

SOU MARGINAL, E DAÍ? O POTENCIAL FORMATIVO DO *GRAFFITI*: DAS RUAS À SALA DE AULA

WECHILA ANDRADE DE BRITO



Graffiti de Euri Mania em Juazeiro-BA, fotografado em 2017.
Fotografia: Felipe Paixão



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA –



CAMPUS JACOBINA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (DCH)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU –

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

WECHILA ANDRADE DE BRITO

SOU MARGINAL, E DAÍ?
O POTENCIAL FORMATIVO DO *GRAFFITI*: DAS RUAS À SALA DE
AULA

JACOBINA-BA
2018

WECHILA ANDRADE DE BRITO

SOU MARGINAL, E DAÍ?
O POTENCIAL FORMATIVO DO *GRAFFITI*: DAS RUAS À SALA DE
AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientação: Prof. Dr. Valter Gomes Santos de Oliveira

Co-orientação: Prof. Dr. Antenor Rita Gomes

JACOBINA-BA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B862s

Brito, Wechila Andrade de.

Sou marginal, e daí? O potencial formativo do graffiti: das ruas à sala de aula / Wechila Andrade de Brito. – 2018.

168 f.: il. (color.)

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Campus Jacobina, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Valter Gomes Santos de Oliveira.

Co-orientação: Prof. Dr. Antenor Rita Gomes.

1. Graffiti – Arte e formação. 2. Arte de rua - Educação. 3. Arte urbana – Prática social. I. Oliveira, Valter Gomes Santos de. II. Título.

CDD 751.73

FOLHA DE APROVAÇÃO

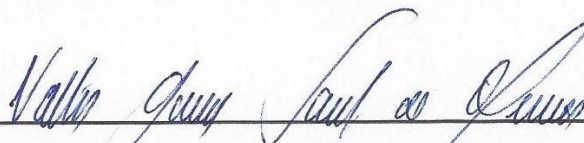
WECHILA ANDRADE DE BRITO

SOU MARGINAL, E DAÍ? UM ESTUDO DO POTENCIAL FORMATIVO DO GRAFFITI: DAS RUAS À SALA DE AULA

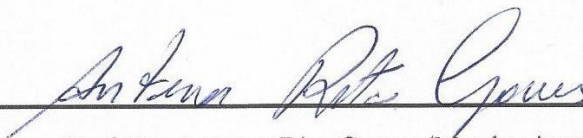
Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 30 / 07 / 2018

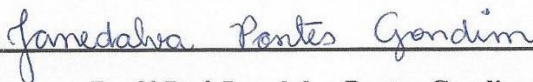
BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



Orientador: **Prof. Dr. Valter Gomes Santos de Oliveira**
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof. Dr. Antenor Rita Gomes (Membro interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.^a Dr.^a Janedalva Pontes Gondim (Membro externo)
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

JACOBINA-BA
2018

Dedico em especial à minha mãe, meu pilar neste mundo. Dedico a meus irmãos que me dão suporte nas loucuras que me meto na vida. E dedico à minha Lisbela (Bela), minha “filhadog” que me deixou na reta final desta empreitada.

AGRADECIMENTOS

Tenho que começar agradecendo sem dúvida, à minha família, minha base de sustentação que apoia tudo que decido fazer nesta vida, e ainda vai junto! Agradeço ao meu companheiro, que esteve ao meu lado boa parte desse percurso, acompanhando tempos de angústia e inquietação.

Agradeço aos meus parceiros/as de trabalho e equipe de gestão que contribuíram para que eu pudesse seguir neste processo, em especial, minha coordenação na pessoa de Vini, e as minhas lindas amigas que me deram força: as moradoras da “República das Mulheres” em Paulistana, as borboletas mais generosas que eu poderia morar e partilhar momentos de trabalho. E as queridas Dani e Lu que me abrigaram tantas vezes em Jacobina com carinho e amizade para que eu pudesse seguir em frente.

Agradeço aos meus orientadores: o doce Antenor, que mudou tudo neste processo para que eu pudesse me encontrar, sempre com a paciência e postura humana, compreendendo meus momentos, e ao também sensível Valter, que topou entrar em um barco navegando e conseguiu com sua sutileza dar-lhe o prumo de uma navegação calma e ensolarada. Duas pessoas maravilhosas que tive a oportunidade de cruzar justamente num período tão complexo. Reconheço que foi devido à força e compreensão dos dois que não desisti!

Agradeço à professora/ amiga Jane, parceira que me ensinou na graduação muito do que sei hoje sobre ser educadora, com humildade, competência e humanidade, me dando ainda o prazer de compor minha banca e fazer parte de mais uma etapa no meu percurso; assim como meu amigo Uri que colaborou com longas conversas e indicações, dando-me o prazer de tê-lo presente nesta fase; ao meu amigo e parceiro de trabalho Moretti, que filosofou comigo tantas vezes, e à Polly, uma amiga querida e eterna ex-prof. que me apresentou o *stencil* e, consequentemente, o *graffiti*.

Agradeço também aos/a artista(s) parceiro(s)/a que me permitiram escutar o que tinham a dizer, possibilitando as linhas deste texto. E a uma pessoa que conheço muito pouco, mas conhece muitos aspectos meus e foi hábil em me conduzir na direção de minha energia produtiva, de meu fortalecimento e reconhecimento de minha capacidade, minha “psico” Dannily. E, por último, mas não menos importante, aos meus lindos e lindas discentes, que fizeram com que eu me apaixonasse pelo que estava fazendo e reforçaram em mim o sentido de educar.

A todos, todas e todxs, muito obrigada, de coração leve e feliz por chegar satisfeita ao final desta jornada!

RESUMO

O trabalho apresenta uma investigação acerca do potencial formativo do *graffiti* a partir de processos artísticos desenvolvidos com estudantes da rede pública do ensino médio no contexto da cidade de Paulistana-PI no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Propôs trabalhar com o suporte narrativo de alguns artistas no intuito de construir uma análise empírica e conceitual no tocante ao objeto de estudo, partindo das considerações dos sujeitos produtores para, posteriormente, resultar na experimentação do processo formativo de um *workshop* de *graffiti* com o público estudantil. Para tanto, foi utilizado como principal arquétipo o exemplo mais próximo à Paulistana, a produção significativa do *graffiti* nas cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE. Assim, a pesquisa além de dar visibilidade aos/a artista(s) parceiro(s)/a e à produção dessas localidades, conjecturou experimentar o potencial formativo da referida linguagem partindo da proposição do fazer e pensar sobre a arte e sua criação abordadas de forma contextualizada e significativa, e fundadas na ótica do diverso. Instigou a prática do *graffiti* em um contexto carente de ações educativas e manifestações artísticas dessa natureza, resultando em produtos diversos. E propõe também uma ação posterior de culminância, uma obra final impressa que se apropria da ideia já conhecida do “Catálogo de Arte” e do “Caderno de Artista, *Sketchbook* ou *Black Book*” para compor uma ferramenta de conhecimento sobre o *graffiti* e um meio de experimentação artística para estudantes da educação básica em uma versão denominada aqui de “Catálogo Criativo”. Metodologicamente, a pesquisa partiu de categorias base e algumas subcategorias essenciais na problematização do objeto e das proposições levantadas e foi norteada pelo pensamento teórico de referência Pós-estruturalista/ Pós-crítico. Compreendeu uma investigação de caráter qualitativo orientada pelo método narrativo e momentos colaborativos sob a perspectiva da pesquisa-intervenção na materialização do processo formativo. Apresenta duas categorias base com discussões sobre *Graffiti* e o Potencial Formativo da Arte dialogando com subcategorias que tratam de: cidade; pós-modernidade; relações e representações de poder; educação e diversidade; diferença e marginalização. Tem como referências as ideias dos autores: Néstor Canclini, Vera Pallamin, Gilberto Velho, Milton Santos, Henri Lefebvre, Mario Sergio Cortella, Tomás Tadeu Silva, Herbert Read e Fernando Hernández. Dessa forma, o estudo mostrou no trabalho em campo, tratar-se de uma ação pontual em uma realidade subscrita nas discussões alçadas; comprovou a prática como um meio potente na ação pedagógica, reforçada mediante a proposição da educação estética crítica no tocante à formação pela arte, que neste caso, foi intensificada pelo uso do *graffiti* enquanto manifestação artística que rompe com um padrão produtivo dominante nas artes por configurar-se uma produção diversa, e no ato educativo, mostrar-se uma abordagem contextualizada e capaz de viabilizar aprendizagem significativa. Apresentou-se ao final, um caminho potencialmente formativo e eficaz no desenvolvimento de uma aprendizagem elucidativa, autônoma e fundada na emancipação do sujeito por considerar o diverso nas artes, na cultura e na estrutura sociopolítica.

Palavras-chave: *Graffiti*. Arte e Formação. Educação e Diversidade. Pós-modernidade.

ABSTRACT

The work presents an investigation about the formative potential of graffiti from artistic processes developed with students of public high school in the context of the city of Paulistana-PI in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI). It proposed to work with the narrative support of some artists in order to construct an empirical and conceptual analysis regarding the object of study, starting from the considerations of the producing subjects and later on to result in the experimentation of the formative process of a graffiti workshop with the student public. For this purpose, the most important example was Paulistana, the significant production of graffiti in the cities of Juazeiro-BA and Petrolina-PE. Thus, the research besides giving visibility to the partner artists and the production of these localities, conjectured to experience the formative potential of said language starting from the proposition of doing and thinking about art and its creation, approached in a contextualized and meaningful way, and based on the perspective of diverse. Instigated the practice of graffiti in a context lacking educational actions and artistic manifestations of this nature, resulting in diverse products. It also proposes a later action of culmination, a final printed work that appropriates the already known idea of the "Art Catalog" and the "Book of Artist, Sketchbook or Black Book" to compose a knowledge tool about graffiti and a means of artistic experimentation for students of basic education in a version called "Creative Catalog" here. Methodologically, the research started from basic categories and some subcategories essential in the problematization of the object and the raised propositions, and was guided by the post-structuralist/ Post-critical theoretical reference. Understood a qualitative investigation oriented by the narrative method and collaborative moments under the perspective of the research-intervention in the materialization of the formative process. It presents two basic categories with discussions about Graffiti and the Formative Potential of Art dialoguing with subcategories that deal with: city; postmodernity; relations and representations of power; education and diversity; difference and marginalization. Based on the authors' ideas: Néstor Canclini, Vera Pallamin, Gilberto Velho, Milton Santos, Henri Lefebvre, Mario Sergio Cortella, Tomás Tadeu Silva, Herbert Read and Fernando Hernández. Thus, the study showed in the field work, it is a punctual action in a reality subscribed in the discussions raised; it proved the practice as a potent medium in the pedagogical action, reinforced by the proposition of critical aesthetic education regarding the formation by the art, which in this case was intensified by the use of graffiti as an artistic manifestation that breaks with a dominant productive pattern in the arts, configuring a diverse, and in the educational act, to be a contextualized approach and able to make meaningful learning possible. It was presented at the end, potentially formative and effective way in the development of an elucidative learning, autonomous and founded on the emancipation of the subject considering the diverse in the arts, culture and socio-political structure.

Keywords: Graffiti. Art and Training. Education and Diversity. Postmodernity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 <i>Graffiti</i> dos artistas Os Gêmeos	37
Figura 2 <i>Stencil</i> do artista Banksy	39
Figura 3 <i>Stencil</i> da artista Ananda Nahu na orla de Juazeiro - BA.....	45
Figura 4 Mural de Clarissa Campello feito em parceria com estudantes na Univasf – Campus de Juazeiro – BA, fotografado em 2017.	47
Figura 5 Pinturas a óleo de Clarissa Campello, de uma exposição da artista realizada em 2011 numa galeria do Rio de Janeiro- RJ.....	48
Figura 6 <i>Graffiti</i> do índio de BKLO no arco da ponte na Orla de Juazeiro – BA, fotografado em 2017.	49
Figura 7 Experimentos em zinco de BKLO, fotografado em 2018.	49
Figura 8 <i>Graffiti</i> de Euri Mania na Uneb de Jacobina-BA, fotografado em 2018.....	50
Figura 9 <i>Graffiti</i> do personagem “Mano de Touca” de Euri Mania na parede do Centro de Cultura João Gilberto em Juazeiro – BA, fotografado em 2017.	51
Figura 10 <i>Graffiti</i> feito pelo Euri Mania como parte de um processo formativo que desenvolveu num terreiro em Juazeiro – BA com jovens do bairro periférico Palmares, fotografado em 2018.	52
Figura 11 <i>Graffiti</i> de Bello na Orla de Juazeiro – BA, fotografado em 2017.....	53
Figura 12 <i>Graffiti</i> do Coletivo CAUS em Juazeiro – BA, fotografado em 2018.....	54
Figura 13 Detalhe do <i>Graffiti</i> do Coletivo CAUS em Juazeiro – BA, fotografado em 2018.	54
Figura 14 <i>Graffiti</i> de Euri Mania no “Projeto Bode Parede” em Petrolina-PE, fotografado em 2018...55	
Figura 15 <i>Graffiti</i> de Bello no “Projeto Bode Parede” em Petrolina-PE, fotografado em 2018.....	56
Figura 16 <i>Black Book</i> de Bello, fotografado em 2018.	57
Figura 17 <i>Graffiti</i> resultado de oficina com jovens na cidade de Paulistana-PI, fotografado em 2018. 61	
Figura 18 Produção dos cadernos criativos individuais, em março de 2018.	100
Figura 19 Um dos cadernos criativos de um dos colaboradores finalizado em março de 2018.	100
Figura 20 Elaboração de desenhos e escritas nos cadernos de uma das colaboradoras, realizado em março de 2018.	101
Figura 21 Esboço do primeiro <i>graffiti</i> , realizado em março de 2018.....	102
Figura 22 Início da produção do <i>graffiti</i> acima, realizado em março de 2018.	103

Figura 23 <i>Graffiti</i> na entrada do IFPI - parte 1, março de 2018.	103
Figura 24 <i>Graffiti</i> na entrada do IFPI - parte 2, março de 2018.	103
Figura 25 <i>Graffiti</i> na entrada do IFPI - parte 3, março de 2018.	104
Figura 26 <i>Tag</i> da estudante L, realizada em março de 2018.	108
Figura 27 <i>Tag</i> do estudante Mt, realizada em março de 2018.	108
Figura 28 <i>Tag</i> do estudante Mc, realizada em março de 2018.	109
Figura 29 <i>Tag</i> do estudante G, realizada em março de 2018.....	109
Figura 30 Estudantes aplicando suas <i>tags</i> , março de 2018.....	109
Figura 31 <i>Tags</i> aplicadas na parede em março de 2018.....	110
Figura 32 <i>Graffiti</i> violência contra a mulher, março de 2018.	115
Figura 33 <i>Graffiti</i> o direito à educação, março de 2018.....	116
Figura 34 Trabalho completo das produções individuais e coletivas inspirados na estética da xilogravura . Realizado em março de 2018	117
Figura 35 Produção do <i>graffiti</i> acima, março de 2018.	117
Figura 36 Cartaz do evento ItinerArte, realizado em abril de 2018.	124
Figura 37 Explicação dos/as colaboradores/as aos/as participantes da formação, em abril de 2018. ...	125
Figura 38 Participantes da formação fazendo <i>graffiti</i> , em abril de 2018.	125
Figura 39 Participantes da formação fazendo <i>graffiti</i> 2, em abril de 2018.....	125
Figura 40 <i>Graffiti</i> concluído, abril de 2018.	126
Figura 41 <i>Graffiti</i> concluído 2, abril de 2018.	126
Figura 42 <i>Graffiti</i> concluído 3, abril de 2018.	126
Figura 43 Expressão da diversidade no <i>graffiti</i> da entrada do IFPI, realizado em maio de 2018.....	127
Figura 44 <i>Graffiti</i> retratando elementos culturais e características do lugar, realizado em maio de 2018.	128
Figura 45 Ângulo 2, realizado em maio de 2018.....	128
Figura 46 Ângulo 3, realizado em maio de 2018.....	128
Figura 47 Produção do <i>graffiti</i> acima, realizado em maio de 2018.	129
Figura 48 Casarão antigo na praça central de Paulistana antes de pintado, fotografado em fevereiro de 2018.	130

Figura 49 Esboço do <i>Graffiti</i> condensado, realizado em maio de 2018.....	131
Figura 50 Produção do <i>graffiti</i> do esboço acima, realizado em maio de 2018.	131
Figura 53 <i>Graffiti</i> no casarão 3, realizado em maio de 2018.....	133
Figura 54 Todos os casarões grafitados e no meio, a rádio Ingazeira, maio de 2018.	133
Figura 56 <i>Graffiti</i> na fachada da rodoviária, realizado em abril de 2018.....	134
Figura 57 Esboço do <i>graffiti</i> acima, março de 2018.	135
Figura 58 Produção do <i>graffiti</i> acima, realizado em abril de 2018.....	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2 QUESTÕES ESTRUTURAIS DA PESQUISA	15
3 REVISÃO SISTEMÁTICA.....	18
Capítulo 1.....	22
ARTE E CIDADE.....	22
1.1 A CIDADE E A VIDA URBANA.....	22
1.2 A ARTE URBANA COMO UMA PRÁTICA SOCIAL	30
1.3 GRAFFITI: MARGINALIZAÇÃO X INSTITUCIONALIZAÇÃO	34
1.4 O GRAFFITI NAS CIDADES DE JUAZEIRO-BA E PETROLINA-PE	42
1.5 A CIDADE DE PAULISTANA-PI.....	58
Capítulo 2.....	63
ARTE E FORMAÇÃO	63
2.1 UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA: FORMAÇÃO OU “DEFORMAÇÃO”	63
2.2 DA EDUCAÇÃO PELA ARTE À EDUCAÇÃO ESTÉTICA CRÍTICA	66
2.3 PENSANDO UMA EDUCAÇÃO PLURAL: MULTICULTURALISMO, DIVERSIDADE E DIFERENÇA.....	72
Capítulo 3.....	81
METODOLOGIA.....	81
Capítulo 4.....	91
O POTENCIAL FORMATIVO DO <i>GRAFFITI</i>	91
4.1 PÉ NA REALIDADE: DA PROPOSTA À EXECUÇÃO	91
4.2 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO GRUPO COLABORADOR	95
4.3 DAS RUAS À SALA DE AULA, DA SALA DE AULA ÀS RUAS.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES.....	145
ANEXOS.....	154



Graffiti dos/as estudantes no IFPI, realizado em março de 2018.

Fotografia: Pesquisadora

*Só canta o Sertão direito,
com tudo quanto ele tem,
quem sempre correu estreito,
sem proteção de ninguém [...]
Patativa do Assaré*

*“A classe alta não sabe valorizar a produção do graffiti porque traz discussões que eles não passaram, não sofreram.”¹
Mt., 2018.*

¹

Fala do estudante Mt., após citar e comparar o teor do *graffiti* com o sentido do verso de Patativa.

