



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DANIELLE DE MARCHI TOZATTI

MUROS ESCOLARES: a arte urbana como elo com a cidade

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

T757m Tozatti, Danielle De Marchi.
Muros Escolares: a arte urbana como elo com a cidade / Danielle De Marchi Tozatti. - Londrina, 2022.
186 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Muros escolares - Tese. 2. Escolas públicas - Tese. 3. Arte urbana - Tese. 4. Cidade - Tese.
I. Oliveira,
Sandra Regina Ferreira de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

DANIELLE DE MARCHI TOZATTI

Muros escolares: a arte urbana como elo com a cidade

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Orientadora: Prof. Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Banca examinadora

Orientadora: Prof. Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr.^a Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr.^a Marizete Lucini
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Prof. Dr.^a Rosane Fonseca de Freitas Martins
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 04 de novembro de 2022

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Professora Dra Sandra Regina Ferreira de Oliveira, por todo o apoio, incentivo, força, em acreditar no meu trabalho. Por todo o carinho e humanidade, por me receber sempre tão bem e feliz! Por todos os momentos de orientação, inspiração e vitalidade. Não tenho palavras para descrever sua força, coragem e ânimo. Aprendizado para toda a minha vida!

A minha querida orientadora do TCC em Desenho Industrial – Programação Visual, Professora Dra. Rosane Fonseca de Freitas Martins, hoje minha amiga, colega de Departamento, há tantos anos na minha vida, uma professora fonte de inspiração, pessoa acolhedora e que sempre acreditou em mim.

A Professora Dra. Marlene Cainelli, que permitiu que eu fizesse a primeira disciplina como aluna especial no doutorado em Educação, muito obrigada pelo aprendizado e oportunidade, por compartilhar tanto conhecimento, levo para a vida e para a sala de aula.

A Professora Dra. Marizete Lucini, que prontamente aceitou a participação em minha banca de qualificação, dispondo de seu precioso tempo e conhecimento, agradeço por compartilhar sua sabedoria.

Ao Professor Tony Honorato, que desde o início do projeto me incentivou, colaborou, corrigiu e não mediu esforços para que eu continuasse. Além do aprendizado das disciplinas que garantiu o aproveitamento e a continuação no doutorado.

A minha família, especialmente minha mãe Lourdes, que nunca mediu esforços para que eu pudesse me dedicar aos estudos, aos meus avós maternos e paternos, que mesmo sem terem tido a oportunidade de estudar me incentivaram, a minha querida tia Edna, que sempre me ajudou desde o ensino médio. A minha querida tia Terezinha, que com seu exemplo de professora me estimulava a persistir. Ao meu pai Luiz e irmãos Cinara e Hudson, cunhadas Camila e Rose, sempre na torcida para que eu conseguisse iniciar e terminar.

A todos os amigos, especialmente Ana Cristina, Flavia's, Thais, Rosangela, Nequinha, Adriana, Zilda, Juliana, todos os colegas do Depto de Design que torceram por mim, me ajudaram de alguma forma. Aos amigos e colegas do doutorado que tive a oportunidade de conviver durante um tempo, por todos os momentos de distração e ajuda. Aos amigos do grupo de pesquisa Lugares de Aprender, todos se tornaram especiais!!!!!!!!!!

Aqueles que sempre estiveram comigo, ou quase sempre, Marcos e Pietra Maria, que aguentaram todo o nervoso, angústia, cansaço do dia a dia, as loucuras e esquecimentos, por que a mamãe precisava conciliar o trabalho, a casa, a família, e o doutorado, apenas! Ou quem sabe tenha me esquecido de mais alguma coisa.....(rs).

Ao meu Deus, que nunca me abandonou. Foram vários percalços desde fevereiro de 2019, passamos pelo período pandêmico, e muitas alegrias também, a possibilidade de fazer a tese foi um dos motivos. Tudo foi superado, minha fé sempre me sustentou, e jamais poderia deixar de registrar um pouco dos acontecimentos destes quatro anos.

Minha gratidão a todos!

*“Para tudo há uma ocasião certa;
há um tempo certo para cada propósito
debaixo do céu:
Tempo de nascer e tempo de morrer,
tempo de plantar
e tempo de arrancar o que se plantou,
tempo de matar e tempo de curar,
tempo de derrubar e tempo de construir,
tempo de chorar e tempo de rir,
tempo de prantear e tempo de dançar,
tempo de espalhar pedras
e tempo de ajuntá-las,
tempo de abraçar e tempo de se conter,
tempo de procurar e tempo de desistir,
tempo de guardar
e tempo de jogar fora,
tempo de rasgar e tempo de costurar,
tempo de calar e tempo de falar,
tempo de amar e tempo de odiar,
tempo de lutar e tempo de viver em paz”*

Eclesiastes 3, 1-8

Para minha mãe, Lourdes De Marchi Tozatti

TOZATTI, Danielle De Marchi. **MUROS ESCOLARES**: a arte urbana como elo com a cidade. 2022. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Esta tese discute as narrativas presentes nos muros escolares que cercam as escolas entendendo-os como espaço de socialização, revelador e instigador acerca do ambiente escolar. Aborda-se a temática grafite, muralismo e pintura encontrados nos muros de cinco escolas públicas de Londrina – Pr, no qual se questiona os caminhos percorridos para a efetivação dessas artes, como e quais foram os sujeitos envolvidos e como foi motivada a intenção, compreendendo que os muros sem arte também apresentam seus significados. Questionamos como uma cidade e a educação escolar poderiam ser compreendidas por meio das imagens dispostas nos muros das escolas. Tendo como objetivo geral: investigar quais são as razões e as motivações que levam algumas escolas a ocupar seus muros com grafites, pinturas, muralismo ou outra manifestação de arte urbana, e objetivos específicos: conceituar a arte urbana, o grafite, o muralismo e a pintura mural; identificar os processos que mobilizaram as escolas a produzirem arte urbana nos seus muros escolares; apresentar os significados da arte produzida em muros escolares pelos artistas e alunos que a produziram. Para revisão bibliográfica foram sintetizadas as temáticas da linguagem expressada por meio da arte urbana e da cidade, enquanto currículo aberto para a escola. Fundamenta-se em um estudo bibliográfico com aporte nos autores que inspiraram a educação no Brasil, como: Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Paulo Freire, Ladislau Dowbor, Milton Santos e Moacir Gadotti, auxiliando a compreender o conceito sobre o desenvolvimento da educação e a aproximação com o conceito das Cidades Educadoras, além de Michel de Certeau que nos auxilia a compreender a arte como pulsante no cotidiano, Ernst Gombrich e Fayga Ostrower, entre outros autores no universo das artes. Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva, situada entre os campos dos estudos das cidades educadoras e da arte urbana, ambos interdisciplinares e aliados à instituição escola. Como procedimento metodológico foi utilizado a sondagem e pesquisa dos muros das escolas públicas de Londrina, coleta fotográfica das imagens dos muros, entrevistas com gestores, professores e artistas, interpretação dos dados obtidos, análise dos documentos das escolas, quando necessário e classificação da arte encontrada nas escolas. Cinco escolas com histórias e intencionalidades distintas quanto a utilização dos muros, sendo elas: Colégio Estadual Vicente Rijo, Colégio Estadual Professor João Rodrigues da Silva, Colégio Estadual Padre Wistremundo Roberto Perez Garcia, Colégio Estadual José de Anchieta e Colégio Estadual Dr Olavo Garcia Ferreira da Silva. Como resultado podemos descrever os processos de cada escola, como conduzem para a resolução de problemas internos e para a exposição do que é gerado internamente e exposto para a comunidade. Podemos ainda, avaliar as imagens obtidas e entrevistas com base no contexto escolar de disciplinas e projetos da escola, exploração do grafite, muralismo e pintura como expressão de contextos sociais, como temáticas específicas para expressar a curiosidade, a consciência, e a necessidade de debates sobre temas atuais, e principalmente representar os alunos e a comunidade por meio das imagens.

Palavras-chave: Muros escolares 1. Escolas públicas 2. Arte urbana 3. Grafite 4. Cidade 5.

TOZATTI, Danielle De Marchi. **SCHOOL WALLS: urban art as a link whit the city.** 2022. 186f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

This thesis discusses the narratives present in the school walls that surround the schools, understanding them as a space for socialization, revealing and instigating about the school environment. The theme of graffiti, muralism and painting found on the walls of five public schools in Londrina - Pr is approached, in which the paths taken for the realization of these arts are questioned, how and who were the subjects involved and how the intention was motivated, understanding that the walls without art also present their meanings. We question how a city and school education could be understood through the images displayed on the walls of schools. With the general objective: to investigate what are the reasons and motivations that lead some schools to occupy their walls with graffiti, paintings, muralism or other manifestation of urban art, and specific objectives: to conceptualize urban art, graffiti, muralism and the mural; identify the processes that mobilized schools to produce urban art on their school walls; present the meanings of the art produced on school walls by the artists and students who produced it. For a bibliographic review, the themes of language expressed through urban art and the city, as an open curriculum for the school. It is based on a bibliographic study with the contribution of authors who inspired education in Brazil, such as: Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Paulo Freire, Ladislau Dowbor, Milton Santos and Moacir Gadotti, helping to understand the concept of the development of education and the approach to the concept of Educating Cities, in addition to Michel de Certeau who helps us to understand art as pulsating in everyday life, Ernst Gombrich and Fayga Ostrower, among other authors in the art world. This is an exploratory descriptive research, situated between the fields of studies of educating cities and urban art, both interdisciplinary and allied to the school institution. As a methodological procedure, it was used the survey and research of the walls of public schools in Londrina, photographic collection of images of the walls, interviews with managers, teachers and artists, interpretation of the data obtained, analysis of school documents, when necessary and classification of the art found. at Schools. Five schools with different histories and intentions regarding the use of walls, namely: Vicente Rijo State College, Professor João Rodrigues da Silva State College, Padre Wistremundo Roberto Perez Garcia State College, José de Anchieta State College and Dr Olavo Garcia Ferreira da Silva. As a result, we can describe the processes of each school, how they lead to the resolution of internal problems and to the exposure of what is generated internally and exposed to the community. We can also evaluate the images obtained and interviews based on the school context of subjects and school projects, exploration of graffiti, muralism and painting as an expression of social contexts, as specific themes to express curiosity, conscience, and the need for debates. on current topics, and mainly to represent students and the community through images.

Key-words: School walls 1. Public School 2. Urban art 3. Graffiti 4. City 5.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Muro Gangorra.	16
Figura 2 - Goya (1818).	39
Figura 3 - Muros de Pompéia.	43
Figura 4 - Abaixo a Ditadura, São Paulo.	44
Figura 5 - Picho no Colégio Vicente Rijo.	46
Figura 6 - Grafite e Picho Colégio Vicente Rijo.	47
Figura 7 - Av. 23 de Maio, São Paulo (Grafites dos artistas: Os Gêmeos, Nina, Zefix, Finok, Ise e Nunca).	48
Figura 8 - Funcionário da prefeitura de São Paulo apagando os grafites.	49
Figura 9 - Pilares com as frases do profeta Gentileza no Rio de Janeiro.	51
Figura 10 - Muralismo Kobra: Olhares da Educação. Darcy Ribeiro, Clarice Lispector e Paulo Freire – RS.	53
Figura 11 - Estêncil Nazza.	54
Figura 12 - Aerógrafo Clara Leff e Gatuno, 2018, Londrina-PR.	55
Figura 13 - Grafite com spray Kobra, coexistência 2020 São Paulo.	55
Figura 14 - Grafite com spray Os Gêmeos em parceria com JR (Francês) escassez de água, São Paulo, 2015.	56
Figura 15 - Mural Etnias, batizado como “Todos somos um”, situado no bairro da Gamboa, na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro.	58
Figura 16 - Beco do Batman – São Paulo.	61
Figura 17 - Mural Beco do Batman – São Paulo.	62
Figura 18 - Paredões Marco Zero Londrina (Av. Martiniano do Vale Filho) – Londrina.	68
Figura 19 - Parque Infantil: estrutura – SP.	70
Figura 20 - Parque Infantil: ar livre.	71
Figura 21 - Grafite do Menino negro na entrada do Colégio Estadual Dr Olavo Garcia Ferreira da Silva.	80
Figura 22 - Picho e grafite Colégio Estadual Vicente Rijo.	82
Figura 23 - Grafite Colégio Estadual Vicente Rijo.	82
Figura 24 - Muro do Colégio Estadual Padre Wistremundo Roberto Perez Garcia.	84
Figura 25 - Mapa das cidades educadoras no mundo.	93
Figura 26 - Glicée nos muros do cemitério São Pedro, Rua João Cândido. Rodoviária de Londrina.	94

Figura 27 - Glicée nos muros do cemitério São Pedro, Rua João Cândido. Museu Histórico de Londrina.	95
Figura 28 - Isaac Jay - Cemitério São Pedro.	95
Figura 29 - Jonezz arts - Cemitério São Pedro.	96
Figura 30 - CMEI Irmã Maria Nívea – Vista Bela, Londrina-Pr. 2018.	101
Figura 31 - Escola Municipal Norman Prochet.	101
Figura 32 - Mapa de Londrina – Localização das Escolas.	102
Figura 33 - Portão de entrada do Colégio Estadual Professor João Rodrigues da Silva.	105
Figura 34 - Pintura da lombada dos livros, Escola Prof. João Rodrigues da Silva.	106
Figura 35 - Capa de livro ilustrada no portão da escola.	107
Figura 36 - Menina e menino: pintura mural, Escola Prof. João Rodrigues da Silva.	108
Figura 37 - Lombada e capa do livro Irmão Negro, de Walcyr Carrasco, Escola Prof. João Rodrigues da Silva.	108
Figura 38 - Colégio Estadual Vicente Rijo, 2015.	113
Figura 39 - Grafite Col. Est. Vicente Rijo.	115
Figura 40 - Grafite no bosque central.	118
Figura 41 - Grafite menino negro - Vicente Rijo.	119
Figura 42 - Grafite útero	120
Figura 43 - Grafite muros do Vicente Rijo.	121
Figura 44 - Corações - Foto de Oliviero Toscani.	122
Figura 45 - Entrada do Colégio Estadual Olavo Garcia da Silva.	126
Figura 46 - Muralismo - Col. Est. Dr. Olavo G. F. da Silva.	126
Figura 47 - Entrada Ciranda da Cultura CH Avelino Vieira.	127
Figura 48 - Espaço de leitura do Ciranda da Cultura, por Kenia Kuriki.	127
Figura 49 - Muralismo 2 - Grafite Col. Est. Dr. Olavo G. F. da Silva.	131
Figura 50 - Frente do Col. Est. Wistremundo.	134
Figura 51 - Pintura de uma árvore vermelha Col. Est. Pe. W. R. P. Garcia.	135
Figura 52 - Pintura Col. Wistremundo.	136
Figura 53 - Pintura inacabada da bandeira Col. Est. Pe. W. R. P. Garcia.	137
Figura 54 - Colégio José de Anchieta.	140
Figura 55 - Mandala Col. José de Anchieta 1.	142
Figura 56 - Mandala Col. José de Anchieta 2.	143
Figura 57 - Muros atuais Escola João Rodrigues – O menino maluquinho.	167
Figura 58 - Muros atuais Escola João Rodrigues – Dom Casmurro.	168

Figura 59 - Muros atuais Escola Vicente Rijo - Indígena.	169
Figura 60 - Muros atuais Escola Vicente Rijo – entrada principal.....	169
Figura 61 - Muros atuais Escola José de Anchieta.	170
Figura 62 - Muros atuais Escola José de Anchieta - Paz.....	170
Figura 63 - Muros atuais Escola Olavo Garcia – entrada principal.....	171
Figura 64 - Muros atuais Escola Olavo Garcia - lateral.	171
Figura 65 - Muros atuais Escola Wistremundo – nome da escola.....	172
Figura 66 - Muros atuais Escola Wistremundo - lateral.....	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACESF	Administração dos Cemitérios e Serviços Funerários de Londrina
AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COHAB	Companhia de Habitação de Londrina
EDUEL	Editora da UEL
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FILO	Festival Internacional de Londrina
FUNCART	Fundação Cultura Artística de Londrina
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPE	Grupo de Estudos em Prática de Ensino
IPF	Instituto Paulo Freire
MINC	Ministério da Cultura
MLB	Movimento de Lutas nos Bairros
PCI	Projetos Culturais Independentes
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROMIC	Programa Municipal de Incentivo à Cultura
REBRACE	Rede Brasileira das Cidades Educadoras
SIHP	Salão Internacional de Humor de Piracicaba
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
MEMORIAL	18
CONHECENDO OUTRAS TESES SOBRE ARTE URBANA E GRAFITE	21
A PESQUISA	26
CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	30
DIVISÃO DA TESE EM CAPÍTULOS.....	32
1 ARTE URBANA: GRAFITE, PICHOS E MURALISMO	35
1.1 O GRAFITE, O MURAL E O PICHOS.....	42
1.2 A ARTE NAS RUAS DA CIDADE E SUA FUNÇÃO EDUCADORA	59
2 A CIDADE COMO UM CURRÍCULO ABERTO À DISPOSIÇÃO DA ESCOLA	66
2.1 INSPIRADORES DOS NOVOS CONCEITOS ESCOLARES DO BRASIL	69
2.2 O CONCEITO DAS CIDADES EDUCADORAS	86
3 A FEITURA DA ARTE NOS MUROS DAS ESCOLAS	100
3.1 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: O PROCESSO DE COLORIR.....	100
3.2 COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR JOÃO RODRIGUES DA SILVA	105
3.3 COLÉGIO ESTADUAL VICENTE RIJO.....	113
3.4 COLÉGIO ESTADUAL DR. OLAVO GARCIA FERREIRA DA SILVA.....	125
3.5 COLÉGIO ESTADUAL PADRE WISTREMUNDO ROBERTO PEREZ GARCIA	134
3.6 COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ DE ANCHIETA	140
4 QUEM CONTROLA OS MUROS DA ESCOLA?	146
5 CONCLUSÃO E APONTAMENTOS	167
APÊNDICE	183
REFERÊNCIAS	174
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	184
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ADULTOS: PROFESSORES E GESTORES	186
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ADULTOS: GRAFITEIROS(AS).....	187

INTRODUÇÃO

Hoje, vivemos na chamada “civilização da imagem”, na era da visualidade, da cultura visual, há imagens por toda parte. Com a produção maciça de imagens, em que se insere também a arte urbana, modificaram-se as bases do conhecimento humano, uma vez que a arte urbana, mais especificamente a leitura desta, possibilita uma leitura do real. A arte urbana muda o ritmo de quem caminha pela cidade: os passos tornam-se menos apressados quando se deparam com uma imagem interessante para admirar, analisar, refletir. Nesse cenário, as imagens nos muros, por exemplo, demarcam os espaços, transformando-os em lugares de tempo, vida e arte.

Historicamente, muros foram e são edificados para separar e proteger de um inimigo cujo perfil se altera a depender do tempo e do lugar. As muralhas que contornavam as cidades, desde as muralhas de Jericó (a.C.), as muralhas medievais, a Grande Muralha da China e o Muro de Berlim, por exemplo, são sínteses históricas e, cada qual a seu tempo, desvelam desenhos sociais que possibilitam compreender não apenas o desejo de proteção, mas também seu espaço arquitetônico e, por conseguinte, as características de seus agrupamentos.

Desse modo, o muro define o espaço, dialoga com o entorno e provoca possibilidades de pensá-lo sob várias perspectivas: de dentro, de fora, de cima; excludente, agregador. Nesse sentido, como afirma Lorca (2015): “[...] há coisas encerradas dentro dos muros que, se saíssem de repente para a rua e gritassem, encheriam o mundo”. Foi assim no passado, é assim no presente. O que pode estar escondido por um muro ou o que impele a construção de muros são elementos que, ao serem analisados, possibilitam compreender mais adequadamente o contexto social em que se inserem.

Com base nessa reflexão inicial, a cidade e a escola podem ser compreendidas analisando-se as representações dispostas em seus muros, em busca de extrair significados. A título de contextualização da pesquisa que gesta as análises a serem apresentadas, recorreu-se a *duas situações* para auxiliar a pensar na relação estabelecida entre os habitantes de uma cidade e os muros e, em um segundo momento, a função da arte na reconceitualização dos muros.

A primeira situação trata-se de um caso pontual identificado em um bairro periférico da cidade de Londrina, no estado do Paraná: no final da década de 1960, para atender alunos da fase escolar então denominada primário (primeiro ao quarto ano), foi construída uma escola municipal por meio de uma parceria entre a prefeitura e os moradores – a primeira forneceu o material; e os moradores, a mão de obra.

Quando, nos anos de 2003 e 2004, a autora Sandra Regina Ferreira de Oliveira começou

a estudar a escola para desenvolver uma pesquisa¹, identificou uma relação muito forte de pertencimento dos moradores do bairro em relação à escola. Os moradores, muitos deles já idosos, paravam em frente à escola e, com orgulho, explicavam, aos pais e alunos, que participaram da construção dela. O muro existente era composto por uma parte fechada não muito alta – uns 70 centímetros no máximo – e uma parte vazada, característica marcante dos poucos muros ainda existentes na cidade, remanescentes das décadas de 1950 e 1960, o que permitia que os alunos, ao brincarem no parquinho e embaixo de um belo e imenso *flamboyant*, olhassem para a rua. Além disso, a comunidade também era favorecida, pois tinha uma visão do que acontecia na escola; era comum encontrar pessoas, principalmente idosas, encostadas no muro, acompanhando as atividades das professoras e dos alunos.

No entanto, no ano de 2005, quando a escola foi transferida para outro prédio, a antiga construção passou a ser usada para abrigar uma escola estadual, atendendo alunos do quinto ao oitavo ano.

Uma das primeiras ações da direção da nova escola foi derrubar o muro vazado e construir um muro alto – mais de dois metros –, isolando totalmente a escola da comunidade e a comunidade da escola. É certo que há razões plausíveis para a tomada de tal decisão e não cabe aqui, nos limites do recorte escolhido, esmiuçar essas especificidades. Não obstante, é relevante destacar que chamou a atenção o quanto aquela mudança arquitetônica causou impacto, sobretudo nos moradores do bairro que não aprovaram tal opção. A partir disso, Oliveira (2006) inferiu que a escola, ao ser vista por todos, era também frequentada e assumida por todos. Com o passar do tempo, notou-se que a escola não dialoga na mesma intensidade com o bairro. Teria o muro alto contribuído para isso?

A segunda situação foi amplamente divulgada pelas mídias no mundo e se refere a uma das manifestações artísticas – pois há várias na região – alocadas no muro entre os Estados Unidos e o México: a instalação de gangorras para que crianças dos dois países possam brincar juntas. A ideia foi concebida por Ronald Rael, professor de arquitetura da Universidade da Califórnia, em Berkeley, e por Virginia San Fratello, professora de *design* da Universidade Estadual de San José, também na Califórnia. A localidade escolhida foi entre o Sunland Park, no Novo México, e Ciudad Juárez, no México². O projeto recebeu um nome instigante: “Muro

¹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e sala de aula:** o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2006. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/reposip/252622>. Acesso em: 5 mar. 2021.

² OSBORNE, Samuel. Artistas instalam gangorras em muro entre EUA e México para permitir que crianças brinquem juntas. **O Globo**, 30 jul. 2019. Atualizado em: 06 ago. 2019. Caderno Mundo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/artistas-instalam-gangorras-em-muroentre-eua-mexico-para-permitir-que->

Gangorra”. A subversão da ideia de muro, transpassado pelo elemento gangorra, possibilitou, conforme as palavras de Rael (em entrevista a Samuel Osborne, em 2019), uma ligação entre as pessoas, crianças e adultos, que “[...] conectaram-se de maneira significativa de ambos os lados, com o reconhecimento de que as ações que acontecem de um lado têm consequência direta do outro lado”³, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Muro Gangorra



Fonte: Disponível em <https://razoesparaacreditar.com/gangorras-mexico-eua-design-do-ano/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

As duas situações relatadas remetem às relações que são desencadeadas, entre o externo e o interno, a partir das ações de ocupação dos muros, entrelaçando-se com a arte urbana. O muro pode servir como elemento de separação ou integração da comunidade, da cidade e da escola. No contexto escolar, os muros expressam um rico material, uma ampla fonte de pesquisa, pois são constituídos de imagens que revelam os contextos social, simbólico e representativo do universo da cidade.

A arte presente nos muros escolares é uma arte comprometida com as realidades social, política, ideológica, entre outros temas relevantes. Ademais, revela um universo lúdico, de sociabilidade e pertencimento. Tal arte pode ser incluída no conceito de arte urbana, pois este abarca tanto o grafite quanto o muralismo e a pintura, com algumas exceções. Dentre estas, a pintura mural, a qual, no caso de algumas escolas, foge a este escopo, pois a escola pretende

crianças-brinquem-juntas-23842975. Acesso em: 20 dez. 2019.

³ Idem nota de rodapé 2.

apenas expor uma atividade ou um projeto de disciplina, sem necessariamente preocupar-se com o resultado artístico. Ou, ainda, há outras situações em que profissionais da arte apropriam-se dos muros escolares para externalizar sua obra artística, que não encontrou lugar no museu, mas precisa ser vista, repensada, pois traz algo que não abrange o encantamento, porém revela as mais diversas abordagens sociais, aquelas que fogem a um padrão preestabelecido sobre o belo.

Com isso, percebe-se que as imagens produzidas nos muros, enquanto campo comunicacional, podem tanto contar a história dos seus produtores “artistas” como revelar as nuances do contexto escolar. Isso corrobora o que apontou Certeau (2014): tais expressões podem ser compreendidas como relatos de percurso destes lugares praticados, permeados e alterados pelas histórias. Na perspectiva do cotidiano, as linhas se entrecruzam. Nesse aspecto, o historiador Certeau (2014, p. 40) sugere uma bricolagem da cultura, “segundo seus interesses próprios e suas próprias regras”; outrossim, Certeau (2014, p. 39) reafirma a necessidade de apreciar a “produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização”. Dentre tantas possibilidades abertas pelo teórico, o foco deste estudo é a arte urbana impressa nas pinturas e nos grafites dos muros de escolas públicas da cidade de Londrina-PR.

A arte muda o comportamento humano e transforma a realidade, visto que as mensagens verbais e não verbais levam à reflexão sobre o cotidiano a partir de outras perspectivas. O espaço da cidade faz parte da formação, das experiências vividas e do aprendizado a partir das imagens e de seus conteúdos. Busca-se, assim, uma aproximação com Certeau (2014) e a experiência visual na mobilidade cidadã, explorando a abundância de novas possibilidades de análise da arte urbana na escola, entendendo que a experiência vivida pela leitura das imagens pede novas estratégias, novos conteúdos, novas formas de contextualização, de participação.

As imagens constituídas nos muros escolares podem redimensionar o olhar e a condição de observarmos o mundo. O grafite, por exemplo, dialoga com quem passa e o vê, e essa visualização interfere no pensamento, pois rompe a barreira do cinza, do esperado, e revela o inusitado, o colorido, a imagem impensada, aquilo que estava guardado e fez-se revelado. Parafraseando Tuan (2013, p. 167) “o espaço transforma-se em lugar na medida que adquire definição e significado”, ou seja, o espaço cinzento dos muros transforma-se em lugares, uma vez que adquire significado não apenas para os estudantes, mas também para a comunidade. Por meio da arte, acontece a demarcação do lugar, da experiência vivida, da apreensão simbólica, que é (re)produzida pela imagem. Para o arquiteto Rossi (1996), os muros tornam-se a “alma da cidade”, adquirindo caráter distintivo e ao mesmo tempo definitivo, lugar de memória, e continua afirmando sua teoria na citação de Halbwachs (2015, p. 132):

Quando um grupo é inserido numa parte do espaço, ele a transforma à sua imagem, mas, ao mesmo tempo, dobra-se e adapta-se a coisas materiais que resistem a ele. A imagem do meio exterior e das relações estáveis que este mantém com aquele, passa para o primeiro plano da ideia que o meio faz de si mesmo.

Mesmo conhecendo a realidade temporária das pinturas nos muros, quando estas são expostas por determinados períodos adaptam-se à cultura coletiva, transformando o muro em lugar distinto, lugar de transformação, em outras palavras, ainda que as imagens promovam lugar de memória, podem ser substituídas, renovadas.

MEMORIAL ⁴

A imagem e as reflexões que esta tese enseja, o colorido, a ilustração e suas técnicas, enfim a linguagem imagética, deslumbram-me e me levam a contemplar a cidade, a universidade, as escolas, o universo, por meio de pinceladas e arte. A partir da minha experiência profissional, que visa provocar o impacto visual, gerar interesse pela mensagem de modo associado com o contexto social, busco construir uma trajetória de pesquisa e docência.

Desde 2005 convivo com esse universo imagético, atuando como docente no curso de Desenho Industrial, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), inicialmente como professora temporária e, a partir de 2007, como docente efetiva do curso de Design Gráfico. Todavia, desde criança, entre 9 e 10 anos, ou até antes, tudo que eu via (casas, árvores, jardins, céu), na minha imaginação, transformava-se em pincel e tinta, e, desse modo, eu recoloria tudo aquilo que a imaginação permitia, até que, aos 11 anos, iniciei minhas aulas de desenho e pintura a óleo, o real dava lugar à imaginação, pois naquele momento acontecia a mágica da transposição das ideias da imaginação para a tela. E assim os anos foram passando, sem nunca perder o gosto pela arte. Na época do vestibular, precisava optar por uma área, ingressei concomitantemente no curso de Ciências Sociais na UEL e Desenho Industrial na Universidade Norte do Paraná (Unopar), não consegui renunciar a nenhum dos cursos, apesar da dificuldade em conciliar estudos e estágio.

No trabalho de conclusão de curso, tentei conciliar a imagem e as narrativas gráficas. Em Desenho Industrial (1997-2000), pesquisei sobre a charge nos principais jornais impressos de Londrina e propus uma análise e criação de charge, sob a orientação da Prof. ^a Dr.^a Rosane Fonseca de Freitas Martins. Por sua vez, em Ciências Sociais (1997-2002), sob a orientação do

⁴ Escrito em primeira pessoa do singular por se tratar da minha trajetória de vida.

Prof. Dr. Nelson Dácio Tomazi, pesquisei sobre as tiras Rango do cartunista Edgar Vasques, o qual mostrava a realidade dos miseráveis brasileiros que sobreviviam do lixo na década de 1970, durante a Ditadura Civil Militar.

Ingressei no mestrado em Sociologia na Universidade Federal do Paraná (2003-2005) e, mais uma vez, a imagem como objeto de estudo me acompanhou, na pesquisa realizada sobre o Salão Internacional de Humor de Piracicaba (SIHP)⁵, o primeiro salão internacional de artes gráficas do Brasil. Com isso, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Fayet Sallas, tive a oportunidade de conhecer grandes artistas e suas criações (cartum, caricatura, *charge* e tiras), bem como de diferenciar as produções de dois períodos históricos distintos: ditadura militar e posteriormente as eleições presidenciais. Diante disso, é notável que a área do humor e das narrativas gráficas me acompanha há alguns anos, inclusive na atualidade, pois sou docente da disciplina de Narrativas Gráficas e Ilustração. Por vários anos, levei os alunos para conhecer o SIHP e participei de vários projetos de ensino, pesquisa e extensão, os quais, aos poucos, foram delineando o escopo do meu estudo, dando os contornos que culminaram na escolha do tema de pesquisa no doutorado.

Dentre os projetos, destaco alguns:

- Ensino: Criação de acervo de História em Quadrinhos; Ilustração aplicada aos meios de comunicação; *Motion comics* – animação 2D digital para Histórias em Quadrinhos *on-line*; Ilustração e produção gráfica aplicada aos meios de comunicação (em execução).
- Pesquisa: A ilustração como meio de representação visual de mensagens e valorização da informação; Selo editorial infantojuvenil da EDUEL: avaliação e proposição de livros infanto-juvenis; Códigos da imagem na aprendizagem e no ensino com *design thinking*, inovação e tecnologia; Aprender com brilho no olho: linguagem imagética para articulação de sentido de objetos pedagógicos com *design thinking*, inovação e tecnologia (em execução).
- Extensão: Contribuição do *design* ao Programa de Prevenção ao Alcoolista (PARE) à comunidade de Londrina através de História em Quadrinhos; UEL pela vida e contra o novo coronavírus (em execução).

Todos os projetos relacionam a ilustração e as narrativas gráficas, conhecimentos aprimorados durante todos esses anos de minha experiência, em que busco a compreensão constante e o crédito das duas áreas na minha carreira profissional.

Ingressei no doutorado em Educação em 2019, na linha de pesquisa Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, do núcleo de História, Cultura,

⁵ TOZATTI, Danielle De Marchi. **Salão Internacional de Humor de Piracicaba**: do humor em tempos sombrios ao caricato contemporâneo. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.

Escola e Ensino. Desde então, sigo atuante no Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de Aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória, coordenado por minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Apesar de exercer a docência, não sou professora de formação, não cursei licenciatura, pois optei pelo bacharelado em Ciências Sociais. Como não tenho magistério, essa carência vem sendo suprida pela participação no Grupo de Estudos em Prática de Ensino (Gepe): reflexões e mobilizações acerca da formação continuada no ensino superior, bem como por várias disciplinas no curso de doutorado em Educação, no qual, além das disciplinas obrigatórias, cumpri outras mais que me auxiliam na docência. Posso afirmar que as disciplinas são terreno fértil para a aprendizagem, pois possibilitam relacionar teorias e descobertas com meu objeto de estudo e vida: a imagem. Assim, a proximidade com o doutorado em Educação permite-me a formação docente para além da tese.

Dessa forma justifico porque meu tema de pesquisa está aliado à educação, meu ponto de partida, pois a cidade é compreendida como um fator de expansão dos conhecimentos, sendo as artes nos muros escolares uma facilitadora da compreensão do espaço da escola e da cidade.

Escrevi o projeto para a banca de seleção propondo analisar imagens de livros didáticos de História no Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entretanto, em orientação e com a ajuda do Grupo de Estudos e Pesquisa Lugares de aprender, compreendi a importância de considerar minha trajetória e saberes na área de ilustração e arte como contribuintes para o universo da educação. Ou seja, a relevância da cidade e da cultura para o referido grupo de estudo e o conhecimento de suas pesquisas em andamento fizeram-me repensar o objeto de estudo. O ponto alto no processo de mudança do tema ocorreu quando minha orientadora me mostrou uma reportagem de jornal sobre o universo da imagem na relação com a escola, o que oportunizou continuar a pesquisa, mas tendo como horizonte a ilustração no diálogo com as escolas. Meus olhos brilharam ao vislumbrar a possibilidade de pesquisar sobre as imagens dos muros das escolas.

A reportagem retratava a Escola Estadual João Rodrigues da Silva⁶, no Conjunto Antares, Londrina-PR, explorando os muros grafitados e pintados, com a aprovação da vizinhança, a simpatia dos alunos ao fazerem *selfies* nos muros, o aumento da procura por vagas na escola, a aprovação dos pais em virtude do bom cuidado com a escola e o projeto interdisciplinar com a biblioteca da escola exposto nos muros. Fui até lá para conhecer e

⁶ OGAWA, Vítor. Passeio pela leitura nos muros da escola. **Folha de Londrina**, Londrina-Pr, 27 dez. 2018. Folha cidades. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/passeio-pela-leitura-nos-muros-da-escola-1023229.html>. Acesso em: 11 jul. 2022.

fotografar os muros. Fui muito bem-recebida pela diretora Claudia Victor, que me mostrou a escola e relatou sobre o projeto da pintura. Assim, assumi que haveria mudança no projeto aprovado, uma grande mudança, mas que não me afastaria da imagem, da ilustração, pensando em tudo o que poderia aprender sobre e um dia contribuir com meu olhar interdisciplinar para as disciplinas que ministro no curso de Design Gráfico, buscando sempre apoiar e favorecer este universo educacional, para que as escolas se preocupem com os conteúdos dos seus muros.

Outro grande motivo que me fez repensar a mudança no projeto foi o convite da Administração dos Cemitérios e Serviços Funerários de Londrina (Acesf), também no ano de 2019, para participar de uma reunião sobre a nova pintura dos muros do cemitério São Pedro, na região central da cidade. Para a reunião, também foram convidados outros professores da UEL e alunos do curso de Artes Visuais, salientando a importância e valorização da arte na cultura visual da cidade, além de proporcionar aos estudantes, professores e pesquisadores da UEL vivenciarem este novo momento.

A aproximação com as escolas aconteceu a partir da reunião com a diretoria da Acesf, que já visava à participação dos alunos nas pinturas dos muros, gerando a constituição dos conteúdos a partir dos conceitos dos alunos, e em especial a relevância da UEL, em poder participar da construção das narrativas imagéticas da cidade. No processo de conhecimento das pesquisas do grupo e da reunião na Acesf, a ocupação dos muros foi fomentada pela reportagem da escola João Rodrigues, que, com minhas disciplinas e pesquisas, instituiu o objeto de pesquisa⁷ (sobre os muros da Acesf, ver página 80). Assim como um dia as paredes das grutas foram pintadas e preservadas, nossos muros podem servir de referência e história para entendimento de futuras gerações. Após apresentar o histórico da pesquisa que me trouxe até aqui, sigo para o próximo ponto, no qual discorro sobre outras teses que tratam da arte urbana e do grafite.

CONHECENDO OUTRAS TESES SOBRE ARTE URBANA E GRAFITE

O levantamento de teses e pesquisas já realizadas sobre arte urbana e grafite foi feito utilizando-se o *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸. Procurei selecionar teses que indicavam as temáticas, considerando que a arte urbana engloba o grafite, em todas as universidades do Brasil; o recorte temporal utilizado foi o período de 2015 a 2019, especificamente produções na área de Ciências Humanas.

⁷ Sobre a pesquisa item 1.2 A Pesquisa, pag. 25)

⁸ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!>

Em termos numéricos, obtive o seguinte resultado: uma tese de 2015 na área de Educação; quatro teses de 2016, nas áreas de Educação e Psicologia Social; duas teses de 2017, nas áreas de Educação e Antropologia; duas teses de 2018, nas áreas de Ciências Sociais e Psicologia Social; e, para finalizar, uma tese de 2019, na área de Antropologia. Em seguida, apresento resumidamente cada uma das teses, seus objetos e objetivos, pesquisas e considerações que me interessaram e me ajudaram a construir o objeto de pesquisa desta tese.

Érika Sabino de Macêdo cumpriu seu doutorado em 2015 na Universidade Federal do Espírito Santo, na área de Educação. Em sua tese *Leitura de imagem, dialogismo e graffiti: contribuições para o ensino da arte*, o objetivo geral foi elaborar uma leitura de imagem do *graffiti* de Vitória-ES, a partir do conceito de dialogismo proposto por Bakhtin (1895-1975), buscando contribuir para o debate no ensino da arte no Brasil, envolvendo a leitura de imagem. A autora analisou o percurso histórico e conceitual da arte urbana, além de estabelecer relações entre o *graffiti*, a Arte e seu ensino, tendo como objetos de estudo as produções do *graffiti* na cidade de Vitória. Segundo a autora, a leitura das imagens sob o ponto de vista dialógico oferece ao leitor uma compreensão crítica de seus aspectos históricos, expressivos e conceituais. A autora conclui em sua tese que a abordagem do *graffiti* no âmbito educativo, a partir da perspectiva dialógica, contribui para o ensino da Arte na atualidade, ao gerar uma compreensão do sentido das imagens artísticas em um processo que ultrapassa o nível plástico e expressivo das produções analisadas e avança em direção a um nível extralinguístico. Assim, a partir da perspectiva bakhtiniana, produz encontros com a imagem artística permeados pela crítica, pela pesquisa e pela reflexão.

A autora Juliana A. J. Gonçalves, com formação em arquitetura, sempre se preocupou com a rua e com os que nela habitam. Dessa maneira, aliou arquitetura e educação na tentativa de compreender a arte urbana como formadora de afetos existentes nas cidades. Para elaborar sua tese, *Inaína: hacker dos afetos*, defendida na Universidade Estadual de Campinas, pesquisou nas ruas as iconografias urbanas, pichações e grafites como variações contínuas do existir, referenciando a Ética de Benedictus Spinoza e aproximando os filósofos Deleuze e Guattari em seus conceitos sobre afeto para revelar quais iconografias inspiram o movimento de pertencimento na paisagem e no espaço das cidades. Ainda, explorou a multiplicidade de caminhos que se abrem para uma educação que provém das ruas, não formalizada, mas potencializadora da vida pelo sentido dos afetos, das sensações e sabedoria.

Doutora em Psicologia Social pela Universidade de Brasília, Elisa Reifschneider (2016) desenvolveu sua tese *Ambientes restauradores: uma retomada do urbano* na área de Psicologia Ambiental, área que trata das relações entre indivíduo e ambiente. Elisa investigou a

experiência do estresse em seres humanos, especificamente a maneira como ambientes físicos podem contribuir para o enfrentamento do estresse ao exercerem um papel de restauro das capacidades cognitivas e emocionais desgastadas no dia a dia. Parte do ponto de vista do expectador externo, aquele que contempla o cenário da rua, dos edifícios espelhados e dos grafites. A autora sugere o desenvolvimento de mais estudos aprofundados sobre o grafite, pois, de acordo com os resultados da pesquisa, esta arte urbana apresenta efeitos restauradores nos pesquisados.

Eliete Borges Lopes, doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (2016), escreveu uma tese intitulada *No Front da vida: arte-fatos e afetos de uma comunidade em situação de rua em Cuiabá*, sobre a Ilha do Bananal, no centro-norte da cidade de Cuiabá. Relata que a ilha possui uma auto-organização de sobrevivência dos cerca de 60 moradores enquanto comunidade nômade. Essa comunidade possui um envoltório de temas crítico-reflexivos com grande potencial educativo vinculados ao seu território e entorno, dado principalmente pelos *graffitis*. Segundo a autora, as interlocuções com os moradores de rua revelam possibilidades educativas do território a partir do conjunto de imagens e de interação com que estas congregam. O patrimônio arquitetônico, os *graffitis* e as performances dos moradores de rua da comunidade Ilha do Bananal e seu entorno constroem uma maneira de habitar a rua.

Tiago R. Marin, em sua tese de doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2016), intitulada *O ser-artístico do homem: o humanismo da arte urbana*, leva-nos a compreender a arte a partir do propósito de sua realização, como forma de resistência desde a sua origem. Integra à arte urbana não apenas o *graffiti*, mas também a arte de rua e outros fazeres artísticos que se relacionam com o espaço urbano de maneira direta e retroativa, apresentando seu desenvolvimento histórico na cidade de São Paulo. Compreende a arte urbana como possibilidade de humanismo defendido por Heidegger: a proximidade do homem com sua essência, com a busca pela verdade do ser em sua clareira.

Biograficidade: a arte urbana na formação de si e do espaço foi o título da tese de Alessandra Oliveira Araújo, defendida em 2017 na Universidade Federal do Ceará, no Programa de Pós-graduação em Educação. Como questão central de sua tese, a autora descreve como a arte urbana atua na formação dos sujeitos da pesquisa e na transformação dos espaços que ocupam. Para tal, situou a cidade de Fortaleza e entrevistou, por meio da (auto)biografia, cinco artistas urbanos locais, com o intuito de conhecer suas narrativas e compreender a produção de *graffitis* pelas ruas da cidade. Analisou também como a arte produzida por eles torna-se a biografia em suas narrativas, incorporadas à paisagem urbana, compondo a ideia de

“biograficidade”. A pesquisa possibilitou uma compreensão de que a nossa experiência apresenta uma forte relação com o espaço, pois mudamos e somos transformados por ele. Ademais, segundo a autora, “[...] foi possível chegar à compreensão de que existe uma narrativa do espaço em si, visto que as marcas que deixamos no espaço podem ser articuladas e formar uma narrativa urbana”. (ARAÚJO, 2017, p. 10).

Em sua tese *A rua respira a Arte! Uma antropologia do Graffiti* (2017), no doutorado em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Nicole do N. M. Costa observou, por meio da ótica dos artistas, como ocorre a realização de seus trabalhos, analisando as lógicas que regem a atuação nas ruas, em encomendas e em escolas, sendo algumas mediadas pelo poder público. Ela buscou ainda esclarecer como o *graffiti* tem se tornado elemento fundamental para o contato de artistas com as políticas públicas e para sua atuação em comunidades de periferia; o objetivo foi estudar como acontecem as ações de grafiteiros em intervenções urbanas e em escolas no Recife, bem como a respectiva criação de ações governamentais que se utilizam do *graffiti*. A autora considera necessário repensar as relações que se estabelecem entre artistas e poder público, sobretudo no que se refere ao *graffiti*. Ao citar a arte de rua, considera que ver *graffitis* é olhar, também, trajetórias individuais que têm estreita relação com o ambiente urbano.

