte dessa produção artística que se vem fazendo hoje e que circula na sociedade da informação possui traços da produção artística da era pré-industrial, ou seja, à base da manualidade, pois, muitos não têm acesso às novas tecnologias, seja por questões ideológicas (a opção em não interagir com as máquinas), seja pelas condições sociais dos indivíduos que trabalham com arte, em particular na periferia, como é o caso dos integrantes do grupo de arte “Pintando o sete”, sujeitos dessa pesquisa, conforme veremos adiante.

De uma forma ou de outra, valendo-se da manualidade ou das novas tecnologias, muitos artistas do Brasil e do mundo, ao utilizarem diferentes fragmentos criam uma interação em torno de suas obras, permitindo a participação do “expectador”.³⁹ Estes artistas quebram modelos, rompem barreiras e abrem novas perspectivas de criação, simultaneamente com outros procedimentos, mais tradicionais de seu contexto, o que é comum na arte. Todavia, corre-se sempre o risco de a arte se tornar meramente um objeto de manipulação de relações mercadológicas. Como observa Canclini (CANCLINI, 2008, p.20) as “[...] disputas para apoderar-se do capital artístico ou científico engendram batalhas” entre as grandes empresas e corporações. Assim, por exemplo, “[...] ao comprar mais de vinte milhões de imagens fotográficas, pictóricas e de desenhos” a empresa Cobis Corporation, de Bill Gates, “[...] acrescenta, o seu controle digital de edição e transmissão, a gestão exclusiva de uma enorme parte da informação visual [...] Logo essas corporações concentram a capacidade de selecionar e interpretar os acontecimentos históricos” (CANCLINI, 2008, p.20).

Em outras palavras são as grandes empresas e corporações que ditam o que é arte hoje, quais as imagens artísticas devem ou não circular, quais devem ser eliminadas ou valorizadas. Daí dizer que muitos artistas se mostram adeptos às modificações impostas pelo mundo do mercado. Canclini

³⁹ Esta participação envolve a interatividade do expectador com a obra. Esta por sua vez pode apresentar combinações de vários elementos e linguagens artísticas como performances, esculturas, pinturas, vídeos, filmes e computação gráfica entre outros.

(2008, p. 21) exemplifica este fato ao se reportar ao campo editorial dos livros. Ele diz que

A concentração das editoras clássicas em grupos empresariais controlados por gestores do entretenimento de massa leva a publicar menos títulos (só os de tiragem alta) e elimina os que se vendem devagar, mesmo que fiquem anos em catálogo, sejam valorizados pela crítica e tenham saída constante. Os novos donos exigem do mundo editorial livros que dêem taxas de lucro semelhantes a seus negócios em televisão ou no setor da eletrônica.

Certamente que ao lado das editoras vários outros setores de produção e circulação de imagens funcionam a partir da mesma lógica, a lógica do mercado.

O próprio Durand (1998) reconhecerá que a produção das imagens hoje em sua grande maioria segue as normas da fabricação industrial em seguida são propagadas pelas técnicas de difusão destinando-se a uma massa social e que

A enorme produção obsessiva de imagens encontra-se delimitada ao campo do 'distrain' todavia, as difusoras [...] digamos a 'mídia' encontra-se onipresente em todos os níveis de representação e da psique do homem ocidental ou ocidentalizado. A imagem midiática está presente desde o berço até o túmulo ditando as intenções de produtos anônimos ou ocultos no despertar pedagógico da criança, nas escolhas tipológicas (a aparência) de cada pessoa, até nos usos e costumes públicos ou privados, às vezes como 'informação', às vezes velando a ideologia de uma 'propaganda' e noutras escondendo-se atrás de uma publicidade sedutora (DURAND, 1998, p.33-34).

Existe no entender de Durand (1998) uma “pedagogia da imagem” atuante no mundo globalizado. Elas estão presentes na vida humana, “*desde o berço até o túmulo*” ditando modelos comportamentais, uma verdadeira revolução das imagens. Todavia, vale ressaltar que

[...] em cada fase histórica a imaginação encontra-se presente inteira, numa dupla e antagonista motivação: pedagogia da imitação, do imperialismo das imagens e dos arquétipos tolerados pela ambiência social, mas também fantasias adversas da revolta devidas ao recalçamento deste ou daquele regime de imagens [...] A pedagogia da imagem não segue assim um sentido histórico determinado [...] (DURAND, 1997, p. 391).

Não nos restam dúvidas da relevância das imagens para o campo educacional e de como a “pedagogia da imagem” é atuante no mundo globalizado.

Por fim, após a caracterização do processo dialético de racionalização e resistência do imaginário ocorrido na sociedade ocidental passo para o segundo capítulo “**A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMUNITÁRIA: alguns aspectos**”, onde retomo discussões acerca das escolas comunitárias, buscando revelar o papel da arte nesse tipo de escola tendo em vista os sujeitos da pesquisa que integram o grupo de arte da escola comunitária Nossa Senhora da Conceição.

3 A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMUNITÁRIA: alguns aspectos

Quanto tempo esperei pra ti ver / Quantas vezes eu chorei por você / E agora me alegrei / Conquistei o ECA / Vamos comemorar e brincar / O ECA chegou pra nos ajudar / (A viver melhor / A viver melhor) / Aqui na cidade ou no interior / O ECA tem o mesmo valor / (E o futuro não será o passado / E o futuro não será o passado) / Vamos comemorar e brincar / O ECA chegou pra nos ajudar / (A viver melhor / A viver melhor) Jamais esquecerei aqueles tempos / de abandono que passei sem você / Que passei sem você a....qui⁴⁰.

Vimos no capítulo anterior como a “pedagogia da imagem” é atuante no mundo globalizado, ditando valores e modelos comportamentais. Vimos o quanto as novas tecnologias facilitam a produção e atração de um grande público a obras de arte. Verificamos, no entanto, que, são as grandes empresas e corporações que ditam o que é arte hoje, quais as imagens artísticas devem ou não circular, quais devem ser valorizadas ou, ao contrário, serem eliminadas, marginalizadas.

Diante dessas constatações pergunto novamente, tal como na introdução, o que dizer dos jovens que lidam com arte, mas se encontram à margem desse processo de desenvolvimento tecnológico? O que passa pelo imaginário artístico desses jovens? O que significa a arte para eles? Quais as estratégias e procedimentos artísticos desses jovens e das instituições que lidam com essa realidade como as escolas comunitárias?

Para empreender uma análise sobre essas questões, primeiramente, retomei as discussões acerca destas escolas. Neste capítulo, pretendo, fazer uma rápida análise sobre estas discussões. Como acenei na introdução o que mais tem sido discutido sobre elas é a inclusão e, inclusão implica discutir uma educação para todos os segmentos da sociedade. Isso nos remete a questões relativas à participação dos movimentos de bairro na expansão da educação escolar, bem como às políticas públicas para o campo educacional deste país, entre outros aspectos discutidos na atualidade.

Ressalto que na retomada desses aspectos apoiei-me em estudos como o de Adler (2002) que apresenta considerações gerais acerca da escola comunitária, destacando o antagonismo entre especialistas da área de

⁴⁰ “Vamos Comemorar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), música composta pelo diretor da escola comunitária Nossa Senhora da Conceição em 2008.

Educação em relação a estas escolas; e, Melo (1999) onde reconstitui a história econômica e social no estado do Maranhão a partir do ano 1614 até os anos 90 do século XX, destacando questões relativas as chamadas União de Moradores de bairros. Busquei subsídios, ainda, em artigo (MELO, 2002), que também aborda a Participação dos Movimentos de Bairro na Expansão da Educação Escolar no município de São Luís do Maranhão.

De acordo com Adler (2002) os especialistas da área de educação escolar comunitária podem ser alinhados em duas posições

A que vê na escola comunitária uma proposta desmobilizadora, uma vez que as famílias que a ela recorrem deixam de exigir do governo o direito à educação escolarizada [...] e a outra posição a que vê na escola comunitária uma solução alternativa para o acesso a educação escolarizada daqueles que ficam alijados do atendimento da rede pública [...] Reconhecem, no entanto, os adeptos dessa postura as fragilidades existentes no âmbito das organizações populares (ADLER, 2002, p.26-27).

Adler (2002) apresenta ainda os pontos mais discutidos entre tais especialistas dentre os quais se destacam os seguintes: consequências da criação e manutenção das escolas comunitárias, atuação do professor leigo, comumente presente nessas escolas e qualidade de ensino de seus usuários.

Para aqueles que vêem a escola comunitária como uma “proposta desmobilizadora” esse tipo de escola legitima as desigualdades sociais porque levam o poder público a não expandir a sua rede de ensino suficientemente, por vislumbrar nela uma fonte de razoável redução em seus investimentos no setor educacional. No tocante ao professor leigo, os adeptos dessa postura declaram que ao aceitar as condições degradantes, comumente impostas nessas escolas, esse professor ocupa uma “vaga do titulado” no mercado de trabalho. Sua atividade docente deve ser questionada, sobretudo acerca da finalidade de seu trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula tendo em vista a sua formação e qualificação. Para tais especialistas as famílias que recorrem a este tipo de escolas apresentam uma espécie de conformismo em face da forma empobrecida de ensino à qual seus filhos têm acesso (ADLER, 2002).

Para os que vêem a escola comunitária como uma “solução alternativa” de uma educação escolarizada esse tipo de escola se traduz como

“instrumento de mobilização”, não só no que se refere a sua criação e administração, mas, a outras necessidades básicas e imediatas como: ensino e aprendizagem. No que se refere a atuação do professor leigo os adeptos da segunda postura entendem que

[...] esse professor, apesar de não deter o conhecimento requerido pela escola regular, detém um saber prático advindo da sua vivência cotidiana na comunidade (em quase sua totalidade esse professor reside na mesma localidade da escola). Compreendem ainda que não devem ser fomentadas discriminações contra o leigo, mas, antes, deve haver uma conjugação de esforços pelo estabelecimento de políticas que privilegiem o ensino fundamental e também pela formulação de propostas pedagógicas adequadas à realidade da clientela atendida por esse ensino (ADLER, 2002, p.27).

Ou seja, para os adeptos da segunda postura o professor leigo é por assim dizer a “categoria principal” à qual pode recorrer às escolas comunitárias. Contrapondo-se às análises dos adeptos da primeira postura defendem a contribuição do professor leigo para com os alunos das escolas comunitárias. Tal contribuição não deve ser objeto de discriminação, mas antes considerada tendo em vista a experiência de vida do professor na comunidade onde a escola está inserida, e de onde extrai muito dos ensinamentos que repassa para os seus alunos.

Para Adler a “segunda posição contém formulações mais condizentes com a realidade do sistema de ensino e da escola comunitária”, pois, *“a primeira posição comete equívocos ao pretender que as camadas populares aguardem passivamente que o setor público lhes ofereça escolarização”* (ADLER, 2002, p.27). Daí o florescimento de escolas comunitárias em diferentes regiões do país.

Um ponto em comum entre os especialistas é que todos vêem as escolas comunitárias como fruto de longas lutas “das famílias da pobreza” por uma educação escolarizada. O mais importante, no entanto é perceber nas críticas dos especialistas o entrelaçamento entre os diversos interesses que envolvem esse fenômeno que é a escola comunitária e os sujeitos nela envolvidos. Seguem algumas dessas críticas transcritas a partir dos estudos de Melo (1999):

O surgimento dessas escolas atendeu a diversos interesses: aos seguimentos populares, por tornar esse nível de ensino menos elitista; ao Ministério da Educação, por não dispendere recursos com o ensino ginasial; aos políticos, por constituir uma forma de obter adesão popular a posteriores candidaturas CUNHA (apud MELO, 1999, p.57).

‘o surgimento de escolas comunitárias apoiado sobre o trabalho semi-voluntário e justificado em nome dos princípios de auto-ajuda pode significar para a população soluções instáveis (com permanente ajuda dos cofres públicos que pode ser muito apreciada pelos entusiastas do auto-desenvolvimento das comunidades, mas que não resolve de forma definitiva a questão do acesso à escola das crianças faveladas) e o desvio de esforços da luta pela escola realmente pública, que existe em maior quantidade e com melhor qualidade nos bairros de classe média – onde a população não assume a proposta da escola comunitária e cobre do Estado a oferta que é de sua competência’ PAIVA (apud MELO, 1999, p.96).

[...] ‘as escolas comunitárias funcionam como verdadeiras ante-salas das escolas públicas, livrando as crianças do funil da primeira série, etapa crucial na configuração do fracasso escolar. Além disso, o trabalho comunitário tende à *ressocializar*, do ponto de vista da compreensão das condições de vida dos estudantes, os educadores que em primeira estância tendem a negá-las em vez de levá-las em conta no processo educativo. Assim, realizando um ensino preparatório quase *experimental* que combina conhecimentos técnicos talvez elementares com intuições e reflexões sobre o universo social das crianças a quem servem, as escolas comunitárias conseguem alfabetizar demonstrando que o pequeno favelado tem uma grande experiência de vida (dura e precoce experiência!) que merece ser levada em conta, como ponto de partida e informando todo o processo de aprendizagem’ MINAYO (apud MELO, 1999, p.151).

A partir dessas observações, pode-se compreender melhor a origem, o crescimento e a permanência das escolas comunitárias. Mostram que visando proporcionar a escolarização os próprios segmentos populares desenvolvem estratégias de práticas educativas menos elitistas, e por isso mesmo menos excludente em comparação à primeira como veremos adiante. Dentre estas estratégias destaca-se a escola comunitária em resposta à omissão do Estado em garantir o ensino fundamental a todos os indivíduos em idade escolar. Essa estratégia conta com o apoio do setor dirigente da sociedade, muitas vezes com vistas à troca de favores. E isso tem sido assim desde quando surgiram as primeiras escolas comunitárias. Mas, certamente as comunidades não são homogêneas. A implantação dessas escolas num determinado estado implica um conjunto de relações sociais diferenciado. No Maranhão, por exemplo, as escolas comunitárias emergem desde a década de 50.

Melo (2002) explica que neste Estado, isto ocorre *em bairros pobres, constituídos em decorrência do processo de ocupação de 'terrenos vazios',* desprovidos, portanto, da *infra-estrutura básica indispensável à sobrevivência* de seus moradores (MELO 2002, p. 106). De acordo com as suas palavras (1999),

O processo de crescimento urbano de São Luís, a partir da década de 50 [...] deu origem a mais de 30 bairros, constituídos, em sua maioria, pela ocupação de terrenos 'vazios' [...] Esse processo está associado, historicamente, à estrutura agrária do Estado e [...] ao desenvolvimento de grandes projetos multinacionais que atraíram centenas de pessoas pelo desejo de emprego [...] No entanto a desqualificação profissional dos migrantes colocou por terra a expectativa pelos anúncios de [...] empregos previstos no Projeto Carajás, por exemplo [...] A falta de ação do Estado, nessas novas áreas habitadas, estimulou a organização social de seus moradores para pressionar o Poder Público para o atendimento das condições básicas necessárias à sobrevivência dos segmentos populares, entre as quais [...] escola. Nesse contexto de carências emerge a Escola Comunitária como expressão da opção política de grupos hegemônicos locais que, articulados com os interesses dos grandes monopólios [...] formulam políticas que resultaram na exclusão do segmento majoritário da sociedade maranhense da riqueza produzida socialmente (MELO 1999, p.191).

Todavia, ainda de acordo com Melo à época da emergência da escola comunitária, o movimento popular de bairro estava caracterizado como um aliado do Estado. Ela nos dá uma idéia clara dessa aliança, ao dizer que o trabalho cooperativo das chamadas Uniões de Moradores era estimulado pelo Estado, para que a população assumisse parte de suas obrigações, como: criação de postos de saúde, escolas, calçamentos de ruas, entre outros, realizadas, geralmente, sob forma de mutirão, congregando mão-de-obra gratuita da população. Era a chamada união 'governo e povo' (MELO).

A prestação gratuita de serviços, no entanto, "*não constitua a totalidade das ações das Uniões de Moradores*", visto que algumas delas mobilizavam-se também pelo questionamento de aspectos relacionados às questões de poder e dominação vigentes na sociedade. Dessa forma, a intensificação dos movimentos populares que ocorre a partir da década de 70, em várias regiões brasileiras, anuncia "*a emergência de um sujeito coletivo com visibilidade pública*" (MELO, 2002, p.105).

Essa visibilidade pública é o que nos sugere, por exemplo, a obra "Cidade Olímpica: um sonho realizado", resultado de um Projeto denominado

“Lembrando e Aprendendo” (2004). Esta obra produzida, principalmente, em oficinas de desenho ou “*oficinas de sensibilização*”, conforme as coordenadoras do projeto, Katherine Chagas e Ilka Pereira, contou com a participação de alunos, professores e dirigentes de 12 escolas comunitárias, localizadas no bairro Cidade Olímpica (bairro onde está situado o CNSC), para que se pudesse “resgatar” a história da comunidade” do bairro, suas lutas “e contá-la para os mais jovens” (CHAGAS; PEREIRA, 2004, p.13). Nessa obra encontramos o seguinte comentário:

A Cidade Olímpica ocupa uma área de 270 hectares no município de São Luís. Fundada em 1996, durante 06 anos foi considerada a maior área de ocupação da América Latina. De bairro, conserva as características inerentes a qualquer outro da periferia: ruas, comércios, feiras, falta de saneamento, de escolas, hospitais, etc. De cidade, conserva o nome e a sua população que, segundo dados do IBGE, chega a 65.300 habitantes. O que diferencia ou identifica a Cidade Olímpica com os demais bairros, é a sua origem. Resultado de luta pela conquista da terra, a ‘cidade bairro’ foi palco de uma das maiores mobilizações populares em defesa da moradia na década de 90. Uma luta pela resistência da população e pela capacidade de organização daqueles que estavam à frente da ocupação (CHAGAS; PEREIRA, 2004, p.13).

Cabe registrar que a obra supracitada é composta por diversos desenhos, pinturas e fotografias ilustrando os comentários. Tudo leva a crer que a arte é uma forma de expressão utilizada por esse sujeito (o sujeito coletivo de que nos fala Melo), em busca de uma visibilidade pública. Mas, algo nos parece injusto nessa obra, a saber: ela não contempla todos os colaboradores da pesquisa, a nosso ver, de maneira adequada. Não há, por exemplo, nenhuma composição gráfica fornecida pelo CNSC apesar dos frequentadores dessa escola terem feito parte das oficinas de desenho promovidas para a realização da obra conforme nos relatou um funcionário da escola. Existe tão somente o registro de que eles fizeram parte do Projeto. Algumas escolas, no entanto, possuem três desenhos ilustrativos. Isso despertou em mim uma curiosidade ainda maior em relação à produção artística do grupo de arte dessa escola, tema que irei tratar no próximo capítulo. Antes, porém, é preciso considerar mais alguns aspectos teóricos do campo educacional. Trata-se de questões relativas às políticas públicas para a educação brasileira nas últimas décadas.

Sabe-se que as políticas liberais recentes têm colocado a educação como requisito básico para que os países em desenvolvimento consigam ter êxito no processo de modernização capitalista. O Brasil e seus estados, dentre eles o Maranhão, não foge a essa regra. Isso pode ser constatado nos estudos de Oliveira (2000), que historicizam as políticas para o setor educacional brasileiro. Sua análise é de suma importância para o nosso estudo, por mostrar as justificativas colocadas por diferentes segmentos que influenciam as políticas públicas desse país, dentre eles os organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) como: o Banco Mundial (BM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Conforme observa essa autora “os matizes variam, desde a atuação mais ofensiva do Banco Mundial [...] até o caráter mais filantrópico do UNICEF, passando pela tentativa de inserção do discurso da técnica e da ciência, da CEPAL e do PNUD” (OLIVEIRA, 2000:186).

Em suma, “Embora todos esses organismos internacionais ligados à ONU [...] acordem em linhas gerais com as mesmas políticas, a forma de apresentação e argumentação entre eles [...] varia” (OLIVEIRA, 2000, p.186). De acordo com o relato de Oliveira, os organismos internacionais consideram importantes para o campo educacional os seguintes aspectos: para o BM deve-se priorizar a formação de mão-de-obra, capaz de atender à demanda por trabalhadores flexíveis; preconiza o incentivo à inovação do sistema de ensino, para promover os mecanismos de concorrência entre os estabelecimentos; a alocação de verbas públicas do ensino superior para a educação básica e o estímulo à iniciativa privada em relação ao setor educacional. Para o UNICEF, o importante é investir na Educação Básica, intervindo na realidade, isto é, modificando as situações de carência educacional, pois, acredita que isso contribuirá para despertar nas crianças a disposição para continuar a aprender, portanto, contribuirá para a promoção do desenvolvimento humano e nacional. Para a CEPAL e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - 1982, a educação e o conhecimento são eixos centrais da transformação produtiva com equidade, por isso, deve estar vinculada com o mundo do trabalho e a produção. E finalmente o PNUD, segmento que considera a educação das mulheres um fator fundamental para

a diminuição das taxas de fertilidade e, por conseguinte, um lento crescimento populacional (OLIVEIRA, 2000).

Como observa a autora, este segmento prioriza também as questões relacionadas à saúde, admitindo que a educação afeta a mesma e a expectativa de vida, além de permitir aos indivíduos conseguirem maiores rendimentos. Os níveis básicos de escolarização, em particular a alfabetização mínima e a instrução primária universal, são para o PNUD as bases para um processo de transformação e crescimento sustentado. É o segmento que chama a atenção para o problema da repetência, considerado um dos fatores determinantes do custo da educação. Além disso, considera que a baixa qualidade do ensino é resultante da ineficiência com que são distribuídos e utilizados os recursos mais do que da escassez dos mesmos (OLIVEIRA, 2000).

Oliveira destaca ainda que o mesmo ocorre com os empresários, os sindicatos e os próprios trabalhadores. Ou seja, no interior de cada segmento os matizes variam. Em termos gerais, os empresários formulam suas propostas para o campo educacional e *apresentam-nas ao Estado* para que este as *assuma e as implemente*. Os Sindicatos, por sua vez, possuem projetos na área de qualificação profissional. Tais projetos são fundamentados, sobretudo, na baixa escolaridade dos trabalhadores, visto como um problema a ser solucionado, “*quando se consideram os processos de reestruturação produtiva*”, que, por um lado, vem extinguindo diversas profissões, mas também criam outras, obrigando assim os trabalhadores a se adaptarem às constantes mudanças no campo do trabalho (OLIVEIRA, 2000, p.184).

Nesse sentido, todos os segmentos citados reforçam a necessidade de Educação formal para todos os trabalhadores. Temos, portanto, um discurso unificador em torno da educação. Percebe-se, então, que a questão da Educação Básica vincula-se diretamente à questão de empregabilidade.

É oportuno ressaltar os estudos de Dias (2004) sobre “Inovações Técnico-Organizacionais e os Novos Contornos dos Perfis Profissionais: uma retrospectiva histórica”, onde ela observa que, “Os trabalhadores tiveram seus perfis profissionais redesenhados em função das necessidades de cada momento histórico. Isto porque o trabalho foi ganhando novas formas e novos conteúdos e as qualificações profissionais, novos significados” (DIAS, 2004,

p.32). Ao analisar as fases de desenvolvimento do trabalho a autora destaca os seguintes aspectos,

No artesanato a produção era realizada por mestres artesãos independentes. [...] os trabalhadores eram donos não só da matéria-prima como dos próprios instrumentos de trabalho. Não vendiam sua força-de-trabalho, mas o produto que esta produzia [...] Nesse contexto, os trabalhadores iam adquirindo qualificações ao longo do tempo e a transmissão de saberes fazia-se através da relação [...] entre mestre de ofício e aprendiz [...] [Mas] as necessidades objetivas da sociedade vão produzindo novas condições não só objetivas, mas também subjetivas; sendo assim, significativas transformações vão ocorrendo em todos os setores da vida humana. No campo econômico essas transformações foram eliminando as antigas organizações corporativas [...] o trabalhador passou à condição de tarefeiro assalariado. Inicia-se, dessa forma, a fase da manufatura [...] O processo de desenvolvimento do capitalismo intensificou-se [...] o modelo de administração científica taylorismo/fordismo se instala [...] Contudo [...] A crise estrutural do capital, no último quartel do século XX [...] irrompe a partir de um descontentamento generalizado contra o modelo de organização taylorista/fordista que condenava o homem a um trabalho repetitivo [...] o atual padrão produtivo [toyotismo] ultrapassa os limites da antiga organização 'científica' do trabalho [...] esse novo modelo [...] descobre que as formas subjetivas de exploração tornam-se muito mais eficientes que as [...] objetivas [...] As inovações [...] do modelo toyotista são responsáveis fundamentais pela ampliação das competências e habilidades do trabalho [...] vem forçando uma redefinição da postura desse setor, quanto à sua política de contratação, demandando profissionais bem mais qualificados [...] Nesse contexto, não se deve negar a contribuição do Sistema Educacional e o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (DIAS, 2004, p.33-48).

Ora, tudo indica que o discurso unificador em torno da educação é determinado, sobretudo, pelas novas formas de trabalho que requer uma educação básica que prime pela inclusão de elementos como iniciativa, envolvimento, participação, além da flexibilidade de conteúdos e constante atendimento à requalificação. Neste sentido, é preciso ter-se sempre presente que “A variação do trabalho, dentre outros fatores, é decorrente das sucessivas mudanças no modo de produção e acumulação capitalista” (DIAS, 2004, p.31). É importante situar a posição dos trabalhadores em meio a tudo isso.

Certamente não é propósito deste estudo adentrar no campo do trabalho ou da formação profissional. A princípio essas questões podem parecer fugir o tema desta dissertação. Todavia, elas são importantes na medida em que fazem entender também o florescimento das escolas comunitárias e a arte nesse tipo de escola. Como observa Oliveira, “Os trabalhadores muitas vezes resistem a essa profusão de políticas, cujo alvo é

sua situação de classe. Em outras circunstâncias agarram-se aos produtos dessa política como forma de sobrevivência” (OLIVEIRA 2000, p.186). No entanto, “Ao procurar qualificar-se, os trabalhadores o fazem sabendo ser uma demanda que lhes imputaram e que a formação não ocorre segundo seus interesses de classe, mas de acordo com as exigências de permanência ou acesso ao emprego” (OLIVEIRA, 2000, p.186).

Importa destacar de tudo isso, a existência de dois limitadores com relação à educação em nossa sociedade, uma formal e outra profissional. A primeira é da competência do Ministério da Educação (MEC), e a segunda do Ministério do Trabalho (MTb). Seria necessária, então, uma maior proximidade entre esses Ministérios para o aumento das taxas de escolaridade da população, bem como a formação dos trabalhadores. Esse é, na verdade, um ponto de convergência entre todos os segmentos mencionados, de que cabe ao poder público responder pela escolarização de toda a população (OLIVEIRA, 2000).

No Brasil, o dever do Estado com a educação conforme é possível observar no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 será efetivado mediante a garantia de:

- “I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta do ensino noturno regular adequado às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático – transporte escolar, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, p.138).

Cabe salientar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 vem regulamentar os dispositivos acima mencionados.

Portanto, a obrigatoriedade do Estado brasileiro com a educação, limita-se ao Ensino Fundamental, já que ao Ensino Médio é previsto apenas a

sua progressiva universalização e o Ensino Infantil não assume nenhum caráter compulsório (OLIVEIRA, 2000).

Por fim, não se pode deixar de fazer referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes, conforme observa Pena (2001) inscrevem-se dentro das iniciativas governamentais para reestruturação do sistema de ensino, proposta em diversos países, sob a orientação dos organismos internacionais (PENA, 2001). Como explica essa autora

Desde meados da década de 1980, pode-se verificar adoção de medidas governamentais visando a adequação do sistema educacional brasileiro ao processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados. É a partir da metade da década de 1990, porém, que se intensificam as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face das exigências colocadas pela reestruturação global da economia. Desencadeia-se um conjunto de iniciativas que operam mudanças em diferentes níveis e setores do campo educacional, que passam a configurar um verdadeiro processo de reforma das estruturas da política educacional no país (PENA, 2001, p.15).

Importa destacar que o desenvolvimento tecnológico que ocorre a nível mundial, sobretudo em países mais desenvolvidos, de uma forma ou de outra *repercutem na vida* social, política e econômica dos países em geral e, em particular nos países que se encontram em fase de desenvolvimento. Como diz Paredes (1997, p. 167) tal desenvolvimento exige “[...] mudanças nas estruturas sociais que permitam gerar desenvolvimento econômico e bem-estar social”.

Importa saber que a sociedade tecnológica na qual estamos inseridos tem reduzido a educação “aos interesses das metrópoles” (BARBOSA, 2002, p.37) ou como diz Melo (2002) de “[...] grupos dominantes preocupados com a utilização de estratégias que concorrem para a concentração de riquezas” (MELO 2002, p.105).

Isto posto, convém ressaltar que “A escola comunitária constitui a expressão de práticas de inclusões de vez que a materialização dos discursos centrados na ‘Educação para todos’ não constitui uma realidade para a totalidade dos segmentos sociais pauperizados” (MELO, 2002, p.108). Não podemos ignorar que temos, de um lado, uma educação para ricos e de outro, uma educação para pobres, isto é, indivíduos que de algum modo vivem em

estado de pobreza, dentre eles os jovens em idade escolar, que como observa Melo (2002) muitas vezes ao conseguirem ter acesso à escola pública, nela não permanecem. De acordo com as suas palavras:

[...] [A] opção que privilegia o processo de modernização capitalista baseada em tecnologia de ponta demanda a formação de pessoal em nível técnico e superior em detrimento dos segmentos majoritários para o atendimento dessas exigências [...] A implementação sucessivamente dessas políticas estão refletidas nos recentes diagnósticos educacionais, sobretudo em relação ao Ensino Fundamental apontam níveis bastante elevados de escolarização e, por outro lado, mostram significativas perdas em conseqüências de reprovações, abandono, distorção idade/série. Tais perdas afetam, principalmente, os segmentos mais pobres de população em sua maioria localizados em áreas rurais e periféricas do centro urbano [...] (MELO, 2002, p.105-106).

Tudo isso indica que, mesmo os alunos matriculados em escolas públicas sofrem com a questão da exclusão escolar. A luta é diária, são muitos os obstáculos a serem vencidos para permanecerem matriculados nas escolas do governo, como: *qualidade do professor e de quanto ele ganha, a pobreza, a desnutrição e o trabalho infantil* (DIMENSTAIN, 2000). A questão é que mesmo as famílias de alunos matriculados em escolas públicas não se sentem seguras em relação à educação de seus filhos. Muitos inclusive são freqüentadores de escolas comunitárias, é o caso dos participantes dessa pesquisa, que embora matriculados na rede de ensino público eles são freqüentadores do CNSC, compondo o quadro de seu grupo de arte.

Vale ressaltar ainda que a totalidade das escolas comunitárias existentes em nosso estado não constitui um sistema único, isto é, com a mesma orientação político-pedagógica.

Adler, ao estudar essas orientações, reporta-se ao trabalho de Melo, (1999) que se refere aos métodos adotados nesse tipo de escola, mostrando que elas seguem diferentes orientações, consubstanciando “[...] um misto de métodos da pedagogia tradicional e da Escola Nova, praticados pelo professor sem o suporte teórico” (MELO, 1999, p. 32 apud Adler 2002). Existem também escolas comunitárias que “[...] adotam, como orientação teórica de seu trabalho, a pedagogia de Paulo Freire” (ADLER, 2002, p.32).

Os estudos de Adler (2002) também demonstram que há a formulação de categorias baseadas em elementos diversos, que são aplicáveis às escolas comunitárias de São Luís, nas seguintes modalidades:

- a) as criadas e mantidas pela comunidade, conveniada com órgãos governamentais, vinculadas e dirigidas por uma entidade comunitária, funcionando em sua sede, sendo voltada primordialmente para o atendimento dos filhos dos associados;
- b) as criadas e mantidas por entidades religiosas (católicas ou protestantes), conveniadas com órgãos governamentais, dirigidas por um professor da escola, possuindo como clientela a comunidade em geral e, no caso da Igreja protestante, voltada preferencialmente para os seguidores dessa religião;
- c) as criadas por uma pessoa da comunidade, mantidas com “ajuda” de órgãos governamentais e, pelos próprios alunos através do pagamento de taxas. Funcionam na residência de uma professora, atendem a comunidade em geral, inclusive alunos de escolas públicas para a preparação de lições;
- d) as criadas por pessoas isoladas ou grupos de comunidades, mantidas posteriormente com recursos do Programa de Desenvolvimento de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as periferias urbanas através da Secretaria de Educação (PRODASEC), são abertas ao atendimento da comunidade em geral, sob a direção do presidente da entidade comunitária à qual está vinculada.