INTRODUÇÃO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antes de iniciar as linhas conceituais deste texto que parte de uma necessidade latente enquanto artista-pesquisadora-professora, devo informar que a estrutura deste adquire em certos pontos, um ar de personalidade, pois não poderia ser diferente, já que dialoga com minha história de vida e inquietações particulares.

Minha atuação na área artística é anterior à minha entrada na universidade, onde trabalhei como atriz, produtora cultural e artística até migrar do teatro para as artes visuais com a graduação. Hoje, além de lecionar, desenvolvo atividades nas duas áreas.

Enquanto artista, os temas e práticas marginalizadas, bem como os aspectos culturais, o cotidiano e suas visualidades, sempre me chamaram atenção ao criar nas artes, e na minha atuação pedagógica vem adentrando como uma identificação ou perspectiva educacional de busca por uma formação que se mostre contundente para o/a estudante.

Neste sentido, o mestrado contribuiu com o embasamento necessário para esta atuação em consonância com a concepção de formação integral dos sujeitos e consideração do aspecto diverso. Apresentou-se como um suporte nas minhas investigações pedagógicas e fortaleceu perspectivas como a aprendizagem significativa, educação estética crítica, e a contextualização e interdisciplinaridade dos conhecimentos.

Sendo assim, não poderia prosseguir com uma produção que assumisse um formato/escrita distante, pois o *graffiti*², o *stencil* e as manifestações de Arte Urbana³ encontram-se presentes na minha história estudantil e artística como prática e investigação.

A arte em si compreende um campo do saber que envolve aspectos emocionais, simbólicos e inteligíveis, e inevitavelmente repercute no psiquismo humano e interfere em sua construção sociocultural. Por isso, quando inserida no processo educativo, sob a ótica da formação estética crítica, que busca conduzir o sujeito a pensar sobre aquilo que vê, ouve e sente no intuito de questionar padrões instituídos e naturalizados, corrobora para desconstruir visões unilaterais dentro da lógica do poder.

² Mesmo o termo apresentando uma versão em português (grafite), optei por trabalhar com a grafia de origem, o termo italiano *graffiti*.

³ O termo Arte Urbana será escrito no trabalho com as iniciais maiúsculas para denotar tratar-se de uma área expressiva com diversas manifestações e não somente uma estética ou prática artística em si.

As discussões que levam em consideração o diverso, inerentemente, costumam caracterizar-se em ações combativas, carregam em seu cerne, problematizações acerca da imposição de padrões, dos mecanismos ideológicos e das formas de pensamento colonizadoras.

Uma demanda pós-moderna, que desestabiliza a narrativa moderna massificadora e concebe o sujeito como ator psicossocial transformador, circunscrito por aspectos histórico-culturais, políticos e econômicos, em trânsito numa realidade global, múltipla, e ao mesmo tempo, híbrida e identitariamente mutável.

Nesta ótica, a pesquisa que se segue, foi norteada pelo pensamento teórico de referência Pós-estruturalista/ Pós-crítico por compreender que a realidade apontada, referente ao campo social, artístico e educativo compreende uma condição complexa intrínseca, e demanda o rompimento de paradigmas, de verdades universais e visões totalizantes ou bipolarizadas. Admite como categorias teóricas centrais a partir de conhecimentos específicos do campo da arte e da educação: o *Graffiti* e o Potencial Formativo da Arte.

Entendo o pós-estruturalismo como uma proposição epistemológica pertinente, pela vertente admitir entre suas prerrogativas, o questionamento dessas visões unilaterais totalizantes no campo científico e nas narrativas históricas. Narrativas estas que costumam partir de uma concepção ocidental-eurocêntrica de sociedade e repercutem em processos de colonização por estruturar formas simbólicas e discursivas acerca dos sujeitos.

O estudo partiu também de discussões pós-coloniais (SILVA, 2002), no intuito evidenciar os embates das relações de poder situadas entre disputas culturais e espaciais no campo do diverso. Caminhou pela abordagem da educação estética crítica (HÈRNANDEZ, 2007), os discursos e saberes hierarquicamente legitimados (FOUCAULT, 1996), e tratou de fatores que abrangem a pós-modernidade na busca por refletir sobre a conjuntura sociocultural da atualidade e seus efeitos no sujeito em formação.

Sendo a condição pós-moderna (LYOTARD, 1998) uma discussão estruturante na pesquisa, compreendeu mesmo que indiretamente, questões como a globalização, o hibridismo, a pluralidade, as identidades, o diferente e o diverso cultural e artístico, numa sociedade intensamente imagética e inserida na estrutura capital sustentada pela lógica do mercado.

Em paralelo a esta condição pós-moderna, de forma inter-relacionada, costuma caminhar também a produção contemporânea nas artes, levando em consideração a preponderância do processo criativo do/a artista enquanto ato de pesquisa intrínseco de

indagações filosóficas. Segundo Arthur Danto (2010), questionando o fazer, a fruição e a arte em si.

A arte contemporânea ou pós-moderna parte da ruptura das normativas artísticas inicialmente questionadas na arte moderna. Investiga a materialização estética e poética como uma epistemologia promovendo o rompimento de paradigmas por indagar sobre a natureza da arte. Instala-se numa conjuntura de extrema liberdade expressiva, desestabiliza a linearidade histórico-cultural de uma narrativa artística predominantemente elitista, e busca aproximar arte e público no uso recorrente de referenciais que costumam agregar também elementos da cultura popular e midiática, abrangendo o diverso nas artes ao considerar a marginalização produtiva.

Lança-se em propostas diferenciadas e costuma experimentar espaços além dos aparelhos legitimados culturalmente (teatros, galerias, museus...), aproxima arte e vida e dessacraliza o objeto de arte, como é o caso das manifestações do *graffiti* e da Arte Urbana, que difundem bens culturais para que se tornem acessíveis às diversas camadas sociais.

A Arte Urbana e o *graffiti* desconstroem questões de propriedade e acesso, atrelam-se à cultura urbana e carregam uma natureza subversiva, seja nas especificidades estéticas, no conteúdo, na espacialidade, no tocante aos seus executores ou, ao contexto sócio-histórico de origem e de produção.

A Arte Urbana que se faz pública, executada no espaço coletivo, constitui-se uma prática social que coloca em evidência discussões sobre cidade, lugar do cidadão e apropriação espacial e representacional (PALAMIN, 2000), e apesar de compreender um amplo campo com estéticas e poéticas em linguagens e manifestações diversas (intervenções, esculturas, instalações, *performances*, mosaicos e murais, *graffiti* e *stencil*, etc), costuma revelar-se, no geral, uma produção que cruza por questões sociais e políticas, de territorialidade, representatividade, identidade, acesso e democratização da arte.

Diante da multiplicidade cultural e humana que a produção urbana apresenta, perpassa por discussões sobre diversidade e diferença e atua de forma interdisciplinar e fortemente conectada as problemáticas, visualidades e manifestações da realidade contemporânea.

A contemporaneidade também revela uma condição intensa no que concerne à diversidade humana, cultural e artística, e ocupa na educação, um lugar de debate, principalmente partindo da ótica da disputa do poder no tocante aos saberes selecionados e elencados como essenciais ao desenvolvimento humano, incorrendo no espaço do diferente.

Por conseguinte, acaba sendo crucial questionar: Qual a função da transmissão cultural no processo de formação? E o que é e para que transmitir saberes? Visto que o conhecimento

escolar substancialmente constitui-se dos saberes e experiências compreendidas como uma espécie de herança universal que deve ser repassada às sucessivas gerações (FORQUIN, 1993).

Partindo dessas proposições, o estudo focou na produção do *graffiti* das cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, levando em consideração a narrativa de 4 artistas produtores, para corroborar na construção argumentativa e na realização de um processo formativo focado no *graffiti*. Este foi estruturado como *workshop* e realizado no contexto da cidade de Paulistana-PI no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

2 QUESTÕES ESTRUTURAIS DA PESQUISA

A pesquisa teve como objeto de estudo o *graffiti* abordado sob a perspectiva da formação pelas artes no viés crítico paralelo ao pensamento clássico dominante.

Compreende o *graffiti* como um artefato diverso e historicamente relevante nas artes e para alguns movimentos sociais que reivindicam seu espaço sociopolítico, tornando-se por essa característica potencialmente significativo para a proposição de práticas educativas fundadas na ótica do diverso.

O *graffiti* em algumas circunstâncias, assume ainda um caráter de prática marginalizada, principalmente quanto à narrativa histórica dominante da arte e, conseqüentemente, tem esse lugar reforçado também pelo campo educacional no tocante ao ensino de artes, fazendo com que este trabalho se estruture perante a necessidade de inquirir: Como o *graffiti* pode se caracterizar em processos formativos a partir do desenvolvimento de experimentações artísticas com estudantes da educação básica?

O objetivo central da pesquisa foi investigar o potencial formativo do *graffiti* com estudantes do ensino médio da rede pública na cidade de Paulistana-PI, na instituição de ensino IFPI.

Para tanto, a pesquisa percorreu conceitos da área de arte e de determinadas categorias estruturantes, o estudo de um lócus produtor e de um contexto formativo com a proposta de momentos de experimentação do *graffiti*, em uma investigação que buscou:

- Problematizar conceitualmente as perspectivas da arte marginalizada em paralelo ao pensamento clássico linear e modelador de arte;

- Investigar narrativamente processos estético-conceituais da arte do *graffiti*, relatando as vivências de artistas inseridos no universo das artes “marginais” nas cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE como arquétipo que contribuiu na construção argumentativa desta;

- Evidenciar o potencial formativo das artes “marginais” experimentando processos criativos de *graffiti* com estudantes do ensino médio da rede pública IFPI em Paulistana-PI.

Metodologicamente, o trabalho estruturou-se em etapas numa pesquisa de natureza qualitativa orientada pelo método narrativo, e momentos sob a perspectiva da pesquisa-intervenção durante a realização do processo formativo em *graffiti* (*workshop*) com estudantes do ensino médio.

Tem como perspectiva futura resultar na elaboração de um produto final que irá oportunizar a difusão da pesquisa e a experimentação de suas proposições em outras realidades. Partindo da ideia do “Catálogo de Arte” e do “Caderno de Artista, *Sketchbook* ou *Black Book*” no caso do *graffiti*, para propor um material ilustrativo orientado, denominado aqui de “Catálogo Criativo”, sob a pretensão de instigar o desenvolvimento de processos criativos conscientes nos/as estudantes.

Dessa forma, pelo fato de a pesquisa partir de vontades e inquietações pessoais, buscou destinar um olhar para práticas e sujeitos que não costumam ser contemplados no discurso institucional por destoarem do padrão clássico elitista e hierárquico nas artes, determinado por um pensamento clássico e modelador que faz com que estéticas e artistas fora desses paradigmas, se coloquem num lugar de marginal instituinte.

Para promover uma análise do cenário artístico neste sentido, foi considerado o sujeito produtor/ pesquisador e a sua prática numa relação dialógica, partindo de discussões base do campo das artes e no tocante à contemporaneidade, adentrando o campo da educação.

A educação substancialmente compreende uma área fundada na ação, e atua diretamente com pessoas e para pessoas. Por isso, diferente de outras áreas de conhecimento, não se situa apenas numa dimensão teórica, mas teórico-prática dialogicamente, assumindo uma complexidade que abordagens quantitativas não conseguem acomodar (GATTI, 2007).

Nesse contexto, pensar a diversidade e a diferença em uma estrutura social complexa acaba sendo uma necessidade ante as demandas culturais, históricas e educacionais percebidas na pós-modernidade.

O fenômeno educativo torna ainda mais evidente o aspecto plural do homem, no tocante ao diverso, às formas de conhecimento e expressividade, bem como as intensas transformações que numa esfera global colocam o mundo num estado de desterritorialização e reterritorialização constante (CANCLINI, 2013).

Já no que concerne à arte, constitui uma produção cultural, sócio-histórica e simbólica de caráter expressivo e comunicativo. Apresenta em si potencial formativo mesmo fora dos espaços educativos formais e, em muitos casos, é a própria instituição escolar que suprime tal potencial.

A investigação de manifestações livres da estratificação e elitização comum aos currículos escolares e a discussão artística, acaba sendo pertinente para colocar o lugar do diverso e tencionar a dicotomia normatização *versus* marginalização no intuito de desconstruir visões unilaterais.

No caso da Arte Urbana e do *graffiti*, costumam dialogar materialmente com referenciais visuais diversos, da cultura de massa às manifestações artísticas e períodos históricos da arte. E a contemporaneidade encontra-se submersa em representações imagéticas, o que requer também o estudo dos processos de leitura das visualidades cotidianas, conduzindo os sujeitos à formação estética crítica (HÈRNANDEZ, 2007).

Sendo então parte do advento visual contemporâneo, acaba pertinente incorporar o *graffiti* nos processos de pesquisa do fenômeno imagético. Analisando como este se institui diante de uma narrativa histórica hegemônica nas artes visuais e como o rompimento com uma visão unilateral pode corroborar para exprimir o potencial formativo dessa manifestação e de tantas outras colocadas à margem no circuito artístico e espaço pedagógico.

Além disso, o *graffiti* encontra-se presente de forma contundente na cultura jovem urbana, como mecanismos expressivos. No caso de Juazeiro e Petrolina, o arquétipo significativo mais próximo ao local da formação, vem crescendo em número de produções e artistas, e quanto à cidade de Paulistana, apesar de incipiente, é foco de interesse de muitos jovens. Por isso, a escolha dessas realidades.

A difusão do *graffiti* ocorre atualmente por diversos espaços, a nível nacional e internacional, inclusive no escolar nas práticas extraclasse dos/as estudantes. Isso que Jean-Claude Forquim (1993) denomina de “cultura na escola”, compreendendo os saberes e vivências dos/as estudantes pouco percebidos ou contemplados nos processos educativos. Configura-se um movimento diverso que exprime a voz de minorias e assume em muitos casos, um caráter crítico de denúncia social e política.

Conceitualmente, a pesquisa dividiu-se em duas categorias base, contemplando discussões sobre o *Graffiti* e o Potencial Formativo da Arte, conduzidas por algumas subcategorias. Teve como referências as ideias e conceitos de Néstor Canclini, Vera Pallamin, Gilberto Velho, Milton Santos, Henri Lefebvre, Mario Sergio Cortella, Herbert Read, Tomás Tadeu Silva e Fernando Hernández.

O trabalho foi basicamente dividido em duas partes: na primeira, são apresentados os questionamentos acerca do objeto de estudo e da problemática de pesquisa, dividido segundo as duas categorias principais e as respectivas subcategorias.

Parte de um suporte teórico pertinente a cada aspecto suscitado nas discussões, e estabelece mesmo que implicitamente por vários momentos, inter-relação com as narrativas dos/as artistas parceiros/as, pois muitas proposições abordadas no estudo foram pontuadas em suas falas.

Na segunda parte são apresentadas mais detalhadamente, as percepções oriundas do trabalho formativo com os/as estudantes colaboradores/as, tendo as devidas análises e interpretações com base no caminho metodológico adotado.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA

Tomando como ponto de partida, a Arte Urbana e o *graffiti* paralelo à educação, realizei uma série de levantamentos para averiguar as produções teóricas no campo, fazendo de forma recorrente uma revisão sistemática em acervo digital nos espaços institucionais destinados à consulta on-line de pesquisas acadêmicas como o banco de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, posteriormente, o *Google* acadêmico e outras plataformas de algumas universidades, assegurando evidentemente a procedência, qualidade e responsabilidade social dos trabalhos como pondera Angelina Gatti (2007), quando diz que uma das prerrogativas da pesquisa é o seu retorno social.

Segui na revisão sistemática uma sequência por categoria, referente a discussões anteriores a esta pesquisa, sendo a primeira delas de forma mais geral, sobre Arte e, posteriormente, Arte Urbana e *Graffiti*, para ir apurando quanto à relação deste último com a educação.

Pude levantar que no tocante às pesquisas sobre arte há uma vasta produção em um período de tempo recente, entre os anos 2012 a 2015, optando por este espaço temporal pela especificidade do objeto de pesquisa.

Se o campo de revisão for ampliado para as ciências humanas e sociais de forma geral, o número é ainda maior, portanto, para melhor investigar, foquei na área de conhecimento *arte* com concentração em *artes visuais* e *arte contemporânea*, chegando a um resultado de

342 estudos mais gerais, para posteriormente, associar arte e educação com foco em Arte Urbana e *graffiti*.

Boa parte das pesquisas em arte se coloca no campo histórico, crítico, da curadoria e do mercado de arte, na abordagem de técnicas, estilos, expressões, artistas e suas produções, e em alguns casos, buscando contemplar áreas de estudos mais específicos, como: a relação arte-cultura, com os sujeitos, as sociedades e as diferenças contextuais; o estudo de produções no âmbito do popular ou das referências de estéticas múltiplas; novas proposições artísticas na contemporaneidade e o uso de novos processos, meios expressivos, novas tecnologias, etc.

Os principais teóricos que fundamentam esses trabalhos variam bastante de acordo com o foco e a área que se vincula o/a pesquisador/a, partindo de diferentes concepções epistemológicas. Tendo desde estudos da estética, filosofia, sociologia e história da arte, a abordagens mais abrangentes vinculadas a perspectivas estruturalistas ou pós-estruturalistas.

Constatei que o referencial utilizado nas pesquisas repete-se apenas quanto a alguns nomes mais específicos ou pontuais, como é o caso, por exemplo, de: Nicholas Ganz, Celso Gitahy e Célia Maria Antonacci Ramos, no *Graffiti*; Arthur Danto e Ane Calquelin, na Arte Contemporânea; Stuart Hall, Zygmunt Bauman e Néstor Canclini, nos Estudos Culturais, Fernando Hernández com Cultura Visual, e ainda, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Michel de Certeau, entre outros.

Quanto à Arte Urbana, a constituição do campo e seus processos criativos são abordados com certa frequência, tendo se mostrado um campo fértil de indagações devido seu potencial expressivo e a relação que estabelece com elementos socioculturais da contemporaneidade.

Na revisão que realizei, boa parte dos estudos sobre Arte Urbana e *graffiti* apresentaram-se no banco de teses e dissertações da Capes como anteriores à formatação da plataforma sucupira, registrados entre os anos de 1980 a 2007, em um número de cerca de 2808 trabalhos dentro da área de conhecimento e concentração arte, sem possibilidade de acesso, podendo inclusive extrapolar a área de arte propriamente dita.

O que acaba ampliando as categorias de análise e muitos dos estudos não focam no objeto desta pesquisa, mas no campo das artes de forma ampla e até mesmo em outras áreas de conhecimento.