Fernanda Brasil Mendes concluiu seu doutoramento no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais no ano de 2018, pela Universidade do Vale do Rio Sinos, com a tese intitulada *Entre o graffiti e o pós-graffiti: A Construção das Identidades Estéticas e Profissionais de Grafiteiros no Âmbito da Arte Urbana em Porto Alegre*. A autora buscou compreender a inserção de jovens grafiteiros no mercado de trabalho e o processo de construção de suas identidades estéticas e profissionais. Utiliza o termo “pós-graffiti” tendo em vista que se percebem transformações muito fortes na estética, nas expressões e no sentido que o *graffiti* adquire no trabalho na contemporaneidade. O pós-graffiti é o trabalho realizado pelo artista que traz sua identidade, sua marca, personalizando os produtos criados; os trabalhos nesse âmbito estão presentes em objetos e ambientes variados, como roupas, mobiliários, residências. A midiaticização alargou as fronteiras para os grafiteiros, os quais têm a possibilidade de expor seus trabalhos a um público diversificado, compartilhando seus conteúdos nas redes sociais. A pesquisa norteou-se pelas seguintes questões: quais estratégias são utilizadas para inserção e manutenção dos grafiteiros no mercado de trabalho no âmbito do pós-graffiti? Como se dá o processo de construções estéticas e identitárias dos grafiteiros pesquisados? Sendo que foram entrevistados oito artistas do sexo masculino e três do sexo feminino. Concluiu ressaltando a importância da visibilidade dos trabalhos, portanto, quanto mais trabalhos realizarem mais

serão visíveis. A tese sustenta que o termo “pós-graffiti” desenvolveu-se devido a transformações culturais pelas quais passa a sociedade, bem como em razão de processos empíricos pelos quais os grafiteiros transitam em relação à inserção no mercado de trabalho.

Denise Batista Pereira Jorge desenvolveu, em 2018, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, uma pesquisa etnográfica sensorial para escrever a pesquisa intitulada *Jardim, Pedra, Mar: um olhar arquetípico para a cidade*. A pesquisadora conta a história do Jardim Pedramar utilizando uma espécie de bricolagem, com imagens trazidas pelos moradores do Jardim, imagens coletadas pela pesquisadora e as imagens (informações teóricas) oferecidas pelos pensadores que embasaram o trabalho e que foram costuradas. O Jardim foi criado no início da década de 1990, em uma porção de terra da zona rural de Jacareí-SP, onde os moradores do bairro manifestam-se por meio de múltiplos sentidos: dançam Moçambique, compõem músicas e formam bandas, grafitam os muros e cuidam do meio ambiente. Prevalendo a imagem como método de percepção e reflexão sobre a alma de um lugar, a autora, em suas considerações, ratifica que empiricamente as imagens são um meio privilegiado de acesso e apresentação da alma de um lugar, uma vez que permitem um olhar poético e metafórico para suas coisas, criando uma cultura psicológica e formas de viver. Em outras palavras, as imagens trazem visibilidade e são uma janela para a alma de um lugar.

José Duarte Barbosa Junior concluiu sua tese *Trajetórias, grafias e arte de rua na cidade do Natal/RN-Brasil*, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, área de Antropologia Social, em 2019. O pesquisador elaborou sua tese a partir da pesquisa etnográfica realizada por meio de análises realizadas durante caminhadas nas regiões centrais da cidade de Natal. Foram feitos: registro e coleção fotográfica, interlocução com artistas, participação em eventos, pesquisa documental e reflexão antropológica, urbana e visual. O objetivo foi analisar a produção das imagens na referida cidade, analisando-se a arte criada por artistas locais em seus protagonismos na arte de rua, *graffiti* e picho, além de estender a reflexão para além das fronteiras nacionais. Ao caminhar pelas ruas, os trajetos percorridos, segundo o autor, vivem-se o conflito e as contradições urbanas, mas também sua poética. O autor ressalta que na cidade do Natal, como em outras, resguardadas em suas especificidades, o exercício da arte realizado ao longo dos caminhos cria um conhecimento socioespacial. Esse conhecimento é compartilhado na esfera visual urbana em imagens ofertadas a qualquer um que pare para ver e pensar sobre elas.

A leitura de todas essas pesquisas proporcionou mais conhecimento e novo olhar sobre a arte urbana e o grafite, principalmente em se tratando da Antropologia e Psicologia, áreas as quais buscam outras razões na arte urbana, que ora se aproximam, ora se distanciam da

Educação, em suas variadas pesquisas. Foi possível notar a preocupação com o tema, a sensibilidade do olhar de cada pesquisador que o valorizou, potencializando a arte urbana, explorando: a leitura de imagens, em nível extralinguístico; os afetos que inspiraram movimento de pertencimento; efeitos restauradores por meio do grafite nos indivíduos pesquisados; possibilidades educativas ensejadas pelo grafite; a relação entre arte de rua e espaço urbano de maneira direta e retroativa; o modo como a arte urbana atua na formação dos artistas e na transformação dos espaços; a maneira como acontecem as ações dos grafiteiros nas intervenções escolares; a identidade e inserção dos grafiteiros no mercado; os grafites nos muros para cuidar do bairro.

A partir da pesquisa no banco de dados da Capes, verificou-se que o tema proposto para esta tese não foi objeto de outras pesquisas, confirmando o ineditismo deste estudo. Outrossim, pesquisas concluídas e em andamento no Grupo de Estudos e Pesquisa Lugares de Aprender também contribuíram para o estudo das cidades, conforme será visto no **Capítulo 2**, no qual são citados dois estudos, todos de colegas participantes e egressos do Programa PPEdu.

A PESQUISA

Ao reescrever o projeto para o Comitê de Ética da UEL, na Plataforma Brasil, esta pesquisa foi estruturada com base nos seguintes objetivos: *geral* – investigar quais são as razões e as motivações que levam algumas escolas a ocupar seus muros com grafites, pinturas, muralismo ou outra manifestação de arte urbana; e *específicos* – classificar a arte urbana em categorias (grafite, muralismo e pintura), descrever as imagens selecionadas contextualizando-as, verificar por quais profissionais estas ilustrações são produzidas, compreender o que os muros externos das escolas revelam, compreender o que se valoriza nas fachadas das escolas, bem como analisar quais os desdobramentos de tal ação no cotidiano das escolas.

Tendo como partida a liberdade de escolha de quem está na rua observando, selecionei cinco escolas públicas para a efetivação da pesquisa, a partir das andanças pela cidade, procurando nos muros das escolas públicas imagens interessantes, que me fizessem refletir. Um período de busca, aprimoramento, escolhas, muitas fotos, e um olhar extensionista. Os muros sempre chamaram a atenção, esses muros coloridos, instigantes e reveladores. Por atuar na área de Design Gráfico, a imagem sempre me fez companhia e, por diversas vezes, parei diante dos muros, fotografei, pensei, lembrei, discuti, emocionei-me. Tantas imagens impactantes, tantas revelações sociais.

Busquei referência nos escritos deixados por Benjamin (1995) para utilizar o termo

“*flâneur*”, que o autor utilizava por se inspirar em Charles Baudelaire. Benjamin incorporou o termo para descrever o cenário das cidades, suas luzes, formas e prédios, vitrines e pessoas. Convém destacar que Baudelaire foi o tema de muitos dos estudos de Walter Benjamin. Um conjunto de motivos relacionam-se entre si na trama central que se tem a partir do conceito de fetichismo da mercadoria.

Benjamin trabalha a noção de *flâneur* como tradução do espírito de mobilidade que se inaugura com a modernidade. O *flâneur* surge assim como um indivíduo desenraizado que se locomove através do espaço urbano remodelado. Baudelaire e Benjamin vão buscar na imensidão das grandes cidades o efêmero que caracterizou suas épocas. (MENEZES, 2003, p. 1).

Ainda de acordo com Menezes (2003, p. 4): “[...] O olhar de Benjamin flana, por ruas e penetra nas habitações para nos mostrar um mundo decadente mais apaixonadamente vivo”.

Para Benjamin (1995), as imagens de uma cidade apenas ultrapassam a ordem ou a desordem da objetividade vista, essas imagens são fotografias oriundas do devaneio do observador sonhador, o que se resume em sua fala: "O olhar sem dúvida voltado para a distância, mas a incansável preocupação para o momento." (BENJAMIN, 1995, p.187). Desse modo, a vivência só passa a ter sentido depois de nossa inteligência ter articulado sua representação. E é uma vivência articulada à sua representação que Benjamin traz para seus textos sobre as cidades, nas palavras de Menezes (2003, p.8): “O *flâneur* refinado, de olhar perspicaz, presta atenção aos detalhes, nas formas, perscruta o passado do urbano com o olhar voltado para o futuro”.

Com base nessa visão sobre o *flâneur*, logo pude perceber o quanto a pesquisa com esse olhar direcionado aos muros das escolas poderia ser inovadora, instigante e interdisciplinar, por necessitar de conteúdos teóricos da arte, da escola e da cidade. Aqui me detenho para explicar a opção pelos muros das escolas: por fazer parte do curso de doutorado em Educação, precisei atrelar meu objeto de estudo a algo que pertencesse ao universo escolar, assim, poderia pesquisar sobre os muros e painéis das escolas. Pesquisar os muros e a arte contida neles contribuiria com algo novo para o curso, com o olhar de uma profissional que não atua diretamente nas escolas, enfatizando sua importância para a comunidade escolar.

Precisei aguçar o olhar sensível e curioso para entender quem eram aqueles que estavam se expressando e, ao mesmo tempo, compreender quais mensagens queriam passar. Foram várias escolas percorridas e nenhuma mostrou-se de forma parecida, cada qual com sua identidade reveladora por meio dos muros e de suas artes. Ter essa sensibilidade foi e é necessário para não criar juízo de valor, não criticar pela aparência, pelo mais ou menos belo, esteticamente, bem como para não julgar as motivações das escolas ao escolherem o grafite,

muralismo ou a pintura, cujas manifestações são carregadas de símbolos e subjetividades.

Para este estudo, foi registrado, por meio de fotografia, tudo aquilo que considerei importante, pois, como afirma Barthes (1984), a fotografia sempre traz consigo seu referente e o olhar do fotógrafo, aqui em específico sobre os muros da cidade. Foram muitas imagens fotográficas, primeiramente o olhar e posteriormente a foto. Segundo Barthes (1984), a fotografia é inclassificável, por que escolher (fotografar) este muro, em vez do outro?

As escolas foram selecionadas depois de muito percorrer a cidade e fotografá-la. Precisei me dedicar a explorar os muros, analisá-los, a conversar com professores e alunos das escolas, a investigar sobre as imagens nos muros. Nesta fase, havia escrito o roteiro de entrevistas para os gestores, professores e alunos das escolas, além de vizinhos e comunidade, no intuito de poder entrevistar todos. Não obstante, ao ir às escolas e entrevistar os gestores, percebi que não obteria resultados esperados, pois planejei a pesquisa articulando as escolas e suas ações nos muros, ações as quais, segundo minha hipótese, fluiriam de dentro para fora do ambiente escolar, buscava pesquisar os muros das escolas para compreender a escola e a cidade. Estructurei uma pesquisa linear compreendendo as ações escolares do mesmo modo em todas as escolas.

No primeiro ano da pesquisa (2019), minha hipótese inicial não foi comprovada. Ao analisar as escolas, percebi movimentos distintos de arte, algo que não estava previsto e que não seguiria meus planos traçados de entrevistas e pesquisa. Os processos foram distintos em cada escola, descobri nos primeiros passos da pesquisa que não haveria uma pesquisa linear, horizontal, que as entrevistas não seriam apenas para a equipe gestora, mas também para artistas grafiteiros, pois os processos de ocupação são distintos. Com isso, precisava construir outra hipótese que caracterizasse o movimento da arte nos muros escolares. Além dos gestores e professores, seria necessário ouvir os artistas que deixam seus traços nos muros e que também fazem parte dessa cultura, valorizando aqueles que fazem a arte urbana. Reestruturei a metodologia e reescrevi os questionários para as entrevistas, considerando gestores, professores e grafiteiros, distintamente.

Após as abordagens de experiências com muros, os pressupostos desta tese foram reforçadas: 1. O estudo das relações cidade-escola por meio da análise do muro escolar pode auxiliar na compreensão dessa relação, admitindo-se que o muro pode ser compreendido como um grande painel expositor, no qual a comunidade escolar externaliza assuntos que entende necessários serem do conhecimento da comunidade; 2. As imagens da arte urbana produzida nos muros são capazes de promover o conhecimento do lugar, da origem e da cultura de onde se vive e seu entorno, assim, conhecendo, as pessoas são capazes de transformar o entorno e a

cidade sem perder e desqualificar a cultura existente, valorizando as origens.

É importante salientar que, apesar de o grafite ser encarado como uma “experiência de rebeldia”, não podemos afirmar que este é o caráter primeiro da análise desta pesquisa, pois, na maioria dos casos, os muros das escolas não receberam este tipo de arte, mas sim encomendas e pinturas realizadas pelos próprios alunos, de forma ordenada, planejada em disciplinas. Cada escola com sua experiência pontual. Foi após analisar as diferenças nos processos de ocupação dos muros que selecionei cinco escolas, com diferenças quanto ao tipo de arte, pinturas, grafites e muralismo. São cinco perspectivas, cinco modos de agir, de realizar, de explorar.

Não posso deixar de registrar o quanto a pesquisa foi afetada pela pandemia do vírus Sars-CoV2, conhecido como Covid-19, uma vez que todos os planos de pesquisa presencial com os alunos e vizinhança foram cancelados, pois no período de 20 de março de 2020 a outubro de 2021 as aulas aconteceram de forma remota. Precisei adequar todo o planejamento da pesquisa e reformular, reestruturando as fontes a serem pesquisadas para que a tese não tivesse perdas maiores e pudesse ser concluída no período estabelecido (fevereiro de 2023). Acredito que, em um projeto de pós-doutorado, possa continuar pesquisando, por meio de entrevistas, outras fontes, como alunos, buscando analisar a opinião deles sobre o que pensam quando olham os muros.

Dessa forma, busquei adequar o problema da pesquisa, acreditando no poder da imagem, propondo a discussão sobre a arte urbana e sua relação com a educação escolar na cidade de Londrina. Destaco como e porque esses espaços de interface escola-cidade são ocupados pela comunidade escolar e em que medida podem ser compreendidos como “pontes” entre a escola e a cidade. Ademais, buscaram-se respostas para alguns questionamentos: o que os muros e paredes da cidade nos revelam? O que os muros externos das escolas nos revelam? Por que nos interessamos pelas imagens e mensagens dos muros das escolas? Como a curiosidade instigada pelas artes nos muros promove a educação?

Essas e outras perguntas permearam a investigação deste espaço de socialização da fachada das escolas, o que é revelador do ambiente escolar. Para essas e outras questões que surgiram durante a pesquisa, buscamos respostas nos conceitos sobre a arte urbana, simbolizada pelos grafites e pelas pinturas dos muros das escolas públicas da cidade de Londrina-PR.

Classificamos, após árdua pesquisa, como objetivo geral *investigar quais são as razões e as motivações que levam algumas escolas a ocupar seus muros com grafites, pinturas, muralismo ou outra manifestação de arte urbana*. Como objetivos específicos: conceituar a arte urbana, o grafite, o muralismo e a pintura mural; identificar os processos que mobilizaram as escolas a produzirem arte urbana nos seus muros escolares; apresentar os significados da arte

produzida em muros escolares pelos artistas e alunos que a produziram. Em outras palavras, procurei analisar, neste segundo momento, o grafite, muralismo e a pintura cujas temáticas tenham como premissa o contexto social, buscando compreender como são desenvolvidos, planejados, qual a sua motivação no ambiente urbano, nos muros externos das escolas públicas. Procurei entender o papel da escola, da arte urbana e da cidade, analisando a criatividade, linguagem e expressão visual, considerando que:

[...] as imagens desenhadas e pintadas nos muros resultaram no grafite, linguagem visual gerada nas ruas, alimentada por referências de tradição popular e dos meios de comunicação, das informações da história da arte e das soluções encontradas pelo autodidata, do universo erudito e da cultura *pop*. A linguagem do grafite é constituída pela contribuição de cada autor (anônimo ou nomeado) e peculiar a cada cidade. É inconfundível e não se adultera mesmo quando deslocada de seu nascedouro (SILVA, 2009, s./p.).

A linguagem literária é traduzida em outras linguagens, como o desenho, a pintura, a ilustração, sempre dialogando entre si, desvendando ou esclarecendo o que as palavras não conseguiram dizer, aguçando o senso crítico e a criatividade, ilustrando uma idéia, que pode ser uma fotografia, um desenho ou uma gravura. Do mesmo modo, as imagens nos muros podem ser entendidas como espetáculos que nos auxiliam a compreender historicamente a cidade e a escola.

CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Há muito a ser explorado sobre questões teóricas e metodológicas acerca de cidade, escola e arte urbana. As diversas formas de criação da arte urbana são evidências significativas para compreender a criatividade dos seus criadores e suas visões de mundo, além de propiciar o contato com a cultura que envolve a cidade e a escola.

A cidade apresenta-se como campo formador. Nesse contexto, a cidade-escola dá continuidade à educação escolar, tendo em vista que as imagens da cidade, exploradas por meio da arte urbana presente nas pinturas murais e grafites das escolas públicas, evidenciam as relações sociais deste espaço. As diversas imagens espalhadas pelas cidades nos fazem refletir, questionar e afirmar: a cidade educa. E como a arte urbana disposta nos muros das escolas educa? Precisamos compreender a relação entre educação e arte urbana presente na cidade, como forma de expressão social. Interessa-nos compreender, como destacado anteriormente, como e por que esses espaços de interface escola-cidade são ocupados pela comunidade escolar e em que medida podem ser compreendidos como “pontes” entre a escola e a cidade.

Esta pesquisa fundamenta-se em um estudo bibliográfico dividido em duas partes: a arte urbana e o conceito de cidades educadoras. Em relação à arte urbana, nos dedicamos ao grafite, muralismo e à pintura, tendo como respaldo teórico alguns dos principais autores: Ernst Gombrich, Fayga Ostrower, Nicholas Ganz, Eduardo Logman, Eduardo Kobra e Renato Silva. No que diz respeito ao conceito de cidades educadoras, o aporte teórico foram autores que inspiraram as Cidades Educadoras brasileiras, como: Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Paulo Freire, Ladislau Dowbor, Milton Santos e Moacir Gadotti, os quais escreveram para aumentar a diversidade e o diálogo com as escolas não formais que encontramos, auxiliando a compreender o conceito sobre o desenvolvimento da educação e a aproximação com as Cidades Educadoras no Brasil. As Cidades Educadoras fomentam a cultura estimulando o território da cidade para se transformar em um ambiente educador, possibilitando a criação de projetos artísticos e culturais que tenham notoriedade na comunidade. Educar na cidade e aprender sobre a cidade, em um movimento que possibilite ao cidadão participante, ativo, a construção da cidade.

Nos anos de 1950, Londrina – situada na região norte do estado do Paraná, fundada em 1934 – em um movimento constante de construção, promoveu o desenvolvimento urbano, buscando a transformação, com expansão do comércio e êxodo rural. Com isso, a cidade cresceu, e a população passou de 20 mil para 75 mil, dos quais quase metade vivia na zona rural. Após 1975, Londrina teve a inversão da população, que migrou para a área urbana, ocasionando impactos, visto que a cidade, projetada para aproximadamente 30 mil habitantes, transformou-se na segunda maior cidade do Estado do Paraná. Atualmente, segundo os dados do IBGE (2021), a maioria da população vive na área urbana, totalizando 580 mil habitantes.

Londrina possui ampla relação com a arte urbana: a cidade oferece meios culturais para que a arte se desenvolva. Presente em vários espaços públicos da cidade, a arte urbana é cada vez mais valorizada, explorada, solicitada, pelos cidadãos londrinenses. Vários espaços demonstram isso, como: os muros do cemitério São Pedro, região central da cidade, repletos de grafite e outras técnicas de muralismo desde 2011 (sua primeira edição ocorreu durante o 2º Encontro de Grafite de Londrina, em parceria com a Acesf e a Secretaria Municipal de Cultura); os muros de colégios públicos e particulares também ostentam a arte; o Marco Zero – localizado na Av. Theodoro Victorelli, 599 – recebeu homenagem de grafite em seu entorno na Av. Martiniano do Valle Filho, em 2018; entre tantos outros projetos, como o do Colégio Estadual Hugo Simas, em 2021, que trouxe a arte do grafite para dentro das salas de aula, o que será explicado no **Capítulo 3**.

Para o desenvolvimento metodológico, optei pelo método qualitativo, explorado por

meio de entrevista aplicada aos gestores(as), professores(as), grafiteiros(as), e líder de centro comunitário e pela bricolagem, proposta por Kincheloe e Berry (2007), pois utilizei imagens fotográficas, entrevistas, reportagem jornalística, bem como fontes de documentos das escolas, para coletar os dados e analisá-los, o que coaduna com o caráter interdisciplinar desta tese. Conforme Kincheloe e Berry (2007), o rigor de uma pesquisa inspirada na bricolagem afirma-se na consciência da consulta, proporcionando diversas interpretações sobre o objeto com base em discursos e construções sociais.

Para análise das respostas, foi utilizada a análise de conteúdo na pesquisa qualitativa, a qual, segundo Baptista e Campos (2014), caracteriza-se como instrumento metodológico para a compreensão dos diversos discursos do ser humano. Parafraseando Minayo (2000, p. 203), “os estudos referentes à comunicação não-verbal vem complexizar o campo de trabalho revelando novo dinamismo na compreensão das significações”; para a autora, o esforço teórico para o desenvolvimento de técnicas objetiva ultrapassar o “nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (MINAYO, 2000, p. 203), e, para o caso específico deste estudo, os grafites e as pinturas murais das escolas, além das entrevistas.

Para melhor explorar e não precisar repetir o nome das escolas, optei pela criação de uma identidade visual para cada escola, usando as iniciais como são conhecidas e as cores predominantes em seus muros, resultando em um círculo em gradiente com as iniciais:

Colégio Estadual Vicente Rijo, conhecido como Vicente Rijo 

Colégio Estadual Professor João Rodrigues da Silva, conhecido como João Rodrigues 

Colégio Estadual Padre Wistremundo Roberto Perez Garcia, conhecido como Wistremundo 

Colégio Estadual José de Anchieta, conhecido como José de Anchieta 

Colégio Estadual Dr Olavo Garcia Ferreira da Silva, conhecido como Olavo Garcia 

E no **Capítulo 3**, para cada subcapítulo das escolas criei uma ilustração a partir de recortes dos muros, com a identificação visual, resultante em uma capa para cada escola.

DIVISÃO DA TESE EM CAPÍTULOS

A seguir, será apresentada a estrutura da tese, dividida em quatro capítulos e conclusão.

No **Capítulo 1 – Arte urbana: Grafite, picho e muralismo**, o tema abordado são as artes, mais especificamente a arte urbana, exemplificando por meio do grafite como os muros

são preenchidos, a importância da arte para a cidade, o que engendrou o conhecimento imagético socioespacial. Para esta parte da pesquisa, o respaldo teórico veio de autores consagrados no campo das artes, como: Gombrich, Fayga, Longman, bem como artistas grafiteiros, que além das imagens nos presenteiam com as palavras.

No **Capítulo 2 – A cidade como um currículo aberto à disposição da escola**, a discussão é sobre: a cidade como formadora, espaço público repleto de informações, como as contidas no grafite; o conceito de cidade educadora, explorado a partir do livro *Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*, bem como pelo aparato teórico de autores brasileiros os quais, mesmo antes da existência do conceito, já exerciam e escreviam sobre a educação e a escola como formadoras de cidadãos (Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Paulo Freire, Ladislau Dowbor, Milton Santos e Moacir Gadotti). Por fim, é traçado o perfil da cidade de Londrina e suas várias experiências culturais.

Já no **Capítulo 3 – A feitura da arte nos muros das escolas**, apresento a pesquisa com as gestoras, professoras das escolas e grafiteiros(as). Além disso, resalto a importância no processo de feitura da arte nos muros, bem como destaco quais suas motivações. Ademais, relato a efetivação da cidade como território educador, motivador e gerador de conhecimento. Ainda, apresento, por meio da coleta de imagens fotográficas, o registro da arte nos muros e as entrevistas realizadas com as gestoras do processo ou com a equipe da escola e os(as) grafiteiros(as). Ressalto que cada uma das cinco escolas pesquisadas apresentou uma dinâmica distinta para a arte mural.

No **Capítulo 4 – Quem controla os muros da escola?** Neste capítulo contemplaremos a análise sobre as cinco escolas pesquisadas, levou-se em consideração algumas características, selecionadas em três eixos: 1. o muro como limitador da liberdade, onde pontuo a expressão: os muros como espaço de existência e resistência, quando o inesperado bate à porta da escola ou não; 2. os diferentes processos de ocupação: de dentro para fora da escola e de fora para dentro da escola, característica do controle: a arte como propulsora da comunicação para a comunidade, resultado de processos pedagógicos e 3. as similitudes, o que as escolas têm em comum e o aprendido durante o processo, representado pela contenção: a ocupação da arte nos muros para evitar o vandalismo, gerando a preservação do patrimônio público.

Para finalizar, trago as **Conclusões e apontamentos** resultantes da pesquisa e análises referentes aos capítulos 3 e 4, fazendo indicações para futuras pesquisas e continuação desta para contribuir nas áreas de Educação, Artes e afins, no intento de que as experiências escolares pesquisadas possam servir de apoio e compreensão para que outras escolas também possam se apropriar deste instrumento tão criativo.

1 ARTE URBANA: GRAFITE, PICHÓ E MURALISMO

*“A arte nasce da tentativa de solucionar determinados problemas específicos”
(GOMBRICH, 2013, p. 429)*

Sendo a cidade o espaço de comunicação da arte urbana, e o lugar da manifestação das relações entre escola e arte, definimos os autores do campo teórico que contribuem com o conceitos sobre a linguagem artística, citamos alguns: Ernst Gombrich (2013), Fayga Ostrower (1999), Eduardo Longman (2017), Nicholas Ganz (2010) e para relatar sobre a escola e a rua, autores que tratam dos diferentes aspectos: direito à cidade, espaço e lugar, educação e escola, respectivamente: Miranda, Medeiros e Almeida (2016); Yi-Fu Tuan (2013), Silvia Alderoqui (2003) e Jaqueline Moll (2013).

A arte segundo Bergson (1987), é o meio condutor da emoção, que a concentra e canaliza, para romper as barreiras comunicativas que o hábito, a inteligência e as necessidades praticas ergueram entre nós e as coisas, impedindo a percepção da plena realidade individual dos objetos. Conhecimento intuitivo, a criação e a contemplação artísticas revelam-nos, por um instante apenas, o que a inteligência, a vida de relação e a percepção ordinária ocultam. A arte seja qual for restabelece a capacidade original de percepção. “Se a nossa consciência pudesse comunicar-se diretamente com a realidade interior e exterior, a arte seria dispensável. Ou então todos seriam artistas” (NUNES, 1991, p. 68).

No campo das artes especificamente, uma interpretação, segundo Nunes (1991), coloca-nos a beira de um problema fundamental: o das relações entre a atividade artística e o conhecimento.

Como implica uma atividade formadora, da qual a consciência participa, sujeitando as representações e intuições das coisas a uma forma de elaboração espiritual, a criação artística equivaleria a uma descoberta das coisas, a um desvendamento da realidade. A arte seria, então, um meio de conhecimento. (NUNES, 1991, p. 61).

A arte fala a linguagem da alma, na qual tudo que é simbólico e metafórico é enfatizado. Segundo Jung (1991), a alma é a mãe e a origem de toda ação humana e ela pode ser percebida em suas múltiplas formas de manifestação. Para Jorge (2018, p. 102) “Uma dessas formas é a arte. Alma e arte estão relacionadas”. A autora adota a ideia de a arte ser compreendida como qualquer atividade humana que envolva um processo criativo, que engloba desde os desenhos nas paredes das cavernas até os desenhos nas paredes das casas e muros de nossas cidades. Lembrando que segundo, Gombrich (2013), quando falamos sobre a arte, é importante

considerarmos o tempo e o lugar dentro dos quais estamos nos referindo.

[...] No passado eram homens que usavam terra colorida para esboçar silhuetas de bisões em paredes de cavernas, hoje alguns compram suas tintas e criam cartazes para colar em tapumes. Não há mal em chamarmos todas essas atividades de arte, desde que não nos esqueçamos de que esse termo pode assumir significados muito distintos em diferentes tempos e lugares. (GOMBRICH, 2013, p. 21).

A história da arte, por meio de todas as expressões artísticas, seja pintura, escultura, música, teatro, arquitetura entre outras, busca sempre construir narrativas da história formando um contínuo entrelaçamento e “transformação de tradições em que cada obra se refere ao passado e aponta para o futuro”. (GOMBRICH, 2013, p. 461). Buscando o aguçamento das sensibilidades, considerando a ordem artística e criativa em determinado período histórico, na tentativa da narração da história.

A artista e professora, Fayga Ostrower (1999, p. 10) diz que os “momentos intuitivos da inspiração ou as descobertas que fazemos durante o trabalho artístico apontam novos rumos, novas soluções, ocorrem justamente quando delas precisamos”. E complementa:

As muitas linguagens artísticas e não-artísticas, verbais e não-verbais moldam-se numa matriz comum: nas vivências do espaço. Nesta experiência fundamental se desenvolvem a consciência, a percepção e a autopercepção das pessoas, assim como seu senso de identidade. É o caminho primeiro, único e último, de cada um realizar sua capacidade de sentir e pensar, de sentir-se e pensar-se dentro do mundo em que vive. (OSTROWER, 1999, p. 81).

A linguagem visual do grafite e pintura mural, conhecida como arte urbana, expressa nos muros e empenas dos prédios, pode fazer com que esses lugares se tornem lugares de experiências sociais, de percepção, de construção da identidade, fazendo com que as pessoas por meio das imagens, sintam a experiência da arte visual, proporcionando a emoção, o pensamento, a reflexão, o pertencimento ao lugar em que está, a determinado lugar que visitou ou que se tornou parte do cotidiano. Seria a identificação de si nas fachadas e muros, a realidade grafitada na realidade do dia a dia.

Rossi (1995) relata sobre lugares psicológicos, sem os quais o “gênio do ambiente seria opaco e inapreensível”. (p. 149). Assim os lugares psicológicos seriam substituídos pela noção de “arte como lugar” a de uma certa paisagem artística. Esses lugares de arte são aqueles que geram e imprimem o pertencimento. Nesse sentido o estético e a cidade tornam-se a coisa humana por excelência, assim como os “primeiros homens criaram um clima para si, assim também criaram um lugar, estabelecendo a individualidade deste”. (p. 149).

Devido ao interesse do historiador Michel de Certeau (2014) pelo cotidiano, podemos

aproximar sua obra teórica a releituras atentas em diferentes linguagens da vida comum. Suas reflexões sobre o tempo presente extrapolam campos específicos, permitindo aproximações com diversas áreas, como a arte. Nesse aspecto, Certeau, oferece inspirações teóricas a toda investigação interessada em capturar dimensões fugidias da vida social, tais como as formas múltiplas que a experiência cotidiana assume na cidade e as práticas inventivas implicadas em diversas modalidades de consumo cultural, como as “[...] práticas de leitura, modos de crer, maneiras de caminhar, morar, cozinhar”. Para compreender o teórico precisamos “[...] percorrer as derivas transdisciplinares que seu pensamento convida a experimentar” (TEIXEIRA; GIOVANNI, 2018, p.8). Atenção aqui dedicada a arte urbana, onde na rua as criações se proliferam.

No ato de percorrer a cidade, Certeau (2014), analisa de diferentes modos as práticas cotidianas, escolhendo campos corriqueiros, como o espaço, a língua, a crença, entre tantos outros. Trata-se de percorrer a cidade sem a preocupação com o urbanístico, mas de modo que se possa praticar, vivenciar o espaço.

Certeau (2014) nos ensina a reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto. Estudar a realidade que forma o cotidiano, entender a “liberdade gazeteira” das práticas sociais. Percebendo a individualidade como o local onde se organizam as vezes de modo coerente e contraditório, a pluralidade da vivência social. Exaltando sentidos em práticas cotidianas, que passariam despercebidas.

Desde os tempos mais remotos o homem traça sobre superfícies lisas, tais como pedra, madeira, ou tela, imagens de objetos, animais, cenas do cotidiano, pessoas e também ideias. “A pintura é uma das manifestações artísticas mais antigas, pois desde os períodos pré-históricos foi executada nas paredes das cavernas, caracterizando-se pela composição através de linhas, contornos, texturas e cores.” (CASTELNOU, 1998, p. 43).

A história da arte não é uma história de progresso na proficiência técnica, mas uma história de ideias, concepções e necessidades em constante mudança. Segundo Gombrich (2013) a pintura evoluiu dos traços rupestres até os afrescos de temas religiosos da Idade Média, passando pelos mosaicos, mantendo como característica principal a sua representatividade. Com a descoberta da perspectiva, em fins do século XVI, através dos trabalhos de Giotto e da Escola de Siena, ocorreu uma revolução na arte de expressar o espaço tridimensional, o que levou ao apogeu da arte renascentista. Em trabalhos de tempera e a óleo, os artistas como Rafael, Leonardo da Vinci e Michelangelo são considerados verdadeiros gênios, guiados por seus ideais humanistas.

A arte busca a representação do cotidiano, extrapolando além do que os olhos

conseguem enxergar, valores, sentimentos, emoções, assim, não conseguimos separar aquilo que vemos daquilo que sabemos. A linguagem artística urbana torna-se objeto de investigação, pois podemos praticá-la no traçado urbano não projetado.

Habitamos um mundo que vem trocando sua paisagem natural por um cenário criado pelo homem, pelo qual circulam pessoas, produtos, informações e principalmente imagens. E, se temos que conviver diariamente com essa produção infinita, melhor será aprendermos a avaliar essa paisagem, sua função, sua forma e seu conteúdo, o que exige o uso de nossa sensibilidade estética. Só assim poderemos deixar de ser observadores passivos para nos tornarmos espectadores críticos, participantes e exigentes. (COSTA, 2001, p.9).

De acordo com Gombrich (2013), o pintor Goya (1746-1828) asseverou sua independência em relação as convenções do passado. Como Rembrandt, produziu um grande número de gravuras, a maior parte das quais numa nova técnica, a água-tinta que possibilita não só linhas entalhadas, mas também áreas sombreadas.

O mais notável em suas gravuras é que não ilustram nenhum tema conhecido, seja ele bíblico, histórico ou de gênero. São, em sua maioria, visões fantásticas de bruxas e aparições misteriosas. Algumas constituem acusações contra os poderes da estupidez e do conservadorismo, da crueldade e da opressão, de que Goya fora testemunha na Espanha; outros parecem apenas personificar os pesadelos do artista. (GOMBRICH, 2013, p. 371).

A imagem a seguir (Figura 2) representa um de seus sonhos mais recorrentes: um gigante sentado na beira do mundo (1818). Podemos mensurar seu porte colossal pela minúscula paisagem em primeiro plano, e vemos como ele reduz casas e castelos a meros salpicos. Nossa imaginação pode brincar à vontade com essa aparição assustadora, desenhada com uma clareza de formas como se tivesse algum modelo real. O monstro senta-se na paisagem banhada pela lua como um íncubo maligno. Estaria Goya pensando no destino do seu país, de sua opressão pelas guerras e pela loucura humana? Ou teria simplesmente criado uma imagem como um poema? “Com efeito, esta foi a consequência mais evidente da quebra da tradição: os artistas sentiram-se livres para passar para o papel suas visões particulares, como até então apenas os poetas haviam feito.” (GOMBRICH, 2013, p. 371).

Figura 2 - Goya (1818).



Fonte: Disponível em:
<https://metmuseum.org/pt/art/collection/search/334002>. Acesso em: 04 mar. 2021.

Assim como o criador da arte urbana, que recria uma nova realidade, o artista quer sentir que criou algo que não existia antes, algo mais real que a própria realidade. Segundo Gombrich (2013), o artista não se satisfaz em apenas representar o que vê. Neste caso os artistas “Estão demasiado cientes dos muitos problemas que se escondem atrás da exigência, quando recebem uma encomenda. O artista que quiser “representar” algo real (ou imaginário) não vai começar abrindo os olhos e olhando ao redor, mas pegando cores e formas para construir a imagem em pauta.” (GOMBRICH, 2013, p. 459).

Um dado interessante foi a mudança de atitude dos pintores do século XVIII, acostumados a receberem as encomendas, e trabalharem para mecenas específicos cujos desejos eles compreendiam, ou para o público geral, cujo gosto tinham como aferir, os artistas precisavam agora buscar o sucesso num espetáculo no qual sempre se corria o risco de o espetacular e pretencioso eclipsar o simples e sincero. Era realmente grande a tentação dos artistas de querer atrair para si as atenções apresentando obras de tema melodramático ou

lançando mão do tamanho ou de cores chamativas para impressionar o público. Assim, não admira que alguns artistas desprezassem a arte “oficial” das academias, e que o choque de opiniões entre aqueles cujas características os tornavam atraentes para o gosto do público e aqueles que se sentiam excluídos ameaçasse destruir o território comum no qual toda a arte vinha se desenvolvendo até então.

Talvez o efeito mais imediato e visível dessa crise profunda foi, por toda parte, os artistas que começaram a procurar novos temas. No passado, os temas da pintura eram consensuais. Basta uma passada de olhos por nossas galerias e museus para notar quantos quadros ilustram o mesmo assunto. A maioria das pinturas mais antigas, claro, apresenta temáticas religiosas extraídas da Bíblia e das lendas dos santos. Mesmo as de caráter mais secular, porém, restringem-se, em sua maioria, a uns poucos temas específicos. Há os mitos da Grécia antiga, com suas histórias dos amores e contendas dos deuses; há os contos heróicos de Roma, com seus exemplos de bravura e altruísmo; e, por fim, as alegorias que ilustram alguma verdade geral por meio de personificações. É curioso que os artistas, até meados do século XVIII, tão raramente tenham se afastado desses estreitos limites, pintando uma cena de um romance ou um episódio da história medieval ou contemporânea. (GOMBRICH, 2013, p. 366).

Tudo isso sofreu uma transformação meteórica durante a Revolução Francesa. Os artistas sentiram-se livres para escolher qualquer tema, de uma cena de Shakespeare a algum acontecimento local – qualquer tema, de fato capaz de despertar a imaginação e o interesse do espectador. “O desdém pelos temas tradicionais da arte talvez tenham sido, de fato, o único elemento comum entre os artistas bem-sucedidos e os rebeldes solitários da época.” (GOMBRICH, 2013, p. 367). Não por acaso, tal ruptura com as tradições estabelecidas da arte europeia deveu-se em parte a artistas vindos do outro lado do oceano - americanos que trabalhavam na Inglaterra.

No século XX, o poder figurativo da pintura foi posto à prova com o surgimento da gravura e da fotografia, mais dois campos da arte que tem seu desenvolvimento paralelo às experiências pictóricas. A fotografia, principalmente nos jornais, enfatizava a figura humana, que passou a ser representada por desenhos caricaturais, ganhando vida em cenas do cotidiano, com falas e ações. A fotografia, diz Barthes (1970), parece ser uma reprodução fiel da realidade, isto é, seu perfeito *analogon*. Estaríamos, portanto, no plano de uma mensagem sem código, e aparentemente todas as reproduções analógicas do real (desenho, pintura, cinema, teatro) seriam tantas mensagens sem código.

Mas, de fato, continua Barthes (1970), cada uma dessas mensagens desenvolve de uma maneira imediata e evidente, além, do próprio conteúdo analógico (cena, objeto, paisagem) uma mensagem suplementar, que é o que se chama comumente o *estilo* da reprodução; trata-se, pois,

de um segundo sentido, de que o significante é um certo “tratamento” da imagem sob a ação do criador, e cujo significado, quer estético, quer ideológico, remete a uma certa cultura da sociedade que recebe a mensagem. Em suma, todas essas artes imitativas comportam duas mensagens: uma que denota (é o próprio *analogon*) e uma que conota (a maneira como a sociedade dá a ler, em certa medida, o que ela pensa).

Durante um bom tempo consideraram-se artísticas apenas aquelas obras que se expressavam por meios consagrados como a pintura, escultura e arquitetura. A partir do século XX, os artistas começaram a buscar novos meios e técnicas que pudessem expressar o espírito da sociedade industrial em desenvolvimento. “Por outro lado, os movimentos de vanguarda, ao quererem questionar a estética tradicional, romperam com a ideia da arte enquanto objeto museológico, procurando muitas vezes fundir a arte com a vida.” (BARBOSA; ARANTES; ANTONIO, 2003, p. 133).

As artes visuais refletem o exercício da interação com a imagem; a experiência da imagem, anterior à da palavra, vem enraizar-se. A imagem é à fim a sensação visual. O ser vivo tem a partir do olhar o formato do sol, do mar, do céu, o perfil, a dimensão, a cor. “A imagem é o modo da presença que tende a suprir o contato direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós. O ato de ver apanha não só a aparência da coisa, mas alguma relação entre nós e essa aparência: primeiro e fatal intervalo” (BOSI, 1974, p. 65).

O artista, por não suportar as frustrações impostas pela realidade, afasta-se dela refugiando-se no universo fantástico. Todavia, encontra o caminho de volta para a realidade, “fazendo uso de dons especiais que transformam suas fantasias em verdades de um novo tipo, que são valorizadas pelos homens como reflexos preciosos da realidade.” (KUPPERMAN, 2003, p. 59). A tese na qual se pretende insistir é a de que, nas relações do sujeito com a realidade, há a possibilidade de se pensar em uma rebeldia criativa.

São chamadas de artes visuais todas as imagens que têm como fim comunicar por meio de elementos visuais uma dada mensagem para persuadir o observador, guiar sua leitura ou transmitir uma ideia ou crítica. Talvez assim, seja possível delimitar de forma mais efetiva o campo das artes visuais.

Ao fazer um balanço de nossa evolução artística, Gonzaga Duque (1929) escritor, considerado o primeiro crítico da arte brasileira, defende a ideia de que a arte é a “alma da nacionalidade”. É através da arte inspirada nas tradições populares que a nacionalidade se define como tal.

Em sua fala durante a Exposição Internacional de 1908, na região da Urca, Rio de Janeiro, Gonzaga Duque (1929, p. 254) chamou a atenção para a organização precária da seção

de belas-artes: faltou tempo, material e pesquisa, segundo sua avaliação criteriosa. Por isso reivindicou um espaço maior para as artes não apenas nos recintos de exposição, mas no cotidiano da vida nacional. “A arte educa pelo afeto, instrui pela imagem e dignifica pela rememoração; não se justifica o caráter marginal em que se encontra em nosso país”, argumentou. Discordando dos que argumentavam que ainda não dispúnhamos de uma arte nacional, Duque contesta, mostrando que ela está implícita no modo de ser e sentir do povo. Esse ponto de vista assume particular importância, pois o autor defende a necessidade de uma renovação estética, mas observa que esta não será levada a cabo através de vanguardas ou escolas artísticas. E afirma: “a arte nacional se processa através da ‘natureza admirável’ de nossa etnia”. (GONZAGA, 1929, p. 255).

Interessante ressaltar como a cultura da modernidade modificou os padrões da comunicação social. “Se antes as palavras serviam para descrever, denotar, delinear, agora servem para captar imagens, sonhos e sensações do inconsciente. A linguagem se transformava numa área de experimentação em que se buscava constantemente criar significados e seus sons.” (VELLOSO, 1996, p. 66). A linguagem visual gerada nas ruas pode ser alimentada por referências e tradições populares, informações da história da arte e principalmente pelas soluções encontradas pelos artistas de rua, geralmente autodidatas. Estes artistas nominamos aqui como grafiteiros, que deixam marcas, traços e biografias pelos muros das cidades.

1.1 O GRAFITE, O MURAL E O PICHÔ

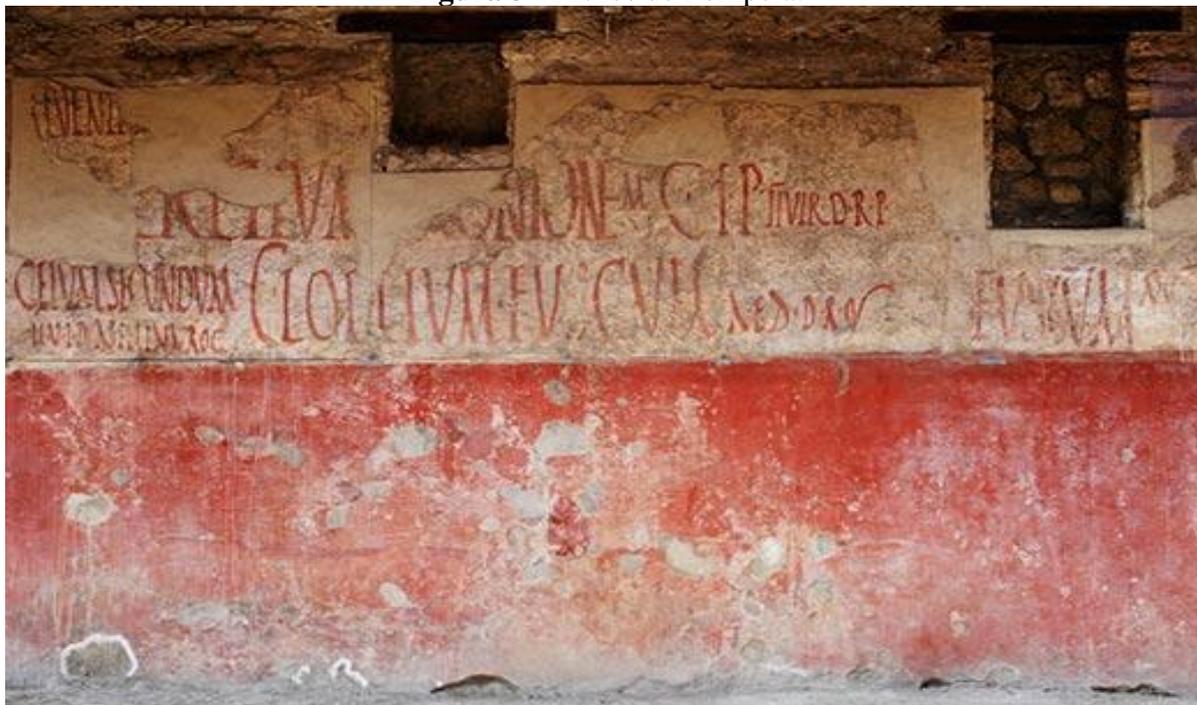
A partir da pintura em suas variadas técnicas e o desbravamento daqueles que não teriam conhecimento técnico, ou mesmo a fama para estarem nas galerias, museus, igrejas, surge o grafite, como arte urbana, no seu estilo gritante que ocupa espaços, que mostra cenas não agradáveis, que induz a reflexão. A arte expressa na pintura representa uma “forte influência para o grafite e arte mural, expressão forte, direta e carregada de emoção, retrata um mundo às vezes caótico e até perigoso, mas também lírico e integrado a causas como a ambientalista e a política.” (PROSSER, 2010, p. 23).