Cabe destacar que o vínculo ou ajuda de órgãos governamentais para com as escolas comunitárias se dá normalmente através da Secretaria de Educação (SEDUC) e da Prefeitura. Essa vinculação em geral é feita através de atendimentos como fornecimento de livros didáticos, de merenda escolar, e de professores da rede pública para prestar serviços em tais escolas. Isso ocorre, no entanto, somente quando as escolas comunitárias são reconhecidas

pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e atendam a critérios pré-estabelecidos pela SEDUC.

Os critérios ou requisitos básicos para o reconhecimento legal das escolas comunitárias podem ser visualizados na Resolução n. 315/96 do CEE no seu artigo 4º que trata do pedido de autorização de regularização ou funcionamento, no inciso III que se refere ao Projeto a ser apresentado pela escola e sobre o ensino a ser oferecido. De acordo com Melo (1999, p. 89) o referido documento para a escola ser reconhecida é preciso

1. [...] comprovação de existência de no mínimo duas salas de aulas com declaração do número de alunos por turno;
2. Localização de dependências relativas à Diretoria, Secretaria e Despensa, para as atividades de Direção da escola, organização e arquivo dos documentos escolares, guarda de livros e acondicionamento da merenda escolar;
3. Localização de dependências sanitárias para atendimento de alunos, de professores e funcionários, por sexo”.

Conforme declarou em boletim informativo a presidente da Federação de Desenvolvimento das Organizações do Terceiro Setor no Maranhão - FEDECMA⁴¹, antiga Federação de Defesa do Desenvolvimento e Integração Social das Escolas Comunitárias do Estado do Maranhão, uma vez reconhecida pela SEDUC as escolas comunitárias contam com o “apoio financeiro do Governo Estadual com a “aquisição de materiais didáticos e capacitação continuada” do corpo gestor e docente. E, isso é garantido por Lei (Presidente da FEDECMA).

No Maranhão o Projeto de Lei do Poder Executivo que autoriza a SEDUC a estabelecer parcerias com escolas comunitárias foi aprovado pela Assembléia Legislativa deste Estado, sancionada pelo então Governador José Reinaldo Tavares em vinte e um de agosto de 2006.

Dessa forma, é oficializada a rede comunitária de ensino no Maranhão. A proposta para essa oficialização partiu do então Secretário de Educação do Estado, Lourenço Vieira da Silva. Contribuíram para essa

⁴¹ O estudo de Melo (1999) mostra que a FEDECMA foi criada por um grupo dissidente da FUMBESMA (Federação das Uniões de Moradores de Bairros e Entidades Similares do Maranhão (MELO, 1999, p.137). A FUMBESMA por sua vez foi criada “para a construção de uma relação de autonomia entre o poder público e a população de bairros periféricos, organizada para constituir uma força na luta pela melhoria das condições de vida dessa população” (MELO, 1999, p.133).

oficialização diversos diretores de escolas comunitárias filiados a FEDECMA. Para a Presidente desta entidade esse fato só “demonstra o compromisso e respeito” do Secretário de Educação “para com os profissionais da Educação Comunitária”. Suas palavras de agradecimento não deixam dúvidas “Enfim!... Não ao oportunismo, opressão e humilhação” (Presidente da FEDECMA).

É oportuno ressaltar que a FEDECMA concebida como “uma entidade sem fins econômicos, filantrópica e de cunho sócio educacional” foi criada em 05 de janeiro de 1987, para “representar e trabalhar em benefício da comunidade do Estado do Maranhão”. (Boletim Informativo da FEDECMA). O trabalho desenvolvido por essa entidade envolve orientações, promoções de cursos, conferências, seminários e supervisões, dentre outras atividades. Tem como lema trabalhar em prol do desenvolvimento da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Para tanto, desenvolve oficinas profissionalizantes, capacitação do corpo dirigente e docente, “execução de projetos” e outras atividades de cunho social. Possui hoje “190 escolas comunitárias filiadas, sendo 155 na Ilha de São Luís⁴², 35 no interior do Estado que juntas apresentam cerca de 45.000 alunos, 1.280 professores, 190 diretores e 920 pessoal de apoio (secretários, operacionais, vigias, zeladores e merendeiras” (Boletim Informativo da FEDECMA). Esse longo resgate permite esclarecer como vem se formando a grande rede de escolas comunitárias em nosso estado.

Mas, para o funcionamento das escolas comunitárias já existiram diversas entidades “governamentais” já que não há recursos públicos direcionados para estas escolas. Dentre elas destaca-se a Secretaria Extraordinária de Desenvolvimento Comunitário (SEDEC) que depois passou a chamar-se Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social Comunitário do Trabalho (SEDESCT), por incluir em sua prática de atividades aspectos relacionados à qualificação do trabalhador, sem com isso desempenhar maior êxito no trabalho que já vinha desenvolvendo junto às instituições comunitárias, isto é, elaborando e executando projetos com vistas a “[..] contribuir com o fortalecimento das organizações pela busca dos direitos sociais e sua autonomia” (MELO, 1999, p.163). De acordo com Melo,

⁴²

Não tive acesso a registros de escolas comunitárias por municípios.

A [...] SEDEC – foi criada [...] no governo Cafeteira com o objetivo de ‘manter e desenvolver um processo de diálogo permanente com todas as organizações populares [...] emerge num contexto no qual as organizações comunitárias assumem um papel importante, em face de sua participação nos programas governamentais e, em sintonia com os propósitos da Nova República – que se propunha resgatar a ‘dívida social’ com a retomada do desenvolvimento econômico e a formulação e implementação de políticas voltadas para os segmentos pauperizados [...] De início, em 1987, a SEDEC elaborou uma série de projetos e de programas a serem desenvolvidos [...] o elenco de programas e projetos propostos [...] referem-se a área de educação, lazer, saúde, esporte, agricultura, trabalho [...] e outras [...] A partir de 1995, as escolas comunitárias deixaram de receber qualquer tipo de ajuda da SEDESCT em virtude de ter sido transformada em outra Secretaria de Estado voltada para outros segmentos sociais (MELO, 1999, p.158,161).

Como a SEDEC sucessivas entidades e programas voltados ao trabalho com escolas comunitárias foram registrados na literatura analisada. De acordo com Melo (1999, p. 163) “As dificuldades financeiras enfrentadas pelas escolas comunitárias motiva a mobilização à procura de organismos que garantam a sua manutenção”. E, isso ocorre geralmente com a intermediação de políticos, principalmente de vereadores (MELO, 1999). Essa intermediação caracteriza-se pela troca de favores, sobretudo em períodos de campanhas eleitorais.

A História das escolas comunitárias é assim marcada por relações de caráter clientelistas. Por outro lado, existem escolas comunitárias que foram criadas e funcionam sem vínculos ou ‘ajuda’ dos poderes públicos, mantendo-se associadas apenas as suas entidades mantenedoras de origem⁴³. Trata-se de escolas que contam com a administração de grupos de jovens que defendem uma escola independente da rede pública por acreditarem que só assim poderá ser realizado um trabalho no qual exista concretamente a promoção humana, sendo este o objetivo maior de tais escolas⁴⁴.

Essa rápida síntese de alguns estudos sobre questões relativas a escola comunitária mostra que elas constituem uma verdadeira “[...] rede paralela de escolas destinadas aos segmentos populares” (MELO, 1999, p.91), ou melhor um “[...] subsistema específico no interior do sistema educacional

⁴³ Toda escola comunitária possui uma entidade mantenedora, podendo ser uma igreja, um “clube de mães e/ou similares” ou mesmo a “associação de moradores” do bairro onde se localiza. Segundo Melo, (1999) até os anos 80 elas “estiveram associadas a FUMBESMA” (MELO, 1999, p.133).

⁴⁴ Para análise dessas escolas, ler Adler (2002).

brasileiro, como o são a escola pública, a escola privada, a escola especial, etc.". (ADLER, 2002, p.31). Como vimos só no Maranhão existem 190 escolas comunitárias (considerando aqui, naturalmente, somente as escolas filiadas a FEDECMA). Existem ainda algumas experiências⁴⁵ semelhantes a essas escolas ainda que não utilizem da denominação "comunitária". A literatura registra nomes como "[...] escola dos carentes, escola para trabalhadores, escolas noturnas para trabalhadores [...] 'alternativas'" (MELO, 1999, p.148).

Todavia, como foi dito no início deste capítulo e também na introdução, o campo das escolas comunitárias é um lugar "ainda pouco explorado por pesquisadores da área de Educação, em particular no que diz respeito à arte. O estudo realizado por Melo (1999) chega a revelar a arte como uma das "ações propriamente educacionais" das "União de Moradores" "voltados para a educação básica através das escolas comunitárias" (MELO, 1999, p.83) sem apresentar maiores detalhes. Mesmo na FEDECMA, órgão que "acompanha" o trabalho desenvolvido por estas escolas percebe-se a inexistência de dados, e informações sistematizadas, registros de atividades ou projetos que envolvem o trabalho através da arte. Percebe-se a ausência de dados e, informações sistematizadas a este respeito para que se pudesse acompanhar o trabalho desenvolvido por elas. A única fonte de pesquisa que envolve a arte na educação comunitária nos foi indicada na própria escola pesquisada por um de seus funcionários - "Cidade Olímpica: um sonho realizado" (2004), obra produzida, principalmente, em oficinas de desenho que como já foi dito contou com a participação de alunos, professores e dirigentes de diversas escolas comunitárias do bairro Cidade Olímpica de São Luís, cujo objetivo primordial seria "resgatar" a história da comunidade" do bairro, suas lutas e conquistas para serem contadas aos jovens de hoje e futuras gerações. Esta obra de algum modo me leva a crer que a arte é um meio de expressão utilizada por esse sujeito coletivo em busca de uma visibilidade pública, a visibilidade pública de sua história, de suas lutas e conquistas, de seus problemas, de seus temores, angústias e necessidades.

⁴⁵ Experiências de "ação comunitária" "de iniciativa de grupos populares envolvendo creches, pré-escolas, ensino fundamental, educação de alunos que para funcionarem dependem do apoio de igrejas, entidades estrangeiras e instituições não governamentais" (MELO, 1999, p. 91). Sobre estas experiências ler também ARROYO, 1991.

As análises e estudos acerca da escola comunitária, como diz Adler (ADLER, 2002, p.26) “ainda são pouco suficientes e por vezes antagônicas”. Necessário se faz conhecê-la de perto no momento em que se pretende discutir os “novos saberes, práticas e desafios educacionais na contemporaneidade.

Como acenei na introdução desse estudo, discutir essa temática do ponto de vista da arte nos remete às questões relativas à imaginação criadora, a arte da participação ou experimental, assim como a integração das linguagens artísticas como imagens e textos, entre outros. Nesse sentido é que se optou por realizar a pesquisa de campo no CNSC tendo como sujeito dessa pesquisa os integrantes do grupo de arte ‘Pintando o sete’ que faz essa relação em seu trabalho artístico.

Será que a circulação de imagens nessa escola funciona a partir da lógica do mercado, característico do mundo globalizado onde está inserida, ou nela, é possível encontrar elementos de resistência do imaginário artístico? Seguirá a escola comunitária as normas da fabricação industrial que propaga imagens que se destinam ao campo da distração, ou a arte tem como função muito mais a eufemização dos problemas sociais?

A opção pela escola, pelos sujeitos da pesquisa, os autores analisados, as atividades aplicadas para a apreensão de imagens e o registro fotográfico do espaço escolar, conforme apresentados na introdução, são coerentes com o que busco revelar. E, toda a discussão anterior servirá para identificar o papel da arte na comunidade escolar comunitária, neste caso o CNSC. É sobre essa escola e o grupo de arte organizado por ela que este estudo vai se dedicar deste ponto em diante.

4 COLÉGIO NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO: A escola comunitária pesquisada

Vai passar nessa avenida um samba popular/Cada paralelepípedo da velha cidade essa noite vai se arrepiar/ Ao lembrar que aqui passaram sambas imortais/ Que aqui sangraram pelos nossos pés/ Que aqui sambaram nossos ancestrais/ Num tempo/ Página infeliz da nossa história/ Passagem desbotada na memória das nossas novas gerações/ Dormia, a nossa pátria mãe tão distraída/ Sem perceber que era subtraída Em tenebrosas transações/ Seus filhos/ Erravam cegos pelo continente/ Levavam pedras feito penitentes/ Erguendo estranhas catedrais/ E um dia, afinal/ Tinham direito a uma alegria fugaz/ Uma ofegante epidemia/ Que se chamava carnaval/ O carnaval, o carnaval/ (Vai passar)/ Palmas pra ala dos barões famintos/ O bloco dos napoleões retintos e os pigmeus do bulevar/ Meu Deus vem olhar/ Vem ver de perto uma cidade a cantar a evolução da liberdade/Até o dia clarear/ Ai que vida boa oleré/ Ai que vida boa olará/ O estandarte do sanatório geral vai passar/ Ai, que vida boa, olerê/ Ai, que vida boa, olará/ O estandarte do sanatório geral vai passar⁴⁶.

Como expliquei na introdução o CNSC localiza-se na Rua 08, Quadra 44, Bloco B, Número 21 do bairro Cidade Olímpica do município de São Luís do Maranhão. Esta é uma das escolas comunitárias mais antigas deste bairro. Fundada em 27 de agosto de 1999 por uma pessoa da própria comunidade (atual diretor). Recebeu este nome em homenagem a nossa Senhora da Conceição. Tem como entidade mantenedora o Clube das Mães Santa Luzia e foi reconhecida pelo CEE no decorrer desse estudo.

O CNSC funciona nos turnos matutino e vespertino. Atualmente possui 354 alunos matriculados, sendo 30 na Creche 94 na Educação Infantil e 230 no Ensino Fundamental, além de 80 jovens atendidos pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) dentre eles os integrantes do grupo de arte “Pintando o sete”, composto por 10 alunos de escolas públicas de que falarei adiante. Seu quadro funcional é formado por uma diretora com graduação em Pedagogia, um diretor administrativo com formação no Ensino Médio, dois agentes administrativos ambos também com formação no Ensino Médio, dez professoras, sendo três graduadas do curso de Pedagogia, três com formação no Magistério e quatro cursando pedagogia, uma merendeira, um serviço geral e um vigia, estes com formação Fundamental. Há ainda, um

⁴⁶ BUARQUE, Chico. Vai Passar. Letra de música ouvida na escola comunitária pesquisada.

professor responsável pelas atividades de arte com formação no ensino Médio. Como foi dito na introdução ele é chamado na escola como “instrutor técnico”.

A primeira vez que visitei esta escola foi para a realização da oficina de artes plásticas com os integrantes do grupo “Pintando o sete” no final do ano de 2006 cujo resultado foi exposto no II Encontro de Educadores do Maranhão conforme mencionei na introdução desse estudo. Já nessa primeira visita fiz um registro fotográfico dos espaços da escola além das atividades realizadas na oficina, mas esse material foi perdido por conta de um problema no computador que os guardava. De tal forma tive que fazer um novo registro. Todavia, as imagens desta escola e de seu entorno jamais se perderam em minha mente: um lugar bem distante do centro da cidade, simples e calmo, a rua de terra batida, por onde circulam pessoas e animais, carros e bicicletas.

Ao chegar à escola me dirigi para a sala onde na época funcionava a diretoria (posteriormente a sala da diretora foi transferida para outro espaço da escola). Lá conversei com a diretora, para quem eu já havia me apresentado via telefone e conversado acerca do trabalho de pesquisa que eu estava realizando. Esta logo me apresentou para a comunidade escolar. Fui recebida de forma acolhedora por todos: professores(as), alunos(as) e agentes administrativos entre outros, além da diretora da escola e do “instrutor técnico” com quem mantive os primeiros contatos ainda no Teatro João do Vale por ocasião do II Festival de Artes Cênicas da FUMCAS mencionado na introdução. Todos me deixaram muito a vontade, livre para “passear” por toda a escola e explorá-la no decorrer da pesquisa, o que durou cerca de dois anos e meio (segundo semestre de 2006 a primeiro semestre de 2009).

Muitas mudanças ocorreram no decorrer da pesquisa. Em cada visita que eu fazia percebia algo novo, tanto no espaço físico da escola (ampliação do número de salas, construção de uma sala de arte, paredes pintadas e com painéis, a sala da diretoria situada num outro espaço, aquisição de novas carteiras, entre outras) como no quadro pessoal (em particular entre os integrantes do grupo de arte pesquisado). Mas, dentre as mudanças, o que me causou maior impressão foi a construção da sala de arte, ou melhor, a determinação da comunidade escolar na construção da sala de arte onde, hoje os integrantes do grupo “Pintando o sete” se encontram diariamente. Antes

dela o grupo se reunia em espaços como a biblioteca ou o pátio da escola. Passemos agora a conhecer melhor a história desse grupo.

4.1 Pintando o sete: os sujeitos da pesquisa

“Pintando o sete”⁴⁷, como já foi dito, é o nome do grupo de arte do CNSC. Conforme expliquei na introdução esse grupo é composto por dois organizadores, um instrutor técnico e dez jovens na faixa etária entre 12 a 15 anos. São meninos e meninas que desenvolvem atividades artísticas em suas diversas modalidades: teatro, música, dança e artes plásticas. Foi criado no ano 2006 para competir com outros grupos de arte no II Festival de Artes Cênicas da FUMCAS, atual SEMCAS, ocorrido no Teatro João do Vale onde ganharam 09 troféus pela apresentação.

Ressalto que os integrantes do grupo de arte “Pintando o sete” são alunos e alunas de diferentes escolas públicas que se encontram diariamente no turno matutino do CNSC para desenvolverem atividades artísticas. Todas elas fazem parte do PETI. São encaminhadas ao CNSC pela SEMCAS com a qual a escola mantém parceria. Em suma, são meninos e meninas encontradas em situação de trabalho, isto é, encontradas nas ruas de São Luís, trabalhando com a venda de bombons, fazendo frete em supermercados, vigiando bicicletas, prestando serviços em oficinas de carro, entre outros tipos de trabalho infantil (organizador).

O primeiro contato que tive com os integrantes do grupo foi no Teatro João de Vale por ocasião do II Festival de Artes Cênicas da FUMCAS em outubro de 2006. A platéia estava lotada, composta principalmente, por crianças e adolescentes, alunos de diversas escolas de São Luís, além de educadores, fotógrafos, repórteres e uma comissão julgadora formada por artistas, entre outros. No momento em que começou a apresentação do grupo eu me encontrava do lado de fora do Teatro. Na verdade estava de saída quando ouvi o som de tambores. As batidas eram fortes, o ritmo acelerado.

⁴⁷ De acordo com um dos organizadores o nome Pintando o sete foi escolhido há um ano conjuntamente por todos os seus integrantes. Este nome foi escolhido “porque envolve o todo como: música, dança, interpretação, etc.” (organizador). Antes o grupo era chamado de “Baú do Sorriso Encantado”. A mudança ocorreu porque o idealizador deste nome (antigo instrutor técnico) “quebrou” a “parceria com a instituição” (organizador).

Havia outros instrumentos como: pandeiro, violão, berimbau, bumba e contra-baixo. O som era agradável, uma mistura de estilos, algo harmonioso que me fez retornar para o interior daquele recinto. Ao retornar olhei para o palco. Lá vi meninos e meninas fazendo arte: representando, cantando e dançando. Dessa forma conheci o grupo de arte “Pintando o sete” e a me interessar pelo trabalho artístico desenvolvido por ele.

O segundo encontro que tive com o grupo foi para a realização da oficina de artes plásticas para expor o resultado no II Encontro de Educadores do Maranhão ocorrido na UFMA. Ao propor a oficina buscava trazer as imagens apresentadas por eles na arte de representar, cantar e dançar para o meu campo de atuação, para melhor analisá-las. Como expliquei na introdução optei por incluir nesse estudo o resultado desta oficina por entender ser ele o início dessa pesquisa e porque isso me possibilitou confrontar as imagens apresentadas naquele período com as atuais imagens apresentadas no questionário aplicado junto ao grupo.

4.2 A aplicação das heurísticas e a caracterização dos sujeitos da pesquisa

A coleta de dados se deu em três etapas: primeiro, ministrei a oficina de artes plásticas junto aos integrantes do grupo “Pintando o sete” em 2006. Posteriormente, apliquei o questionário (Ver Apêndice) junto ao grupo em 2008. A terceira etapa consistiu-se na aplicação de um questionário (Ver Apêndice) junto aos organizadores do grupo. Tudo isso me permite agora fazer a caracterização do grupo. Mas, não sem antes esclarecer alguns pontos.

Dentre as imagens apresentadas, tanto na oficina quanto no questionário são muito recorrentes as imagens da cultura brasileira. De tal forma, nomeei os integrantes do grupo “Pintando o sete” com nomes de cidades brasileiras (João Pessoa, Vitória, Carolina, Socorro, Rosário, Marília e Olinda) objetivando preservar a identidade dos participantes. Cabe registrar que naquele período o grupo, hoje formado por 10 integrantes, conforme já foi citado, possuía 15 integrantes dos quais somente 9 participaram da oficina. Posteriormente, quando apliquei o questionário junto ao grupo, em 2008, o mesmo se apresentava com uma nova formação, ou seja, 10 integrantes, mas,

desta vez, todos participaram da atividade de coleta de dados. Todavia, os participantes da pesquisa se limitaram aqueles que participaram dos dois momentos da aplicação das atividades para a apreensão de imagens, na oficina e no questionário, totalizando sete integrantes.

Na seqüência deste capítulo apresento a caracterização do grupo “Pintando o sete” e o mapeamento das imagens surgidas nas composições gráficas e textos explicativos elaborados pelos participantes. Os mesmos serão identificados numa única tabela (Tabela 1) através de nomes de cidades brasileiras, conforme mencionado. Esta tabela oferece uma visualização desses nomes seguidos do número de composições apresentadas por cada um deles tanto na oficina quanto no questionário, além da identificação pela idade que tinham no período em que cada atividades para levantamento de imagens foi aplicada. Esclareço que na oficina os participantes da pesquisa não tinham um número limitado de composições para produzir, já no questionário eles só podiam apresentar uma composição

Identificação dos participantes
Tabela 1

Nome	Sexo	Idade quando participou da oficina em 2006	Número de composições apresentadas na oficina	Idade quando participou do questionário em 2008	Número de composições apresentadas no questionário	Total de composições
João Pessoa	M	12	12	14	1	13
Vitória	F	12	1	14	1	2
Carolina	F	10	4	12	1	5
Socorro	F	11	4	13	1	5
Rosário	F	10	7	12	1	8
Marília	F	13	2	15	1	3
Olinda	F	11	6	13	1	7

Vale registrar que ao ingressar no grupo de arte do CNSC cada novo integrante faz um teste com pequenos textos para ver onde se encaixa, ou seja, se no teatro, na banda de música ou na dança. As atividades artísticas são planejadas pelo “instrutor técnico” e pela instituição, isto é, pela escola

através dos organizadores. Não possui uma data fixa para iniciar os preparativos de suas apresentações. Também não possui cores fixas. Estas “são escolhidas de acordo com a necessidade de cada apresentação” (organizador).

O grupo já se apresentou em diversas localidades de São Luís, entre elas, no Teatro João do Vale, cuja imagem é apresentada no centro do diagrama abaixo (diagrama 1) organizado com todos os lugares onde o grupo já se apresentou.

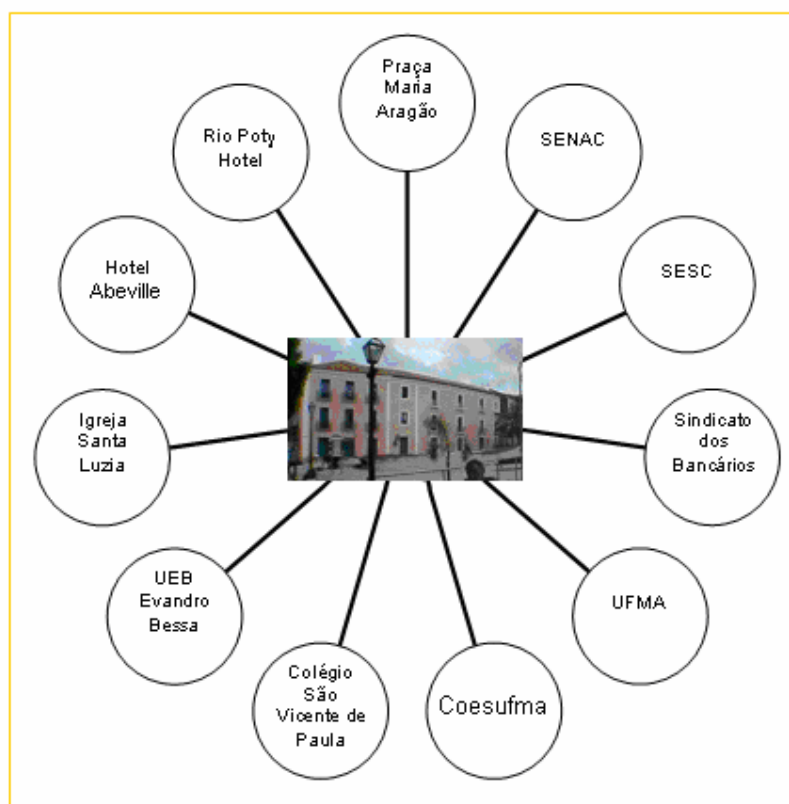


Diagrama 1
Locais onde o grupo de arte “Pintando o sete” já se apresentou

O primeiro lugar onde os integrantes do “Pintando o sete” já se apresentou foi então o teatro João do Vale seguido da Praça Maria Aragão, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) Olho D’água, Sindicato dos Bancários, UFMA, Cooperativa Educacional dos Servidores Universidade Federal Maranhão (COESUFMA),

Colégio São Vicente de Paula, Unidade de Educação Básica Evandro Bessa, Igreja Santa Luzia, Hotéis Abeville e Rio Poty.

No geral o público tem reagido às apresentações do “Pintando o sete” com “muitos aplausos e convites para apresentações” (organizador). “O último convite foi para apresentar em Brasília para os Ministros e o Presidente da República. Este convite foi realizado “pelo Ministro da Ação Social” por ocasião do 28º Encontro de Assistentes Sociais do Estado do Maranhão em maio de 2007”, mas foi desmarcado “[...] [pelo próprio Ministro] em virtude da segurança do Presidente Lula”. Não se sabe, no entanto em que os integrantes do “Pintando o sete” poderiam ameaçar a segurança do Presidente, “fato que vem desestimulando o grupo” (organizador). Vale ressaltar que a visibilidade pública é um dos motivadores da arte comunitária, conforme mencionado no capítulo anterior. Portanto é natural que os integrantes do grupo se sintam desmotivados. Dar voz a esses sujeitos é sem dúvida algo muito valioso. É o que procuro fazer adiante com a configuração dos dados e das imagens apresentadas através das atividades aplicadas.

Acredito, no entanto, não ser possível, pensar a questão da imagem nas composições dos participantes da pesquisa sem antes explicitar as condições em que foram feitas.

Passarei a seguir a relatar como foi para os participantes chegarem às imagens apresentadas nas composições. Iniciarei fazendo um relato sobre a oficina para na sequência tratar da aplicação do questionário, e finalmente analisar e interpretar essas imagens comparando-as com as atuais imagens apresentadas.

4.2.1 A oficina de artes plásticas

A oficina ocorreu na biblioteca do CNSC ou “Portal da Sabedoria” como é chamada pela comunidade escolar - um lugar amplo, arejado e iluminado através das janelas pela luz do sol. O local foi escolhido pela diretora da escola com quem eu já havia me apresentado e conversado acerca do trabalho de pesquisa que eu estava realizando.

Quando cheguei ao “Portal da Sabedoria” estavam presentes o “instrutor técnico” e 9 dos 15 integrantes do “Pintando o sete”. Lá havia apenas

uma mesa, quatro cadeiras e duas pequenas estantes com livros. Sentamos no chão onde também organizei o material que iria ser utilizado pelos participantes como tintas, pincéis e papéis, entre outros. Optei por arrumá-los bem no centro da sala, para que pudéssemos fazer um círculo em volta dos materiais. Em seguida, pedi que os participantes me contassem um pouco sobre o trabalho de arte que vinham desenvolvendo. Todos pareciam muito empolgados, demonstrando prazer em estar ali compartilhando os feitos do grupo como as peças teatrais e musicais, as danças, mas, sobretudo dos troféus recebidos na última apresentação, a do II Festival de Teatro da FUMCAS. Após todas essas observações pedi para que eles representassem nas artes plásticas (por exemplo: desenho, pintura e colagem) o trabalho que vinham desenvolvendo através do teatro, da música e da dança, destacando aquilo que achavam mais importante e que explicassem a composição textualmente. Tive por base metodológica a abordagem Triangular que, como expliquei na introdução, envolve o trabalho pedagógico integrador de três eixos do conhecimento em arte: produção, leitura e contextualização.

No início houve algumas resistências, alguns participantes disseram a clássica frase “tia eu não sei desenhar” ou ainda “professora eu não sei pintar direito” e até mesmo “meu desenho é feio”. Todavia no decorrer da oficina busquei deixar evidente que não existe feio ou bonito na composição, o importante seria a expressão autêntica e o valor simbólico daquilo que o desenho, a pintura ou a colagem representasse para eles. Dessa forma consegui “retirá-los” de uma ordem neoclássica preestabelecida – a de que não sabiam desenhar ou pintar “direito” e se concentrassem na atividade proposta: refletir e contextualizar a própria produção artística do grupo.

Em meio a múltiplas possibilidades de usos de materiais, os integrantes do “Pintando o sete” logo esqueceram as dificuldades e começaram a compor os seus trabalhos livremente, ou seja, procurei não interferir na produção.

Aos poucos o círculo em volta dos materiais que inicialmente havia sido feito pelos integrantes do grupo foi se desmanchando: alguns preferiram deitar-se no chão, outros preferiram sentar-se a mesa, mas todos muito empenhados em participar da atividade proposta.

Ressalto que não foi delimitado um número exato de composições por participantes, isto é, eles tiveram liberdade de produzir quantas composições quisessem, utilizando diversas técnicas e materiais expressivos.

A oficina durou cerca de 4 horas (de 08 as 12) e foram muitas as imagens apresentadas. Mas, como expliquei anteriormente tive que fazer uma seleção entre os participantes da pesquisa e consequentemente das composições aqui apresentadas, totalizando 43 (tabela 1).

Ao analisá-las em conjunto percebi que as composições apresentadas na oficina representavam a mesma temática, qual seja: o Brasil, exatamente aquilo que o grupo representa através do teatro, da música e da dança. Em outras palavras, os integrantes do “Pintando o sete” representaram no papel, através das tintas, das cores e dos traços, os movimentos, os gestos, os personagens e os cenários de suas apresentações teatrais.

Percebe-se que as imagens do colonizador e do colonizado, da chegada e libertação dos escravos no Brasil, dos imigrantes que aqui chegaram e também a água, a terra, o ar, o balanço das ondas do mar e das plantas, o voo dos pássaros, são imagens constantes nas composições dos integrantes do “Pintando o sete”. Todas essas imagens fazem parte do repertório artístico desse grupo. Elas são consideradas por eles algo importante de ser destacado através da arte. De tal forma, a exposição, resultado da oficina que conforme expliquei na introdução ocorreu no decorrer do II Encontro de Educadores do Maranhão foi intitulada: “BRASIL: imagens e palavras” pelo professor doutor e artista multimídia João de Deus V. Barros anteriormente citado. Assim também nomeei o tópico adiante onde tratarei em particular da apresentação dessas imagens.