Dividindo o levantamento na especificidade do *graffiti*, há registro de cerca de 2746 estudos. Na busca, as modalidades acabam sendo exibidas misturadas, apresentando também muitas fugas. Contemplam outras expressões artísticas e discussões sobre arte e novamente, outros campos, o que acaba nesse caso e na abordagem anterior, apresentando um número

elevado, mas que concretamente não corresponde ao quantitativo real de trabalhos que tratam do tema.

Partindo para uma pesquisa mais geral nos sites de busca, como o *Google* acadêmico e outras plataformas, pude constatar a presença pertinente de alguns artigos e poucos trabalhos dissertativos e teses com a temática (sendo nestes últimos, o foco escolhido por conta da considerável profundidade desse tipo de estudo), partindo assim de áreas diversas, como: arte, sociologia, comunicação, arquitetura e outras.

Essas e outras produções pesquisadas anteriormente tratam da Arte Urbana e do *graffiti* como manifestação cultural urbana social e política, discutem identidade e territorialidade enquanto ação de pertencimento, intervenção e apropriação do espaço público, manifestação artística subversiva e marginalizada, estudam a estrutura poética das artes urbanas, o cenário artístico em algumas localidades específicas, transitam entre a prática e o sujeito criador, historicizam e etc.

Da relação Arte Urbana e/ou *graffiti* e educação, a lacuna é ainda maior. Entre os trabalhos disponíveis e encontrados, e após uma seleção quanto à relevância deles para esta pesquisa (doze ao final), apenas dois tocavam na questão da educação ou formação, tratando de mediações da Arte Urbana em espaços culturais e do uso do *graffiti* em trabalhos sociais.

No mais, os outros trabalhos que tratam da expressão costumam partir da produção de algum artista ou de alguma localidade específica. E os que foram selecionados, inclusive contribuindo com este estudo, abordam algumas das questões que serão levantadas por ele – histórico, contexto, constituição, marginalização, institucionalização, caráter subversivo, etc.

As contribuições dessas produções para o campo das artes são significativas e pertinentes, e é nesse ponto que se identifica o papel social da pesquisa, de constituir-se relevante para a sociedade e propor, intervir ou discutir algo na estrutura social por meio da ação científica.

É sob essa perspectiva que esta pesquisa pretendeu constituir-se ao observar uma necessidade ainda a ser explorada no tocante à relação *Graffiti-Educação*, buscando evidenciar como esses dois campos podem, de forma imbricada, oportunizar aprendizagem significativa e contextualizada, experiência construtiva e emancipatória para o sujeito em formação diante das demandas pós-modernas que imprimem a necessidade de trabalhar a diferença, identidade e a pluralidade cultural, contemplando o estudo da diversidade humana.

Buscando não só tratar do *graffiti* enquanto expressividade artística ou prática sociocultural, mas também experimentá-lo como uma espécie de veículo para trabalhar processos formativos críticos, concebendo-o como um meio de natureza diversa.



Detalhe do *Graffiti* dos/as estudantes no IFPI, realizado em março de 2018.

Fotografia: Pesquisadora

Necessária como a ciência, não suficiente, a arte traz para a realização da sociedade urbana sua longa meditação sobre a vida como drama e fruição. [...] oferece múltiplas figuras de tempos e de espaços apropriados: não impostos, não aceitos por uma resignação passiva, mas metamorfoseados em obra.

Henri Lefebvre, 2001.

Capítulo 1

ARTE E CIDADE

1.1 A CIDADE E A VIDA URBANA

Uma série de acontecimentos históricos e seus reflexos foram determinantes na constituição das cidades modernas complexas como as conhecemos. Numa trama relacional, encontram-se imbricados aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Segundo Gilberto Velho (2013), o Renascimento, a Revolução Comercial e Expansão Marítima e substancialmente, a Revolução Industrial, corroboraram para a criação de uma estrutura social fundamentada na acentuada divisão social do trabalho, no impactante aumento da produção e do consumo articulado a um mercado mundial e profundo processo de crescimento e transformação urbana.

Consequentemente, houve a explosão demográfica em diversas regiões, repercutindo em uma série de problemas na esfera social e política como reflexos de um modo de vida urbano permeado pela heterogeneidade sociocultural, especialização e divisão do trabalho, assim como a diversificação e fragmentação de papéis sociais fortemente vinculados ao sistema capital. Sendo assim, “o capitalismo e a economia de mercado constituíram-se em molas mestras dessa transformação impulsionada por ideologias individualistas” (VELHO, 2013, p. 90).

Raquel Rolnik (2000, p. 44-45) afirma que é difícil pensar a vida urbana sem levar em consideração o papel da indústria e seu impacto na vida do cidadão. Ela está em tudo, nos objetos, no comportamento dos sujeitos, na massificação e homogeneização. Acaba por construir cultura e modos de ser. Está “na raiz da escravidão do nosso tempo – nossos dias, semanas, meses, tomados pela noção de tempo útil e produtivo. Nas grandes metrópoles industriais de hoje não há tempo para ócio ou devaneio”.

No que concerne à tendente evidência, Henri Lefebvre (2001) reforça em suas análises, principalmente a preponderância da Revolução Industrial, que desencadeou drásticas mudanças na estrutura sociocultural e modo de pensar das sociedades em todos os aspectos. Para ele, a industrialização encontra-se no cerne da “problemática urbana”.

Para apresentar e expor a ‘problemática urbana’, impõe-se um ponto de partida: o processo de industrialização. Sem possibilidade de contestação, esse processo é, há um século e meio, o motor das transformações na sociedade. Se distinguirmos o

indutor e o induzido, pode-se dizer que o processo de industrialização é o indutor e que se pode contar entre os induzidos os problemas relativos ao crescimento e a planificação, as questões referentes à cidade e ao desenvolvimento da realidade urbana, sem omitir a crescente importância dos lazeres e das questões relativas à ‘cultura’ (LEFEBVRE, 2001, p. 11).

Esses problemas de que tratam os autores, encontram-se imbricados numa estrutura antagônica de negação e visibilidade que divide a sociedade em “excluídos/ dominados” e “dominantes”. Esse processo apesar de não ser uma estrutura fechada, se dá de forma tão prejudicial que se desenvolve não somente no nível político e econômico, mas simbólico, fazendo a distinção cultural e difundindo conhecimentos padrões colocados numa escala hierárquica como saberes oficiais, legítimos, evidentemente oriundos da parcela dominante da sociedade. Por outro lado, os considerados marginalizados ou desviantes que inclui os saberes e os sujeitos que diferem ou escapam a essa realidade, são constantemente estigmatizados.

Lefebvre (2001, p. 21) afirma que nesse processo intervêm ativamente e voluntariamente duas classes ou facções, uma classe de dirigentes e outra que ele denomina de “operária”. A primeira possui o capital, os meios de produção que geram não só o emprego econômico e os investimentos produtivos como também, investimentos na cultura, na arte, no conhecimento e na ideologia. E a segunda, que se divide em camadas e grupos dentro de uma classe maior proletariada, que não detém os mesmos poderes (capitais) para equiparar-se com a primeira, e sofrem processos de dominação.

No entanto, essa convivência de forma alguma se estabelece de forma harmoniosa ou determinista, existe um processo de desvio e luta de classes nos diversos níveis que compõe a amplitude do termo capital.

Sobre esses comportamentos desviantes, Velho (2013, p. 27-35) reforça que como o temperamento é reflexo da individualidade, sempre existirá a possibilidade de uma cultura apresentar indivíduos inadaptados, caso destoem dos padrões e comportamentos valorizados pelo conjunto, contrariando as normas vigentes e a ordem social. Assim, esse comportamento desviante apresenta-se não somente como uma inadaptação cultural, mas um problema político vinculado a uma questão de identidade.

Para o autor, o desviante posiciona-se dentro da cultura, mas parte de uma ótica particular que assume uma leitura que diverge da norma, podendo ser um sujeito isolado ou fazer parte de uma minoria organizada. No entanto, sempre haverá áreas em que ele/a agirá como qualquer cidadão/ cidadã e o fundamental é perceber que essas situações sociais são permeadas por relações de dominação e subordinação que podem se concretizar em termos econômicos, políticos ou simbólicos.

O Estado teria um papel preponderante na articulação da convivência das diferenças e de políticas para amenizar as discrepâncias, não no intuito de homogeneizar, mas de “despadronizar” por assim dizer. Porém, Velho (2013) aponta que com o advento da modernidade em seus sistemas de controle e a necessidade de consolidar uma massa consumidora dócil e manipulável, o Estado costuma revestir-se de postura teórica humanizada imparcial que não condiz com suas práticas e políticas adotadas.

Nas sociedades complexas moderno-contemporâneas, caracterizadas pela heterogeneidade, pela diferenciação e as desigualdades socioculturais, o poder assume um papel proeminente e o Estado como poder público tem a função de gerir um complexo processo de demandas da sociedade civil, promovendo políticas que viabilizem o bem-estar e a qualidade de vida da população (VELHO, 2013, p. 94).

Conviver com a diversidade acaba sendo crucial na realidade contemporânea. As relações entre o popular, o midiático e o dominante se estreitam a cada período, instigando novos contextos e questionamentos no tocante à dominação cultural.

Esse diverso que é uma das marcas centrais da cidade, conflita por exigir seu espaço, o direito a fala e a consideração dos seus saberes e representações. Problematisa as estratificações sociopolíticas, do conhecimento e da expressividade.

Um cenário que perfaz uma condição pós-moderna de sociedade, que antagoniza com qualquer forma de dominação do pensamento, de verdades pré-estabelecidas e a imposição de narrativas universalizantes. Agitando-se diante da multiplicidade, exigindo o poder repartido num processo de insurreição que demanda a consideração desta em nível de conhecimentos, falas e representações.

Essas interações socioculturais semantizam os espaços e carregam de novos sentidos as relações entre o popular e o oficial ou dominante. Assim, surgem novas identidades coletivas que incorporam reivindicações, desejos e aspirações, muitas vezes em contraposição a essas perspectivas dominantes e massificadas. O movimento implica a ruptura da inércia cotidiana institucionalizada. Esses movimentos incluem e transcendem a adstrição profissional, incorporando novas frentes de disputa e conflito, das quais participa uma gama heterogênea de atores sociais (muitas vezes com interesses opostos), que buscam incidir na organização e nas representações sociais. Esses movimentos questionam as formas de organização dominantes e suas formas de legitimação, inclusive seus mecanismos de dominação cultural (ARCE, 1999, p. 144).

De acordo com Néstor Canclini (2013, p. 309), “[...] a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sintetizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos”.

O autor adverte que existe na pós-modernidade uma crítica ao subjetivismo elitista, apontando o surgimento de “[...] outras formas de subjetividade a cargo de novos agentes

sociais (ou não tão novos), que já não são exclusivamente brancos, ocidentais e homens” (Ibid., p. 331).

Outro fenômeno a ser observado diz respeito aos processos de segregação que assumem dentro da cidade, dimensões espaciais, tornando ainda mais evidentes questões de poder expressas na organização territorial.

De acordo com Rolnik (2000, p. 34): “Do ponto de vista político, a segregação é produtora do conflito social. Separa-se porque a mistura é conflituosa, e quanto mais separada é a cidade, mais visível é a diferença, mais acirrado poderá ser o confronto”.

Milton Santos (2014, p. 110) complementa a discussão ao afirmar que “[...] com exceção de alguns bolsões atípicos, o espaço urbano é diferentemente ocupado em função das classes em que se divide a sociedade urbana”.

Afirma que o problema da segregação espacial é sua dimensão política e que a distância geográfica é duplicada pela distância política. Estar na periferia é dispor de menos mecanismos para atingir os agentes e as fontes de poder, e inclusive, com pouco domínio de informações, pois a informação que é fabricada é econômica e geograficamente concentrada. “Dispondo de exclusividade dos canais de difusão, os responsáveis pela informação *descem* até os indivíduos, ao passo que estes não podem fazer *subir* suas aspirações até eles. Quanto mais longe dos centros do poder, mais difícil é fazer ouvir a própria voz” (SANTOS, 2014, p. 118).

Paralela à questão da segregação no urbano, a força do capital parece mostrar-se mais acentuada nesse espaço, atua como centro do modo de vida operante da cidade. O cidadão que passa a ser compreendido como consumidor e um instrumento de trabalho, acaba sendo destituído da condição de sujeito. Quando se consolida esse tipo de destituição, “a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função do consumo”. Dessa forma, o lugar do cidadão vai sendo diminuído de forma tão nefasta que a própria vontade deste em assumir esse lugar, vai reduzindo-se (SANTOS, 2014, p. 155).

Para Rolnik (2000, p. 21) também, é possível afirmar que o mercado domina a cidade, partindo de uma realidade que vem se desdobrando desde o surgimento das cidades capitalistas que começaram a se formar na Europa Ocidental no final da Idade Média. Nas cidades contemporâneas, todos os espaços são acessados pelo mercado (ou a produção de mercado), imperando um modo de vida voltado para o consumo em uma multiplicação dos objetos/mercadorias que impregna o cotidiano da cidade.

Nessa miscelânea, não caberia perspectivas que se estruturam a partir de modelos fechados e/ou dicotômicos, diante das novas (não tão novas) demandas da contemporaneidade, marcadas primordialmente a partir das intensas transformações ocidentais ocorridas a partir do final da década de 1950, configurando uma estrutura social pós-industrial que se estendeu pelas esferas política, econômica e cultural, e que passou a questionar proposições e paradigmas do conhecimento científico e filosófico determinantes. Constituiu, portanto, uma sociedade de intensa globalização alicerçada no tráfego de ideias, informações e modos de viver sob a velocidade de um *click*, desterritorializando e subvertendo qualquer forma limitadora de ser e de pensar na busca por promover uma revisão epistemológica do humano e da realidade.

Neste viés, uma corrente que compreende o homem e a sociedade de forma estrutural em oposições marcadas e, principalmente, submersa basicamente em uma esfera desse humano, como o econômico, por exemplo, não coadunaria com a perspectiva desta pesquisa que pauta-se no questionamento da estrutura discursiva e representacional do poder. Conjectura o espaço do diverso questionando o *status quo* e explana sobre a necessidade de contemplar o plural ao perceber o sujeito como agente transformador quando ciente de si e de sua condição social, e intermediado pela cultura. Coaduna assim, com pressupostos epistemológicos do pós-estruturalismo.

Michael Peters (2000, p. 29) esclarece que o pós-estruturalismo compreende uma corrente que busca descentrar as estruturas fechadas do estruturalismo. Surge como um referencial teórico linguístico para analisar semiótica e linguisticamente a sociedade enquanto sistema de significação. É “um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes”.

Em vez de autoconsciência, enfatiza a construção discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito.

Peters crítica a ideia de “pressupostos ‘universalistas’, da individualidade, da autonomia e da autopresença que estão subjacentes ao sujeito humanista” (PETERS, 2000, p. 36).

No entanto, é fato que o pós-estruturalismo apresenta algumas semelhanças com o estruturalismo, como considerar a linguagem e a cultura como sistemas linguísticos e simbólicos que se inter-relacionam, e a enfatize no inconsciente e nas estruturas sócio-históricas que constroem e governam o comportamento humano.

Porém, diverge dele ao questionar o cientificismo das ciências humanas, o racionalismo e realismo estruturalista (herança do positivismo), o universalismo, a dicotomização e o predomínio das metanarrativas. Centrando “[...] na questão da legitimação na era moderna, na qual várias grandes narrativas têm sido utilizadas para legitimar o poder do estado”. Considera que o saber é produzido por meio do exercício do poder e este pode oprimir, mas também libertar e faz uma crítica a razão monocultural e universalizante (PETERS, 2000, p. 36-43).

Coadunando com as proposições pós-estruturalistas, as transformações que enfrentamos nessa era conduzem a condição de sociedade pós-moderna e revelam determinadas problemáticas na atualidade.

Admitida como a caracterização temporal de um perfil de sociedade ocidental marcada pelas sucessivas transformações socioculturais, políticas e econômicas que modificam o modo de viver do sujeito contemporâneo, e de se relacionar com o “Outro” e com a diferença.

A pós-modernidade, assim como o pós-estruturalismo, que busca superar seu antecessor, configura-se numa “[...] transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade” (PETERS, 2000, p. 14).

Os dois movimentos, pós-estruturalismo e pós-modernismo, têm preocupações diferentes, embora estejam entrelaçados.

A pós-modernidade apresenta-se como uma condição histórica da sociedade humana, com aspectos socioculturais e político-econômicos específicos de uma determinada temporalidade, sobrepondo o período moderno com mudanças na organização estrutural e cultural da sociedade.

Para compreender a pós-modernidade, é preciso ter ciência do que foi a modernidade e de que ela já envolve uma mudança de paradigmas da sociedade, intensificadas e incorporadas a novas rupturas no período pós.

[...] entendida como uma ruptura com o passado, uma ruptura estética, moral, política e epistemológica, estimula uma autoconsciência do presente e uma orientação em direção ao futuro, que se baseia nas ideias de mudança, progresso, experimentação, inovação e novidade. De forma mais importante, a modernidade implica o mito, que ela constrói sobre si própria, de que ela é capaz de criar, de alguma forma, a partir da força histórica, de seu movimento e de sua trajetória, suas próprias orientações normativas (PETERS, 2000, p. 66).

Segundo Steven Connor (1993, p. 16), a condição pós-moderna se manifesta “na multiplicação de centros de poder e de atividade e na dissolução de toda espécie de narrativa totalizante que afirme governar todo o complexo campo da atividade e da representação social”, paralelo à abertura do cenário político mundial às diferenças culturais e étnicas.

Essa ideia de grandes relatos da história humana e das formas de conhecimento, perdeu credibilidade independentemente do sentido, seja especulativo, da emancipação, etc. “Na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos” e não mais numa ótica unilateral, de acordo com Jean Lyotard (1998, p. 69).

Entrelaçando discussões, faz-se pertinente tratar do pensamento pós-crítico no intuito de problematizar os colonialismos estruturais até mesmo na esfera imagética e subjetiva. Stuart Hall (2003, p. 118), ao falar de pós-colonialismo, explana seus propósitos, surgimento e tece algumas críticas a partir da perspectiva de outros teóricos, relaciona-o ao pós-estruturalismo como seu estruturante teórico-filosófico, afirma que o pós-colonial “não se trata apenas de ser ‘posterior’ mas de ir além do colonial, tanto quanto o ‘pós-modernismo’ é posterior e vai além do modernismo, e pós-estruturalismo segue cronologicamente e obtém seus ganhos teóricos ao ‘subir nas costas’ do estruturalismo”.