Não há como determinar exatamente como e quando se iniciou o grafite, existem várias teorias desde as figuras encontradas, nas Grutas de Lascaux, na França, que eram gravadas com ossos e pedras, mas podemos descrever que após muitos movimentos de estilo da arte, surge a necessidade de expressão que fugisse da repressão, que estivesse ao alcance de todos.

Como nos muros e paredes da cidade de Pompéia, que foi sepultada pelo vulcão Vesúvio

no ano de 79 (d.C.) e preservada embaixo de três metros de cinzas, muitas pictografias nos muros e paredes com motivos pretextos e materiais diversos, como esta parede destacada abaixo, que permaneceram assim por 1700 anos.

Figura 3 - Muros de Pompéia.



Fonte: Muros de Pompéia <https://www.portoribeiro.com/pichacoes-de-pompeia-cidade-romana-abandonada/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

Os grafites de Pompéia, Herculano e Estábias, expostos nos muros e paredes, retratam a vida cotidiana dos cidadãos romanos do primeiro século (Figura 03). “Essas comunicações podiam ter finalidade comercial e por isso tinham lugares conhecidos, determinados para serem exibidas para que as lesse a maior quantidade possível de pessoas.” (RODRIGUEZ, 2004, p.9). As mensagens eram geralmente escritas a carvão ou outro material de curta duração para que esses suportes pudessem ser reaproveitados, como ainda ocorre hoje com o quadro negro.

“Frequentemente, também se pintavam figuras e, às vezes, seus autores informavam seus nomes, como geralmente fazem os pintores assinando seus trabalhos.” (RODRIGUEZ, 2004, p.10). A escrita tinha como suporte os muros da cidade, assim como grandes mosaicos, havia casas decoradas com mosaicos, figuras e textos nas paredes, no teto e até nas calçadas. Os principais temas eram os anúncios de lutas de gladiadores; campanhas eleitorais, realçando as qualidades dos candidatos; divulgação dos dias e locais das feiras; anúncios comerciais e de espetáculos; textos jocosos, geralmente de caráter sexual.

Com o passar dos anos as técnicas foram se diversificando, aprimorando no uso dos

materiais, mas sempre em evolução. Muitos movimentos sociais e políticos usaram o grafite, como o nazismo e as revoltas estudantis, mas oficialmente registra-se que “o grafite começou a se desenvolver na década de 1970, em New York e na Filadélfia, onde artistas [...] pintavam seus nomes nos muros ou nas estações de metrô ao redor de Manhattan”. (GANZ, 2010, p.8).

Muitos chamam o grafite de arte de rua ou arte urbana e essa arte que teve início com letras grafitadas nos muros ou *tag* (assinatura do grafiteiro) expandiu para símbolos, personagens, caricaturas, abstrações, representações do cotidiano, crítica social, fotorrealismo, desenhos cômicos, logotipos, ícones e propagandas. A partir do século XXI o grafite ganhou espaço nos museus mais famosos do mundo, arrastando milhares de jovens sob seu fascínio.

Com o *hip-hop*, o *punk* e a internet, o grafite foi introduzido em quase todos os países ocidentais e também nos países orientais influenciados pelo Ocidente, alcançando em seguida lugares ainda mais distantes. Embora só mais tarde tenha chegado a Ásia e a América do Sul, hoje a cultura do grafite nesses lugares cresce a uma velocidade surpreendente, tendo já alcançado um alto padrão, principalmente na América do Sul. (GANZ, 2010, p.9).

Os primeiros registros de grafite no Brasil tiveram início na década de 1960, sendo utilizado como instrumento de protesto durante a ditadura militar, conforme ilustra a Figura 4. Uma forma de transgredir, criticar e afrontar o regime. A famosa frase “Abaixo a ditadura” era escrita com spray, mais tarde classificada como pichação.

Figura 4 - Abaixo a Ditadura, São Paulo.



Fonte: Disponível em: <https://grafitearte.wordpress.com/historia-do-grafite/>. Acesso em: 07 set. 2021.

A origem do nome grafite, vem do italiano *graffito*, *graffiti*, no plural, sendo utilizado

nesta tese em português “grafite” e significa inscrição. A origem do grafite é a espontaneidade, pois, não pede licença para amanhecer em algum muro ou empena, não recebe encomenda, sua base está justamente na ilegalidade, na arte clandestina, na subversão em poder abordar a criatividade, própria de alguns bairros e suas culturas, imagens que só serão entendidas por quem vive naquele lugar. Atualmente as grafitagens compõem a paisagem urbana, não mais carregam a acusação de vandalismo que compartilhavam com os pichadores. Hoje a arte do grafite não é vista como vandalismo, pois ela recebe encomendas e transforma-se em arte mural ou muralismo.

Mas, o grafite tem forte associação com a criminalidade, pois ainda é um ato proibido, de acordo com o art. 65 da Lei 9.605/1998 do Código civil brasileiro, que dispõe em seu *caput*: “pichar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano – pena: detenção, de três meses a um ano, e multa”. Caso o ato seja realizado em monumento ou coisa tombada em virtude do seu valor artístico, arqueológico ou histórico, a pena é de seis meses a um ano de detenção e multa, por força do § 1º do mesmíssimo artigo. Por seu turno, o grafite encontra homenagem e permissividade no § 2º do referido artigo que reza: Não constitui crime a prática de grafite realizada com o objetivo de valorizar o patrimônio público ou privado mediante manifestação artística, desde que consentida pelo proprietário e, quando couber, pelo locatário ou arrendatário do bem privado e, no caso de bem público, com a autorização do órgão competente e a observância das posturas municipais e das normas editadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela preservação e conservação do patrimônio histórico e artístico nacional. Como regulamentar a permissividade de algo que em sua origem não pede permissão?

A pichação corresponde ao processo de comunicação urbana, manifestação visual subjetiva, geralmente executada por jovens adultos que marcam as cidades. O picho representa o signo que integra arbitrariamente a linguagem urbana, essa arbitrariedade que repousa a justificativa para a interdição dessa prática sobre a acusação de dano, sob as normas da lei. O poder invasivo contido na pichação e sua realização, está sujeita a pena e pagamento de multa. Manifestações simbólicas de significado difuso, compreensíveis segundo certas instancias analíticas, a pichação pode passar de um rabisco ilegível e monocromático a uma assinatura ‘tag’ até culminar em um código secreto articulado por jovens e adultos que nele se reconhecem.

A arte do grafite nasceu do picho, e assim como o picho, originalmente ambas não pedem permissão. “Grafitar significa qualquer ato de escrever, inscrever, marcar ou desenhar sobre qualquer superfície, desde uma folha de papel, até uma rocha, uma parede ou outro

elemento qualquer, inclusive do espaço urbano” (PROSSER, 2010, p. 42).

Grafite e pichação integram-se no conceito, mas possuem significados distintos, “ação ou efeito de pichar, escrever em muros e paredes, aplicar piche em; sujar com piche; falar mal. O piche (betume) é um resíduo do petróleo, uma substância preta, e pode ser encontrado no estado sólido, pastoso ou líquido” (PROSSER, 2010, p. 42).

O ato de pichar associa-se ao protesto, afronta, transgressão, considerado como poluição visual, a característica essencial do picho é a emoção, de gerar indignação, reconhecimento e admiração dos pares, quanto mais alto o edifício com a assinatura do pichador, mais famoso ele fica, além da astúcia e ironia das frases, conforme exemplificamos com a imagem da entrada do Colégio Vicente Rijo, sem assinatura do pichador, apenas com a frase de transgressão disposta na Figura 5, em que o autor declara a sensação em pichar. “Pode-se constatar que o picho, além da assinatura da marca do sujeito, continua com sua função de protesto ou provocação, como nos anos 1960.” (PROSSER, 2010, p. 82).

Figura 5 - Picho no Colégio Vicente Rijo.



Fonte: arquivo pessoal da autora. 2019.

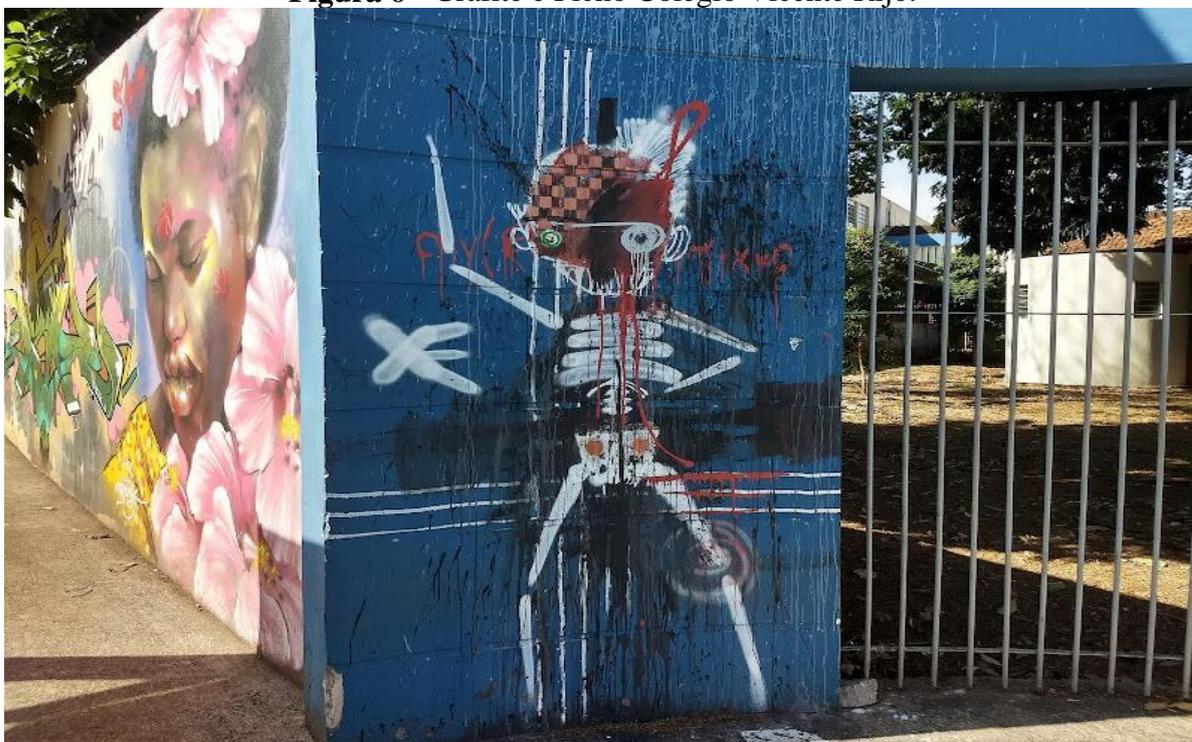
Faz-se necessário argumentar que para alguns artistas como o grafiteiro e muralista Eduardo Kobra, em documentário realizado pelo #Programa Diferente⁹, há diferença entre

⁹ Publicado em 2018, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P6W7FZAH19Q>. Acesso em: 22 mar. 2021.

grafite e arte mural ou muralismo, explica que o grafite é a arte expressa nos muros sem o consentimento e o muralismo é a arte com consentimento e permissão do proprietário, a arte encomendada, mas a técnica empregada é a mesma.

Longman (2017) relata a experiência do pichador Cripta Djan e outros jovens paulistas que foram convidados para participarem da 7ª Bienal de Berlim, em 2012, que picharam a igreja de Saint Elizabeth, onde promoviam um *workshop*, resultando em intervenção policial, confusão e fechamento do local para restauro. Este seria efetivamente o caráter do picho e do grafite, da arte urbana, que não pede licença, que é transgressora. “Nós avisamos que era impossível demonstrar a pichação fora do contexto da transgressão. Então foi o que fizemos. Não adianta querer controlar o incontrolável” declarou Cripta na ocasião (LONGMAN, 2017, s/p). Grafite e picho caminham juntos, o grafite é derivado do picho, o pichador respeita a arte grafitada no muro e não intervém nem sobrepõe, funciona como lei entre pichadores e grafitadores, o picho não sobrepõe o grafite, e o grafite também não sobrepõe o picho, mas é claro que nem todos respeitam, como podemos verificar nas Figura 6, em uma das entradas do Colégio Vicente Rijo, em que a imagem do esqueleto é formada pelo grafite e picho, criando uma sobreposição de cores e traços.

Figura 6 - Grafite e Picho Colégio Vicente Rijo.



Fonte: arquivo pessoal da autora. 2019.

No documentário Cidade Cinza – Os Gêmeos¹⁰ relatam que durante a gestão de Marta Suplicy (2001-2005) receberam a encomenda da prefeitura para a realização do mural (Figura 7) na Av. 23 de maio (Viaduto Júlio de Mesquita Filho), que formam um dos ícones de São Paulo, o maior mural a céu aberto da América Latina, com quase cinco quilômetros e meio de extensão.

Figura 7 - Av. 23 de Maio, São Paulo (Grafites dos artistas: Os Gêmeos, Nina, Zefix, Finok, Ise e Nunca).

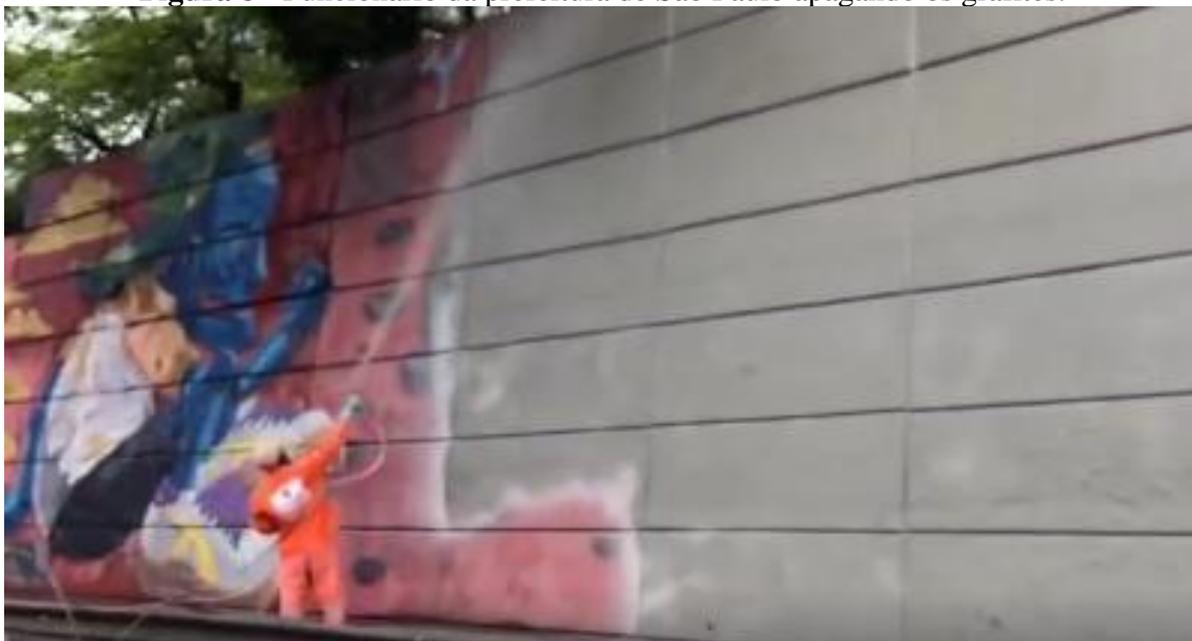


Fonte: Disponível em: <https://exame.com/brasil/plantas-vaio-substituir-grafites-na-avenida-23-de-maio-em-sp/>. Acesso em: 23 mar. 2021

Durante a gestão de Gilberto Kassab (em 2006, vice de José Serra e reeleito prefeito em 2008) a arte foi apagada com tinta cinza aleatoriamente no dia 03 de julho de 2008, gerando repercussão internacional, por meio da Lei n. 14.223 (A Lei n. 14.223 dispõe sobre a ordenação dos elementos que compõem a paisagem urbana do Município de São Paulo, disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14223-de-26-de-setembro-de-2006>) de 26 de setembro de 2006, promulgada pelo ex-prefeito. Passando a tinta para limpar tudo, limpar a sujeira dos artistas de rua, sem escolha entre picho ou grafite, de acordo com a imagem abaixo (Figura 8) em que o funcionário da prefeitura de São Paulo pinta o muro de cinza.

¹⁰ Documentário Cidade Cinza, produzido em Dezembro de 2008, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svFLNSQevag>. Acesso em: 23 mar. 2021.

Figura 8 - Funcionário da prefeitura de São Paulo apagando os grafites.



Fonte: Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/justica-libera-doria-a-apagar-grafites-em-sp-sem-autorizacao-previa/>. Acesso em: 23 mar. 2021

O documentário aborda o grafite e a pichação, explorando a linha tênue que separa as artes, como a expressão dos jovens para burlar o sistema, transgredir por meio da arte, questionar como a cidade pode ser usada para fazer arte. A parede, o muro é o suporte sujo, mas a imagem-mensagem deixada lá é rápida, todos tem acesso, podem ver, e o que os grafiteiros querem ver? A cor, o nome, a imagem nos muros. Gustavo e Otavio Pandolfo, conhecidos mundialmente como Os Gêmeos, além de outros grafiteiros como Nina, Zefix, Finok, Ise e Nunca, alguns de renome internacional, que levam o grafite para o mundo, demonstram no documentário a preocupação de que a cidade não é feita para os políticos e empresas, mas para os cidadãos, habitantes da cidade, do espaço urbano e apontam que todas as manifestações nas paredes, muros, empenas dos prédios deveriam ser reconhecidas como solução, expressão social e não como problema ao panorama urbano.

Nem sempre o que encontramos no grafite é compreensível e explicável, mas neste grande muro conforme a Figura 6, podemos perceber a preocupação com a política, a alienação humana e a multiplicidade de elementos visuais que compõem o projeto urbano além da natureza que pacificamente participa e intervém.

Cidade Cinza, é construído a partir da reconstrução do grafite realizado na Av. 23 de Maio e seu apagamento pelos funcionários da prefeitura do Município. Após intensas críticas da mídia o prefeito solicitou aos grafiteiros que refizessem. E assim foi realizado novamente o

trabalho de grafite no local.

O ato de apagar as mensagens artísticas dispostas nos muros e empenas, usando a tinta cinza, já aconteceu outras vezes no Brasil e tomou grandes proporções. Em 2000 a cantora Marisa Monte, lançou um *videoclip* da música Gentileza, fazendo referência ao Profeta Gentileza. A letra da música tratava da indignação pelo cinza que cobriu o legado de quarenta anos do Profeta nas ruas do Rio de Janeiro.

Gentileza - Letra e música de Marisa Monte

Apagaram tudo

Pintaram tudo de cinza

A palavra no muro ficou coberta de tinta

Apagaram tudo

Pintaram tudo de cinza

Só ficou no muro tristeza e tinta fresca

Nós que passamos apressados

Pelas ruas da cidade

Merecemos ler as letras e as palavras de Gentileza

Por isso eu pergunto a você no mundo

Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola

A vida é um circo

"Amor" palavra que liberta

Já dizia o profeta

Apagaram tudo

Pintaram tudo de cinza

Só ficou no muro tristeza e tinta fresca

Por isso eu pergunto a você no mundo

Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola

A vida é um circo

Amor palavra que liberta

Já dizia o profeta

José Datrino, ficou conhecido como profeta Gentileza, na cidade do Rio de Janeiro,

nasceu em Cafelândia e morreu em Mirandópolis, ambas cidades do estado de São Paulo. Foi uma personalidade urbana carioca, espécie de pregador, que se tornou conhecido a partir de 1980 por fazer inscrições peculiares sob um viaduto no Rio de Janeiro, onde andava com uma túnica branca e longa barba. “Gentileza gera gentileza” era sua frase mais conhecida. A partir de 1980, escolheu 56 pilastras do viaduto da Avenida Brasil, (Figura 9) que vai do Cemitério do Caju até o Terminal Rodoviário do Rio de Janeiro, numa extensão de aproximadamente 1,5 km, Gentileza, preencheu as pilastras do viaduto com inscrições em verde-amarelo propondo sua crítica do mundo e sua alternativa ao mal-estar da civilização. Durante a Eco-92, o Profeta Gentileza colocava-se estrategicamente no lugar por onde passavam os representantes dos povos e incitava-os a viverem a gentileza e a aplicarem gentileza em toda a terra.

Figura 9 - Pilares com as frases do profeta Gentileza no Rio de Janeiro.



Fonte: Disponível em: <https://aventurasnaletura.com/2018/06/14/profeta-gentileza-poesia-e-arte/>. Acesso em: 08 out. 2021.

Com o decorrer dos anos, os murais foram danificados por pichadores, sofreram vandalismo, e mais tarde cobertos com tinta de cor cinza pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. A eliminação das inscrições foi criticada por artistas, pessoas influentes, cidadãos e posteriormente com ajuda da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, foi organizado o projeto Rio com Gentileza, com o objetivo restaurar os murais das pilastras. Elas começaram a ser recuperadas em janeiro de 1999 e em maio de 2000, a restauração das inscrições foi concluída e o patrimônio urbano carioca foi preservado¹¹.

O cinza, significa neutralidade, ausência de emoção, a cor do cimento, também é

¹¹ Profeta Gentileza – documentário, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Cs883NS88E> e videoclipe música Marisa Monte <https://www.youtube.com/watch?v=mpDHQVhyUrY>. Acesso em: 08 out. 2021.

identificada como acromático, dotada de compostura, solidez e estabilidade. O cinza representa a cidade urbanizada, o céu cinza, sem cor, repleto de poluição, a fumaça dos escapamentos dos carros. Ao tentar apagar a arte urbana e uniformizar o cenário os governos apagam a história, a vida, a cultura, o colorido dos lugares.

Ao ser pichado, o que antes era um muro qualquer, não importa sua cor, transforma-se num muro com uma mensagem, um enunciado que desempenha função discursiva, adquirindo outro significado. O que está inscrito no muro infere efeitos sobre os sujeitos e na cidade a partir de sua materialidade, o enunciado materializa no muro um discurso, o que toma de assalto os espaços públicos, inclusive o muro escolar.

O muro cinza pouco informa, é utilizado como uma tela em branco um espaço possível para inscrever alguma informação ou disparar a produção de sentidos, que pode resultar em uma agressão, questionamento, indignação ou aconselhamento.

Sobre o cinza se escreve o que se quer, sem obstáculos. Sobre o colorido nossos olhos são conduzidos por caminhos que não são muitas vezes os nossos, gera estranhamento. Associando ao pensamento de Lynch (1999) podemos aperfeiçoar nosso olhar:

Portanto, será igualmente útil aperfeiçoar essa imagem através do treinamento do observador, ensinando-o a *olhar* para a sua cidade, a observar a multiplicidade de suas formas e perceber de que modo elas se misturam. [...] Tal educação poderia ser usada não apenas para desenvolver a imagem urbana, mas para reorientá-la depois de uma transformação perturbadora. (LYNCH, 1999, p. 131).

De acordo com o geógrafo Tuan (2013, p. 169), “lugar é uma pausa no movimento [...] A pausa nos permite que uma localidade se torne o centro de reconhecido valor”. Assim, cada indivíduo tende a escolher seu lugar de intimidade e relação particular, de lembranças e experiências. Para compreender um grafite, muralismo ou picho pausamos o olhar, assim podemos afirmar que as imagens que compõem a cidade são convites para a pausa. Para Lynch (1999) a cidade é um organismo vivo e palpitante, no qual não há resultado final, “mas apenas uma contínua sucessão de momentos e paisagens. Indivíduos e grupos não são meros observadores desse espetáculo, mas parte dele; compartilham o mesmo palco, cenário, arena” (p. 133).

Nesta pausa do olhar encontramos nas empenas e muros vários projetos sociais nacionais e internacionais de Kobra (2020) e afirma que sua arte é uma arte de protesto e conscientização. O artista esclarece e contextualiza o significado de grafite e arte mural, conceitos ainda debatidos e não nominados.

Kobra (2020) desenvolveu vários grafites (técnica) encomendados (muralismo) para

ilustrar o cotidiano das cidades. Dentre elas, podemos destacar: o painel na Universidade do Vale do Taquari (RS) com os rostos de Darcy Ribeiro, Clarice Lispector e Paulo Freire (Figura 10), da série Olhares da Educação (2020), na qual retratou personalidades que lutaram pela educação no Brasil e influenciaram muitas gerações; Muro das Memórias (2007), que reproduziu fotos antigas de São Paulo em tons de sépia e preto e branco; *Green Pincel* (2011), em prol de causas ecológicas, Realidade Aumentada (2015), revelando questões particulares importantes; e, mais recentemente, Recortes da História: releituras de momentos históricos importantes em grandes murais.

Figura 10 - Muralismo Kobra: Olhares da Educação. Darcy Ribeiro, Clarice Lispector e Paulo Freire – RS.



Fonte: Disponível em <http://revistapress.com.br/jornal-da-capital/kobra-faz-mural-sobre-darcy-ribeiro-clarice-lispector-e-paulo-freire-em-lajeado-no-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

Entre tantos outros grafites e murais desenvolvidos, o artista relata, por meio das imagens, a história, o cotidiano, as etnias e deseja que o leitor pare e pense, busque, reflita sobre, observe além da beleza de sua produção e continue aguçado na tentativa de aumentar seu repertório sobre o assunto.

A imagem artística não somente cristaliza uma dada realidade social, mas responde ativamente às solicitações de seu meio, às exigências de sua classe, aos problemas morais, sociais e políticos de sua época.

Sua resposta importa num desvendamento ou numa constatação, numa descoberta ou numa recusa, sem excluir a própria aceitação daquilo que existe e que, no entanto, recebe, na obra, uma expressão reveladora e ampla dirigida a todas as consciências. (NUNES, p.1991, p.98).

As técnicas também evoluíram, além do uso das latas de *spray* como nos exemplos das Figuras 12, 13 e 14, muitos grafiteiros exploram outros materiais como *stickers* (etiquetas), pôsteres, estênceis, aerógrafos (Figura 11), pastéis oleosos, tinta a óleo ou acrílica, todas as variedades de tinta e até mesmo esculturas.

Figura 11 - Estêncil Nazza.



Fonte: <https://artesemfronteiras.com/artista-nazza-stencil/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

O artista argentino Nazza (Figura 11), busca inspiração no outro, nas pessoas, na realidade e seu contexto. Os principais temas dos seus trabalhos são: os direitos humanos, principalmente a ditadura militar na América Latina, as pessoas sequestradas e desaparecidas, povos nativos, os índios das Américas e causas sociais¹².

¹² Arte sem fronteiras. Publicado em 17 abr. 2021. Disponível em: <https://artesemfronteiras.com/artista-nazza-stencil/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

Figura 12 - Aerógrafo Clara Leff e Gatuno, 2018, Londrina-PR.



Fonte: <https://www.pinterest.es/pin/144326363043327810/>. Acesso em: 4 mar. 2021.

Figura 13 - Grafite com spray Kobra, coexistência 2020 São Paulo.



Fonte: <https://www.eduardokobra.com/projeto/6/coexistencia>. Acesso em: 04 mar. 2021.

Figura 14 - Grafite com spray Os Gêmeos em parceria com JR (Francês) escassez de água, São Paulo, 2015



Fonte: Disponível em:

<http://www.osgêmeos.com.br/pt/projetos/colaboracao-com-jr/#!/5723>. Acesso em: 04 mar. 2021.

Podemos afirmar que as grafitagens compõem a paisagem urbana, não mais carregam a acusação de vandalismo que compartilhavam com os pichadores. O picho ainda é visto como expressão ilegal sem motivação estética.

[...] as imagens desenhadas e pintadas nos muros resultaram no grafite, linguagem visual gerada nas ruas, alimentada por referências de tradição popular e dos meios de comunicação, das informações da história da arte e das soluções encontradas pelo autodidata, do universo erudito e da cultura *pop*. A linguagem do grafite é constituída pela contribuição de cada autor (anônimo ou nomeado) e peculiar a cada cidade. É inconfundível e não se adultera mesmo quando deslocada de seu nascedouro. (SILVA, 2009, s/p).

Raslan Filho e Barros (2018) argumentam se podemos questionar como a escola pode transformar espaços em experiências significativas, de acordo com a dimensão popular de comunicação. A imagem teria caráter de resistência, emancipação e dialogicidade num contexto de cultura de rua? Como compreender e transformar, com seus semelhantes o ambiente à sua volta? Estas indagações e afirmações estão no artigo dos autores citados e se relacionam

diretamente com o tema de nossa pesquisa.

A arte da existência pode ser pensada tendo como mote as diferentes narrativas das artes, das palavras e das imagens, presentes na relação entre cidade, escola e arte. A imagem nos emociona, ao ver arte na rua, paramos, recordamos, memoriamos. Algumas se destacam pela forte emoção que expressam, pela agressividade ou pela repulsa, a arte urbana revela a habilidade do artista em despertar a emoção. Normalmente esse tipo de arte extrapola o tamanho habitual, é tão grande que é impossível não ver, pode ocupar empenas inteiras de prédios.

[...] o artístico desperta necessariamente no público uma emoção especial, de encantamento e enlevo ou até mesmo de medo, que pode ser identificada como prazer estético, pois surge da contemplação e da fruição da obra, de suas qualidades formais e de linguagem. Essa emoção difere daquela que temos cotidianamente diante dos fatos da vida, porque sabemos que ela é fruto da imaginação do autor e da nossa também, que é capaz de entendê-la. Assim, tanto o prazer que sentimos diante de uma paisagem agradável como a sensação de suspense que temos ao ver alguns filmes resultam do domínio do autor sobre a arte com a qual se expressa, das qualidades estéticas de sua obra. (COSTA, 2001, p. 19-20).

A arte urbana nos faz olhar com novo olhar para o lugar de sempre. Outra perspectiva para um lugar onde nem se reparava mais. Interrompe a rotina e nos faz reparar. E apreciação não é necessariamente aprovação. Você pode estranhar, achar diferente. As pessoas começam a identificar, perceber que há cena, o traço do artista, a mensagem descrita pela pintura ou grafite, a relação com seu cotidiano, a beleza e o colorido que enobrece a cidade, a escola.

Os muros e empenas se transformam em verdadeiras telas urbanas. A arte urbana e a cidade formam uma complementaridade possível e desejável, entre as formas de discurso. Sendo assim podemos comprovar que a arte urbana construiu um novo conceito de muro, de fachada.

O grafiteiro Kobra (2020)¹³ diz: “todos os murais que realizo não são apenas pinturas, são portais para que as novas gerações busquem conhecer mais da história do que está em cada painel”. Para ele, a “arte muda à vida das cidades, faz as pessoas conhecerem um universo muito maior de informações. Permite-se, desta maneira, que todos os cidadãos: crianças, jovens, adultos e idosos sejam promovidos ao papel de educador da cidade, pois a arte urbana extrapola os museus e permite que todos tenham acesso ao seu papel educativo e formativo.

¹³ Por Luiza Piffero, GZH Cultura e Lazer, 13 fev. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2020/01/um-dos-nomes-brasileiros-mais-famosos-da-arte-urbana-eduardo-kobra-pinta-mural-em-lajeado-ck5r2yywr0cr201qdpex9p6b7.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Figura 15 - Mural Etnias, batizado como “Todos somos um”, situado no bairro da Gamboa, na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: Disponível em: <https://www.eduardokobra.com/projeto/26/etnias>. Acesso em: 11 mar. /2021.

Com 15 metros de altura e 170 metros de comprimento, o mural Etnias foi pintado por Kobra na fachada de um antigo armazém em virtude dos Jogos Olímpicos de Verão de 2016 (Figura 15).

E porque o colorido e as imagens incomodam a tantos? Porque o que está nos muros, pilares, empenas, precisa ser apagado? Por que o não padronizado incomoda? Busquemos na relação entre o limpo, o padronizado e o novo, o colorido, que está em destaque. Trazendo a questão para as escolas, perguntamos: qual o espaço que esta tem para a criação e a criatividade?

Nas escolas também é possível identificar as padronizações, o formato dos prédios, que seguem a mesma planta de edificação para todos, a cor escolhida para a pintura, com barrados escuros para evitar a sujeira, o estilo dos móveis e até o uniforme dos alunos. Enfim, podemos afirmar que a escola é um ambiente que utiliza as padronizações para colocar em prática suas ações.

Os muros escolares podem representar a escola, expressar o que está dentro ou manifestar e apreender com tudo aquilo que vem de fora, podem educar, conscientizar, provocar e revelar. O muro pode ser a história do lugar e transcorrer por meio da arte urbana sobre aquele determinado período, sobre os problemas sociais, raciais, econômicos, podem agradar ou repudiar. Destacamos a seguinte questão: será possível por meio de novas estratégias, conteúdos, contextualização e participação dos alunos a da comunidade pedagógica, juntamente com seus gestores, educar pelo olhar, por meio dos muros escolares?

1.2 A ARTE NAS RUAS DA CIDADE E SUA FUNÇÃO EDUCADORA

O espaço urbano é o lugar específico da arte urbana, arte de rua, “que se entretetece com as moradias, o traçado da urbe, os parques, as praças, as paredes, os muros, os jardins, os monumentos, os prédios etc.” (PROSSER, 2010, p. 25), a arte integra o cotidiano da cidade, a expressão dos sistemas de vida e pensamento dos indivíduos, sociedades e épocas, contextualizados em momento e lugar. E Prosser segue:

Assim, a cidade se torna uma mídia alternativa, o suporte da arte e do diálogo entre aquele que a elabora e aquele que a lê. A parede pichada, grafitada ou o papel colado sobre ela, tornam-se veículo da manifestação e da comunicação direta entre o grafiteiro e o outro. [...] A própria urbe com suas paredes, seus muros, seus espaços, seus elementos, transforma-se em veículo, em uma nova mídia, esta sim realmente democrática. (PROSSER, 2010, p. 27).

Sendo a cidade o espaço de comunicação da arte urbana, e o lugar da manifestação das relações entre escola e arte, definimos os autores do campo teórico que contribuem com os conceitos sobre a escola, a rua e a linguagem artística, que tratam dos diferentes aspectos: direito à cidade, espaço e lugar, educação e escola, respectivamente: Miranda, Medeiros e Almeida (2016); Yi-Fu Tuan (2013), Silvia Alderoqui (2003) e Jaqueline Moll (2013).

De acordo com Miranda, Medeiros e Almeida (2016, p. 12) no livro “A cidade para professores”, que é resultado do Projeto Cidade para Professores, voltado à “problematização da Cidade em relação às suas dimensões de Tempo, Cultura, Sociabilidades e Sensibilidades”, pesquisou-se a potência educadora capaz de colocar em evidência a cidade, enquanto eixo privilegiado para o tratamento do currículo escolar, provedora de uma perspectiva humanista.

O espaço urbano constitui uma experiência primordial, plural e universalmente posta. Nos dias de hoje, todos somos, de certo modo, marcados por elementos visíveis e invisíveis envolvendo nossa localização e nossos deslocamentos pela cidade. Somos distinguidos positiva ou negativamente, pelo local onde vivemos; nossas escolas são qualificadas ou desqualificadas em função dos bairros nos quais se situam; os grupos juvenis são associados aos seus espaços de sociabilidade, atuação e tensão. Em todas essas as relações aparecem modos de ver e qualificar a cidade. Além disso, é na cidade que se organizam, muitas vezes de modo pouco visível e tangível, nossas experiências mais primordiais no tocante à compreensão da passagem do tempo, a partir da materialidade assumida pelas múltiplas camadas temporais que se dispõem ao nosso olhar, seja na dimensão física ou visual das paisagens, dos monumentos e construções, seja no tocante às práticas sociais e ofícios urbanos que resistem em torno de reminiscências do passado, sejam elas materiais ou simbólicas. (MIRANDA, MEDEIROS, ALMEIDA, 2016, p. 19).

De acordo com as autoras citadas anteriormente, no intuito de refletir sobre o currículo

escolar na tentativa de contribuir para a formação de uma cidade mais “plural e humana”, conclui:

O espaço urbano “projeta-se como um espaço prenhe de conexões envolvendo múltiplas temporalidades e experiências sociais. Converte-se em uma ferramenta potente para promover o necessário movimento de dilatação da consciência temporal em face do instante presente. Por isso, a capacidade de olhar e inquirir o urbano ganha força em termos educativos na medida em que a defesa do Direito à cidade em sua pluralidade representa também o direito à Memória, à formação da consciência histórica, ao direito aos usos sociais e políticos do território urbano, de modo a convertê-lo em espaço público, ao direito ao conhecimento na relação direta com os elementos da cultura visual. (MIRANDA, MEDEIROS, ALMEIDA, 2016, p.19).

Sendo assim, a abundância de novas possibilidades de exploração da arte urbana na escola pede novas estratégias, novos conteúdos, novas formas de contextualização, de participação. “Educar com e pela cidade é educar o olhar.” (MIRANDA, MEDEIROS, ALMEIDA, 2016, p.30). “Educar as sensibilidades em relação ao presente vivido. Acreditamos que é no presente experienciado que somos capazes de educar o olhar, de educar para a observação, de educar a condição de estabelecer relações e comparações.” (MIRANDA, MEDEIROS, ALMEIDA, 2016, p.37).

Com o olhar redirecionado, sensível a estabelecer interpretações, conexões e contextualizações, o geógrafo Tuan (2013, p. 204), propõe que nas cidades:

A arte e a arquitetura buscam visibilidade. São tentativas de dar forma sensível aos estados de espírito, sentimentos e ritmos da vida diária. A maioria dos lugares são criações deliberadas, eles são construídos para satisfazer necessidades práticas. Como é que adquirem visibilidade tanto para os habitantes locais como para os de fora?

Há construções que são eleitas como representativas de uma tradição. Essa seleção de memória exclui muitas outras “construções” – compreendemos o grafite e o muralismo como uma construção. Disputa por memória, disputa por representatividade, dos grafiteiros, pichadores. Para Tuan (2013, p. 208), “a rua onde se mora é parte da experiência íntima de cada um” e parte dessa experiência será registrada por meio da arte urbana, de tudo aquilo que se experiencia na rua. O “conceito da experiência, porém, não é uma consequência inevitável da experiência” (TUAN, 2013, p. 208). Pode ser um registro da memória, um lugar conceitual, pode ou não envolver emoções. O que resta para uma determinada parte da população, que não tem esse direito à cidade, dentro de determinadas propostas, e como essa população ocupa espaços que, ao serem ocupados, são transformados e, em certa medida, até musealizados.

A classe operária e as pessoas pobres não vivem em casas e bairros planejados por elas. Mudam-se quer para residências deixadas pelos ricos, quer para

novos conjuntos habitacionais. Em ambos os casos, a estrutura física não reflete os ideais de seus moradores. O sentimento, se é que existe, desenvolveu-se tão lentamente quanto a familiaridade. (TUAN, 2013, p. 209).

O Beco do Batman (Figura 16), pode ilustrar a teoria do geógrafo, uma travessa na Vila Madalena, São Paulo, que se transformou em galeria a céu aberto e tornou-se lugar de experiência para pessoas do mundo inteiro, lugar de registro da memória.

Artistas veteranos e iniciantes fazem seus grafites nas paredes e muros. Conta-se que o lugar ganhou esse nome na década de 1980, por conta de um grafite de um homem morcego, por isso Beco do Batman, e acabou incentivando artistas e estudantes do bairro a deixarem seus registros artísticos.

Figura 16 - Beco do Batman – São Paulo.



Fonte: Disponível em: <https://saopauloparacrianças.com.br/beco-batman-espaco-instagramavel-vila-madalena/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Os grafites do Beco do Batman contam justamente essa experiência, essa emoção das pessoas que visitam o lugar, que se tornou referência e tradição do grafite em São Paulo. As imagens causam impacto aos olhos permitindo que estes se fixem em determinados pontos e repousem o olhar. Estas imagens podem gerar sentimentos, emoções, necessidade de

pertencimento ou repulsa a determinados locais. As paredes e muros são administradas pela comunidade do bairro e artistas, que sempre renovam e retocam os grafites (Figura 17).

Rossi (1995) identifica esses ‘pontos singulares’ devido a acontecimentos determinados que sucederam naquele lugar, continua sua afirmação com relação ao valor intermediário ‘reconhecido e sancionado’ a possibilidade de uma noção do espaço à parte.

Transpondo esse discurso para o domínio dos fatos urbanos, parece não ser possível ir além do valor das imagens, como se o seu entorno não fosse analisável de algum modo positivo. Talvez não reste mais que a afirmação pura e simples do valor do “locus”, pois essa noção do lugar e do tempo parece inexprimível racionalmente, ainda que compreenda uma série de valores que “são” de fora e contra os sentimentos que experimentamos ao apreendê-los. (ROSSI, 1995, p. 148/9).

Figura 17 - Mural Beco do Batman – São Paulo.



Fonte: Disponível em: <https://rotasdeviagem.com.br/beco-do-batman/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Em relação às cidades contemporâneas, conforme Medeiros (2004), são feitas de inserções sociais que ensejam uma multiplicidade de práticas coletivas, sendo a atividade estética uma delas. “Assim, como a cidade não é apenas uma estrutura externa a seus habitantes, mas é produzida por eles, a arte pública contemporânea se propõe a ser uma força constitutiva no modo de construção das interações sociais, tornando-se parte significativa da vida urbana” (MEDEIROS, 2004, p. 349).

Para Silvia Alderoqui em “*La ciudad um território que educa*” (2003) “a cidade se converte em potencial espaço simbólico da construção da cidadania, um espaço físico, um lugar que é uma “trincheira da identidade” (ALDEROQUI, 2003, p. 154). A autora busca relacionar

a cidade e a cidadania. Diferenciando a cidadania como produtora da vida cotidiana, exemplifica que as grandes cidades, como: São Paulo, México e Buenos Aires, “os espaços de identidade se converteram em lugar hostil e talvez inimigo da cidadania” (ALDEROQUI, 2003, p.155). Enquanto a cidade se refere ao contexto educativo, pois as escolas estão dentro da cidade, aprende-se na cidade. Sendo assim, a cidade seria o agente da educação informal.

Para Alderoqui (2003, p.167), “não pode haver cidade que educa se não há projeto urbano estruturado “espaço público urbano”. Ao mesmo tempo, a cidade é uma construção social contraditória e pluridimensional. A autora acredita que a sociedade deve reconquistar os espaços públicos, garantir a segurança viária, fazer uso inovador das escolas, transformar a cidade como espaço de experiências urbanas. “Deste modo, todas as instituições, empresas profissionais se corresponsabilizem e se façam solidárias com um projeto educativo da cidade para que ‘as diferenças não sejam sede das desigualdades” (ALDEROQUI, 2003, p. 174).

Estas são etapas fundamentais no processo pelo qual nos tornamos quem somos. Trata-se de uma relação complexa entre o individual e o coletivo, que envolve a participação ativa na transformação de si, do outro e do mundo. Cria-se assim a possibilidade de falar, aprofundar, questionar, esclarecer, explicitar ideias e compreensões sobre a leitura e outros temas grafitados e pintados nos muros da escola. As imagens desenvolvidas nos muros escolares podem redimensionar o olhar e a condição dos estudantes de observar o mundo.

Em seu artigo “A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis”, publicado no livro “Educação e Vida urbana: 20 anos das cidades educadoras” (2013), Jaqueline Moll, faz a seguinte pergunta: “será possível compreender a rua como uma grande escola ignorada?” (MOLL, 2013, p. 216). E trilha seu artigo buscando respostas em pesquisas que nos levam a compreender que a “rua pode ser educativa quando permeada de ações educativas coletivas, ações intencionais e identitárias de grupos que habitam e exploram pedagógica, política e culturalmente a cidade e seus múltiplos territórios” (MOLL, 2013, p. 215). Podemos exemplificar com as ações dos grafiteiros de Londrina, que usam os muros de escolas da região central da cidade para exporem sua arte nas ruas, sem pedir permissão, vários temas, aproveitados para conteúdos em sala de aula, conforme abordaremos no capítulo 3.

Conceitos que expliquem como a cidade pode educar podem alargar nossa compreensão de educação, reinventar a escola, reinventar a cidade. Pretende-se que esses movimentos usem na intencionalidade das ações desenvolvidas, convertendo a cidade em território educativo e fazendo da cidade campo de ensino sobre novos campos de conhecimento. “A cidade democrática e educadora, espaço de muitas trilhas é, portanto, uma utopia a ser reanimada, porque mais uma vez nos remete aos sonhos coletivos de uma vida feliz, sustentável e solidária

neste planeta.” (MOLL, 2013, p.224).

Para a referida autora, deve-se “pensar a cidade como lugar de educação, ressitando a escola com sua importância histórica e simbólica”. (MOLL, 2013, p. 216). Assim, a escola torna-se um espaço comunitário que reflete a cidade.