Vale registrar que a referida exposição durou exatamente 04 dias tendo como objetivo apresentar e discutir “novos saberes e práticas face aos desafios educacionais na contemporaneidade” conforme a temática central daquele Encontro. E, o mais importante é que todos os participantes da oficina fizeram uma visita a exposição, tiraram fotos e conversaram com o público visitante, fazendo comentários sobre as suas composições. Além disso, fizeram uma apresentação teatral que durou cerca de 30 minutos, mostrando através do teatro as imagens pictoricamente representadas.

4.2.2 A aplicação dos questionários

De quando ministrei a oficina junto aos integrantes do “Pintando o sete” até a aplicação do questionário de pesquisa dois anos se passaram, sem com isso deixar de acompanhar a dinâmica do grupo assistindo suas apresentações sempre que possível, pois, o imaginário artístico do grupo é subjacente a sua produção e o que busco é o levantamento do imaginário dessa produção. A aplicação do questionário (Ver Apêndice) ocorreu então no segundo semestre do ano de 2008.

O local de aplicação do questionário foi uma sala de aula do CNSC escolhida pela diretora. Quando cheguei os integrantes do “Pintando o sete” já me esperavam. Foi possível perceber a ansiedade no rosto de cada um deles, no medo de haver algum questionamento que não soubessem responder, mas à medida que avançavam nas questões ficavam cada vez menos apreensivos.

Ressalto que no décimo segundo item do questionário (Ver Apêndice) pedi para que os participantes da pesquisa fizessem uma lista dos temas que já foram abordados nas apresentações artísticas do grupo. Os temas relacionados estão organizados no Diagrama abaixo.



Diagrama 2
Temas abordados nas apresentações artísticas do grupo “Pintando o sete.”

São temas universais fortemente relacionados à cultura brasileira. Neste mesmo item do questionário pedi para que os participantes da pesquisa escolhessem um dos temas indicados para fazerem um desenho.

Para o item treze do questionário, que corresponde a elaboração do desenho, disponibilizei aos participantes da pesquisa somente lápis coloridos e pincéis do tipo hidrocor. Portanto Os materiais utilizados no questionário foram diferentes dos utilizados na oficina (pincéis, tinta guache, cola colorida, papéis variados, entre outros).

Outra diferença é que na oficina os participantes da pesquisa não tinham um número limitado de composições para produzir, já no questionário eles só podiam apresentar uma composição.

Ao observar as imagens apresentadas no questionário de pesquisa percebi a semelhança entre elas e as imagens apresentadas por ocasião da oficina de artes plásticas, ministrada junto ao grupo, quando pedi para que eles representassem aquilo que do ponto de vista deles fosse considerado mais importante a ser destacado através da arte.

Conforme mencionei anteriormente, em ambos os períodos eles apresentaram imagens da cultura brasileira. Entretanto no questionário aparecem imagens inéditas, por exemplo, da criança trabalhadora. Mas, no geral todas as imagens apresentadas fazem parte da cultura brasileira conforme será visto adiante. Todas elas fazem parte do repertório do grupo de arte que nos conta a história dessa nação através de imagens e palavras. Para eles é o que se tem de mais importante para ser destacado através da arte. É importante então organizar e fazer um estudo comparativo das imagens apresentadas em ambos os períodos.

4.3 BRASIL: imagens e palavras

Por fim, apresento as imagens produzidas pelos participantes da pesquisa que na linguagem durandiana fazem parte das pulsões subjetivas do sujeito e faço a minha interpretação, tendo absoluta clareza da existência de uma gama de possibilidades organizativas e interpretativas. Primeiramente faço a análise e interpretação das imagens apresentadas na oficina para na sequência analisar e interpretar as imagens apresentadas no questionário nos

tópicos: “Imagens apresentadas na oficina realizada em 2006” e “Imagens apresentadas no questionário aplicado em 2008” respectivamente. E, em sendo interpretação, não tem a pretensão de ser a verdade única possível sobre o que é analisado, mas uma maneira verdadeira de se olhar para imagens artísticas de jovens da periferia do ponto de vista antropológico e simbólico.

Como já foi dito anteriormente para efeito desse estudo servi-me da fundamentação teórica fornecida por Durand com a sua classificação isotópica e Regimes de Imagens, o que possibilitou o aprofundamento da análise e interpretação das imagens expressas pelos participantes. Em algumas delas recorri a outros autores e fontes, como, por exemplo, a Constituição Federal por ser uma referência no trabalho de arte realizado pelo grupo pesquisado. Contudo, o que busco identificar nas composições aqui apresentadas é o seu aspecto simbólico.

Todos os desenhos, pinturas e colagens, enfim todas as composições produzidas pelos participantes da pesquisa, tanto na oficina quanto no questionário, serão aqui contemplados: todas foram fotografadas com câmera digital e com o auxílio de um computador foi retirado a assinatura do autor. Observo que a explicação textual das composições pelos seus autores resume-se quase sempre a uma pequena frase. Na transcrição foram feitas algumas correções ortográficas. Todas as outras especificidades desse material de pesquisa foram “preservadas”, como cores, formas e demais elementos da comunicação visual, além das palavras e frases sobre as imagens.

4.3.1 Imagens apresentadas na oficina realizada em 2006

Nas composições apresentadas na oficina, aplicada em 2006, aparecem imagens variadas e diversos temas são abordados. Por isso este tópico divide-se em nove grupos de imagens organizadas de acordo com a classificação isotópica de Gilbert Durand: Livro – palavra – lei; Viagem do descobrimento: água-terra e ar; Imagens do colonizador e do colonizado; Escravidão – liberdade - confraternização; Construção do Brasil: casa-escola; Meio ambiente; Pobreza e violência; Mãos dadas - paz e alegria; Bandeira.

4.3.1.1 Livro – palavra – lei

“A importância da leitura”. Este é o primeiro aspecto que chama a atenção das imagens apresentadas pelos integrantes do grupo de arte Pintando o sete. A imagem do livro apareceu em apenas uma composição produzida na oficina. Mas, a centralidade dada à educação, ao livro e à palavra nele contida parece dar sentido a todas as outras imagens apresentadas.

É interessante observar o desenho de Olinda (Figura 1) que retrata uma criança abraçada a um livro: a “Constituição Federal 1988”, conforme indicado na representação de sua capa.



Figura 1 - Constituição Federal (Olinda 11 anos)

Importa destacar o tamanho desse livro e perceber o seu gigantismo, o que evidencia o poder atribuído à palavra nele contida. No entanto, o livro aparece fechado. E, como observa Lexikon, “Nas artes plásticas, muitas vezes um livro fechado indica as possibilidades ainda não concretizadas (LEXIKON, 1990, p.123). De acordo com este autor:

Livro [é] Símbolo da sabedoria, do conhecimento e também da totalidade do universo (por ser unidade composta de muitas folhas separadas e muitos signos gráficos). Encontra-se muitas vezes também a concepção de um *Líber mundi* (livro do mundo), contendo o conjunto de todas as leis de que a inteligência divina se serviu para criar o mundo [...] A concepção de um livro onde estão anotados todos os destinos dos homens remonta à crença oriental em uma tábua divina dos destinos [...] (LEXIKON, 1990, p. 123).

De fato, ao explicar o desenho, sua autora afirma que “Todos devem respeito à Constituição de 1988” (Olinda). Portanto, todos devem ter respeito ao livro constitucional, nele encontra-se o antídoto para as desigualdades sociais, para o fim da pobreza, da violência, da infelicidade, da angústia, enfim, do sofrimento humano, contém as regras a serem seguidas, os objetivos a serem atingidos, as normas a serem obedecidas, enfim, as Leis que garantem os direitos e deveres de todos os cidadãos - um acordo ótimo⁴⁸ entre governo e sociedade civil para utilizar aqui as palavras de Durand.

Como se vê pelo próprio preâmbulo da Constituição, os constituintes afirmam ter se reunido em Assembléia Nacional, em Brasília no dia cinco de outubro de 1988, para

[...] instituir um estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus a [...] CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL [...] (BRASIL, 1988, p.1).

Todavia, ainda não podemos afirmar que o Brasil é essencialmente democrático. É o que observam também os meninos e as meninas do grupo Pintando o sete. Nesse sentido, o desenho de uma “criança declarando os seus direitos” (Figura 2), feito por João Pessoa, expressa bem o que afirmo.

⁴⁸ A expressão acordo ótimo é utilizada por Durand ao se reportar ao equilíbrio entre “as aspirações biopsicológicas e as intimações sociais” em determinados períodos da história das civilizações indo-européias, e do Ocidente em particular (DURAND, 1997, p.56).



Figura 2: Os direitos da criança (João Pessoa 12 anos)

O livro já não aparece. Mas, certamente essa imagem reporta-nos à imagem do livro fechado (Figura 1). “O braço estendido simboliza frequentemente o instrumento da justiça”, um “pedido de graça”, do cumprimento da palavra (LÉXIKON, 1990, p.38). O exemplo acima evidencia essa vontade de justiça por um país mais justo e igualitário.

Ora, uma nação democrática conforme prescreve a Constituição de 1988, que como as imagens acima sugerem, é objeto de divulgação dos integrantes do grupo de arte do CNSC, implica a totalidade do respeito aos Direitos Humanos. Como observa Dimenstein,

O direito de ter direitos é uma conquista da humanidade [...] [essa] foi uma conquista muito dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos direito de votar [...] Lutou-se pela idéia de que todos os homens tivessem liberdade e de que todos são iguais diante da lei [...] Em 1948, surgiu a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) [...] em 1959 a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou uma declaração de dez pontos: [para assegurar os direitos das crianças] Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade [...] à proteção especial para seu desenvolvimento físico, mental e social [...] a um nome e a uma nacionalidade [...] à alimentação [...] moradia [...] assistência médica [...] à educação e cuidados especiais [...] Direito ao amor [...] Direito à educação gratuita e ao lazer [...] a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofe [...] a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho. Direito a

crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (DIMENSTEIN, 2000, p. 31).

A imagem do livro, criança abraçada à Constituição Federal e a imagem da criança declarando seus direitos é a evidência da carência de cidadania em que vivem os meninos e meninas do grupo de arte Pintando o sete. Talvez por isso as imagens e palavras referentes ao Brasil apresentadas pelos participantes da pesquisa nos remete quase sempre às desigualdades sociais como a divisão entre ricos e pobres como veremos adiante.

4.3.1.2 A viagem do descobrimento - água - terra e ar

Uma série de composições dos integrantes do Pintando o sete nos remete ao tema da viagem da descoberta do Brasil. Este tema está intrinsecamente ligado à terra, a água e ao ar. Há muito que dizer sobre essas imagens. A água, por exemplo, é uma Imagem a que não se pode impor limites. Ela é encontrada em diversos contextos. Possui um horizonte complexo de significados. Simboliza uma infinidade de possibilidades. Todavia, está ligada quase sempre ao feminino, à profundidade escura e também à Lua. Em sua variação nictomórfica a água constitui o espelho originário (DURAND 1997). Isto é, a água foi o primeiro espelho do mundo e reflete o destino deste (DURAND, 1997).

Bastante recorrente é o simbolismo da água do mar, geralmente associado à vida. Nesse sentido, a água é mesmo o anúncio do próprio devir humano. Outra imagem freqüente na constelação da água é a onda. Olinda que fez o desenho dos portugueses em alto mar (Figura 3) não teve qualquer dificuldade em nos mostrar a vivacidade da água, destacando, sobretudo o símbolo ondulante, que, por sua vez, suscita a imagem da água em seu movimento.



Figura 3: Alto mar (Olinda 11 anos)

O elemento líquido e inquietante é apresentado por Olinda de maneira curiosa. É como se ela quisesse mostrar a agitação da água. Há uma reciprocidade neste isomorfismo, ou seja, a onda é a animação íntima da água. Existe, no entanto um aspecto mais importante a ser destacado na figura 3, a pequena embarcação, símbolo da viagem e da travessia, localizada no centro do desenho. Traz em seu interior, segundo a sua autora “os portugueses na viagem do descobrimento do Brasil”. Há sem dúvidas um esforço da integrante do grupo em demonstrar o quanto esta viagem foi difícil. Lembra-nos que, por vezes a água é “epifania da desgraça” do tempo (Durand). Pois, o devir está carregado de medo, de pavor. A água é a própria expressão desses sentimentos, evidencia o temor e o respeito despertados pelos fenômenos da natureza, sobretudo quando representada com manchas negras como a figura acima. Como diz Bachelard ‘uma só mancha negra [...] desde que seja sonhada nas suas profundezas, chega para nos pôr uma situação de trevas’ Bachelard (apud Durand, 1997, p.91).

O simbolismo da água em conjunto com o simbolismo da onda em primeiro plano pode assumir, sobretudo, um aspecto ameaçador. Em outras palavras, a água ondulante, não é só um símbolo de agitação e vivacidade, mas muitas vezes também de forças incontrolláveis. Não é segredo o medo que a maioria das pessoas sente, até mesmo os marinheiros mais experientes, quando estão em alto mar. Há sempre a expectativa de chegar em terra firme.

A citação abaixo, extraída da obra “A Viagem do Descobrimento” de Bueno (1998, p. 7) nos dá uma ideia clara dessa expectativa.

Como tapetes flutuantes elas surgiram de repente, [...] balançando nas águas [...] de um mar que refletia as cores do entardecer. Os marujos a reconheceram de imediato [...] chamavam-se *botelhos* as grandes algas que dançavam nas ondulações formadas pelo avanço da frota imponente. Pouco mais tarde [...] outra espécie de planta [...] iria lambar os cascos das naves [...] Desta vez eram *rabos-de-asno* [...] Para marinheiros experimentados, sua presença era sinal claro da proximidade da terra.

Se ainda restassem dúvidas, elas acabariam no alvorecer do dia seguinte, quando os grasnados de aves marinhas romperam o silêncio dos mares e dos céus. As aves da anunciação, que voavam barulhentas [...] Após um século de navegação atlântica, o surgimento dessa gaivota era tido como indício de que, muito em breve, algum marinheiro de olhar aguçado haveria de gritar a frase mais aguardada pelos homens que se fazem ao mar: ‘Terra à vista!’.

Essas mesmas imagens nos foram apresentadas por João Pessoa, 12 anos (figura 4). Seu desenho representa o momento mais aguardado pelos homens que se faziam ao mar naquela viagem, o momento em que um marinheiro “de olhar aguçado” grita a frase -“Terra à vista!”, como escreve o autor do desenho sob a imagem.



Figura 4: Terra à vista (João Pessoa 12 anos)

O Brasil havia, então, sido descoberto. “Não se sabe se por acaso ou de propósito nasceu este país [...]” (João Pessoa). Essa é a explicação dada pelo autor do desenho. A cor vermelha, usada para representar o marinheiro no alto do mastro, está associada ao símbolo do poder, ele parece flutuar por entre as nuvens. Essa relação é sugerida em diversas imagens

como veremos adiante. Por ora, e para finalizar as considerações sobre o simbolismo da água é importante observar ainda uma imagem (Figura 5), apresentada por uma integrante de 10 anos que se esforça em demonstrar a “calmaria” desse lugar “antes da chegada dos portugueses” (Rosário).

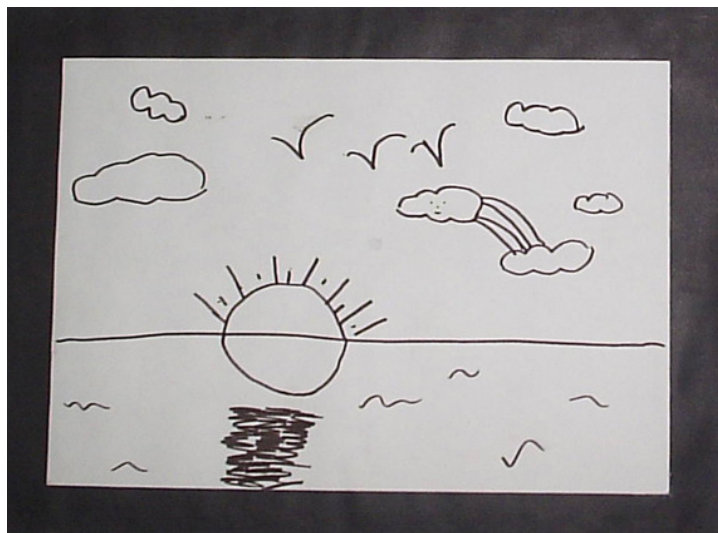


Figura 5: Calmaria (Rosário 10 anos)

O balanço do mar é sugerido por pequenos traços sobre a água. O movimento certamente associa-se ao vento produzido na superfície. Percebo então o quanto o elemento água é, em si mesmo, ambivalente como havia visto nas “Estruturas Antropológicas do Imaginário” (1997) de Gilbert Durand (1997). A água, segundo ele também desempenha um papel purificador. E esta, sem dúvidas, é uma imagem nas quais se vêm condensar a intenção purificadora. A limpidez da água reforçada pela brancura do desenho mostra esse aspecto antitético da água purificadora.

Existe um segundo aspecto, que equivale à água límpida e lhe reforça a pureza, é o *frescor* anunciado pelo pôr do sol, estrela da tarde que anuncia o cair da noite. Funciona em oposição à tepidez da água em seu regime diurno. Essa água límpida tem imediatamente um valor moral. Isto é, torna-se a própria expressão da pureza, da “calmaria” conforme indica o seu autor. Essa foi a única palavra utilizada por ele para explicar o seu desenho. A água parece chegar para purificar o mundo. Ela não só contém a calma, a pureza como ‘irradia a pureza’ (Durand, 1997, p.274).

Tudo isso é reforçado pela imagem do sol e dos pássaros representados no desenho acima. O Sol como afirma Durand (DURAND, 1997, p.77-8) é “considerado como temível movimento temporal [...] é, portanto, o símbolo do tempo, já que se liga aos grandes relógios naturais.

Nas palavras de Lexikon (LEXIKON, 1990, p.184-5) o sol é,

[...] representado frequentemente como personificação da luz, por conseguinte, ao mesmo tempo, da inteligência cósmica suprema, do calor, do fogo, e do princípio vital; por nascer e se pôr todos os dias, ele também se tornou a imagem simbólica da ressurreição e, de modo geral, de cada novo começo. Como o sol ilumina todas as coisas com a mesma intensidade, tornando-as dessa forma reconhecíveis, ele simboliza também a justiça.

Os pássaros (símbolo teriomórfico) por sua vez associam-se sempre ao ar e ao céu. Afinal, a maioria deles pode voar. E, por essa natureza volátil, são considerados intermediários entre o céu e a terra. Como explica Durand (1997, p. 69)

De todas as imagens, com efeito, são as imagens animais as mais frequentes e comuns. Podemos dizer que nada nos é mais familiar, desde a infância, que as representações animais. Mesmo para o pequeno cidadão ocidental [...] [os animais] vêm estranhamente veicular a mensagem teriomórfica. Metade dos títulos de livros para crianças são sagrados ao animal [...] verifica-se que existe toda uma mitologia fabulosa dos costumes animais que a observação direta apenas poderá contradizer. [...] O que mostra quanto esta orientação teriomórfica da imaginação forma uma camada profunda, que a experiência nunca poderá contradizer, de tal modo o imaginário é refratário ao desmentido experimental. Poderíamos mesmo pensar que a imaginação mascara tudo o que não serve.

Os animais, ou como diz Durand o “Bestiário”, “parece, portanto, solidamente instalado na língua, na mentalidade coletiva e na fantasia individual (DURAND, 1997, p.70). Mas, as características particulares do animal na maioria das representações não se ligam diretamente à animalidade. Lembra Durand (1997, p.71) reportando a Krappe que “O homem tem [...] tendência para a animalização do seu pensamento e uma troca constante faz-se por essa assimilação entre os sentimentos humanos e a animação do animal”. Assim, por exemplo,

a serpente e o pássaro, [...] as capitais significações, só são, por assim dizer, animais em segunda instância. O que neles prima são as qualidades não propriamente animais: o enterramento e a mudança de pele que a serpente partilha com o grão, a ascensão e o vôo que o pássaro partilha com a flecha. [...] a sobreposição das motivações que provoca sempre uma polivalência semântica ao nível do objeto simbólico. [...] As interpretações são diferentes quando se trata da escolha de animais agressivos que refletem 'sentimentos poderosos de bestialidade e agressão' ou, pelo contrário, quando se trata de animais domésticos (DURAND, 1997, p.71).

A espontaneidade animal, tal como ele se apresenta à imaginação humana, sem “as derivações e as especializações secundárias”, é constituído por um esquema do animado. Dessa forma, para “[...] a criança pequena, como para o próprio animal, a inquietação é provocada pelo movimento rápido e indisciplinado. Todo animal [...] pássaro, peixe ou inseto, é mais sensível ao movimento que à presença formal ou material” (DURAND, 1997, p.73).

Verifica-se assim o estreito parentesco dos simbolismos apontados por Durand. Sol, pássaros, ondas são símbolos, cujo vetor essencialmente está relacionado ao esquema da animação. Estes símbolos nos remetem segundo a teoria do imaginário durandiana para o “alerta” e para a “a fuga do animal humano”, diante do animado em geral. É interessante observar o movimento deste animal sugerido na imagem feita por Olinda (Figura 6).



Figura 6: A chegada dos portugueses (Olinda 11 anos)

O movimento aqui segundo a autora do desenho é de pessoas, ou melhor, de “portugueses” pisando em solo brasileiro. A composição possui a

representação de três figuras humanas, uma delas trajando roupas nas cores verde e amarelo, simbolizando o Brasil, as outras duas foram representadas vestidas de preto, sugerindo um choque emocional. Do ponto de vista da psicologia contemporânea, segundo Durand (1997) a cor preta é uma das cores que mais provocam o choque emocional. Vale ressaltar que a chegada dos portugueses ao Brasil significou a sobreposição da cultura local pela cultura estrangeira. Certamente esta informação histórica é capaz de provocar um choque emocional em qualquer indivíduo sensível às desigualdades sociais.

Num outro desenho (Figura 7) um integrante fez apenas uma figura humana, também representando os portugueses. Este vestido com a cor vermelha, a cor do poder. É o que sugere o texto explicativo que diz: “estes resolveram tomar para si tudo o que havia por aqui” (João Pessoa).

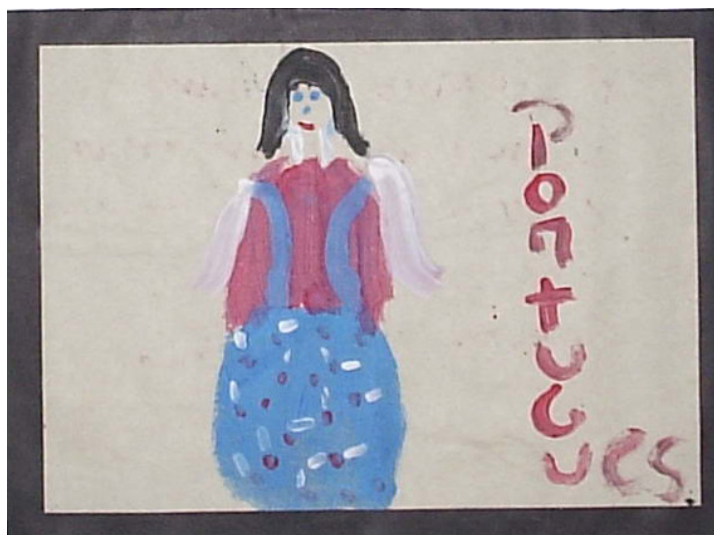


Figura 7: O português (João Pessoa 12 anos)

Ora, o processo expansionista dos portugueses estava, de certa forma, ligada à luta pela terra. E mais uma vez me reporto a Bueno, cujos estudos demonstram o que afirmo. Segundo o historiador da “Viagem do Descobrimento” muito antes da chegada ao Brasil “Os portugueses já tinham declarado uma espécie de ‘guerra santa’ contra os seguidores da religião criada pelo profeta Maomé no século VI” (BUENO, 1998, p.47). Certamente esta guerra envolve não só as questões religiosas, mas também políticas, econômicas e também territoriais. Como explica Bueno (BUENO, 1998, p.45-

46).

O impulso que estava conduzindo Cabral da Europa até a Ásia – e o levava a descobrir o Brasil no meio do caminho – era um pequeno movimento na grande sinfonia que configura o processo de expansão dos portugueses ao redor do globo.

Esse movimento expansionista traz consigo as desigualdades sociais.

4.3.1.3 Imagens do colonizador e do colonizado

Em alguns desenhos percebemos uma linha “básica”, ou “linha de base”. Lowenfeld (ano) divide o espaço da composição em duas superfícies, uma superior e outra inferior. É o caso do desenho de Olinda (Figura 8) que representa a chegada dos portugueses ao Brasil. Segundo Lowenfeld (1970) o método de representação da linha de base decorre na necessidade imperativa que a as crianças a partir de sete anos de idade possuem de comunicar uma seqüência de fatos.

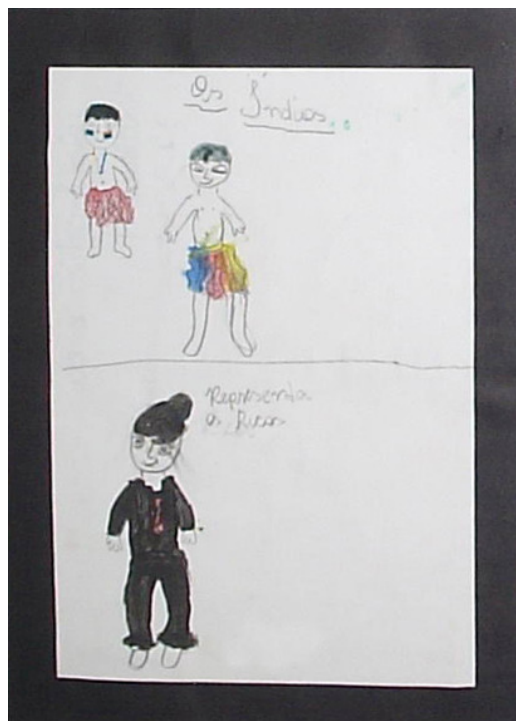


Figura 8: Índios e portugueses (Olinda 11 anos)

Do ponto de vista simbólico, há um esforço na expressão de valores, por exemplo, o valor dado ao espaço e à localização das figuras humanas, a preocupação de distinção expresso, entre outros, através da simetria, da divisão, da separação, enfim, da atitude em reservar a parte superior para um e a parte inferior para o outro no espaço do desenho.

A bipartição espacial dos lados superior e inferior (altura, profundezas) corresponde, no pensamento simbólico, à relação entre luz e trevas. A cor em si torna-se um valor supremo, explica de outra maneira a antítese luz, trevas. A luz apareceu-nos, com efeito, na sua forma simbólica da cor amarela (luz) e vermelha (purificação) da roupagem do índio em oposição ao preto (trevas) na roupa do português. Todas essas características anunciam as estruturas esquizomorfos do imaginário, a saber, a procura da simetria e por fim a vontade de distinção pela cor. Mas, isso “não tem em si [...] nada de patológico, todas essas características, como assinala Durand (DURAND, 1997, p.190) “[...] permanecem e subsistem em representações [...] por antítese”. É o que nos indica também a autora do desenho em sua explicação textual. Ela diz que “representam ricos e pobres” (Olinda).

Outro aspecto a ser considerado nessa forma de representação simétrica é a questão da chegada dos portugueses a uma terra já habitada. É como se a criança quisesse mostrar a anterioridade dos índios. Essa anterioridade é também destacada no desenho abaixo, feito por João Pessoa (Figura 9).

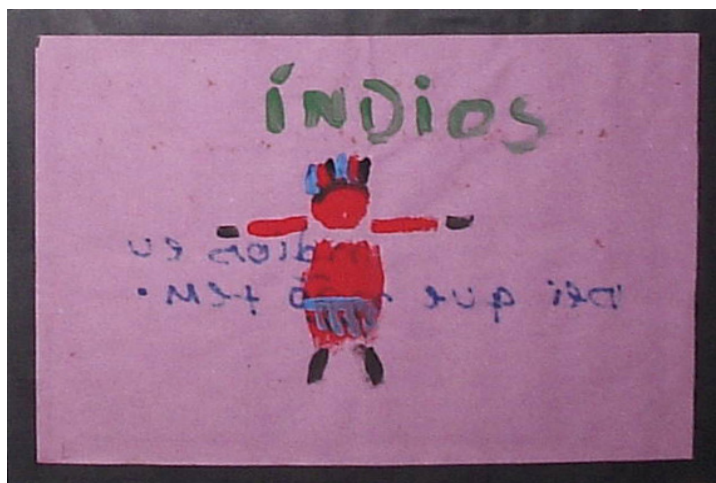


Figura 9: Índio (João Pessoa 12 anos)

Essa imagem corresponde a um índio de braços abertos. Exemplifica a receptividade dos antigos “donos desta terra” aos recém chegados, os portugueses. Indica-nos a forma como os índios receberam os ditos “descobridores” que aqui chegaram após a longa viagem da “descoberta” do Brasil. Na explicação textual do desenho seu autor faz questão de registrar que “os índios já viviam aqui” (João Pessoa).

Portanto, a compreensão histórica e cultural de saber que os índios “já viviam aqui” foi determinante para a forma de representação da imagem do índio. A centralidade da imagem evidencia a importância dada a este personagem da cultura brasileira.

Vale ressaltar que nas artes plásticas é muito comum a centralização para pessoas ou objetos de que se dá importância. Assim, por exemplo, é que os artistas da Idade Média, sobretudo da arte bizantina, como nos mostra Gombrich (1989) costumavam retratar a imagem de “Cristo”, sempre centralizada (GOMBRICH, 1989, p.137), tal como a imagem do índio (Figura 9). O historiador da arte também nos mostra a imagem de Cristo representada na parte superior de um espaço dividido por uma linha horizontal, seguida de outros personagens na parte inferior do espaço reservado para esta representação (GOMBRICH, 1989, p.141), tal como aparece na imagem do índio e do português (Figura 8).

É importante observar ainda, na figura 9 a cor vermelha utilizada para representar a pele do nativo: cor do poder, cor da guerra, do derramamento de sangue, cor do ódio, da destruição pelo fogo. Isso nos remete à imagem do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos que em abril de 1997 teve a maior parte de seu corpo queimado. A notícia se espalhou rapidamente através da mídia: livros, revistas e jornais, entre outros, que ainda hoje circulam em nossa sociedade trazendo a imagem do índio injustiçado.

Seria esta imagem a expressão de um olhar inquiridor da consciência moral? Seria esta imagem a expressão da angústia diante do terror, do tempo e da morte? “Seja como for, olho e olhar estão sempre ligados à transcendência como constata a mitologia universal e a psicanálise” (DURAND, 1997, p.151-2). Portanto, é natural representar um mal, ou melhor, representar aquilo que provoca mal estar e buscar superá-lo. Como observa Durand (1997, p. 123-4)

Aos esquemas, arquétipos, símbolos valorizados negativamente e às faces imaginárias do tempo poder-se-ia opor, ponto por ponto, o simbolismo simétrico da fuga diante do tempo ou da vitória sobre o destino e a morte. [...] figurar um mal, representar um perigo, simbolizar uma angústia é já, através do assenhoreamento pelo *cogito*, dominá-los [...] A imaginação atrai o tempo ao terreno onde poderá vencê-lo com toda a facilidade [...] A *hipérbole negativa não passa de pretexto para a antítese*. [...] O esquema ascensional, o arquétipo da luz [...] e o esquema diairético parecem, de fato, ser o fiel contraponto da queda, das trevas [...] Esses temas correspondem aos grandes gestos constitutivos dos reflexos posturais: verticalização e esforço de levantar o busto, [e a] visão [...] Esses gestos são reações reflexas primordiais, naturais, de que os símbolos [...] por razões didáticas, não são mais que contrapartidas afetivas, complementos catalisadores [...].