Segundo Hall (2003, p.118), o termo pós-colonialismo “se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou ‘com igual intensidade’ as sociedades colonizadoras e as colonizadas (de formas distintas é claro)”.

[...] sinaliza a proliferação de histórias e temporalidades, a intrusão da diferença e das especificidades nas grandes narrativas generalizadoras do pós-iluminismo eurocêntrico, a multiplicidade de conexões culturais laterais e descentradas, os movimentos e migrações que compõem hoje o mundo, frequentemente se contornando os antigos centros metropolitanos. [...] o termo ‘pós-colonial’ não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional ou transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou ‘global’ das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do ‘aqui’ e ‘lá’, de um ‘então’ e ‘agora’, de um ‘em casa’ e ‘no estrangeiro’ (Ibid., p. 109-119).

Nesse contexto, acaba sendo pertinente pensar de onde surge esse “Outro”, o “Diferente” que compõe o cenário das cidades e tem sua presença demarcada pela multiplicidade de sujeitos, tangenciados por disputas e relações de poder. Na cidade tudo se intensifica, inclusive as diferenças, ela congrega uma ampla diversidade em constante trânsito.

Compreender de onde surge esse “Outro” é necessário para buscar estruturar processos que desencadeiam na desconstrução da norma, do padrão que condiciona, legitima, distingue e exclui ao classificar o “normal” e “não normal”, engendrando desigualdades e hegemonia através do exercício do poder e do silenciamento do desviante.

Como tangencia Zygmunt Bauman (1998, p. 27), o estranho e o diferente subvertem a ordem, questionam-na e conduzem ao caos, são estas as pessoas que não se encaixam no

mapa cognitivo, moral ou estético. “Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira”.

Bauman também reforça que o Estado tem papel preponderante nessa normatividade, ao tratar da atuação do Estado Moderno, que assumiu inclusive condutas para lidar com o diferente em três formatos distintos: a estratégia da assimilação que de forma antropofágica busca “devorar” as referências do “Outro” até destruí-las (tornando a diferença semelhante para conter as distinções culturais); a estratégia da exclusão que tende a confinar os estranhos em guetos ou por meio de proibições de circulação e manifestação, e caso falhe as duas medidas anteriores, a possibilidade de conter (destruir) fisicamente o que é estranho. Foi “o estado moderno – que legitimou a ordem para a existência e definiu a ordem como a clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras” (BAUMAN, 1998, p. 28-29).

Percorrendo ainda autores como Michel Foucault (1996;2006) paralelo a demandas pós-modernas, percebemos a necessidade de questionar nessa era, as relações de poder produzidas discursivamente e ao mesmo tempo, produtoras de discursos e, por conseguinte, de saberes que se legitimam verdades ainda imperantes apesar de em alguns casos, percebidas.

Nesse ponto, caberia pensar: Qual o lugar da Arte Urbana na discussão do “Diferente”? E quais estratégias são utilizadas para tentar conter, diluir ou moldar esse “Diferente” subversivo, não normatizado e institucionalizado? Ficando, por exemplo, o questionamento quanto à apropriação do mercado de algumas práticas artísticas como o *graffiti* ou a construção legitimada de espaços característicos para sua manifestação, ou ainda, a destinação a sujeitos específicos.

A Arte Urbana é percebida como parte desse contexto do diverso e diferente. E no âmbito artístico, ainda circunda um discurso produtivo – evidente que insustentável na contemporaneidade – pautado na dicotomia “arte maior *versus* arte menor”, que mesmo questionado e constantemente desestabilizado a partir de ações de muitos artistas contemporâneos, que transitam entre arte erudita, popular, midiática, elementos do cotidiano e /ou que subvertem o campo tradicional das artes, como é o caso da Arte Urbana e do *graffiti*, essa visão ainda é de certo modo, alimentada por alguns equipamentos culturais institucionais, midiáticos e sistema educacional, reforçando um senso comum que as interpreta como práticas menores ou marginais.

Notável que existe uma transição de pensamento que admite o *status* de “arte maior” a determinadas produções contemporâneas, inclusive o *graffiti*, quando passa a ser

mercantilizado como *street art* dentro das galerias, ou no caso de produções que apresentem uma áurea, se assim é possível afirmar, de obra conceitual e, portanto, “erudita”, distante e de difícil apreensão, reforçando estratificação ao, por assim dizer, elitizar.

A elitização seria, assim, um paradoxo, já que de forma alguma é essa a intenção da arte contemporânea pós-moderna. Pelo contrário, um de seus pressupostos é justamente aproximar vida e arte, ampliada nos referenciais, técnicas e materiais utilizados, convocando o público para dialogar e, inclusive, em alguma medida, se reconhecer na arte que estabelece interação, um processo mais profundo do que simplesmente apreciar.

1.2 A ARTE URBANA COMO UMA PRÁTICA SOCIAL

Para tratar de *graffiti*, deve-se considerar sua inserção no campo da Arte Urbana e de forma conexa, discuti-la, pois, em várias de suas manifestações, como no caso do *graffiti*, assume um caráter de forma significativa e qualitativa fortemente contra-hegemônico.

De natureza predominantemente livre, no sentido expositivo de estar disponível publicamente, extrapola o estético e se afirma enquanto processo sócio-histórico, constituindo-se um mecanismo expressivo simbólico que materializa as vozes de sujeitos marginalizados nas artes e na sociedade, assumindo um lugar de instituinte. Ou seja, daquele que tem que se impor e se resignificar para coexistir com as práticas e sujeitos reconhecidos em um circuito oficial das artes.

Configura uma prática social com expressões artísticas, estéticas e poéticas diversas, compreendendo desde a pintura, arquitetura e manifestações humanas em obras como intervenções, esculturas, instalações, *performances*, mosaicos e murais, *graffiti* e *stencils*, etc. É uma arte pública executada no espaço urbano, numa relação intrínseca com ele. E por apresentar essa característica e exprimir simbolicamente uma organização social específica de uma urbanidade circunscrita em vivências, apropriação dos espaços, disputas e conflitos entre agentes e grupos sociais, seja quem pratica e/ou quem a consome, caracteriza-se em uma cultura de urbanidade ou parte da vida urbana.

Nesse contexto acaba sendo coerente o entendimento dos termos cultura e urbano. O primeiro, extremamente complexo e significativo, assume historicamente uma construção polissêmica que caminha por distinções de acordo com a proposição de conhecimento

assumida pelos estudiosos e estudiosas. Definir cultura não é algo fácil, mas necessário neste caso, para que fique claro de que lugar este trabalho parte e assume seu posicionamento.

Segundo a antropologia, podemos entender a cultura no seu aspecto mais simples e comum até algo mais complexo desde que ela se tornou objeto de estudo das ciências sociais ou até mesmo antes, quando alvo de inferências filosóficas.

Cultura pode admitir desde o ato de cultivar, lavrar a terra, uma cultura/ plantação, ou perigosamente como processo de estratificação quando assume o lugar da distinção de saberes e práticas socialmente legitimadas daquelas que são consideradas menos significativas, gerando uma separação entre práticas “superiores” e “inferiores”, sendo um espaço para o que é denominado de alta cultura (culto) e baixa cultura (não culto/ popular), respectivamente relacionadas a uma elite dominante e a um povo em processos de “subordinação”.

Ou seja, esse conceito de cultura tem a ver com refinamento, requer que o sujeito domine os códigos e práticas culturais das artes e de conhecimentos “eruditos”. Consequentemente, aqueles que não os domina são considerados incultos, e, portanto, “inapropriados” ou “incapazes” educacional e socialmente.

Na acepção de Foucault (2006), a cultura constitui-se uma forma de manifestação de poder a partir do momento que legitima os saberes de uma classe dominante, reforçados, por exemplo, pela instituição escolar em seu processo de transmissão. Resultando em desigualdades para os sujeitos que têm que dominar códigos culturais que não fazem parte de sua realidade e, por conseguinte, têm dificuldades de transitar por saberes hegemônicos.

Antropologicamente e sociologicamente, estudiosos/as dessas áreas de conhecimento suplantam essas significações e passam a compreender a cultura por outras perspectivas, imbricadas com o diverso humano. Jorge Laraia (2001), por exemplo, apresenta em uma obra sucinta um panorama simplificado da discussão antropológica em torno do conceito de cultura, partindo desde as concepções iniciais às modernas.

Apesar de o debate acerca do conceito e do funcionamento da cultura não se apresentar resoluto e percorrer caminhos conceituais e epistemológicos diversos, a perspectiva assumida neste estudo entende a cultura sob o viés simbólico, híbrida e dinâmica como percebida por Homi Bhabha (1998) e Néstor Canclini (2013), mas inscrita em estruturas que exprimem manifestações de poder e, consequentemente, apresentam-se como campo de disputas, sendo a Arte Urbana e o *graffiti* nesse contexto, atividades contra-hegemônicas.

Já o conceito de urbano perpassa, como apontado anteriormente, por uma concepção de modo de vida que cruza o moderno em uma estrutura social construída a partir de padrões

de comportamento e processos de homogeneização expressos na industrialização e modificação das forças de trabalho, bem como da exploração capital e usos mercadológicos da cultura.

O urbano constitui uma organização social e simbólica que parte da apropriação e da construção de representatividades na ocupação dos espaços, delimitando zonas de identificação resultantes do senso de territorialidade, e que imprime processos de exclusão e dominação nos usos coletivos.

Entre outros aspectos, caracteriza-se ainda, numa realidade cotidianamente inserida em elementos midiáticos massivos, do consumo, da moda, das visualidades e das informações efêmeras. Ou seja, um modo de ser e estar socialmente conectado a vida da cidade, transfigurando-se em uma forma de cultura.

Assim, falar em cultura urbana é delimitar um espaço e tempo específico mediado pela identidade e pela apropriação do espaço e lugares de representação. Não de forma fixa e muito menos harmônica, mas com elementos e características que se solidificam e propagam as bases de uma dada urbanidade que fará parte, em pequena ou grande escala, dos sujeitos que partilham desse contexto.

A arte realizada no espaço urbano dialoga simbolicamente com essas características. Exprime um modo de vida e de pensamento de uma coletividade, revelando sujeitos que na estrutura sociopolítica urbana ou na produção artística, são colocados num lugar de marginalização.

Por isso, acaba sendo fundante na Arte Urbana as ideias de comunicação através da arte, contemplando a realidade social de um grupo produtor, e a de viabilizar acessibilidade democratizando suas mensagens (obras) ao maior número de pessoas possível, descentralizando e dessacralizando a obra de arte, tornando-a um bem de direito acessível, democrático e cotidiano.

Seus significados “desdobram-se nos múltiplos papéis por ela exercidos, cujos valores são tecidos na sua relação com o público, nos seus modos de apropriação pela coletividade” (PALLAMIN, 2000, p. 19). Ou seja, a Arte Urbana integra essa cultura e exprime as complexidades do lugar cidade evidenciando as relações de poder e o urbano como espaço de disputa simbólico/ representacional.

A Arte Urbana é apontada por Vera Pallamin (2000, p. 13) como “um modo de construção social dos espaços públicos, uma via de produção simbólica da cidade, expondo e mediando suas conflitantes relações sociais”. Atua como mecanismo de resistência a partir da

apropriação ou reapropriação do espaço e exposição da alteridade, pois exprime em suas produções, as vozes de grupos socialmente marginalizados.

A arte urbana é uma prática social. Suas obras permitem a apreensão de relações e modos diferenciais de apropriação do espaço urbano, envolvendo em seus propósitos estéticos o trato com significados sociais que as rodeiam, seus modos de tematização cultural e política. Perpassar a topologia simbólica da arte urbana é adentrar a cidade a partir de planos do imaginário de seus habitantes, incorporando-os, por princípio, à compreensão da sua materialidade. Deste modo, as referências urbanas são enfatizadas em sua dimensão qualitativa, abrindo-se à ambiguidade de seus sentidos. O relevo dos significados das obras de arte urbana e sua concretização no domínio público dão-se em meio a espaços permeados de interdições, contradições e conflitos. Sua efetivação porta relações de força sendo exercidas entre grupos sociais, entre grupos e espaços, entre interpretações do cotidiano, da memória e história dos lugares urbanos (PALLAMIN, 2000, p. 24).

O urbano inscreve-se como um espaço que evidencia de forma intensa os paradoxos de uma era, constitui parte de uma sociedade circunscrita em aspectos como a desconstrução do sujeito e sua constante reformulação, assim como das formas de pensar, de ser e ver o conhecimento, a descentralização dos espaços geográficos e ao mesmo tempo, a intensa conexão oportunizada pela constante troca virtual de informações e ainda, uma conjuntura social híbrida, múltipla, diversa, porém permeada pela disputa do poder.

Entendendo o urbano como um lugar para a expressão desses conflitos e a Arte Urbana como reveladora de uma voz plural, que explicita o diverso e questiona a normatividade, partindo de uma percepção da teoria cultural que estuda a “[...] articulação das margens e do que é projetado como marginal” (CONNOR, 1993, p. 188), é possível compreender como se articulam essas vozes diante dos mecanismos de controle no que tange tanto o poder real “como também as linguagens, sistemas de metáforas e regimes de imagens que parecem concebidos para silenciar aqueles a quem personificam na representação”, no intuito de romper com o lugar de marginal e se colocar num lugar de protagonismo e equidade.

Steven Connor (1993, p. 192) complementa dizendo que existe a partir dos estudos culturais uma necessidade de promover a desidentificação – processo de recusa e desconstrução dos discursos hegemônicos, e autoafirmação e construção de autonarrativas e representatividades, partindo da

[...] necessidade de cuidadosa desconstrução das estruturas do dominante e do marginal. Uma das formas que isso toma é uma análise que, em vez de adotar obedientemente um lugar marginal, leva as margens para o centro ao aplicar a crítica desconstrutiva às auto-histórias dominantes do Ocidente (Ibid., p. 189).

No campo das artes, existe uma discussão que tenciona esse lugar de marginalização artística do objeto de arte e do artista a partir da percepção de que a história da arte não

contempla a todos nem os processos artísticos que destoam de uma determinada norma produtiva. Apresentando-se a voz do diferente, dos sujeitos que não estão dentro da norma ou do padrão expresso socialmente e na história convencional de arte.

1.3 *GRAFFITI*: MARGINALIZAÇÃO X INSTITUCIONALIZAÇÃO

Partindo da perspectiva da hibridização Canclini (2013) trata da interação e fusão dos movimentos e das produções artísticas pós-modernas, tocando em questões como: história da arte, estratificação e mudança de paradigmas nas artes. Tende a mostrar que na conjuntura pós-moderna não se sustenta mais perspectivas dicotômicas de arte erudita e popular/ cultura de massa e que algumas instituições culturais começam a se abrir para um novo cenário produtivo e propositivo da arte deste período. Faz uma alusão ao aspecto referencialmente múltiplo e interdisciplinar das produções artísticas afirmando que “o pós-modernismo não é um estilo, mas a co-presença tumultuada da história da arte e do folclore, cruzam entre si e com as novas tecnologias culturais” (Ibid., p. 329).

Para o autor, a conjuntura da sociedade ocidental na pós-modernidade é híbrida, constituindo-se de trocas simbólicas, referências culturais diversas, convivência com a multiplicidade e a mistura cultural através de processos de hibridização.

Dessa forma, a arte pós-moderna ou contemporânea caminha entre referenciais diversos e uma mudança da perspectiva artística, subverte noções tradicionais do campo das artes em paralelo às mudanças deste período sócio-histórico, porém, sem se colocar num lugar de dependência. Parte da proposição constitutiva filosófica da arte contemporânea fundada na ótica da pesquisa enquanto pensamento norteador do processo criativo nas artes (DANTO, 2010).

Desde a arte moderna, a perspectiva de arte passou a sofrer mudanças drásticas, os paradigmas clássicos foram questionados e rejeitados pelos artistas modernos, compondo o cenário para o modernismo. Este abrange os movimentos artísticos do final do séc. XIX, dando origem às conhecidas vanguardas e toma como referência o moderno/ a modernidade. Definiu-se, através da mudança propositiva na criação artística, recusando os padrões acadêmicos na busca pela autonomia do artista enquanto sujeito criador, tornando-se as bases para a arte pós-moderna/ contemporânea.

“Em termos estéticos, o pós-modernismo ataca as noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizam o modernismo na literatura e nas artes” (SILVA, 2002, p.

111) e conduz o campo artístico a extrema liberdade da arte contemporânea, dialogando com a cultura pós-moderna ao mesmo tempo que se torna completamente autônoma.

É nesse contexto que se insere o *graffiti* (a manifestação como a conhecemos na atualidade), que parte da premissa de extrema liberdade criativa paralelo a um contexto sociocultural.

Compreende uma modalidade praticada na Arte Urbana e tem o surgimento dessa vertente, marcada historicamente a partir de demandas sociais vinculadas a expressividade de sujeitos marginalizados. Apresenta técnicas diversas e características sociopolíticas marcantes, é subjetivo, representacional e esteticamente vinculado ao espaço urbano.

Não que o cunho sociopolítico seja um fator determinante, mas pelo seu caráter temático ou os sujeitos que costuma realizá-lo, e principalmente, pelo histórico e contexto das produções, acaba sendo um elemento potente.

A partir dos casos do México, Buenos Aires e Caracas, Canclini (2013, p. 336-339) aborda a não institucionalização no *graffiti* e aponta alguns aspectos inerentes à produção, bem como sua intrínseca relação com a cidade ao caracterizar-se como uma espécie de “[...] escritura territorial da cidade, destinada a afirmar a presença e até a posse sobre um bairro [...] É um modo marginal desinstitucionalizado, efêmero de assumir as novas relações entre o privado e o público, entre a vida cotidiana e a política”.

Segundo Celso Gitahy (1999) o termo *graffiti* em sua antecedência italiana designa inscrições ou desenhos antigos de traços toscos realizados à ponta de carvão, deriva etimologicamente da palavra *sgraffito* que quer dizer rabisco, ranhura.

No universo artístico é comum discutir as primeiras manifestações do *graffiti* desde a produção rupestre. Porém, um perfil mais estruturado da prática, partindo da consciência do fazer artístico e de uma concepção de arte, remete ao Egito, Império Romano, Índia e China, povos do Extremo Oriente e Mediterrâneo, através de pinturas murais realizadas nas paredes para exprimir a cultura, os hábitos, as práticas religiosas e as conquistas dessas populações.

Posteriormente, a pintura mural de caráter público, ganhou força no Muralismo Mexicano na década de 1920-30 reforçando perspectivas de uma arte democratizada e política, assim como nas revoltas estudantis nas décadas de 1960 e 1970.