Moll (2013) lança a pergunta: como oferecer aos jovens o espaço público e o território das cidades com suas inúmeras possibilidades educadoras? E responde na sequência afirmando que é necessário reconceituar a cidade, entendendo-a no seu emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e, por isso, de incontáveis possibilidades educativas. E explica sobre a reconceitualização:

Que pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede de trilhas educadoras, nos seus espaços pedagógicos formais (escolas creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua), cujas ruas sejam pontes para a convivência e as aprendizagens e onde a intencionalidade das ações desenvolvidas possa converter a cidade em território educativo e fazer da cidade uma pedagogia. [...] Neste sentido, os processos educativos que acontecem na praça pública, na rua, no ônibus, na escola, podem ser a chave para a convivência e, portanto, para a democracia, que pressupõe tanto a compreensão e o respeito pelas diferenças ideológicas, etárias, de raça, de gênero, de classe social, de modo de compreensão de vida, quanto o enfrentamento coletivo e concreto dos problemas que nos afligem. (MOLL, 2013, p. 223).

Moll (2013) baseia a reconceitualização da cidade no conceito das Cidades Educadoras, que procura articular os espaços da cidade que promovem o conhecimento, buscando na perspectiva humanista as sensibilidades e sociabilidades de cada lugar, de cada cidade, possibilitando a formação da consciência no espaço público, argumentado aqui na cultura visual, produzida pela arte urbana. Cada cidade gera seus próprios símbolos, cria suas imagens que julga necessário comunicar e explicitar, como uma forma de revelação ampla a todas as consciências, formando assim os espaços coletivos desta cidade, possibilitando a todos os cidadãos a alegria, a ousadia e o prazer da identidade local.

 Dialogando com a pesquisadora Moll, destacamos a experiência escolar da pintura mural e grafite realizada nesta escola, em que os muros refletem a comunidade escolar do bairro. O processo de formação do bairro, seus alunos, a representatividade da cultura negra na escola e na sociedade, que será abordado e melhor explicitado no **Capítulo 3**.

A arte urbana é uma das linguagens que representam a escola pública, exercendo a função de externalização das emoções, dos movimentos sociais, do aprendizado, do momento histórico vivenciado, do sistema, dos problemas sociais, da realidade interna do colégio, segundo Longman (2017, s/p), “o caráter do grafite é efêmero “em cada muro, cada traço e cada

cor”. Mas a relação estabelecida entre a cidade, a escola, os alunos, a comunidade e o grafite é intensa, pois dialoga com os espaços, a paisagem, cria-se uma cumplicidade, uma identidade daquele local, o muro se transforma no suporte da expressão.

Acredita-se que a arte urbana, que faz parte da rua, da escola, desempenhe a função educadora, esta que contribui para a formação de todos os cidadãos que ali habitam, que convivem; a arte converge os interesses, transforma os ambientes, princípios balizadores das Cidades Educadoras, cidades que buscam a valorização da cultura e o direito à educação.

2 A CIDADE COMO UM CURRÍCULO ABERTO À DISPOSIÇÃO DA ESCOLA

Não podemos separar o tipo de cidade que desejamos da forma como queremos viver as nossas vidas e do tipo de pessoas que pretendemos ser.
(DAVID HARVEY, 2013, p. 9).

“O estopim para a guerra da Síria foi uma pichação. Nos muros de um colégio estudantes escreveram: “queremos a queda do regime” e “sua hora vai chegar, doutor”. O doutor era Bashar Al-Assad, ditador do país, e a resposta do governo foi prender e torturar cerca de quinze menores de idade. Naquele março de 2011, época de Primavera Árabe, a prisão dos jovens gerou uma onda de protestos que clamava por mais direitos e menos autoritarismo. À medida que as manifestações se espalhavam, a repressão ficava mais brutal”¹⁴.

A guerra tomou proporções cada vez mais violentas e maiores. Estima-se trezentos e oitenta mil mortos. Muito nos interessa o motivador da guerra, pois, como já foi abordado, pichação e grafite fazem parte da arte urbana. Os muros e as paredes são as telas populares, gerando por meio da arte a potência da ação, que inspira os movimentos sociais, que traz a reflexão, a denúncia da repressão. Muitos movimentos sociais recorrem a práticas vindas da arte nos seus protestos. Podemos destacar a arte e o ativismo advindo da arte em seus aspectos distintos. Segundo Mourão (2015, p. 54), “tradicionalmente a arte situa-se de forma exclusiva no simbólico, e o ativismo opera ações simbólicas que intervenham ativamente no real; a valorização histórica da autoria levou a arte a construir-se a partir do individual; o ativismo visa suscitar uma ação coletiva; a arte paralelamente reinterpreta o mundo; o ativismo visa transformar o mundo”.

Tantas imagens espalhadas pelas cidades nos fazem refletir, questionar e afirmar: a cidade educa. E como a arte urbana disposta nas empenas (paredes de edifícios sem janelas, capazes de abrigar obras com dezenas de metros), muros, calçadas e afins educam? De acordo com Candoti (2019), em sua dissertação, “Projeto Conhecer Londrina: narrativas e saberes construídos pelas ruas da cidade”, o ato de conhecer a cidade revela a importância de experienciar e de compartilhar saberes ao aprender sobre história local, entendendo que o estudo envolve conhecimentos históricos e diferentes componentes curriculares. Segundo a autora, no contexto de análise, a “formação contribui para que professores aprimorem seus conhecimentos

¹⁴ Folha de São Paulo 14 de março 2021. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/03/guerra-na-siria-completa-10-anos-e-destrui-perspectivas-de-uma-geracao.shtml>. (Rafael Balago, Guerra na Síria completa 10 anos e destrói perspectivas de uma geração).

sobre a história da cidade, entendendo-a com um grande espaço educativo com diferentes significados e possibilidades de aprendizagem” (CANDOTI, 2019, p. 233).

Um dos desafios relatados no projeto foi desvelar a cidade para professores de diferentes bairros e regiões. Destaca-se o conhecimento de uma cidade por meio da observação de caminhos, sujeitos e edificações, narrativas, uma vez que a cidade se dá a conhecer como espaço de cultura e aprendizagens.

Carvalho (2020) procurou compreender o fenômeno de não-pertença dos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental do bairro União da Vitória, zona sul de Londrina, mais precisamente da Escola Municipal Professora Tereza Canhadas Bertan, e como a “escola pode suprir essa essência que nasce, cresce e se alimenta da desigualdade social” (CARVALHO, 2020, p. 17). Conclui que a partir do trabalho didático, ao transitar pelas ruas, as crianças tiveram suas noções de pertencimento à cidade alteradas, partindo da não pertença à capacidade de apresentar a cidade a um visitante, elaborando narrativas sobre os lugares explorados. Salientamos aqui a ressalva de uma parte da pesquisa sobre o trajeto com os alunos:

Ao passarmos em frente aos paredões cheios de obras de arte grafitadas, os alunos foram a delírio, ficaram encantados e se direcionaram todos para a janela. Usualmente os paredões dos galpões não são um ponto de parada no trajeto do Projeto Conhecer Londrina, mas nesse dia foi, devido à curiosidade dos alunos com aquela manifestação cultural. O olhar da criança para a cidade é um olhar sensível, para as nuances e diferenças, não rotula e categoriza como os adultos, que já estão com olhos acomodados. Ao sair com os alunos na rua, foi possível perceber que não há como estar com um roteiro totalmente engessado e com um tempo pensado apenas pelo professor. As crianças na cidade têm as suas próprias interações, as suas necessidades, e ignorá-las é ceifar delas o direito a viver a cidade. A partir deste diálogo sentimos a sensibilidade das crianças para a cidade e para a cultura plural que nela se manifesta. Ao ver beleza nos grafites, o encantamento em ver a negritude pintada naquelas paredes, o deslumbramento pelo tamanho dos grafites, a mistura das cores e formas, ali, Pedro e os demais alunos, se identificaram e, de alguma forma, se viram representados. (CARVALHO, 2020, p. 116 -117).

Assim, a arte urbana entra na sala de aula, da mesma forma que a sala de aula se apropria da arte urbana para promover a cultura, a história, diagnosticar os problemas sociais, raciais, econômicos, entre tantos outros temas explorados nesta arte capaz de nos sensibilizar para novos horizontes.

Figura 18 - Paredões Marco Zero Londrina (Av. Martiniano do Vale Filho) – Londrina.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Os paredões citados são os da Av. Martiniano do Vale Filho (Figura 18), na zona leste de Londrina. Foram produzidos a partir do Festival de Grafite Quarteirão das Artes, realizado em 2018, por grafiteiros do coletivo *Cap Style Crew* e com organização e apoio da prefeitura local e realização do Boulevard Londrina Shopping, Ibis Londrina, Leroy Merlin e Yticon Construção e Incorporação, todas essas grandes empresas atuam no entorno do Marco Zero. A pequena mata, preservada até certo ponto, recebeu esse nome em 1975, fazendo referência ao marco de criação da cidade, local escolhido pelo agrimensor russo Alexandre Razgulaeff¹⁵. O entorno deste local receberia o Teatro Municipal, mas teve a obra paralisada desde 2014 e tornou-se abrigo para moradores de rua. Os comerciantes da região reclamavam do abandono do local e da insegurança, principalmente devido aos usuários de drogas que habitavam aquela avenida e a obra abandonada. A prefeitura organizou o Festival no intuito de valorizar e revitalizar o Marco Zero da cidade.

Os painéis (Figura 18) medem aproximadamente oito metros de altura por trezentos metros de extensão, totalizando dez painéis, que foram executados pelos grafiteiros do coletivo *Cap Style Crew* e outros convidados de São Paulo, Santa Catarina e Paraná, totalizando mais de cinquenta grafiteiros. De acordo com Eduardo Napa, grafiteiro do coletivo *Cap Style Crew*, o interesse do grupo seria “tornar o espaço mais atrativo, transformando-o em um ponto turístico que chame a atenção das pessoas, tanto de Londrina quanto de visitantes de toda a

¹⁵ Cabe a ressalva de que o Teatro Municipal teve seu projeto escolhido por meio de concurso nacional em 2007, início da obra em 2013, interrupção da construção em 2014 e segue paralisada até o momento presente.

região”¹⁶.

A partir das narrativas apresentadas, acreditamos no poder da arte nas ruas e nas escolas, e precisamos compreender a relação entre escola e arte urbana presente na cidade, como forma de expressão e comunicação social.

2.1 INSPIRADORES DOS NOVOS CONCEITOS ESCOLARES DO BRASIL

Novos modelos escolares sempre foram motivo para repensar e criar estruturas, romper com o tradicional em busca de algo que promovesse a escola e que suprisse as necessidades dos alunos. Sendo assim, surgiram novas inspirações no campo teórico e prático no Brasil, que iremos abordar a seguir, ilustrando como as experiências, teorias e conceitos brasileiros foram valorizados, gerando inspiração, dando continuidade a tudo aquilo que no Brasil e também fora dele, foi desenvolvido, pesquisado e explorado sobre a escola.

Pensando em novas acepções da relação cidade – escola, podemos inferir que a cidade se torna um território educativo, em seus diferentes espaços, garantindo o processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a cidade oferece.

E para discorrer sobre os inspiradores do campo teórico das novas concepções históricas para as escolas brasileiras, e o fortalecimento desta temática no país, citamos, seguindo uma ordem cronológica: Mario de Andrade com “Parques Infantis” (1999), Anísio Teixeira com “Escolas Parque” (2008), Ladislau Dowbor com “Educação e desenvolvimento local” (2006), Moacir Gadotti com “Escola Cidadã” (1992), Milton Santos com “Território” (2007) e Paulo Freire com “Educação Cidadã” (2019), buscando compreender a função educadora das cidades.

O poeta Mario de Andrade (1893 - 1945) criou o Parque Infantil para crianças de 3 a 12 anos, filhos dos operários de São Paulo em 1935, nos bairros da Lapa, Ipiranga e Mooca, enquanto secretário da Educação e Cultura de São Paulo (1935 – 1938). Os Parques Infantis foram considerados a origem da rede de educação infantil paulistana – “a primeira experiência pública municipal de educação, embora não escolar, para crianças de famílias de operários, que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços”. (FARIA, 1999, p. 61-62). O tríptico objetivo parqueano era: educar, assistir e recrear.

¹⁶ Informação retirada do site: <https://agoralondrina.wordpress.com/2017/10/25/londrina-tera-festival-inedito-de-grafite-com-artistas-de-varios-estados/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

Os fundamentos do Parque Infantil correspondiam a ideias existentes também fora do Brasil nos anos de 1920 e 1930, algumas delas ainda pouco estudadas, como por exemplo as ideias sobre arte e imaginário infantil do soviético Vygotsky e sobre teatro proletário (entre outros tantos textos sobre criança e infância) de Walter Benjamin, semelhantes algumas ideias de Mario de Andrade e dos modernistas brasileiros. Todos contemporâneos de um período no qual em várias partes do mundo estavam adotando o jogo, as áreas abertas e o nacionalismo, porém, com objetivos distintos (e até antagônicos, como foi o caso do nazismo e do fascismo) para a educação das crianças. (FARIA, 1999, p. 63).

“Enquanto as crianças estavam no parque, não estavam trabalhando, estavam conhecendo várias manifestações da cultura brasileira.” (FARIA, 1999, p.63). O Parque Infantil garantia o direito ao espaço público para o operariado, fazendo parte do projeto municipal de urbanização da cidade. A educação deveria ser: moral, higiênica e estética. As instrutoras deveriam brincar com as crianças, ensiná-las a brincar e a preservar as brincadeiras tradicionais. Assim, a criança para Mario de Andrade seria a portadora da cultura de sua classe e o Parque Infantil, um local privilegiado para conhecê-la, como podemos ver na Figura 19, uma estrutura ampla e aberta, propiciadora da liberdade infantil.

Mario de Andrade pode ser visto também como um “pioneiro das ideias relativas ao desenho como antecipação da escrita, como forma de grafismo, como uma das linguagens” (FARIA, 1999, p. 73), na Figura 20, observamos a aula ao ar livre, e o uso de recursos para escrita, desenho e pintura. Mario de Andrade, preocupado com a identidade nacional, pretendia fazer com que a cultura popular estivesse presente na formação da identidade brasileira.

Figura 19 - Parque Infantil: estrutura – SP.



Fonte: Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/mario-de-andrade/exercicio-cotidiano-de-vida/?content_link=5. Acesso em: 15 jul. 2021.

Figura 20 - Parque Infantil: ar livre.



Fonte: Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/30/mario-de-andrade-parques-infantis-e-o-sonho-antigo-de-uma-infancia-livre/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Os espaços dos Parques Infantis são famosos até hoje por sua estrutura arquitetônica e acústica, sendo que poucos resistiram ao tempo. Um casarão na rua da Consolação, zona central de São Paulo, é um deles, a escola já foi cedida para Universidade e retornou para o município em sua função escolar, que agora luta para retomar os aprendizados de Mario de Andrade, a escola quer devolver a cidade para as crianças¹⁷.

Anísio Teixeira (1900-1971) foi o incentivador da escola pública em todos os níveis no Brasil, no século XX, além de grande defensor da democratização do ensino brasileiro e da experiência do aluno como base do aprendizado. Idealizador das mudanças educacionais brasileiras do século em que viveu, seu maior objetivo foi a educação gratuita para todos, “uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução”. (TEIXEIRA, 1968, p. 21).

As novas responsabilidades da escola eram, portanto, educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro; e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade. Para isso, seria preciso reformar a escola, começando por dar a ela uma nova visão da psicologia infantil.

O próprio ato de aprender, dizia Anísio Teixeira, durante muito tempo significou

¹⁷ Mais informações sobre os Parques Infantis estão no site: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/30/mario-de-andrade-parques-infantis-e-o-sonho-antigo-de-uma-infancia-livre/>. Acesso em: 01 out. 2021.

simples memorização; depois seu sentido passou a incluir a compreensão e a expressão do que fora ensinado; por último, envolveu algo mais: ganhar um modo de agir. Só aprendemos quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido.

Para o pensador, não se aprendem apenas ideias ou fatos, mas também atitudes, ideais e senso crítico - desde que a escola disponha de condições para exercitá-los. Assim, uma criança só pode praticar a bondade em uma escola onde haja condições reais para desenvolver o sentimento. A nova psicologia da aprendizagem obriga a escola a se transformar num local onde se vive e não em um centro preparatório para a vida. Como não aprendemos tudo o que praticamos, e sim aquilo que nos dá satisfação, o interesse do aluno deve orientar o que ele vai aprender. Portanto, é preciso que ele escolha suas atividades.

Quanto à disciplina, Anísio Teixeira, afirmava que o homem educado é aquele que sabe ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e agir com tenacidade. Numa escola democrática, mestres e alunos devem trabalhar em liberdade, desenvolvendo a confiança mútua, e o professor deve incentivar o aluno a pensar e julgar por si mesmo. Estamos passando de uma civilização baseada em uma autoridade externa para uma baseada na autoridade interna de cada um de nós, diz ele em seu livro *Pequena Introdução à Filosofia da Educação* (1968).

Para ser eficiente, dizia Anísio Teixeira, a escola pública para todos deve ser de tempo integral para professores e alunos, como a Escola Parque por ele fundada em 1950 em Salvador, que mais tarde inspiraria os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) do Rio de Janeiro e as demais propostas de escolas de tempo integral que se sucederam. Cuidando desde a higiene e saúde da criança, até sua preparação para a cidadania, essa escola é apontada como solução para a educação primária no livro “Educação não é privilégio”, publicado em 1968. Além de integral, pública, laica e obrigatória, ela deveria ser também municipalizada, para atender aos interesses de cada comunidade. O ensino público deveria ser articulado numa rede até a universidade. Anísio propôs ainda a criação de fundos financeiros para a educação, o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Ladislau Dowbor (2006), economista brasileiro de origem polonesa (1941), contempla a educação ao escrever sobre e como a economia pode contribuir. Afirma que a educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. Além disso, infere que as pessoas que convivem num território precisam passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais daquele lugar, para poderem juntas sanar problemas e enfrentar as dificuldades. “A escola passa assim a ser uma articuladora entre as

necessidades do desenvolvimento local, e os conhecimentos correspondentes.” (DOWBOR, 2006, p. 2).

Para Dowbor (2006, p. 5), “Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo ‘escola pobre para pobres’: trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura ao jovem os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua”. O autor defende uma nova visão chegando rapidamente no universo da educação, de que os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. O desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham.

Não basta ter estudado quem foi D. João VI, se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram a nossa cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve. Numerosas experiências deste tipo estão se multiplicando no Brasil. (DOWBOR, 2006, p. 1).

A ideia da educação para o desenvolvimento local perpassa o conhecimento do lugar, origem e cultura de onde se vive e seu entorno, para que conhecendo, as pessoas possam promover e transformar o entorno e a cidade sem perder e desqualificar a cultura existente, podendo valorizar as origens.

Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la. Há uma dimensão pedagógica importante neste enfoque. Ao estudarem de forma científica e organizada a realidade que conhecem por vivência, mas de forma fragmentada, as crianças tendem a assimilar melhor os próprios conceitos científicos, pois é a realidade delas que passa a adquirir sentido. (DOWBOR, 2006, p. 2).

Rossi (1995) descreve o espírito do lugar conhecido como *genius Loci*, habitado e frequentado pelo homem; a expressão é adotada pela arquitetura para definir a abordagem do ambiente e interação entre lugar e identidade; como conjunto de características socioculturais, arquitetônicas, de linguagem, de hábitos, que caracterizam um lugar, um ambiente, uma cidade; indica o “caráter” do lugar – preocupação com o local e o entorno do terreno das suas futuras construções.

E, portanto, aos vínculos e a própria particularização do “*locus*” como fato singular

determinado pelo espaço e pelo tempo, por sua dimensão topográfica e por sua forma, pode ser compreendida como sede de acontecimentos antigos e novos, por sua memória (p. 152).

A própria cidade é a memória coletiva dos povos; e como a memória está ligada a fatos e a lugares, a cidade é o “*locus*” da memória coletiva. Essa relação entre o “*locus*” e os cidadãos torna-se, pois, a imagem predominante, a arquitetura, a paisagem; e, como os fatos fazem parte da memória, novos fatos crescem juntos na cidade.

Dowbor (2006) exemplifica ao estudar as dinâmicas migratórias que constituíram a própria cidade onde vivem, que “as crianças tendem a encontrar cada uma a sua origem, segmentos de sua identidade, e passam a ver a ciência como instrumento de compreensão da sua própria vida, da vida da sua família”. (DOWBOR, 2006, p. 2). Deste modo o aprendizado torna-se conhecimento apropriado, e não mais apenas uma obrigação escolar. “No território assim constituído, as pessoas passam a se identificar como comunidade, a administrar conjuntamente problemas que são comuns.” (DOWBOR, 2006, p. 3). De acordo com Dowbor, “aprender a colaborar” tornou-se um capital social, uma riqueza de cada comunidade que valoriza e conhece seu potencial.

Em outros termos, se antigamente o enriquecimento e a qualidade de vida dependiam diretamente, por exemplo, numa propriedade rural, do esforço da família, na cidade a qualidade de vida e o desenvolvimento vão depender cada vez mais da capacidade inteligente de organização das complementaridades, das sinergias no interesse comum. (DOWBOR, 2006, p.4).

Entusiasta deste ideal, Dowbor (2006) qualifica a motivação gerada nos alunos como grande impacto na educação, alega que um dia entenderão por que o que estudam é importante.

O aluno que terá aprendido em termos históricos e geográficos como se desenvolveu a sua cidade, o seu bairro, terá maior capacidade e interesse em contrastar este desenvolvimento com o processo de urbanização de outras regiões, de outros países, e compreenderá melhor os conceitos teóricos das dinâmicas demográficas em geral. (DOWBOR, 2006, p.7).

Em outros termos, um bom conhecimento da realidade, sólidos sistemas de informação, transparência na sua divulgação, podem permitir iniciativas inteligentes por parte de todos. Uma “educação que insira nas suas formas de educar uma maior compreensão da realidade local terá de organizar com os diversos atores sociais que constroem a dinâmica social”. (DOWBOR, 2006, p. 6-7).

Neste sentido, todas as organizações, e não só as escolas, se tornaram instituições onde se aprende, se reconsidera os dados da realidade. A escola precisa estar articulada com estes diversos espaços de aprendizagem, para ser uma parceira das transformações necessárias. O que visamos é uma escola um pouco menos lecionadora, e um pouco mais articuladora dos diversos espaços do conhecimento que existem em cada localidade, em cada região. Educar os

alunos de forma a que se sintam familiarizados e inseridos nesta realidade. (DOWBOR, 2006, p. 8).

Segundo Dowbor (2006), modifica-se profundamente a função do educando, em particular do adulto, que deve se tornar sujeito da própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais deverá participar. “A luta pelo acesso aos espaços do conhecimento vincula-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, em particular para a maioria pobre da população, como parte integrante das condições de vida e de trabalho.” (DOWBOR, 2006, p. 11).

O autor fornece duas iniciativas que qualificam e exemplificam sua teoria sobre o desenvolvimento local. Um deles é o projeto “Minha Escola - Meu Lugar”, de Santa Catarina, que ocorreu em 2005, no qual o estudo dos problemas locais está sendo inserido nos currículos escolares. Outra experiência seria a das universidades regionais de Lajes e Blumenau (Santa Catarina) e outras que estão contribuindo com a “elaboração de visões da situação e necessidades regionais, o que por sua vez está gerando material para o ensino fundamental, mas também as escolas médias, as instituições de formação profissional e as próprias universidades”. (DOWBOR, 2006, p. 12 e 13). Gera-se assim a problematização e organização científica do conhecimento aplicado. São passos iniciais, mas a abertura de caminho é muito importante. Para Dowbor, é necessário o conhecimento e valorização por meio da educação da comunidade em que se vive, para que se possa construir juntos um lugar melhor em todos os sentidos: ambiental, social, cultural e histórico.

Em “Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola”, Moacir Gadotti (1992), além de levantar algumas sugestões, faz uma crítica ao sistema educacional brasileiro. Em 1991, Moacir Gadotti prestou o concurso para Professor Titular na Universidade de São Paulo e escolheu, numa das provas, o tema “Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola”. No ano seguinte, essa aula foi publicada na Coleção “Questões da nossa época”. Em 2008 saiu uma nova edição, na qual o autor acrescentou a história que a perspectiva da educação cidadã percorreu desde então, apontando algumas das numerosas experiências realizadas com base nessa perspectiva, antes das políticas neoliberais.

Para o Gadotti, a Escola Cidadã tornou-se um movimento inovador das práticas educacionais. Ele compara o Movimento da Escola Cidadã, surgido no final do século XX, ao Movimento da Escola Nova, surgido no final do século XIX. O movimento por uma educação para e pela cidadania, inicialmente muito centrado na democratização da gestão e no planejamento participativo, aos poucos ampliou suas preocupações para a construção de um

novo currículo, intertranscultural, em favor de uma educação com qualidade social.

Gadotti escreve o livro no ano de 1992, ano da Eco 92 - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente - que aconteceu no Rio de Janeiro, em agosto do mesmo ano. Manifestantes do movimento caras-pintadas saem às ruas de todo o país para pedir o *impeachment* do presidente da República Fernando Collor de Mello e o mesmo renuncia em dezembro. Em 1990 na Espanha, o movimento das Cidades Educadoras ganha força e exerce forte influência para Gadotti, que utiliza da atualidade, daquele momento, para propor novo movimento educacional, rompendo com o tradicional. O conceito das Cidades Educadoras será abordado no item 2.2.

Para o autor, o *locus* fundamental da educação é a escola e a sala de aula, possibilitando a tomada de decisão pela comunidade escolar. A descentralização, isto é, a tomada de decisões, não seria apenas da gestão escolar, mas de toda a comunidade que participa e atua na escola, assim como de todos os alunos. Seria a tendência atual mais forte dos sistemas de ensino.

A descentralização deve acontecer para que haja a gestão democrática, para que a tomada de decisões em todos os processos importantes para o desenvolvimento escolar tenha a participação de todos os agentes envolvidos na escola, englobando o porteiro, auxiliares de limpeza, merendeiras, secretários, gestores, professores, alunos e familiares. A descentralização de poder dentro da escola só será possível quando houver uma gestão alicerçada nos conceitos de participação, parceria, democracia, autonomia, inovações de ideias e uma base teórica que o sustente.

Tal afirmação é ressignificada por Gadotti (2001), quando diz que não basta uma lei de gestão democrática de ensino público, que permita a autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se todos os envolvidos no processo escolar desconhecem o significado político da autonomia. Para tal, Gadotti (1992, p. 65) faz quatro sugestões:

1 Gestão democrática garantindo a autonomia administrativa e financeira; 2 Comunicação direta com as escolas – polo irradiador da cultura para construir e elaborar cultura; 3 Da autonomia da escola – cada escola poderia escrever seu próprio Projeto Pedagógico; 4 Da avaliação permanente do desempenho escolar, o princípio da avaliação remete ao primeiro princípio, o da gestão democrática.

Gadotti (1992, p. 69) utiliza o conceito de utopia para reforçar o retorno à comunidade onde surgiu a escola e ratifica que a “questão essencial da escola hoje refere-se a sua qualidade”. E continua que somente as escolas conhecem de perto a comunidade e seus projetos e somente elas podem dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma. Assim sendo, podem respeitar as particularidades éticas e culturais de cada região, possibilitando à comunidade

avaliar de perto os resultados e diminuindo os gastos com a burocracia. Podemos estender o pensamento para além dos muros das escolas: o que contém, o que é particular a cada região e explorado o que dizem sobre a comunidade interna e externa da escola. Essa nova escola já está sendo construída na resistência concreta de muitos educadores, pais, alunos e funcionários. Escolas onde as crianças estão e sentem prazer em participar, estudar, contribuir com a cultura local.

Para Milton Santos (2007):

O território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. [...] Assim, é o território que ajuda a fabricar a nação, para que a nação depois o afeiçoe”. (SANTOS, 2007, p. 13-14).

Neste contexto, unimos a fala de Gadotti com relação ao não deixar abandonar aquilo que se afeiçoa, que se aprende a cuidar. Desta maneira, os territórios são formados pelos mais “diversos atores, das mais diferentes formas, seja do ponto de vista temporal, da variabilidade, sejam do ponto de vista permanente ou dinâmico em que é submetido o espaço”. (SILVA, 2013, p. 95).

É neste contexto que a concepção de território se liga à de territorialidade, enquanto relações socioespaciais associadas ao território. Naturalmente essas relações vão se proceder sob as mais diferentes formas, desde a perspectiva de grandes agentes empreendedores, passando pela ação estatal, ou mesmo sob a dimensão das classes populares em regime de cooperação, construindo significados no lugar. Urge, assim, a necessidade de refletir sobre as diversas práticas sociais que podem caracterizar a configuração territorial, pois é do resultado destas ações que surge o modelo de organização espacial, ou seja, todas as ações resultantes do trabalho humano desenvolvidas no espaço. De acordo com Silva (2013), o acontecer simultâneo e que cria novas solidariedades, em razão da própria técnica desenvolvida, aparece de três formas no território atual:

Um acontecer homólogo, um acontecer complementar e um acontecer hierárquico. No acontecer homólogo e no acontecer complementar o território atual é marcado por um cotidiano compartilhado mediante regras que são formuladas ou reformuladas localmente. No acontecer hierárquico, constrói-se, ao contrário, de um cotidiano imposto de fora, comandado por uma informação privilegiada, uma informação que é segredo e é poder. Promovendo, desta forma, um conflito dual entre espaço local, o vivido por todos, e o espaço global, produzidos em lugares distantes e direcionados à sociedade com um grau ideológico e um processo racionalizador. (SILVA, 2013, p. 98).

“O que o autor propõe é retomar a noção de espaço banal, o espaço de todos, caracterizado pelo trabalho de todos, através das horizontalidades, na busca de caminhos diferentes da globalização perversa.” (SILVA, 2013, p. 99). Relacionando com a escola, podemos afirmar que esta deveria estar aberta a todos, tornando seu acesso para os estudos ou quaisquer outras atividades que envolvam a comunidade. Para melhor interpretá-lo, é necessário um embate teórico entre as “rugosidades, as periodizações, as técnicas, o território, a emoção e o trabalho, objetivando o entendimento da sociedade, do espaço e das razões que formam e mantêm um território”. (SANTOS, 2002, p. 235).

O educador Paulo Freire (2006) também defende os espaços interculturais da cidade, valorizando a experiência dos alunos em seus bairros e cidades. Segundo o Instituto Paulo Freire (IPF), a Escola Cidadã defende a educação permanente e tem uma formação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos. Para tanto, o seu projeto político-pedagógico é elaborado com base na realização de um diagnóstico da realidade escolar chamado Etnografia da Escola, que possibilita a construção de um currículo escolar fundamentado na criação de espaços interculturais, por sua vez trabalhado na perspectiva inter e transdisciplinar, que levam em conta a dimensão da razão e da emoção, portanto, a técnica, a sensibilidade e a criatividade. “Nesse sentido, a Escola Cidadã é democraticamente organizada e pedagogicamente alegre, criativa e ousada.” (MENEZES, 2001, s/p). Encontramos ideais similares em todos os autores retratados até aqui, pois podemos perceber o quanto a autonomia escolar, o currículo adaptado a realidade local, a disseminação da cultura e a cidade podem contribuir para o enriquecimento escolar.

Em *A Educação na Cidade* (2006), Paulo Freire descreve suas principais entrevistas e experiências administrativas durante o período que foi secretário da Educação de São Paulo, na gestão de Luíza Erundina (1989-1991). Freire relata os vários problemas que enfrentou durante a gestão, principalmente os déficits da educação, grandes problemas quantitativos, as escolas não atendiam a todos e qualitativos, relaciona a questões curriculares, afirma “é impossível atacar um desses déficits sem despertar a consciência do outro” (FREIRE, 2006, p. 21), pois estão ligados e um desperta o outro, havendo melhora no currículo haverá aumento da demanda de alunos por escola. Freire defende que apesar das diferenças às crianças das classes sociais menos abastadas conseguem aprender da mesma maneira e que a carência não determina a capacidade de aprender, mesmo que essas crianças não tenham tantos estímulos e aqui podemos inferir sobre o acesso à cidade, à cultura, praças, parques e tantos lugares arquitetônicos, históricos da cidade que despertam o interesse e geram o conhecimento, ainda assim defende

que a desigualdade pode ser um fator condicionante, mas não determinante, são problemas que as crianças mais pobres, das classes populares enfrentam.

Para Freire (2006) o educador deve aproveitar todo o conhecimento que o aluno traz, deve ampliar essas experiências de vida, aqui podemos exemplificar com a pesquisa de Carvalho (2020) citada anteriormente, que parte do conhecimento que as crianças tinham da cidade, em específico do bairro, até levá-los a conhecer e desvendar pontos turísticos e históricos da cidade, agregando conhecimento ao desconhecido, propondo interesse pelo novo, envolvendo os alunos em discussões e reflexões sobre o pertencimento dos mesmos à cidade, contribuindo para que o aluno se constitua um ser crítico diante da realidade, sendo o próprio condutor do seu saber. A experiência pode desocultar problemas existentes e inquietá-los, desafiando-os a problematizarem, a discutirem criticamente as razões de vários problemas existentes nas cidades.

O conhecimento que o aluno adquiriu no ambiente familiar, tudo aquilo que faz parte do seu repertório cultural, engloba sua linguagem e as contradições envolvidas nas classes sociais. Assim, os indivíduos expressam a linguagem que adquiriram de acordo com as possibilidades e o contato com as formas de linguagem mais ou menos formal, conforme o nível de instrução. Entendemos a linguagem visual, como uma forma de linguagem estética e imagética, que de acordo com seus autores, sejam grafiteiros ou artistas, em se tratando da arte urbana, irão explorar os temas que lhe interessam a partir do seu repertório e vivência social, cultural e familiar, levando em consideração sua leitura de mundo, tudo aquilo que traz sentido para sua vida.

 O rosto de um menino negro, com sorriso aberto, olhando para o alto, por meio de seus grandes óculos; no balão que sai de seus lábios carnudos a frase: seja você mesmo. Esta descrição está no grafite de Carão, nesta, realizado em 2017 (Figura 21).

Figura 21 - Grafite do Menino negro na entrada do Colégio Estadual Dr Olavo Garcia Ferreira da Silva.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2019.

Este rosto estampado na entrada da escola representa os alunos, motiva-os a serem quem realmente são, meninos e meninas negros, de periferia, que precisam assumir sua identidade perante a sociedade, com a alegria e a motivação gerados no ambiente escolar.

Freire (2006) destaca a importância da estética e da sua precariedade, tanto para o aluno quanto para o educador, como propulsoras da motivação para o ambiente escolar, afirma que o ético está ligado ao estético e que a escola deve gerar hábitos de conservação do ambiente, e não o seu contrário. Freire trabalhou para alcançar uma escola séria, justa, competente, alegre e curiosa. Lutou pela educação pública popular de qualidade. Assim como pela municipalização do ensino, processo descentralizador, como Gadotti (1992), a comunidade é impelida a crescer, a aprender a gerir seu processo educacional, e o Estado deve cumprir seu papel de cooperador e colaborador para com os municípios.

A pesquisadora argentina Silvia Alderoqui (2003) entende a cidade como um território que educa e, complementando, é educada a partir das devolutivas que recebe das várias instituições que compõem esse território. A escola é uma dessas instituições que dialeticamente dialoga com a cidade, com potencialidade de transformá-la e ser transformada pela ela. Para

que tal relação ocorra, é preciso pensar em um perfil de escola que entenda a cidade como conteúdo importante para compor os currículos a serem desenvolvidos.

Aliando essas colocações aos estudos de Jaume Martínez Bonafé (2014), parte-se da premissa de que se faz necessário que a cidade seja compreendida como um currículo aberto e gerador de múltiplos recortes que podem indicar conteúdos mais significativos para serem estudados em sala de aula. O pesquisador espanhol propõe assumir os temas e as vivências cidadinos não como alavancadores, a fim de que os alunos tenham interesse pela aprendizagem dos conteúdos canônicos que compõem os desenhos curriculares de disciplinas como a Matemática, a Geografia ou a História e todas as demais, mas para compreender a cidade a partir dos movimentos que se articulam e acabam por configurar uma cultura com traços específicos, na qual a escola também se insere.

Assim, a proposta é que a cidade seja entendida como um texto a ser redigido pelos alunos, sempre a partir dos assuntos que, por diferentes razões, fazem-se essenciais para serem pautados como conteúdos a serem ensinados para um determinado grupo de alunos em uma determinada escola. Bonafé, em entrevista ao Portal Aprendiz (2014), entende que o texto da cidade, atualmente, é escrito por uma “[...] pedagogia do capitalismo, mas há também outras linguagens, outros significados, outras práticas sociais que têm a ver com os movimentos sociais e com um currículo contra-hegemônico”. Desse modo, propõe explorar “[...] a ideia da cidade fazendo currículo¹⁸”.

Estender as ações da escola para além dos seus muros é um recurso ao qual se recorre, geralmente, como estratégia pedagógica diferenciada, que objetiva iniciar ou finalizar um ciclo de aprendizagem, quer seja um tema ou um ano letivo. Em tal configuração, o que se identifica são realizações de visitas a diversos lugares que – nem sempre – provocam alterações, quer seja na metodologia utilizada pelos professores para ensinar sobre a cidade, quer seja na seleção dos conteúdos a serem ensinados sobre a cidade.

 A experiência de aproveitar o conteúdo dos muros para fins didáticos, é vivida pelos alunos desta escola, seus muros recebem o grafite, a pichação, a intervenção de pintura, e tornam-se temas para discussões nas aulas de artes, como as intervenções abaixo (Figura 22) em que observamos o picho representada pela *tag*, o grafite pelo estêncil em ‘poetiza-me’ e pintura.

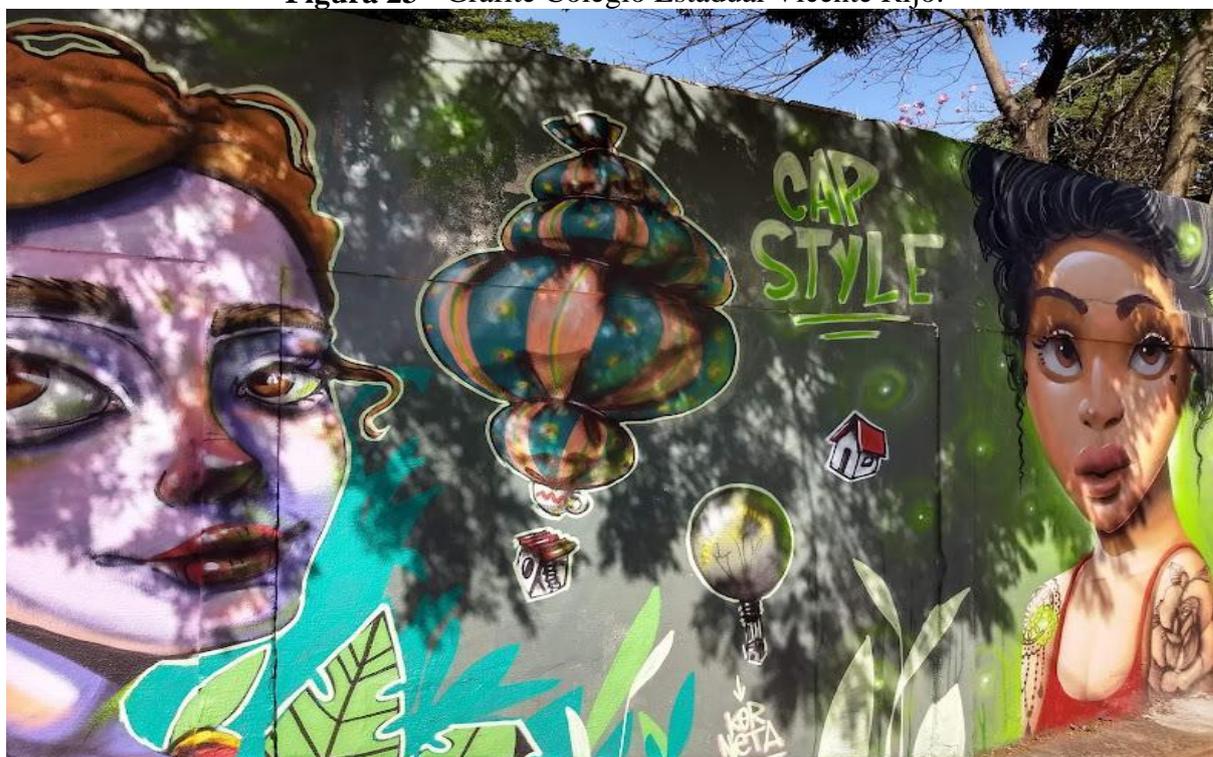
¹⁸ BONAFÉ, 2014, disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua/jaume-martinez-bonafe/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Figura 22 - Picho e grafite Colégio Estadual Vicente Rijo.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2019.

Figura 23 - Grafite Colégio Estadual Vicente Rijo.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2019.

VR Aqui observamos o grafite do coletivo *Cap Style*, nos muros desta escola e a identificação dos alunos na representação dos jovens estudantes, enfatizamos a jovem negra tatuada, com olhar expressivo e boquiaberto, enquanto a outra jovem branca de olhar triste também fixa o olhar em algo, este algo pode ser eu ou você quem está passando e as vê. Entre elas balões, ideias, sonhos, flutuam nesse universo e pequeno espaço que as une e separa.

Ainda que o perfil descrito sobre a forma como a escola trabalha com as saídas dos alunos para a cidade se mantenha em muitas instituições é fato que, desde o final do período ditatorial no país, em março de 1985, têm-se pesquisado e colocado em prática outras formas de apropriação da cidade como conteúdo escolar. As propostas curriculares redigidas pós-ditadura civil militar, progressivamente, indicaram a importância das atividades realizadas em diferentes espaços da cidade. No início do século XXI, ampliaram-se significativamente as pesquisas sobre aprendizagem e formação de professores e concluiu-se que a inserção efetiva de estudos sobre temáticas advindas do entorno é potente mobilizadora para o processo de aprendizagem de professores e alunos.

Os resultados expostos em vasta bibliografia subsidiaram mudanças quanto ao estudo das cidades nas escolas e, também, quanto ao estudo das escolas: não se tratava mais de ensinar aos alunos sobre a cidade, mas de propor investigações para que os estudantes construíssem os seus textos sobre a cidade, assim, paralelamente, entendessem-na como um extenso texto que possibilita diferentes leituras e está sempre em processo de elaboração. No mesmo sentido, nas pesquisas sobre as escolas em seus diversos recortes temáticos, assumiu-se que nenhum aspecto da escola pode ser compreendido de maneira dissociada de seu entorno.

W A experiência desta escola ilustra bem essa maneira de como os alunos podem construir esses textos estéticos sobre a cidade e a sociedade, apresentando os resultados nos muros, no **Capítulo 3** apresentamos a proposta da escola por inteiro. Segue abaixo uma imagem (Figura 24) do muro representativa do contexto social e ambiental, que demonstra a preocupação com o planeta, dentro de um lata de lixo.

Figura 24 - Muro do Colégio Estadual Padre Wistremundo Roberto Perez Garcia.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2019.

Nas pesquisas que inter-relacionam escola e cidade, esta última passou a ser compreendida como um campo repleto de significados, em que os sujeitos produtores e/ou consumidores dos espaços manifestam seus anseios e imprimem sua marca, de modo que ler a cidade conduz à compreensão das relações que a constituem e da qual se faz parte. Esse fenômeno corresponde à capacidade de perceber e de traduzir a cidade por meio de vivências, memórias, emoções, realizações e posicionamentos, dentre os quais se encontram as manifestações expostas nos muros escolares.

De acordo com Pesavento (2007, p. 14), “[...] a cidade, na sua compreensão, é também sociabilidade: ela comporta atores, relações sociais, personagens, grupos, classes, práticas de

interação e de oposição, ritos e festas, comportamentos e hábitos”. Para a autora, a cidade se compõe pelos fragmentos que constituem a história local, retratando e contrastando diferentes grupos, manifestações e temporalidades, apontando elementos de transformação, permanência e mudança. Desse modo, tempo e espaço se entrecruzam no contexto da cidade e de suas relações, constituindo-se num cenário constantemente renovável, capaz de oportunizar novos olhares e aprendizagens àqueles que se dispõem a “[...] ver um pouco mais além, talvez, do que já foi visto, despertando para o presente as múltiplas cidades do passado que as de hoje encerram”. (PESAVENTO, 1995, p. 16).

Para tanto, é preciso percorrer seus caminhos físicos e imaginários, observando materialidades, possibilidades, imagens e discursos que da cidade emanam, além de atentar para a diversidade de vozes e sujeitos que se encontram e oportunizam saberes, conhecimentos e narrativas históricas.

Nesse curioso processo de superposição de tramas e enredos, as narrativas são dinâmicas e desfazem a suposta imobilidade dos fatos. Personagens e acontecimentos são sucessivamente reavaliados para ceder espaços a novas interpretações e configurações, dando voz e visibilidade a atores e lugares. (PESAVENTO, 2007, p. 17).

No mais, as visões e os entendimentos sobre passado, presente e futuro da cidade manifestam-se por meio de planejamentos urbanos, discursos de modernidade e processos de revitalização e de preservação dos espaços, confrontando a cidade idealizada e a cidade real, bem como as intenções que se materializam na paisagem e no modo de vida das pessoas no local que se dá a reescrever.

Com base nesses elementos, o estudo das imagens: grafite, muralismo ou pintura, constantes nos muros das escolas são um caminho para a cidade adentrar o currículo e os espaços escolares, construindo e desconstruindo narrativas urbanas. A pesquisa, nessa perspectiva, potencializa a cidade como espaço educador e de múltiplas aprendizagens.