Observei anteriormente os símbolos nictomórficos, animados pelo esquema da água que conforme Durand é sempre associada ao sangue, sempre tão rico de mistério, de sofrimento e de terror, algo temível por muitas pessoas porque ele, o sangue, é, ao mesmo tempo, o “[...] senhor da vida e da morte e porque na sua feminilidade [fluxo menstrual] é o primeiro relógio humano, o primeiro sinal humano correlativo do drama lunar [fases da lua]” (DURAND, 1997, p.111). Analisei também a imagem do português e do índio, ambos representados com a cor vermelha, que por sua vez é a cor do sangue, do fogo e também do poder. É notável o contraponto sugerido por Durand na representação das imagens dos integrantes do Pintando o sete. Isso ocorre através dos “símbolos diairéticos” (como a água) do “arquétipo da luz”, enfim do “esquema ascensional” como contraponto da queda, das trevas. Dessa forma, constatamos que um isomorfismo liga toda uma série de imagens díspares à primeira vista, mas cuja constelação permite afirmar sim que as imagens analisadas até agora fazem parte de um regime multiforme da angústia diante do tempo e da morte.

4.3.1.4 – Escravidão – liberdade -confraternização

Imagem representada por cinco integrantes do grupo é a imagem da escravidão, tema intrinsecamente ligado ao trabalho forçado - um relembrar brutal da condição humana, em particular dos africanos trazidos ao Brasil. Ao analisar este grupo de imagens verifiquei uma espécie de preocupação da reconquista de uma “potência perdida”, “de um tônus degradado pela queda” para utilizar aqui as palavras de Durand. Essa reconquista manifesta-se de

diferentes maneiras como: a dominante postural, a simbologia da cor, da dança, dos instrumentos de percussão. Ou seja, diferentes símbolos de que a verticalidade se manifesta. São imagens que se por um lado mostram o tema da escravidão por outro lado anunciam a liberdade a ser conquistada. Nesse sentido o microcosmo do corpo humano empresta a sua simbologia para exaltar a ascensão. O desenho abaixo (Figura 10) é um exemplo disso.



Figura 10: O “negro” (João Pessoa 12 anos)

Esta figura representa um escravo africano de braços erguidos para o céu. Este gesto nos reenvia a imagem do pedido de uma graça. É interessante observar que as mãos e a cabeça do personagem retratado foram pintadas na cor vermelha, o que de certa forma nos lembra também a imagem do sangue, que como diz Durand “[...] corre nas veias ou se escapa com a vida pela ferida” (DURAND, 1997, p.111).

É importante observar o texto explicativo para a figura 10: “Os negros vieram contra a vontade da Mama África e por conta de homens maus orientados estes irmãos foram aqui escravizados” (João Pessoa). Percebe-se, assim que a angústia diante do devir, revelado pelo integrante do Pintando o sete através de uma de suas composições está associado, sobretudo ao tipo de educação, ou “orientação” que determinados indivíduos estão sujeitos.

Ora, é sabido que muitos indivíduos de nossa sociedade entre eles as crianças e os adolescentes trabalham sem remuneração em uma espécie de escravidão moderna. Como observa Dimenstein isso ocorre “mesmo a

Constituição proibindo o trabalho infantil”, comprometendo assim a educação escolar de “milhões de crianças e adolescentes” (DIMENTAIN, 2000, p.121). A imagem da “criança trabalhadora” também aparece entre as composições dos integrantes do grupo “Pintando o sete”, como veremos adiante nas composições apresentadas nos questionários.

Detenhamo-nos na imagem do “escravo africano” que na forma como apresentado vem reforçar o esquema verticalizante ou esquema da ascensão. É importante destacar um aspecto referente a essa imagem para uma melhor compreensão desse fato. Trata-se da representação da cabeça do personagem retratado que João Pessoa consciente ou inconsciente destaca com a cor vermelha. De acordo com Durand

Se os esquemas verticalizantes vão dar, no plano do macrocosmo social, aos arquétipos monárquicos do mesmo modo que, no macrocosmo natural, vão dar à valorização do céu e dos cumes, vamos verificar que no microcosmo do corpo humano ou animal a verticalização induz várias fixações simbólicas de que a cabeça não é a menor [...] [pois] a cabeça é centro e princípio de vida, de força física e psíquica, e também receptáculo do espírito (DURAND, 1997, p.140).

Consciente ou não os integrantes do Pintando o sete, de uma forma ou de outra dão destaque à cabeça dos personagens retratados. É interessante observar a composição de Rosário que fez uma pintura onde é possível perceber este destaque (figura11), A imagem representada por ela é de um grupo de “mulheres africanas” dançando.



Figura 11: Mulheres africanas (Rosário 10 anos)

O primeiro aspecto a ser reconhecido na representação desse

grupo de mulheres dançando são as pinceladas de cor amarela sobre a representação da cabeça de cada uma das personagens retratadas como uma espécie de auréola cristã. Como diz Lexikon existem diversas formas de auréola, mas em geral elas aparecem como um clarão “simbolizando a luz divina” (LEXIKON, 1990, p.28).

Devemos observar ainda na composição das “mulheres africanas” os movimentos simbólicos gestuais, especialmente com as mãos elevadas para o alto num ritual de louvor. Sabe-se que a dança estava associada originalmente a quase todas as ações cotidianas e rituais como um componente transcendental. A ascensão é, assim, associada à música, à dança, postura e aos gestos do corpo. Um meio de suplicar dádivas e de ter acesso ao futuro.

A expressão do rosto da personagem desta composição, desenhada em primeiro plano, também é bastante significativo, é uma expressão de alegria, de felicidade re(a)presentada com um sorriso no rosto.

Mais notável ainda do ponto de vista da ascensão é a representação dos instrumentos musicais, sobretudo os instrumentos de percussão. Estes funcionam como armas “percucientes” (DURAND, 1997, p.164). Tecnologicamente falando são esses instrumentos as primeiras armas utilizadas pelos seres humanos na luta contra as forças do mal, ou melhor, contra as forças ocultas da natureza.

Segundo Lexikon, para os povos da África negra os instrumentos musicais geralmente serviam para “atrair de forma mágica os poderes celestes”, e “os tambores de guerra, em especial, estavam estreitamente associados ao raio e ao trovão (LEXIKON, 1990, p.188). O tambor, o berimbau e o pandeiro representados de forma isolada na figura 12 são símbolos culturais desta relação.



Figura 12: Instrumentos musicais dos escravos (João Pessoa 12 anos)

De acordo com o autor da composição estes são “os instrumentos musicais dos negros” (João Pessoa). O som ritmado desses instrumentos muitas vezes é associado aos sons e às forças ocultas do cosmos⁴⁹. Coincidentemente ou não João Pessoa utilizou as cores amarelo e vermelho para pintar os instrumentos desenhados em sua composição, o que, de certa forma, nos remete respectivamente ao significado simbólico da luz e do poder.

Nas palavras de Durand,

[...] para a criança [...] de gestos agitados e estereotipados a pancada [em um tambor, por exemplo] está ligada à primeira atuação objetiva. Neste gesto muito primitivo de percussão estão estritamente unidas quer um intuição da força e a satisfação que daí o resultado, quer a primeira segregação de um objeto em si mais ou menos hostil. Não há portanto nenhuma distinção moral a estabelecer entre o uso de maça, do estoque ou da lâmina. É apenas muito mais tarde, sob as pressões culturais e as contingências da história, que as modalidades da arma se diversificam e se valorizam de maneiras diferentes, e que o gládio se torna ‘a arma dos povos conquistadores’ e permanece a ‘arma dos chefes’, arma sobredeterminada pelo caráter diarético que a sua lâmina cortante implica, porque a espada dos povos setentrionais destina-se a golpear não com a ponta mas com a lâmina ...’ A espada é, assim, o arquétipo para o qual parece orientar-se a significação profunda de todas as armas, e por esse exemplo se vê como se ligam inextricavelmente num sobredeterminismo as motivações psicológicas e as intimações tecnológicas (DURAND, 1997, p.164).

⁴⁹ Do grego, Kósmos “ordem”, “organização” é um termo que designa o universo em seu conjunto, isto é, em sua totalidade, a totalidade de todas as coisas do universo.

Abaixo segue uma composição feita pelo mesmo autor da figura acima. Desta vez ele representa um grupo de “africanos na capoeira” (Figura13).



Figura 13: Africanos na capoeira (João Pessoa 12 anos)

É válido observar que o grupo de “africanos na capoeira” é composto apenas por homens. A luta corporal acompanhada pelo som do berimbau e do tambor é evidente. Há um esforço em evidenciar a virilidade do grupo, sua força e energia. Todos esses símbolos constelam em torno da noção de poder. São símbolos rituais ou meios para atingir a liberdade que torna possível a passagem de um modo de ser a outro.

Vale registrar que a capoeira é uma das atividades desenvolvidas no CNSC. Em uma das minhas visitas a essa escola observei que meninos e meninas praticam esse “esporte” juntos (figura 62). O curioso é que ao fazerem a representação pictórica de um grupo de indivíduos na capoeira (João Pessoa) excluiu o sexo oposto. O mesmo ocorre na composição de Rosário (Figura 11) anteriormente analisada. Ela fez uma pintura representativa desse mesmo tema, envolvendo um grupo de pessoas, só que formado apenas por mulheres. Já na composição abaixo (Figura 14) onde também aparece um grupo de africanos não houve preocupação por parte de Olinda, sua autora, a distinção por sexo.



Figura 14: Libertação dos escravos (Olinda 11 anos)

A composição de Olinda representa a comemoração da aprovação da Lei Áurea, que dá liberdade a todos os escravos. A imagem da confraternização é que sobressai. “Deus lhe pague” (Olinda). Esta é a frase escrita para explicar o desenho e parece estar relacionada à idéia de solidariedade, justiça e felicidade. A compreensão da necessidade e importância desses valores é o que parece motivar também Marília, autora da composição que segue (Figura 15).



Figura 15: Liberdade (Marília 13 anos)

Essa obra também representa um momento de confraternização. Marília, sua autora, retrata a “liberdade dos escravos” numa cena alegre, de cores fortes. Ela escolheu um método diferente dos outros integrantes do grupo para fazer a sua composição. Esta não é uma pintura, mas um mosaico laboriosamente construído, de pedaços de EVA, material maleável, fácil de cortar, colar e que produz profundidade.

Chamo a atenção para os personagens representados no primeiro plano. São os “escravos” que “libertados ficaram muito felizes”, diz a autora (Marília). As mãos dadas expressam força e poder pela união de todos. Outras composições sinalizam para essa prática e idéia de que a união faz a força, como veremos adiante.

4.3.1.5 A Construção do Brasil - casa - escola

A imagem da casa apareceu em quatro composições apresentadas na oficina. Ela surge de diferentes maneiras, casa propriamente dita e ainda um agrupamento de casas, todas constelando com símbolos variados. Mas, conforme alerta Durand “E preciso fazer um sério esforço para separar os símbolos” que acompanham essa imagem, pois, a casa é “sempre a imagem da intimidade repousante, quer seja templo, palácio ou cabana” (DURAND, 1997, p.244).

Em outras palavras, a casa desempenha a função simbólica de intimidade e repouso. Entretanto, a casa “pode suscitar fantasias diurnas” (DURAND, 1997, p.244), e portanto, constelar com o esquema da ascensão. De fato, a disposição das casas representadas pelos participantes da pesquisa de certa forma equivale a elevar-se, e são ricas de simbologia ligada ao alto. A própria organização das casas apresentadas pelos participantes da pesquisa nos dá uma idéia clara disso tal como as figuras 16, 17, 18, 19 que mais parecem arranhas-céu. Todavia, como esclarece Durand, “A casa, para a fantasia, nunca é muralha, fachada ou pináculo, muito menos arranha-céu, é sim morada” (DURAND, 1997, p. 245).

Na composição apresentada por Rosário (Figura 16) está escrito a frase “Mais é preciso construir o Brasil” (Rosário), sem mais comentários. É uma pintura de cores fortes. Apresenta uma espécie de “jogo” de cores quentes

(vermelho e amarelo) e frias (verde e azul), conseguindo um “equilíbrio” de “pesos” distribuídos sobre seu suporte.



Figura 16: Construção do Brasil
(Rosário 10 anos)

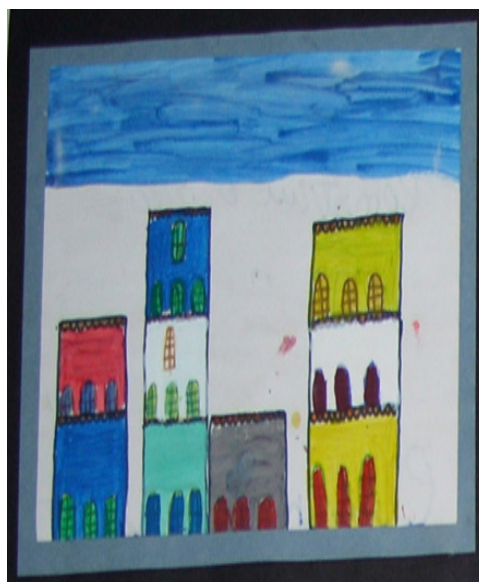


Figura 17: O Brasil construído (Vitória 12 anos)

A composição apresentada por Rosário possui características bastante parecidas com as apresentadas por Vitória (Figura 17). Mas, não se trata de cópias da composição de Vitória feito por Rosário ou vice versa. Acompanhei pessoalmente a produção de cada composição aqui apresentada, Rosário e Vitória se quer estavam perto uma da outra quando fizeram suas composições. É preciso considerar que é no trajeto entre as “pulsões subjetivas e assimiladoras do sujeito e as intimações objetivas que emanam do meio social” que ocorre a “incessante troca ao nível do imaginário” (DURAND, 1997, p.41). Portanto, ao analisarmos composições tão parecidas, não se pode deixar de levar em consideração a relação de cada sujeito com o “meio cósmico e social”, isto é, com o universo cultural com o qual interagem. Cabe ressaltar que ambas fazem parte de um mesmo grupo de arte e que por isso freqüentam cotidianamente a mesma escola, considerada nesse estudo como sendo esse meio cósmico ou universo cultural dos sujeitos da pesquisa, sobre o qual tratarei adiante de forma mais aprofundada⁵⁰. Antes é preciso continuar

⁵⁰ Como acenei na introdução para Durand, o “meio cósmico e social” não se reduz a uma determinada instituição, diz mais respeito a natureza e à sociedade como um todo. Neste

analisando as imagens representativas das pulsões subjetivas e assimiladoras desses sujeitos.

A semelhança entre as composições de Rosário e Vitória é algo curioso, as mesmas formas geométricas, as mesmas disposições das portas e janelas e o mesmo emprego das cores em suas três dimensões: matiz (sem misturas), saturação (sua pureza) e brilho (vigor e intensidade), “revelando toda a riqueza do prisma”, que como explica Durand evidencia características do Regime Noturno da imagem (DURAND, 1997, p.220).

Portanto, as composições apresentadas neste grupo diferentemente dos grupos analisados anteriormente fazem parte desse Regime, o Regime Noturno. É preciso ter em mente que

As escadas da casa descem sempre e subir ao sótão ou aos quartos de cima é ainda descer ao coração do mistério certamente diferente do da adega, mas igualmente matizado de isolamento, regressão e intimidade [...] O sótão, apesar de sua altitude é museu dos antepassados e lugar de regressão e lugar de regresso como a adega. Portanto, 'da adega ao sótão' são sempre os esquemas da descida, da escavação, da involução e os arquétipos da intimidade que dominam as imagens da casa (DURAND, 1997, p. 245).

Daí dizer que para a fantasia humana a casa “nunca é muralha, fachada ou aranha-céu” e sim “morada”. É importante, então, perceber na análise dessas imagens a significação da casa como fundamental simbolismo da intimidade e repouso. Essa forma de representação da casa como “arranha-céu” (composições 16, 17, 18) e os símbolos do regime diurno que a acompanham (altura, por exemplo) não passam, como diz Durand, de “incidências secundárias” os quais retomarei mais adiante. Por ora é necessário analisar o simbolismo da casa, explorando os seus aspectos noturnos, sobretudo, através do uso das cores: símbolos da inversão entre os regimes da imagem. De acordo com Durand

As fantasias da descida noturna implicam naturalmente a imagística colorida das tintas [...] A coloração [...] é uma qualidade íntima, substancial [...] A cor, como a noite, reenvia-nos [...] sempre para uma espécie de feminilidade [...] aparece na sua diversidade e riqueza

estudo utilizo essa noção para a análise do espaço escolar sem perder de vista o fato dela está inserida num todo social mais amplo e complexo.

substanciais, e nos seus matizes infinitos como promessa de inesgotáveis recursos (DURAND, 1997, p.221).

Observa-se em algumas imagens (por exemplo, as composições 16, 17, 18) o uso de cores variadas, como se tratassem de diferentes casas. É interessante observar que embora a cor verde não seja a cor predominante em todas as composições onde aparece a imagem da casa é uma cor presente em todos os desenhos onde a casa aparece. De certa forma isso explica o fato dessas imagens transmitirem “calma”, “repouso” e “profundidade materna” (DURAND, 1997, p.120). De acordo com Durand esta cor desempenha isomorficamente a um papel terapêutico porque é assimilado a estes aspectos.



Figura 18: Triste fila de retirantes (Socorro, 11 anos)

Vitória explica textualmente o seu desenho (Figura 17) dizendo que “e assim o Brasil foi construído” (Vitória). Mas, afinal onde estão os operários dessa obra? Certamente todos os participantes da pesquisa que representaram a imagem da casa são arquitetos e operários dessa construção e quanto aos demais personagens dessa história eles aparecem em outras composições e não necessariamente neste grupo de imagens, por exemplo, os escravos vistos anteriormente e os imigrantes que aparecem em composições apresentadas adiante. O certo é que para Rosário e Vitória, assim como para inúmeros

artistas consagrados pela História da Arte⁵¹ a casa é considerada um espaço importante de ser representada por ser associada, como diz Durand à imagem da intimidade, do repouso, do aconchego, do acolhimento e proteção, ou seja, imagens do Regime Noturno, onde todos esses símbolos estão associados ao simbolismo da casa. Além disso, existe um aspecto que não pode deixar de ser considerado na representação da casa. Conforme Durand,

A casa constitui [...] entre o microcosmo do corpo humano e o cosmo, um microcosmo secundário. Os poetas, os psicanalistas, a tradição católica ou a sabedoria dos Dogon fazem coro para reconhecer no simbolismo da casa um duplicado microcosmo do corpo material e do corpo mental [...] A própria organização dos compartimentos do apartamento ou da chopana: canto onde se dorme, lugar onde se prepara a refeição, sala de jantar, quarto de dormir [...] todos esses elementos orgânicos trazem equivalentes anatômicos mais do que fantasias arquiteturais (DURAND, 1997, p.243).

Nesse sentido, “A casa inteira é mais do que um lugar para se viver é um vivente. A casa redobra sobredetermina a personalidade daquele que a habita” (DURAND, 1997, p.243). Nas palavras de Lexikon,

[A casa] é símbolo [...] da ordem cósmica [...] Da mesma forma que o templo, a casa muitas vezes é símbolo do corpo humano [...] a relação simbólica corpo-casa figura [...] de modo que a fachada da casa corresponde à aparência exterior; o telhado à cabeça [...] ou a consciência [...] (LEXIKON, 1990, p.47).

No caso das representações da casa feita pelos integrantes do grupo Pintando o sete a imagem da fachada é que sobressai (figuras 16, 17, 18, 19). A porta, “síntese ‘das chegadas e das partidas’” e as janelas, muitas vezes consideradas como os “olhos da casa” (DURAND, 1997, p.243) são abundantemente retratadas. Aparecem de diferentes cores, mas sempre com o mesmo formato.

Observa-se em algumas imagens (por exemplo, a Figura 19) a imagem de casas padronizadas: a fachada dessas casas são todas na cor branca com portas e janelas pintadas na cor verde e tetos vermelho. Lembremos que o vermelho é a cor do poder. E, de acordo com Lexikon existe uma crença de que esta cor é capaz de proteger os seres humanos de “influências malignas” (LEXIKON, 1990, p.203).

⁵¹ Por exemplo Paul Cézanne e Vincent Van Gogh, como mostra Gombrich em sua “História da Arte” - 1989, páginas 540, 541 e 547.



Figura 19: As casas padronizadas (Marília 13 anos)

Na frente das casas foi representado um grupo de pessoas que não se pode identificar se são adultos ou crianças, homens ou mulheres. No canto inferior direito da composição a autora escreve a mensagem - “fora desigualdade e sim a igualdade social” (Marília). Para Marília parece que o mais importante é demonstrar que essas pessoas são iguais, que podem ter casas iguais e se vestirem de maneira igual se não bem parecidas.

O tema das desigualdades sociais é muito recorrente entre os participantes da pesquisa. Exemplo disso é esta outra composição de Socorro exposta em seguida. (figura 20)



Figura 20: Escola para ricos e lixeiro para pobres (Socorro 11 anos)

De acordo com a autora da composição trata-se de uma pintura que representa “os ricos indo para a escola e os pobres indo catar o lixo” (Socorro). A composição de Socorro é diferente de todas as outras composições onde aparece a imagem da casa, neste caso a casa-escola. Esta na verdade é quase imperceptível, mas, se observarmos bem de perto é possível identificá-la. Existem na verdade duas casas representadas nesta composição, uma delas foi feita próxima ao centro (centro geométrico do desenho), a outra na parte superior do lado direito, acima dos personagens representados.

O curioso na pintura dessa integrante do “Pintando o sete” é que apesar de ter pintado uma escola para ricos, outra para pobres, na explicação textual ela diz que os ricos vão para a escola e os pobres vão catar lixo, expressando dessa forma a sua consciência das desigualdades sociais. É imperioso observar ainda a linha vertical que separa os “ricos” (lado esquerdo) dos “pobres” (lado direito). Ademais, no canto inferior direito, Socorro desenhou uma lata de lixo, para onde os “pobres” se dirigem. A composição é bastante rebuscada, repleta de informações visuais e temas variados: divisão social, trabalho, educação, meio ambiente. Mas, o que é importante salientar aqui é simbolismo da casa, neste caso a casa-escola que apesar da clara evidência de ser lugar representativo tanto da inclusão quanto da exclusão (do sistema educacional) parece surgir no imaginário desta integrante do “Pintando o sete” como representação da possibilidade de ascensão, que, no entanto é alcançada mais facilmente pelos “ricos”. Eis aí um aspecto muito forte nas composições de todos os participantes da pesquisa.

Percebe-se, então, nas imagens da casa, mesmo sendo ela representativa do Regime Noturno da imaginação humana, o simbolismo ascensional do Regime Diurno da imagem.

4.3.1.6 Meio ambiente

É interessante observar o desenho feito por João Pessoa em que aparece a imagem da casa, ou melhor, das casas (Figura 21). É surpreendente a pintura apresentada por ele. Desenhou casas utilizando apenas tinta preta sobre fundo branco, esclarecendo ser porque “[...] o mundo está sendo poluído” (João Pessoa).



Figura 21: A poluição (João Pessoa 12 anos)

Ora, afirmei anteriormente, recorrendo a Gilbert Durand (1997) que o preto é a cor que mais causa choque emocional. Consciente ou inconsciente disto o fato é que este integrante do Pintando o sete conseguiu que eu sentisse este choque ao me deparar com a imagem da casa em preto e branco em meio a tantas imagens de casas coloridas apresentadas por seus colegas de grupo. Todavia, ao analisar a imagem apresentada por ele no questionário confesso a surpresa que tive ao ver que ele escolheu o tema do meio ambiente, apresentando uma imagem bem colorida (Figura 40). Porém, retomarei a tal imagem mais adiante. Por ora é necessário explorar mais as imagens apresentadas na oficina. Passemos para um novo grupo de imagens

4.3.1.7 Pobreza e violência



Figura 22: O rico e o pobre
(Rosário 10 anos)



Figura 23: Criança pedindo esmolas
(Socorro 11 anos).

As composições acima, apresentadas por Rosário e Socorro não foram explicadas textualmente. Suas autoras apenas indicaram os títulos “Ricos e pobres” (Rosário) e “Criança pedindo esmolas” (Socorro). Já João Pessoa, autor da pintura abaixo (Figura 24) escreve algumas palavras, inclusive sobre a composição, dizendo: “triste fila de miseráveis”.



Figura 24: Os retirantes (João Pessoa 12 anos)

No verso João Pessoa explica que os personagens retratados são “retirantes que caminham errantes pelo país”. Seriam estas imagens apresentadas por crianças com olhares pessimistas, sem expectativas de um mundo melhor, mais justo e igualitário?

Lowenfeld (1970) explica que “A criança vê o mundo de forma diferente daquela como o representa” (LOWENFELD, 1970, p.19). Assim, por exemplo, João Pessoa não percebe o ser humano com as características representadas na composição acima (Figura 24) uma “Triste fila de miseráveis de braços esticados como se quisessem dar as mãos. Por outro lado, “Não há expressão artística possível sem auto-identificação com a experiência revelada” (LOWENFELD, 1970, p. 28). Ou seja, notadamente João Pessoa, assim como os demais participantes da pesquisa, está familiarizado com a “pobreza”, a “violência” e a “miséria”, mas isso não significa dizer que elas possuem uma visão pessimista do mundo.

O que chama a atenção dessas imagens sobre a pobreza e a violência é a revelação de um conhecimento⁵² brutal das “engrenagens” (DIMENSTEIN) de um país, o Brasil. “A descoberta das engrenagens é a descoberta [...] da falta de escola, [...] da migração, da desnutrição, do desrespeito sistemático aos direitos humanos” (DIMENSTEIN, 2000, p.17). Todavia, os integrantes do “Pintando o sete” não fazem um trabalho mostrando apenas o lado obscuro do nosso país. Eles apresentam soluções simples, levando as pessoas que assistem as suas apresentações⁵³ a repensarem sempre e discutirem as possibilidades de um Brasil melhor. Os desenhos seguem indicando algumas soluções para que isso ocorra. Anunciam desejos de uma realidade melhor, de um país, mais alegre sem injustiças e sofrimentos e a busca dessa conquista se dá, por exemplo, através de “processos de negação”. Esse processo também se aplica a composições abstratas como os das Figuras 25 e 26, através da qual as suas autoras declaram “Não à violência” e à “pobreza” respectivamente, anunciando dessa forma elementos do Regime Noturno da imagem, na medida em que revelam a natureza de

⁵² “A criança desenha de acordo com os seus conhecimentos, sua observação e sua experiência” (LOWENFELD, 1970, p.36).

⁵³ Lembremos que as imagens apresentadas pelos integrantes do grupo Pintando o sete nas composições correspondem àquilo que eles representam através do teatro, da música e da dança.

indivíduos que sonham “[...] com o bem-estar antes de sonhar com as conquistas” (DURAND, 1997, p.268).



Figura 25: Não à violência (Rosário 10 anos)



Figura 26: Pobreza (Carolina 13 anos)

As autoras das pinturas acima (Figuras 25 e 26) não explicaram as composições textualmente, só indicaram no verso palavras como violência e pobreza respectivamente. Confesso o espanto que tive ao ver tais imagens. Na verdade fiquei admirada diante de composições como estas no estilo “pintura de ação” ou “expressionismo abstrato” (GOMBRICH, 1995, p. 604). Foram as únicas imagens que me deixaram inseguras, devido ao aspecto predominantemente subjetivo desta forma de representação. Seria fácil reconhecer a sintaxe dos elementos visuais, mas, sem saber se no final da leitura interpretativa teria de fato conseguido algo em termos de informações e dados significativos para a pesquisa. Assim, recorro mais uma vez a Durand (1998 a), desta vez para explicitar o caráter alegórico de imagens do “pensamento indireto” (Lembremos mais uma vez a análise durandiana sobre a imaginação simbólica apresentada na introdução)

Na perspectiva durandiana essas imagens fazem parte do pensamento indireto, quando o significado de algo “Não é mais absolutamente apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido , não a um objeto

sensível” (DURAND, 1998 a, p.13).

Portanto, ao olharmos para essas duas composições “entramos” no campo da imaginação simbólica propriamente dita, um campo por demais desconhecido, ainda pouco explorado (com exceção de alguns movimentos de vanguarda como os surrealistas e os expressionistas abstratos, além dos estudiosos desses movimentos, entre outros). Vimos no primeiro capítulo como essas imagens são confundidas com o delírio e o irracional e por isso desvalorizadas, desprezadas e até destruídas devido o alto grau de complexidade desse tipo de imagem e, portanto, de difícil entendimento. E, no entanto, tais imagens estão aí. Estão aí repletas de significados, neste caso, envoltos em signos alegóricos. Mas, como explica Duran (1998) *“Os signos alegóricos sempre contêm um elemento concreto ou exemplar de significado”* (DURAN, 1998, p.12).

No caso das imagens acima “violência” e “pobreza” (Figura 25 e 26) creio serem primeiramente realidades presenciadas se não vividas por seus autores, neste caso, pelos participantes da pesquisa, assim como muitos moradores da periferia de São Luís do Maranhão, no bairro Cidade Olímpica onde se localiza o CNSC, ponto de encontro diário dos participantes da pesquisa. Ponto este com “[...] alto índice de violência, existência de usuário de drogas, de inúmeras famílias em situação de pobreza extrema, alto índice de analfabetismo e grande número de crianças fora da escola” (CNSC - Projeto Político Pedagógico 2006).

O expressionismo abstrato da iconografia dos participantes da pesquisa nos parece a expressão de uma grande necessidade de mudança, frente às duras verdades presenciadas no dia a dia, na ida para a escola ou na volta para casa, por exemplo. São imagens que expressam o perfil de adolescentes que estão cansados dos terrores da vida, que viram as costas a representação mais tradicional do realismo, mas conseguem dizer grandes verdades que podem ser entendidas como as suas necessidades – A necessidade de um mundo mais tranquilo, onde as pessoas possam viver sem “pobreza”, sem “violência”.

É assim, por exemplo, que o geometrismo abstrato da iconografia dos primitivos seria a expressão de uma ‘imensa necessidade de tranquilidade’, por oposição ao lote de crenças, mitos e verdades que

impõe a dura luta pela vida. A abstração das imagens e a sua geometrização apareciam quando o homem está cansado dos terrores perante a natureza e das construções épicas, existenciais ou históricas. Essa abstração iconográfica, esse geometrismo das figuras reapareceriam naturalmente cada vez que as necessidades vitais se tornassem demasiado imperativas: a arte não figurativa contemporânea, pressentida pela natureza-morta cezariana ou cubista, desviar-se-ia, simultaneamente, do expressionismo da figura humana e do realismo que obsidia mais ou menos todas as paisagens. Vasto movimento pictural que no princípio do século vira as costas ao sensorial e a percepção para desembocar na estilização e no intelectualismo. A felicidade eventual que essas gerações artísticas procuram na arte 'não consistia', escreve Worringer, 'em prolongarem-se nas coisas do mundo exterior, a saborearem-se a si próprias nelas, mas em arrancar cada objeto particular externo ao seu arbitrário, em eternizá-lo aproximando-o de formas abstratas e em descobrir desse modo um ponto de partida na fuga dos fenômenos' (DURAND, 1997, p. 385).

4.3.1.8 Mãos dadas – paz – alegria

“Nós queremos um país sem violência” (Olinda). Esta é a frase escrita por Olinda sobre a sua composição (Figura 27), onde, imagens e palavras se complementam⁵⁴. O uso da colagem de papel sanfonado com figuras humanas de mãos dadas reforça a mensagem, de que este é um desejo coletivo.



Figura 27: Um país sem violência (Olinda 13 anos)

⁵⁴ Compartilho com Joly (2005) a ideia de “complementariedade entre imagens e palavras” já que “na maioria das vezes [são] abordadas em termos de exclusão, ou em termos de interação” (JOLY, 2005, p.115).

Um aspecto a ser considerado é o apelo visual constituído pela imagem das palavras⁵⁵, em particular na palavra violência. A escolha da cor vermelha para esta palavra sobre fundo preto parece ter associações negativas (sangue, medo, morte, terror). Porém, sua mensagem como um todo supera essa negatividade.

O tema das mãos dadas também foi apresentado por João Pessoa e Carolina (Figuras 28 e 29). Eles utilizaram as mesmas técnicas para fazerem suas composições: colagem de papel sanfonado com figuras humanas unidas pelas mãos e o uso de jogo de palavras e imagens⁵⁶.