O traço como conhecemos atualmente, parte de uma herança africana que sofreu modificações e começou a popularizar-se no final da década de 1970 com o estilo norte-americano após a apropriação dos jovens de alguns bairros da cidade de Nova York nos Estados Unidos que inicialmente, segundo Nicholas Ganz (2008), espalhavam suas *tags* de grafiteiros (termo que na cultura do *graffiti* quer dizer: assinaturas) pela cidade, até chegar ao

desenvolvimento das primeiras *pieces* (abreviação para *masterpiece*, “obra-prima”) competindo para ver quem realizava a melhor delas.

Posteriormente, o *graffiti* ganha ainda mais força e se difunde pela Europa e o resto do mundo ao inserir-se como um dos pilares do movimento *Hip Hop*, tendo o objetivo de expressar o contexto social e político dos jovens praticantes, em sua maioria, negros e pobres. Corroborando para denunciar os descasos políticos sofridos por essa parcela da população.

O *Hip Hop* é um movimento que se constitui artisticamente tríade. Faz parte: o *graffiti* (expressão visual), a dança *break* (expressão corporal) e a música do *rap* (expressão vocal). Focado a princípio na realidade de uma juventude marginalizada em um contexto específico e depois se expandindo pelo mundo ao conquistar jovens de todos os lugares em situações semelhantes, até difundir-se de forma generalizada por públicos heterogêneos.

Em sua obra, Canclini (2013) apresenta a partir do trabalho de Armando Silva, uma associação histórica interessante em que o *graffiti* é dividido em três fases associado a três cidades:

[...] O de maio de 68 em Paris (também em Berlim, Roma, México e Berkeley) se fez com palavras de ordem antiautoritárias, utópicas e fins macropolíticos. O grafite de Nova Iorque, escrito em bairros marginais e no metrô, expressou referências de gueto com propósitos micropolíticos; incompreensível às vezes para os que não manejavam esse código hermético, foi o que mais tipicamente quis delimitar espaços em uma cidade em desintegração e recuperar territórios. Na América Latina existiram as duas modalidades, mas nos últimos anos, como manifestação simultânea de desordem urbana, da perda de credibilidade nas instituições políticas e do desencanto utópico, desenvolveu-se um grafite debochado e cínico (Ibid., p. 337).

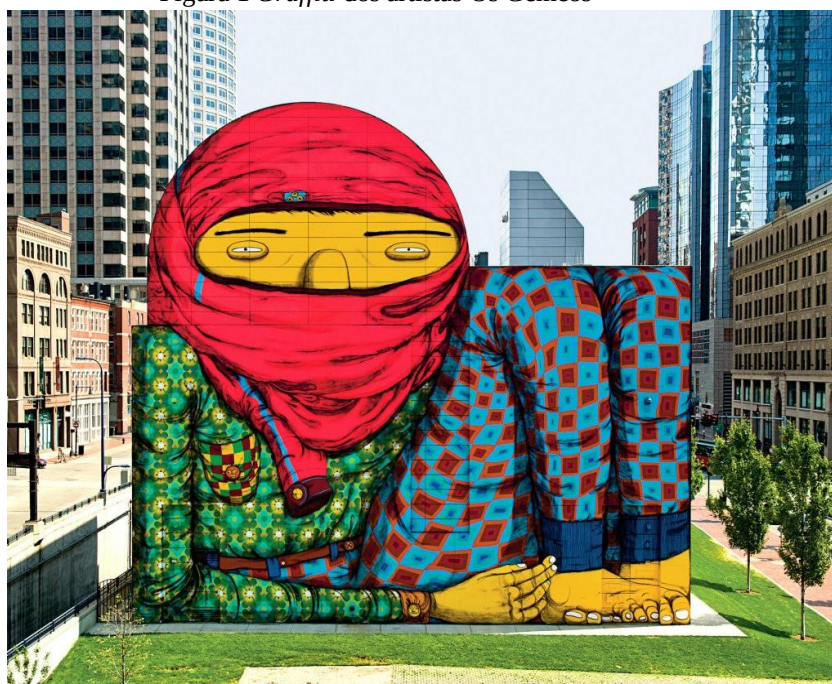
No Brasil, o *graffiti* inicia-se mais expressivamente na década de 1980, na cidade de São Paulo, mas suas primeiras manifestações como pintura mural, datam dos anos de 1950. A partir dos anos de 1980, parte primeiramente de um processo de cópia das manifestações norte-americanas para a construção de uma originalidade com o acréscimo de características da arte e cultura brasileira, conquistando o universo artístico e tornando-se referência mundial entre produtores e apreciadores com uma considerável diversidade visual.

No geral, o campo se constitui vasto, com aspectos característicos do contexto artístico que o compreende, assumindo nomenclaturas, elementos e materiais peculiares em cada manifestação.

Quanto à produção brasileira, ela tem alcançando notoriedade ao apresentar grafiteiros famosos em nível nacional e internacional. Estes artistas se colocam atualmente num lugar de aceitação no mercado das artes, adentrando cada vez mais espaços culturais legitimados como museus e galerias, fomentando, inclusive, questionamentos sobre a apropriação mercadológica da expressão.

Granz (2008, p. 18) fala da efervescência do *graffiti* da América Latina, afirmando que a produção “reflete uma forte oposição contra as classes sociais altas por parte daqueles que vivem nos guetos”. Esta característica encontra-se presente, por exemplo, no trabalho de artistas como ‘Os Gêmeos’, como pode ser observado na Figura 1, abaixo.

Figura 1 *Graffiti* dos artistas Os Gêmeos



Fonte: Site oficial dos artistas⁴

O *graffiti* acima pertence aos irmãos brasileiros Gustavo e Otávio Pandolfo que costumam trabalhar sempre juntos sob o pseudônimo de Os Gêmeos. Pode-se dizer que, apesar do cenário brasileiro apresentar grandes nomes de projeção mundial, eles na atualidade constituem a dupla de grafiteiros mais famosa do país.

Começaram desenvolvendo seus trabalhos pelas ruas da cidade de São Paulo com a chegada do movimento *Hip Hop* nos anos de 1980. Construíram com suas representações um universo imagético lúdico e vivo, mas sem que para isso, fosse preciso abandonar o cunho político e social do *graffiti*. Criando uma arte característica e original, passaram a ser reconhecidos pelos seus traços e realizaram inúmeros trabalhos e mostras individuais e coletivas pelo mundo.

⁴ Disponível em: <<http://www.osgêmeos.com.br/pt/projetos/instituto-de-arte-contemporanea-gigante-de-boston-e-greenway-eua/#!/5588>> Acesso em: 01 mai. 2017

No tocante à diversidade dessa produção brasileira, David Souza (2013, p. 22) faz uma análise a partir de algumas classificações: 1. como apropriação do patrimônio, público ou privado, configurando-se em produção desviante; 2. como um processo de legitimação e aceitação social, ao ser transposto para o cenário oficial das artes, deixando de ser considerado crime e dissociando-se da pichação; 3. o entendimento dos sujeitos produtores que percebem o *graffiti* como uma ação a ser desenvolvida no espaço urbano público, democratizando o acesso à arte, e que, se não autorizado, compreende uma prática desviante a despeito de qualquer espaço ou esfera de atenuação da atividade, artística ou legal; 4. quanto à apropriação mercadológica e dos projetos sociais do *graffiti*, como reflexo do seu caráter público, sua estética amplamente difundida na paisagem urbana das cidades e 5. independentemente da forma como se apresente, no espaço urbano, por meio de apropriações do patrimônio público ou privado (autorizado ou não), ou no cenário oficial das artes, dos projetos sociais, etc, a percepção do *graffiti* costuma ser movida em grande parte pelas produções não autorizadas, sendo alimentada essencialmente por um caráter desviante.

Ele assume mais que nunca na contemporaneidade um caráter plural e diverso diante da difusão global que atingiu e das inúmeras referências culturais, técnicas e materiais que o constituem estética e discursivamente.

Gitahy (1999) resume as produções em dois tipos, apontando suas características: as estéticas e as conceituais:

Estéticas: - expressão plástica figurativa e abstrata; - utilização do traço e/ou da massa para definição de formas; - natureza gráfica e pictórica; - utilização, basicamente, de imagens do inconsciente coletivo, produzindo releituras de imagens já editadas e/ou criações do próprio artista; - repetição de um mesmo original por meio de uma matriz (máscara), característica herdada da *pop art*; - recepção de um mesmo estilo quando feito a mão livre. Conceituais: - subversivo, espontâneo, gratuito, efêmero; - discute e denuncia valores sociais, políticos e econômicos com muito humor e ironia; - apropria-se do espaço urbano a fim de discutir, recriar e imprimir a interferência humana na arquitetura da metrópole; - democratiza e desburocratiza a arte, aproximando-a do homem, sem distinção de raça ou de credo; - produz em espaço aberto sua galeria urbana, pois os espaços fechados dos museus e afins são quase sempre inacessíveis (Ibid., p.17-18).

Como mencionado, o *graffiti* constitui-se tecnicamente diverso, pode ser executado com aerosol (lata de *spray*), pincel, lápis, giz, carvão, etc. Feito à tinta esmalte sintético ou látex, entre tantas outras possibilidades. É normalmente realizado em paredes, tapumes e suportes urbanos e, de preferência, nos espaços públicos, sob a prerrogativa da acessibilidade para que seja fruído no tocante às suas mensagens, constituindo-se em processos comunicativos ou para que seja contemplado esteticamente.

O que quer dizer que mesmo que um *graffiti* não apresente conteúdo de denúncia e crítica social e/ou política, compreendendo uma intervenção no espaço ou uma experimentação estética na proposição da ambientação, ainda assim, toda produção pictórica denominada como tal, compreende um ato político e crítico a partir de sua essência e intuito democratizante. Constitui-se em uma forma de oportunizar acesso irrestrito à arte, sem distinção de classe, gênero, cor, etc.

O *graffiti* é para todos poderem ver e interagir, por isso, ele é executado no espaço público urbano, para ser visto, para expressar vozes, difundir pensamentos e suscitar leituras, oportunizando à população a interação com objetos de arte e ao sujeito produtor, um meio de comunicação.

É sabido por meio de pesquisas que a arte dos museus e galerias não consegue contemplar a todos, têm pessoas que nem sequer cogitam frequentar esses espaços. Muitas delas não se sentem convidadas e em alguns casos, sentem que não são bem-vindas nesses ambientes. Para elas, é um tipo de conhecimento de certa forma, dispensável e insignificante em suas vidas. Canclini (2013), inclusive, menciona em sua obra algumas dessas pesquisas feitas na Europa.

Nesse sentido, a arte institucionalizada é diferente do *graffiti*. Este se encontra nas ruas, é feito para ser visto e analisado por todos. Consegue instigar a interação, comunicar e ser significativo para os que o observam como pode ser notado no exemplo abaixo da Figura 2.

Figura 2 Stencil do artista Banksy



Fonte: Site oficial do artista⁵

⁵

Disponível em: <<http://banksy.co.uk/out.asp>> Acesso em: 01 mai. 2017

O trabalho acima está entre os mais conhecidos do artista Banksy, pseudônimo de um grafiteiro, pintor e ativista político britânico com a peculiaridade de ser ainda desconhecida a sua identidade. Apesar disso, é um dos artistas mais conhecidos dentro da modalidade do *stencil*, uma das técnicas utilizadas por alguns grafiteiros.

O *stencil* constitui-se na aplicação de um desenho, ilustração, textos, etc, em uma superfície (geralmente, na parede) com tinta aerosol (lata de *spray*) ou outras, como uma espécie de molde vazado (denominado de máscara) ou uma espécie de “carimbo”, podendo uma mesma imagem ser repetida inúmeras vezes pelo artista. Nela, são feitos pequenos cortes ou perfurações dos espaços que se deseja imprimir na superfície. Para isso, ela deve ser feita ou colada em um suporte que possibilite o corte e que seja resistente, como uma folha de acetato, papelão, papel cartão, etc.

No caso do Banksy, a pesquisa artística dele parte de uma arte de cunho político, crítica social com teor subversivo e satírico. Encontra-se distribuída por diversas cidades pelo mundo e trabalha justamente uma técnica que é comumente rotulada como vandalismo para, a partir da apropriação, promover uma crítica a essa rotulação que começa com as instituições públicas e o próprio governo.

Então, para ser *graffiti*, tem que ser feito na rua? Esse questionamento é muito comum nesse universo e muitos grafiteiros assumem uma postura afirmativa. Admitindo que seria esta uma das prerrogativas do movimento que vem ganhando tanto espaço no cenário artístico e equipamentos culturais, que estes passaram ou se viram obrigados a ter que reconhecer sua existência e relevância artística.

Ocorreu em várias situações tentativas de transpor o *graffiti* para o campo institucional. Uma das primeiras ocorreu no contexto nova-iorquino, quando personalidades como o empresário, pintor e cineasta norte-americano Andy Warhol, na década de 1980, levou para as galerias grafiteiros como Jean Michel Basquiat, um dos mais famosos a se instituir como artista no cenário das artes e que era anteriormente a essa apropriação, considerado um dos representantes de uma produção marginal e desqualificada como expressão artística.

Apesar das afirmações anteriores, de que o *graffiti* compreende uma prática marginalizada, observa-se na atualidade uma mudança interpretativa desde ações como as descritas anteriormente e da insistência de muitos grafiteiros em serem considerados produtores de arte (artistas plásticos). Mesmo que, de certo modo, ainda persista

circunstancialmente no imaginário coletivo e para algumas instituições e crítica de arte, a percepção de produção marginal, questionando ou ignorando sua inclusão no circuito oficial das artes.

Ou seja, ainda é possível afirmar que existe uma produção marginalizada do *graffiti*, apesar de certos avanços como no caso do Brasil, que em um passo significativo, realizou uma mudança legislativa com a LEI Nº 12.408 de 25 de maio de 2011 que altera o art. 65 da Lei nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998, descriminalizando o ato de grafitar, advertindo ser crime a pichação e dispondo sobre a proibição de comercialização de tintas em embalagens do tipo aerossol a menores de 18 anos.

Parte da interpretação de que o formato pictórico se diferencia da pichação, considerada crime contra o patrimônio público e privado, separação esta que em alguns países não ocorre, pois pichação e *graffiti* acabam sendo compreendidos como uma mesma prática. Porém, não podemos deixar de considerar um avanço para o campo no país, mesmo que resulte na criminalização de uma forma expressiva e necessidade comunicativa do sujeito urbano.

Segundo Souza (2013, p. 20), na opinião pública no Brasil, o *graffiti* se distanciou da pichação e adquiriu *status* de produção artística, sendo descriminalizado pela lei como uma evidência que foi assimilado pelo cenário oficial das artes como um ramo da pintura pós-moderna e se deslocando de uma atmosfera que o tratava como prática poluente, desviante e desnecessária, penetrando aos poucos num universo de valorização e repercussão positivas.

Essa mudança interpretativa é também reflexo dos meios que buscaram na estética do *graffiti* formas artísticas diferenciadas como o mercado, com a moda, a publicidade, o *designer*, a decoração e o consumo que passaram a vender essa estética como algo diferenciado, associando-a a bom gosto e sofisticação de um suposto perfil “*cult*” por meio do diálogo com uma produção que sai do universo das massas para as galerias.

O mercado de arte teve que estruturar, inclusive, um novo conceito produtivo para essa nova realidade artística que sai das ruas e adentra os espaços oficiais, não se tratando mais de *graffiti*, mas de *street art*, ou para alguns artistas, pós-grafite. Pode, em alguns casos, ser tomado como ofensa chamar o que se encontra dentro das galerias exposto em telas, de *graffiti* e não de *street art*, tanto para quem vende e compra, como para quem faz, assim como os demais grafiteiros que continuam produzindo “*marginalmente*” nas ruas.

A segregação do mercado termina por solucionar uma problemática: O que é essa produção que sai das ruas e se institucionaliza? Segundo os grafiteiros, até mesmo os que entram nesse sistema sob o reconhecimento como artistas plásticos e passam a vender suas

obras por altas quantias, não é *graffiti*, pois este é intrinsecamente relacionado ao espaço urbano e as prerrogativas de democratização da arte e de apropriação dos espaços de forma plural, buscando desestabilizar a normatividade e a ocupação/ representações simbólicas dominantes. Portanto, ele age no campo da subversão, do marginalizado que se coloca e se afirma diante da cultura considerada legítima e hegemônica.

A partir desse cenário, Souza (2013) discute o *graffiti* como uma produção desviante mesmo na esfera da *street art*. Afirma que:

O contrário também pode acontecer, uma prática depois de re-interpretada, desvincular-se do estigma social dominante de atividade desviante, como no caso do grafite, ainda que em sua essência e concepção originais ela o continue sendo. A maioria dos grafites ainda é desenvolvida por fora dos processos de mediação promovidos pela administração pública, pela sociedade civil organizada e pelo mundo oficial das artes plásticas (Ibid., p.21).

O referido autor conclui resumindo o contexto do cenário contemporâneo rumo a um consenso que perpassou ou perpassa por aceitação e assimilação, negação e desmerecimento. O *graffiti* percorre um controverso, bifurcado e não acadêmico caminho, constituindo-se como um estilo da pintura pós-moderna.

No suporte público é considerado “o verdadeiro *graffiti*”, no contexto privado, classifica-se como *street art* para que consiga inserir-se no ‘mundo oficial das artes plásticas’” ou dos processos de significação a ele atrelados (SOUZA, 2013, p. 88).

Ou seja, partindo desse pressuposto, existem dois tipos de produção no campo do *graffiti*: um que é demarcado como a manifestação expressiva-simbólica e contextual em um cenário urbano público, com princípios concernentes à própria prática, e um que se apropria da estética *graffiti* para propor uma vertente mercadológica demarcada pela particularidade e a propriedade, intitulada *street art*.

1.4 O GRAFFITI NAS CIDADES DE JUAZEIRO-BA E PETROLINA-PE

Não há como falar de Juazeiro e Petrolina e subtrair a relevância do agronegócio e suas problemáticas. As cidades são um polo fruticultor no Semiárido nordestino, produzem e exportam em grande escala, principalmente manga e uva, e atraem pelas possibilidades comprovadamente lucrativas, o olhar de investidores de diversas regiões do país e do mercado internacional, devido às condições climáticas, o rio São Francisco e investimentos na área.

As cidades ficam situadas lado a lado, porém, em estados diferentes, Bahia e Pernambuco, conectadas pela ponte Presidente Dutra, de 801 metros de extensão sobre o rio São Francisco.

De acordo com o último censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Juazeiro concentra uma população de 197.965 habitantes e Petrolina 293.962 pessoas. Ou seja, são cidades de médio porte pela classificação oficial e apresentam altas taxas de crescimento demográfico. Juntas, constituem a maior população do interior nordestino.

Integram e representam um polo de agricultura irrigada que compreende, ao todo, seis cidades produtoras. Do lado de Pernambuco, tendo como representante Petrolina, agrega Lagoa Grande e Santa Maria da Boa Vista; e do lado da Bahia, tendo como representante Juazeiro, agrega Casa Nova e Curaçá.