Ao refletirem sobre as potencialidades educativas da cidade, Miranda e Blanch (2014) e Miranda, Medeiros e Almeida (2016) veem nela inúmeras possibilidades para o trabalho de formação da consciência histórica. Para os autores, a educação com, na e pela cidade oportuniza a consciência sobre o tempo presente, favorecendo a existência de uma consciência sobre o passado, além de criar condições de reflexão acerca de projetos para o futuro. Nesse âmbito, a cidade se apresenta como espaço privilegiado para se pensar sobre as complexidades temporais e sobre os sentidos que agregam, otimizando olhares, indagações, investigações e compreensões a partir do urbano e de suas contemplações.

2.2 O CONCEITO DAS CIDADES EDUCADORAS

Antes de existir o conceito de cidades educadoras, já existia a preocupação em reformular e transformar a educação escolar em algo que fosse integrado a cidade, e não isolado dentro dos seus muros. Este conceito ganhou força e notoriedade com o movimento das Cidades Educadoras, que teve marco em 1990 no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Neste encontro, representantes de algumas cidades pactuaram um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientariam a administração pública. Deste encontro foi produzida uma Carta, que por sua vez foi revista no III Congresso Internacional (BOLONHA, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais, priorizando o desenvolvimento dos habitantes das cidades, pois estes não podiam ser deixados ao acaso. O texto da Carta refletia a luta para que as escolas fossem geridas pelos municípios, junto das famílias e do professorado, gerando assim o sentido de comunidade participativa, mesmo princípio utilizado por Gadotti (1992) que será explicado a seguir. A ideia de que a cidade pode e deve ser simultaneamente marco e agente educador é o mote que inspira as cidades educadoras.

Para abordarmos o tema Cidades Educadoras é necessário começar por sua história, o conceito foi proposto em 1972 por Edgar Fauré (e outros) na obra coletiva *Apprendre à être*¹⁹, podemos observar que por anos foi estudado até que se tornar uma abordagem ousada e inovadora, conforme Bellot (2013), pois neste momento a Câmara Municipal de Barcelona acolhia e assumia, no ano de 1989, o conceito de Cidade Educadora e apresentava-o simultaneamente, como o signifiante de uma proposta integradora da educação formal, não-formal e informal que se gera no contexto da:

Cidade e se destina a todos os que habitam e também reveladora de um compromisso político, público e ativo que diz respeito não só às famílias e às escolas, mas aos municípios, às associações, às indústrias culturais, às empresas e às outras instituições coletivas. (BELLOT, 2013, p. 19).

Neste contexto de teoria e práticas escolares abordadas, chegamos ao ideal das Cidades Educadoras. Consideramos que a “cidade educadora” seja explorada como conceito e literatura para o desenvolvimento desta pesquisa que tem por objeto a arte urbana denominada aqui por grafite e muralismo alocadas nas escolas e colégios públicos de Londrina. Interessa-nos compreender como e porque esses espaços de interface “denominados muros” entre a escola e

¹⁹ **Aprender a ser.** Alianza Editorial – UNESCO, 1973, p. 239 e seguintes.

a cidade são ocupados pela comunidade escolar e em que medida podem ser compreendidos como “pontes” entre a escola e a cidade. Para tanto, empenhamo-nos sobremaneira em entender o conceito de Cidade Educadora considerando-o em sua historicidade e contemporaneidade, como marco e propulsor da cultura urbana no compromisso da cidade com a educação. Assim, continuamos apresentando um estudo bibliográfico sobre o mesmo com aporte em autores que nos auxiliam a compreender o conceito para além dos ditames políticos e econômicos.

Para a pesquisa bibliográfica foi necessário a exploração do livro Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras (2013), composto por vários artigos e autores, resultado do X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) 2008 e publicado em 2013, pois é o documento oficial mais recente publicado sobre o assunto, ademais temos revistas regionais.

O livro citado é dividido em cinco partes, abertura por Eulália Bosch, Introdução, referenciando a preocupação da cidade em seu papel formador, em quatro artigos: A cidade das pessoas, por Pasqual Maragall; Cidades Educadoras, uma aposta de futuro, por Pilar Figueras Bellot; O conceito de “cidade educadora”, hoje, por Joan Manuel del Pozo e Barcelona: o compromisso de uma cidade com a educação, por Jordi Hereu.

Na primeira parte intitulada “Os novos desafios da vida urbana”, encontram-se os artigos: Utopias dialéticas, por David Harvey; Espaço público, por Zygmunt Bauman; Lidar com a heterogeneidade: migrações, alterações demográficas e consequências culturais, por Blair A. Ruble; Os media, a cidade e a educação. Entre o hiperactivismo e a indiferença, por Josep Ramoneda; Competitividade e cooperação. Justiça e paz, por Arcadi Oliveres; Cultura urbana: em busca da autenticidade, por Sharon Zukin; A cidade e a comunidade sob o olhar feminino, por Olivia Guaraldo; Jovens para sempre: a nova realidade das pessoas idosas, por Antón Costas; Os novos desafios da vida urbana: a redefinição do conceito de “comunidade” na era da Internet, por Genés Roca; A voz dos governos locais na governação mundial, por Elisabeth Gateau.

Na segunda parte: Educação: o presente é o futuro, temos nove artigos, inclusive da educadora brasileira Jaqueline Moll, sendo eles: Comunicações, conhecimento e cidade: um debate intercultural, por Néstor García Canclini; À deriva, por Richard Sennett; A biblioteca como cidade-estado, por Alberto Manguel; A cidade como arquivo: transformações urbanas contemporâneas e as possibilidades da política, por Vyjayanthi Rao; Escolarizar e/ou educar na cidade em mudança, por Maxine Greene; A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis, por Jaqueline Moll; Educação e sociedade justa, por Joan Carlos Tedesco; Governança e educação, por Joan Subirats; A educação permanente: uma opção política,

entrevista a Philippe Meirieu por Joan Manuel del Pozo.

Na terceira parte: Cidade Educadora: 20 anos, Eulália Bosch e o secretariado da AICE, abordam o tema Cidades Educadoras: Congressos Internacionais. Logo após temos os Testemunhos das cidades educadoras no mundo: Belo Horizonte: cidade que educa! Um distrito educador em Budapeste; Córdoba, Cidade Educadora; As coisas são assim em Dakar; A dimensão educativa das políticas do governo local em Génova; Em que medida Lomé, capital da República de Togo, na África Ocidental, é uma cidade educadora? Montevideú: um espaço de aprendizagens; A educação não formal, um projeto para os habitantes de Rennes; São Paulo: cidade educadora; Vallenar Cidade Educadora, um desafio permanente e para finalizar o Epílogo por Roichiro Matsuura, diretor geral da UNESCO (1999-2009) no qual destaca a educação e a formação como os tesouros mais valiosos das cidades no contexto da globalização.

Em 1999 aconteceu em Jerusalém, o V Congresso Internacional (www.edcities.org), cujo decálogo foi aprovado pela Assembleia Geral. Neste fazia-se constar as necessidades das propostas da Cidade Educadora que deveriam transcender as “primeiras idades e a escola, para incluir toda a população e todos os campos (urbanismo e planeamento, cultura, serviços sociais, meio ambiente, desporto, economia, saúde, etc.” (BELLOT, 2013, p. 19). Devido às mudanças sociais, econômicas e nas cidades, a carta direcionada a todas as cidades precisou sofrer alterações, ampliações e considerar outros aspectos como: a formação ao longo da vida, o diálogo intercultural e intergeracional, a acessibilidade à cidade das pessoas com dependência, o desenvolvimento sustentável, a formação nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), etc.

A cidade educadora é, ao mesmo tempo, uma proposta e um compromisso necessariamente partilhado, basicamente, pelos governos locais e pela sociedade civil. [...] O conceito de cidade educadora está diretamente relacionado com outros, tais como: a equidade, a cidadania inclusiva, a coesão, a sustentabilidade ou a educação para a paz. (BELLOT, 2013, p. 20).

O conceito de cidade educadora se assenta em três pilares, segundo o autor:

1 Boa comunicação: o governo local deve esclarecer todas as suas ações políticas, deve fazer da política uma pedagogia; 2 Participação corresponsável dos cidadãos: definindo e acordando previamente o alcance, os limites e os campos; 3 Avaliação do impacto educativo das diferentes políticas e também do seu grau de atualidade e eficácia. (BELLOT, 2013, p. 20).

A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) acredita e tem como fundamento o conjunto da vida na cidade que abarca toda a cidadania. A razão da existência da AICE, é a promoção do diálogo, o intercâmbio e o conhecimento mútuo das diversas concretizações da Carta das Cidades Educadoras em cada uma das cidades que a contempla.

Atualmente 493 cidades no mundo, divididas em quatro países, partilham da convicção e confiança, sem ignorar os desafios, adversidades e dificuldades implementados pela Carta da AICE.

A 1ª Carta das Cidades Educadoras apresentou como premissas dez mandamentos, pautados em construir as pessoas e construir a humanidade, que são eles:

- 1º mandamento: para ser cidade educadora, “a cidade deve garantir a todos os seus cidadãos o direito à educação, a tomar posse ativa na herança humana, de acordo com a idade, as circunstâncias pessoais e com os processos educativos vigentes, que são vários hoje em dia”. (BOSCH, 2013, p. 270);
- 2º mandamento: dar informação clara e geral dos recursos educativos de todos os níveis e carácter que a cidade tem. Uma informação que deve chegar de forma adequada a todos os cantos, níveis e setores da cidade;
- 3º mandamento: ordenar a cidade através do urbanismo de modo a desintegrar ou evitar a formação de guetos, para que se previna a marginalização de minorias ou maiorias, se ofereça um espaço físico e social para o encontro de pessoas, o diálogo e a colaboração entre as gerações;
- 4º mandamento: promover e realizar, se necessário, a oferta de formação específica aos pais, para a educação dos seus filhos;
- 5º mandamento: estimular as reuniões humanas, o associativismo no sentido geral, alinhar a capacidade de participação dos cidadãos;
- 6º mandamento: para que o diálogo e a participação sejam constantes, a Cidade Educadora deve procurar a formação dos seus cidadãos em cada linguagem que atravesse seu universo, seu espaço social;
- 7º mandamento: uma Cidade Educadora deve ser respeitadora e respeitar os portadores de novas linguagens e novas formas de humanidade;
- 8º mandamento: a Cidade Educadora deve ter não só sua identidade histórica, plasticamente guardada no museu, bibliotecas e no seu urbanismo, mas também deve estar aberta à sua própria mudança, à sua própria criação, entrelaçando as linguagens antigas com as novas, recriando-se com a participação dos seus cidadãos no conhecimento do antigo;
- 9º mandamento: todos os recursos citados anteriormente devem ser da administração da cidade: o urbanismo, o transporte, a limpeza, a saúde e a educação, a segurança da iniciativa privada. Mas os recursos de controle e coordenação ou decisões finais devem estar nas mãos dos órgãos administradores das Cidades Educadoras, a fim de que se cumpram seus objetivos

e se coordene a realização dos propósitos comuns das Cidades Educadoras;

➤ 10º mandamento: as cidades que querem ser educadoras devem construir um marco no qual fique registrado o trabalho ao mesmo tempo que se dê continuidade a este, abrindo uma porta para dar a conhecer e oferecer esta concepção a todas as demais cidades que tenham interesse e “oferecer-lhes experiências e ideias, e acolher, avaliar e integrar as suas num processo aberto de feedback, de cooperação, de enriquecimento”. (BOSCH, 2013, p. 272).

Pozo (2013) cita que na reforma da Carta em 2004 voltaram a incorporar ou melhorar claramente a presença ou definição da Carta inicial, adaptando-a às novas características e necessidades das cidades, no princípio de um novo século. Os principais vetores foram: “a insistência na necessidade e o direito de todas as pessoas à formação, ao longo da vida; melhorar e universalizar o acesso de todos; o diálogo e a cooperação intergeracional, desenvolvimento sustentável e equilíbrio entre cidade e natureza” (POZO, 2013, p. 30), enquanto os pilares da cidade educadora foram definidos: “direito a desfrutar em condições de igualdade, oportunidades de formação, entretenimento e crescimento pessoal” (POZO, 2013, p. 31), que a cidade possa oferecer. Segundo Pozo, a carta resume-se em um conceito de coesão social, enfatizando a cidade como lugar onde as pessoas encontrem o seu lugar na sociedade.

O direito à cidade educadora tem de ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e equilíbrio territorial. “Tudo isto acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido de desenvolver todas as potencialidades educativas que a cidade alberga, mediante a incorporação no seu projeto político dos princípios da Cidade Educadora.” (POZO, 2013, p. 33).

Para Jordi Hereu (2013), uma cidade educadora é aquela que transforma a memória em criação e que compactua a saída para seus conflitos, nunca menosprezando duas importantes ferramentas educadoras: as famílias e as escolas. Promovendo a educação de paz e para a paz, nas palavras de Oliveres (2013, p. 94), “a cidade não é mais do que um espaço de constatações pouco afortunadas e ao mesmo tempo um laboratório de provas que poderiam ser, de verdade, ferramentas de transformação”. Se a realidade condissesse desta forma, todas as cidades poderiam ser chamadas de cidades educadoras.

O movimento alargou-se por vários países do mundo e as cidades que desejam receber o selo de educadoras precisam comprovar o efetivo desenvolvimento de ações e políticas públicas elencadas no documento que regulamente o que se define por “cidade educadora”. Para tornar-se associada à AICE e receber o selo de Cidade Educadora, as cidades devem obedecer aos procedimentos: Aprovação da adesão por parte do órgão máximo de decisão municipal dos políticos eleitos (Assembleia Municipal ou outros); Cumprimento dos princípios

da Carta das Cidades Educadoras; Participação nos canais de debate, intercâmbio e colaboração da AICE e, por fim, o pagamento da quota anual correspondente. Esta quota corresponde ao número de habitantes e o PIB do município, respectivamente²⁰.

O objetivo do I Congresso Internacional das cidades educadoras (1990) era dar visibilidade à capacidade educativa presente nas cidades contemporâneas, priorizando a cidadania. Durante o Congresso discutiu-se sobre “A cidade como cenário educativo”, assim o espaço público urbano apresentou-se como lugar de memória, lugar de transformação urbana, ponto de encontro, ganhando vez e voz, a participação de crianças e jovens, pouco lembrados nesses assuntos. A mensagem geral transmitida era de que além da família e da escola outros espaços deveriam ser educativos, elevando a cidade como grande centro de recursos à disposição dos educadores. Podemos relacionar a Escola Cidadã, de Moacir Gadotti (1992) mencionado anteriormente com a abordagem das Cidades Educadoras, pois, a Escola Cidadã visa o movimento inovador das práticas educacionais, movimento pela educação e cidadania, assim como as Cidades Educadoras, que aprofundam justamente a capacidade educativa das cidades. Tanto a Escola Cidadã quanto as Cidades Educadoras pretendem apropriar-se do território das cidades para progredir na educação.

Em 1992, cerca de 900 participantes representaram 130 cidades de 43 países em Gotemburgo, para o II Congresso Internacional, que teve como tema central “A formação permanente nas cidades educadoras”, objetivando estender a educação das crianças e jovens ao longo da vida. Um dos conferencistas foi Paulo Freire, que ressaltou a “importância da integração da justiça e da igualdade de oportunidades nas políticas de uma cidade a serviço das pessoas”. E continua:

Assim, é importante afirmar que não basta reconhecer que a cidade educa. A cidade torna-se educadora a partir da necessidade de educar, aprender, ensinar, saber, criar, imaginar. Todos nós, homens e mulheres, preenchemos os campos, as montanhas, os vales, os rios, as ruas, as praças, as casas, as fontes, os edifícios das cidades, deixando a marca de um determinado tempo, estilo e gosto de cada época. A cidade é cultura, criatividade, não só pelo que fazemos com ela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também pelo aspecto estético propriamente dito, ou simplesmente pelos horrores que nela fazemos. A cidade é o que somos e nós somos a cidade. Mas não podemos esquecer de que no que somos permanece algo do que fomos. Algo que nos chega de uma continuidade histórica de que não podemos evitar, ainda que possamos agir sobre ela, das peculiaridades culturais que herdamos. (BOSCH, 2013, p. 266).

As palavras de Paulo Freire, expressam que a cidade já é educadora. E torna-se, a partir

²⁰ Informações retiradas do site: <https://www.edcities.org/pt/como-tornar-seassociado/>. Acesso em 06 jul. 21. Além de participar do Congresso Internacional da Cidade Educadora que acontece de 2 em 2 anos, sendo o próximo de 25 a 28 de outubro de 2022 em Andong na República da Korea, evento exclusivo apenas às cidades-membro.

da necessidade de educar para além da escola, da família. É necessário usar a imaginação para valorizar a cultura, o lugar, tudo aquilo que a cidade pode oferecer, seus monumentos, muros, tudo que está exposto em seu urbanismo.

Segundo a REBRACE (Rede Brasileira das Cidades Educadoras), os autores: Mario de Andrade (1999), Anísio Teixeira (2008), Ladislau Dowbor (2006), Moacir Gadotti (1992), Milton Santos (2007) e Paulo Freire (2019), citados no item 2.1, são fonte de inspiração para o ideal de Cidade Educadora no Brasil. A partir de ideais, conceitos e experiências, as cidades puderam explorar, analisar e dar continuidade a projetos e intentos que favorecessem o conceito no Brasil. “Uma Cidade Educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes”²¹. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano.

“A Cidade Educadora deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.”²². Comemora-se no dia 30 de novembro o dia Internacional da Cidade Educadora, que teve seus 30 anos comemorado em 2020.

A Carta é ainda hoje o referencial mais importante da Associação Internacional de Cidades Educadoras. Atualmente, 21 municípios brasileiros compõem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras no estado de São Paulo: Araraquara, Santo André, São Bernardo, São Carlos, Santos, São Paulo, Sorocaba, Guarulhos e Mauá; no Ceará: Horizonte; no Rio Grande do Sul: Nova Petrópolis, Passo Fundo, Camargo, Gramado, Marau, São Gabriel, Carazinho, Santiago e Soledade; no Espírito Santo: Vitória; no Paraná: Curitiba.

²¹ Território Educativo, Educação e território. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/conceito/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

²² Idem nota de rodapé 19.

Figura 25 - Mapa das cidades educadoras no mundo.



Fonte: acesso <https://www.edcities.org/mapa-de-las-ciudades-asociadas/>. Acesso em: 05 jul. 21.

Podemos perceber que as bases do conceito foram consolidadas bem antes do mesmo ser apreciado no Congresso em Barcelona, o movimento das Cidades Educadoras, seria o de organizar e dar um cunho político e emancipador, internacionalizando o conceito, por este motivo buscamos sua relação com a cidade de Londrina, mas estabelecendo a relação entre cidade e educação (Figura 25). No Brasil, as cidades educadoras se organizaram por meio da REBRACE, e apesar de Londrina-PR não ser reconhecida como Cidade Educadora, possui ampla relação com os seus fundamentos e mandamentos em vários aspectos, aqui interessa-nos a linguagem expressa na arte urbana, presente em vários espaços públicos da cidade, valorizada, explorada, solicitada, pelos gestores e cidadãos há décadas, relacionando com os mandamentos 7, 8 e 9 da Carta das Cidades Educadoras, que se trata das linguagens e espaços da cidade que poderiam e deveriam ser educativos.

Podemos afirmar que Londrina busca há algumas décadas se relacionar com as artes, em específico com a arte urbana, tendo como exemplo os muros do cemitério central da cidade, que são repletos de grafite, muralismo e outras técnicas; os muros de colégios públicos e particulares também ostentam a arte; o Marco Zero homenageado pelo grafite; assim como festivais que ocorrem na cidade, que foram apresentados na página 86. Londrina se apropria das linguagens urbanas, como demonstrado na dissertação de Carvalho (2020) quando os alunos avistam os grafites do Marco Zero e se reconhecem nas paredes grafitadas, realçando a negritude, assim como os muros do cemitério retratam o desenvolvimento da cidade, contando a sua história.

Em homenagem aos 85 anos de Londrina, em 2019, os muros do cemitério receberam grafite e o *giclée*, uma técnica de impressão de alta qualidade feita em tecido, que reproduz obras originais em tamanhos maiores. Foram instaladas 50 fotos em *giclée*, que compuseram o

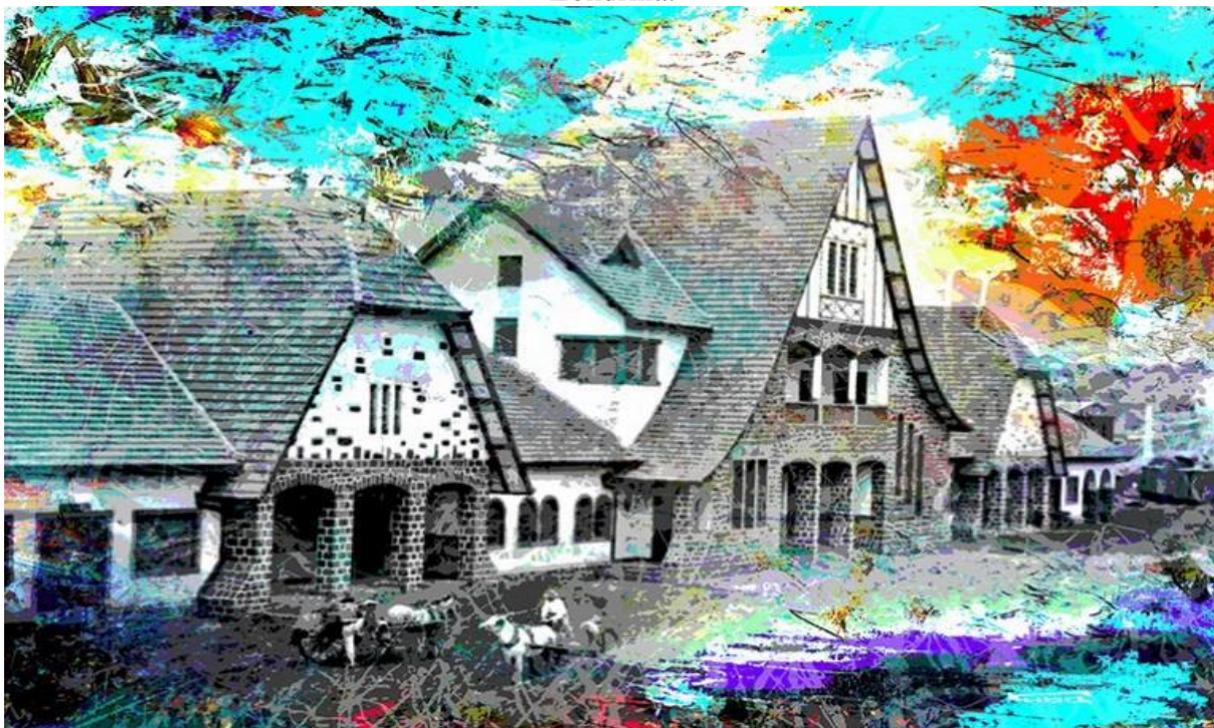
cenário que representa o desenvolvimento de Londrina desde sua fundação, como a chegada do primeiro trem à cidade, em 1935, e a do primeiro avião no ano seguinte; a Catedral Metropolitana, inaugurada em 1934; a Estação Ferroviária sendo construída em 1949 (Figura 22); a pavimentação da cidade e imagens da região central nos anos 1950; a inauguração do Hospital Santa Casa em 1944; o primeiro jogo do Londrina Esporte Clube em 1956; a Rodoviária (Figura 26), dentre outros. As telas que foram instaladas mediam 2,80 metros de altura e 3 metros de largura. A ação integrou o projeto Galeria a Céu Aberto. Os muros do cemitério São Pedro, foram transformados em um ponto de manifestações culturais, promovendo a aproximação e o contato da população com a arte. Posteriormente as telas foram retiradas e questionamos sobre a ausência dos painéis nos muros e a administração da ACESF, respondeu que os painéis foram retirados a pedido do artista plástico Carlos Kubo, que realizou a arte em parceria com a ACESF e patrocinadores, todas as telas foram cedidas por ele.

Figura 26 - Glicée nos muros do cemitério São Pedro, Rua João Cândido. Rodoviária de Londrina.



Fonte: Disponível em: <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=66211>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Figura 27 - Glicée nos muros do cemitério São Pedro, Rua João Cândido. Museu Histórico de Londrina.



Fonte: Disponível em: <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=66211>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Outras laterais do cemitério, rua Alagoas, av. Rio de Janeiro e av. JK, receberam o grafite (Figura 28 e 29):

Figura 28 - Isaac Jay - Cemitério São Pedro.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Figura 29 - Jonezz arts - Cemitério São Pedro.



Fonte: Arquivo pessoal da autora: (10 out. 2019).

As figuras 28 e 29 são imagens representativas da arte, da cultura Londrinense, das raças e população local, que elevam as tradições deste lugar, e nos convidam a visualizar a estética promovida pela arte urbana que aproxima o cemitério das pessoas, gerando um movimento de ligação local que permeia, emociona, e rompe a barreira do cemitério no centro da cidade.

Este projeto de muralismo e outros projetos culturais e eventos da cidade, recebem o apoio do Promic (Programa Municipal de Incentivo à Cultura)²³.

O governo municipal, por meio do Promic, busca dar conta das demandas culturais da cidade e se consolida numa política pública de cultura.

A Secretaria Municipal de Cultura administrando um programa que atende diversos segmentos e linguagens artísticas, reconhece a importância da cultura e suas matizes contemplando, inclusive, projetos culturais que englobam o imaginário cultural trazidos nas festas de tradição, na música de raiz e num rol diverso de expressões e ritos. (SILVA, 2014, p. 46).

Alguns projetos já existiam na cidade antes do Promic e outros se consolidaram após a

²³ Em 6 de dezembro de 2002, o então prefeito da cidade de Londrina Nedson Luis Micheleti, alterou a Lei n. 5.305 que se referia a um Programa de incentivos fiscais para a realização de projetos culturais, que existia desde 1992, para: Programa Municipal de Incentivo à Cultura – Promic, Lei n. 8984, que permanece até hoje. O objetivo da lei é “propiciar os recursos financeiros necessários à execução da Política Cultural do Município” (LONDRINA, 2002, p. 2). Com relação a submissão dos projetos e suas respectivas áreas, no Art 14, o Promic poderá incentivar Projetos Culturais Independentes (PCI) nas seguintes áreas: Artes Plásticas, Artes Gráficas, Artesanato, Cultura integrada e popular, Circo, Artes de rua, Dança, Música, Teatro, Cinema, Videografia, Fotografia, Literatura, Patrimônio cultural e natural, Infra-estrutura cultural e outros segmentos culturais aprovados pelo Conselho Municipal de Cultura.

Lei, como o Festival Internacional de Londrina - FILO, que existe desde 1968, Festival de Música de Londrina, iniciado em 1968, Festival de Dança de Londrina, desde 1990 atrelado à FUNCART (Fundação Cultura Artística de Londrina), Festival Literário de Londrina – LONDRIX, desde 2005, que busca levar a literatura enquanto processo para a identidade coletiva, KINOARTE – Instituto de cinema de Londrina, desde 2003, que desenvolve projetos culturais nas áreas de cinema, fotografia, design e jogos, visa a produção, exibição e preservação de filmes e formação em áudio visual, sendo responsável pelo Festival de Cinema de Londrina.

Os projetos culturais são subdivididos nos editais em: Projetos Culturais Independentes, Programas e Projetos Culturais Estratégicos e dentro dos estratégicos estão as Vilas Culturais.

A proposição dos projetos independentes tem por objetivo a livre iniciativa dos produtores culturais, em que a liberdade de criação e a diversidade das linguagens podem ser construídas. A elaboração dos projetos culturais contempla, estimula a produção artística e cultural nos bairros e regiões da cidade. Esse mecanismo democratiza a cultura e insere os espaços públicos para uso coletivo. Muitos projetos conseguem adesão da população por estarem próximos de quem busca a cultura. (SILVA, 2014, p. 53).

“Os projetos aprovados pelo Promic assumem o compromisso de participar do movimento cultural em rede proporcionando a todos os bairros da cidade o contato e a participação com as produções culturais.” (SILVA, 2014, p. 54). A proposta de trabalho em rede com os projetos da Secretaria Municipal de Cultura foi reconhecida pelo Ministério da Cultura – MINC, que classificou em 2007, o Programa Rede Cidadania²⁴, como a segunda melhor iniciativa de gestão pública da cultura no país.

Comprometida com a educação, a arte e a cultura, a cidade de Londrina e tantas outras cidades, assumem responsabilidades em fazer da cidade um âmbito de formação, preocupadas em envolver todos os cidadãos, de todas as regiões, para que todos tenham acesso a políticas públicas e ações que permeiem os projetos culturais, urbanos e de inclusão. “As cidades materializam a possibilidade de estar juntos, de conviver, de lidar com diferenças geracionais, culturais, de classe, e de gênero, participando de um espaço comum, regulamentado, que pretende acolher este coletivo díspar e oferecer-se a si própria como âmbito de vida comum.” (AICE, 2019, p. 11). Tornando um território coletivo que agrega, relacionando a educação e a cidade, como uma trama de um tecido complexo que cruza os processos escolares com os processos culturais mais amplos que ocorrem nas sociedades. Assim, a ação educacional da

²⁴ O Programa Rede Cidadania, atuou como um circuito público, em cinco regiões da cidade de Londrina, organizando e promovendo eventos culturais, tais como: capoeira expressiva, criação literária, vídeo-cidadão, artesanato, corredor da pintura, hip hop, dança de salão, iniciação à dança, circo cidadão, teatro livre e cidadania.

cidade ganha visibilidade, transformando o território público em âmbito educador.

“Quando o espaço urbano é realmente o lugar de encontro, de diálogo, de deleite das artes e do exercício físico, da comemoração e da reflexão coletiva, então a cidade mostra sua melhor faceta e a educação está servida.” (BOSCH, 2019, p. 16). Para que isso ocorra, faz-se necessário o envolvimento da administração pública, gerando atenção aos programas sociais e culturais que patrocina, inovando, para que todos os cidadãos possam participar da vida urbana.

Necessário faz-se pensar a dimensão cultural urbana simultaneamente como modo de vida social em suas dimensões simbólicas, bem como manifestações de expressões artísticas, intelectuais e sensíveis e, por conseguinte, devolver a ambos os planos as suas diversas estruturas e expressões como potentes conteúdos educadores. (BALPARDA, 2019, p. 32).

A dimensão cultural urbana e as manifestações artísticas geram potenciais relações entre políticas culturais e educativas que ganham sentido com as transformações sociais que provocam. Diante de todos os argumentos e fundamentações apresentadas, podemos afirmar que a arte urbana é ponto fundante para uma cidade educadora, ratificando o 3º mandamento da Carta “ordenação urbana e urbanismo” e o 6º mandamento “compreensão das linguagens urbanas” e o 8º mandamento, que também discute a linguagem antiga e a nova linguagem estética da cidade, além de considerar que os espaços urbanos deveriam ser espaços educativos, empenhados de múltiplas leituras, reinterpretando-os e elegendo-os como grandes páginas de livros que inundam a cidade convidando todos a lerem.

Assim, a arte urbana entra na sala de aula, da mesma forma que a sala de aula se apropria da arte urbana para promover a cultura, a história, diagnosticar os problemas sociais, raciais, econômicos, entre tantos outros temas explorados nesta arte capaz de nos sensibilizar para novos horizontes. Saskia Sassen (2013, p. 265), cita os Documentos Finais do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, no fórum educativo:

Falar da cidade como paisagem ou cenário é falar sobre os processos econômicos, políticos e culturais que constituem a cidade e que assumem formas visuais distintas: o distrito central de negócios dominado por edifícios de escritórios de negócios, os espaços para a cultura organizada com teatros e museus, os bairros onde vive a classe operária. Estas formas visuais apresentam-se nos com clareza, contam-nos uma história bastante simples. Contudo, se nos centramos no tema “A cidade tal e como nos educa” necessitamos de algo mais do que a mera descrição de formas visuais. Portanto, é preciso descobrir o que a cidade nos conta, a narrativa mais ampla, contida na sua paisagem, nos seus diversos espaços construídos. [...] Os diferentes espaços urbanos, que se nos apresentam como desligados uns dos outros, são parte de uma dinâmica que se torna mais difícil de ver e de recuperar a nível dos processos políticos e culturais através dos quais a cidade nos educa. (Documentos finais, 1990, p. 56-75).

O conceito de Cidade Educadora procura articular os espaços da cidade que promovem o conhecimento, buscando na perspectiva humanista as sensibilidades e sociabilidades de cada lugar, de cada cidade, possibilitando a formação da consciência no espaço público, argumentado aqui na cultura visual.

Cada cidade gera seus próprios símbolos, cria as imagens que julga necessário comunicar e explicitar, como uma forma de revelação ampla a todas as consciências, formando assim os espaços coletivos desta cidade, possibilitando a todos os cidadãos a alegria, a ousadia e o prazer da identidade local, na intenção de construir a humanidade e compartilhar seus objetivos.

3 A FEITURA DA ARTE NOS MUROS DAS ESCOLAS

Ao analisar as expressões presentes nos muros das escolas que ocupam esse espaço de forma planejada e intencional ou não autorizada, é possível compreender quais as mensagens que a escola pretende divulgar junto à comunidade e, em certa medida, inferir sobre as respostas esperadas. O muro torna-se, então, uma janela pela qual se externalizam ações no intuito de publicizar assuntos que são considerados importantes ou divulgar trabalhos cujos resultados foram entendidos pela comunidade escolar como significativos para serem conhecidos pelos cidadãos. A arte, portanto, é uma linguagem poderosa no estabelecimento de tal comunicação.

A cidade como as pessoas é educadora quando tem o objetivo de liberar, de resgatar o aluno de dentro de cada um, *ex ducere*, de permitir que as suas capacidades de formar a sua própria liberdade tomem forma. Tal consegue-se não com recursos a fórmulas concretas, mas sim com vontade: “só se faz caminho ao andar” com um murmurinho de receio, de emoção no “coração” de quem educa. (MIRANDA; MEDEIROS; ALMEIDA, 2016, p. 270).

Essa experiência é vivida por quem se deixa educar, por aqueles que permitem sentir e experienciar a cidade educadora na sua trilha de vida.

A educação na confusão da cidade exige uma ação deliberada e imaginativa sobre a parte das pessoas que será mostrada aos outros, afirmando o seu sentido de instrumentalidade, recusando estabilidades e certezas. A educação deve ser sempre inacabada, a ponto de transformar a possibilidade na prática, movendo-se, pulsando com a mudança de cidade. (GREENE, 2013, p. 208).

A autora exemplifica a ideia exposta acima com a tragédia de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos da América, quando dois aviões se chocaram contra o World Trade Center em Nova York, conhecidas como Torres Gêmeas e as mesmas caem, estima-se aproximadamente 2996 mortos, incluindo os terroristas, passageiros dos aviões, pessoas que trabalhavam nos edifícios e bombeiros, acredita-se em que houve a necessidade de conceber a educação como um processo permanente para transformar a realidade e todos os acontecimentos que lhe deram sequência. Foram construídos memoriais que contam a história da tragédia, homenageiam os mortos e vários programas de apoio às famílias.

A cidade precisa estar aberta e disposta ao novo e inacabado que irá reorganizar seu espaço, transformando-o. Seguimos apresentando as escolas selecionadas para a pesquisa no intento de esclarecer como os seus novos muros foram planejados e motivados.

3.1 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: O PROCESSO DE COLORIR

Em Londrina existem hoje 76 colégios entre as escolas públicas estaduais, 98 escolas municipais, 36 EJA, 33 CMEIs, 56 CEI, 7 Entidades de educação especial (portal.londrina.pr.gov.br/unidades-escolares, acesso em 04/10/2021). Dentre todo esse universo pesquisado, poucos foram os muros em que havia algum tipo de muralismo ou pintura, em sua maioria os muros são brancos ou cinza, pichados, ou com o nome do colégio em destaque. Algumas escolas municipais de bairros periféricos receberam o muralismo por meio de projetos sociais, como no Jardim Vista Bela (Figura 30) e Norman Prochet (Figura 31), zona sul.

Figura 30 - CMEI Irmã Maria Nívea – Vista Bela, Londrina-Pr. 2018.



Fonte: Disponível em: <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=26909>. Acesso em: 20 ago. 2021.

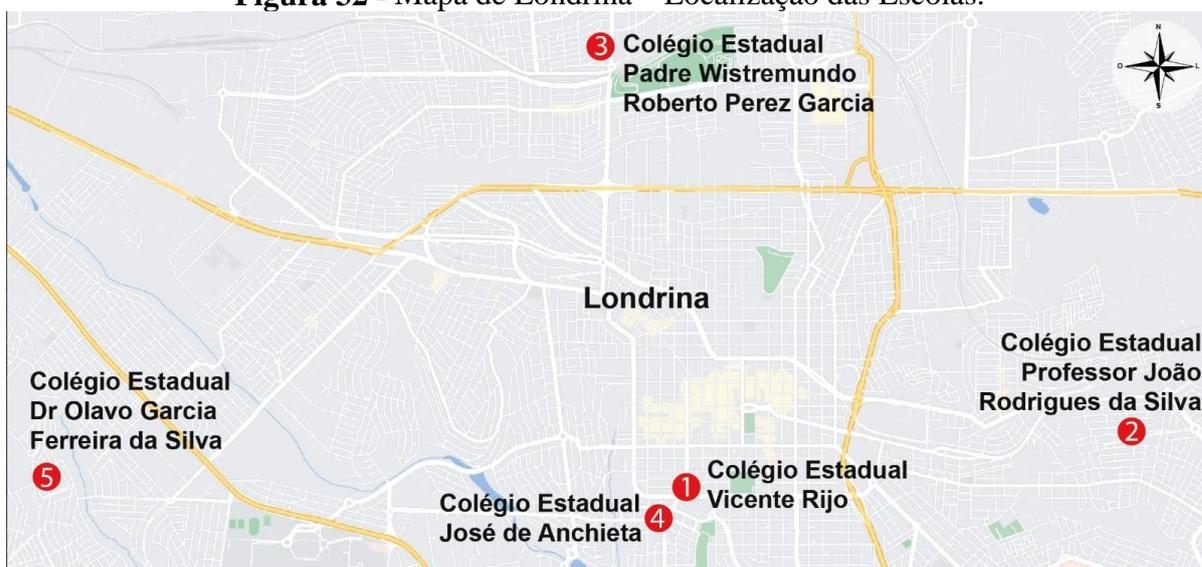
Figura 31 - Escola Municipal Norman Prochet.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Selecionar os muros foi tarefa difícil, mas necessária devido ao grande número de escolas londrinenses. Ficou estabelecido que seriam pesquisados somente os muros dos colégios públicos estaduais, dentre eles os que naquele período de coleta fotográfica, em 2019, estavam com algum tipo de muralismo. Selecionei: 1 Colégio Estadual Vicente Rijo, 2 Colégio Estadual Professor João Rodrigues da Silva, 3 Colégio Estadual Padre Wistremundo Roberto Perez Garcia, 4 Colégio Estadual José de Anchieta, 5 Colégio Estadual Dr Olavo Garcia Ferreira da Silva. A escolha das escolas foi de acordo com a pintura mural externa mais representativas na cidade, havia outras escolas com a pintura, mas sempre apagam para renovar os muros, algumas estavam com os muros exteriores pintados com cores neutras destacando apenas o nome da escola durante a coleta de dados da pesquisa, ou com pichações. Cada uma das escolas está em diferentes locais na cidade, da região central aos bairros periféricos, conforme exemplifica o mapa abaixo (Figura 32):

Figura 32 - Mapa de Londrina – Localização das Escolas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

E assim, a história foi construída em cada escola de forma diferente, cada qual com seus argumentos e justificativas para a pintura ou muralismo. São cinco escolas, cinco histórias, cinco muros ocupados de diferentes formas.

Descreverei por meio dos relatos das entrevistas com roteiro pré-elaborado (Apêndice), deixando o entrevistado(a) discorrer além das questões levantadas evidenciando cada processo de desenvolvimento, mostrando como ocorreu a ocupação dos muros em cada uma das escolas, considerando em todos os casos a arte nos muros como arte urbana.

Em algumas escolas o protagonismo é da equipe gestora, ou das professoras envolvidas

em projetos culturais e em outras dos grafiteiros(as) que também foram entrevistados devido a necessidade de ouvi-los e conhecer o outro lado, daqueles que não fazem parte da escola.

Iniciarei apresentando a escola, as imagens dos muros e as narrativas das entrevistas, a primeira escola que foi visitada para a realização da entrevista foi o Colégio Estadual Professor João Rodrigues da Silva, começarei por esta escola, que me abriu os portões.

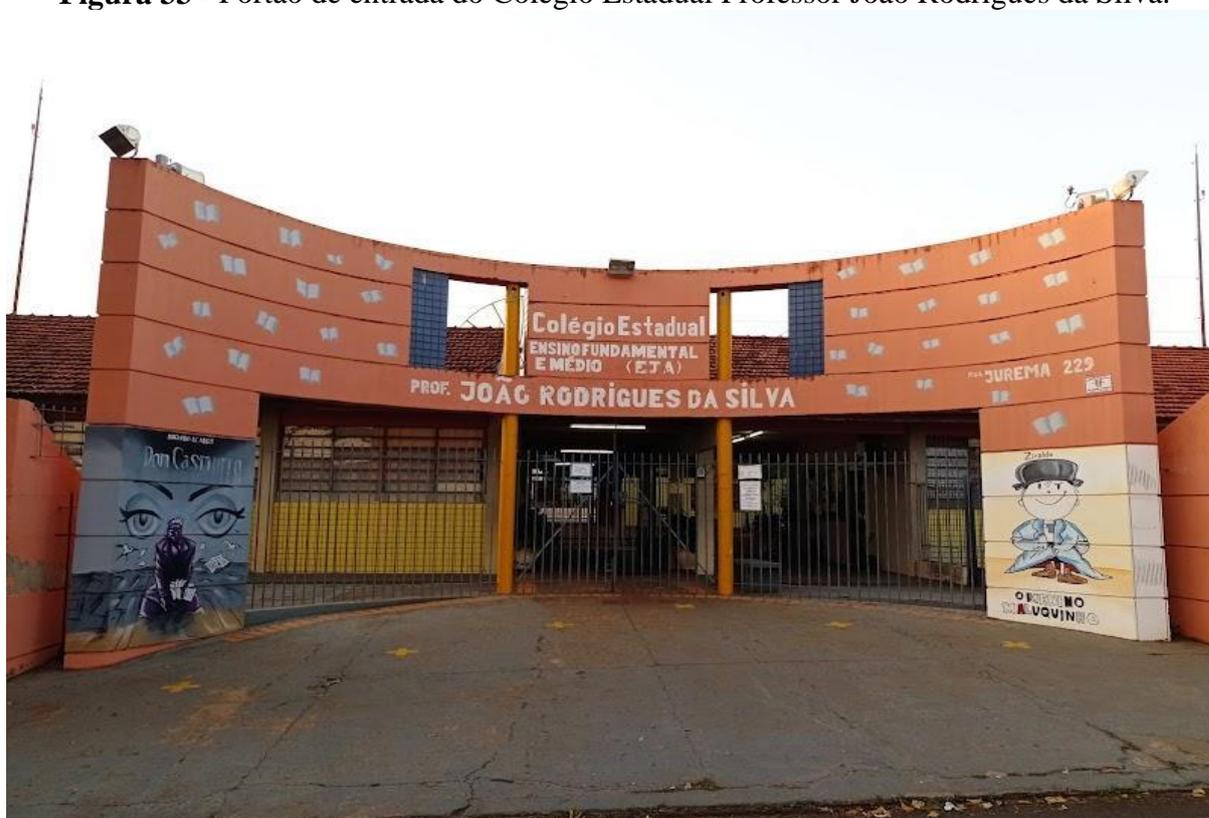


3.2 COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR JOÃO RODRIGUES DA SILVA

O Colégio Estadual Professor João Rodrigues da Silva (Figura 33), localizado na Rua Jurema, 229, Conjunto Antares, zona leste, atende alunos do Ensino Fundamental, EJA e atendimento educacional especializado, nos três períodos totaliza 584 matriculados e 45 professores. O Colégio foi fundado em 1998, devido à necessidade e ideal da comunidade em poder matricular os alunos do bairro em escolas de 5º a 8º série. No início a escola se chamaria Escola Estadual do Conjunto Habitacional Antares, mas conforme Lei Estadual todas as escolas deveriam homenagear um professor falecido. Por isso, de acordo com o NRE e SEED, ficou definido como patrono da escola o Professor João Rodrigues da Silva.

Criada pela Resolução no 188/98, de 27/01/98 e caracterizada por “instalações modernas que acompanham a evolução do sistema educacional, com ambientes projetados e pensados de maneira a proporcionar o bem-estar da comunidade”, a escola percebe anualmente o aumento da procura por alunos dos bairros circunvizinhos. Em setembro de 2009, passou a denominar-se Colégio Estadual Professor João Rodrigues da Silva – Ensino Fundamental e Médio.

Figura 33 - Portão de entrada do Colégio Estadual Professor João Rodrigues da Silva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Todo o entorno do colégio foi modificado a pedido da diretora (entrevistada 1), que cedeu entrevista em outubro de 2019. Segundo ela, os muros sempre estavam pichados e não agradava, a motivação para a grafiteagem e para a pintura dos muros da escola foi o vandalismo que existia antes. Segundo a diretora, “*os muros eram muito depredados, com palavrões e figuras feias. A gente sabia que, se pintássemos o muro normalmente, os pichadores voltariam e estragariam tudo novamente*”. E assim surgiu o projeto de grafite em 2018.