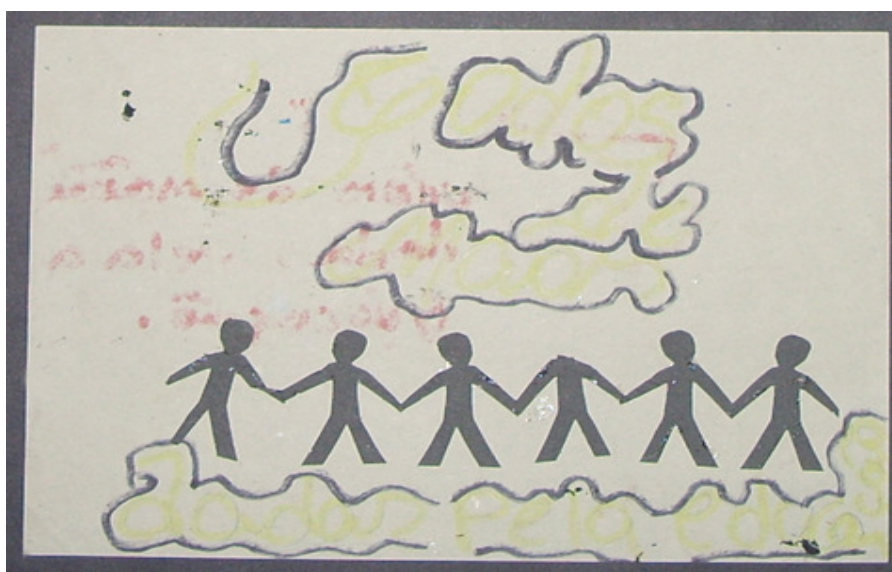


Figura 28: Todos juntos pela educação (João Pessoa 12 anos)

João Pessoa escreve sobre sua composição a seguinte frase: “Todos de mãos dadas pela educação” e declara em sua explicação textual que ela representa “Todos juntos pela educação” (João Pessoa), um trocadilho de palavras para transmitir a mesma mensagem, revelando dessa forma a

⁵⁵ Como explica Joly (2005), “A escolha da tipografia também tem sua importância como escolha plástica. É claro que as palavras têm uma significação imediatamente compreensível, mas essa significação é colorida, tingida, orientada, antes mesmo de ser percebida, pelo aspecto plástico da tipografia (sua orientação, sua forma, sua cor, sua textura), do mesmo modo que as escolhas plásticas contribuem para a significação da imagem visual (JOLY, 2005, p. 111).

⁵⁶ A imagem apresentada na Figura 28 sofreu uma alteração: depois que o participante da pesquisa entregou a composição a cabeça de um dos personagens retratados descolou e rasgou

importância dada a educação, a união de todos, o estar juntos, caminhar de mãos dadas em busca de um Brasil melhor onde ninguém se sinta excluído da escola. (observar que Marília também apresentou uma imagem parecida analisada anteriormente (Figura 15).



Figura 29: Confraternização (Carolina 13 anos)

Carolina por sua vez associa figuras humanas e casas, bem parecidas com as apresentadas por seus companheiros de grupo (Figuras 17, 18, 19, 20) anteriormente analisadas que, por sua vez, constelam com imagens da proteção, do acolhimento, da intimidade e aconchego. No verso de sua composição ela escreve “momentos felizes” (Carolina) e sem maiores explicações deixa impresso o seu recado. É de notar a confraternização em meio a “confetes” típicos de festas carnavalescas e o colorido dado às figuras, típico do Regime Noturno da imagem. Como já foi explicitado anteriormente é sob este regime que toda a riqueza das cores se desenvolve. Vale observar como até o cabelo dos personagens retratados são coloridos como os da composição acima feitos com fios de lã (Figuras 29).

A cor preta utilizada tanto por João Pessoa como por Carolina para representar os personagens de mãos dadas (Figuras 28 e 29) não está associada à cor da pele como nas Figuras 10, 11, 13, 14, 15, ou às trevas, como nas Figuras 3, 4, 6, 8 e 9 analisadas anteriormente, traz consigo “Uma

valorização positiva” própria do “Reino da noite” ou “[...] reino da substância, da intimidade do ser” (DURAND, 1997, p.220).

Vê-se, portanto, que os textos e as composições com as “mãos dadas” remetem ao imaginário noturno da imagem, em particular para as estruturas místicas do imaginário. Explico, vimos na introdução que O **Regime Noturno** é composto por duas estruturas: as místicas ou antifrásicas, as sintéticas ou dramáticas estas, relacionadas com a dominante copulativa, aquelas relacionadas com a dominante digestiva. A primeira marcada pelos símbolos de inversão e de intimidade, a segunda pelo simbolismo cíclico. Mas, existem, ainda, na estrutura mística quatro subestruturas a que Durand trata como estruturas místicas. De acordo com as suas palavras:

[...] podemos escrever que quatro estruturas místicas do Imaginário em Regime Noturno são facilmente vivíveis: a primeira é [...] fidelidade na perseveração e o redobramento que os símbolos do encaixe e a sua sintaxe de redobramento e de dupla negação ilustram. A segunda é [...] viscosidade eufemizante que em tudo e por toda a parte adere às coisas e à sua imagem reconhecendo um “lado bom” das coisas, e que se caracteriza por utilização da antífrase, recusa de dividir, de separar e de submeter o pensamento ao implacável regime da antítese. A terceira estrutura, que não passa de um caso particular da segunda, é uma ligação ao aspecto concreto, colorido e íntimo das coisas, ao movimento vital [...] dos seres. Esta estrutura revela-se no trajeto imaginário que desce à intimidade dos objetos e dos seres. Por fim, a quarta estrutura, que é a da concentração [...] manifesta explicitamente a grande reviravolta dos valores e das imagens a que a descrição do Regime Noturno das fantasias nos habituou (DURAND, 1997, p. 278).



Figura 30: Todos juntos pela paz (Socorro 11 anos)



Figura 31: Apelo à paz (João Pessoa 12 anos)



Figura 32: Todos juntos por um Brasil melhor (João Pessoa 12 anos).

Se observarmos, cada uma das imagens apresentadas nesse grupo parece aproximar-se de uma das estruturas místicas do imaginário à medida em que apresentam elementos como o redobramento da figura humana (repetição de imagens a partir da técnica do papel sanfonado), a recusa em dividir, separar (mãos dadas – encaixe), o colorido íntimo, o reconhecimento do lado bom das coisas, da união de todos pela educação, pela paz, enfim, pela reviravolta dos valores e desejo de união e paz. É interessante observar as composições acima feitas por Socorro e João Pessoa respectivamente (Figuras 30, 31 e 32). Elas apresentam imagens representativas desses valores.

Socorro e João Pessoa não explicam o desenho textualmente. Percebe-se, no entanto que paz, união e confraternização são imagens que sobressaem e tudo isso “por um Brasil melhor”. É igualmente essa a idéia das integrantes do Pintando o sete que representaram imagens do grupo abaixo.

4.3.1.9 Bandeira

Rosário e Carolina representaram a Bandeira brasileira de diferentes formas (Figura 33). Esse sentimento patriótico é no dizer de Durand (1997) “matriótico”, uma espécie de “retorno a mãe” – a pátria mãe ou culto à natureza

que confirmam as ligações isomórficas com as fantasias do repouso (DURAN, 1997, p.231).



Figura 33: Patriotismo, Rosário (10 anos) e Carolina (10 anos).

Estas foram as últimas imagens apresentadas na oficina realizada com os integrantes do “Pintando o sete” em 2006. Elas me fazem lembrar o trecho de uma música de Caetano Veloso que diz:

A língua é minha Pátria
E eu não tenho Pátria: tenho mátria
Eu quero fráttria
[...]
E deixa que digam, que pensem, que falem.
(VELOSO, 1984)

De alguma forma estas imagens sintetizam o imaginário do grupo “Pintando o sete” naquele período. Ou seja, o imaginário de crianças e adolescentes que como diz Barbosa (2002, p.15). “longe do poder oficial, dizem suas palavras ao mundo e nos permitem interpretá-las e contextualizá-las”. Um imaginário por certo misto com predominância de imagens diurnas, mas que apresenta também imagens representativas do Regime Noturno que nos reporta a “grande Mãe”, a “mátria”.

Passo agora a examinar as composições produzidas no questionário aplicado junto ao grupo em 2008. A mudança de atividade para a apreensão das imagens foi importante no sentido de experimentar algo diferente do que já havia sido realizado anteriormente com os sujeitos da pesquisa. Certamente isso interferiu no resultado da produção das composições sem, no entanto prejudicar o trabalho. As diferenças e semelhanças destes dois momentos serão explicitadas a seguir

4.3.2 Imagens apresentadas no questionário aplicado em 2008

Finalmente chego às imagens levantadas junto aos participantes da pesquisa no questionário. As composições apresentadas neste item nos remetem ao tópico anterior, revelando a permanência de imagens como o livro e a casa. De tal forma, tenho o cuidado de não ser repetitiva, sendo mais breve na exposição de palavras referentes à interpretação de tais composições. Em parte, o meu propósito neste tópico é confrontar as imagens apresentadas naquele período com as atuais imagens apresentadas pelos participantes da pesquisa. Por outro lado, passo a verificar a dinâmica do imaginário artístico do

grupo, como as experiências dos integrantes do “Pintando o sete” permanecem ou se modificam. Ressalto que tais composições também apresentam imagens “novas”, ou melhor, imagens que não aparecem nas composições elaboradas na oficina, por exemplo, a de crianças trabalhadoras entre outras. Sendo assim, dividiu-se este tópico em cinco grupos de imagens: A importância da Leitura; Casa-Templo-Escola; Trabalho infantil; Brincadeira infantil; Meio ambiente.

4.3.2.1 A importância da leitura

A imagem do livro foi apresentada apenas por Marília. Sua composição expressa de forma clara o poder que é atribuído à leitura (Figura 34).

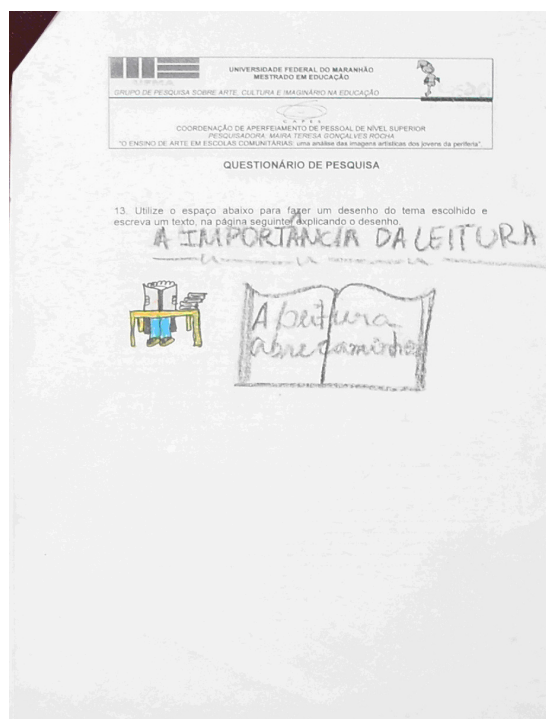


Figura 34: A importância da leitura (Marília 15 anos)

Esta imagem representa “um menino lendo” (Marília), diz a sua autora na explicação textual do desenho. É interessante observar a coleção de livros representada no canto da mesa e a centralidade na representação de um livro aberto com a seguinte mensagem: “A leitura abre caminhos” (Marília). No

texto explicativo a autora do desenho acrescenta que “[...] A leitura é muito importante, ela [...] nos ajuda a entender muitas coisas” (Marília).

O livro surge assim, associado à palavra e ao caminho. É ele que conduz as pessoas ao conhecimento, à sabedoria. E isto é o que dá sentido à vida, mas, já explorei bastante no tópico anterior toda uma simbologia que gira em torno do livro, que constela com a luz, com o alto e com o poder. Importa constatar como esse simbolismo reaparece dois anos mais tarde na composição de uma integrante do grupo que antes, no período da oficina, havia apresentado imagens de grupos diversos como “Escravidão – Liberdade – Confraternização”, “Construção do Brasil- casa”. Isso apenas corrobora para vermos a dinâmica do grupo em sua constante transformação.

4.3.2.2 Casa – escola

Dentre as sete composições apresentadas no questionário três fazem parte desse grupo de imagens.

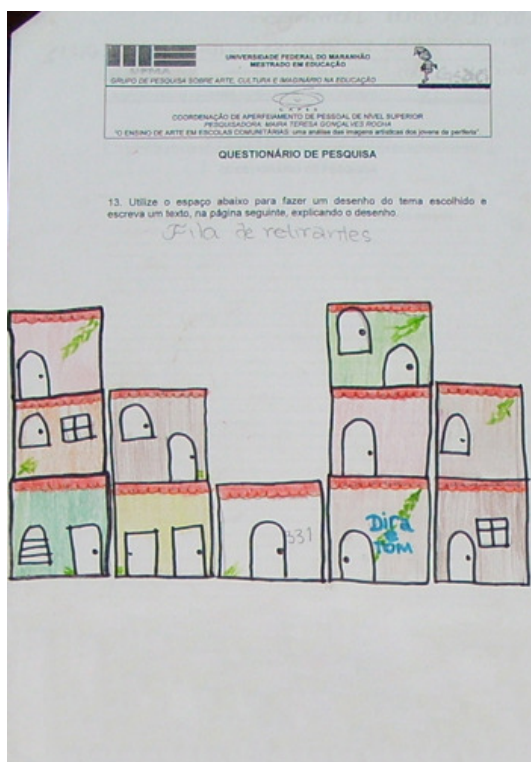


Figura 35: Construção do Brasil 2 (Rosário 12 anos)

A composição acima feita por Rosário (Figura 35) representa a construção do Brasil. É interessante observar que essa integrante do grupo também apresentou a imagem da casa por ocasião da oficina (Figura 16) sobre a qual escreveu a frase “mais é preciso construir o Brasil”, mas não o explicou textualmente. O mesmo ocorre com a composição produzida no questionário, ou seja, é apresentada sem explicação textual. O curioso é que as imagens são bem parecidas. Ela, no entanto, não foi a única que apresentou composições com a mesma temática em ambas as atividades aplicadas junto aos integrantes do grupo para a apreensão das imagens.

Socorro que anteriormente havia apresentado uma imagem referente à casa-escola, destacando questões relativas as desigualdades sociais, desta vez, apresentou a imagem da casa-escola novamente (Figura 36). E, a sua composição mais uma vez nos remete ao tema das desigualdades. É o que transparece no desenho e no texto explicativo da composição que de acordo com a sua autora representa uma escola e uma criança do lado de fora.

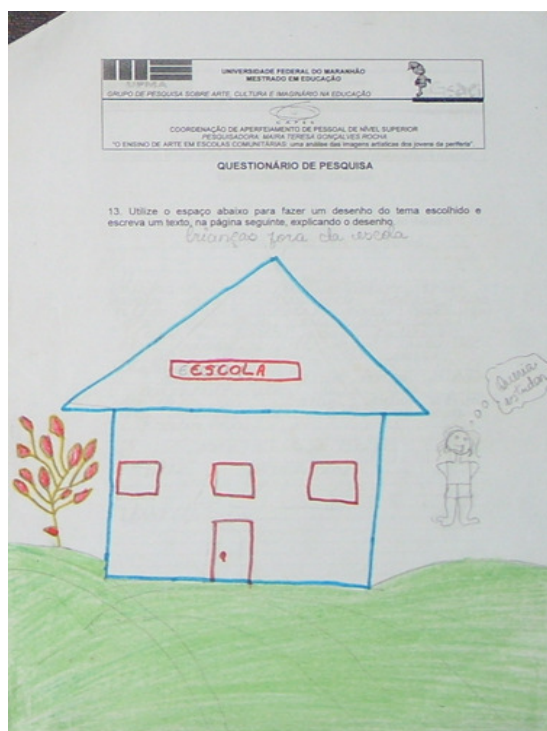


Figura 36: Casa-escola (Socorro 13 anos)

Desta vez Socorro apresenta uma composição menos rebuscada, isto é, com menos detalhes, no entanto, harmoniosa e rica em informações visuais. Sua composição é apresentada em forma de história em quadrinhos que, embora não possua demarcação com linhas visuais figura uma personagem e uma narrativa contada no interior de um “balão” próprio dessa forma de representar. O balão, reservado a personagem retratada sugere um pensamento: “Queria estudar”. Segundo a sua autora: “Muitas crianças não estudam. Tem mães que deixam de botar seus filhos na escola para botá-los pra trabalhar. Eu acho isso injusto, esses pais poderiam ter consciência de que criança é pra estudar, não para trabalhar” (Socorro).

Para Socorro, autora da composição acima, a “Consciência” da problemática da criança fora da escola deve ser “de todos [mas] principalmente dos pais que deixam de botar seus filhos na escola para botá-los pra trabalhar. Só isso” (Socorro). Disso decorre a sua preocupação em representar a escola, que assim como o livro representado por Marília (Figura 34) “abre caminhos” e permite ao ser humano situar-se e viver num mundo justo e igualitário. E a garantia disso está na escola, a solução para as desigualdades.

A escola ressurgente então no imaginário como representação da possibilidade de ascensão, por isso, explicitamente situada no alto e cercada de símbolos ascensionais como as montanhas e os caminhos nelas traçados (Figura 36).

Como explica Durand (1997, p.126) “Os conceitos de verdades e ‘valores’ elevados e as condutas práticas que acompanham a sua aparição na consciência são motivadas pelas imagens dinâmicas da ascensão”.

Vale ressaltar que os símbolos ascensionais fazem parte do “esquema da elevação” ou “esquema axiomático da verticalização”. Como já foi visto na introdução desse estudo, onde explorei a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand (1997), e também na análise das imagens apresentadas na oficina, esses símbolos representam o imaginário da vitória sobre o destino.

Existe até aqui um isomorfismo que faz constelar as imagens ascensionais, espetaculares e diátricas: o livro, a palavra, a luz, o caminho, o conhecimento, a montanha, a subida, o alto e o poder de modificar o destino. Um imaginário por certo diurno, mesmo apresentando imagens do regime noturno como é o caso da casa.

De acordo com a teoria de Durand (1997) quando temos imagens do regime diurno e imagens do regime noturno, estamos diante da parte da estrutura sintética do imaginário.

4.3.2.3 Trabalho infantil

O tema da infância, da criança fora da escola, é reforçado pela imagem da criança trabalhadora. Este tema foi apresentado por Olinda e Carolina. Se observarmos as Figuras 37 e 38, apresentadas em questionários ambas possuem a mesma representação. É a mesma temática do trabalho infantil como o trabalho com o uso da “enxada”.

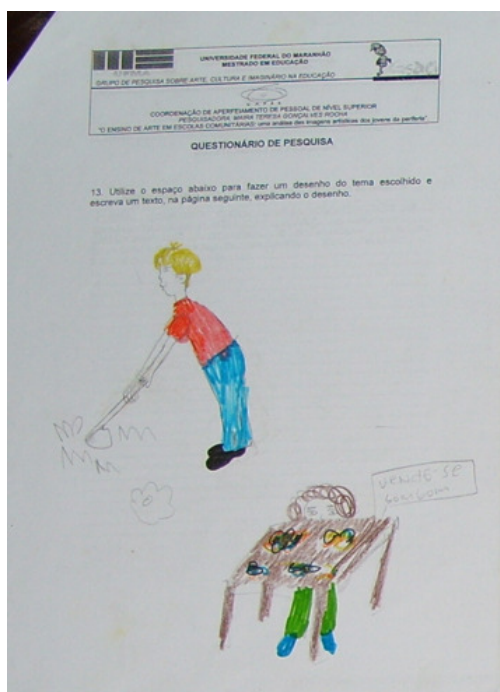


Figura 37: Trabalho infantil (Olinda 13 anos)

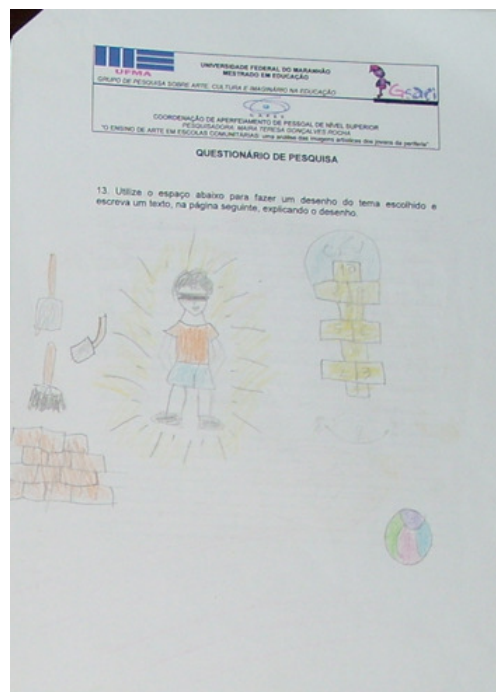


Figura 38: A personificação da justiça (Carolina 12 anos)

De certa forma estas imagens sintetizam o imaginário do “Pintando o sete”. Lembremos que elas representam, antes de tudo, o trabalho artístico realizado pelos integrantes do grupo, sobretudo de suas peças teatrais (ver diagrama 2) que tratam sobre a sociedade brasileira: educação, cidadania, infância, desigualdade social, entre outros temas.

É interessante observar os textos explicativos para estas figuras:

Este desenho está representando o trabalho infantil, muitas crianças deixam de brincar para ajudar no sustento da família (Olinda).

O desenho demonstra a criança que é privada de expressar o seu lado criança, o lazer, os estudos, por uma vassoura, pá, enxada, cuidar de outra criança em casa de família, caixa de suquinho em praças, praias e ruas, quando na verdade, o que elas querem mesmo é ter o direito de ser criança” (Carolina).

Ambas falam da privação de ser criança quando se tem que trabalhar para ajudar a família em seu sustento. Crianças deixam de ser crianças para viverem no mundo adulto do trabalho, privadas muito cedo do lazer e “estudos”, como vimos também na Figura 36, a criança fora da escola.

Olinda soube representar bem o que as crianças da periferia fazem nessas circunstâncias. De acordo com a sua composição elas trabalham na roça, ajudando na plantação de alimentos e também na rua, vendendo bombons. É interessante observar a relação entre o tamanho da mesa e da criança trabalhadora na parte inferior do desenho⁵⁷ da Figura 37. Tudo indica que o trabalho não deixa de ser algo importante para ela.

Mas a presença do grande e pesado tabuleiro junto à placa “vende-se bombom”, (Figura 37) e a presença da “enxada”, (Figuras 37 e 38), ou a associação dela com “tijolos”, “vassoura” e “pá de lixo” (Figura 38) nada mais é do que uma forma de figurar uma angústia, algo que provoca mal estar. Como já foi dito anteriormente, esta forma de representação é uma forma de buscar superar esse mal estar. Nessa perspectiva, é que naturalmente Carolina compôs a sua composição (Figura 38) associando uma criança de olhos vendados a estes instrumentos de trabalho de um lado e brinquedos infantis como a “amarelinha” e a “bola de outro. É como se ela quisesse representar a “justiça”, personificada pela criança de olhos vendados que através de sua “balança imaginária” (que existe no pensamento dela) “julga” o peso das “medidas”, ou melhor, dos instrumentos de trabalho e dos brinquedos. Lembremos com Durand (1998) que há casos em que o signo é forçado a perder sua arbitrariedade, ou seja, quando remete a abstrações, especialmente

⁵⁷ Do ponto de vista de alguns autores a criança tende a exagerar no tamanho dos objetos, das pessoas e das partes do corpo humano que são significativas para elas. Para Lowenfeld isso ocorre em particular na “idade da turma”, entre 9 a 12 anos (LOWENFELD, 1970, p.245).

qualidades espirituais ou morais dificilmente apresentáveis como, por exemplo, a justiça.

De acordo com Durand (1989) para designar a justiça o pensamento não pode se entregar ao arbitrário, pois esse conceito não é tão evidente como os que repousam em percepções objetivas. É necessário, então recorrer-se a uma modalidade de signos complexos, os chamados signos alegóricos. Assim,

“A ideia de justiça será figurada por um personagem que pune ou absolve e terei, então, uma alegoria; esse personagem poderá estar rodeado de vários objetos [...] tábuas da Lei, gládio, balança e, nesse caso, eu estaria tratando com *emblemas*” (DURAND, 1998 a, p.12).

Levando-se em consideração a explicação textual dado por Carolina à justiça, personificada em sua composição julga o trabalho infantil como algo condenável, pois “na verdade, o que [...] [as crianças] querem mesmo é ter o direito de ser criança” (Carolina). As crianças querem “expressar o seu lado criança” através do “lazer” e dos “estudos” diz Carolina.

É interessante observar os brinquedos representados por ela para a efetivação desse lazer, uma amarelinha e uma bola. Vale ressaltar que amarelinha é um jogo que apresenta pequenos espaços (quadrados ou retângulos) numerados de 1 a 10 e no topo um espaço representando o céu. O jogo consiste em pular os espaços numerados até chegar à parte mais alta do brinquedo (o céu). Certamente existem variações não só quanto ao jogo ou a forma de jogar. Importa constatar a permanência do simbolismo ascensional característico do Regime Diurno da Imagem. Porém, é possível perceber nessa composição a presença de elementos do Regime Noturno (estrutura sintética), por exemplo, a “gulliveração” (DURAND, 1997) ou miniaturização do personagem retratado. Esta gulliveração nada mais é do que a essência do ser “concentrada”, neste caso a concentração do ser criança. O mesmo acontece na composição de Olinda (Figura 37). Seu pequeno personagem parece ser literalmente “engolido” pela mesa de trabalho.

4.3.2.4 Brincadeira infantil

Brincadeira infantil foi um tema retratado “somente” por Vitória. Seu desenho apresentado no questionário é bem sugestivo (Figura 39). Diferencia-se do brincar apresentado por Carolina por não destacar instrumentos de trabalho. Mostra três crianças (uma do sexo masculino e duas do sexo feminino) brincando de pular corda. Ela faz questão de intitular sua “obra” “A Importância de Brincar”. Ela tem uma boa explicação para a sua composição, diz ela: “O meu desenho fala da importância das crianças brincarem e que todo mundo tem direito de brincar e estudar, porque esse é direito de todos” (Vitória). Essa é a explicação textual feita pela autora do desenho.

Plano e elevação se combinam nesta composição. Percebe-se como tudo foi organizado ao longo da linha de base (LOWENFELD) onde as crianças parecem flutuar, ascender. De acordo com Dimenstein

Atualmente cada vez mais se aprimoram os direitos das crianças, os seres mais frágeis e desprotegidos. O primeiro passo foi dado em 1959, quando a assembleia geral das Nações Unidas aprovou uma declaração de dez pontos: [...] Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade [...] à proteção especial para seu desenvolvimento físico, mental e social [...] Direito a um nome e a uma nacionalidade [...] à alimentação, à moradia e à assistência médica adequadas [...] Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente [...] Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade [...] Direito à educação gratuita e ao lazer [...] a ser socorrido em primeiro lugar em caso de catástrofe [...] a ser protegido contra o abandono e exploração no trabalho [...] Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade [...] (DIMENSTEIN, 2000, p.31).

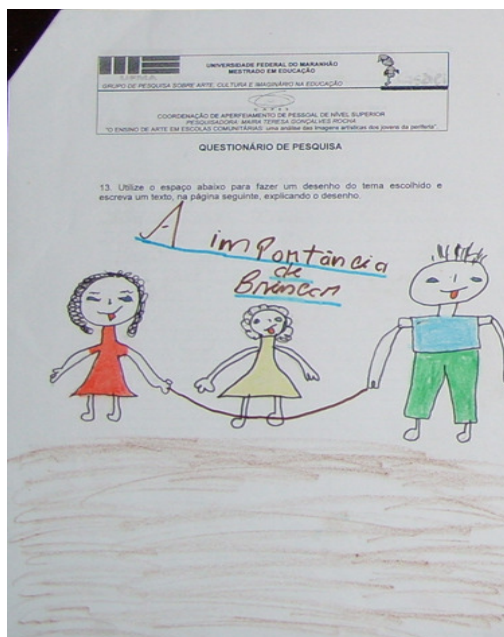


Figura 39: A importância de brincar (Vitória, 14 anos)

Com essa declaração “solidifica-se” a ideia de que além de estudar a criança tem direito a brincar entre outros. Mas o problema social posto por Vitória certamente é de que estes direitos não estão sendo alcançados por todos. Daí a importância em divulgá-los através da arte.

Estou convencida de que a arte é acima de tudo uma linguagem utilizada pelos integrantes do grupo de arte “Pintando o sete” para falar dos problemas sociais e também ambientais.

4.3.2.5 Meio ambiente

Por fim chego ao último tema apresentado no questionário de pesquisa - o meio ambiente. Este tema foi apresentado somente por João Pessoa. Ele tenta mostrar como que o globo Terrestre é utilizado por todos os integrantes do grupo de arte Pintando o sete ao abordar questões relativas aos problemas ambientais (Figura 40).

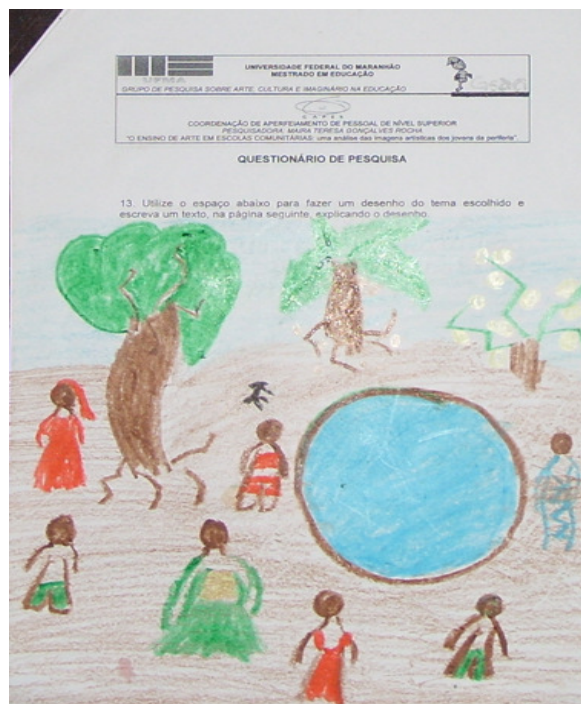


Figura 40: Auto das Lendas (João Pessoa 14 anos)

De acordo com as suas palavras na explicação textual da composição “O desenho explica os atores da peça “Auto das Lendas” que fala sobre o meio ambiente”.

De fato, trata-se da apresentação do cenário de uma peça teatral apresentada pelos integrantes do grupo “Pintando o sete” chamada “Auto das Lendas”. Esta peça foi apresentada pelo grupo no final do ano de 2007 no Teatro João do Vale por ocasião da Primeira Mostra de Artes Cênicas da Assistência Social, cuja temática era “educação ambiental”. Na condição de pesquisadora fui convidada a assisti-los. Foi então que tive a confirmação de quanto o grupo utiliza elementos da arte contemporânea em suas manifestações artísticas (lembremos a análise sobre arte contemporânea apresentada no primeiro capítulo), por exemplo, interagindo com o público, fazendo com que este deixe de ser um mero espectador passivo e compartilhe na produção da obra. E eles conseguiram fazer isso na peça Jogando o globo terrestre (apresentado na composição de João Pessoa) para a plateia que entrando no clima envolvente dos pequenos grandes atores, integrantes do “Pintando o sete”, passavam o globo de mãos em mãos. Esta, no entanto, foi apenas uma das muitas formas de interação apresentadas pelo grupo, visando

chamar a atenção do público para os problemas não só ambientais, mas também sociais.

Lembro-me da fala de uma das personagens retratadas por João Pessoa, a que veste uma espécie de roupa verde e amarela, representando a “Mãe Natureza”. No final da peça, enquanto o globo girava de mãos em mãos, esta personagem fazia comentários sobre o fato de hoje as pessoas já não sentirem medo do Saci Pererê e do Curupira, dentre outros personagens fantásticos de nosso folclore, como se tinha há algum tempo atrás, mas, de serem assaltados na rua, de entrar ladrão em suas casas, de serem seqüestrados ou mortos por uma bala perdida, enfim, hoje, as pessoas sentem medo da violência que tem assolado o mundo.

Certamente a fala da personagem correspondia a um texto decorado feito com a participação do “instrutor técnico”. Importa destacar a relação existente entre as formas artísticas aqui analisadas conforme declarei na introdução ao falar sobre os aspectos metodológicos da pesquisa. Dizia, pois que partia do estudo sobre a relação entre cultura, discursos, gestos corporais e apresentações simbólicas, sejam através das peças teatrais, sejam através de apresentações pictóricas, entre outras formas artísticas.