A região foi pioneira em projetos que visavam o desenvolvimento de culturas a partir do investimento em pesquisas agrícolas, tecnológicas e inserção de recursos iniciados ainda na década de 1960. Obteve bons resultados e tornou-se espaço de consideráveis investimentos que tem resultado desde então, em desenvolvimento econômico, transformações nos transportes e nas comunicações, a construção de canais de irrigação, do lago e da hidrelétrica de Sobradinho, entre outros, e, consequentemente, tem se tornado um local de constantes processos migratórios.

Por isso, apresenta diversos problemas socioambientais e uma estrutura urbana mutável, principalmente no caso de Petrolina, com característica de cidade cosmopolita ao apresentar uma população de origem diversa – nacional e internacional.

Segundo Araújo e Silva (2013, p. 252), a partir de uma contundente análise de dados nesse sentido, mesmo a região concentrando um pequeno percentual de imigrantes sulistas, por volta de 0,5% comparado à predominância de 95,5% do Nordeste, são estes a maioria dos proprietários das médias e grandes fazendas exportadoras no polígono.

A partir dos dados mencionados acima, é possível perceber as discrepâncias sociais que acometem a região e os famosos elevados índices de crescimento, que acabam sendo reflexo de certas dificuldades dos métodos estatísticos de abranger a realidade de forma inter-relacionada e integral.

A região apresenta, por exemplo, um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 14.341,42 R\$ para Juazeiro e 16.670,83 R\$ para Petrolina de acordo com os dados do IBGE de 2015. No entanto, sabemos que não corresponde à materialização efetiva do montante monetário revelado.

Além disso, a região apresenta o agravante de ter a maior parte da receita advinda desse mercado, não injetada em melhorias locais ou mal distribuída, já que os maiores investidores são de outras localidades.

No tocante à estrutura urbana, as duas cidades interagem intensamente no dia-a-dia, estabelecendo uma dinâmica de trocas e interdependência mútua como se compreendessem um único espaço geográfico e não duas cidades situadas em dois estados diferentes.

Apesar de limites geográficos não serem necessariamente suficientes para conter ou determinar as trocas socioculturais entre sociedades, é possível no caso de Juazeiro e Petrolina identificar pequenas diferenças culturais, desde as formas de governabilidade até no comportamento da população e estrutura social e urbana.

Juazeiro, apesar de ter sido povoada anteriormente à Petrolina e, inclusive, ter desenvolvido mais a princípio, assume hoje um perfil com características mais interioranas e de maior apego às referências culturais de tradição popular como suas lendas e manifestações, a exemplo: as lendas da carranca, do nego d'água e da serpente da ilha do fogo, e as manifestações dos penitentes, do samba de roda, etc.

Por outro lado, Petrolina apresenta um pensamento com orientação modernizante que repercute na estrutura urbana e no padrão de comportamento da população.

Reflexos desse processo de modernização em Petrolina, são sentidos na sua heterogeneidade territorial, encerrando em si muitas contradições, acirrando discrepâncias socioespaciais em seu sentido plural. Face ao crescimento agroeconômico, o espaço urbano de Petrolina, indubitavelmente, tornou-se mais complexo, revelado pelo crescente movimento das novas tendências socioespaciais, evidenciando um espaço em permanente construção, um (re)fazer incessante (LANDIM; ALENCAR, 2012, p. 09).

No tocante às artes, as cidades exibem um contexto consolidado nas diversas linguagens artísticas apesar de apresentar dificuldades comuns a todo espaço descentralizado do eixo produtivo legitimado do país, a região Sul-Sudeste.

Quanto ao *graffiti*, Juazeiro e Petrolina apresentam atualmente um grupo forte de artistas desenvolvendo-o por conta própria, boa parte assumindo tanto os custos financeiros como os riscos de uma prática artística executada nas ruas. Produzem individualmente e em alguns momentos, em coletivo, com a predominância de trabalhos localizados pelos centros das duas cidades e algumas poucas descentralizadas em bairros periféricos. Todos os artistas costumam realizar trabalhos nas duas cidades, já que são muito próximas e as pessoas costumam transitar e conviver diariamente em ambas.

Parte desses artistas é oriunda do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). O curso evidentemente

impulsionou a produção de arte e das manifestações urbanas na região, existindo inclusive a participação e o incentivo de alguns professores do curso para a realização de trabalhos desse cunho. Ou, por descontentamento dos/as estudantes que desejam experimentar práticas distintas das ofertadas pelo curso, perfazendo outras formações para além da orientação acadêmica.

Existem também alguns artistas que realizam *graffiti* sem vínculo com a universidade, alguns ligados a outros projetos e práticas, bem como ao universo alternativo e/ou situados pelos bairros das duas cidades, antecedendo, inclusive, a existência do curso de Artes Visuais sendo os propulsores do movimento na região.

A produção de *graffiti* em Juazeiro, por exemplo, já apresentou um nome conhecido no cenário artístico nacional e internacional, a grafiteira juazeirense Ananda Nahu que saiu da cidade para cursar Artes Plásticas em Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e lá começou a se identificar com as linguagens da gravura, fotografia, serigrafia, *stencil*, etc.

Ananda utiliza técnicas diversificadas, faz um trabalho com apropriações de imagens, colorido intenso, presença de florais e alguns grafismos experimentais instigantes. Atualmente, não reside mais em Juazeiro, mas em 2008, em uma visita à cidade, fez alguns trabalhos que ficavam localizados às margens do rio São Francisco, na Orla. Infelizmente, eles não existem mais, restando até o momento apenas resquícios deles. Tratavam-se de alguns *stencil* de imagens apropriadas. Um deles, o *stencil* abaixo (Figura 3), foi feito a partir de uma fotografia tirada nos anos de 1980 pelo porto-riquenho Ricky Flores.

Figura 3 *Stencil* da artista Ananda Nahu na orla de Juazeiro - BA



Fonte: Site oficial da artista.⁶

⁶ Disponível em: <<https://www.anahu.com/juazeiro?lightbox=i1ar1>> Acesso em: 01 mai. 2017

Uma prática comum do *graffiti* é essa utilização de imagens de terceiros, de personalidades, elementos da cultura pop, da mídia e do cotidiano em produções que se caracterizam, muitas vezes, por um aspecto estético além da característica política e social dessas expressões, podendo se ater somente a esse elemento estético no intuito de produzir visualidades peculiares e instigantes viabilizadas pela cultura visual contemporânea.

Na região, as temáticas desenvolvidas pelos artistas são diversas e tecnicamente variadas: costumam utilizar de *stencil*, lambe-lambe (colagem de papéis com imagens nas paredes), pinturas com *sprays* e tintas látex com rolinhos de pintura e pinceis.

Desenvolvem pesquisa sobre as visualidades e cultura local, como é o caso do artista colaborador desta pesquisa, Jocélio Bello de Carvalho (nome artístico Jocélio Bello e *tag* Bello); temas influenciados pelos aspectos naturais e sociais da região num diálogo com questões universais do *graffiti* e aspectos da periferia como nos trabalhos do artista colaborador Eurivalter Cupertino da Rocha Filho (nome artístico Euri Mania e *tag* EM...); elementos da ordem da cultura e da constituição da população brasileira podem ser observados nos trabalhos do também colaborador Felipe Rhein Felipe (nome artístico e *tag* BKLO) e releituras, apropriação de visualidades do universo da cultura pop, midiática e artística, práticas interventivas que costumam dialogar com as informações e características dos ambientes, podem ser percebidos nos trabalhos da colaboradora Clarissa Campello Ramos (nome artístico Clarissa Campello e não utiliza *tag*), numa vertente mais estética de transformação dos espaços urbanos.

No entanto, cabe uma ressalva quanto aos trabalhos da artista, sua produção acaba dissociando um pouco do que poderíamos considerar como *graffiti*, integrando mais o campo da intervenção artística que faz uso em alguns casos, da pintura mural (exemplificada na Figura 4 exibida abaixo), pois não costuma apresentar uma estética e poética vinculada a elementos do *graffiti* necessariamente, e sim a partir de práticas mais generalizadas e múltiplas do campo da arte (a própria artista admite essa percepção)⁷.

7

Entrevista concedida em 27 de março de 2018.

Figura 4 Mural de Clarissa Campello feito em parceria com estudantes na Univasf – Campus de Juazeiro – BA, fotografado em 2017.



Fotografia: Felipe Paixão

A artista já tem uma trajetória sólida nas artes no cenário carioca, é formada em Artes Plásticas, possui doutorado na área e realizava prioritariamente uma produção fundada na ótica do processo expositivo voltado para espaços oficiais de cultura. Até sentir-se inquieta em seu percurso criativo e perceber-se como produtora dentro de um circuito voltado para uma elite consumidora. Partindo então, para experimentações de Arte Urbana por meio de intervenções e inicialmente, através da realocação de trabalhos em tinta óleo (comum às galerias e museus) para o espaço urbano público.

Posteriormente, Clarissa Campello abandona o uso da tinta óleo e investe em pesquisas com outros materiais, com uma representação imagética que se configura na apropriação e no trabalho estético dos ambientes. Não costuma apresentar uma força discursiva de cunho social e político, mas se vincula a discussões ambientais fundadas no elemento estético desde que se mudou para a cidade de Juazeiro, onde atualmente é professora no curso de Licenciatura em Artes Visuais na UNIVASF – Campus Juazeiro.

Alguns de seus trabalhos de galeria podem ser observados a seguir na Figura 5, demonstrando tratar-se de representações estéticas e poéticas distintas de suas produções na rua, apesar de certo modo, carregar vestígios de sua prática anterior, como no caso do uso de alguns materiais e sua busca por construir uma representatividade interventiva.

Figura 5 Pinturas a óleo de Clarissa Campello, de uma exposição da artista realizada em 2011 numa galeria do Rio de Janeiro- RJ



Fonte: Site overmundo⁸

A artista se tornou um dos nomes da Arte Urbana na região, apresentando um número considerável de produções. Na maioria das vezes, o trabalho é coletivo, pois costuma investigar a Arte Urbana através de uma disciplina que costuma ministrar na instituição que trabalha, levando os/as estudantes para pintar pelos espaços da cidade, contribuindo com muitos dos painéis que realiza.

Uma questão a ser mencionada aproveitando a inserção da artista é sobre o espaço ocupado pela mulher no cenário das artes urbanas e do *graffiti*. Este tem se ampliado de forma significativa nos últimos anos, e em muitos casos, tem se tratado de um meio mais diverso e aberto para a expressividade feminina. O próprio contexto Juazeiro/ Petrolina tem apresentado um bom quantitativo de mulheres produzindo, como apontou, por exemplo, o artista Bello, ao afirmar que esta abertura é visível hoje, diferente de quando iniciou no contexto do *graffiti* em que a participação feminina não era tão efetiva⁹.

Outro artista que assumiu Juazeiro e Petrolina como casa foi Felipe Rhein (KBLO), ele é oriundo de São Paulo. Mantém uma pesquisa bem peculiar, tem como referência a representação da personalidade do índio, marcando a presença deste e da sua contribuição sociocultural na formação do povo brasileiro. Seus trabalhos são pintados a partir da experimentação de traços e formas, explorando principalmente cores terrosas e elementos da cultura indígena e da fauna brasileira.

Iniciou no *graffiti* por meio da pichação na cidade de São Paulo, conhecendo o cenário da Arte Urbana do maior polo de *graffiti* do país. Partindo para o desenho até chegar

⁸ Endereço: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/retratos-por-clarissa-campello-2>>

⁹ Entrevista concedida em 30 de janeiro de 2018.

na presença dessa figura marcante como característica de seu trabalho, a exemplo da Figura 6, mesmo afirmando não saber como ou por que essa representação lhe chama tanta atenção¹⁰ ou se continua a realizar *graffiti* ou pintura mural.

Figura 6 *Graffiti* do índio de BKLO no arco da ponte na Orla de Juazeiro – BA, fotografado em 2017.



Fotografia: Felipe Paixão

O artista carrega uma pesquisa de formas variadas que se estabelece por outros meios expressivos, como a variação de suportes, e após mudar para Juazeiro tem procurado enveredar por diversos caminhos artísticos. Por ser formado em Desenho Industrial e atuar como Designer e Artesão, costuma associar sua experiência na área com a pesquisa artística, misturando materiais e técnicas em suas composições, como pode ser constatado nos experimentos a seguir (Figura 7), que realiza em suportes alternativos a partir de sucatas que recolhe por onde passa.

Figura 7 Experimentos em zinco de BKLO, fotografado em 2018.



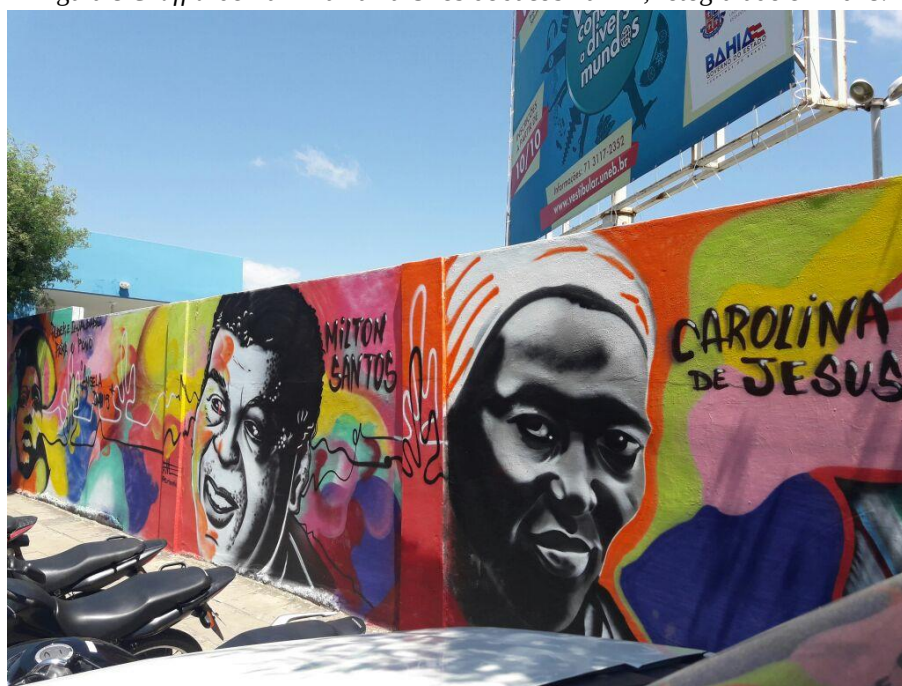
Fotografia: Felipe Paixão

¹⁰ Entrevista concedida em 06 de março de 2018.

Ao ser interpelado sobre a produção e a realidade local, afirma perceber um intenso potencial no *graffiti* e na Arte Urbana de Juazeiro e Petrolina, tomando-as como referenciais culturais em seus processos por apresentarem segundo ele, visualidades, inquietações e contexto peculiar. Assim, a partir de suas vivências com arte e as referidas cidades, se reconhece como um “artista-inventor”.

No caso do artista Euri Mania, que além de ser grafiteiro é *rapper*, outro nome forte do *graffiti* em Juazeiro e Petrolina, inclusive, considerado por muitos nas duas cidades, o grafiteiro mais atuante no momento, vem desenvolvendo trabalhos na região e em outras localidades como o trabalho abaixo (Figura 8), que fez em Jacobina-BA para o mês da Consciência Negra no Campus IV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Euri Mania chega a afirmar que atualmente se mantém através dos trabalhos de *graffiti* que realiza¹¹.

Figura 8 *Graffiti* de Euri Mania na Uneb de Jacobina-BA, fotografado em 2018.



Fotografia: Felipe Paixão

Sua pesquisa autodidata parte de temáticas sociais, buscando exprimir a voz da periferia e de minorias como também costuma fazer em sua música. Pode-se dizer que é um dos artistas na região que estabelece maior vínculo com a perspectiva de um *graffiti* com base social e política, apesar de em muitos casos, fazer trabalhos contratados sob as demandas do consumidor.

¹¹ Entrevista concedida em 06 de janeiro de 2018.

Apresenta uma estética com traços que o torna facilmente reconhecido entre os apreciadores da expressão, costuma repetir elementos característicos de uma representação que exprime aspectos do nordeste brasileiro, como a presença de traçados coloridos no formato de cactos e a figura marcante do personagem que ele denomina de “Mano de Touca”, segundo ele, um representante do/a jovem da periferia com todos os questionamentos e problemáticas que circundam sua realidade (disposto na Figura 9), assim como pela utilização da abreviação 4M’s que costuma deixar como marca de sua passagem, significando “Mais Manos, Minas, Mudando o Mundo” (detalhe na Figura 10) e que é, inclusive, o nome de uma galeria e espaço cultural administrado por ele em um bairro de Juazeiro.

Figura 9 *Graffiti* do personagem “Mano de Touca” de Euri Mania na parede do Centro de Cultura João Gilberto em Juazeiro – BA, fotografado em 2017.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 10 *Graffiti* feito pelo Euri Mania como parte de um processo formativo que desenvolveu num terreiro em Juazeiro – BA com jovens do bairro periférico Palmares¹², fotografado em 2018.



Fotografia: Diego Andrade

Euri Mania compôs seu trabalho a partir de estudos particulares e observação da produção de outros artistas e costuma desenvolver paralelo à atuação como artista do *graffiti* e do *rap*, uma ação como Educador Social (como ele mesmo se denomina e assume como profissão), ministra oficinas de *graffiti* e *rap* na região e cidades circunvizinhas.

Percebe um potencial formativo eficaz no trabalho com essas expressões, e se coloca como atuante no movimento *Hip Hop* e vinculado a este, no trabalho educativo que costuma desenvolver, partindo do pensamento que pode contribuir para a realidade do/a jovem em situação de vulnerabilidade social e desassistência política.

O último colaborador da pesquisa, o artista Bello, que assim como Euri, é filho de Juazeiro, é um dos primeiros a produzir na região, começou a prática do *graffiti* junto com a experimentação de outros elementos do movimento alternativo (o *rock*, *rap* e *skate*). Iniciou suas primeiras pesquisas também autodidata a partir da observação de outros artistas, inclusive convivendo com muitos nomes proeminentes do *graffiti* nacional ao visitar outras regiões, como Ananda Nahu mencionada anteriormente, Binho, Espeto, entre outros.

Produz uma arte que toma como referência a estética do *graffiti* expresso não só nas ruas de Juazeiro e Petrolina, como também na pintura em telas e objetos. Parte de elementos, personalidades e visualidades da cultura nordestina e faz uso de um intenso colorido

¹²

Acima do olho, uma de suas marcas, o 4M's (Mais Manos, Minas, Mudando o Mundo).

associado a caracteres pop como a estética caricatural e do universo alternativo. Considera-se um artista urbano apesar da múltipla atuação que desenvolve no cenário artístico, das artes visuais à música.