Então, ela teve a idéia de convidar um ex-aluno para grafitar um pedaço do muro na entrada da escola e onde ele fez a arte ninguém mais pichou (Figura 33). A diretora percebeu o interesse dos alunos pelo grafite e a motivação que trouxe para a escola. Os alunos gostaram, passaram a fazer *selfies*, e a direção decidiu ampliar e pintar todos os muros do entorno, com temas inspirados por meio do projeto da própria escola sobre leitura, e vários temas sociais, como: brasilidade, criatividade, inclusão, leitura, entre outros. Os muros deste colégio tornaram-se grandes telas do bairro.

Figura 34 - Pintura da lombada dos livros, Escola Prof. João Rodrigues da Silva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Posteriormente, decidiu-se exprimir nos muros o projeto que melhor funcionava na escola (Figura 34). “*Decidimos retratar lá fora o que vivemos aqui dentro e uma das coisas mais fortes é o projeto da leitura, que funciona muito bem, porque nossa bibliotecária é uma pessoa muito ativa*”, declarou a diretora.

A bibliotecária (entrevistada 2), passou a indicar quais obras eram mais procuradas entre os alunos e as obras clássicas que precisavam constar nos muros. Foram realizados grafites e pinturas, respectivamente. Na entrada da escola, os livros foram pintados como se estivessem em uma estante da biblioteca, ilustrando a lombada com título da obra; e alguns, com a capa planificada (Figura 34 e 35).

Figura 35 - Capa de livro ilustrada no portão da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A imagem emociona. Ao verem arte na rua, as pessoas param, recordam, memoriam. Algumas imagens se destacam pela forte emoção que expressam, pela agressividade ou pela repulsa, a arte urbana revela a habilidade do artista de despertar a emoção de quem está observando. Normalmente, esse tipo de arte extrapola o tamanho do habitual, é tão grande que é impossível não ver, pode ocupar empenas inteiras de prédios ou muros, e estes estão presentes em todas as cidades, guardando, protegendo, mas também revelando por meio da arte.

[...] o artístico desperta necessariamente no público uma emoção especial, de encantamento e enlevo ou até mesmo de medo, que pode ser identificado como prazer estético, pois surge da contemplação e da fruição da obra, de suas qualidades formais e de linguagem. Essa emoção difere daquela que temos cotidianamente diante dos fatos da vida, porque sabemos que ela é fruto da imaginação do autor e da nossa também, que é capaz de entendê-la. Assim, tanto o prazer que sentimos diante de uma paisagem agradável como a

sensação de suspense que temos ao ver alguns filmes resultam do domínio do autor sobre a arte com a qual se expressa, das qualidades estéticas de sua obra. (COSTA, 2001, p. 19-20).

Além de ser capaz de explicar e de esclarecer, a arte, por meio das imagens, pinturas e grafites, tem o poder de complementar, transmitir uma informação e aprofundar sobre o tema de que se está tratando. Pode, ainda, aprofundar um conteúdo ou revelar aspectos artísticos, como se encontra nos traços dos grafiteiros famosos, reconhecidos em todo o mundo.

A fonte da criatividade artística, assim como de qualquer experiência criativa, é o próprio viver. Todos os conteúdos expressivos na arte, quer sejam de obras figurativas ou abstratas, são conteúdos essencialmente vivenciais e existenciais. Também os acasos podem ser caracterizados como momentos de elevada intensidade existencial, porquanto a criatividade é estreitamente vinculada à sensibilidade do ser. Ambas se complementam, sendo impensáveis uma sem a outra. (OSTROWER, 1999, p. 7).

Em outros espaços dos muros, foi realizado o muralismo e pintura de temas sociais trabalhados na escola, como inclusão, preconceito, indígenas, brasilidade, paz, leitura, cidadania, educação, respeito, etnias, fantasia, e outras capas de livros (Figuras 36 e 37).

Figura 36 - Menina e menino: pintura mural, Escola Prof. João Rodrigues da Silva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Figura 37 - Lombada e capa do livro *Irmão Negro*, de Walcyr Carrasco, Escola Prof. João Rodrigues da Silva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Importante destacar que a escola não escolheu apenas o grafite, por se tratar de material caro para a aquisição e por precisar de mais treino e técnica para se executar as figuras mesmo por profissional, mas também optou pela pintura desenvolvida por outros artistas.

Toda a atividade de grafite e pintura organizada pela equipe pedagógica e gestores, em torno do objeto “muro”, considerando o real motivo da experiência vivenciada, buscou focalizar conflitos, compreender e explicar ações dos sujeitos voltadas à criação de possibilidades de transformação do contexto que atuam, pois, a diretora afirma que *“após a arte ninguém mais pichou”*.

E houve também de expressiva importância a participação da funcionária da Biblioteca em conjunto com a direção, fundamental para a evolução e para a transformação de leitura da biblioteca em algo maior, que despertasse interesse e procura dos alunos, gerando curiosidade e mais apreço pelos livros.

A escola, por sua vez, desenvolveu a capacidade dos sujeitos para, conscientemente, ampliar e alterar suas atividades pedagógicas a fim de conseguir discutir questões complexas com a comunidade, nesse caso, com os alunos e seus familiares, a partir das manifestações das contradições, ou seja, dos conflitos e dilemas vivenciados pelos sujeitos, como as questões raciais, indígenas, e o interesse pela leitura.

O muro se torna a identidade do lugar, um cartão de visitas, um convite a entrar e a conhecer. Faz parte de espaços coletivos que surgiram e desapareceram, mas que contribuiram

para a valorização da cena da arte urbana. A arte urbana existe e resiste ao passar do tempo, mesmo em movimentos cíclicos, contudo com potencial de intervenção cada vez maior. Os muros são os suportes favoritos para se usar os sprays multicoloridos e ressignificar os lugares, são símbolo da sociedade moderna e, não por acaso, também suporte favorito dos grafiteiros.

O objetivo, também, torna-se quebrar preconceitos e aproximar a sociedade em geral, longe de publicidade e propaganda, distante de imagens que induzem ao consumo. O grafite pode, mesmo que por um momento breve, arrancar-nos desse modo automático a que estamos submetidos no dia a dia. Segundo a diretora após o muralismo, “*houve aumento da procura por novas matrículas na Escola*”.

O projeto de leitura envolve todas as séries da escola, sendo um dos maiores projetos, e como segundo a diretora sempre funcionou bem, a equipe pedagógica considerou que a intervenção nos muros poderia suscitar nos alunos maior interesse pelos livros. A leitura enriquece as ideias e as experiências intelectuais, no entanto, os alunos da escola em questão não tinham um espaço apropriado, porque a biblioteca havia sido incendiada de maneira criminosa em 2012. No entanto, a equipe escolar, juntamente com a diretoria, limpou uma sala de aula, fez calçada, colocou sofá, ar-condicionado e criou um ambiente prazeroso para os alunos.

Sobre a importância do projeto da Biblioteca e a pintura de capas e lombada dos livros nos muros, Manguel (2013, p. 186) afirma: “Ler é um ritual de renascimento”. A existência de qualquer biblioteca permite aos leitores ter uma noção de que seu ofício realmente é, uma arte que luta contra as restrições do tempo, trazendo fragmentos do passado no seu presente.

Concede-lhes um vislumbre, secreto ou distante, nas mentes de outros seres humanos, e permite-lhes um certo conhecimento da sua própria condição através de histórias guardadas para sua leitura. Acima de tudo, diz aos leitores que a sua arte consiste no poder de lembrar, de forma ativa, através da sugestão da página, a momentos selecionados da experiência humana (...) Sempre quisemos lembrar mais e vamos continuar, eu acredito, a tecer teias para capturar palavras na esperança de que de alguma forma, na grande quantidade de declarações acumuladas, num livro ou numa tela, haverá um som, uma frase, um pensamento enunciado que vai carregar o peso de uma resposta. (MANGUEL, 2013, p. 187 e 190).

Nas palavras da diretora, *muitos alunos gostaram bastante da nova pintura, alguns que não tinham lido as obras pintadas nos muros procuravam na biblioteca, outros não conheciam as obras e tomaram conhecimento depois das pinturas. O estímulo à leitura virou curiosidade para eles. Os pais dos estudantes também modificaram sua visão da escola, elogiando a inspiração para a leitura e procurando vagas na escola que demonstra, por meio dos muros, tanto zelo. A vizinhança também aprovou a iniciativa da escola, relatando a sensação de limpeza*

e beleza, além da curiosidade e do retorno ao passado das leituras já feitas – ou não – na época escolar, assim, os muros dialogam com aqueles que estão fora da escola.

A ação educativa – evidenciada a partir de suas práticas – permite aos alunos avançarem em saltos na aprendizagem e no desenvolvimento. E a ação sobre o que o adulto consegue fazer, com a ajuda do outro para que consiga fazê-lo sozinho. Entretanto, é princípio de toda instituição de ensino (principalmente da escola) garantir a aprendizagem a todos, visto que todos são capazes de aprender. (LEITE, C., LEITE, E.; PRANDI, 2009, p. 204).

A ação educativa, o conhecimento e a aprendizagem são etapas fundamentais no processo pelo qual nos tornamos quem somos. Trata-se de uma relação complexa entre o individual e o coletivo, que envolve a participação ativa na transformação de si, do outro e do mundo, criando a possibilidade de falar, aprofundar, questionar, esclarecer, explicitar ideias e compreensões sobre a leitura e sobre outros temas grafitados e pintados nos muros da escola.

A narrativa da arte urbana ocorrida na escola, a observação propôs a leitura da participação da direção, da bibliotecária, dos professores e dos alunos das escolas, buscando avançar na compreensão e na transformação de seus contextos de ação, aprimorando a leitura, envolvendo os vizinhos, os familiares, discutindo preconceitos dentro e fora dos muros escolares.

A abundância de novas possibilidades de exploração da arte urbana na escola pede novas estratégias, novos conteúdos, novas formas de contextualização, de participação. Aprende-se a criar, a usar a criatividade para extrapolar os limites que a sala de aula impõe para educar o olhar, a ser mais sensível em relação ao presente vivido, a observar a condição e estabelecer relações, poderíamos também analisar o cerceamento da pichação neste caso em específico. Então, a arte urbana se torna parte significativa da vida urbana, a arte contemporânea pública se propõe a ser uma força constitutiva no modo de construção das interações sociais.



3.3 COLÉGIO ESTADUAL VICENTE RIJO

O Colégio Estadual Vicente Rijo, localizado na região central da cidade, entre o cruzamento de duas importantes avenidas da cidade, Juscelino Kubitschek e Higienópolis, foi inaugurado oficialmente em 01/04/1946, e em 1950 passou a ser denominado “Colégio Estadual de Londrina”. Em 1959, o Governo do Estado do Paraná empenhado em dar nomes aos estabelecimentos públicos e render homenagens, indicou duas opções para o nome colégio: “Irmão Vicente Rijo” ou “Irmão Vicente Rodrigues de Souza”, português e jesuíta da Companhia de Jesus, que veio ao Brasil com a missão de catequizar e ensinar a ler e escrever aos índios brasileiros. (Informações retiradas do site: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/>, acesso em 04/10/2021).

A opção escolhida pela direção do Colégio foi “Colégio Estadual Professor Vicente Rijo”, em homenagem ao primeiro mestre-escola do Brasil, via decreto n. 26.950 o Colégio teve seu primeiro nome. Em 1983 o colégio mudou novamente de nome, ao qual permanece até hoje Colégio Estadual Vicente Rijo (Figura 38), carinhosamente apelidado pelos alunos de “Vicentão”.

Atende estudantes do Ensino Médio e Fundamental, Profissionalizante em: Administração, Informática, Secretariado, Recursos Humanos e Logística; e EJA (Educação de Jovens e Adultos), totalizando 1.226 alunos matriculados, sendo um dos maiores e mais conhecidos colégios públicos de Londrina.

Figura 38 - Colégio Estadual Vicente Rijo, 2015.



Fonte: Disponível em:

http://www.ldavicenterijo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/10/arquivos/File/PPP_2015.pdf.
Acesso em: 04 set. 2021.

A diretora (entrevistada 3), em entrevista no mês de outubro de 2019, relatou sobre os muros grafitados, que “*não havia pedido de permissão de grafiteiros para executar o grafite, e*

que o colégio se surpreende a cada novo grafite”, sempre contemporâneo de artistas locais e devidamente assinados. Os muros deste colégio fazem parte de duas importantes avenidas, na região central da cidade, assim possibilita aos cidadãos que as imagens sejam amplamente visualizadas, dialogadas e analisadas pela sociedade, alcançando ampla visibilidade, sendo a possibilidade de divulgação do trabalho dos grafiteiros, os muros se transformam em verdadeiras telas a céu aberto.

Os grafiteiros não pedem permissão. A arte do grafite não precisa de permissão, esta é sua principal característica. O grafite ocupa o muro, até que uma demão de tinta venha apagá-lo. Nesse sentido, faz-se necessário abordar o tema “ocupação”, da qual é mais conhecida as ocupações estudantis e demais. As ocupações em suas variadas categorias, apresentam um caráter formativo, tanto de formação política, em seus modelos de organização, quanto na condução das relações de ensino-aprendizagem, no caso das ocupações escolares principalmente, combinando práticas inusuais na escola, como oficinas, rodas de conversa, aulões, teatro, artes, entre outras práticas que se diferem das atividades escolares tradicionais, possibilitando a efetivação de conteúdos curriculares e outros conteúdos nem sempre presentes no cotidiano escolar, como a cultura indígena, afro-brasileira, sexualidade e gênero. Para Martins (2009, p. 67-68) a ocupação se define em:

Uma ação coletiva, partindo de sujeitos políticos sociais que desafiam as finalidades implícitas do Estado na sociedade de classes e dele arrancam um entendimento que supra, mesmo que parcialmente, suas demandas, sem, contudo, abandonar a compreensão do caráter parcial e insuficiente que tais ações constituem no processo de mudança social.

Segundo a diretora, a *“professora de artes passeia com os alunos pelos muros fazendo destes verdadeiros temas para as aulas”*. O conteúdo dos muros, os temas dos grafites, são apropriados pela escola. Os grafites são constantemente atualizados pelos grafiteiros e neste momento do registro fotográfico (2019) as imagens encontradas retratam, em sua maioria negros e mulheres, meninas, jovens, conforme ilustra a imagem (Figura 39). Os grafites são executados por profissionais da arte, ricamente explorados em cores e formas, com clara mensagem social e política, deixando livre o estilo e a intenção da autoria.

Figura 39 - Grafite Col. Est. Vicente Rijo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Na figura 39, grafite com a imagem da menina negra iluminada, rodeada de flores e com grandes lábios, que sobressaem a sua figura, foi realizada pelo grafiteiro (entrevistado 4), que concedeu a entrevista no dia 02 de agosto de 2021. No caso do Colégio Vicente Rijo foi necessário ouvir os grafiteiros, pois a atividade do grafite não estava presente nas atividades da escola.

Quando pergunto sobre o início do grafite nos muros do colégio, ele diz que *“o espaço do muro fica ocioso, sempre tem muro grande assim, e aí a gente sempre acaba ocupando ele. Principalmente os de periferia, posso falar pelos da Zona Norte que é onde eu me criei onde eu comecei a pintar os muros ali do Olympia do Tormenta (Colégio Estadual Professora Olympia Moraes Tormenta, zona norte), da antiga escola oficina. A gente busca esses muros por estarem ociosos mesmo, a gente busca ocupar”*.

Aqui encontramos uma contradição entre a fala da diretora e a fala do grafiteiro, que logo será explicada por ele e outra colega, observamos que mesmo sem a autorização da diretora a arte ao redor da escola é bem-vinda, valorizada, reconhecida e explorada e acontece há alguns anos, de forma livre, sem punição, gerando um processo livre de ocupação.

Quando pergunto sobre a mensagem, pretensão do seu grafite nos muros das escolas, o

entrevistado responde que *“O muro da escola serve como suporte para minha arte, a mensagem que eu tento passar ali é essa parada da auto afirmação, da minha raça, do povo preto, essa coisa da aceitação dos nosso traço, da nossa beleza, da nossa luta da representatividade que isso traz também, por que as pessoas acabam se vendo ali de alguma forma e por que a gente acaba não protagonizando muito desse país né, que a gente é maioria mas acaba não protagonizando muito aqui, então é uma forma da gente estar numa certa evidência para o meu povo para a galera poder se ver ali, e os alunos acabam se vendo ali também e ficando feliz em me ver em se verem em uma arte no muro da escola deles, às vezes dentro da sala de aula, como aconteceu também no Colégio Hugo Simas, que a gente fez umas artes dentro das salas de aula e foi legal poder levar a arte para dentro da sala, não só no muro externo mas para dentro dela, segue explicação na sequência.*

O artista trabalha há 20 anos com este tipo de arte em Londrina, reforça com seu traço e assume sua negritude, explorando com cores predominantes, a alegria e os traços que também traz consigo. O entrevistado, fala do projeto Arte na escola do Colégio Estadual Hugo Simas (rua Pio XII, região central da cidade), neste caso ele havia grafitado um muro externo do colégio e apresentou ao colégio um projeto inspirado em experiências que estão sendo implantados em capitais como Curitiba e São Paulo, que promove o grafite, vivenciado dentro das salas de aula. Assim, o mesmo, convidou 16 artistas, mesmo número de salas de aula, e toda a escola se envolveu no projeto e até sugeriram as temáticas: diversidade cultural e escola. O colégio Hugo Simas foi o primeiro colégio londrinense e sempre se envolveu com a cultura local, já abrigou o Museu Histórico de Londrina, recebia o FILO e o Festival de Música de Londrina (antes da pandemia), e também foi ocupado pelos alunos em 2016, que lutavam contra a PEC 241, que limitava os gastos do Governo Federal destinados à Educação e a reforma do ensino médio brasileiro.

Sobre os muros do Colégio Vicente Rijo, especificamente, perguntei sobre a autorização, como se deu. Em resposta o entrevistado diz que *“O grafite nem sempre a gente pede, as vezes a gente vê o muro que tá ocioso, tá parado lá tá detonado a gente vai e toma, a gente não derruba a parede não tira a função daquele muro, ele continua sendo um muro a gente só ornamenta ele, a gente vai pintar vai dar mais cor, mais vida e no caso do Vicente Rijo foi assim eu cheguei eu e mais um amigo e pintamos num domingo à tarde com os amigos dando risada, o clássico sabe, o grafite clássico e fizemos o trabalho ali, no caso não foi autorizado de primeiro, no primeiro momento. Só que depois fizeram um contato comigo pelas minhas redes sociais falando que a diretora havia liberado, falaram assim: olha se você quiser continuar pintando pode continuar que está liberado pra vocês. E aí desde aquele momento eu*

senti como um espaço liberado se está liberado vamos poder ocupar e eu acabei avisando uns amigos e falei é o Vicente Rijo, ali um muro que está liberado se você quiser pintar lá é só chegar e pintar por que a gente tem esse problemas às vezes eu não, no caso assim porque eu consigo conversar, mas tem uma rapaziada mais nova que eles não conseguem, caso que se a polícia ou a GM (Guarda Municipal) pára eles não conseguem desenrolar sabe, aí a Policia a GM acaba levando eles, mas o meu caso o coletivo Cap Style a gente chega para pintar e se a polícia para a gente esclarece e o trabalho continua. E no final os muros foram liberados a gente acabou fazendo mais trabalhos ali, eu acabei pintando ali mais duas vezes. O primeiro trabalho que eu fiz foi na JK perto do posto (de combustível), depois eu vim para frente ali, pintei perto do ponto de ônibus e logo depois pintei na curva também, logo na esquina a gente acabou tomando toda aquela frente ali. Então, ali é um espaço que ele acaba tendo, ele está liberado, mas não foi algo que estava liberado no começo, não foi algo que eu pedi que eu falei tem como liberar o espaço? Diferente do colégio Hugo Simas que foi um contato feito da diretoria pra mim, a diretoria fez um contato comigo pra eu pode ir lá e fazer meu trabalho, aí eu fui e fiz esse trabalho na saída pra rua Hugo Cabral, e já o projeto Arte na Escola, eu ofereci para fazer dentro da sala de aula eles aceitaram e a gente acabou fazendo aquele piloto ali. Nem sempre quando você vê um grafite, nem sempre ele foi autorizado, muitas vezes o grafiteiro chega e faz o seu trabalho sem autorização. Por exemplo, tem aquele grafite meu no bosque (Figura 40), aquela paredinha pequena que eu pintei em 2013 ali, depois eu voltei no meio da pandemia coloquei uma máscara no personagem principal do trabalho. Aquele é um trabalho que eu não tive autorização para pintar, eu não estava tirando a função daquela parede eu só ornamentei ela, eu pintei e no final das conta acabou virando um ponto de arte que vai sempre estar ali tanto que a prefeitura está fazendo a revitalização do espaço e está mantendo o grafite reconhecendo que é uma arte dando valor para o grafite para minha arte para o meu trabalho, fico super feliz em ver esse tipo de coisa aqui na cidade, em outras gestões eu não tive o mesmo tratamento, mas eu pelo menos tentei sempre pedir, só quando não dá mesmo, não tem o acesso, está difícil e eu estou querendo pintar aquele muro eu acabo pintando quase sempre eu tento fazer o contato, o material não é barato você precisa de disposição do seu tempo, às vezes você fica dois ou três dias pintando, então você não pode chegar em qualquer lugar, eu não vou chegar num lugar que tá tombado ou na casa de uma família que eu sei que talvez eles não queiram e a gente tem que ter esse entendimento aí, sabe aonde a gente chega e eu como já tenho 21 anos de grafite, eu já desenvolvi esse bom senso assim nesse sentido, então onde eu chego eu sei onde eu posso e não posso, às vezes eu vou bater às vezes vou levar um não, ou a pessoa vai querer, a gente tem que ter esse jogo de cintura aí.

Figura 40 - Grafite no bosque central.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Pergunto sobre o grafite e a conscientização dos cidadãos por meio da arte, como os alunos das escolas que receberam a arte? Ele afirma que acredita na conscientização, no poder da arte, *“porque a arte, falando assim pelo grafite, que é a arte mais democrática que tem, por que ela está na rua ela é feita por qualquer pessoa habilitada ou com vontade de expressar e está ali para todos. A pessoa está passando na rua, está a pé, está dentro de um carro, de um ônibus, ela está vendo aquilo ali e a mensagem acaba entrando, eu tenho muitas pessoas que acabam fotografando meus trabalho e me marcando em rede social, então tem esse feedback quer dizer funciona, se funcionou comigo lá atrás de conscientizar se hoje eu sou um pouco mais consciente do que eu era lá atrás foi justamente por causa da arte, por causa dessa arte que me abriu portas e ampliou a minha mente, eu acredito plenamente que a arte em geral conscientiza e abre a cabeça do cidadão”*.

Figura 41 - Grafite menino negro - Vicente Rijo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Outra artista que também tem seu trabalho exposto nos muros do colégio, (entrevistada 5) concedida em 05 de agosto de 2021, contou como iniciou o grafite nos muros do Colégio Vicente Rijo. *“O grafite no muro do Vicente Rijo normalmente é autorizado para os grafites na parte externa da escola e naquele dia específico eu fui convidada pelo entrevistado 4 e pelo Hugo que fazem parte do coletivo Cap Style no mesmo dia eles fizeram um mural ao lado e aí eu peguei a parte da entrada para fazer o útero (Figura 42), eu fiz o útero porque eu quis representar a força feminina o portal de nascimento que é o útero e que é tão violentado pelo patriarcado, que desde sempre foi desrespeitado. E infelizmente foi apagado e eu fiquei sabendo que apagou aquele grafite em específico porque tinha algumas pichações em cima, eu não cheguei ver se picharam mesmo, é um tema que acaba incomodando algumas pessoas e eu não sei por que incomoda. E outras escolas que pintei foi no Vista Bela, uma Estadual e outra de Educação Infantil, não me lembro o nome, e inclusive uma delas eu fiz também um útero no muro e causou muito incomodo de algumas pessoas da comunidade que segundo uma mulher que veio falar comigo ela pediu inclusive para apagar aquele grafite ou fazer outro por cima por que ia despertar nas crianças uma curiosidade que talvez eles não estavam prontos ou não queriam responder esses questionamentos segundo o que ela me disse aí como não voltei no*

bairro não sei se ainda permanece lá esse grafite desse outro útero que eu fiz. Uma outra escola foi o Hugo Simas, no Colégio foi um projeto que o entrevistado 4 idealizou de fazer os grafites dentro da sala de aula e aí foi bem legal, foram 16 artistas, cada um dentro de uma sala de aula.

Figura 42 - Grafite útero



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A artista relata que sua história com o grafite começou a uns 20 anos atrás por que o esposo é grafiteiro e ela sempre admirou a arte, então acompanhava como admiradora e sempre estava junto, mas há uns 7 anos ela começou a fazer as intervenções na rua, de forma bem tímida, mas agora com mais frequência e a mensagem que ela procura passar é o “*respeito pelo feminino pelo sagrado feminino, sempre procuro pintar figuras femininas, representar elas dentro de suas lutas diárias e desafios e acho que ter mulheres nas ruas e mulheres grafiteiras que a cada dia vem crescendo cada vez mais o número de artistas grafiteiras é muito importante por que é uma forma de expressão diferente que até então era predominantemente masculina eram mais homens que faziam essa arte e a comunicação feminina veio através dessas artistas que tem uma sensibilidade diferente uma forma de expressão diferente e que comunica mais e conecta mais com o universo feminino e as crianças gostam bastante também, sempre que eu vou pintar principalmente na periferia vem sempre muitas meninas conversar comigo e isso é muito legal, por que elas falam a tia eu quero ser como você, fazer arte como você e teve também uma intervenção que foi muito legal que foi no bairro São Jorge ali na parte do*

assentamento da invasão e lá nos pintamos as casas dos moradores, nós chegamos e conversamos diretamente com os moradores e aí os que estavam abertos a receber a nossa arte nós fizemos a intervenção no bairro, foi um dia muito legal que a ação foi arrecadar alimentos e uma ONG fez a distribuição e também deixamos nossa arte para colorir o bairro e levar a arte pra quem não tem acesso por que todos precisam. A entrevistada, destaca que o grafite veio para sua vida para tirá-la do estresse do dia a dia, como uma forma de válvula de escape, e hoje ela leva a arte como profissão antes dentista e hoje tatuadora e também faz murais de grafite “e isso tem trazido muita satisfação em ver que dessa forma também posso levar um pouco de cura para a população para a comunidade em si, e principalmente para as mulheres e meninas que se sentem representadas através da arte que produzo, gratificante e sinto-me feliz e satisfeita de levar essa arte de estar contribuindo de uma forma diferente para melhoria para um mundo melhor, para uma vida melhor”.

Figura 43 - Grafite muros do Vicente Rijo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

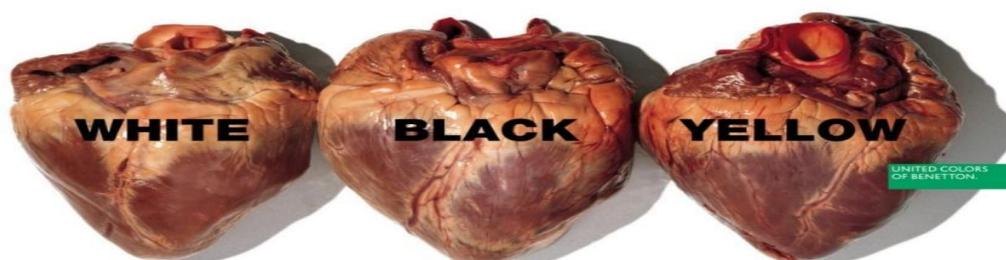
Outro artista que tem seus grafites nos muros da escola e faz parte do coletivo *Cap Style*, entrevistado 6, concedeu entrevista referente aos muros do Colégio Estadual Dr Olavo Garcia Ferreira da Silva (pag. 128). Nesta imagem (Figura 43) observamos o colorido expresso nas fontes quase indecifráveis e o rosto de uma jovem branca.

Para Pozo (2013, p. 26) há a necessidade da:

[...] revitalização da realidade cívica e humana por imagens, símbolos e escaparates que a representem e mostrem, pois há a instrumentalização dos indivíduos ao serviço do interesse mercantil e consumista, a progressiva perda de consciência e memória histórica da cidade substituída pela presença intensiva de notícias e mensagens de todo tipo que levam a viver um presente midiático, facilitado pela inconsciência do movimento constante e a estimulação publicitária para o consumo, a multiplicação das relações pessoais remotas e virtuais. (POZO, 2013, p. 26).

Dando sequência a ideia do autor, que exemplifica com as fotos provocativas de Oliviero Toscani, fotógrafo italiano, famoso por chocar e causar escândalo com suas fotos, como neste caso, quando em 1996, ao participar de uma campanha para determinada marca e no dia do Congresso Internacional de SOS racismo, em comemoração ao dia mundial antirracismo das Nações Unidas, usou corações de porcos, para lançar “Corações”, mostrando por meio da imagem fotográfica que os corações são idênticos, mas há a descrição da cor de seu respectivo corpo: *White, black, yellow* (Figura 44). Pozo (2013, p. 27), conclui que o “espaço público democrático e a coesão social e territorial da cidade vêm-se fortemente ameaçados”, pois as grandes telas urbanas podem ser muito mais vantajosas com a publicidade, geradora do consumo.

Figura 44 - Corações - Foto de Oliviero Toscani.



Fonte: Disponível em: <http://adnews.com.br/publicidade/no-dia-do-fotografo-confira-nomes-que-se-destacam-na-publicidade.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

Toscani, choca ao mostrar que os corações são os mesmos, apesar da cor da pele ser diferente. Compreendemos o quanto a imagem é geradora de lucro, o quanto pode influenciar principalmente os jovens e o quanto os muros desse Colégio contém de informação, de arte, e que poderiam ser explorados com a publicidade e propaganda, ou simplesmente muros cinza, como já foram em outros tempos, e com a localização privilegiada, os grafiteiros os

transformam em telas a céu aberto. Elevando os temas: mulheres negras, crianças, racismo, meio-ambiente, cultura entre tantos outros em verdadeiros desafios urbanos, na compreensão e na forma como os estudantes e cidadãos abarcam as imagens.



3.4 COLÉGIO ESTADUAL DR. OLAVO GARCIA FERREIRA DA SILVA

O Colégio Estadual Dr. Olavo Garcia Ferreira da Silva, localizado na Rua Sinode Bighinatti, 266, Conjunto Avelino Vieira, extremo oeste de Londrina, atende 618 alunos, sendo ensino fundamental, EJA, Atividades complementares e Atividade Educacional Especializada. Devido ao crescimento da cidade constituiu-se o Conjunto Habitacional Avelino Vieira, em 1982 com aproximadamente seiscentas casas, construídas pela COHAB, para acomodar melhor uma parcela da população que necessitava de moradia e de outras assistências públicas, devido aos apelos e necessidades da comunidade local, foi construída uma escola para atender as crianças do novo bairro.

A escola foi inaugurada na data de 13 de agosto de 1982 (Figura 45), com o nome de Escola Doutor Olavo Garcia Ferreira da Silva – Ensino de 1º Grau, devido aos apelos e necessidades da comunidade local. Neste dia houve uma grande comemoração no bairro, com a presença do prefeito da cidade de Londrina o Sr. Wilson Moreira e outras autoridades municipais e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Dentre as suas especificidades a escola Olavo Garcia, justifica em seu Projeto Pedagógico a participação da comunidade escolar, e veremos essa participação é efetiva, diferentemente de outras escolas que não relacionam as atividades extracurriculares com o Projeto Pedagógico. O Projeto Político Pedagógico da escola (2010) procurava trazer os pais, responsáveis e a comunidade em geral para dentro da escola, conscientizando-os da importância da sua participação na rotina escolar e nas decisões referentes ao aprendizado dos seus filhos e dependentes.

Assim como, realizar uma gestão democrática e participativa, pautada nas especificidades do Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógica da escola, passando pelo crivo dos segmentos representativos da comunidade escolar como Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e APMF para que aconteça uma administração clara e transparente; objetivando prioritariamente, as especificidades que acompanhem o processo do ensino-aprendizagem, e desta forma, “estar contribuindo para a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e atuantes junto à sociedade em que estão inseridos”. (REGIMENTO ESCOLAR; PPP, 2010, p.189).

Figura 45 - Entrada do Colégio Estadual Olavo Garcia da Silva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

De acordo com a Diretora (entrevistada 7), em entrevista no dia 2 de outubro de 2019, quando questionei sobre os grafites nos muros, a resposta foi que “*a escola recebeu o grafite em seus muros a pedido da comunidade escolar, que recebeu apoio da Ciranda da Cultura e outros*”. Esses grafites reproduzem os alunos, a realidade daqueles que frequentam e moram no bairro, a cor e a raça, conforme as imagens podem declarar (Figura 46).

Figura 46 - Muralismo 1 - Col. Est. Dr. Olavo G. F. da Silva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Como a diretora sinalizou a arte nos muros foi realizada por grafiteiros participantes do coletivo *Cap Style*, em 2017. O grafiteiro (entrevistado 6), em entrevista no dia 03 de agosto de 2021, explicou como iniciaram os grafites, disse que “*não se lembra muito bem, mas um amigo que organizou junto ao projeto Ciranda da Cultura, foi um mutirão*”.

A associação Ciranda da Cultura (Figuras 47 e 48), citada pelo grafiteiro (entrevistado 6), surgiu por meio do centro comunitário do bairro Avelino Vieira, em 1999. O Ciranda da Cultura é um centro cultural e comunitário artístico destinado a toda população e promove oficinas e atividades para a comunidade. A associação tem capacidade para cem pessoas, localizado à rua Vicente Quessada Ágea, 36 e oferece muitas e variadas atividades, como: balé, alongamento, francês, cirandinha, *hip hop*, brincadeiras brasileiras, dança árabe, histórias, entre outras a depender da demanda. O Ciranda da Cultura é gerido por moradores do bairro e abriga eventos festivos, culturais e organizativos, além de oficinas artísticas e de saúde ministradas por pessoas do bairro e através da reivindicação e obtenção de políticas públicas que são executadas cotidianamente via parcerias.

Figura 47 - Entrada Ciranda da Cultura CH Avelino Vieira.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Figura 48 - Espaço de leitura do Ciranda da Cultura, por Kenia Kuriki.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

No dia 20 de novembro de 2017 a associação promoveu evento em comemoração ao Dia da Consciência negra na escola Olavo Garcia, com vários tipos de arte, como: estética: tranças nos cabelos, grafite, música: samba, poesia, e trabalhos de desenho e pintura. Nesta data em especial os muros da escola foram grafitados, por este motivo as menções de respeito e valorização da cultura negra, além dos personagens negros, representando os negros da escola, da comunidade, da cidade e do Brasil.

De acordo com a Profa. Dra. (entrevistado 8), que participou das oficinas na escola, pois desenvolvia supervisão de estágio da escola, em entrevista cedida no dia 21 de outubro de 2021, o projeto que tínhamos na época era "Cirandando Londrina: efeitos de redes culturais ecológicas de beleza e resistência contra as subcidadanias". Ela relatou que “no fim de 2016 o Ciranda

obteve a cessão de uso do centro comunitário, que foi reconstruído em mutirão e teve 4 grafiteiros que o embelezaram. Aí começou a parceria. Meses depois tivemos uma reunião chamada "Os Cirandas da Cidade" em que foram membros do MARL, o Palmerah²⁵ (com seu Projeto MH2 no Vista Bela), o projeto Vista Bela, o cursinho comunitário UBUNTU, o Sensibilizarte e o Ciranda da Cultura, no marco do ano de formação mútua que foi articulado pelo projeto Cirandando Londrina. Ali o Palmerah falou da possibilidade das grafitagens em escolas e lugares públicos e em outubro foi tranquilo articular a ação no Olavo Garcia, que terminou no dia da Consciência Negra com o grafite do menino negro na entrada da escola com a frase "seja vc mesmo".

A entrevistada 9, líder da comunidade e coordenadora do Ciranda da Cultura, cedeu entrevista no dia 21/10/2021 e abriu o espaço do Cirando para que pudesse conhecer e ampliar o repertório dessa fonte. Ela relatou sobre como aconteceu a comemoração do dia da consciência negra e a participação da (entrevistada 8), além de mencionar o prof. José Carlos Franco de Lima, que em 1996 iniciou e depois cedeu o espaço da sua casa para o centro comunitário que mais tarde se tornaria o Ciranda da Cultura.

Segundo (entrevistada 8), as oficinas começaram em outubro, durante um processo de recuperação da escola, reparando os banheiros e outras necessidades e a diretora (entrevistada 7), solicitou parcerias para a profa. (entrevistada 8), que conseguiu a parceria com os grafiteiros, que doaram a mão de obra, e o material para a pintura também foi doado, como na data choveu não puderam iniciar os grafites, fizeram depois, e deixaram a parte da frente da escola, para outro grafiteiro, que é o mestre das crianças negras, também houve a participação de Braga com sua família sambista, apresentação de capoeira, e outras atividades importantes para a cultura negra na sociedade brasileira. Houve muita representatividade por parte dos professores e alunos, que se reconheceram nos grafites, de acordo com relatos de: sou eu, olha é você! No Dia da Consciência Negra, alusão a data comemorativa. Para a (entrevistada 8), houve muita interação com a comunidade, os adolescentes pediram oficinas, a pastoral da criança fez o almoço, os alunos participaram, a comunidade Londrinense pode participar e prestigiar a data.

Sobre a participação em grafites em outras escolas, (entrevistado 6), comenta que *“desde o início que tive no graffiti venho fazendo em escolas. Sempre foram lugares onde trabalhamos com oficinas e também com as pinturas. São os locais que muitas das vezes estavam abertos*

²⁵ Leandro Claudino da Silva, nome artístico, Leandro Palmerah trabalha com a linguagem urbana a mais de 15 anos, como produtor artístico cultural, locutor da Rádio UEL FM, desenvolve ações a 6 anos em Londrina, especificamente no bairro Vista Bela, mais informações, Disponível em: <https://londrinacultura.londrina.pr.gov.br/agente/225/>. Acesso em 22 out. 2021.

para a realização de mutirões. Sempre deu esse espaço pra artistas e ou iniciantes das artes de rua. São várias por todas as cidades que passei como São Paulo, Goiás, Santa Catarina e Paraná.”

Questiono sobre as mensagens do grafite, o que pretende deixar por meio das imagens, responde que *“no começo era uma questão de participar de grupos, desenvolver estilo, aprender a técnica. Depois passei a entender como forma de expressão. Usar conceito e tal. Como sempre fui meio tímido, era uma maneira de falar sobre assuntos com as simbologias usadas nas imagens dos graffiti. Pegando desde sentimentos emocionais, política, diversidade, espiritualidade, liberdade, meio ambiente, causas sociais e tudo mais. Tudo vai depender das propostas dos projetos e da ideia que quer passar no momento. Eu no caso passei a trabalhar com um mundo mais mágico, fora de imagens reais e tal, uma janela para um mundo novo, novas possibilidades, um mundo fantástico. Sei lá! Tento deixar o espectador pirando. Fazer olhar de outra maneira para o mundo, olhar por outros ângulos. Tento levar alegria e curiosidade com os símbolos e tal. Tudo é uma questão de interpretação! Muitas vezes só vejo o significado depois de fazer a obra, acabo entendendo mais ou menos o sentido dela”.*

Pergunto sobre a conscientização por meio do grafite, se considera uma ferramenta para os alunos e cidadãos, *“penso que o lance da conscientização vai depender muito da percepção e do conhecimento das pessoas envolvidas. Mas ao mesmo tempo a arte do graffiti acaba mudando um pouco esse olhar para as coisas. Se o graffiti for bem legível, com imagens de mais fácil leitura, com imagens figurativas de leitura mais direta e tal ficaria mais fácil essa questão. Mas a arte tem dessas peculiaridades, você não precisa ser tão explícito, se o indivíduo for capacitado pra perceber e sentir, provavelmente vai fazer uma melhor leitura da arte e assim entendendo sua mensagem. O graffiti comunica muita coisa. Mas não é todo mundo que sabe ler! Não só beleza, cores e figuras. É Arte!”*

Figura 49 - Muralismo 2 - Grafite Col. Est. Dr. Olavo G. F. da Silva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

As comunidades devem reconfigurar a vida local, a fim de promover a acomodação da diversidade e reconhecer para todos os seus residentes “o direito à cidade”. Elas necessitam de fornecer lugares de encontro protegidos aos quais as pessoas diferentes vão e voltam, e interajam uns com os outros, sem entrar em conflito e confronto. Os residentes da comunidade têm de aprender a usar o espaço, num sentido literal e figurativo, e de novas formas. As escolas têm necessidade de educar os alunos a aceitar a diversidade como parte e parcela do mundo em torno deles. A diversidade deve ser deixada de ser vista como uma ameaça ao bem-estar de uma comunidade ao tornar-se reconhecida como uma oportunidade para o sucesso econômico. (BAUMAN, 2013, p. 67).

O (entrevistado 6), também participou do grafite das salas do Colégio Hugo Simas, conforme destaque na descrição do Colégio Vicente Rijo. Os grafites do Colégio Olavo Garcia (Figura 45) têm características de além das imagens conterem frases e palavras que estimulam

a autoestima, como “*seja vc mesmo*” e pedidos de “*respeito*”. A maioria dos personagens são negros, numa demonstração de valorização da raça, da exaltação da negritude, sentimentos de pertença daquele lugar, por aquelas pessoas (Figura 45, 46 e 49).

Para Ramoneda (2013, p. 81) “Na cidade mistura-se o cosmopolitismo com o discurso identitário e por entre as mínimas pautas partilhadas emergem várias formas de transversalidade cultural e novos imaginários que, embora sejam tecidos aqui, tem a música original em outros lugares muito distantes”. A partir deste ideal acreditamos que a cultura urbana, provida da arte urbana, é uma poderosa expressão de identidade local, como das escolas, cidades, espaços públicos e afins, mas nem todos reconhecem e se apropriam desta identidade como cultura, arte a ser explorada visualmente.



3.5 COLÉGIO ESTADUAL PADRE WISTREMUNDO ROBERTO PEREZ GARCIA

O Colégio Estadual Padre Wistremundo Roberto Perez Garcia, Rua Tanzania, 110, Parque Ouro Verde, chamada de Ouro Verde devido às imensas plantações de café que tomavam conta de quase toda zona norte de Londrina, atende 997 alunos divididos em ensino médio e fundamental, atividades complementares e atendimento educacional especializado. O colégio foi implantado atendendo ao clamor da comunidade local que necessitava de escola de primeiro grau (5° a 8° série), assim, em 1987 o colégio começou a funcionar no prédio da Escola Municipal Neman Sahyun, no sistema de dualidade. Em 1997 foi finalizada a construção do novo prédio sob a denominação de Escola Estadual Padre Wistremundo Roberto Perez Garcia (Figura 50), em homenagem ao padre claretiano espanhol que ajudou a comunidade a se consolidar.

Figura 50 - Frente do Col. Est. Wistremundo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

O Colégio realizou a pintura mural com projetos da disciplina de artes, a partir das aulas e interesse dos alunos, que criaram os desenhos e reproduziram no muro. Utilizaram vários temas críticos retratados em aula para as mais diversas criações, como: dança, indígena,

animais, planeta, sentimentos, meio ambiente entre outros. Como ilustra a foto da imagem da árvore com a copa em vermelho (Figura 51), simbolizando o fogo se aproximando da cidade.

Figura 51 - Pintura de uma árvore vermelha Col. Est. Pe. W. R. P. Garcia.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A professora de artes (entrevistada 10), responsável pelo projeto dos muros concedeu entrevista no dia em 20 de setembro de 2021. Quando pergunto como foram planejadas e elaboradas as pinturas nos muros, ela explica que a proposta saiu do estudo sobre murais durante o período histórico. *“Comecei com uma aula expositiva sobre o mural desde a Pré-história; passando pelos afrescos e mosaicos; o muralismo mexicano; a vertente de muralismo no Brasil, com ser sentidas na obra de Di Cavalcanti e Candido Portinari; até chegarmos no grafite. Depois partiram para pesquisa sobre o conceito do Muralismo Mexicano que é a intervenção social e política através da arte (Figura 52). Também pesquisaram se o grafite podia trazer*

críticas à política e a sociedade. Descobriram que além disso, o grafite retrata o dia a dia e pode ser usado para levar mensagens positivas às pessoas que passam por ele”.

A prof. (entrevistada 10), explicou que a partir das aulas, formaram equipes e cada equipe pode escolher seu tema relacionado à crítica à sociedade ou levar mensagens positivas às pessoas ou ainda exaltar a cultura brasileira. Cada equipe detalhou seu projeto de desenho, cor e tamanho. E após essa fase, passaram para a aplicação nos muros. A professora fez questão de ressaltar as falhas do projeto, que na sua opinião, *“o curto período para elaboração e aplicação, o fato de eu querer proporcionar a proposta às cinco turmas dos 9º anos de uma vez. O fato de termos apenas 2 aulas por semana, (apesar de alguns professores cederem suas aulas). A falta de alguém para me auxiliar e dar suporte sobre a técnica artística aos alunos. E ainda o fato de estarmos no fim do ano, o sol estava muito forte, mesmo de manhã e prejudicou o trabalho, assim como muitos alunos acabaram desistindo por estar no fim do ano letivo deixando seus trabalhos incompletos”.* Destaca-se o apoio da direção que proporcionou a tinta, a ajuda de professores que ajudavam a cuidar dos alunos na calçada durante seus períodos de aula e os alunos dos 9º anos.