Ressalto que busquei através da pesquisa investigar a configuração que a arte adquire em uma comunidade escolar, em particular de seu grupo de arte. A essa altura da pesquisa é possível fazer algumas considerações, por exemplo, a de que nesse contexto a arte está muito longe dos ideais positivistas (lembremos mais uma vez do estudo realizado no capítulo primeiro sobre o contexto do iconoclasmo).

Como já foi visto naquele capítulo, o Positivismo, assim como o empirismo, nega outra realidade fora dos fatos, repudia toda especulação da natureza que afirme uma ordem transcendente não suscetível de demonstração pelos dados da experiência. Além disso, no campo da arte, como também já foi visto, é o Neoclassicismo que iria representar bem os ideais positivistas. Nessa perspectiva, as regras empíricas consistiam em copiar com precisão os modelos da antiguidade clássica, ou seja, elaborados com cálculos matemáticos. Qualquer imagem que fugisse a esses padrões era rejeitada, desvalorizada. Ainda hoje o são. Mas, como explica Durand (1997, p. 395).

[...] no fim de tudo, o que tantos pensadores modernos censuram ao símbolo é 'que ele é feito para mim'. E essa tomada de posição antimítica parece-nos, em última análise, situar-se [...] no regime de imaginação para o qual a intimidade do eu é odiosa e ao qual repugna totalmente a concepção de uma realidade que não seja objetiva, quer dizer não esteja distante, separada da compreensão que a pensa. Mas, podemos agora afirmar, graças à psicologia contemporânea, que não há só 'verdades objetivas', produtos do recalçamento e da adaptação cega do ego ao seu meio objetivo. Há também 'verdades subjetivas' mais fundamentais para o funcionamento constitutivo do pensamento do que os fenômenos. Por isso, não se deve condenar a função fantástica como 'fraudulenta' [...] uma mentira é ainda uma mentira quando pode ser qualificada de vital? Se a função fantástica ultrapassa o recalçamento e a semiologia, e se, por isso, não é secundária em relação a um departamento qualquer do conteúdo mental, mas constitui-se esse 'mundo pleno de que nenhuma significação está excluída, então nada impede de haver em toda atividade psíquica, tanto teórica, como prática. Do ponto de vista teórico, com efeito, não basta contentar-se, como fez Auguste Conte, em atribuir um papel explicativo ultrapassando à imaginação, ou então, como faz Lacroze, pretender que 'diante do progresso da ciência o pensamento mítico não sofre nenhum recuo, muda simplesmente de objeto...' porque estas duas afirmações minimizam a função fantástica ao excluí-la do esforço [...] intelectual.

Portanto, estamos diante de imagens representativas de uma verdadeira resistência do imaginário artístico do século XXI, o imaginário artístico do grupo de arte Pintando o sete, organizado por uma escola comunitária da periferia de São Luís do Maranhão, a escola Nossa Senhora da Conceição. Na verdade, trata-se de um imaginário misto que apresenta características diurnas e noturnas através de imagens que, de alguma forma, expressam a busca de um bem estar no mundo. Todavia, predominam as imagens do Regime Diurno. Mas, é preciso ter em mente que "as experiências mudam não só de ano em ano, mas de um dia para o outro, a expressão artística converte-se num processo dinâmico, em perpétua transformação" (LOWENFELD, 1970, p.80).

Foi possível acompanhar essa dinâmica⁵⁸ nos participantes da pesquisa através das imagens apresentadas por eles no intervalo de dois anos. Isso se torna ainda mais evidente se analisados a partir do quadro abaixo (quadro 1).

⁵⁸ Trata-se de pequenas mudanças, pois como explica Durand (1997) a cultura só muda de 3 em 3 gerações.

Grupos	IMAGENS RECORRENTES	APARECERAM NA OFICINA 2006	APARECERAM NO QUESTIONÁRIO 2008
1	Livro-palavra-lei.	2	1
2	Viagem do descobrimento-água-terra e ar.	5	
3	Imagens do colonizador e do colonizado.	2	
4	Escravidão – liberdade-confraternização	6	
5	Construção do Brasil-casa-escola	5	4
6	Meio ambiente	1	1
7	Pobreza e violência	5	
8	Mãos dadas – paz e alegria	6	
9	Bandeira	4	
10	O trabalho infantil		2
11	Brincadeira infantil		1

Quadro 1

Comparativo de imagens recorrentes entre os integrantes do grupo de arte Pintando o sete no intervalo de dois anos – 2006 e 2008.

Desses dados comparativos pode-se afirmar que apesar do número de composições apresentadas no questionário ter sido limitado (1 por participante), ao contrário da oficina (livre), existem imagens pertinentes no imaginário do grupo pesquisado, conforme pode ser observado o quadro acima. Analisando os dados de 2008, verifica-se que essa pertinência ocorre com os grupos de imagens 1, 5 e 6, - Livro-palavra-lei; casa-escola e Meio ambiente que apareceram tanto na oficina quanto no questionário. Verifica-se

ainda o surgimento de novos grupos de imagens (grupos 10 e 11), um sobre o trabalho infantil, outro sobre brincadeira de criança. As outras imagens, no entanto, não deixam por isso, de ser valorosas para aqueles que as apresentaram, por exemplo, o grupo 8 apresentado por seis dos oito participantes no ano 2006.

É importante refletir como essas imagens foram apresentadas por cada sujeito da pesquisa. Os quadros abaixo (Quadros 2 e 3) expõem o “comportamento” de cada membro do grupo pesquisado numa relação entre temas apresentados nas composições da oficina e no questionário.

OFICINA	João Pessoa	Vitória	Carolina	Socorro	Rosário	Marília	Olinda
Livro-Palavra-Lei.	1						1
Viagem do descobrimento-água-terra e ar.	2				1		2
Imagens do colonizador e do colonizado.	1						1
Escravidão – liberdade-confraternização	3				1	1	1
Construção do Brasil- casa-escola		1		2	1	1	
Meio ambiente	1						
Pobreza e violência	1		1	1	2		
Mãos dadas – paz e alegria	3		1	1			1
Bandeira			2		2		
TOTAL	12	1	4	4	7	2	6

Quadro 2

Demonstrativo referente às imagens apresentadas pelos integrantes do grupo Pintando o sete por ocasião da oficina realizada em 2006

QUESTIONÁRIO	João pessoa	Vitória	Carolina	Socorro	Rosário	Marília	Olinda
Livro						1	
Casa				1	1		
Trabalho infantil			1				1
Brincadeira infantil		1					
Meio ambiente	1						
TOTAL	1	1	1	1	1	1	1

Quadro 3

Demonstrativo referente às imagens apresentadas pelos integrantes do grupo
Pintando o sete no questionário aplicado em 2008

Observa-se que a grande concentração de criação das composições por ocasião da oficina ocorreu a partir dos temas “Escravidão - liberdade e confraternização”, que nos remete ao Regime Diurno da imagem e “Mãos dadas – paz e alegria” que nos remete ao Regime Noturno, evidenciando características da estrutura sintética do imaginário.

De acordo com o Quadro 2 observa-se que a concentração desta vez ocorre a partir dos temas “Casa” e “Trabalho infantil”. Chama a atenção o fato de alguns participantes como, por exemplo, João Pessoa criar composições para a grande maioria dos temas abordados pelo grupo e o fato de existir integrantes como Vitória que criou apenas uma composição na oficina, e uma no questionário, mas apresentando algo diferente em cada momento.

Também é possível perceber, comparando os Quadros 1 e 2 que João Pessoa, Socorro e Rosário foram os únicos integrantes do grupo que apresentaram composições com a mesma imagem em ambas as atividades aplicadas, ou seja, imagens da casa, mas mesmo estas, apresentam características diurnas. Ressalto que a casa representada por João Pessoa foi

exposta no tópico intitulado “Meio Ambiente” por predominar em sua composição questões relativas à poluição.

Parece-me que persiste um imaginário diurno caracterizado pelo desejo de ascensão. Mas, para entender melhor esse imaginário, e ter esta certeza é preciso dialogar com os sujeitos da pesquisa enfatizando o que eles falam sobre arte e também analisar as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social de que fazem parte, reservado para o próximo capítulo desse trabalho.

5 MODOS E ESPAÇOS DA ARTE NA ESCOLA COMUNITÁRIA

Eu fico com a pureza das respostas das crianças: (É a vida! É bonita e é bonita!) / Viver e não ter a vergonha de ser feliz / Cantar, e cantar, e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz / Ah, meu Deus! / Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será / Mas isso não impede que eu repita / (É bonita, é bonita e é bonita!) / E a vida? E a vida o que é, diga lá, meu irmão? / Ela é a batida de um coração? / Ela é uma doce ilusão? / Mas e a vida? Ela é maravilha ou é sofrimento? / Ela é alegria ou lamento? / O que é? O que é, meu irmão? Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo / É uma gota, é um tempo que nem dá um segundo / Há quem fale que é um divino mistério profundo / É o sopro do criador / Numa atitude repleta de amor / Você diz que é luta e prazer / Ele diz que a vida é viver / Ela diz que melhor é morrer, pois amada não é, e o verbo é sofrer / Eu só sei que confio na moça e na moça eu ponho a força da fé / Somos nós que fazemos a vida / Como der, ou puder, ou quiser / Sempre desejada por mais que esteja errada / Ninguém quer a morte, só saúde e sorte / E a pergunta roda, e a cabeça agita / Fico com a pureza das respostas das crianças / É a vida! É bonita e é bonita! É a vida! É bonita e é bonita!⁵⁹

Ao fazer a interpretação das composições produzidas pelos sujeitos da pesquisa no capítulo anterior, já foi possível adentrar um pouco no imaginário artístico do grupo “Pintando o sete”. Observei como a cultura brasileira adquire uma dimensão importante no imaginário artístico do grupo. Quero, no entanto, trazer outras considerações acerca desse imaginário, saber afinal o que significa arte para os integrantes do grupo “Pintando o sete”, quais as aspirações artísticas desses jovens quais as suas motivações.

Buscando uma complementaridade entre imagens e palavras apresento, a partir de agora, os dados coletados no questionário e observação *in lócus*. Perguntei aos sujeitos da pesquisa o que significa a arte para eles e qual a importância da arte em suas vidas. Pedi que contassem um pouco a história deles junto ao grupo, do “tempo” que passam juntos, do espaço onde realizam os ensaios de suas apresentações, que explicassem como são feitas as atividades, entre outros que procuro apresentar a partir de agora, através da transcrição das informações obtidas junto aos participantes, destacando os aspectos da percepção do fenômeno artístico na escola.

5.1 Os Vários modos de se entender a arte

⁵⁹ FILHO, Luís Gonzaga (o Gonzaginha). O que é? O que é? Letra de música ouvida na escola comunitária pesquisada.

Pergunto-lhes, então, o que é arte? A maioria dos integrantes do grupo não teve a menor dificuldade em responder a esse questionamento. A arte é

Capacidade de expressar sentimentos, ideias, em movimentos no corpo ou em desenhos, pinturas em quadros, etc. (João Pessoa).

É a capacidade humana de aplicar ideias. Atividade de expressão estética de sensações e movimentos no corpo e atividades (Vitória).

É uma forma de expressar sentimentos criações que desenvolvemos em nosso dia a dia para nos comunicarmos (Carolina).

Arte é tudo aquilo que fazemos, praticamos, um exemplo de arte corporal: dança, teatro, música e muitas outras coisas (Socorro).

É o que fazemos para nos expressar (Marília).

Expressão de sentimentos através de pinturas, teatro, desenho (Olinda).

Há muitos modos de se entender arte. Se pensarmos como os integrantes do “Pintando o sete”, a arte é capacidade humana de expressar sentimentos, de aplicar ideias, é expressão estética de sensações, é movimento no corpo, é o conjunto de criações que desenvolvemos em nosso cotidiano para nos comunicarmos, para nos expressarmos, enfim, a arte é “dança”, “teatro”, “música” e “muitas outras coisas”.

Apenas Rosário não respondeu a este questionamento. No entanto, ao explicar a importância da arte em sua vida, na segunda questão do questionário, ela afirma que “tudo o que nós fazemos é arte” (Rosário). Diz ainda que o “teatro é arte” que ela mais gosta de “praticar”. De acordo com as suas palavras “Música é arte e nós praticamos músicas no teatro. Dança é arte e nós dançamos no teatro. Eu respiro arte e quero ser artista” (Rosário).

Todos os integrantes do grupo responderam a essa questão. O primeiro aspecto que chama atenção nas respostas é o aspecto positivo da arte em suas vidas. Nenhum deles relacionou a arte como algo enclausurado (restrito ao espaço escolar), direcionado ao desenvolvimento de técnicas, mas

como algo presente na vida cotidiana que “ajuda” na expressão de ideias e sentimentos.

O segundo item do questionário: A arte tem alguma importância na sua vida? Por quê? Foi respondido apenas por seis integrantes do grupo, contando com Rosário, cuja resposta foi comentada acima. Segue as demais respostas:

[...] a arte me ajuda a demonstrar os meus sentimentos e ideias no decorrer do meu cotidiano (João Pessoa).

[...] é um meio de aprender melhor as coisas, e expressar os sentimentos (Vitória).

[...] eu descobri que tem algo na arte que me completa (Carolina).

[...] às vezes faço teatro, dança, e ouço música. É um tipo de arte para mim (Socorro).

Eu gosto muito de arte, pintura e principalmente teatro, por que eu mostro o que eu sei fazer (Olinda).

A arte é associada ao cotidiano, a aprendizagem, expressão de ideias e sentimentos, é “meio melhor de aprender”.

As respostas apresentadas a seguir, para os questionamentos do item três do questionário: Você gostaria de ser um artista? Por quê? Vem reforçar a ideia da arte como algo que nos permite um posicionamento direto frente aos temores da vida, além de nos permitir expressar nossas esperanças e necessidades, conforme citado no início do primeiro capítulo onde mencionei algumas questões relativas à Teoria do imaginário de Gilbert Durand (1997). Eles são unânimes em dizer que “sim”, isto é querem ser artistas e completam explicando o porquê:

[...] porque eu queria mostrar na televisão e nas telas de cinema, ou nos palcos de teatro a minha capacidade de dominar a arte (João Pessoa).

[...] porque eu queria mostrar a capacidade que eu tenho as pessoas ver, em televisões, teatros (Vitória).

Tem algo na arte que me completa e faz com que eu demonstre toda a minha emoção (Carolina).

[...] Eu acho e tenho certeza de que ser um artista é bom e que é um futuro para cada um de nós, eu tenho certeza de que se eu fosse artista seria uma experiência inesquecível (Socorro).

[...] porque eu adoro teatro, sempre achei que ser uma atriz seria uma coisa muito importante para mim, porque quando eu entrei no grupo de teatro foi para ficar e me dedicar o máximo possível para isso (Rosário).

Adoro lidar com o público (Marília).

[...] Porque eu gosto da fama, e quem gosta de teatro gosta de brilhar, fazer sucesso (Olinda).

Certamente não é papel da escola formar artistas, mas promover o estudo da arte, dos códigos das linguagens artísticas. Todavia, estas palavras expressam de forma clara a mentalidade dos integrantes do grupo em relação à arte e à possibilidade de ser um artista. Existe uma ligação de princípios psicológicos e sociais na fala de cada um deles. Isso nos remete diretamente a questões relativas ao “trajeto antropológico”⁶⁰, pois a arte apresenta-se como o desdobramento da vida emocional, psíquica e o desenvolvimento ordenado das condições externas, do meio social.

A imagem da ascensão se sobressai no imaginário dos integrantes do grupo. Isto é o que as palavras dos participantes nos deixa entrever. A vontade de ser um artista, aparecer nas telas da televisão e do cinema, nos palcos de teatros, o esforço em dominar algo, o gosto pela fama, a vontade de brilhar, fazer sucesso, de mostrar aquilo que sabe fazer e do que é capaz. Tudo isso é reforçado pela “certeza de um futuro bom”. Para eles “a arte pode ser um meio de vida”. Mas, um meio de vida vivido com “emoção”. A arte é vista como algo presente na vida cotidiana que “ajuda” na expressão de ideias e sentimentos, demonstrando aquilo que Durand há muito vem afirmando⁶¹: não se pode separar razão e imaginação.

Com relação à entrada e permanência dos integrantes no grupo alguns assumem o seguinte posicionamento:

[...] comecei a participar do grupo, porque gosto de teatro (João Pessoa).

⁶⁰ Ou seja, a incessante troca que existe entre as pulsões subjetivas e as intimações objetivas que emanam do meio social.

⁶¹ Em “A FÉ DO SAPATEIRO” (DURAND, 1995, p.20).

[...] eu comecei a participar através do meu desenvolvimento (Vitória).

[...] comecei a participar em pequenos eventos que envolviam a escola e seus projetos em comemorações, feira do livro [...] foi assim que comecei e estou até hoje (Carolina).

Bom, o nosso professor convidou-me, pela primeira vez não aceitei, porque sempre achei que não conseguiria me concentrar, quando deu alguns dias deixei a vergonha de lado e entrei no grupo, pra mim, naquele momento seria difícil, mas foi uma experiência para mim, e até hoje estamos aí sempre apresentando e fazendo teatro (Socorro).

[...] comecei a participar porque eu sempre achei que era muito bonito ser atriz, comecei porque gosto de teatro [...] (Rosário).

[...] eu fui convidada para fazer [...] [uma peça] e estou até hoje (Marília).

Para fazer parte de um grupo de arte como “Pintando o sete” que trabalha com diversos “modos artísticos” Durand (1997), sobretudo o teatro, é preciso deixar “a vergonha de lado”. Isso, no entanto, não é uma tarefa fácil, existem “momentos difíceis” - uma “experiência” válida. Todavia, a formação de grupos como este é algo dinâmico. Tem sempre um integrante saindo e outro chegando. Os que saem muitas vezes o fazem contra a vontade. Esta, aliás, é uma das dificuldades enfrentadas pelo grupo. Segundo um de seus organizadores ao completarem dezesseis anos os participantes deixam de receber a bolsa de quarenta reais que recebem por mês para participarem do PETI. Com isso alguns “responsáveis” (pais e/ou parentes próximos) pelos integrantes “não deixam” que eles continuem indo aos ensaios (organizador). Vale registrar que alguns desses responsáveis “nunca assistiram às apresentações feitas pelo grupo [...] alegam que a arte não dá retorno” (organizador). Trata-se aqui do “retorno” financeiro.

É necessário assinalar, no entanto, que os integrantes do Pintando o sete assumem outra postura em relação à permanência no grupo. Eles definem o tempo que passam junto da seguinte maneira:

Maravilhoso, pois nós nos damos muito bem, mas com algumas brigas de amigos passageiras (João Pessoa).

Praticando atividades, e ensaiando as peças que tem pra gente ensaiar (Vitória).

[...] descontração, troca de experiências, laços de grandes amizades e um enorme aprendizado (Carolina).

[...] pra mim os integrantes do grupo são como meus irmãos e o tempo que eu passo com eles dá para tirar de cada um a alegria e o sorriso dos rostinhos de cada um [...] é muito bom (Socorro).

Muito bom, porque a gente brinca muito, ri bastante, a gente se identifica, nós combatemos tudo juntos, não tem brigas, ofensas, a nossa relação com o professor é ótima, nós somos muito companheiros uns com os outros. Apesar de ser pouco tempo que passamos juntos, é muito bom (Rosário).

São os melhores momentos, somos muito amigos, por isso fica bem mais especial (Marília).

[...] com aprendizagens novas (Olinda).

De tal forma, as brigas passageiras, a descontração, a troca de experiências, os laços de amizades, a relação com o professor, os novos saberes, enfim, o tempo que passam juntos são os melhores momentos. A amizade, o companheirismo, o estar junto, é sem dúvida um olhar diferente, ou melhor, um conceito diferente de “retorno” daquilo que a arte pode proporcionar na vida das pessoas. Abaixo segue um desses melhores momentos, o grupo reunido na frente da escola, junto aos seus organizadores comemorando a apresentação de mais uma peça – “Arte de Brincar e Brincar com Arte” em 2007.



Figura 41: A imagem dos sujeitos da pesquisa: Pintando o sete

Essa peça foi apresentada fora do espaço escolar, no Teatro João do Vale. Mas, às vezes as peças são apresentadas na própria escola como essa registrada na fotografia abaixo.



Figura 42: Apresentação de uma peça teatral do grupo Pintando o sete no pátio da escola

Alguns descrevem aquilo que consideram mais importante e menos importante fazer durante o tempo que passam juntos. Na tabela abaixo há uma síntese dessas descrições.

Citações das práticas mais importantes e das menos importantes no estar junto segundo os integrantes do grupo de arte Pintando o sete.

Tabela 2

	Mais Importante	Menos importante
João Pessoa	A empolgação, o amor pela arte [...].	[...] a vergonha e o medo de fazer errado é menos importante.
Vitória	[...] ensaiar as peças [...].	[...] praticar os movimentos no corpo.
Carolina	O conhecimento que adquirimos.	
Socorro	[...] é importante concentrarmos.	[...] não nos concentrar.
Rosário	[...] conversar, rir, se distrair.	[...] ficar de buchicho.
Marília	Ensaiai.	Conversar sobre coisas desinteressantes.
Olinda	Ensaiai as nossas lindas peças.	Nada

Observo uma constelação de traços nessas falas em que os ensaios das peças sobressaem como mais importante, por exemplo, para Vitória, Marília e Olinda. Destaca-se ainda “a empolgação” e “o amor pela arte” declarado por João Pessoa, o “conhecimento” que se adquire através dela, conforme Carolina e a “concentração” para que isso ocorra como diz Socorro.

Como menos importante surgem alguns detalhes curiosos, também reveladores da relação existente entre os integrantes do grupo: sensações como a vergonha e o medo, as conversas paralelas ou “buchicho” conforme o depoimento de cada um dos participantes da pesquisa. O mais curioso, no entanto, é o depoimento de Socorro que considera menos importante não se concentrar enquanto está com o grupo. À primeira vista, tal posição parece contraditória, levando-se em consideração o que ela declarou anteriormente. O seu depoimento como um todo nos faz perceber que ter considerado não se concentrar menos importante não passa de um pequeno equívoco no uso dos termos lingüísticos.

Socorro disse que a arte é tudo aquilo que fazemos e praticamos, dando como exemplo a “dança”, o “teatro” e a “música”. Disse que a arte tinha importância em sua vida porque estava envolvida com todos esses modos artísticos, “teatro, música e dança”. Disse também que gostaria de ser uma artista e que tinha “certeza” que ser um artista é bom e que é um futuro para cada um dos integrantes do grupo. Isto seria para ela “uma experiência inesquecível”. Ao falar sobre a sua entrada e permanência no grupo confessou que ao ser convidada pela primeira vez não aceitou, pois “sempre” achou que “não conseguiria” se “concentrar”. Ela associa essa falta de concentração com a “vergonha” que sentia quando tinha que se apresentar em público. Declara, finalmente, que em certo dia deixou a “vergonha de lado” e entrou no grupo, “estando nele sempre”, “apresentando e fazendo teatro”. Ademais, deixa evidente que, os integrantes do Pintando o sete são como “irmãos” “e o tempo que [...] [passa] com eles dá para tirar de cada um a alegria e o sorriso dos rostinhos [...] [deles]” (Socorro). Na verdade, para Socorro o menos importante é ter “vergonha”.

Outro depoimento curioso em relação a essa mesma questão é o de vitória que diz considerar menos importante praticar os movimentos do corpo. Ela afirmou anteriormente que considera a arte como sendo “a capacidade

humana de aplicar ideias” e a “expressão estética de sensações e movimentos no corpo” (Vitória). Quis deixar evidente que tudo isso tem uma importância vital em sua vida, ou seja, um meio de aprender melhor as coisas, e expressar os sentimentos (Vitória). Ela afirmou querer ser uma artista porque “queria mostrar a capacidade” que tem para “as pessoas ver, em televisões [e] teatros. De acordo com as suas palavras, sua entrada no grupo se deu através de seu “desenvolvimento”. Definiu o tempo que passa com os demais integrantes como um momento dedicado a praticar as “atividades, e ensaiando as peças”. Tais ensaios são definidos por ela como sendo aquilo de mais importante, no entanto, considera os movimentos do corpo como sendo o menos importante. Resta-nos buscar compreender a que tipos de movimentos ela se refere. Para tanto, nos reportamos para a questão de número oito do questionário que aborda a forma como são realizados os ensaios do grupo. Obtive a seguinte resposta:

São realizados ensaios de peças [...] e atividades físicas (Vitória).

Sabe-se, que existem inúmeras formas de atividades físicas. Vitória, no entanto, não cita nenhuma delas. Todavia, observou-se, junto aos integrantes do “Pintando o sete”, um grande domínio na linguagem corporal. Em suas apresentações teatrais, por exemplo, eles deslocam-se pelo espaço com destreza, andando, correndo, pulando, dançando. Interação entre si e entre a plateia que os assistem utilizando gestos variados. Movimentam-se transportando e manipulando objetos, por exemplo, instrumentos musicais como os tambores, entre outros, que tocam no decorrer de suas apresentações. O ritmo corporal acompanha exatamente o ritmo de tais instrumentos, enfim, exploram diferentes qualidades e dinâmicas do movimento corporal como: velocidade, força, resistência, mostrando de certa forma uma espécie de familiarização com a imagem do próprio corpo, seus limites e potencialidades. Mas, se pensarmos que para isso os integrantes do grupo têm que passar boa parte dos ensaios se dedicando às atividades físicas que ajudam neste domínio, levando em consideração que os ensaios acontecem todos os dias, faz sentido que esta integrante ache “menos importante” as

“atividades de movimentos do corpo realizadas. Talvez, em virtude de seu “domínio” (que é geral dentre os integrantes do grupo), ela não sente necessidades de praticar tais movimentos, preferindo iniciar diretamente com os ensaios propriamente ditos. Mas, para a mesma pergunta obtive respostas como:

Começamos com alongamento, depois poucas brincadeiras e os ensaios (João Pessoa).

Com relaxamento, expressões corporais e principalmente o trabalho com a voz (Carolina).

Conversamos, fazemos testes e nos concentramos para ensaiar qualquer peça (Socorro).

Com muitas dinâmicas, conversas, às vezes brincando, mas com muito desempenho de todos os integrantes, e etc... (Rosário).

Começa com alongamentos, exercícios para concentração (Marília).

Com alongamentos, brincadeiras que mexe com a concentração (Olinda).

Conforme essas falas as atividades realizadas antes dos ensaios das apresentações teatrais ocorrem de maneira bem diversificada, com muitas, “conversas”, “brincadeiras”, “alongamentos”, “relaxamento”, “expressões corporais”, “exercícios para concentração” e para “voz”. Ou seja, dinâmicas que na opinião de outros participantes da pesquisa são ainda mais importantes do que os ensaios e as apresentações finais (resultado dos ensaios). As respostas dadas por Socorro e Rosário para a questão número dez do questionário são exemplos disso – Dentre as atividades de arte que são realizadas pelo grupo qual a que você mais gosta? Por quê?

Eu gostava da dinâmica [...] antes de qualquer coisa (Socorro).

Dinâmicas, porque é bem divertido (Rosário).

É preciso notar, de início, que as dinâmicas citadas acima correspondem as “atividades físicas” ou “movimentos corporais” anteriormente apontadas por vitória como sendo aquilo que ela considera menos importante.

Observo que para os outros integrantes do grupo ocorre o inverso, eles gostam das preliminares que de uma forma ou de outra também ajudam no desempenho artístico. Isso se torna ainda mais evidente na resposta dada por Carolina que diz que as atividades de arte realizadas pelo grupo que ela mais gosta são:

As noções básicas como: olhar, pisar e respirar, porque nos ajuda a ter um bom relacionamento e uma boa expressão (Carolina).

Os integrantes Vitória, João Pessoa e Marília preferem mesmo as apresentações. Conforme as suas próprias palavras,

As apresentações, porque a gente pode se expressar (Vitória).

As apresentações, porque conhecemos pessoas novas, autoridades e lugares lindos (João Pessoa).

Teatro, banda marcial, por que eu gosto e me sinto bem (Olinda).

Marília foi a única do grupo a assumir que gosta de tudo. Para ela, “Todas [as atividades] são interessantes, nos ensina a ter disciplina” (Marília). Não me surpreende o fato dela não ter respondido o item 11 do questionário cuja questão aborda sobre qual a atividade de arte realizada pelo grupo eles menos gostam. Para este item obtive as seguintes respostas:

Os movimentos. Porque são chatos mais vale apenas a prática (Vitória).

Alongamento, por que é chato, mas vale a pena (João Pessoa).

Na hora que iríamos nos concentrar porque era praticamente impossível (Socorro).

Na hora que nós temos que ficar concentrados que é praticamente impossível porque todo mundo começava a rir (Rosário).

Até a última que fizemos não teve nenhuma que não me agradasse, ou seja, todas me agradaram (Carolina)

Nenhum (Olinda).

Percebemos a mesma determinação de Vitória em repudiar as atividades de “movimento”. No entanto, desta vez ela assume a importância dessa prática ao dizer que “são chatos mais vale a pena a prática”. Nota-se que João Pessoa concorda plenamente com ela. Para ele o alongamento “é chato, mas, vale a pena”.

Carolina e Olinda, assim como Marília não apresentaram atividade de arte realizada pelo grupo que não gostassem.

Movimentos, alongamentos, concentração são atividades que dividem opiniões entre os integrantes do grupo “Pintando o sete”. A concentração, por exemplo, passa a ser um problema para Socorro e Rosário à medida que todos começam a rir a ponto de ficar “praticamente impossível” o exercício de concentração. O grande vilão parece ser a indisciplina a “agitação”, o “formigamento” (DURAND) dos integrantes do grupo que parece desestabilizar a ordem. Esta deve ser restabelecida e mantida. Eis a grande tarefa e missão do “instrutor técnico” nestes momentos, manter a ordem e evitar o caos e consequente desinteresse entre os integrantes do Pintando o sete a continuarem enquanto grupo, pelo menos enquanto não fazem 16 anos quando deixam de participar do PETI.

Logo me dei conta de que registrava a concretização de uma estratégia da comunidade escolar pela profissionalização dos integrantes do Pintando o sete. Um fato que me chamou a atenção foi a preocupação com a inserção no mercado de trabalho. E, isso era confirmado pelos depoimentos de alguns funcionários como um que me perguntou: “Você não conhece alguém que queira contratar jovens cantores e que tocam violão?” ou pedia para que os alunos de música dessem uma “palhinha” para que eu conhecesse o “talento artístico” adquirido na escola.

É fácil perceber o quanto o trabalho desses jovens está intimamente relacionado a um discurso, a uma ideologia. Mas, para entender melhor essa relação é preciso ainda que sejam observadas as “intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” dos integrantes do grupo. Para efeito desse estudo esse universo se limitará ao espaço da escola, lugar onde se encontram diariamente.

5.2 O Espaço da arte no colégio Nossa Senhora da Conceição

Para conhecer as objetivações que emanam do meio cósmico e social dos integrantes do grupo “Pintando o sete” fiz um longo passeio pelo espaço escolar. Nesse passeio busquei observar todos os espaços da escola, do exterior ao interior, dos muros às salas de aula, passando pela secretaria, a diretoria e até mesmo o refeitório onde tive a oportunidade de fazer uma refeição junto a uma parte da comunidade escolar em uma das visitas que fiz àquele lugar. Também eles são marcados por imagens repletas de significados.

Iniciei o passeio pela parte externa, observando fachada e muros, que trazem o nome da escola e as atividades nela realizada por meio das palavras, dos símbolos e das cores neles impressos. Da fachada e dos muros passei a observar o interior da escola.

Ressalto que o interesse desse estudo está voltado para o aspecto simbólico e imaginário da escola e de seu grupo de arte. Nesse sentido é que fiz o registro do espaço escolar. Tal registro foi feito entre os anos 2006 e 2008. São muitas as imagens captadas. Elas estão em toda parte da escola e podem ser visualizadas por meio das cores, das palavras, dos símbolos espalhados nas paredes da fachada, dos muros externos e internos e no interior das salas de aula que na seqüência passo a apresentar e tecer comentários.