A produção abaixo (Figura 11) demonstra como a cultura popular se faz presente no trabalho de Bello. Nela, o artista faz uso do símbolo da carranca¹³, que compreende uma representação da cultura local ribeirinha.

Figura 11 *Graffiti* de Bello na Orla de Juazeiro – BA, fotografado em 2017.



Fotografia: Felipe Paixão

O artista costuma desenvolver também um trabalho como educador, ministrando oficinas de pintura e *graffiti* para jovens e crianças em projetos sociais e artísticos, tendo atuado em regiões de risco e instituições que trabalham com menores infratores e em situação de vulnerabilidade social. Afirmar também obter bons resultados em suas ações, reforçando através de suas experiências profissionais, o potencial formativo do *graffiti*.

Atualmente, desenvolve um projeto junto a outros grafiteiros de Juazeiro com o Coletivo de Artes Urbanas do Sertão (CAUS) de intervenções e transformação de praças nas duas cidades, de financiamento do próprio grupo no momento. A primeira edição realizou a transformação de uma Praça em Juazeiro (Figuras 12 e 13) com encontros voltados para a execução da pintura e de músicas onde os próprios membros atuavam como *DJs*.

¹³ A carranca é um símbolo da cultura popular ribeirinha que segundo a lenda, tem o poder de espantar os maus espíritos e impedir que as embarcações afundem, por isso seu aspecto “aterrorizante”.

Figura 12 *Graffiti* do Coletivo CAUS em Juazeiro – BA, fotografado em 2018.



Fotografia: Felipe Paixão

Figura 13 Detalhe do *Graffiti* do Coletivo CAUS em Juazeiro – BA, fotografado em 2018.



Fotografia: Felipe Paixão

Os quatro artistas parceiros nesta pesquisa exprimem, a partir de suas narrativas, assim como através de suas histórias de vida – apesar de terem origens distintas e em alguns casos serem de realidades completamente diferentes – suas perspectivas sobre arte, *graffiti*, circuito institucional das artes, aceitação e valorização dessa produção e formação pelas artes.

Suas narrativas, mesmo não sendo citadas explicitamente, foram utilizadas para corroborar de forma empírica por todo o embasamento deste estudo, e suas obras, como representantes da diversidade produtiva do *graffiti* e da Arte Urbana dessa localidade, não só nas temáticas, representações e pesquisas desenvolvidas por cada um, mas também pela diversidade enquanto sujeitos que evidenciam o potencial dessas expressões para exprimir vozes diversas na conjuntura social.

Os artistas KBLO, Euri Mania e Bello, entre outros, participaram em 2018 de um projeto financiado por um edital da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE)/ Secretaria de Cultura de Pernambuco, e Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura (FUNCULTURA), de autoria de um produtor cultural da cidade, o projeto “Bode Parede”, que parte da figura simbólica do bode enquanto aspecto identitário da cultura de Juazeiro e Petrolina.

Abaixo seguem as imagens das obras de Euri Mania e Bello (Figuras 14 e 15) para demonstrar como se configurou a ação e contribuir para a discussão de que o *graffiti* tem ganhado cada vez mais espaço no cenário artístico. Evidência disso é o quantitativo de projetos que tem sido aprovado nos editais de fomento às artes e às práticas formativas que têm sido financiadas pelas instituições culturais e educativas públicas, privadas, assim como a crescente quantidade de ONGs que tem trabalhado com a expressão em ações educativas e sociais, encontrando no *graffiti* um veículo eficaz para trabalhar diversas questões com os jovens.

Figura 14 *Graffiti* de Euri Mania no “Projeto Bode Parede” em Petrolina-PE, fotografado em 2018.



Fotografia: Felipe Paixão

Figura 15 *Graffiti* de Bello no “Projeto Bode Parede” em Petrolina-PE, fotografado em 2018.



Fotografia: Felipe Paixão

No entanto, ainda existem, segundo os artistas, alguns entraves na aceitação do *graffiti*, sua valorização e estímulo por parte de algumas instâncias do sistema de arte e/ou academia, apesar de sua valorização no Brasil ter partido em certo modo da assimilação dessas instituições, contribuindo para alavancar a produção, após muita persistência do campo.

Nesse contexto, os artistas sofrem com a falta de apoio, as dificuldades financeiras e em alguns casos, apesar de estar mudando, com a aceitação seja de uma pequena parcela da população ou de algumas instituições como, por exemplo, o efetivo policial que costuma com frequência abordar grafiteiros ou percebê-los como pichadores.

Em se tratando do cenário Juazeiro/ Petrolina e cidades de menor porte, o artista KBLO percebe de outra forma, afirma ter encontrado um espaço de maior aceitação e liberdade para produzir. Parte da percepção de que se trata de um contexto extremamente fértil e repleto de possibilidades, pois, para ele, talvez o fato de ter até certo ponto, poucos produzindo e sob condições peculiares, acaba contribuindo para o desenvolvimento de uma produção marcante, com características próprias, e num cenário em que se alicerçam relações de aceitação e valorização consideráveis.

Para muitos deles/as, uma forma de sustento advém dos processos formativos para os quais costumam ser contratados, como no caso dos artistas Euri Mania e Bello, que costumam desenvolver vários trabalhos nesse sentido.

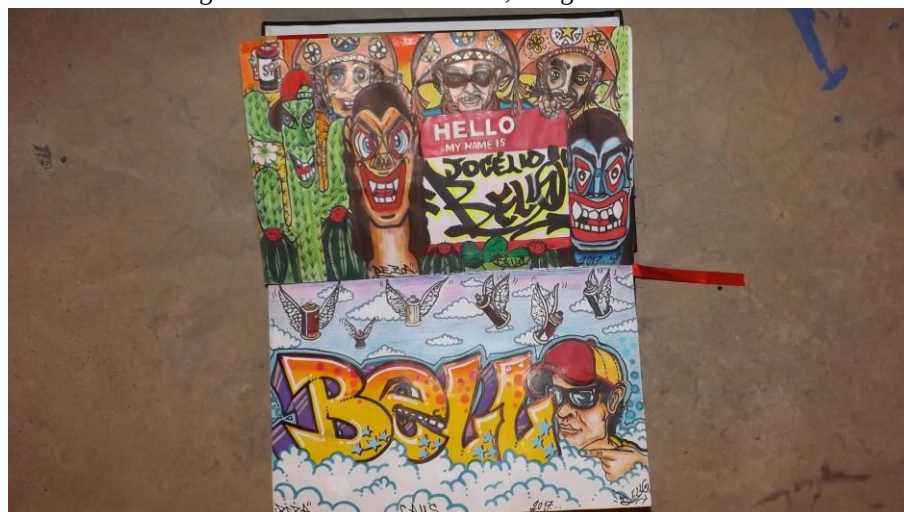
Porém, Euri Mania afirma se tratar de práticas de cunho socioeducativo com finalidades específicas, pois são poucas as ações que buscam de fato instigar o desenvolvimento do *graffiti* em si, e sim utilizam-no a serviço de outros propósitos,

constituindo-se numa ferramenta nesse caso, de cunho social. O que é, sem dúvida, positivo, mas acaba sendo pouco estimulada a percepção da prática artística com pesquisas e processos estéticos e poéticos específicos.

No tocante ao processo criativo e à formação artística deles e dela, no primeiro caso, cada um vai desenvolvendo da sua forma, KBLO e Bello, por exemplo, costumam utilizar o Caderno de Artista ou *Black Book* para fazer seus esboços, anotações e experimentações, os utiliza de forma contínua como um meio eficaz para a pesquisa e a criação de seus trabalhos. Para demonstrar, segue na Figura 16 a imagem do caderno de Bello.

Já Euri Mania e Clarissa, estabelecem um processo mais livre e espontâneo. Assim, cada artista desenvolve seu processo a partir de suas características e necessidades.

Figura 16 *Black Book* de Bello, fotografado em 2018.



Fotografia: Diego Andrade

Quanto às suas formações, todos carregam em comum a relação que estabeleceram desde cedo com as artes (muito por conta própria do que por atuação escolar ou familiar), sendo esta presente em suas vidas desde a infância por meio dos experimentos dos primeiros traços, cópias de desenhos difundidos massivamente e criações processuais. Uma recorrência na vida de muitos artistas e que demonstra que o estímulo às artes no cotidiano e ao longo do desenvolvimento do sujeito, seja fruindo ou fazendo arte, contribui para seu processo formativo e a construção da personalidade, como aponta Herbert Read (2016), a ser abordado na discussão do segundo capítulo.

Read fala da formação pela arte e seu respectivo desenvolvimento de habilidades associado aos perfis psicológicos e estágios de desenvolvimento de cada sujeito, buscando

propor uma educação pautada na diversidade humana de forma a promover-se múltipla e integral.

Além dos artistas que colaboraram com este estudo, existe na região uma série de outros artistas que não entraram diretamente na pesquisa, mas viabilizaram seu desenvolvimento através da riqueza imagética distribuída pelas duas cidades.

Também com temáticas que dialogam com alguns dos referenciais dos 4 parceiros e/ou pesquisas que buscam inscrever representações de figuras próprias e traços particulares.

Com discussões/ estéticas que tratam de formas femininas, o universo HQ, temas existenciais e abordagens mais ácidas, contemplando a crítica política e social. A constante necessidade de transformar os espaços sob a ótica da intervenção estética, da irreverência e da demarcação territorial ou, a difusão de palavras de denúncia e revolta com o sistema político e a estrutura social, como no caso dos “pixos” (pichações), que apesar de não ser foco deste trabalho, parto da compreensão de que este integra o universo do *graffiti* e compreende uma necessidade expressiva legítima do homem.

1.5 A CIDADE DE PAULISTANA-PI

Paulistana-PI é a segunda cidade na divisa com o estado de Pernambuco, de porte pequeno, tem uma população de 19.785 habitantes segundo dados do IBGE 2010. Fica situada a 452 km da capital Teresina.

A cidade, apesar de pequena, circunscreve-se em uma realidade que atua como centro de uma série de comunidades menores em sua circunvizinhança que utilizam seus serviços mesmo que incipientes de saúde, bancos, comércio, educação, etc.

O surgimento do povoado de Paulistana, antiga vila de Paulista, está ligado ao desbravamento da região pelos bandeirantes e, conseqüentemente as fazendas de criação de gado, que aí surgiram no final do século XVII. [...] Reza a tradição que existem duas versões sobre a fundação de Paulistana. A primeira delas refere que ‘a antiga vila originou-se de uma antiquíssima fazenda de criação de gado por volta de 1663. A fundação dessa fazenda deve-se ao pioneirismo do bandeirante Domingos Jorge Velho, quando das suas incursões em território piauiense’. A tradição afirma ainda que; ‘mais tarde em 1730, a fazenda que originou a antiga Vila de Paulista, passou a ser propriedade do bandeirante Valério Coelho Rodrigues, o qual querendo homenagear o Estado que serviu de berço a sua mulher com o nome de Paulista, já que Domiciana era natural de São Paulo.’ [...] A segunda versão sugere que: ‘a fundação da antiga Vila de Paulista originou-se de uma fazenda de gado de propriedade do bandeirante Valério Rodrigues, conhecido por Valério, o velho’. Em fins do século XVIII, a fazenda já possuía uma capela construída sob suas expensas, e em torno da qual, se desenvolveu a povoação (BANDEIRA, 1991, p. 23).

A cidade fica situada às margens de um grande açude, o Ingazeiras, que foi finalizado pelo Departamento Nacional de Obras Contra Secas (DNOCS) em 1966 e funciona como o centro de abastecimento de água para outras localidades que situadas em um polígono de seca, passam por grandes dificuldades no período de poucas chuvas.

Por esse motivo, e pelo fato de o açude enfrentar um sério problema com agentes poluentes e descaso político nesse sentido, acaba configurando-se num contexto de dificuldade de abastecimento tanto para o consumo humano como para a agropecuária local, a principal atividade econômica de uma região que apresenta pontos de escassez e pobreza na parte mais interiorana à sede. Nessa condição, tem um PIB per capita 8.432,27 R\$ (IBGE, 2010), mas que também não corresponde à realidade local.

No entanto, a região foi reconhecida como um potencial minerador com cerca de 800 milhões de toneladas de minério de ferro segundo pesquisas realizadas em 2012 pela empresa Brasil Exploração Mineral S.A (BEMISA), configura-se a maior jazida do minério no Piauí, ainda em estudo para exploração.

Por isso, a cidade se prepara numa perspectiva futura, para essa situação, disponibilizando inclusive formação para a população. Uma ação é a do IFPI, que oferta o curso de nível médio integrado e subsequente em Mineração. Apesar de que hoje essa realidade parece apresentar-se bem distante, pois outros investimentos que eram realizados na região já não têm mais o mesmo fôlego que os momentos iniciais das prospecções, como o caso da obra da Transnordestina (estrada de ferro), que passa pela cidade e iria atender essa demanda, e hoje é uma obra paralisada, ou, das empresas que vislumbravam investir no local, mas caminham a passos lentos.

Não que a mineração seja um bom caminho para Paulistana, pois é sabido os impactos dessa prática ao meio ambiente, mas a cidade no geral é carente de investimentos, ações e meios para oportunizar a população, possibilidades econômicas diversificadas.

O IFPI tem sido uma instituição persistente nesse sentido, apostando no desenvolvimento agropecuário com qualidade e eficiência, ofertando o curso médio integrado e subsequente em Agropecuária e uma graduação em Zootecnia. Tem buscado oportunizar outras formações sob a perspectiva de ampliação das possibilidades para a população jovem da região, ofertando também, cursos de médio integrado e subsequente em Informática e Administração, uma Licenciatura em Química e uma provável graduação em Administração planejada para ser ofertada futuramente.

No entanto, apesar dos esforços, muitos desses jovens que desejam continuar na região ou que tem impedimentos ou dificuldades para sair dela, acabam ao terminar os

estudos, indo parar em subempregos, postos no comércio ou retornam para as atividades desenvolvidas pela família como a criação de animais e a agricultura familiar. Por isso, o investimento do IFPI para especializar a mão de obra nessa área no intuito de estimular o desenvolvimento da região, inclusive a permanência e contribuição desses estudantes para a realidade local.

Essa realidade aos poucos vem ganhando novos rumos, pois muitos jovens têm buscado continuar os estudos, ir para a faculdade na própria cidade ou fora dela em regiões vizinhas como Picos e Petrolina/ Juazeiro.

No tocante à cultura local, a região apresenta características peculiares. É circundada por comunidades quilombolas e apresenta uma formação populacional diversa, porém essa herança cultural especificamente, parece apagada em seu cotidiano. Existe uma predominância de formação religiosa católica e protestante na cidade, talvez, por isso, entre outros fatores, o pouco diálogo com as comunidades de descendência negra. Assim como também quase não existe o reconhecimento da população indígena não só na região, mas como uma característica do estado do Piauí que em seus processos de ocupação territorial e colonização foi descaracterizando ou dizimando essas populações.

Quanto ao lazer, atrações culturais e a arte, os jovens não têm muitas opções, apesar de ter na cidade um clube com piscinas, quadra de futebol e um espaço chamado Casa da Juventude. Esta última aparentemente não disponibiliza com frequência espaços para o lazer e a expressão dos jovens, sendo o único meio encontrado por eles/as desenvolver práticas expressivas/ artísticas e esportivas dentro das escolas ou vinculadas às igrejas.

Não seria surpresa a afirmação de que não existe a manifestação do *graffiti* na cidade, pois apenas um trabalho foi feito em 2005, justamente na lateral da Casa da Juventude em uma ação promovida pela instituição que compreendeu uma série de ações para os jovens, fazendo parte uma oficina de *graffiti* paralelo a outra de dança *hip hop*, entre outras ações, porém, com poucas informações a respeito. Talvez também por isso muitos deles/as tenham vontade de experimentar o *graffiti*, visto que se deparam cotidianamente com um em sua cidade, apresentado abaixo na Figura 17.

Figura 17 *Graffiti* resultado de oficina com jovens na cidade de Paulistana-PI, fotografado em 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Diante dessa demanda e das características do contexto da cidade de Paulistana, a ação formativa desenvolvida na pesquisa foi sendo estruturada e executada de forma colaborativa com os/as jovens participantes, pensando a formação através da arte e a consciência do processo criativo.



Estudantes grafitando na cidade, realizado em março de 2018.

Fotografia: Diego Andrade

A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem expirar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

Milton Santos, 2014.

Capítulo 2

ARTE E FORMAÇÃO

2.1 UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA: FORMAÇÃO OU “DEFORMAÇÃO”

Segundo Mário Sérgio Cortella (2004, p. 46), dependemos dos processos educativos para operarmos dentro da cultura e concretizarmos nossa existência, ao contrário dos outros seres vivos, que carregam no equipamento genético instruções suficientes para a produção desta; no humano, a educação apresenta-se como um instrumento basilar no processo de humanização, partindo da vida social e histórica no interior da cultura.

O problema é que a cultura de forma alguma se estabelece a partir de uma lógica igualitária, muito menos da equidade, sendo inversamente proporcional à relação sociedade igualitária e sociedade complexa. Quanto mais complexa, mais se acentua os níveis de desigualdades socioculturais.

Assim, a vida social é também uma vida política que se configura “como espaço de conquista e manutenção de poder sobre os bens e pessoas”. E o poder opera por meio do senso de universalidade mediante a seletividade dos valores, códigos culturais e conhecimentos elencados como essenciais para uma suposta harmonia social, sob a égide de uma verdade globalizante, difundida e aceita pela maioria como se fizessem parte do processo de seleção, mas que, no fundo, privilegia os grupos sociais que detêm o poder sócio-político-econômico, dando sustentação ao domínio intrassocial (CORTELLA, 2004, p. 45-46).

Utilizando da contribuição profícua de Cortella (2004, p. 113-114), o conhecimento não é em momento algum, neutro, mas reflexo da história e da sociedade, encontra-se impregnado por essas duas forças e diante disso acaba sofrendo oscilações a partir das mudanças culturais, é profundamente marcado pelas relações de poder e incorporado de aspecto político. Para o autor, no processo educativo, a seleção dos conhecimentos decorre de posições ideológicas (conscientes ou não).

Pensando na perspectiva da arte como parte do contexto cultural humano, esta também se depara com o fenômeno do poder. Numa proporção e utilidade capaz de resultar em processos colonizadores de proporções incalculáveis à esfera da equidade social.

Daí se justifica o título deste tópico, no intuito de fomentar alguns questionamentos que podem parecer para os apreciadores e defensores da arte, artistas e arte/educadores, um rompante exagerado e até mesmo um contrassenso diante dos propósitos desta pesquisa.