Figura 52 - Pintura Col. Wistremundo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Na verdade, a equipe pedagógica proporcionou a participação dos alunos para que

tivessem uma maior efetivação em uma atividade extraescolar que fosse diferente e divertida. “A minha intenção era ajudar os alunos a buscar um senso crítico sobre nossa sociedade e sobre temas controversos que muitas pessoas procuram não pensar ou discutir, além da expressão artística” (Figura 53).

Questionada sobre a mensagem deixada nos muros e se acredita que a arte urbana seria capaz de conscientizar alunos e cidadãos, a (entrevistada 10), diz que “*Sim, percebi que uma grande maioria dos alunos envolvidos pararam para pensar na política, nos pré-conceitos que a sociedade tem e que muitas vezes são inflexíveis. Que podemos sim levar mensagens positivas às pessoas, trazer coisas bonitas, mas principalmente vi que os adolescentes não têm medo de discutir e expressar temas como o preconceito racial e a liberdade de escolha de gênero. Essa mensagem chegou aos companheiros de trabalho da escola e despertou a curiosidade da comunidade, mas muitos destes temas são espinhosos para algumas pessoas e acabamos por muitas vezes recebendo censuras, já que muitos temas, na opinião de certas pessoas, não serviam para ser expressos no muro de uma escola, o que deixou alguns alunos chateados, por não dizer revoltados*”.

Figura 53 - Pintura inacabada da bandeira Col. Est. Pe. W. R. P. Garcia.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Nas pinturas murais desta escola podemos verificar e diferenciar o traço e pintura dos

alunos, que não tem o domínio deste tipo de técnica, mas que conseguiram exprimir de forma clara a crítica e o contexto social e ecológico. Grande parte das pinturas estão inacabadas, com apenas os rascunhos nos muros.

De acordo com Gateau (2013, p. 158), o conjunto de mensagens visuais moldam a cidade, a imagem da cidade, do bairro, ou seja, a sua arquitetura, sua ordem e desordem urbanística, a publicidade, as sinalizações, os grafites e os demais referentes visíveis destes espaços. A noção de espaço público urbano continua a apresentar grandes rupturas entre bairros mais ou menos qualificados, entre zonas melhores ou piores e complexifica-se pelos modos de comunicação, convivência e segregação.



M. M. M. M. M. M.
KIAMAS

Ana Costa

BIANCA
CAMILÉ
COELHO

3.6 COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ DE ANCHIETA

O Colégio Estadual José de Anchieta, localizado na Rua Riachuelo, 89, Jardim Higienópolis, centro de Londrina, atende 862 alunos, no ensino médio, ensino fundamental, EJA, Atividade Complementar e Atividade Educacional Especializada. O Colégio foi construído no período de 1945 a 1950, sua história é calcada nos primórdios de Londrina, foi o 4º grupo escolar construído na cidade. Em 1975 foi homologado o Plano de Implantação da Reforma do Ensino, então o grupo escolar passou a ser chamado Escola José de Anchieta - Ensino regular e supletivo de 1 grau. O terreno foi doado pela família Esmeraldo de Souza à prefeitura sob a gerência do prefeito Hugo Cabral. E posteriormente recebeu o nome de Colégio Estadual José de Anchieta (Figura 54).

Figura 54 - Colégio José de Anchieta.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

De acordo com a Diretora do Colégio (entrevistada 11), em entrevista concedida no dia 13 de julho de 2021, o projeto iniciou através de uma proposta das professoras de Artes (entrevistada 12) e (entrevistada 13), como parte de uma oficina da Mostra Cultural do Colégio Estadual José de Anchieta, inicialmente foi pintado sobre a cultura Afro, em anos anteriores, inclusive em murais internos do colégio, posteriormente as docentes fizeram a proposta sobre as mandalas (Figura 55). *“Foram momentos de muita interação pois envolvia*

os alunos, professores, funcionários, APMF (Associação de Pais Mestres e Funcionários), os pais também contribuíram com potes recicláveis, motivando os filhos e aprovando o projeto nas instâncias colegiadas. Os alunos colocavam seus nomes nas pinturas e o que era repleto de pichação deu vida à arte”. Nos anos de 2019 não foi possível dar continuidade e em 2020/2021 pois, temos a pandemia. “Sobre as pinturas havia uma dedicação incrível dos alunos, pois tivemos a preocupação de fazer uma oficina em ambiente externo e os alunos atenderem aos combinados, como por exemplo, sair da calçada do colégio para outros locais nos arredores, os acordos eram cumpridos”. As professoras de artes ficaram horas no sol com turmas dos turnos manhã e tarde.

Pergunto para as professoras (entrevistadas 12 e 13), em entrevista concedida no dia 07 de setembro de 2021, como iniciaram a pintura dos muros do Colégio? Como foram elaboradas e planejadas? Elas respondem que foi a partir da Semana Cultural, cuja temática era Cultura Afro Brasileira (2017). Foram feitas várias oficinas e os alunos se inscreviam na qual tinha maior interesse. Depois todos os anos seguintes fazíamos a oficina de mural, daí foram surgindo vários temas. Geralmente a pintura era feita durante a Semana Cultural, e os alunos eram divididos em grupos que envolviam os períodos da manhã e tarde. As professoras elogiaram os alunos, afirmando que são muito participativos. Muitos alunos inscritos em outras atividades artísticas, esportivas e culturais, resolveram participar da pintura, dando sua contribuição espontaneamente.

Figura 55 - Mandala Col. José de Anchieta 1.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

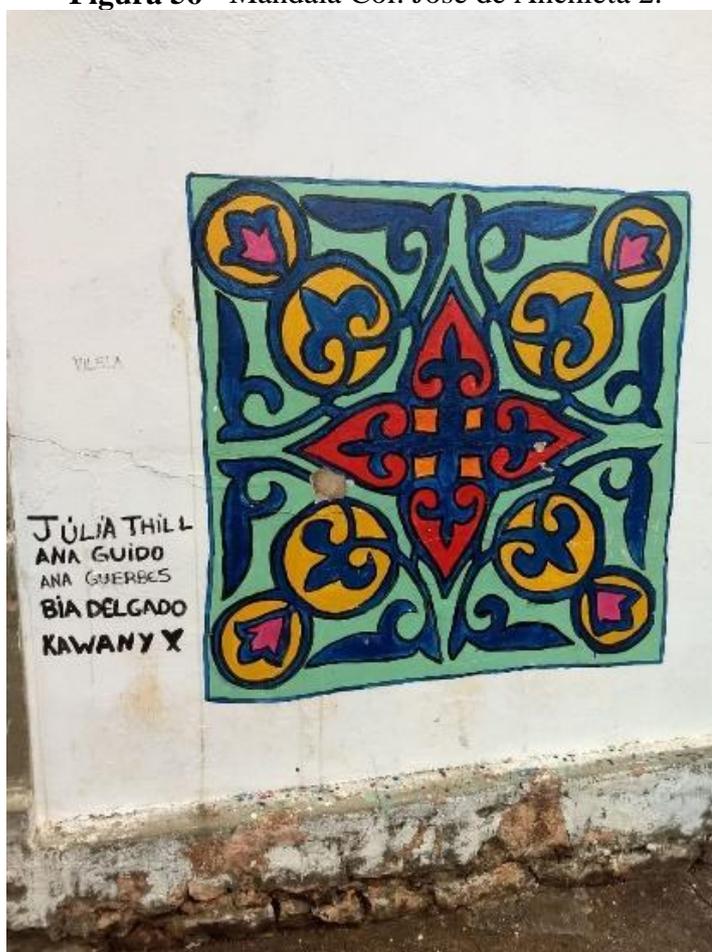
Pergunto sobre a mensagem que o Colégio pretende passar com a pintura, elas respondem que a *“princípio tinha um tema, que era a valorização da Cultura Afro e nos anos seguintes a temática foi mudando. Penso que o principal é a cooperação, dedicação e respeito ao trabalho que envolve os alunos, no sentido de criar uma cultura de valorização da arte e dos espaços públicos”*.

As professoras explicam que *“depois desse trabalho os alunos passaram a valorizar o espaço do qual participaram no processo de construção, deixando a escola um ambiente agradável, evitando também as pichações”*.

Questiono as professoras sobre a capacidade da arte urbana de conscientizar alunos e cidadãos. *“Com certeza, todo trabalho do qual há o envolvimento dos alunos, os tornam pessoas e cidadãos mais críticos, participativos e solidários, pois arte urbana é muito democrática e permite que várias pessoas tenham acesso a ela, de forma gratuita”*. As professoras acreditam que o *“trabalho que foi realizado tem dado muito certo, pois envolve toda comunidade escolar, e os alunos amam realizar, pois eles também desenvolvem o senso de pertencimento e valorização do lugar e das pessoas. A pintura mural consegue chegar a*

diversos tipos de público, inclusive a comunidade escolar, para que possam ver as atividades artísticas desenvolvidas na educação”.

Figura 56 - Mandala Col. José de Anchieta 2.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

As professoras (entrevistadas 12 e 13), explicam que aproveitaram os conteúdos dos 6º e 7º para envolver toda a escola e ofereceram aos grupos que gostariam de desenvolver a pintura e o conhecimento da Cultura Oriental durante a Semana Cultural. O conteúdo histórico e artístico foi trabalhado em disciplina, e as outras séries receberam o conteúdo de pintura e cores, que são trabalhadas no contexto geral.

Sobre as mandalas (Figura 56), cada grupo pesquisou e montou ou copiou o que mais gostaram, algumas mandalas foram modificadas por eles, e as professoras ajudaram a desenhar com a ajuda do retroprojeter na parede.

Mandala é uma representação geométrica composta de círculos, quadrados e subdivisões regulares, dividida por quatro ou múltiplos de quatro. Assim esses alunos exploraram a matemática de forma criativa podendo com o auxílio das artes dinamizar o

exercício com o emprego das cores e sua representação nos muros, além de todo aprendizado sobre a Cultura Oriental, seu objetivo maior.

David Harvey (2013, p. 47) afirma que as “cidades contemporâneas estão mais segregadas, fragmentadas e fraturadas pela riqueza e poder do que jamais estiveram. Esta não é a cidade socialmente justa dos meus sonhos”. E continua:

Temos de imaginar que uma cidade mais inclusiva, mesmo que permanentemente fracionada, baseada não só numa ordem diferente de direitos, mas também em práticas político-econômicas distintas e com acesso mais livre aos espaços urbanos. Os direitos dos indivíduos ao respeito pela dignidade e à liberdade de expressão são demasiado preciosos para serem ignorados. (HARVEY, 2013, p. 48).

Segundo o autor os seres humanos são imensamente criativos e imaginativos, na procura de novidades, então:

A cidade não pode permitir transformar-se configuração espacial gélida e esclerosada. Manter os espaços urbanos abertos e flexíveis construindo lugares que possam ser publicamente apropriados e disputados, conferindo aos universos da memória e do desejo formas materiais e configurações espaciais de perpétua esperança, são as propostas para a prática do utopismo dialético. Se nosso espaço urbano for imaginado e construído, poderá ser permanentemente reimaginado e reconstruído. (HARVEY, 2013, p. 49).

Dessa maneira, cidade - escola - arte se complementam, interagindo e proporcionando a todos diversidades culturais, pensando em novas alternativas para enfrentar os percalços criativa e ativamente. Extrapolando os limites dos muros, a escola revela conteúdos sociais, políticos, econômicos, raciais, entre outros temas polêmicos, fazendo com que a sociedade reflita conteúdos de sala de aula e possibilitando a participação ativa ao provocar questões e esclarecer ideias.

Faz-se necessário mapear demandas e possibilidades formativas, para oferecer e construir o conjunto da população inéditos viáveis que permitam fazer da vida algo mais ou algo distinto do que ela é, [...] é necessário a construção de olhares acerca deste grande espelho-território com seus temas e problemas para reaprendendo-o, ousar reinventá-lo. (MOLL, 2013, p. 223-234).

As imagens selecionadas e as histórias relatadas demonstram as particularidades de cada escola, como aconteceu e as motivações que geraram as pinturas e grafites no entorno das escolas. Foram explorados em seus diversos temas e a importância que cada uma delas assumem para cada local da cidade, suas relações com a escola e a comunidade. Temas pertinentes para todos os cidadãos poderem refletir e analisar.

A arte urbana exposta nos muros das escolas faz parte da cidade, dos seus contrastes, do cotidiano, do ritmo daqueles que pertencem ao local. Cabe a cada um de nós garantir que a

tradição não se rompa, que o artista, os alunos criativos, a arte, continuem encontrando oportunidades de acrescentar detalhes, minúcias, revelar fatos que o passado nos legou. A criação da arte urbana rouba a cena da cidade criando identidades locais, valorizando a cultura local permitindo que a realidade seja exposta, narrada visualmente, denunciada. Revelando, contradizendo tudo o que é imposto socialmente, as normas, as regras, de maneira mais leve. Os muros se transformam em cartões de visita das escolas e bairros, um convite a entrar e conhecer, que por meio da liberdade e criatividade exploram a realidade do lugar.

Esses espaços coletivos que surgiram e desapareceram, contribuíram para a valorização da cena da arte urbana. A arte urbana existe e resiste ao passar do tempo, mesmo que seja em movimentos cíclicos, mas com potencial de intervenção cada vez maior. O muro é símbolo da sociedade moderna, museu a céu aberto, quebra preconceitos e aproxima a sociedade, longe de publicidade e propaganda, longe de imagens que nos induzem a consumir, mas que buscam refletir a realidade da sociedade contemporânea.

A forma da cidade não é configurada pelos edifícios emblemáticos, museus, lojas, bares, restaurantes que aparecem nos guias turísticos [...] precisamente por isto, a forma da cidade é como um desleixo, que pela sua forma arquitetural e urbana, marca e determina o espírito da cidade. Isto fá-la diferente de todas. (RAMONEDA, 2013, p. 79).

“O grafite pode ser entendido como a pele da cidade, ganha significados, sentido, narrativa, transmite muitas mensagens, o sujeito de fora que quer estar dentro da cidade, fazer parte dela” afirma Sonia Miranda, quando participou do Grupo Lugares de Aprender, pela plataforma *meet*, no dia 27/11/20, nestes casos podemos refletir sobre os processos, como aconteceram, e qual a motivação da arte urbana nos muros. Podemos então estruturar os motivos reais das criações em cada lugar especificamente.

Considera-se, aqui, que a cidade e a educação escolar podem ser compreendidas por meio do estudo dos significados e das expressões dispostas nos muros. Nesse contexto, intentou-se olhar para a escola a partir de um viés diferente e com tentativas de estabelecer conexões possíveis entre a cidade e a escola.

Tais projetos e etapas do desenvolvimento desempenham uma proposta diferente para cada escola, para cada cidade, articulando as disciplinas, os gestores das escolas, os professores, os alunos, os artistas e a comunidade. Todos se unem para que a escola se torne o centro do processo de ensino-aprendizagem, articulando escola e cidade e buscando, pelas representações visuais dos muros, aprender sobre os mais diversos temas explorados, enfrentando os problemas com criatividade.

4 QUEM CONTROLA OS MUROS DA ESCOLA?

“Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras.”
(Italo Calvino, 2003, p. 16)

Por meio da pré-seleção das principais motivações da arte urbana produzida nas escolas descritas no **Capítulo 3** e de acordo com as respostas dos entrevistados, podemos constatar que as histórias se mesclam e se fundem em determinados momentos, sendo assim a arte urbana pode ser apagada e refeita nos muros, demonstrando características diversas, para cada período vivido.

Evidenciando a questão: as escolas selecionadas para a pesquisa, já se definem, se diferenciam das que não ocupam os muros, então quais as narrativas que querem que a cidade leia, apresentadas em seus muros? Quais as principais similitudes e motivações para tal diferenciação?

A partir destas constatações por meio de fragmentos deflagradores recortados das falas dos entrevistados, interpretações e mapeamentos das entrevistas, dispostas no **Capítulo 3**, sobre a ocupação dos muros, avançaremos para a compreensão destes fatos, reforçando nas afirmações dos entrevistados as características de cada processo de ocupação dos muros.

Neste capítulo contemplaremos a análise sobre as cinco escolas pesquisadas, levou-se em consideração algumas características, selecionadas em três eixos: 1. o muro como limitador da liberdade, em que pontuo a expressão: os muros como espaço de existência e resistência, quando o inesperado bate à porta da escola ou não; 2. os diferentes processos de ocupação: de dentro para fora da escola e de fora para dentro da escola, característica do controle: a arte como propulsora da comunicação para a comunidade, resultado de processos pedagógicos e 3. as similitudes, o que as escolas têm em comum e o aprendizado durante o processo, representado pela contenção: a ocupação da arte nos muros para evitar o vandalismo, gerando a preservação do patrimônio público.

O processo da pesquisa, por meio das entrevistas, visitas, registro fotográfico, estudos, permitiu a leitura e organização das escolas, tornou possível a compreensão e identificação das similitudes e diferenças no processo de ocupação dos muros de cada uma delas. Além de poder oportunizar a reorganização dos processos, questionando quais as aprendizagens que a ocupação dos muros trouxe para as escolas? Pois ocupar ou não os muros, cria determinada tipologia que diferencia as escolas que ocupam, alargando o conceito de muro e interagindo com a comunidade, com a cidade, gerando processos educativos.

A gestão escolar tem relação com as escolas que ocupam os muros com a arte urbana? Dedicamos aos que ocupam e seus desdobramentos. É notória a preocupação da gestão escolar com o belo, o estético, a limpeza, a organização, tudo aquilo que está nos muros e que a comunidade está visualizando, a estranheza e a insatisfação com o picho e as palavras feias causam constrangimento, repulsa aos gestores, professores e esta seria a primeira causa de mudança, trazendo a arte urbana para os muros.

O muro dialoga com os pais, os vizinhos, a comunidade e estes reconhecem as ações que estão acontecendo pelo lado de fora, e essas ações têm consequência direta com o outro lado: dentro para fora da escola. O painel formado pelos muros apresenta para essa comunidade um contexto social, simbólico e representativo para aquele lugar, que podem propor a mudança, a nova condição de observar o mundo, de se deparar com o inesperado, o inusitado, da demarcação que aquele espaço se transformou em lugar, por adquirir significado, uma compreensão crítica dos aspectos expressivos que estão nos muros.

Tudo aquilo que se vê na arte urbana potencializa a vida pelo sentido do afeto, sensações, a arte causa o pensamento, a reflexão, após a mensagem deixada no grafite ou muralismo, que não é em vão, o grafiteiro deixa sua marca e os gestores querem explorar tudo aquilo que há de melhor dentro das escolas, para que isto seja visto como potencial.

Observados os impulsionadores da arte urbana nos muros das escolas: contenção, controle e expressão, acredita-se que todas as escolas pesquisadas apresentam as características, em oportunidades específicas, sem a necessidade de segregação dos conceitos e seleção em cada novo grafite, muralismo ou pintura.

Entende-se por contenção, aquilo que os alunos querem exprimir, e a escola organizar, focalizar para conter, sinalizar e resolver o conflito com a pichação, vandalismo ou outros. Controle: controlar o que está dentro e expor para fora, externalizar para trazer o cuidado, uso do controle e expressão para gerar comunicação e preservação do patrimônio público, manifestação da arte, encomendada, planejada, exposta pelos projetos ou recebida com ou sem o consentimento da escola. Contenção e controle se aproximam para externalizar, expressar a idéia de organização da escola. A arte como propulsora da comunicação para a comunidade, resultado de processos pedagógicos.

A partir das análises explicativas iniciaremos o *eixo 1. O muro como limitador da liberdade, pontuada na expressão: os muros como espaço de existência e resistência, quando inesperado bate à porta da escola ou não.*

Os alunos recebem a arte nos muros e paredes da escola para evitar as pichações. Como forma de contenção a todo tipo de expressão, os muros já estão preenchidos e não é necessário

fazer mais nada. Um jogo de ocupação para excluir tipologias de arte urbana que não são compreendidas, pelos integrantes daquela comunidade – gestores, professores, como adequadas para ocupar os muros de uma escola. O que se pretende, ou quer conter? A insatisfação, insegurança, medo, repressão?

Nesse caso, o caminho para a relação com a comunidade passa pela seleção e contenção pautado no que é escolar, no que a escola tem de melhor. Se, por um lado, valoriza o que a escola faz e tem, por outro também é uma forma de excluir. No entanto, as narrativas se encontram no fato de que a ocupação dos muros, quer seja com a pichação quer seja com os projetos, eleva o espaço a ser um lugar de narrativa e o discurso ali divulgado é lido.

A escola, ao ler as pichações não as reconhece como legítima, como uma manifestação digna para esta estar em um espaço escolar; pelos pichadores que ao ler a mensagem dos projetos entendem legítimo e não o sobrepõe com outras narrativas. O reconhecem. Por que os pichadores não picham mais os muros dessa escola é uma pergunta que as comunidades escolares deveriam fazer: a comunidade cuida? Mas os pichadores não seriam também parte dessa comunidade? Estariam cuidando do espaço, zelando – enquanto lugar de pertencimento. Talvez os pichadores sejam também pertencentes à escola e o que leva a não ter mais a pichação não é, em última instância o que está no muro, mas sim o importar-se em construir essa linguagem entre escola e fora dela.

Classificamos a arte urbana nos muros das escolas, muros ocupados pelos grafiteiros e, onde os alunos constroem críticas por meio da arte nos muros, como lugares de expressão, onde os muros são utilizados como telas para a comunidade, assim os muros extrapolam as barreiras e se abrem para as relações sociais.

A gestão escolar aceita, concorda em ocupar os muros com o grafite, a pintura e o muralismo. Mas a quem a os muros pichados não agradava? Quando os muros são cobertos pela tinta branca e recebem o muralismo, o grafite, elimina-se a linguagem anterior, incompreendida e inadequada para a escola, muros e paredes depredados, com palavrões e figuras feias.

As condições estéticas e identitárias dos grafiteiros também tem grande peso no processo de feitura da arte urbana, pois, podem resultar em visibilidade dos seus trabalhos, mas também em tudo aquilo que eles carregam de cultura, de inspiração, conhecimento, as imagens produzidas são geradoras de reflexão sobre, e apreciação do lugar escolhido.

 *“O muro da escola serve como suporte para minha arte, a mensagem que eu tento passar ali é essa parada da autoafirmação, da minha raça, do povo preto, essa coisa da aceitação dos nosso traço, da nossa beleza, da nossa luta da representatividade”.* (entrevistado

4).

A partir da liberdade dos grafiteiros, artistas e alunos em expressar sua visão de mundo nos muros, acontece o desvendamento da realidade, das diversas releituras da vida, do cotidiano, dos sentimentos. De tudo aquilo que consideramos minúcias da vida, do que está escondido, daquilo que não é falado. A arte criada tem o poder de inscrever, de marcar, de levar a buscar razões para a imagem gerada. E de intencionalmente provocar, de vários modos.

O muro transformou-se em lugar, de lembranças e experiências, de encantamento e de medo, de contemplação e apreciação, de informação e de história. O olhar para as imagens dispostas volta-se para as sensibilidades do cotidiano, reconfigurando as inspirações, estabelecendo verdadeiras trincheiras da identidade.

 *“Mas a arte tem dessas peculiaridades, você não precisa ser tão explícito, se o indivíduo for capacitado para perceber e sentir, provavelmente vai fazer uma melhor leitura da arte e assim entendendo sua mensagem. O graffiti comunica muita coisa. Mas não é todo mundo que sabe ler! Não só beleza, cores e figuras. É Arte!”* (entrevistado 6).

As marcas deixadas nos muros, sejam pelo grafite, muralismo, pintura ou picho, ficam registradas na mente, na narrativa do lugar. Como quem passa por um mural e observa, ao retornar, mesmo que ele não esteja mais lá, é sentido, lembrado, rememorado.

Nem todos os grafites passam uma mensagem fácil de ser compreendida, direta, que pode ser entendida rapidamente, é arte. A arte permite que a cidade seja compreendida, em sua história e cultura, incluindo os atores sociais, que promovem a articulação entre a história e a realidade, a imaginação e o cotidiano.

Pensando o muro como de propriedade da escola, a ação de grafitá-lo nos remete aos modos como vêm sendo encaradas essas intervenções. As ações do grafite e da pichação são distintas quanto a sua organização e aceitação. Conforme descrito no **Capítulo 1** a pichação não tem o mesmo aceite social e jurídico quanto a arte do grafite, que pode ser reconhecida como muralismo, tendo a permissão ou convite para a execução. A pichação torna-se um problema de diferentes discursos, social, jurídico, e na maioria das vezes não recebe apoio e aprovação.

 Conforme dito no **Capítulo 1** o grafite não pede permissão, sua principal característica, e nesta escola os grafiteiros ocupam o espaço, encontramos uma contradição entre a fala da diretora e a fala do grafiteiro, observamos que mesmo sem a autorização da diretora a arte ao redor da escola é bem-vinda, valorizada, reconhecida e explorada e acontece há alguns anos, de forma livre, sem punição, gerando um processo livre de ocupação, oficializando o grafite nesta escola, tornando os muros emblemáticos. Não há nenhuma restrição da direção em não permitir

ou tentativa de retirada dos grafites, mas sim uma apropriação da arte para utilização dos temas em sala de aula. Além do reconhecimento da comunidade sobre os muros.

A escola se apropria do conteúdo gerado nos muros, acontece a renovação dos grafiteiros, do grafite nos muros. Os muros são verdadeiros *outdoors* para os grafiteiros, temos parada de ponto de ônibus, vários sinaleiros, alunos da escola, milhares de cidadãos que passam por aquele lugar todos os dias.

As mensagens deixadas por meio do grafite são efêmeras, passageiras, mas de impacto por seu cunho social, político, que produz a conscientização. Há alguns anos os muros do Vicente Rijo recebem grafites com rostos negros, e como afirma Carão, são mensagens de autoafirmação, do povo preto, da raça que carece de aceitação. “Esforçar-se para ser mútuo é o melhor princípio mediador para situações em que há status desiguais” (HOOKS, 2021, p. 119). Ações como esta do grafite com negros nos muros mostrando seus traços e beleza, esse modo de agir em prol da mudança social tem grande valor social. “O processo de acabar com o racismo, em pensamento e em ação, é sempre um empreendimento mútuo. Todo o nosso poder está em entender quando devemos ensinar e quando devemos aprender.” (HOOKS, 2021, p. 137).

Ao ser utilizado como tela para expressão de qualquer tipo de manifestação, “o muro adquire novo sentido, podendo despertar, em quem vê, sentimentos diversos: revolta, preocupação, raiva, indignação, mas também indiferença e concordância” (FERRARI, CASTRO, BASTOS, 2021, s/p). Nem sempre o que está fora da escola, em seus muros irá agradar, nem sempre a mensagem será legível, mas poderá gerar uma discussão, um desacordo sobre e aí está a grande inquietação.

 “O grafite nem sempre a gente pede. [...] a gente vai e toma, a gente não derruba a parede não tira a função daquele muro, ele continua sendo um muro a gente só ornamenta ele, a gente vai pintar vai dar mais cor. [...] mas não foi algo que estava liberado no começo, não foi algo que eu pedi que eu falei: tem como liberar o espaço?” (entrevistado 4).

Para Tuan (2013, p. 204), “arte e arquitetura buscam visibilidade. São tentativas de dar forma sensível aos estados de espírito, sentimentos e ritmos da vida diária”. O autor continua afirmando que a maioria das criações são construções que visam satisfazer necessidades práticas. Neste caso, a necessidade da exposição da arte do grafite para a cidade. Os grafiteiros encontraram muros “telas” em branco em um espaço que foi transformado em lugar, por ganhar reconhecimento do status de arte. Lugar conhecido que marca o cruzamento de duas importantes avenidas: Higienópolis e JK, que foi criado pelos artistas, conforme Tuan (2013) gerando sentimentos, afetando o ritmo da vida.

VR *“A professora de artes passeia com os alunos pelos muros fazendo destes verdadeiros temas para as aulas”* (entrevistada 3).

Mesmo não recebendo o pedido de autorização a cada novo grafite a Diretora e a Professora de artes, e os alunos aprovam os grafites nos muros, usam como temas das aulas. Os grafites desta escola compõem a paisagem urbana, artística da cidade de Londrina.

O mundo como sala de aula, ideia compartilhada pela autora Hooks (2021) ilustra a afirmação da diretora. A arte do grafite chega à escola como algo inesperado, talvez até indesejado, mas que precisa ser discutido. E a partir destes grafites os temas do mundo são escancarados, tudo aquilo que estava fora do conteúdo do currículo acaba transformando as aulas. A cidade por meio da arte se transforma em tema de discussão para diversas abordagens em sala de aula. Assim como diversos temas adjacentes, como democracia, supremacia branca, ideologia de dominação, entre tantos outros podem conscientizar.

VR *“Conscientizar, se hoje eu sou um pouco mais consciente do que eu era lá atrás foi justamente por causa da arte, por causa dessa arte que me abriu portas e ampliou a minha mente, eu acredito plenamente que a arte em geral conscientiza e abre a cabeça do cidadão.* (entrevistado 4).

OG *“Penso que o lance da conscientização vai depender muito da percepção e do conhecimento das pessoas envolvidas. Mas ao mesmo tempo a arte do graffiti acaba mudando um pouco esse olhar para as coisas. Se o graffiti for bem legível, com imagens de mais fácil leitura, com imagens figurativas de leitura mais direta e tal ficaria mais fácil essa questão.* (entrevistado 6).

Podemos e devemos discordar, na liberdade e no respeito, diz Hooks (2021) a consciência forma-se a partir das leituras, das discussões, dos contrários, daquilo que vemos e ouvimos, e o grafite atualmente tem lutado para que estas mudanças aconteçam.

A grafiteira (entrevistada 5), procura refletir sobre a valorização do feminino, questões sociais de conscientização do feminino, e sua incompreensão.

VR *“O respeito pelo feminino, pelo sagrado feminino, sempre procuro pintar figuras femininas, representar elas dentro de suas lutas diárias e desafios, artistas grafiteiras, sensibilidade diferente, comunica mais, universo feminino”.* (entrevistada 5).

VR *“Posso levar um pouco de cura para a população para a comunidade em si, e principalmente para as mulheres e meninas que se sentem representadas através da arte que produzo, gratificante e sinto-me feliz e satisfeita de levar essa arte de estar contribuindo de uma forma diferente para melhoria para um mundo melhor, para uma vida melhor”.*

(entrevistada 5).

Todas as mulheres que lidam com o feminino e racismo, segundo Hooks (2013, p. 160), “desenvolvem importantes estratégias de sobrevivência e resistência”, estratégias que precisam ser compartilhadas e que a grafiteira desenvolveu muito bem, traduzindo seu pensamento em imagens que remetem e enaltecem o feminino.

Uma das imagens produzidas pela grafiteira foi o útero. O feminino ressaltado evoca a natureza da mulher o “útero” sem a vida uterina não há seres humanos. O útero remete a mulher as suas características femininas, faz parte do sistema reprodutor feminino, sua função é servir para o desenvolvimento do feto. E esta imagem é apagada dos muros. Por quem? A estética era boa e mesmo assim foi apagado, por quê? Por que incomoda a tantos?

A representação do feminino nos muros, na arte urbana, tem um importante espaço de poder e educação pela imagem, promovendo reflexões, como a mulher se vê e como ela é vista. O uso da imagem produz identificação e reconhecimento influenciando a forma de pensar, o feminino representado poderá contribuir e potencializar o movimento feminista.

O movimento feminista ousou desafiar a universalização da categoria “mulher” e criou uma revolução nos estudos acadêmicos feministas. Ao falar sobre gênero e reconhecer as diferenças da condição feminina e pela classe social, o movimento procura não apenas lamentar a questão da mulher, mas expor suas necessidades e apelos. O movimento social feminista reivindica a igualdade política, social e jurídica entre homens e mulheres.

A imagem criada no muro gera um efeito enunciativo, e ao afirmar seu potencial de comunicação, confirmamos que entre a imagem que está no muro e o leitor, há conexões que produzem efeitos na vida social, efeitos que poderão ser levados para a discussão, articulações com problemáticas parecidas no mundo inteiro.

As imagens, em seus diferentes e diversos meios de produção, caracterizam nossa sociedade atual. Vamos aprendendo a viver com as imagens e a produzi-las e, como somos invadidos por elas, parece que nos damos o direito de produzi-las em espaços públicos, que também invadem outros sujeitos, sem pedir permissão. Com isso, queremos dizer que esse processo de olhar, produzir imagens e passar informações nos expõe e nos ensina formas de pensar, de ser e de estar no mundo. Vamos produzindo a nós mesmos e aos outros (FERRARI, CASTRO, BASTOS, 2021, s/p).

A imagem é produtora de significados, procuramos significados quando olhamos uma imagem, tentamos compreendê-la, e assim construímos seus significados, cada qual a sua realidade e seu modo de compreensão, por isso a necessidade de discussão em sala, da atualização do contexto, da relação que os alunos fazem com os conteúdos, de tudo aquilo que ele já traz de conhecimento, parafraseando Paulo Freire (2006), para que além do visível na

imagem possa gerar um conhecimento, uma nova questão a ser pensada.

Seguimos para a análise do *eixo 2. Os diferentes processos de ocupação, de dentro para fora da escola e de fora para dentro da escola, a arte como propulsora da comunicação para a comunidade, resultante de processos pedagógicos que controlam as atividades.*

As escolas buscam o apoio em seus próprios projetos, disciplinas, em tudo aquilo que funciona bem dentro da escola. Evidencia-se o controle da atividade, a regulação, em não sujar o patrimônio público, não extravasar, não transgredir, obedecer às atividades orientadas, pois toda a escola está limpa. Observamos as contradições em obedecer e ser criativa.

Para Paulo Freire (2006), a escola precisa ser organizada e pedagogicamente “alegre, criativa e ousada”, e no grafite e muralismo das escolas contemplamos a alegria nas cores e traços, a criatividade em mostrar projetos, e a ousadia das imagens que retratam temas raciais e outros. E a obediência em não sujar, não pichar, em cuidar do patrimônio público escolar.

Tanto Gadotti (1992) quanto Freire (2006) escrevem sobre como a escola e a comunidade escolar precisam crescer e aprender a gerir seu processo educacional, democraticamente, que trabalhe com as necessidades do lugar, como propulsão para a motivação do ambiente escolar, o ético está ligado ao estético e que a escola deve gerar hábitos de conservação do ambiente, e não o seu contrário. Freire (2006) trabalhou para alcançar uma “escola séria, justa, competente, alegre e curiosa”. Cada escola tem suas características e deve levar em conta o seu potencial, valorizar o que produz.

JA “Geralmente a pintura era feita durante a Semana Cultural, e os alunos eram divididos em grupos que envolviam os períodos da manhã e tarde. Muitos alunos inscritos em outras atividades artísticas, esportivas e culturais, resolveram participar da pintura, dando sua contribuição espontaneamente” (entrevistadas 12 e 13).

JA “Envolvimento dos alunos, os tornam pessoas e cidadãos mais críticos, participativos e solidários, pois arte urbana é muito democrática e permite que várias pessoas tenham acesso a ela, de forma gratuita” (entrevistadas 12 e 13).

A Mostra Cultural reelaborada a cada ano traz a versão de pintura nova, novos temas explorados durante a Mostra Cultural e que ganham visibilidade, gerando satisfação e participação e envolvimento dos gestores, alunos, pais, professores e APMF.

W JA Molduras nos muros, gerando a divisão das criações artísticas dos alunos durante a Mostra Cultural. As pinturas tornam-se telas emolduradas para a cidade, o padrão estético permanece. Assim como nestas escolas que buscam explorar o conhecimento obtido por meio de oficinas e cursos, discussões e palestras sobre temas anualmente abordados, que se renovam

a critério dos alunos. E a escola expõe para a comunidade aquilo que tem de melhor, que gera resultados positivos. Conta com o envolvimento dos alunos, gosto pela expressão artística e contenção das pichações.

Segundo Bonafé (2014), o currículo, representa a prática didática no contexto escolar. “A cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*” (p. 20). Adaptação dos conteúdos culturais expostos nos muros, abrange o controle das atividades reguladoras na escola. Escola expõe aquilo que está dentro, os bons resultados, aquilo que deu certo. E a comunidade participa da leitura das imagens, contempla os resultados da escola.

JA “A pintura mural consegue chegar a diversos tipos de público, inclusive a comunidade escolar, para que possam ver as atividades artísticas desenvolvidas na educação”. (entrevistadas 12 e 13).

JA “A partir da Semana Cultural, cuja temática era Cultura Afro Brasileira (2017). Foram feitas várias oficinas e os alunos se inscreviam na qual tinha maior interesse. Depois todos os anos seguintes fazíamos a oficina de mural, daí foram surgindo vários temas”. (entrevistadas 12 e 13).

A imagens dispostas nos muros são resultantes da arte urbana, expressão culturalmente e socialmente instituída, e que por estar disponível a todos os públicos gera significados distintos. Grafite e pichação geram percepções e interpretações diferentes, além disso, “as imagens cujos significados dependem do contexto, da situação e das relações entre imagem e sujeito; ou seja, os sujeitos interagem em espaços de lacunas, brechas, intersecções” (FERRARI, CASTRO, BASTOS, 2021, s/p). Como as imagens são anualmente refeitas e amplamente debatidos os temas, entende-se que a comunidade precisa ter conhecimento para entendê-las, para conseguir fazer a leitura destes muros.

Atos comprometidos de cuidado mostram a todos que o objetivo da educação não é dominá-los nem os preparar para serem dominadores, mas, sim, criar condições para a liberdade. “Educadores zelosos abrem a mente, permitindo aos estudantes acolher um universo de conhecimento que está sempre sujeito à mudança e ao questionamento” (Hooks, 2021, p. 154).

JA “Foram momentos de muita interação pois envolvia os alunos, professores, funcionários, APMF (Associação de Pais Mestres e Funcionários), os pais também contribuíram com potes recicláveis, motivando os filhos e aprovando o projeto nas instâncias

colegiadas”. (entrevistada 11).

JA *“Sobre as pinturas havia uma dedicação incrível dos alunos, pois tivemos a preocupação de fazer uma oficina em ambiente externo e os alunos atenderem aos combinados, como por exemplo, sair da calçada do colégio para outros locais nos arredores, os acordos eram cumpridos”*. (entrevistada 11).

O muro é agente de transformação, agente comunitário, dialogando com a comunidade, com a cidade, refletindo sobre a escola e a cidade, que são inseparáveis, um abrindo o outro e demonstrando as suas relações educacionais de dentro da escola para fora, para a cidade, e de fora, da cidade para dentro da escola. Visando experienciar e compartilhar saberes, fazendo sentir-se representado no território educativo da cidade.

A arte urbana nos muros promove o experienciar e o compartilhar saberes e ideais, transformando a realidade em imagens pictóricas, pessoas em personagens, propiciando as representações do cotidiano, e com isso as transformações da cidade em território educativo. Se o muro coberto pela arte pode promover a mudança, então ele também é educador e está em constante comutação, assim como a educação.

A tolerância, o respeito, a advertência, o conhecimento, podem advir nos muros, assim como o seu contrário. O que está nos muros tem poder para ensinar, aprendemos com tudo aquilo que nos dá satisfação, então as imagens também teriam esse poder de instruir por meio da arte. Prevalendo a cultura local, qualificando aquilo que já existe, na intenção de valorizar o existente do lugar, suas origens, para gerar a cidadania ativa, com a realidade do cotidiano representado nos muros a cidadania passa a adquirir sentido, pois prevalece as origens e a identidade para a compreensão da vida.

Permitir se afeiçoar ao lugar, por meio da construção de significados para tal, e sua organização espacial, resultantes das ações práticas propostas pelas escolas, na tentativa de retomar o lugar banal e caracterizá-lo. Os temas estão dentro das escolas e levam a discussão para fora.

W *“Muralismo Mexicano que é a intervenção social e política através da arte. Também pesquisaram se o grafite podia trazer críticas à política e a sociedade. Descobriram que além disso, o grafite retrata o dia a dia e pode ser usado para levar mensagens positivas às pessoas que passam por ele”*. (entrevistada 10).

W *“O fato de termos apenas duas aulas por semana, (apesar de alguns professores cederem suas aulas). A falta de alguém para me auxiliar e dar suporte sobre a técnica artística aos alunos. E ainda o fato de estarmos no fim do ano, o sol estava muito forte, mesmo de manhã*

e prejudicou o trabalho, assim como muitos alunos acabaram desistindo por estar no fim do ano letivo deixando seus trabalhos incompletos”. Destaca-se o apoio da direção que proporcionou a tinta, a ajuda de professores que ajudavam a cuidar dos alunos na calçada durante seus períodos de aula e os alunos dos 9º anos. (entrevistada 10).

Os professores ajudaram, a direção apoiou a iniciativa da Professora que apresentou a proposta em disciplina aos alunos. Houve a inspiração de praticar a pintura nos muros, a aprovação da gestão escolar.

As imagens representadas nos muros foram criadas pelos alunos a partir do conteúdo abordado em sala, debates, e discussões que resultaram em imagens criativas e escolhas dos temas a partir do interesse dos alunos. Essa escolha, liberdade dos alunos em pensar em temas para discutirem, criticarem, desenharem e representarem nos muros, torna-se essencial para o processo educacional. Seria um caminho promissor, possível entre o conter e o expressar?

As pinturas realizadas fazem menção a críticas sociais, econômicas, políticas e ecológicas, além de levar mensagens positivas às pessoas ou ainda exaltar a cultura brasileira.

 *“A minha intenção era ajudar os alunos a buscar um senso crítico sobre nossa sociedade e sobre temas controversos que muitas pessoas procuram não pensar ou discutir, além da expressão artística”. (entrevistada 10).*

 *“Os alunos envolvidos pararam para pensar na política, nos pré-conceitos, mensagens positivas, preconceito racial e a liberdade de escolha de gênero, curiosidade da comunidade”. (entrevistada 10).*

O muralismo mexicano se transformou na arte revolucionária durante a Revolução Mexicana, no período da ditadura, teve grande destaque e como principais temas de reivindicação a reforma agrária e a manifestação dos camponeses que solicitavam um retorno à sua cultura, e a valorização da cultura indígena. Durante 1920 e 1930 o México ficou conhecido pela sua arte revolucionária no continente americano. Essa arte seria das camadas populares, e o povo teria acesso, sendo a principal tela os grandes murais e os edifícios públicos. A inspiração teve como proposta o retorno às origens indígenas, por estar em grandes murais foi chamada de Arte Muralista, sendo seus representantes: Clemente Orozco (1883-1949), David Siqueiros (1896-1974) e Diego Rivera (1886-1957). Muitos temas foram e continuam sendo representados e narrados como: a luta popular, às desigualdades sociais, a miséria, a exploração dos camponeses.

A educação como prática da liberdade não só afirma uma autoestima saudável nos estudantes, mas também promove a capacidade de ser e viver de forma consciente. Ela os ensina a refletir e a agir a fim de ampliar a autorrealização, em vez de ensinar a conformidade com o *status quo* (Hooks, 2021, p. 129).

Esses processos também envolvem as potencialidades de colocar sob suspeita esses saberes e como eles nos constituem, ou seja, de produzir outras formas de pensar, ser e agir, inventando outros modos de existências. (FERRARI, CASTRO, BASTOS, 2021, s/p).

A lógica de dentro para fora, a partir de discussões e apropriação do conhecimento durante as aulas de artes. Neste caso, em específico, os alunos são os protagonistas, recebem o conhecimento sobre o muralismo mexicano e discutem sobre temas diversos durante as aulas exploram o traço nos desenhos e reproduzem no muro com a inocência e a rebeldia de quem nunca o fez. Ousadia, no traço dos alunos, que não tem a mesma força de expressão que grafiteiros profissionais, mas que não deixam de ter a sua força e responsabilidade.

O comprometimento com ensinar bem é um comprometimento com o servir. “Os professores que fazem o melhor trabalho estão sempre buscando atender às necessidades dos estudantes” (Hooks, 2021, p. 143). São professores preocupados com os alunos, com a escola, com o aprendizado.

Quando falamos sobre amor e ensino, as conexões que mais importam são as relações entre professores e as matérias que lecionam e a relação estudante-professor. Quando, como professores, damos profunda importância ao tema tratado, quando declaramos amor ao que ensinamos e ao processo de ensino, essa declaração de conexão emocional tende a ser vista com aprovação por coordenadores e colegas. Não impedindo a sua objetividade. (HOOKS, 2021, p. 203).

Pode-se perceber a influência da Professora de Artes, (entrevistada 10), o apoio dos outros professores e a autorização da equipe gestora em permitir que a pintura mural acontecesse, demonstrando que outros projetos importantes da escola também possam se posicionar e mostrar seu potencial. A forma do traço do aluno, não tem a sutileza do grafiteiro, mas os desenhos são provocativos e constroem críticas, indagações, revelam a arte popular.

O grafite abrange toda a cidade, integra os bairros, os cidadãos, diminui a segregação, a marginalização de lugares, promove o diálogo intergeracional, como agente educador. Além de permitir a participação de todos, sem limite de idade, escolaridade, localização, está em espaço público para qualquer passante, está nas redes sociais, para visualização de qualquer lugar do mundo.

A arte urbana pode nascer dentro da escola e se tornar algo a ser explorado pela cidade ou o contrário a escola pode receber a arte e esta se tornar conteúdo para a escola, advindo do processo educador capaz de transformar.

Os efeitos da transformação dos muros nos remetem ao contexto em que estamos imersos. Vivemos em uma sociedade imagética, na qual somos

atravessados/as por imagens o tempo todo, as quais nos capturam, acionam saberes, convocam posicionamentos e, portanto, constituem-nos. Essas imagens participam da construção dos lugares sociais a partir de enquadramentos das vidas que importam – que são dignas de proteção – e daquelas cuja precariedade é potencializada a partir de políticas e práticas de exclusão, violência e morte, como muitas pichações podem exemplificar. (FERRARI, CASTRO, BASTOS, s/p, 2021).