5.2.1 A fachada, os muros e o Portal da sabedoria

O que primeiro me chamou a atenção no CNSC é que ele (o colégio) funciona em dois ambientes, ou melhor, em duas casas (Figuras 43 e 44) uma mais antiga contando com 3 salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, uma dispensa, uma biblioteca e uma sala onde funcionava a diretoria a outra mais recente que ao longo da pesquisa foi sendo reformada e, portanto, sofrendo alterações. Atualmente este espaço da escola conta com 05 salas de aula, 01 refeitório, 04 banheiros (dois masculinos e dois femininos), 01 brinquedoteca, 01 sala onde atualmente funciona a diretoria e uma sala de arte.



Figura 43: Fachada do Colégio Nossa da Conceição



Figura 44: Muros do Colégio Nossa Senhora da Conceição

Ambas as casas que compõem o CNSC localizam-se em esquinas, uma de frente a outra. As imagens acima (Figura 43 e 44) permitem observar a diferença entre as fachadas das duas casas. Enquanto a mais antiga possui uma fachada composta por um pequeno portão e várias janelas, distribuídas entre os seus dois pisos (Figura 43), a casa mais nova tem antes de tudo uma muralha (Figura 44), tendo na parte lateral um grande painel feito em grafite totalmente desgastado pela ação do tempo (sol, chuvas).

Chamo a atenção para a fachada da casa mais antiga que compõe o CNSC na parte superior do prédio onde está escrito a palavra “Biblioteca” seguida de seu nome “Portal da Sabedoria”. Lá funciona a biblioteca da escola, lugar onde desenvolvi a oficina de arte com os integrantes do grupo “Pintando o sete”, participantes da pesquisa.

O nome da biblioteca do CNSC denota a passagem de um estado de ser para outro. Nas palavras de Lexikon (1990, p.164) um “Portal [...] como a ponte [ou] a porta simboliza a passagem de uma esfera para outra. Assim, da entrada da escola passa-se a mensagem de compromisso de educação daquele lugar rumo a “sabedoria”.

5.2.2 Corredores, pátios e muralhas

Adentrando na área interna da escola, na casa mais antiga, é possível deparar-se com um pequeno corredor, ao longo do qual estão distribuídas as salas de aula e demais dependências da escola (Figura 45), assim como a escadaria que leva ao “Portal da Sabedoria”, um lugar amplo, arejado e iluminado através das janelas pela luz do sol (Figuras 46 e 47).



Figura 45: Corredor-pátio



Figura 46: Escada de acesso ao Portal da Sabedoria



Figura 47: Portal da Sabedoria

No final do corredor, bem no meio da parede, palavras acolhedoras dão as boas-vindas àqueles que chegam e entram na escola – “Sejam bem vindos” (Figura 45). O painel que acompanha tal mensagem mostra um jardim florido e um caminho que leva a um lugar alto.

O que se pode compreender acerca de imagens e palavras como estas do ponto de vista simbólico e do imaginário? Sem dúvidas que elas estão

repletas de significados. O painel indicando o caminho para montanhas, assim como o “Portal da Sabedoria”, sua localização, a subida pela escadaria, que obrigatoriamente se tem que fazer para chegar ao “Portal” fazem parte do simbolismo da ascensão em que as imagens remetem sempre ao alto, à transcendência celeste.

Prossigo então nesse passeio pelo espaço escolar voltando agora a atenção para os muros e a fachada da casa mais nova que compõe o CNSC.

Os muros e a fachada da escola (Figura 48 e 49) funcionam como verdadeiros painéis que anunciam o nome da escola, a política e as atividades realizadas no interior daquele espaço, além de servir de proteção de possíveis perturbações advindas do seu entorno⁶². Neles, repetem-se o nome da escola e frases como: **“Centro de Produção Cultural Enquanto Houver Sol: Arte Cênica (Teatro), Música (violão, percussão, flauta, inst. Metais), Casa do Grupo de Teatro, Banda Marcial Olímpica (BAMOL) e Banda Acordes para Ajudar”**. Ou seja, anúncios de atividades artísticas desenvolvidas na escola.



Figura 48: A escola, no canto o portão, a entrada principal

⁶² O Projeto Político Pedagógico do CNSC contextualiza o bairro Cidade Olímpica como tendo “alto índice de violência” (Projeto Político Pedagógico, 2006, p. 06) .



Figura 49: Muros e fachadas

As letras criativas contribuem para chamar a atenção de leitores, quem sabe patrocinadores⁶³. Elas anunciam o nome do “Centro de Produção Cultural”: “Enquanto houver sol” que nada mais é do que uma espécie de segundo nome dado ao CNSC, destacando, dessa forma, um de seus objetivos que conforme está registrado no Projeto Político Pedagógico da escola é a produção cultural diária de seus usuários com a utilização de “diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita)”.

Essa comunicação também é feita por ícones, tal como a máscara, representativa do teatro (figura 49). Por si só ela já anuncia a atividade cênica realizada na escola. A atividade de música por sua vez é anunciada pelo desenho das notas musicais (já imperceptíveis pela ação do tempo) além do anuncio do nome das bandas que, aliás, possuem nomes bastante sugestivos, uma chamada **“Marcial Olímpica”** em alusão ao nome do bairro “Cidade Olímpica”, onde a escola se localiza, a outra, **“Acordes para ajudar”**, uma espécie de apelo à comunidade maranhense para “ajudar”.

Dessa forma o CNSC anuncia à comunidade maranhense o trabalho de educação através da arte que desenvolve. Anuncia uma educação para além do mundo dos letrados, isto é, para além dos conhecimentos que vêm das letras, uma educação através da arte e que levem meninos e meninas da

⁶³ Recentemente a escola recebeu apoio financeiro para a reforma do prédio e a construção da sala de arte. Dentre os “parceiros” desta reforma está o BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social).

periferia ao conhecimento artístico ou “cultural” como é chamado na escola. A arte adquire assim uma dimensão importante no ambiente escolar comunitário.

As imagens do grafite nas paredes do muro, na lateral do CNSC (Figura 50), também demonstram essa importância dada a arte na escola comunitária.



Figura 50: Grafite paz, arte e educação

A imagem acima mostra alguns detalhes daquele grafite. Apesar dele estar bastante danificado, ao que tudo indica pela ação do tempo, sua mensagem ainda é bem clara para quem passa na rua: “Paz”, “Arte” e “Educação”. O curioso são as imagens pintadas que acompanham essas palavras tal como o tubo de tinta spray apresentado próximo a palavra arte. E, a imagem quase imperceptível bem no canto do muro que representa uma pessoa lendo um livro ladeada pela palavra educação. Como vimos ao longo desse trabalho essa palavra possui toda uma simbologia que gira em torno do livro, que por sua vez constela com a luz, com o alto e o com o poder. Importa constatar como esse simbolismo aparece e reaparece, ora nas composições feitas pelos participantes da pesquisa, ora, na estrutura física da escola.

Detenhamo-nos nas imagens que emanam do “meio cósmico e social” dos integrantes do grupo que é o espaço escolar. Dos muros externos

passo a observar, então, os pátios da escola. No caso da casa mais antiga não existe propriamente um pátio, mas um corredor que desempenha a função de pátio (Figura 45). Lá os alunos costumam estacionar suas bicicletas.

Enquanto na casa antiga as salas de aula estão distribuídas ao longo do corredor-pátio em apenas um dos lados (o lado direito de quem entra na escola), na casa mais nova as salas de aulas encontram-se distribuídas ao redor de um pátio aberto e descoberto formando assim duas fileiras de salas postas frente a frente (Figura 51).



FIGURA 51: Pátio, galeria dos direitos humanos e lugar de encontro entre leitores

Por ser passagem de uma sala para outra o pátio desempenha um papel importante para todos da escola. É um espaço de encontros e também de leitura e reflexão. Explico: as paredes do pátio da casa mais nova estão repletas de painéis indicando os “direitos das crianças e dos adolescentes” (Figura 52).



Figura 52: Painéis de direito das crianças e dos adolescentes

Os painéis acima com personagens de quadrinhos como a Magali e o Cebolinha entre outros registram os Direitos à Vida, à Alimentação, à Educação, ao Lazer, à Profissionalização, à Cultura e à Liberdade. O pátio funciona assim como uma espécie de espaço de encontro de leitores e leitoras

dos direitos humanos, em particular os direitos impressos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu parágrafo 4º citados acima, associados a imagens como o livro e a leitura, a árvore e os pássaros, imagens ascensionais, que nos remete ao alto.

É oportuno salientar que as imagens e palavras destes painéis são vistas diariamente por alunos(as), professores(as), entre outros. Ou seja, fazem parte do cotidiano de muitas pessoas entre elas os sujeitos dessa pesquisa, os integrantes do grupo de arte Pintando o sete. É um lugar prazeroso onde também acontecem as brincadeiras da hora do recreio e onde se fazem as filas para pegar a merenda no refeitório.

5.2.3 Refeitório

O refeitório é o espaço do colégio onde cotidianamente é preparado o alimento dos alunos (as), professores (as), diretores e demais funcionários. É interessante observar o painel, com uso de imagens e palavras, formando a frase “cardápio do dia” (Figura 53), lembrando as merendeiras que a preparação do alimento começa naturalmente após a definição do mesmo, ou seja, do “cardápio do dia” a ser servido (merenda para os alunos e almoço para diretores, professores e demais funcionários).



Figura 53: O refeitório, cardápio do dia

A ida ao refeitório para merendar no CNSC ocorre durante o intervalo entre uma aula e outra no chamado recreio. Para se servir a merenda

aos alunos e alunas exige-se uma fila, só então são servidos pelas merendeiras com o auxílio das professoras. Os integrantes do grupo de arte também são servidos. E a merenda funciona para muitos como uma espécie de café da manhã ou mesmo o almoço do dia.



Figura 54: Aluno esperando a merenda no refeitório e fila no refeitório

É certo que muitos alunos saem despercebidos de suas salas de aula, indo antecipadamente para serem os primeiros da fila, como este que aparece na Figura 54. E, para não serem mandados de volta para a sala transformam o refeitório em lugar de estudo – a bancada serve de mesa onde se coloca os livros e serve de suporte para se apoiar o corpo.

Ao meio dia, após a saída dos alunos do interior do colégio é servido o almoço para diretores, professores e demais funcionários. Durante a pesquisa, quando ficava até este horário era convidada para participar, ou melhor, almoçar. Aceitando os convites pude observar uma espécie de revezamento na mesa onde é servido o almoço, que tem espaço para três lugares.

Em geral após o almoço todos se dirigem as suas salas, diretoria ou salas de aula para começarem um novo turno de atividades. Algumas professoras aproveitam a hora do almoço para produção de cartazes temáticos utilizados para auxiliarem nas aulas ou mesmo em eventos da escola que acompanham o calendário escolar.

5.2.4 As salas de aula e o “beco da arte”

Vale registrar que todas as salas de aula do CNSC possuem o cantinho da arte, também chamado na escola comunitária “beco da arte”, espaço reservado para se expor ou guardar os trabalhos artísticos dos alunos e alunas (Figura 55). Esse é o único espaço de exposição de composições apresentadas pelos alunos da escola. Todas as outras imagens (painéis, cartazes entre outras) são apresentadas pelos docentes. Como explica Souza (1977, p. 84)

Uma sala de aula funcionalmente organizada e equipada é necessária para que alunos e professor possam trabalhar com conforto e eficiência, sendo também de grande valia para a criação de uma atmosfera conducente ao trabalho criador. Embora o aspecto físico possa variar de uma sala a outra e de acordo com o nível de escolaridade, cada uma delas deverá dispor do mínimo seguinte [...] local (armários e estantes) para guardar trabalhos não concluídos, pastas individuais dos alunos com os trabalhos executados e material destinado as atividades artísticas [...].





Figura 55: Becos da arte

Em todas as salas de aula, dou-me conta também da presença de painéis e palavras acolhedoras, de boas vindas, escritas e pintadas nas paredes como “Sejam bem vindos” associados a pequenos animais, por exemplo, pássaros voadores (Figura 14).



Figura 56: Painéis de boas vindas e amarelinha

Por sua natureza volátil o pássaro sempre constela com o alto, com a transcendência celeste (LEXIKON, 1990). E, tal como eles aparecem na arquitetura da escola, aparecem nas composições apresentadas pelos

participantes da pesquisa como visto anteriormente. O mesmo acontece com a “amarelinha” exposta na parede de uma das salas da escola (exposta na Figura acima). Lembremos que eles nos remetem a ascensão.

Mas, é importante observar ainda os vários painéis pintados nas paredes das salas de aula do colégio (um em cada sala) em que os símbolos ascensionais (elevação), e também os espetaculares (luz, sol) e os diairéticos (divisão) estão fortemente presentes (Figura 57).



Figura 57: Painéis com montanhas, pássaros, sol, arco íris

Os símbolos ascensionais aparecem em representações de imagens como o céu, as montanhas, os pássaros e o arco Iris. Já os símbolos espetaculares aparecem, na forma da luz solar, ou melhor, na representação do sol presente na maioria dos painéis e nas cores, sobretudo o azul celeste utilizado para a representação do céu. Os símbolos diairéticos, por sua vez, aparecem ligados a todas essas imagens. Pois, toda a transcendência acompanha-se de métodos de distinção e purificação. Ou melhor, “Todos os símbolos que gravitam em torno da ascensão ou da luz são sempre acompanhados de uma intenção de purificação (DURAND, 1997, p.169). Essa purificação na comunidade escolar comunitária como foi possível perceber acontece, sobretudo através de imagens onde figura o “ar” como: o céu, as montanhas, os pássaros, o arco Iris, o sol, fazendo a purificação escolar tender para elevação, ou ascensão. O que me faz crer na busca de uma purificação moral dos usuários da escola.

Na perspectiva durandiana, todos esses símbolos ascensionais fazem parte do “esquema da elevação” ou “esquema axiomático da verticalização”. Como já foi visto na introdução desse estudo, onde explorei a Teoria do Imaginário de Durand (1997), essas imagens representam o imaginário da fuga humana diante do tempo, da vitória sobre a morte, portanto, da vitória sobre o destino.

Existem outras representações percebidas na pesquisa como “astronautas” e “brinquedos voadores” (Figura 58). Elas podem ser acrescentadas a essa gama de imagens do esquema da elevação, pois, tanto um quanto o outro nos remete a lugares altos. O próprio Durand (1997, p.137) explica que,

A freqüentação dos lugares altos, o processo de gigantização ou divinização que toda a altitude e toda a ascensão inspiram dão conta do que Bachelard chama judiciosamente uma atitude de ‘contemplação monárquica’ [...] ligada ao arquétipo psicossociológico da dominação soberana. ‘A contemplação do alto dos cimos dá a sensação de uma súbita dominação do universo.’ [...] A sensação de soberania acompanha naturalmente os atos e posturas ascensionais. [...] a atitude imaginativa da elevação, originariamente psicofisiológica, não só faz tender para a purificação moral, para o isolamento angélico ou monoteísta, como também se liga à função sociológica dos processos de elevação.



Figura 58: Pipa e crianças astronautas

Vemos, assim, como os painéis do CNSC propiciam uma espécie de ascensão do imaginário de seus usuários. As paredes da escola são, com efeito, verdadeiros suportes de imagens e elementos que se manifestam de diferentes maneiras como: a imaterialidade do ar que movimenta a pipa, sua leveza aparente, a luz de cometas e de estrelas, sobretudo a luz solar que “[...] significa antes de tudo luz, e luz suprema” (DURAND, 1997, p.149). Como explica Durand um notável isomorfismo une a ascensão à luz.

A ascensão é imaginada *contra* a queda e a luz *contra* as trevas. [...] acompanhado por um sentimento de contemplação monárquico e que diminui o mundo para melhor exaltar o gigantesco e a ambição das fantasias um belicoso dogmatismo da representação (DURAND, 1997, p.158-59).

No painel com a representação das crianças vestidas de astronautas (Figura 58), é possível perceber essa diminuição do mundo, não apenas para exaltação do gigantesco, mas como uma forma de reconstrução desse mundo, representado no painel como um verdadeiro “quebra-cabeças” que as duas crianças “astronautas” buscam montar. Mas, notável ainda, do ponto de vista dessa reconstrução é um painel que retrata o planeta Terra sobre um grupo de crianças (oriundas de diversas partes do mundo) (Figura 59). É oportuno ressaltar que a criança é “Símbolo da simplicidade natural [...] [e] também o começo e a plenitude de possibilidades” (Lexíkon, 1990, p. 68). Todavia, o

primeiro aspecto a ser reconhecido neste painel é a valorização da convivência em grupo. Outros desenhos apontam para esta prática, por exemplo, os painéis da Figura 57 em que até mesmo os pássaros são representados em pares.



Figura 59: A casa mundo e a pluralidade cultural

Outro aspecto que merece atenção é a associação dessas imagens à imagem da casa. Elas evidenciam o animal em seu refúgio, como o ser humano em sua grande morada que é o planeta Terra, a casa-mundo (Figuras 58 e 59), cujo grande arquétipo nada mais é do que o ninho do pássaro, a “casa-ninho” (Figura 57). De acordo com Bachelard

Com o ninho [...] encontraremos toda uma série de imagens [...] primordiais, como imagens que despertam em nós uma primitividade [...] o ninho recebe uma valorização extraordinária. Queremos que ele seja *perfeito*, que traga a marca de um instinto bastante seguro [...] o ninho passa facilmente por uma maravilha da vida animal [...] como toda imagem de repouso, de tranquilidade, associa-se imediatamente à imagem da casa simples [...] A casa-ninho nunca é nova. Poderíamos dizer, de modo pedante que ela é o lugar natural da função de habitar [...] Nas imagens aproximadas do ninho e da casa repercute um componente íntimo de fidelidade. Nesse âmbito, tudo acontece em toques simples e delicados [...] Se aprofundarmos um pouco os devaneios em que nos vemos diante de um ninho, não tardaremos a deparar com uma espécie de paradoxo da sensibilidade. O ninho – *compreendemos* imediatamente – é precário e, no entanto, desencadeia em nós um devaneio de segurança. Como é que evidente precariedade não põe termo ao devaneio? A resposta a esse paradoxo é simples [...] Revivemos, numa espécie de ingenuidade, o instinto do pássaro. Comprazemo-nos em acentuar o mimetismo do ninho [...] Esse centro de vida animal [...] Participa da paz vegetal. É um ponto no ambiente de felicidade das grandes árvores. Assim, contemplando o ninho, estamos na origem de uma confiança no mundo [...] O pássaro construiria seu ninho se não

tivesse seu instinto de confiança no mundo? Se escutarmos esse apelo, se fizermos desse abrigo [...] sob o próprio impulso da imaginação - um refúgio absoluto voltaremos às fontes da casa onírica. Nossa casa, captada em seu poder de onirismo, é um ninho no mundo. Nela vivemos com uma confiança nativa se de fato participarmos, em nossos sonhos, da segurança da primeira morada [...] Tanto o ninho como a casa onírica [...] não conhecem a hostilidade do mundo [...] A experiência da hostilidade do mundo – e consequentemente nossos sonhos de defesa e de agressividade – são posteriores. Em seu germe, toda vida é bem estar. O ser começa pelo bem estar [...] Traduzindo então na linguagem dos metafísicos de hoje a absoluta ingenuidade de seu devaneio, o sonhador pode dizer: o mundo é o ninho do homem (BACHELARB, 1998, p.104).

Percebe-se assim como as imagens da casa são representadas na estrutura física da escola – a casa-ninho, a casa-mundo ou “ninho dos homens”, ou melhor, a casa dos homens e das mulheres representada pelo globo terrestre.

Do ponto de vista da arquitetura moderna a casa propriamente dita composta por paredes, portas e janelas também pode ser vista em uma das salas da escola, a chamada Brinquedoteca como veremos a seguir e no “Portal da Sabedoria” na parte superior das estantes com livros (Figura 47).

5.2.5 Brinquedoteca

A brinquedoteca é um espaço do colégio que foi construído no período em que se desenvolvia esta pesquisa. É um espaço que merece atenção pela grande quantidade de objetos feitos de forma artesanal, com uso de materiais plásticos, alguns descartáveis e bem coloridos. Há uma gama de imagens que chamam a atenção pelo significado simbólico que possuem (Figura 60).



Figura 60: Brinquedoteca, o cantinho da leitura e dos brinquedos didáticos

O primeiro aspecto que chama a atenção na brinquedoteca do CNSC é o cantinho da leitura onde uma mesa improvisada e um painel expõe uma série de “portadores de textos”⁶⁴ como revistas de histórias em quadrinhos e livros de poesias.

⁶⁴ Termo utilizado no Projeto Político Pedagógico da escola para designar suportes de textos escritos como livros, revistas, jornais e catálogos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p.18).

Na verdade toda a sala é composta por estes “portadores”. Eles encontram-se sob diversas formas, entre elas a de um “Baú surpresa” e uma espécie de “navio” (feitos de papelão). O texto escrito nestes suportes indica as suas formas, nesse caso “baú” e “navio” respectivamente, possibilitando a relação entre texto e imagem para aqueles que estão sendo alfabetizados na escola.

As casas, mal enquadradas no canto esquerdo da segunda foto acima, são as mesmas encontradas na biblioteca, vistas anteriormente na parte superior da estante com livros⁶⁵ (Figura 47). É interessante observar a semelhança entre elas e as casas apresentadas nas composições de alguns dos integrantes do “Pintando o sete”, analisadas no capítulo anterior.

É oportuno ressaltar que a grande maioria dos objetos desta sala faz parte das atividades plásticas do grupo Pintando o sete. É o caso dessas casas feitas para servir de cenário teatral. De acordo com um dos organizadores elas foram inspiradas na própria escola. Na verdade, trata-se de uma “maquete” do prédio do CNSC.

Outro aspecto que chama a atenção entre as imagens acima são os bonecos e bonecas de cor preta sentados em cadeiras infantis. De acordo com um dos diretores “eles foram produzidos para que se pudesse fazer na escola, junto aos alunos um trabalho de socialização entre brancos e negros” (diretor). Nesse sentido é que foram produzidos os painéis das Figuras 52, 57 e 59, todos com a presença de crianças com diferentes cores de pele. E, de acordo com esse mesmo diretor, “todos os painéis da escola possuem uma função educativa e por isso foram feitas em uma altura adequada à vista das crianças” (diretor).

Outros objetos sinalizam para essa prática docente na brinquedoteca, por exemplo, o cavalete⁶⁶ com um cartaz onde foi reproduzida a imagem de um leão (Figura 60). A altura do cavalete foi apropriada à altura da maioria das crianças do colégio, assim como todos os painéis. Mas, o que chama a atenção do ponto de vista simbólico é a imagem que aparece nesse

⁶⁵ Os objetos sempre são mudados de um lugar para o outro na escola pesquisada, dependendo do evento que ocorre em cada um dos espaços (apresentação dos grupos de arte, reuniões de pais, entre outros). Vale dizer que quando percebi o mal enquadramento da imagem das casas e voltei a sala para fotografa-las novamente as mesmas já não estavam mais neste espaço.

⁶⁶ Armação que serve de apoio de telas para pintura, cartazes e quadros, entre outros.

cavalete, um leão, considerado entre nós como o rei dos animais que a propósito está “usando” uma coroa vermelha sobre a cabeça. De acordo com Lexikon (1990, p. 121), “a coroa é sempre expressão de dignidade, de poder, de consagração ou de uma situação solene excepcional. O leão por sua vez

[...] é um símbolo muito difundido quase sempre com significado solar ou estreitamente ligado à luz, devido entre outras coisas, a sua força, a sua cor amarelo-dourada e à juba radiada que lhe envolve a cabeça; a relação com a luz expressa-se também com uma particularidade: ele nunca fecha os olhos. Outras características de forte teor simbólico são, sobretudo, a coragem, a ferocidade e sua suposta sabedoria. É representado geralmente como símbolo do poder e da justiça [...] guardião de templo. (LEXIKON, 1990, p. 121

O simbolismo animal vem assim, veicular a mensagem teriomórfica (Durand 1997), não no sentido animal físico, mas simbólico: poder, coragem, sabedoria. Lembremos mais uma vez que

[...] o animal é suscetível de ser sobredeterminado por características particulares que não se ligam diretamente à animalidade [...] as [...] significações, só são [...] animais em segunda instância. O que neles prima são as qualidades não propriamente animais [...] As interpretações são diferentes quando se trata da escolha de animais agressivos que refletem ‘sentimentos poderosos de bestialidade e agressão’ ou, pelo contrário, quando se trata de animais domésticos (DURAND, 1997, p.71).

É oportuno ressaltar que boa parte dos painéis vistos anteriormente possui imagens de animais: pássaros (Figuras 52, 56 e 57), urso (Figura 57), borboleta (Figura 58), e leão, entre outros (Figura 60).

5.2.6 O Portal da Cultura

Ao adentrar no espaço escolar aqueles que se dirigem para o centro do pátio deparam-se com um portal localizado no alto de uma escadaria devidamente protegida por um muro (Figura 61).



Figura 61: O Portal da Cultura

Tem-se assim a imagem de mais um “Portal” na escola, sendo este o “Portal da Cultura” que na verdade é a sala de arte, espaço de encontro diário entre os integrantes do grupo Pintando o sete, é o que deixa transparecer o depoimento de alguns dos integrantes do grupo ao serem questionados sobre “Em que espaço da escola o grupo costuma fazer os ensaios de suas apresentações?”, disseram

“No Portal da Cultura, pois o espaço é melhor de se aprender” (João Pessoa).

“No Portal da Cultura. Pois só lá dava pra ensaiar melhor” (Vitória).

“Em uma sala reservada, ou seja, apropriada para os ensaios” (Carolina).

“Costumamos fazer nossos ensaios lá na sala de violão” (Socorro).

“Às vezes na biblioteca, mas atualmente na sala espaço de cultura” (Rosário).

“Na sala portal da cultura” (Marília).

“Portal da Cultura” (Olinda).

O “Portal da Cultura” é também chamado pelos usuários da escola de sala do violão, por haver diversos violões expostos nas paredes (Figura 62).



Figura 62: Instrumentos musicais, aula de capoeira, aula de música e o cantinho do grupo de arte” Pintando o sete”.

Trata-se de uma sala simples, porém espaçosa, arejada e iluminada pela luz do sol. Por localizar-se no alto é um espaço que se destaca no ambiente escolar. É reservada apenas aos grupos de arte, dentre eles o Pintando O Sete⁶⁷. Os demais alunos da escola só podem se dirigir a ela quando são levados pelas professoras para assistirem as apresentações dos grupos de arte.

Cada grupo (Pintando O Sete, BAMOL, Acordes para ajudar, entre outros) possui um horário diferente reservado na referida sala. Como é possível

⁶⁷ A escola possui outros grupos de arte como as Bandas “Marcial Olímpica” e “Acordes para Ajudar”.

observar na figura acima (Figura 62) a mobília da sala se reduz a alguns banquinhos, algumas cadeiras e um quadro “negro” exposto na parede, além dos instrumentos musicais. Mas, é o espaço da escola em que a maioria dos participantes da pesquisa dizem perceber a presença da arte. Ao perguntar para eles “Você percebe a presença da arte na escola? Se sim, em qual espaço da escola?”, responderam

“Sim, em toda a escola” (João Pessoa).

“Sim, no Portal da Cultura” (Vitória).

“Sim, toda a escola envolve a arte” (Carolina).

“Sim, é na sala de aula, as vezes fico pensando alguma coisa dentro da arte” (Socorro).

“Sim, na sala de cultura” (Rosário).

“Sim, em todos os espaços, nos eventos que acontecem na escola” (Marília).

“Sim, no espaço da cultura, onde tem aula de flauta, violão, teatro” (Olinda).

De modo geral as linguagens artísticas são trabalhadas a um só tempo, Alunos e alunas ouvem músicas, dançam e fazem atividades plásticas iniciados, por assim dizer, em conhecimentos e práticas artísticas. Vale registrar que o professor responsável pelas atividades de arte ou “instrutor técnico” como é chamado na escola é polivalente e tem formação somente no Ensino Médio. Este aspira tornar-se um arte/educador com formação superior.⁶⁸

As atividades parecem relacionar-se ao planejamento da disciplina Arte registrado no Projeto Político Pedagógico da escola, no que se refere ao Ensino Fundamental, em parte reproduzido nas linhas abaixo.

- a) estabelecer contato sistematizado com as produções e fazeres artísticos nos campos das artes visuais, teatro e música;
- b) conhecer produções artísticas diversas de vários momentos históricos, bem como de nossa região, do nosso país, de outros países

⁶⁸

Informação verbal, outubro de 2006.

e culturas, valorizando as diferentes sintaxes de cada linguagem artística;

c) ser capaz de expressar-se e comunicar-se em cada linguagem artística, através do fazer artístico, tomando decisões estéticas e argumentando sobre elas;

d) interagir com seus colegas de forma cooperativa.

A dança não é citada em nenhum dos objetivos listados no Projeto reproduzido acima. Todavia, observou-se que no CNSC existe muita ênfase no desenvolvimento da linguagem corporal. Efetivamente, as condições de espaço de que dispõe a escola para isto é a sala de arte, no entanto, como já foi dito, esta sala é reservada apenas aos grupos de arte.

5.2.7 Diretoria

A sala da direção localiza-se embaixo do “Portal da Cultura”, isto é, no piso inferior do prédio. Seguem algumas fotografias de objetos decorativos encontrados neste espaço.



Figura 63: Objetos decorativos no hall de entrada da sala da Diretoria



Figura 64: Objetos decorativos na sala onde funciona a Diretoria

O que impressiona é como em todos os espaços da escola de alguma forma deparamos com a presença da arte. Importa observar nestes espaços toda a simbologia afixada nas suas paredes, nos armários, nos objetos de trabalho. Vêem-se objetos como um porta lápis e um jarro com flores (Figura 64), ou seja, objetos e instrumentos de trabalho decorados, coloridos, alegres, divertidos, feitos com arte, e de forma manual. É um tipo de decoração destes espaços. Todavia, vê-se emergirem imagens de pássaros voadores como na pintura feita sobre a telha exposta na parede do hall (Figura 63) ou no quadro exposto na sala da diretoria (a primeira imagem da Figura 64) e até um boizinho (miniatura de boi que na escola comunitária não aparece só no festejo junino).

Por tudo isso é fácil perceber a presença da arte na escola comunitária, o gosto artístico de seus usuários. Somam-se a isto as produções que acompanham o calendário escolar das datas comemorativas que ocorrem no espaço escolar no decorrer do ano letivo como as festas carnavalescas, a celebração da Páscoa, do dia das mães e dos pais, das festas juninas, ou ainda as comemorações da Semana da Pátria, os preparativos para o desfile do dia 7 de setembro e também os do dia 12 de outubro, as festas de fins de ano como o natal ou a cerimônia de formatura. No espaço escolar comunitário todos esses eventos envolvem a arte. Para cada um desses períodos se faz uma peça teatral ou musical, ou mesmo uma oficina de artes plásticas.

Existem ainda as ações sociais de grupos externos ao espaço escolar, que sempre encerram as atividades com algo que envolve a arte como é o caso de um grupo de uma escola particular que promoveu uma oficina de artes plásticas junto aos alunos da escola. Abaixo segue o registro fotográfico de alguns desses eventos. O primeiro deles é o carnaval. Observa-se que na festa carnavalesca da escola os alunos ou “pequenos foliões” se fantasiam de fofões com roupas folgadas, floridas e coloridas. Usam máscaras monstruosas de seres estranhos que povoam o imaginário popular como o vampiro ou os heróis de revistas em quadrinhos como o Batman entre outros (Figura 65)



Figura 65: Monstros e heróis no carnaval

O espaço escolar comunitário transforma-se assim em um espaço invadido por monstros e heróis. Estas são as fantasias mais marcantes observadas no período do carnaval.

A celebração da páscoa os alunos e alunas são convidados a se fantasiarem de coelhos, o símbolo da páscoa (Figura 66).