“Decidimos retratar lá fora o que vivemos aqui dentro e uma das coisas mais fortes é o projeto da leitura, que funciona muito bem, porque a bibliotecária é uma pessoa muito ativa” (entrevistada 1).

Na escola a devolutiva dos alunos com selfies e suas publicações nas redes sociais, ampliou o diálogo preservando os muros, gerando a contenção, trazendo para perto o nível de expressão, exteriorizando os saberes, problemáticas, projetos, mostrando o que acontece dentro da escola.

JR *“Muitos alunos gostaram bastante da nova pintura, alguns que não tinham lido as obras pintadas nos muros procuravam na biblioteca, outros não conheciam as obras e tomaram conhecimento depois das pinturas. O estímulo à leitura virou curiosidade para eles”.* (entrevistadas 1 e 2).

Nesta escola os pais, alunos e vizinhos, expuseram sua opinião em reportagem dizendo que a pintura tornou a escola agradável aos olhos, interessante, e lembraram de livros que leram na infância e outros que gostariam de ler.

As imagens grafitadas na entrada da escola foram reforçadas em relação à pichação, na medida em que, sendo fotografada pelos alunos, pais e comunidade, estas imagens, continuam sendo compartilhadas em redes sociais, envolvendo a sociedade, pois por meio da sua difusão a mídia televisiva local se interessou pelo tema e produziu uma reportagem sobre, tornando o novo aspecto do muro escolar algo ainda mais relevante para a comunidade, conforme citado no **Capítulo 2**. A vizinhança também aprovou a iniciativa da escola, relatando a sensação de limpeza e beleza, além da curiosidade e do retorno ao passado das leituras já feitas.

OG A ocupação pela comunidade, alunos e grafiteiros, foi o marco para a arte urbana na escola. Segundo a (entrevistada 8), as oficinas começaram em outubro, durante um processo de recuperação da escola, reparando os banheiros e outras necessidades e a diretora (entrevistada 7) solicitou parcerias para a profa. (entrevistada 8), que conseguiu a cooperação com os grafiteiros.

Houve muita representatividade por parte dos professores e alunos, que se reconheceram nos grafites, de acordo com relatos de: *sou eu, olha é você!* Para (entrevistada 8), houve muita

interação com a comunidade, os adolescentes pediram oficinas, a pastoral da criança fez o almoço, os alunos participaram, a comunidade pode comemorar e prestigiar a data.

Os grafiteiros resgatam a cidadania, no momento em que representam nos muros pessoas reais, retratam o cotidiano, e acontece a identificação. As pessoas se sentem representadas, se identificam com os personagens, a comunidade se sente valorizada, por ser respeitada em suas particularidades étnicas raciais, seriam manifestações de existência?

Interação, em todo o processo de ocupação há esse movimento do coletivo e isso faz a escola ser mais potente. Se ocupar com, se ocupar de, pode ser sobre a arte nos muros ou sobre qualquer outro tema. Produzir significado na e para a existência. A comunidade faz parte da escola, esta ocupação se contrapõe com a escola tradicional que conhecemos.

OG Sobre os muros da escola, nos relatos e na visita ao Ciranda da Cultura, é nítida a participação da comunidade na escola. Esta escola foi construída a partir do clamor da população do bairro, para que as crianças e jovens pudessem ter acesso ao ensino sem precisar percorrer grandes distâncias frequentando escolas de bairros vizinhos. Como isso é importante na história de algumas escolas.

O muralismo aconteceu a partir do pedido da direção escolar e da participação da comunidade juntamente com os alunos e colaboração social de grupos de grafiteiros, sambistas, cabeleireiros, etc. em um dia muito especial, 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”.

De acordo com a participação e os relatos de reconhecimento nas imagens percebe-se que nesta escola o tema escolhido na data não foi aleatório. Em reportagem de 2016, os alunos apelidaram o pátio da escola de cadeião, devido a proteção oferecida pela escola em forma de grades, que evitavam a entrada dos perigos de fora e reforçavam a segurança, de acordo com a Diretora Edneia. Além dos perigos oferecidos pelas pessoas, existe o perigo das pichações, das coisas feias nos muros da escola, por aqueles que não podem adentrá-la.²⁶

No muralismo, dentro e fora da escola, nota-se o forte apelo a pessoas negras: crianças e jovens. Conceitos fundamentais são necessários para entendermos as imagens: raça, racismo, preconceito e discriminação.

A raça está relacionada a nossa diversidade de homo sapiens, esquemas classificatórios, em que a cor da pele demarca a origem racial e étnica, selecionando as características dos indivíduos, a raça faz referência a lugares sociais para que a sociedade se organize em hierarquias. Racismo, doutrina, que atribui à raça a supremacia sobre a cultura desconsiderando à perspectiva histórico-social das relações entre os homens. O racismo operacionaliza e

²⁶ (“Educação atrás das grades” disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/reportagem/educacao-atras-das-grades-964063.html>. Acesso em 10/05/22

classifica a raça por cor da pele, cabelo, enfim o fenótipo. No Brasil a características do fenótipo definem a raça ao qual se pertence.

O racismo funda-se no conceito historicamente construído como condição de inferioridade. “O racismo se reproduz historicamente e está imbricado nas relações de dominação e de poder”²⁷.

O racismo potencializa a divisão e organização dos espaços entre brancos e não brancos, reproduz-se nas periferias, nos bairros afastados das cidades, gerando a discriminação. Transformar as diferenças em desigualdades é algo que precisa ser combatido e discutido amplamente nas escolas.

Essa transformação das desigualdades é trabalhada na escola, quando seus muros recebem o grafite e o muralismo representando as pessoas negras, fazendo referência a elas, afirmando que estão ali e que são presentes naquela escola, assim como em outros muros e outras escolas, que precisam demarcar o seu espaço.

A Prof. Maria Valéria Barbosa²⁸ aponta como desafios e solução “compreender o papel da escola e espaços sociais; compreender os sujeitos; organizar cursos de capacitação; discussão do tema nas escolas; ampliar o olhar e a escuta para o cotidiano; planejar as atividades com cuidado e abordagens amplas; organizar o espaço escolar e sociais para contemplar a diversidade”.

Além dos muros cobertos por temas que fazem parte da rotina escolar, faz-se necessário o rompimento da barreira mural, e transformar esses murais em temas a serem debatidos dentro da escola, fora da escola, em comunidade. Valorizando a raça, a cultura, levando conhecimento sobre o passado, partindo da escola para a comunidade e sociedade, e também da comunidade para a escola, gerando acolhimento.

No entanto, os processos não acontecem da mesma forma, a contenção, a expressão e o controle na escola vêm de outra forma, a pedido da Direção e alunos, no dia da Consciência Negra, dia festivo na escola e no bairro, que homenageia Zumbi, o líder do Quilombo de Palmares, que morreu em 20 de novembro de 1695. Ao mesmo tempo a escola busca conter e expressar, conter os muros pichados com palavrões e expressar a arte dos grafiteiros.

No eixo 3. trataremos as similitudes, o que as escolas têm em comum e o aprendizado durante o processo, representado pela contenção: a ocupação da arte nos muros para evitar o vandalismo, gerando a preservação do patrimônio público.

²⁷ Prof. Maria Valéria Barbosa, em 23 de junho de 2022, Roda de conversa: “Desnaturalizando o racismo: conceitos fundamentais”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KVxSibBn8ho>.

²⁸ Idem rodapé 26

Destaca-se o papel da gestão escolar, dos gestores que acreditam no impulsionamento da arte nos muros. Estes que aceitam e veem como solução a arte urbana nos muros da escola para enfraquecer ou não estimular a pichação.

JR O cuidado com a escola, extrapola o interior da escola. Cuidar do que se ama, a afirmação de Moacir Gadotti (1992) e Paulo Freire (2006), remetem aos cuidados com a estética, a higienização da escola. Em seus textos relatam que os alunos cuidam daquilo que gostam, que amam, e o ambiente escolar demonstra esse amor, no cuidado com toda a sua estrutura e limpeza.

JR *“Um ex-aluno grafitou um pedaço do muro na entrada da escola e onde ele fez a arte ninguém mais pichou. Então, a diretora percebeu o interesse dos alunos pelo grafite e a motivação que trouxe para a escola”*. (entrevistada 1).

JR *“Os muros sempre estavam pichados e não agradava, então tive a ideia de convidar um ex-aluno, que sabia grafitar e pintar para fazer alguns grafites ao lado do portão central. A motivação para a grafitação e a pintura dos muros da escola foi o vandalismo que existia antes. Os muros eram muito depredados, com palavrões e figuras feias. A gente sabia que se pintássemos o muro normalmente, os pichadores voltariam e estragariam tudo novamente. E assim, o projeto teve início em 2018*. (entrevistada 1).

O termo “não agradava” sugere que tanto a instituição escola quanto a comunidade não estava satisfeita com a sujeira, os palavrões e *tags*, quanto a não permissão da escola sobre a pichação. Ao afirmar que ninguém mais pichou, estabelece a relação com o que está fora da escola, a comunidade, os pichadores.

A preocupação em evitar o picho é de praticamente todas as escolas, que querem evitar o vandalismo, as palavras feias, no sentido de conter a atividade que deixa a escola feia, suja.

JA *“Depois desse trabalho os alunos passaram a valorizar o espaço do qual participaram no processo de construção, deixando a escola um ambiente agradável, evitando também as pichações”*. (entrevistadas 12 e 13).

JA *“Penso que o principal é a cooperação, dedicação e respeito ao trabalho que envolve os alunos, no sentido de criar uma cultura de valorização da arte e dos espaços públicos”*. (entrevistadas 12 e 13).

Mesmo tendo os muros grafitados há espaços em branco e que poderiam ser preenchidos pelos alunos ou pichadores, mas não acontece. Os espaços continuam em branco. A limpeza é mantida. A comunidade valoriza a fachada e a preserva. Não podemos esquecer de que os pichadores também respeitam e sentem esse amor. Os pichadores das escolas podem ser os próprios alunos, jovens da comunidade. Afinal, se eles quisessem pichar, pichariam.

Para que a pichação não voltasse aos muros da escola o grafite tomou seu lugar, houve o cerceamento da pichação, criou-se um novo conceito de muro para barrar as pichações, como solução.

JR *“Os pais dos estudantes também modificaram sua visão da escola, elogiando a inspiração para a leitura e procurando vagas na escola que demonstra, por meio dos muros, tanto zelo”* (entrevistada 1).

A pichação foi contida por meio do grafite na entrada da escola, do projeto de leitura da Biblioteca, com a pintura das lombadas e capas dos livros e outros temas. A escolha das imagens não foi aleatória, o contexto da comunidade do bairro influenciou, a positividade nas respostas frente ao grafite impulsionou novas ações da escola para que a ação continuasse, tanto externa quanto internamente. Um tipo de vínculo que se aproxima mais da forma com o qual a escola elege e consegue trabalhar. Em uma opção de leitura, podemos inferir que a pichação nos muros também é uma espécie de vínculo, que acontece de fora para dentro. Se trata de escolhas e essas escolhas são as possíveis para àquela escola. Por que não fazer um trabalho sobre as pichações? Sobre as figuras feias? Sobre a depredação?

Possibilidades e escolhas possíveis para cada escola, cada realidade, cada tempo e conjuntura social e local. A escola faz a contenção divulgando o que se tem de melhor. O projeto da Biblioteca enfatiza um dos projetos da escola que se destacam e aumenta a procura pelos livros, impulsiona a leitura. Para todos os alunos e ex-alunos a memória dos livros, da biblioteca prevalece, por ser uma imagem que está no imaginário de todos os que já passaram pela escola, os livros passam por gerações e podem ser lidos por pessoas de diferentes idades, também funciona como um gatilho intergeracional que impulsiona o diálogo entre pais, professores, alunos e comunidade.

Hooks (2021) afirma que independentemente de “classe ou nível educacional, as famílias que apoiam crianças e adultos na busca por educação proporcionam uma base positiva” (p. 190). Com a aprovação das famílias o conhecimento da sala de aula, dos projetos são levados para o ambiente familiar, e a comunidade.

Podemos concluir que há um apoio geral da comunidade em torno desse projeto de educação. Inclusive dos pichadores. Esta contenção seria de dentro para fora da escola, para conter o que vem de fora, com o convite à leitura.

VR No caso desta escola, se ao invés do grafite os muros recebessem apenas pichações será que teriam a aprovação da gestão escolar? Se o grafite nesta escola fosse caracterizado desta forma, por pichações e palavrões, qual seria o posicionamento da direção escolar?

co.  “A escola recebeu o grafite em seus muros a pedido da comunidade escolar, que contou o apoio da Ciranda da Cultura e outros”. (entrevistada 7).

A Direção aprovou a ideia do grafite nos muros, para limpar a pichação, para que os alunos pudessem participar das festividades do Dia da Consciência Negra.

Normalmente as escolas possuem muros e são utilizados como proteção. Mas, algumas escolas fogem desse padrão e além da segurança que os muros oferecem, essas escolas os usam como telas para exporem suas “artes”. Ressaltamos a importância de cada escola pôr a mostra, sua realidade, sua criação, seus modos de ensinar, assumir o espaço como prolongamento. E tudo pode mudar rapidamente, os muros podem voltar ao padrão cinza ou a arte urbana pode compor outros grafismos. Ao levar a arte para os muros a escola assume o caráter efêmero do grafite, muralismo e pintura, que não busca a permanência, mas sim a alternância, de períodos de arte, outros não e com temáticas distintas.

O grafismo exposto entre a arte e o didático (a rotina que se estabelece na escola) nos muros é passageira, na tentativa de atender as necessidades e lacunas daquele momento. Assumimos os muros como espaço em branco “telas” para a arte urbana e ela não está ali para ser julgada, não existe lógica a ser seguida, são percursos urbanos de comunicação que refletem o muro, a escola, a arte e a cidade.

Partindo do princípio de que os alunos aprendem com tudo aquilo que permite a satisfação, o interesse do aluno orienta a atividade de aprendizagem, assim a atividade de pintura, grafite e muralismo que permitem a junção da prática escolar educativa e a atividade da arte urbana, evidenciará seus muros para a cidade, como experiências escolares relatadas.

A arte urbana disposta nos muros escolares, pode até fazer o papel inverso e um dia estarem expostos nos museus. Como explica Silva (2009) posto que as funções do museu de arte sejam pesquisar, conservar e divulgar obras de arte, trazer as imagens surgidas nas ruas para dentro do museu é propor que realize plenamente sua missão e participe de seu tempo. E não só para dentro do museu, mas suas paredes externas e muros. Atualmente encontramos a arte urbana em exposições nacionais e internacionais, mudando o fluxo primeiro do seu caráter transgressor, o grafite adentrou o museu, ganhou novo público, ganhou valor, revelou talentos antes nominados de incivilizados. Sua trajetória foi alterada, antes contraversão agora arte.

Assim, todos os cidadãos crianças, jovens, adultos e idosos podem ser promovidos ao papel educador da cidade, pois, a arte urbana extrapola os museus e permite que todos tenham acesso ao seu papel educativo. A arte urbana não se desvincula da experiência de viver, assim, as experiências de socialização propostas nos muros se tornam experiências artísticas sociais,

edificando a relação entre a cidade, a escola e a arte urbana, formando uma complementariedade para gerar a arte da existência.

Em todas as ações de arte urbana propostas nos muros das escolas visaram resolver problemas, melhorar aspectos da escola, expor trabalhos e projetos e até valorizar o trabalho artístico de grafite de Londrina, sendo assim, os diretores e gestores visaram o melhor para a escola, naquele determinado momento.

Foi possível por meio desta tese compreender os significados da arte urbana presente em muros escolares para as comunidades escolares. Como cada escola percorreu caminhos distintos para terem seus muros cobertos de arte urbana, mesmo que essa pintura não tenha um nome definido pelas escolas, mas que pode ser conceituado em grafite ou muralismo. Por meio das entrevistas foi possível identificar os processos que mobilizaram as escolas a produzirem arte urbana nos seus muros escolares e apresentar os significados da arte produzida em muros escolares pelos artistas que a produziram, os (as) grafiteiros(as) e alunos.

Para Certeau (2014), a leitura da imagem parece construir o ponto máximo da passividade que caracteriza o consumidor, constituído em uma sociedade do espetáculo. A atividade leitora permite improvisação e expectativa de significados, “o espectador lê a paisagem de sua infância na reportagem de atualidades” (p. 48), a fina película das camadas de tinta se removem num jogo de espaços, trazendo um mundo diferente, daquele que vê para alterar e introduzir no lugar daquele que fez. Tomando por um tempo como de empréstimo aquela imagem.

Esta leitura produz, portanto, uma “arte” que não é passiva, pois permite alterações, lembranças, empréstimo, transformando a maneira de frequentar aquele lugar. A observação prolifera, tateia, como em muitas pesquisas sobre imagens no mundo. Certeau (2014) diz que o *graffiti* pode ser tratado como uma tática do cotidiano, seria como praticar uma arte “ordinária”, achar-se na situação comum e fazer da escritura uma maneira de fazer “sucata”.

É também um domínio dos lugares pela vista. A divisão do espaço permite uma *prática panóptica* a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, e “incluir” na sua visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço (CERTEAU, 2014, p. 94).

Para Certeau há “histórias” que fornecem às práticas cotidianas o escrínio de uma narratividade. Só descrevem alguns de seus fragmentos, são metáforas, mas expõe maneiras de fazer sob a forma de relatos. A narrativa relata acontecimentos e experiências com palavras e imagens. A mente registra aquilo que lemos como uma experiência vivida. A narrativa leva

outras pessoas de qualquer cultura a ouvir, identificar, ler e contar por meio de palavras e imagens, por isso é essencial para a nossa história. As narrativas são a base para a comunicação humana: orais ou visuais, verdadeiras ou fictícias.

As narrativas nos ajudam a entender os acontecimentos, falam o que há de mais profundo em nós, é individual, único. A maneira que cada um recebe o relato, vê a imagem, é particular. Fazemos associações com base em nossas interpretações e emoções. Vai-se construindo uma teia de sentidos, que envolve, emociona, estimula conexões. A narrativa estimula a imaginação e desperta interesse.

“Se a própria arte de dizer, é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte.” (CERTEAU, 2014, p. 140).

O estilo do grafite, seu conceito, conteúdo, a forma como foi executada, as informações que transmite, seu senso de humor, sua estética, suas cores, suas intenções, tudo isso compõem um ponto de vista, daquele que a criou. A arte urbana traz consigo um ponto de vista, se não for assim é irrelevante. As ideias são a alma da arte, da imagem, “as ideias chegam, tocam o observador e o acompanham. Ou seja, a relação que surgirá entre o observador e a imagem será produzida pela ideia presente na imagem” (SCHEINBERGER, 2019, p. 27).

O próprio ato de passar a operação de ir, vagar ou “olhar as vitrines”, noutras palavras, a atividade dos passantes é transposta em pontos que compõem sobre o plano uma linha totalizante e reversível. Só se deixa então captar um resíduo colocado no não tempo de uma superfície de projeção. Visível tem como efeito tornar invisível a operação que a tornou possível. Essas fixações constituem procedimentos de esquecimento. O traço vem substituir a prática (CERTEAU, 2014, p. 163).

O traço interage com as pessoas, dialoga, mas cabe a escola aprovar ou desaprovar a linguagem visual do grafite, muralismo, pintura ou picho, que poderá se reverter em atitudes, valores, a partir da leitura das imagens.

Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar construído por um sistema de signos – um escrito (CERTEAU, 2014, p. 184).

Certeau (2014) sugere criar legendas pelos lugares onde se passa, relatos reveladores, “os relatos de lugares são bricolagens (...) são feitos com resíduos ou detritos de mundo” (p. 174). Os lugares criados estabelecem relações, criam diálogo entre a escola e a cidade, o muro torna-se parte comunicativa da escola, sinalizador do que representa a escola, o que ela expõe, o que faz, revela o que a escola busca conter, controlar e expressar.

5 CONCLUSÃO E APONTAMENTOS

“Em toda a sua extensão, a cidade parece continuar a multiplicar o seu repertório de imagens: no entanto, não tem espessor, consiste somente de um lado de fora e de um avesso, como uma folha de papel, com uma figura aqui e outra ali, que não podem se separar nem se encarar.”
Italo Calvino, 2003, p. 101

A arte urbana por ser efêmera, rápida e de caráter temporário, pede atualizações, e foi necessário voltar aos muros escolares para saber como estavam, o que havia acontecido, se havia novidades, novos temas.

Registrei as fotos dos muros escolares no início da pesquisa em 2019 e voltei aos muros em 2022 para fazer novos registros e verificar o que havia mudado ou não, como poderemos observar nas imagens que serão apresentadas.

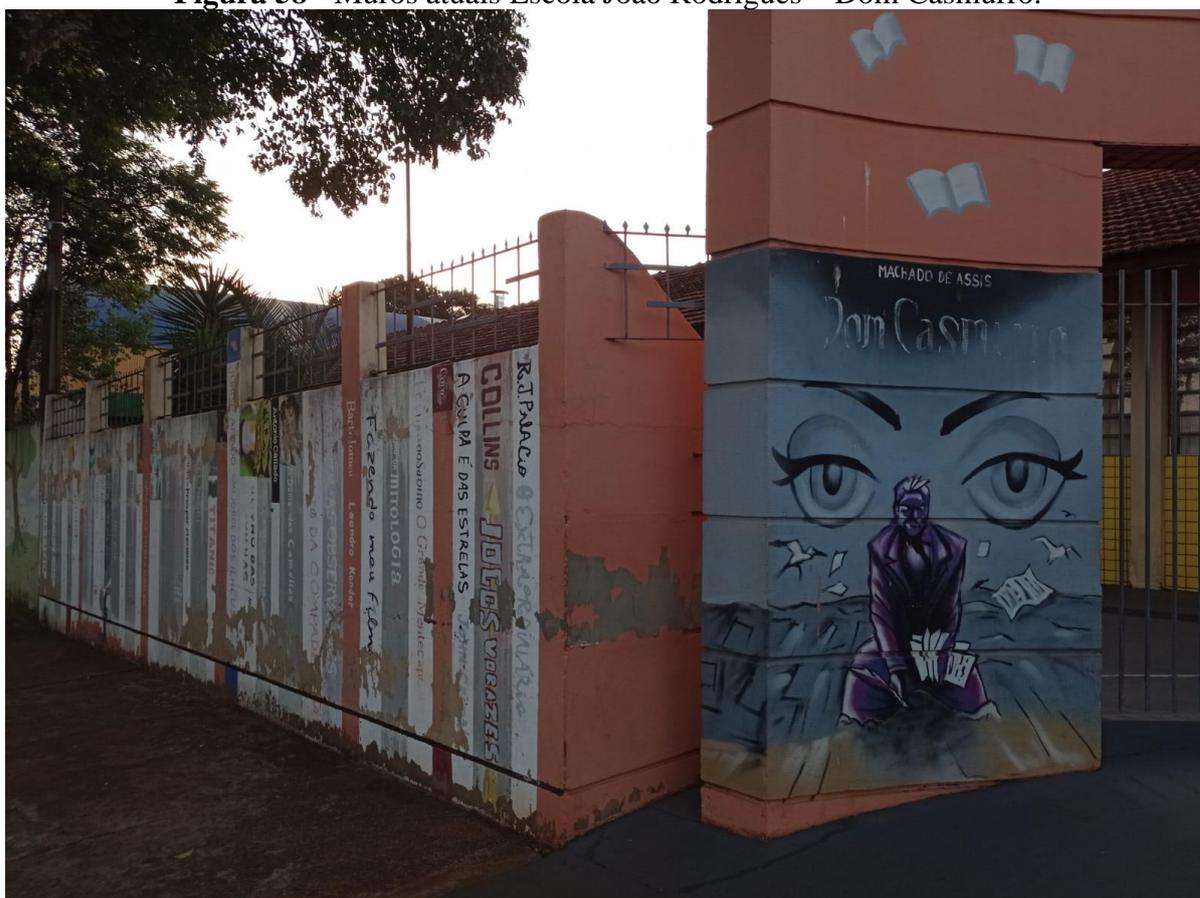
JR Na escola, os muros permanecem intactos, apenas com o desgaste natural do tempo, sem nenhum tipo de intervenção ou pichação, apenas o desgaste do tempo e da tinta, por estar a céu aberto (Figuras 57 e 58).

Figura 57 - Muros atuais Escola João Rodrigues – O menino maluquinho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 58 - Muros atuais Escola João Rodrigues – Dom Casmurro.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

VR Os grafiteiros fizeram novas pinturas, em junho de 2022, podemos observar todas as alterações desta arte viva e em transformação (Figuras 59 e 60). Os artistas grafiteiros também se renovaram, nova linguagem visual, novas cores.

Figura 59 - Muros atuais Escola Vicente Rijo - Indígena.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 60 - Muros atuais Escola Vicente Rijo – entrada principal.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

JA Os muros foram refeitos com novos temas, por ter realizado a mostra cultural (Figuras 61 e 62) de 2022, focalizando na temática da paz entre os povos do mundo:

Figura 61 - Muros atuais Escola José de Anchieta.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 62 - Muros atuais Escola José de Anchieta - Paz.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

OG Nesta escola, a cor flicts²⁹ cobriu todos os muros e logo na entrada surgiu uma pichação, mas que foi coberta pela tinta vermelha. Apesar da mudança nos muros não houve mudança na direção escolar (Figuras 63 e 64).

Figura 63 - Muros atuais Escola Olavo Garcia – entrada principal.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 64 - Muros atuais Escola Olavo Garcia - lateral.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

²⁹ Livro infantil Flicts, publicado em 1969, pelo desenhista e cartunista Ziraldo. Flicts, representado por um tom terroso de bege, é uma cor diferente, que não consegue se encaixar no arco-íris, nas bandeiras e em lugar nenhum, e que ninguém, a princípio, reconhece seu merecido valor.

W Os muros também estão sem cor, apagaram as pinturas dos alunos e restou apenas o nome da escola, na esquina, com nova tipografia (Figuras 65 e 66). Com menos força o traço dos alunos foi apagado, mas surgem novos espaços em branco para serem novamente explorados.

Figura 65 - Muros atuais Escola Wistremundo – nome da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 66 - Muros atuais Escola Wistremundo - lateral.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Os muros mudaram, desde 2019 e provavelmente poderão ser alterados para novas atividades artísticas em breve, os muros em branco estão prontos para novas intervenções seja pintura, grafite ou muralismo, para receberem o novo, novas pinturas, novas cores, novos personagens, novos grafiteiros(as). E os muros grafitados também podem ser surpreendidos por novas pinturas, substituindo a anterior, pois a arte urbana pede atualização, constantemente.

Certeau (2014) cita Kandinsky para explicar o que seria uma cidade “metafórica” ou em deslocamento: “uma enorme cidade construída segundo todas as regras da arquitetura e de repente sacudida por uma força que desafia os cálculos” (p. 177). Desta mesma forma proponho o uso do grafite e muralismo, a cidade, as escolas construídas e planejadas, mas de repente a arte urbana sobrevém e cobre as fachadas e muros, criando novos conceitos, trazendo cores e formas, narrando a vida cotidiana.

Desta forma o centro de imagens simbólicas em espaços públicos começam a criar um sentimento dividido por dezenas de milhares de moradores, cidadãos que muitas vezes tem pouca ou muita coisa em comum. A experiência dos muros grafitados demonstra tanto as possibilidades quanto os limites impostos para a promoção do espaço público, inclusive a ausência de mudanças estruturais na sociedade, demonstrando que a imagem transpõe as barreiras sociais.

 As barreiras podem ser as escolares também, cada escola conhece e tem contato direto com as comunidades e por meio da arte nos muros podem dar respostas a cada uma delas, respeitando as particularidades e cultura do lugar, como nos muros da escola.

As imagens ao estarem ao alcance de todos desafiam as fronteiras e relatam o cotidiano das pessoas comuns, desenham rupturas e percursos ao narrar aspectos da história particular dessas pessoas. Novas estéticas, novas maneiras de os indivíduos se expressarem e se reconhecerem por meio das narrativas da vida, da memória, da subjetividade, do aprendizado, da crítica, de tudo aquilo que está nos muros e fachadas e fazem refletir.

Os indivíduos querem ser refletidos nas imagens que os representam. Os registros nos muros são fontes para futuras pesquisas sobre o período histórico, são as marcas que a humanidade deixa, em toda a sua história. Gerando possibilidades de percepção, interpretação e aprendizagens.

A lógica do artista/grafiteiro segue a lógica do cientista, transportada para a arte, pelo traço leve, que carrega a percepção dos movimentos da vida. Movimentos que muitas vezes não são representados pela arte, por serem dolorosos e por ferirem a consciência humana.

Nesse sentido, de todo positivo, as grandes idéias percorrem a história da cidade e a conformam. Para Rossi (1995), a história fala mediante a arte nas ruas da cidade, e questiona

de que forma, seria possível? A autor responde: por meio da imagem, dos monumentos.

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo. “Gosto muito de estar aqui” é uma prática do espaço este bem-estar tranquilo sobre a linguagem onde se traça, um instante, como um clarão (CERTEAU, 2014, p. 176).

Como jogar as sementes na terra para um dia fazer a colheita, aponto para continuação da pesquisa, a realização de entrevistas e oficinas com os alunos, para compreender sobre o pertencimento, dado que estes seriam pontos de pesquisa e que devido ao período pandêmico, e que não pude realizar.

Após a coleta de dados vislumbrei a possibilidade de fazer uma análise da biografia dos(as) grafiteiros(as), e até uma investigação sobre as imagens e seus temas principais, como: racismo, feminismo, *tags* e pichação.

Futuras pesquisas, poderão se apropriar do objeto, por ser algo em constante movimento, vários projetos surgem a cada período e propõe muitas questões a serem respondidas, com os alunos, professores, gestores e comunidade.

Deixo algumas questões que servem de inspiração e que durante a pesquisa foram surgindo que podem ser utilizadas com os alunos, nas escolas, com os vizinhos, comunidade, como: houve mudança no comportamento dos alunos frente a pintura mural? Qual a relação da arte urbana com a comunidade? Houve reflexão em sala de aula sobre o que está nos muros? Por que as imagens do útero foram apagadas no colégio Vicente Rijo? O que causa incomodo nesta imagem? Parafraseando Certeau (2014), “o que os consumidores das imagens absorvem? O que fazem com isso?” (p. 88). Cabe ainda a questão sobre a depredação e o espaço vazio, em branco e as figuras feias, que incomodam, poderiam ser analisadas. Assim, como outras formas de expressão eleitas para dialogar e compor a escola e formas de expressão excluídas.

As práticas do espaço tecem com efeito as condições determinantes da vida social. Eu gostaria de acompanhar alguns dos procedimentos – multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam a disciplina sem ficarem fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade (CERTEAU, 2014, p. 163).

As práticas resultantes de experiência, interesse e desenvolvimento dos alunos mediante a participação e o reconhecimento dessa arte considerada urbana, proporcionam à escola formas de explorar o conteúdo, os projetos, e poderiam envolver as motivações dos alunos, além de criar um ambiente acolhedor para todos que a compõem.

A Associação Londrinense de Circo e o Coletivo *Capstyle* com o patrocínio do PROMIC (disposto no Cap 3), estão transformando os viadutos da cidade de Londrina, desde fevereiro de 2022. O grupo de grafiteiros se dividiu em sete artistas, sendo que cada um pode convidar um artista de fora, para sete viadutos formando os Caminhos do *Graffiti*. As artes para cada viadutos são temáticas, como: o café, a diversidade, e o Londrina Esporte Clube. O Programa Caminhos do *Graffiti*, oferece encontros aos participantes e discutem a história do grafite como arte urbana, o surgimento junto ao movimento hip hop como arte de contestação, diferenciais democratizadores da arte, o papel possível no ambiente das cidades, a ética humanizadora que propõe e a formação histórico cultural de Londrina.

Londrina, por meio do projeto destaca o ambiente com a arte urbana, dá vida a lugares antes denegridos e sujos, evitam a pichação, o vandalismo, mas também geram oportunidades para os grafiteiros e cultura para as pessoas que reconhecem no muralismo os temas dispostos nos viadutos.

REFERÊNCIAS

- AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras). **Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.
- AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras). *In: Espaços urbanos e Cidades Educadoras*. **Caderno de debate**, n. 5. Rosario, Argentina, 2019, p. 11-14. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf>
- ALBUQUERQUE, Alessandra Oliveira Araújo. **Biograficidade: a arte urbana na formação de si e do espaço**. Fortaleza 2017. 296 f. Tese (Doutorado em Educação), Instituição de Ensino, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- ALDEROQUI, Silvia. La ciudad um território que educa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 38, p. 153-176, jan./jun. 2003.
- BALPARDA, Carolina. Nomear as margens: a pedagogia urbana entre as políticas culturais e educativas. *In: Espaços urbanos e Cidades Educadoras*. **Caderno de debate**, n. 5. Rosario, Argentina, 2019, p. 32-36. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf>.
- BAPTISTA, Makilim N.; CAMPOS, Dinael C. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BARBOSA, C. Alberto; ARANTES, Priscila & ANTONIO, J. Luiz. *In: VALESE, Adriana (Org.) Faces do design*. São Paulo: Edições Rosari, 2003.
- BARTHES, R. A mensagem fotográfica *In: Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Ed. Saga, 1970.
- BARTHES, R. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.
- BARBOSA Junior, José Duarte. **Trajetórias, grafias e arte de rua na cidade do Natal /RN – Brasil**. 31/05/2019 undefined f. Doutorado em Antropologia Social. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- BAUMAN, Zygmunt. Espaço público. *In: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras)*. **Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.
- BELLOT, Pilar Figueras. Cidades Educadoras, uma aposta de futuro *In: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras)*. **Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única - Obras escolhidas Volume III**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

- BOSI, Alfredo. Imagem, Discurso. **Revista Discurso**, n. 5, Universidade de São Paulo, 1974.
- BOSCH, Eulália. Uma cidade própria. *In*: Espaços urbanos e Cidades Educadoras. **Caderno de debate**. n. 5, Rosario, Argentina, 2019, p. 15-16. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf>
- BOSCH, Eulália; e Secretariado da AICE. Cidades Educadoras. Congressos Internacionais. *In*: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras). **Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.605/1998. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, 12 fev. 1998.
- CALVINO, Italo. **Cidades invisíveis**. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.
- CANDOTI, Eliane A. **Projeto conhecer Londrina**: narrativas e saberes construídos pelas ruas da cidade. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- CARVALHO, Juliana B. G. de. **A elaboração da noção de pertencimento a partir das vivências na cidade**: um estudo com os alunos do Jardim União da Vitória. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- CASTELNOU, Antonio. Apostila: **Processos de comunicação**. Londrina, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COSTA, Cristina. **Questões de arte**: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.
- COSTA, Nicole do Nascimento Medeiros. **A rua respira a arte! Uma antropologia do graffiti**. 2017. 200 f. Doutorado em Antropologia. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco.
- Documentos finais. Barcelona, Espanha, nov. 1990. *In*: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras). **Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.
- DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. Abril de 2006. Disponível em: <http://dowbor.org> e <http://falphaville.agenciafrutifera.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-Desenvolvimento.pdf>, acesso em 07/07/21.
- FARIA, Ana Lucia G. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Revista Educação & Sociedade**, dezembro de 1999.
- FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney P. de; Felipe, BASTOS. **Marcas inscritas nos muros**

da escola: imagens, educação e vidas precárias. Educ. Soc., Campinas, v. 42, 2021.

FERRARI, Marcio. **Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil**. Outubro de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GANZ, Nicholas. **O mundo do grafite: arte urbana dos cinco continentes**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2010.

GATEAU, Elisabeth. A voz dos governos locais na governação mundial. *In: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras)*. **Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GONÇALVES, Juliana Aparecida Jonson. **Ináina: Hacker dos afetos**. 2016. 105 f. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GONZAGA, Duque. **Contemporâneos (Pintores e escultores)**. Rio de Janeiro: Typografia Benedicto de Souza, 1929.

GREENE, Maxine. Escolarizar e/ou educar na cidade em mudança. *In: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras)*. **Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2015.

HARVEY, David. Utopias dialéticas. *In: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras)*. **Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.

HEREU, Jordi. Barcelona: o compromisso de uma cidade com a educação. *In: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras)*. **Educação e Vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes Editora, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**. Uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

JORGE, Denise Batista Pereira. **Jardim, Pedra, Mar: Um olhar arquetípico para a cidade**.

20/04/2018 222 f. Doutorado em Psicologia Social. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOBRA, Eduardo. “**A arte muda a vidas das cidades**”. Entrevista concedida a Luiza Piffero. Gauchazh, Rio Grande do Sul, disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2020/02/a-arte-muda-a-vida-das-cidades-diz-kobra-que-pintou-muro-com-clarice-lispector-darcy-ribeiro-e-paulo-freire-ck6l2uqa70gt301mvtu27t0he.html>, acesso em fev/2020.

KUPPERMAN, D. **Ousar rir**: humor, criação e psicanálise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LEITE, Carla A. R.; LEITE, Elaine C. R.; PRANDI, Luiz P. **A aprendizagem na concepção histórico cultural**. *Akrópoli*, Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out/dez. 2009.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LONDRINA. **Lei Municipal n. 8984 de 06 de dezembro de 2002**. Cria fundo Municipal de Cultura e o Programa de incentivo à cultura – Promic e dá outras providencias. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2002_8984_CRIA_PROMIC_FUNDO_MUN.pdf. Acesso em 30/08/2021.

LONGMAN, Eduardo. **Grafite**: labirintos do olhar. São Paulo: BEI Comunicação, 2017.

LOPES, Eliete Borges. **No front da vida**: arte-fatos e afetos de uma comunidade em situação de rua em Cuiabá. 2016, 195 f. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

LORCA, FEDERICO GARCÍA. **Obras completas de Federico García Lorca**. Iberial Literatura Copyright, 2015. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=1960. Acesso em 20/01/2020.

MACEDO, Erika Sabino de. **Leitura de Imagem, Dialogismo e Graffiti**: Contribuições para o ensino da arte. 2015, 303 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MANGUEL, Alberto. A biblioteca como cidade-estado. In: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras). **Educação e Vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.

MARIN, Thiago Rodrigo. **O ser artístico do homem**: o humanismo da arte urbana. 2016, 206 f. Doutorado em PSICOLOGIA SOCIAL Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola**: uma categoria em construção. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de

Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2000.

MIRANDA, Sonia. R.; BLANCH, Joan P. Miradas sobre uma questão sensível: a cidade em suas potencialidades educativas. *In: Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. Campinas: UNICAMP, 2012, p. 1-30.

MIRANDA, Sonia. R.; MEDEIROS, Andrea B.; ALMEIDA, Fabiana R. **A cidade para professores**. Juiz de Fora, Minas Gerais: FUNALFA, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete escola cidadã. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/escola-cidada/>>. Acesso em 19 nov 2021.

MENEZES, Marcos Antonio de. **Benjamin: olhares sobre o urbano**. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_c0b57d0a4e79544eb7c6a96b3e8ab87d.pdf

MENDES, Fernanda Brasil. **Entre o graffiti e o pós-graffiti**: a construção das identidades estéticas e profissionais de grafiteiros no âmbito da arte urbana em Porto Alegre. 2018, 197 f. Doutorado em Ciências Sociais. Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MEDEIROS, Maria Beatriz (Org.). **Arte em pesquisa**: especificidades. v. I. *In: Anais do 13º Encontro Nacional da ANPAP*. Brasília: ANPAP, Editora do PPGA/UnB, 2004.

MOLL, Jaqueline. **A cidade e os seus caminhos educativos**: escola, rua e itinerários juvenis. *In: Educação e Vida urbana: 20 anos de cidades educadoras*. X Congresso da Associação Internacional das cidades educadoras (AICE). Torres Novas, Portugal, 2013.

MOURÃO, Rui. Dossiê “Artivismo: poéticas e performances políticas na rua e na rede” Artigos. Vol 4, n. 2, 2015. **Performances artistas**: incorporação duma estética de dissensão numa ética de resistência. p. 53-69.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

OLIVERES, Arcadi. Competitividade e cooperação. Justiça e Paz. *In: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras)*. **Educação e Vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 53, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882007000100002. Acesso em: jan. 2020.

POZO, Joan Manuel del. O conceito de “cidade educadora”, hoje. *In: AICE (Associação*

Internacional das Cidades Educadoras). **Educação e Vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Graffiti Curitiba**. Curitiba: Kairós, 2010.

RAMONEDA, Josep. Entre o hiperactivismo e a indiferença. In: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras). **Educação e Vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.

RASLAN Filho, Gilson Soares; BARROS, Janaina Visibeli. **Criatividade na escola**: emancipação ou instrumentalização? *Educação&realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1499-1514, out a dez 2018.

REIFSCHNEIDER, Elisa Dias Becker. **Ambientes Restauradores: uma retomada do urbano**. 03/03/2016 211 f. Doutorado em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações (PSTO) Instituição de Ensino: Universidade de Brasília.

RODRIGUEZ, Alfredo M. **Dos grafiteiros de Pompéia aos pichadores atuais**. Revista Filologia. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/29/06.pdf>. Acesso em: Fev 2022.

ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SASSEN, Saskia. Documentos Finales do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. In: AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras). **Educação e Vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013.

SANTOS, Milton (Org.) **Território, territórios**: ensaios sobre o andamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. en: OSAL: Observatorio Social de América Latina. CLACSO. Buenos Aires: Año 6 N. 16, p. 250-251, junho de 2005. ISSN 1515-3282: Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>> Acesso em Julho de 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

SCHEINBERGER, Felix. **Ser ilustrador**: 100 maneiras de desenhar um pássaro ou como desenvolver sua profissão. São Paulo: Gustavo Gili, 2019.

SILVA, Cleiton F. da. **A construção de territórios de resistência a partir das ações e práticas do MLB na cidade**. V. 6 N. 2, 2013, p. 94-107 *Geografia em questão*. Revista UNIOESTE Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/7162/6375>

SILVA, Ivete. **Política pública de cultura**: uma análise da proposta do município de Londrina para projetos culturais estratégicos e independentes. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

SILVA, Rafael Nascimento. **Entre o sim e o não**: história da emancipação política da Tamarana e seu ensino na escola. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual de

Londrina. Londrina, 2016.

SILVA, Renato. **Os gêmeos**. São Paulo: FAAP, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transferência da escola. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Fernanda A.; GIOVANNI, Julia R. Di. Dossiê Michel de Certeau [em uso]. Apresentação. USP. **Revista de Antropologia**, São Paulo, on-line, v. 61, n. 2, p. 7-10, 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: EDUEL, 2013.

VELLOSO, M. P. **Modernismo no Rio de Janeiro**: turunas e quixotes. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Muros escolares: a arte urbana como ela com a cidade”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Muros escolares: a arte urbana como ela com a cidade”, a ser realizada na própria escola com os gestores e professores e no seu entorno, com os transeuntes. O objetivo da pesquisa é “investigar quais são as razões e as motivações que levam algumas escolas a ocupar seus muros com grafites, pinturas, muralismo ou outra manifestação de arte urbana”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: faremos perguntas abertas, essa entrevista será gravada, somente áudio, para melhor transcrição das respostas.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins tese de doutorado, publicações em revistas científicas e futuras pesquisas. E serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Ao final da pesquisa todas as gravações serão excluídas, eliminadas.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são que a leitura dos participantes sobre a arte urbana nos muros das escolas propiciem evidências significativas para compreender as visões de mundo, sendo a cidade e a escola promotoras da desalienação urbana, e geradoras do pertencimento urbano, produzindo consciência e um olhar reflexivo para as imagens que dialogam.

Quanto aos riscos, mesmo que mínimos, ocasionados pela participação em grupo, serão atendidos pela própria pesquisadora.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Danielle De Marchi Tozatti, Rua Jerusalém, 180 apto 401, Londrina-Pr, fone (43) 33396220 ou (43) 996616774, email daniellemarchi@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do

LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 20__.

Pesquisador Responsável

Danielle De Marchi Tozatti

RG: 68095727

Eu, _____ (**colocar nome por extenso do participante da pesquisa**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ADULTOS: PROFESSORES E GESTORES

As questões serão apresentadas pela pesquisadora, posteriormente dialogadas pelos entrevistados. Todas as questões são abertas. A entrevista será gravada, somente áudio.

Por que a escola optou pelo grafite e/ou pintura mural? Qual a intenção?

Como são efetivamente elaboradas, pensadas e planejadas as pinturas murais e/ou grafites?

Quem está envolvido? Professores? Gestores? Alunos?

Como aconteceu o processo dentro da escola? Quem desenvolveu? Houve a participação dos alunos?

Qual a mensagem que a escola pretende passar com a pintura ou grafite?

Na sua opinião, a arte urbana seria capaz de conscientizar alunos e cidadãos?

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ADULTOS: GRAFITEIROS(AS)

As questões serão apresentadas pela pesquisadora, posteriormente dialogadas pelos entrevistados. Todas as questões são abertas. A entrevista será gravada, somente áudio.

Procuro entender a motivação do grafite nas escolas públicas, e em especial do Colégio Vicente Rijo e Olavo Garcia. Sendo assim como você iniciou o grafite na escola?

Qual a mensagem que você passa ou pretende passar por meio do grafite nos muros das escolas?

Sobre a autorização, como funciona?

Na sua opinião o grafite seria capaz de conscientizar os cidadãos, e alunos das escolas que receberam a arte?