Figura 66: Coelhinhos na páscoa

A comemoração da Páscoa concentra-se nas salas de aula. Estas são ornamentadas com balões e cartazes temáticos. Alguns dias antes são preparadas as fantasias dos alunos pelas próprias professoras. Basicamente são produzidas as “orelhas” do coelho. No dia da comemoração propriamente é feita uma espécie de pintura facial em cada criança que junto com as orelhas caracterizam o chamado coelhinho da páscoa. O evento é finalizado com um “ovo de chocolate” servido a cada aluno(a).

Já no período das festas juninas a escola é transformada num verdadeiro arraial. Nesse sentido todo o pátio é ornamentado com fitas coloridas onde segue uma sequência de atrações culturais de danças típicas organizadas pela comunidade escolar. Mas de todas as danças do evento junino, a quadrilha parece ser a mais envolvente (Figura 67).



Figura 67: Noivos e caipiras na quadrilha

E esse espaço transformado em arraial passa a ser colonizado pelos brincantes da festa (alunos da escola) os “noivos” e os “caipiras” convidados para o “casório”. Incorporam-se, então os personagens típicos da “roça” vestidos com roupas coloridas e chapéus cheios de fitas decorativas, tudo feito com arte. A quadrilha, puxada pelos “noivos” parece ser vivida intensamente. Crianças e adolescentes “dançam” juntas num ritmo acelerado.

Na seqüência aparece o registro fotográfico de outras atividades que envolvem o trabalho com arte. Pelo alcance desse trabalho limitarei a apresentação de fotografias de alguns desses eventos, destacando o ensaio do coral, a apresentação interna do grupo de capoeira, a banda de música pronta para o desfile de 7 de setembro, o resultado de uma oficina de artes plásticas do dia das crianças e uma peça teatral natalina feita pelos alunos da escola que encerra as atividades do ano letivo (Figura 68).



Ensaio do coral



Apresentação do grupo de capoeira



Banda de música pronta para o desfile de 7 de setembro



Oficina de Artes Plásticas



Peça teatral natalina

Figura 68: Música, "dança", artes plásticas e teatro

Em síntese, o espaço escolar é marcado com forte presença de elementos artísticos. Toda a escola é como uma galeria que abriga imagens, símbolos, palavras escritas com arte. Toda a escola se presta para uma valorização iconográfica, seja na parte externa ou na parte interna. É possível observar a valorização da arte pela própria palavra "ARTE" escrita em algumas paredes. Da fachada da escola, passando pelo pátio, adentrando nas salas de aula, na secretaria e diretoria, entre outros, observa-se em todas as paredes do

espaço escolar imagens artísticas ou mensagens elaboradas artisticamente com o uso dos elementos básicos da comunicação visual.

Por um lado, isso indica que as pessoas ali presentes procuram de alguma forma transformar o espaço escolar em um lugar prazeroso, um ambiente alegre, lúdico, cheio de cores a contrastar com as paredes predominantemente brancas, ou seja, um “mundo” mais alegre de se viver. Por outro lado, o sentido das imagens em forma de grafites e painéis, dispostos por todas as paredes da escola lembram a todos que por ali passam a importância do livro, da leitura, da educação, da arte e daquele espaço escolar para a vida de cada um.

Em toda a escola predominam imagens arbitrárias (Durand), o que na linguagem durandiana significa dizer que são consoantes com o pensamento direto. As imagens observadas também são em sua maioria voltadas para o alto. Em termos de imaginário e simbologia essas imagens fazem a escola ser mais diurna do que noturna, para utilizar aqui a nomenclatura durandiana. Por outro lado, aparecem imagens da casa que nos remetem ao imaginário noturno.

Todavia, as imagens observadas no espaço escolar, assim como as imagens observadas nas composições apresentadas pelos sujeitos da pesquisa são imagens predominantemente diurnas, isto é, imagens relacionadas ao Regime Diurno, onde os símbolos ascensionais, espetaculares e diaréticos se situam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse estudo afirmei que existe uma estreita relação entre cultura, discursos, gestos corporais e representações simbólicas como as peças teatrais, a música, a dança e as representações pictóricas, ou seja, não se pode interpretar uma representação artística como um elemento único da subjetividade humana. Existe uma relação entre diversos aspectos sociais. Afirmar também que a *questão central* seria, então, verificar as imagens que permeiam o imaginário artístico na comunidade escolar, em particular de integrantes de um grupo de arte infanto-juvenil organizado por uma escola comunitária. Para isso, optei por um tipo de abordagem metodológica que permitisse apreender o fenômeno artístico a partir do imaginário de crianças e adolescentes. Ao finalizar esse estudo, apresento algumas considerações acerca desse imaginário.

Entendia que ao analisar o imaginário artístico de um grupo de arte formado por crianças e adolescentes de uma escola comunitária se fazia necessário antes de tudo compreender a relação entre arte e imaginário, bem como o processo histórico de racionalização da sociedade ocidentalizada que levou a nossa “civilização” a desvalorizar a imaginação criadora numa espécie de iconoclasmo moderno de tal forma que as imagens, em particular as representativas do pensamento indireto, consideradas ambíguas, distantes da realidade, passaram a ser desprezadas um verdadeiro paradoxo do fenômeno artístico, se levarmos em consideração que arte é pura imagem no sentido amplo do termo (concreta, abstrata, realista, surrealista e expressiva, entre outros).

O primeiro capítulo da dissertação foi fundamental para a compreensão da relação entre arte e imaginário em nossa sociedade. Percebe-se o quanto a história é dinâmica e se desenvolve num processo de iconoclasmo e resistência de imaginários artísticos que criam modelos. No entanto, esses modelos caem em desuso, saem da “moda”, alguns se renovam e outros modelos surgem, substituem ou convivem, lado a lado, com o antecessor e o Ocidente segue essa dinâmica. Por vezes, é possível identificar os dois aspectos desse processo em um mesmo período histórico. Parece-me, no entanto, que toda a arte representativa do processo de resistência do

imaginário é “jogada para escanteio”, permanecendo na periferia, como é o caso do trabalho artístico dos integrantes do Pintando o sete que tiveram o sonho de apresentarem o seu trabalho artístico na capital do Brasil, diante dos representantes máximos da política deste País literalmente “destruído”. O que busquei nesse estudo foi justamente interpretar como a arte na escola comunitária, enquanto uma instituição contemporânea representa uma dessas formas de expressão de iconoclasmo ou resistência do imaginário. Nesse sentido, as instituições dessa natureza fazem parte desse processo e ocupam um lugar central. O segundo capítulo dessa dissertação foi então fundamental para que se chegasse a essa conclusão.

A pesquisa teórica sobre arte e escola comunitária aponta para o fato de que nestas escolas a arte sempre se caracterizou como uma linguagem através da qual se buscou a visibilidade pública dos problemas sociais que atingem os seus usuários. É possível vislumbrar nela certa resistência do imaginário artístico. A arte não está para representar coisas “belas” no sentido neoclássico do termo.

É bem verdade que um imaginário metafísico, transcendente e até fantástico permanece arraigado no imaginário popular contemporâneo e nas suas instituições, como é o caso do CNSC. Não se tem muita dificuldade em reconhecer estes aspectos neste espaço, por exemplo, as lendas folclóricas que recebem um tratamento especial por eufemizar as angústias diante dos horrores da vida real de meninos e meninas “carentes” de nossa sociedade. Assim é que a “Mãe Terra” personificada por um dos integrantes do grupo “Pintando o sete” chega a dizer que “houve um tempo em que as pessoas sentiam medo de fantasmas ao invés de sentirem medo de bandidos, drogados e ladrões como os que andam soltos, hoje, pelas ruas da cidade... tempos bons aqueles!”. Certamente isso não é coisa só de escola comunitária. Estas representações estão presentes em diversas instituições de nossa sociedade. A diferença está na forma e intenção de sua propagação. Na internet, por exemplo, onde circula uma grande quantidade de representações artísticas hoje, o que vale mesmo é o consumo, o número de acessos a uma determinada “imagem”, é o que conta. De tal forma, só circulam aquelas imagens mais procuradas no mercado, neste caso virtual.

A cultura de massa se constitui assim *em função das necessidades e aspirações individuais que emergem* (Morin). É ela que fornece hoje as imagens e os modelos que dão forma a essas necessidades ou aspirações. Tais imagens tornam-se modelos, mitos condutores do lazer, da felicidade e do amor, imagens que incentivam certos comportamentos que podem ser de iconoclasmo ou resistência ao imaginário, sobretudo no que diz respeito ao pensamento indireto.

O que dizer então da arte que se manifesta na escola comunitária? E, se é possível identificar nas escolas comunitárias elementos que as revelam enquanto espaços de resistência do imaginário, o que dizer sobre este espaço?

Levando em consideração as dificuldades financeiras de uma escola comunitária, a baixa qualidade do ensino, a simplicidade de tudo que a cerca e, levando ainda em consideração, uma sociedade capitalista como a nossa (Morin), onde tudo deve se transformar em mercadoria, soa bastante suspeito afirmar que no espaço escolar comunitário exista algo de artístico. Porém, na escola pesquisada foi possível perceber a arte. Ela é relacionada à linguagem, à expressividade, ao movimento e à criatividade, tal como relacionada por historiadores e críticos de arte. Mais que isso, existe consciência coletiva da importância da arte no espaço escolar comunitário para a vida de um povo sofrido da luta diária pela vida, em particular de crianças e adolescentes no aprender de forma lúdica e prazerosa os conteúdos escolares.

Sob esse aspecto, predomina um imaginário diurno (Durand), onde se pode verificar o isomorfismo que faz constelar imagens ascensionais, espetaculares e diátricas como: o livro, a palavra, a luz, o caminho, a subida para o alto - montanha e o poder, próprios do imaginário diurno da imagem. Certamente é difícil distinguir o que é ou não influência da mídia.

A Constituição Federal é associada ao lugar do antídoto para as desigualdades sociais, para o fim da pobreza, da violência, da infelicidade, da angústia e do sofrimento humano, onde estão contidas as regras a serem seguidas, os objetivos a serem atingidos, as normas a serem obedecidas e as Leis que garantem os direitos e deveres a todos os cidadãos, o acordo ótimo (Durand) entre governo e sociedade civil de um país marcado pelas desigualdades sociais.

Para muitos especialistas da área da educação as escolas comunitárias só contribuem com essas desigualdades. Para alguns, ela é como uma “proposta desmobilizadora” que legitima as desigualdades sociais porque levam o poder público a não expandir a rede de ensino público de forma suficiente a todos os cidadãos em idade escolar, por vislumbrar nesse tipo de escola uma fonte de razoável redução em seus investimentos no setor educacional. Mas, parece que o grande vilão mesmo, para estes especialistas, é o professor leigo que ao aceitar as condições degradantes, comumente impostas nessas escolas, ocupa uma “vaga do titulado” no mercado de trabalho. Por isso, sua atividade docente deve ser questionada, tendo em vista a sua formação e qualificação. Outro vilão da história para alguns especialistas da área de educação é a própria família do usuário da escola comunitária que ao recorrerem a este tipo de escolas apresentam uma espécie de conformismo frente à baixa qualidade de ensino à qual seus filhos têm acesso.

É compreensível constatar entre especialistas da educação a preocupação com a qualidade do ensino. Mas, é impressionante como o professor, a família e por extensão a própria escola comunitária são vistos como grandes males a serem combatidos, eliminados. O que devem fazer então os meninos e meninas da escola comunitária enquanto não se tem a escola para todos? Talvez devam esperar que o poder público lhes ofereça escolarização ou quem sabe devam ir para as ruas trabalhar na limpeza dos vidros de carros ao pararem nos sinais de trânsito. Ou quem sabe ainda se drogar com os companheiros de rua tal como vem mostrando alguns estudos recentes sobre o assunto expressos inclusive no próprio Projeto Político Pedagógico da escola comunitária.

O presente estudo não teve a pretensão de adentrar nestes aspectos da escola comunitária, nem mesmo em pressupostos como os programas assistencialistas como o Programa de Erradicação do Trabalho infantil que permite a existência de grupos de arte tal como o grupo pesquisado. Busquei apenas desvelar a configuração que a arte adquire na escola comunitária a partir do levantamento de imagens no espaço escolar do CNSC e seu grupo de arte, restringindo assim o campo desta pesquisa. No entanto, devo dizer que a escola comunitária, seja ela qual for, deve ser

melhorada e fiscalizada, não eliminada. Cabe ao poder público oferecer uma educação de qualidade para todos.

A análise permitiu observar a existência de dois aspectos relacionados ao trabalho através da arte na escola comunitária, um deles é aquele feito com os próprios alunos matriculados na escola, como acontece na escola pública e privada, quando na própria sala de aula fazem desenhos, pinturas, cartazes ilustrativos, ouvem músicas relacionadas ao tema do conteúdo estudado e fazem pequenas e rápidas representações teatrais, usando para isso máscaras e fantasias no lugar da farda, acompanhando o calendário de datas comemorativas no decorrer do ano letivo. O outro é a formação de grupos de arte, como o pesquisado nesse estudo, compostos por crianças e adolescentes que são encaminhados à escola pela Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. O tempo de permanência desses jovens na escola tem como função a retirada deles da rua e da situação de trabalho em que são encontradas. É certo que para isso a escola absorve recursos de programas do governo como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

A educação através da arte é, assim, uma espécie de estratégia que a escola comunitária adota para manter os jovens na escola. Ocorre então uma espécie de relação de troca, governo, escola comunitária, aluno. Todavia, na educação escolar comunitária é feito um trabalho de integração social com estes jovens na medida em que participam de grupos de arte e fazem apresentações artísticas em outras escolas, em hotéis, praças, Universidades e em teatros, entre outros onde cada integrante do grupo é “levado” a interagir com o público, onde a criança e o adolescente carentes de toda sorte possa incorporar um personagem, por exemplo, de uma criança que brinca de amarelinha, de pular corda ou de jogar bola, ou seja, brinca de ser criança. Ou, possam personificar um conceito abstrato como a justiça que reflete sobre o trabalho infantil, a pobreza, a violência, a miséria humana. A grande ênfase na educação através da arte funciona como uma espécie de modo expressivo para a visibilidade pública dos problemas sociais que atingem, direta ou indiretamente, as camadas populares, neste caso os usuários do CNSC de forma geral, ou seja, alunos matriculados e integrantes de grupos de arte.

Certamente o papel da arte na escola não se reduz a dar visibilidade institucional. É muito mais uma questão de socialização de códigos das linguagens artísticas e estudo da História da arte. Todavia, há, sem dúvidas, uma centralidade na educação através da arte na escola comunitária pesquisada que o presente estudo evidenciou. E esse tipo de educação é a sua garantia de visibilidade pública, de reconhecimento por parte da sociedade de problemas e necessidades de sua comunidade. Desenvolver atividades artísticas na escola é, pois, parte de sua missão. Assim é que o espaço da escola é marcado pela presença de imagens e palavras feitas em forma de grafites e painéis. E todas as disciplinas do currículo escolar português, matemática, inglês, história, geografia são ministradas através de elementos artísticos, desenhos, pinturas, colagens, representações teatrais, musicais e dança. E, a arte também versa sobre os ensinamentos da postura e movimentos do corpo, do sentar-se, do olhar, do escutar pela atenção e concentração requeridas nas apresentações artísticas e nos próprios ensaios.

Na escola comunitária a arte pode então revelar-se na medida em que se vivencia o prazer de dançar, cantar, tocar instrumentos musicais, representar personagens diversos e isso foi evidenciado pelo desejo dos participantes de estar juntos nos ensaios, além dos locais de apresentações do grupo. O momento do ensaio das peças é significativo e revelador do fenômeno artístico no espaço escolar. O prazer de estar juntos naquele lugar se revela como os momentos mais felizes, algo que encanta e proporciona razões para meninos e meninas continuarem enquanto grupo de arte e através de seu trabalho artístico expressar angústias, sonhos, desejos, necessidades e projetos de vida.

Em síntese, penso que esse estudo capta um pouco desses projetos, pelo menos no que se refere ao trabalho artístico realizado no CNSC na medida em que este é imaginado como portador de momentos felizes, constituindo-se num meio eficaz para o saber ler e interpretar situações, de se concentrar, se movimentar, se gesticular. A arte é assim, vista como doadora de sentido à vida de jovens historicamente excluídos. E a educação através da arte é capaz de orientá-los, salvando-os da miséria e da marginalidade, possibilitando-lhes ser alguém na vida.

Considerando os Regimes de imagens de Durand (1997), percebe-se um imaginário com uma estrutura sintética onde figura imagens tanto do regime diurno quanto do regime noturno. Porém, com maior expressividade do regime diurno em sua estrutura heróica com relação à arte que de certa forma exemplifica a forte presença e interferência de um discurso ideológico da arte relacionada ao trabalho, a uma profissão garantida para o futuro que não permite desvelar o processo de iconoclasmo pós-moderno que exclui a imaginação criadora dos seres humanos, um verdadeiro paradoxo da educação através da arte. Essa estrutura heróica é percebida tendo em vista a busca pela ascensão e as lutas que porventura tenham que travar para alcançar tal objetivo.

A opção teórico-metodológica aqui adotada de um teórico como Durand que aborda questões relativas ao imaginário e à arte foi fundamental na interpretação de informações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. É certo que logo compreendi que uma só fonte teórica não daria conta de uma pesquisa dessa natureza, sendo necessário recorrer a outras fontes.

Como acenei no texto dissertativo, fiz uma opção por uma abordagem interpretativa valendo-me da complementariedade entre imagens e textos em desenhos, colagens, pinturas e fotografias. No total foram 43 composições apresentadas pelos participantes além das imagens levantadas no espaço escolar através do recurso da fotografia que se estendem ao longo desse trabalho, fornecendo informações de construção do texto.

Certamente surgiram algumas limitações em nosso estudo do ponto de vista metodológico. Não consegui captar, por exemplo, entre os participantes um imaginário artístico voltado às artes visuais, música ou a dança, mas em particular ao teatro. Ora, trata-se de um grupo de arte envolvido com todos os modos artísticos. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de novas técnicas e instrumentos de pesquisa associados a esse aspecto, entre outros.

Espero que as questões trazidas por este estudo contribuam para a compreensão do imaginário infanto-juvenil na escola comunitária e instigue outros, em diversos campos do saber humano que se proponha a apreender e compreender as imagens que circulam no universo de crianças e adolescentes.

Ainda há muito que observar na escola comunitária. É preciso, então, ser mais pesquisada. Necessário se faz levar em consideração a centralidade da arte na educação. Creio que não seja apenas pelo retorno financeiro. Essa iniciativa parece de fato representar uma estratégia da escola comunitária para a sua visibilidade pública, seu reconhecimento por parte da sociedade e poder público e de ter maior importância na vida de crianças e adolescentes da comunidade em geral, inclusive, das famílias dos usuários da escola, podendo contribuir de maneira mais eficaz no processo de educação formal desses jovens, buscando transformar o espaço escolar em um espaço mais prazeroso de ensino e aprendizado, troca de saberes e lugar de afirmação das camadas populares.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Dilercy Aragão. **ALFABETIZAÇÃO E POBREZA**: a escola comunitária e suas implicações. São Luís: Estação Produções LTDA, 2002.
- ARROYO, Miguel G. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- BACHELARD, Gastón. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e Colagem**: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. **JOHN DEWEY E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARROS, João de Deus Vieira. **ARTE, IMAGINÁRIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**. In: SOUSA, Antônio Paulino de (Org.) **A formação do professor na sociedade informacional**. São Luís: EDUFMA, 2004.
- BARROS, DIAS E SILVA. In Encontro de Educadores do Maranhão: pesquisas e experiências (2.:2006:São Luís,MA) – Apresentação; **Anais II Encontro de Educadores do Maranhão: pesquisas e experiências novos saberes e práticas: desafios educacionais na contemporaneidade**, 20ª 24/11/2006. São Luís: EDUFMA, 2006.
- BELEZA, Newton. **Subsídios para julgamento de uma obra de arte**. Rio de Janeiro: EMEBÉ Editora Ltda, 1978.
- Brasil. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988
- BUARQUE, Chico. Vai Passar Disponível em: WWW.vagalume.uol.com.br
Acesso em: 20 de abril de 2009
- BUARQUE, Chico. Deus Lhe Pague Disponível em vagalume.uol.com.br
Acesso em: 20 de abril de 2009
- BUENO, Eduardo. **A viagem do descobrimento**: a verdadeira história da expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- CALHEIROS. In: **FEIO E MODERNIDADE EM PORTUGAL**. Disponível em: <http://google.com.br>>. Acesso em: 18 set. 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANTON, K, KATZ. **Sobre Arte Contemporânea**. Disponível em: <http://google.com.br>>. Acesso em: junho 2007.

CARVALHO, Raimunda Nonata Sena. **Docência Superior: o processo de formação do professor da Educação Básica no Curso de Educação Artística (UFMA)**. Monografia de Especialização em Metodologia do Ensino Superior – UFMA, 2003), São Luís, 2003.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. **O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO: um estudo do imaginário religioso na escola pública**. São Luís, 2007

CAVALCANTI, Carlos. **História das artes**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 1988.

COLÉGIO NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**, 2006.

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Victor Civita, 1973 (Coleção, “Os Pensadores”).

CHAGAS, Katherine Silva das e PEREIRA, Ilka Cristina e **CIDADE OLÍMPICA: um sonho realizado**. São Luís: Estação Gráfica, 2004.

COSTA, Francisca da Silva. **“História da Arte Contemporânea”**. Disponível em: www.uema.br/revista_enfoco/anaisfrancisca.htm. Acesso em: 19 set. 2007.

CRAMPE-CASNABET, Michele. **Kant: uma revolução filosófica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994 (páginas-1 a 31; 55 a 57; 82 a 88).

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

DIAS, Ilzeni Silva. INOVAÇÕES TÉCNICO-ORGANIZACIONAIS E OS NOVOS CONTORNOS DOS PERFIS PROFISSIONAIS: uma retrospectiva histórica. In: A formação do professor na sociedade informacional. Org. SOUSA, Antônio Paulino de São Luís: EDUFMA, 2004.

DIMENSTAIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Ática 2000.

DOMINGUES, Diana (Org.). **A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: UNESP, 2003 a.

_____ **A Humanização das Tecnologias pela Arte**. In: **Artigos...** 2003 b. Disponível em: <http://google.com.br>>. Acesso em: 15 set. 2007.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1998 a.

_____. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia das imagens. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998 b.

_____. **A Fé do sapateiro**; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n° 8.069**. Disponível no site http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8.069.htm. Acesso em: 21 abril 2009 às 14:30

FEDERAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES DO TERCEIRO SETOR NO MARANHÃO. Conheça a FEDCMA com suas lutas e conquistas. São Luís, [2007]. Folheto.

FEIO E MODERNIDADE EM PORTUGAL. Disponível em: <http://google.com.br>>. Acesso em: 18 set. 2007.

FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Toledo; SIQUEIRA, Idméia Semegheni Próspero Machado de. **Arte-educação**. São Paulo: Loyola, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FILHO, Luís Gonzaga (o Gonzaginha). O que é? O que é? Disponível em vagalume.uol.com.br Acesso em 20 de abril de 2009.

GARDNER, James. **Cultura ou lixo?** uma visão provocativa da arte contemporânea. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

GOMES, Icélia Rodrigues de Lima e. **A Escola como espaço de prazer**. São Paulo: Summus, 2000.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRAÇA, Marcio. **Metodologia & Ensino: religar e projetar**. São Paulo: Madras, 2002.

- KANT, Immanuel. **Prolegômenos a toda metafísica futura**. São Paulo: edições 70, 1982.
- LEXIKON, Herder. **Dicionário dos símbolos**. São Paulo: Cultrix, 1990.
- LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LOWENFELD, Viktor. **A Criança e Sua Arte**: um guia para os pais. São Paulo: Mestre Jou. 1971 (?).
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (I e II ciclos)**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.
- _____. **(III e IV ciclos)**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- _____. **Arte** Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.
- MELO, Maria Alice. **Escola Comunitária em São Luís (MA)**: do surgimento às tentativas de inclusão no sistema oficial de ensino. Tese (Doutorado na Universidade de São Paulo), São Paulo, 1999.
- _____. In: A participação dos movimentos de bairros na expansão da educação escolar: fragmentos de uma história. Educação e Emancipação: revista do mestrado em Educação da UFMA, v1, n.2, p. 104-109, jul./dez. 2002.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo - I 7 ed. Rio de Janeiro: FORENSE-UNIVERSITÁRIA, 1987.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. **Literatura**: sem segredos – Parnasianismo. São Paulo 2007. V7
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- _____. **Universo da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1996.
- PAREDES, José Bolívar Burbano. Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio: a experiência de educação escolar indígena na Área indígena Krikati, In: MATO GROSSO. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. Conselho de Educação Escolar Indígena. **Urucum, genipapo e giz**: a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: entrelinhas, 1997.
- PENA, Maura. **É este o ensino de arte que queremos?** João Pessoa: UFPb, 2001.

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

PITTA, Daniela Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

ROCHA, Maira Teresa Gonçalves. **Compreensão estética de um acervo: estágios de desenvolvimento estético dos frequentadores do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho**. Monografia de graduação, São Luís, 2004.

_____. **Arte no sistema educacional brasileiro**. Artigo publicado nos anais do III Encontro de Educadores do Maranhão, I Colóquio Internacional de Educação e II Seminário Arte e Imaginário na Educação. São Luís, 2008

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 13^o ed. São Paulo-SP: Cortez, 2003.

SOUZA, Alcídio M. de. **Artes plásticas na escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1977.

VASCONCELOS, José Gerardo e SOUSA de, Antônio Paulino (Orgs) **Educação, Política e Modernidade**. Fortaleza, UFC, 2006.

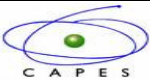
VELOSO, Caetano, **Língua**, 1984

WANCKE, Carsten-Peter. **Picasso**. 1998. Páginas 147,149

APÊNDICES

APÊNDICE A

**QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ORGANIZADORES DO GRUPO
DE ARTE PINTANDO O SETE**

 UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO <i>GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO</i>	
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR <i>PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA</i> "ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição".		

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) colaborador(a)

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sendo membro do grupo de estudos sobre Arte, Cultura e Imaginário na Educação. Este questionário faz parte do projeto de pesquisa que estou realizando intitulado "Arte e Imaginário na Educação: uma análise das imagens artísticas do grupo de arte da escola comunitária Nossa Senhora da Conceição". Peço-lhe que colabore com esta pesquisa, respondendo todos os itens do questionário. O mesmo é composto por 20 questões abertas.

Desde já agradeço

Maira Teresa Gonçalves Rocha

 UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO	
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA "ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição".		

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1 Qual o nome do grupo?

.....

.....

.....

2 Por que o grupo recebeu esse nome?

.....

.....

.....

.....

.....

3 Conte um pouco da história da origem do grupo, inclusive quando, por que e como ocorreu a sua criação?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

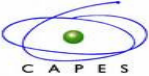
4 Quantos integrantes o grupo possui atualmente?

.....

5 Quantas pessoas aproximadamente já participaram do grupo até hoje?

.....

 UFMA		
--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO <i>GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO</i>
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA "ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição".

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

6 Quais são os critérios utilizados para a escolha dos integrantes do grupo?

.....

.....

.....

.....

7 A escola possui um planejamento das atividades artísticas desenvolvidas pelo grupo? Se sim quem faz o planejamento?

.....

.....

8 O grupo possui uma data fixa para iniciar os preparativos para as suas apresentações? Se sim, quando?

.....

9 O grupo tem cores fixas? Se sim, quais são elas? Se não, como são escolhidas as cores para as apresentações?

.....

.....

.....

.....

10 Em que local o grupo ensaia?

.....

.....



MESTRADO EM EDUCAÇÃO*GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO*

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA

"ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição".

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

11 Em quantos locais aproximadamente o grupo já se apresentou? Faça uma lista desses lugares.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12 O grupo se organiza em torno de um tema para se apresentar? Se sim, faça uma relação dos temas já abordados.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

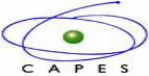
13 De que maneira o público tem reagido às apresentações do grupo?

.....

.....

.....



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO <i>GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO</i>
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA "ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição".

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

14 Como o grupo consegue sobreviver, ou seja, como arrecada numerário para cobrir as despesas com acessórios, roupas e transporte?

.....

.....

.....

.....

.....

15 O grupo cobra cachê para se apresentar? Se sim, quanto? Se não qual critério utiliza para se apresentar gratuitamente?

.....

.....

.....

.....

16 O grupo recebe ajuda financeira de algum órgão oficial? Qual? Como?

.....

.....

.....

17 O grupo enfrenta alguma dificuldade atualmente? Se sim, qual?

.....

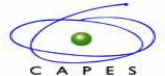
.....

.....

18 O grupo já superou alguma dificuldade? Se sim, qual?

.....

.....

 UFMA GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO	
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA "ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição".		

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

19 Faça uma lista de recursos utilizados pelo grupo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

20. Relacione os recursos que estão faltando para o grupo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS INTEGRANTES DO GRUPO DE ARTE PINTANDO O SETE

 UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO <i>GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO</i>	
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR <i>PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA</i> “ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição”.		

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) colaborador(a)

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sendo membro do grupo de estudos sobre Arte, Cultura e Imaginário na Educação. Este questionário faz parte do projeto de pesquisa que estou realizando intitulado “Arte e Imaginário na Educação: uma análise das imagens artísticas do grupo de arte da escola comunitária Nossa Senhora da Conceição”.

Peço-lhe que colabore com esta pesquisa, respondendo todos os itens do questionário. O mesmo é composto por 04 campos: dados pessoais, questões abertas, espaço para desenho, que deverá ser pintado, representando o tema que você mais gostou de ter sido abordado em suas apresentações artísticas junto ao grupo Pintando o Sete, e um espaço para explicá-lo, ou seja, dizer o que ele significa para você.

Desde já agradeço

Maira Teresa Gonçalves Rocha

 UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	
--	---	---

MESTRADO EM EDUCAÇÃO <i>GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO</i>
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA "ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição".

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

DADOS PESSOAIS:

Sexo: Masculino () Feminino()

Idade ()

QUESTÕES:

1- Em sua opinião o que é arte?

.....

.....

.....

.....

.....

2- A arte tem alguma importância na sua vida? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

3- Você gostaria de ser um artista? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



MESTRADO EM EDUCAÇÃO*GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO*

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA

"ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição".

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

4- Conte um pouco a história do grupo de arte, quando, por que e como você começou a participar dele?

.....

.....

.....

.....

5- Como você definiria o tempo que você passa com os integrantes do grupo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6- O que você considera importante fazer durante o tempo que você passa com o grupo? E o que você considera menos importante?

.....

.....

.....

7- Em que espaço da escola o grupo costuma fazer os ensaios de suas apresentações?

.....

.....

.....

8- Como são realizados os ensaios nesse espaço?

.....

.....

.....

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONCALVES ROCHA

“ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição”.

9- Você percebe a presença da arte na escola? Se sim, em qual espaço da escola?

.....

10- Dentre as atividades de arte que são realizadas pelo grupo qual a que você mais gosta? Por quê?

.....

.....

.....

.....

11- Qual a atividade de arte realizada pelo grupo que você menos gosta? Por quê?

.....

.....

.....

.....

12- Faça uma lista de temas que já foram abordados nas apresentações artísticas do grupo e escolha um para fazer um desenho

[illegible]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO





COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

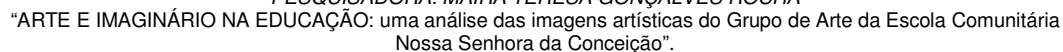
PESQUISADORA: MAIRA TERESA GONÇALVES ROCHA

"ARTE E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO: uma análise das imagens artísticas do Grupo de Arte da Escola Comunitária Nossa Senhora da Conceição".

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

13. Utilize o espaço abaixo para fazer um desenho do tema escolhido e escreva um texto, na página seguinte, explicando o desenho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Espaço reservado para realização do texto explicativo do desenho

[illegible]

Rocha, Maira Teresa Gonçalves

Arte e Imaginário na Educação: uma análise das imagens artísticas do grupo de arte da escola comunitária Nossa Senhora da Conceição / Maira Teresa Gonçalves Rocha. — São Luís, 2009.

216 f.: il.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: João de Deus Vieira Barros.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

1. Escola comunitária – Arte 2. Imaginário - Educação I. Título

CDU 37.057:7.045