No entanto, o termo “deformação” é utilizado aqui (propositalmente entre aspas) para problematizar: Teria toda arte um potencial formativo? Que tipo de formação é possível, independente do objeto de arte estudado? Que tipo de formação humana, cultural, política e social a arte pode produzir no sujeito? Resumindo: essa suposta possibilidade formativa sempre se constituirá em uma ação esclarecedora?

Há quem afirme diante dessa última proposição, que sim! Que a arte em sua gama expressiva resulta em atos positivos, esclarecedores, eminentemente formativos. Porém, as aspas do título propõem pensar sobre os propósitos, os usos e até mesmo as visualidades produtoras de subjetividades, partindo da observação quanto os conhecimentos transmitidos e difundidos pela cultura e educação e, principalmente, como se processa essa transmissão.

O *graffiti*, assim como outras práticas artísticas (como as produções da cultura de massa, do artesanato, da arte popular), seria nessa discussão um meio simbólico discursivo e estético que descentraliza toda uma narrativa unilateral e hegemônica no campo das artes, expõe outros mecanismos representativos e outros sujeitos produtores.

No entanto, advirto que os questionamentos apontados acima não serão, de forma alguma, respondidos nas linhas que se seguem, não é essa a intenção, eles apenas sugerem problematizações e servirão para nortear a discussão, porém, subvertendo a arbitrariedade de um sim ou não.

No caso desta pesquisa, o método assumido partiu de um processo formativo do *graffiti* por acreditar que ele seria capaz de viabilizar a discussão do diverso, do “Outro” que costuma ser cotidianamente desconsiderado na esfera educacional e sociopolítica ao conduzir à visibilidade os saberes e práticas de um grupo circunscrito sob o estigma de minoria, no sentido representativo, político e econômico.

Oriundos de uma pequena cidade, Paulistana-PI, em sua maioria de bairros periféricos, comunidades distantes ou do campo, alguns de descendência indígena e quilombola, prioritariamente estudantes de escola pública, os/as colaboradores/as compreenderam um público diverso e culturalmente múltiplo, apesar de se tratar de adolescentes do ensino médio, com práticas comuns à faixa etária e cultura juvenil.

O *graffiti* neste contexto, apesar de não ser presente na urbanidade de Paulistana – os jovens estabelecem contato, na maioria das vezes, pela internet ou televisão – costuma proporcionar aos jovens maior identificação, por ser acessível nos veículos de comunicação

de massa, majoritariamente consumidos por todos e todas, também por lhes atrair estética e simbolicamente, e por conseguirem visualizar discussões que fazem parte de seu cotidiano, de suas realidades, mesmo se tratando de produções distantes ou de outros contextos como relatado por muitos em entrevista no estudo de campo.

Existe de certa forma uma similitude no *graffiti* pelos sujeitos produtores que geralmente são jovens de classe social menos abastadas, oriundos da periferia, afrodescendentes, etc., além dos temas retratados que são próximos mesmo em se tratando de realidades distintas.

Acaba sendo mais fácil para os/as estudantes, por exemplo, compreender e se identificar com uma expressão que questiona as desigualdades de forma mais explícita ou através de mecanismos simbólicos que lhes são familiares, diferente de expressões que se constituem de subjetividades distantes de seu universo, de difícil acesso e que apresentam especificidades plásticas – mesmo que por ventura esteja retratando as mesmas desigualdades, como no caso das artes do circuito institucional, de acesso restrito, principalmente no caso das produções expostas/ apresentadas nos equipamentos culturais validados (galerias, museus, teatros, etc).

Canclini (2013, p. 145) faz referência à Pierre Bourdieu e seu conceito de Capital Cultural¹⁴ ao apontar alguns estudos realizados pelo referido autor sobre o público que costuma acessar esses bens culturais, e afirma que “a alta proporção de público com formação universitária indica que o interesse por museus de arte moderna cresce à medida que aumenta o nível econômico, o educativo e a familiarização prolongada com a cultura de elite”.

No entanto, ao propor um estudo do consumo desses bens culturais para tratar de políticas culturais, Canclini sugere que os estudos nessa esfera não devem restringir-se a apenas conhecer os efeitos das ações hegemônicas.

Deve problematizar os princípios que organizam essa hegemonia, que consagram a legitimidade de um tipo de bem simbólico e de um modo de se apropriar deles. Uma política é democrática tanto por construir espaços para o reconhecimento e o desenvolvimento coletivos quanto por suscitar as condições reflexivas, críticas, sensíveis para que seja pensado o que põe obstáculos a esse reconhecimento. Talvez o tema central das políticas culturais seja, hoje, como construir sociedades com projetos democráticos compartilhados por todos sem que igualem todos, em que a desagregação se eleve a diversidade, e as desigualdades (entre classes, etnias ou grupos) se reduzam a diferenças (Ibid., p. 157).

¹⁴ Capital Cultural é um conceito de Pierre Bourdieu, um sociólogo francês que defendia que existe uma forte relação entre desempenho escolar e origem social. Por meio da metáfora o autor busca explicar como a cultura em uma sociedade de classes, se transforma em processos de diferenciação. Através de conhecimentos privilegiados as classes dominantes acentuam as diferenças.

A partir disso, é possível perceber não só que existe um processo seletivo quanto às artes e os conhecimentos que devem ser estudados no processo pedagógico e supostamente dominado de forma universal, em um processo dominante hegemônico (CORTELLA, 1997), como também a necessidade de pensar como os/as estudantes se relacionam com as chamadas artes eruditas, estabelecendo meios para que possam desenvolver a contento a educação estética mediante abordagem crítica.

2.2 DA EDUCAÇÃO PELA ARTE À EDUCAÇÃO ESTÉTICA CRÍTICA

Herbert Edward Read (1893-1968) foi um teórico britânico, poeta, crítico de arte e de literatura. Desenvolveu trabalhos como docente, curador, editor, e é considerado o expoente do movimento de “Educação Pela Arte” propondo um processo educativo fundado na perspectiva da educação estética.

O autor se apresenta no campo da arte e da arte/educação como uma presença marcante para pensar a formação humana através da arte, colocando-a como ponto central para a promoção de uma pedagogia de referências humanista e democrática, por isso sua presença nessa pesquisa, por dialogar com suas proposições.

Levando em consideração evidentemente, as diferenças socioculturais e históricas no tempo em que Read construiu suas análises (década de 1940), bem como a necessidade de problematizar algumas proposições ou perspectivas cogitadas na época.

Read parte de contribuições muito anteriores a seu contexto, como as indagações filosóficas de Platão sobre um sistema educacional ideal, além de possuir uma visão de educação humanista, coletiva e voltada para o exercício social cidadão, de visão integral do homem na busca por contemplar as habilidades e diversidade deste.

Fundado na dimensão estética do homem e no potencial do exercício prático para a construção de uma educação que se mostre significativa, eficaz e vinculada a uma concepção libertária democrática, onde o objetivo desta passa a constituir-se de uma esfera individual singular, mas também, da consciência social que busca contribuir para a coletividade por meio da integração, e fundando-se no que seria uma importante função da educação – a orientação psicológica sob a contribuição da sensibilidade estética, que é próxima da percepção –, Read constrói suas proposições.

[...] a teoria a ser apresentada compreende todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou articular, e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação *estética* – a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. É só quando esses sentimentos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada (READ, 2013, p. 08).

Para o autor, a educação estética tem como objetivos:

- 1) A preservação da intensidade natural de todos os modos de percepção e sensação;
- 2) A coordenação dos vários modos de percepção e sensação entre si e em relação ao meio ambiente;
- 3) A expressão do sentimento sob forma comunicável; a expressão sob forma, permaneceriam parcial ou completamente inconscientes;
- 4) A expressão do pensamento sob forma requerida (Ibid., p. 10).

A partir desses aspectos, Read correlaciona os sentidos estéticos com os processos mentais que, segundo ele, são implícitos na arte e na educação, resultando em determinados caracteres psicológicos. E, assim, tece um panorama de pesquisa sobre as abordagens psicológicas de diversos autores para fundamentar sua abordagem, pois considera que é análogo à personalidade da criança o senso estético e criativo que se aproxima do perfil do artista do que de uma estrutura mental do lógico.

Seu sistema propõe a integração das faculdades biológicas úteis em uma única atividade orgânica, admitindo não haver distinção entre ciência e arte, exceto no tocante aos métodos, rompendo com o erro recorrente do sistema educacional que costuma separar em fronteiras invioláveis as formas de conhecimento. Assim, segundo Head, arte é representação da realidade e ciência, é explicação dessa mesma realidade.

Sílvia Zamboni (2006) reforça esse pensamento quando fala do processo de pesquisa em arte, admite que ciência e arte bebem da mesma fonte criativa, do mesmo impulso, porém, os métodos seguidos por cada área diante dos propósitos que lhes são inerentes, é que irão diferenciar nos processos e resultados.

Partindo do pressuposto psicológico de que a criança organiza suas experiências por meio de sentimentos estéticos e não de faculdades lógicas, Read acredita que a educação deveria direcionar-se nesse sentido, buscando fortalecer o desenvolvimento desses sentimentos.

Dessa forma, existe uma tensão entre uma perspectiva que percebe a educação sob o viés imaginativo/ sensível/ estético *versus* uma educação lógico-racionalista. Esta última costuma ser amplamente difundida e valorizada. E, no entanto, a arte tomada como disciplina no processo educativo é capaz de conduzir à criança a consciência de que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento são correlacionados e unificados, assumindo também um padrão de comportamento harmonioso com a natureza.

Nos ambientes escolares em que é destinada atenção às artes na proposta curricular, é comum estabelecer um processo de transformação que não passa despercebido. Algo perceptível no universo dos jovens, por exemplo quando processos criativos são estimulados e passam a ser ferramenta na condução pedagógica, seja especificamente no tocante à disciplina Arte ou em outras áreas do conhecimento.

Segundo Read (2016, p. 64), “a partir do momento em que os grilhões da passividade da escola são rompidos, uma espécie de liberação íntima, o despertar de uma atividade mais elevada, em geral acontece”. Para tanto, seria crucial correlacionar o temperamento da criança/ jovem aos seus modos de expressão, por isso, o destaque de Read às pesquisas psicológicas. O autor chega a oito categorias de classificação do desenho infantil associando-as aos estudos de tipos psicológicos desenvolvidos por estudiosos como Carl Gustav Jung (1875-1961), por exemplo.

Como acabaria sendo relativamente denso destrinchar cada categoria e associação, ficaremos com a conclusão de Read de que partindo de tal pressuposto, a educação conduzida pelo pensamento artístico é capaz de resultar em ações que levam em consideração as diversidades naturais de temperamento e personalidade dos sujeitos.

É preciso fazer aqui uma ressalva que compreende uma questão biológica da criança. É observada por diversos/as pesquisadores/as uma mudança considerável nos modos estéticos expressivos por volta dos 11 anos de idade, período de entrada na adolescência, ocorrendo uma profunda mudança de natureza psicológica e biológica.

Para Read, esse fato que corresponde ao processo de desenvolvimento natural poderia ser descrito como a descoberta do pensamento lógico, e que diante da falta de estímulo de vivência com as artes, seja por meio da fruição, seu estudo teórico ou sua prática, a criança pode ter interrompido seu desenvolvimento dos modos estéticos de expressão. Por isso, é necessário que as artes estejam presentes e sejam estimuladas durante toda a vida e não somente na infância.

A arte da criança declina depois dos 11 anos porque é atacada por todos os lados – não apenas excluída dos currículos, mas também da mente, pelas atividades lógicas que chamamos de aritmética e geometria, física e química, história e geografia, e até a literatura da maneira como é ensinada. O preço que pagamos pela distorção da mente adolescente é altíssimo: uma civilização de objetos hediondos e seres humanos disformes, de mentes doentes e lares infelizes, de sociedades divididas e equipadas com armas de destruição em massa. Alimentamos esses processos de dissolução com nosso conhecimento e nossa ciência, com nossas invenções e descobertas, e nosso sistema educacional tenta manter-se no ritmo do holocausto; mas as atividades criativas que poderiam sanar a mente e tornar belo nosso meio ambiente, unir o homem com a natureza e nações com nações, nós as descartamos como se fossem fúteis, irrelevantes e vazias (Ibid., p. 185).

Evidente que Read tem uma postura até certo ponto “utópica” ao defender uma educação através da arte, pois apontar a arte como “O” caminho para promover uma educação humanista e democrática sem que se leve em consideração uma série de outros fatores como: os agentes educativos, o contexto, os conhecimentos, as hegemonias, relações e representações de poder, assim como questões políticas, socioculturais e econômicas, acaba sendo de certa forma, ingênuo, apesar de compreender parte significativa do intento.

Algo que inclusive é defendido neste estudo e que parte de Read para levantar a necessidade de considerar essa lacuna, porém de forma crítica, propondo refletir sobre os conhecimentos selecionados no processo educativo, inclusive no campo das artes.

Cabe ressaltar também que não é por pensar dessa forma que Read seja contra o conhecimento lógico, sua abordagem acaba sendo extremamente pertinente no contexto social em que vivemos por salutar o descaso com a arte e as faculdades estéticas não só na esfera educacional, mas na conjuntura de uma civilização pós-moderna capitalista.

Read admite que o sentimento estético e sensível encontra-se presente mesmo nas atividades e conhecimentos mais lógicos, portanto, não seria a proposta de substituir um pelo outro, mas de exercitar esse lado do homem. Partindo, por exemplo, da ótica do lúdico no desenvolvimento da criança, mas não de forma irresponsável e sim convertido em arte.

A partir do aspecto do *sentimento*, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio da personificação e da objetivação, em DRAMA. A partir do aspecto da *sensação*, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio da auto-expressão, em FORMA visual plástica. Do aspecto da *intuição*, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio das atividades construtivas, em DANÇA e MÚSICA. Do aspecto do *pensamento*, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio das atividades construtivas, em ARTESANATO. Esses quatro aspectos do desenvolvimento, o DRAMA, a FORMA, a DANÇA (incluindo a MÚSICA) e o ARTESANATO, são as quatro divisões em que um sistema de educação recai, mas juntos, eles formam uma unidade que é a unidade da personalidade de desenvolvimento harmônico (Ibid., p. 247-248).

Nesse ponto, o autor passa a refletir sobre o currículo e sua dificuldade de flexibilizar os conhecimentos. Caminha de certo modo, mesmo não sendo intencional, por uma discussão sobre contextualização e hierarquização dos saberes.

Para promover o desenvolvimento gradual do sujeito, a educação tem que ter um currículo flexível e capaz de investigar as aptidões individuais, pois tem sido “um quadro mais ou menos rígido ao qual a mente ainda não formada é forçada a se adaptar: ele exige conformidade com um padrão único de comportamento, um padrão pré-determinado de “inteligência [...]” (Ibid., p. 267).

E o objetivo da educação, segundo Read, é a integração, dando conta de preparar a criança para assumir seu lugar na sociedade não apenas vocacionalmente, mas espiritual e mental.

Assim, o sujeito em formação não precisa de informações, mas de sabedoria, equilíbrio, autorrealização, entusiasmo, a partir do exercício dos sentidos de forma integral voltados para a atividade de viver. “Em outras palavras, a escola deve ser um microcosmo do mundo, e a escolaridade, uma atividade que se transforma inconscientemente em vida” (Ibid., p. 256).

Para isso, é necessário pensar sobre o sentido de educar e as nuances em torno desse processo. No caso da educação pela arte, cabe inferir, por exemplo, sobre os tipos de arte a serem inseridas na ação pedagógica, ou seja, a seleção dos saberes, e principalmente, como abordá-las.

Diante desses questionamentos, o teórico Fernando Hernández (2007), outro proeminente nome no contexto do ensino de arte, estrutura sua pesquisa focando nos Estudos da Cultura Visual no intuito de não só propor a formação pelas artes, mas a educação estética crítica, abarcando a amplitude visual da contemporaneidade.

A escola mantém um estreito vínculo com a cultura dominante, sua origem estruturou-se a partir da percepção de que era necessário instruir a elite para saber lidar com os códigos culturais para garantir a manutenção do poder, e quando esta admitiu outras camadas sociais partilharem do processo educativo, deu-se sobre a ótica da capacitação para o exercício subalterno e não sob a perspectiva de oportunizar a ascensão social.

Desde então, a escola carrega essa herança de uma verdade unilateral, a predominância de uma narrativa hierárquica que se fortaleceu na tradição civilizatória com a expansão da colonização europeia desde o século XVI e século XVII e com o fortalecimento do imperialismo no século XIX.

Um dos resultados desta narrativa é a construção de uma visão do ‘nós’ e dos ‘outros’ determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano). Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual o ‘outro’ (aquele que não faz parte do ‘nós’ hegemônico) é apresentado em posição de subordinação - pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes (HERNÁNDEZ, 2007, p. 13).

É a narrativa que Hernández vai se contrapor ao afirmar a necessidade de recriar a escola, propondo a partir dos Estudos da Cultura Visual uma educação que leve em consideração a diversidade de saberes focado na multiplicidade imagética que nos circunda, sob a percepção de que tanto a arte como as visualidades corroboram para construir nosso

pensamento sobre nós e o mundo. Em muitos casos, quando estas não são analisadas, de forma crítica, diga-se de passagem, ocorre o reforço de visões e discursos unilaterais.

A Cultura Visual constitui-se em uma forma de discurso, um espaço de investigação que centra no debate político e educativo sobre o que se vê e os impactos das imagens nos indivíduos, colocando a questão da subjetividade em evidência (HERNÁNDEZ, 2007).

Parte do conceito de “alfabetismo visual crítico” no intuito de viabilizar ao sujeito o desenvolvimento de ferramentas e faculdades que lhe possibilite “analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos ‘textos’ orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas” (Ibid., p. 24).

No entanto, segundo Hernández (2007), não se trata de uma disciplina específica ou uma metodologia, compreende um campo de saber demarcado conceitual e metodologicamente numa articulação sistêmica objetivando estudar a construção visual nas artes, na mídia e no cotidiano.

Ou seja, configura-se uma área de investigação que tem suas origens no final dos anos de 1980, permeando diversas disciplinas e conhecimentos na produção de saberes vinculados à história da arte, às mídias e à publicidade, à cultura popular, aos estudos dos contextos, da cinematografia, linguística e à literatura, dialogando com as teorias Pós-estruturalistas e os Estudos Culturais. Centra-se na imagem como produtora de significados capaz de impactar subjetiva e intrasubjetivamente o indivíduo, delimitando formas de ver o mundo e a si mesmo, produzidos na esfera de cada contexto sociocultural.

Partindo da proposição do potencial educativo inerente às representações imagéticas, seja nas artes ou outras visualidades, Hernández passa a pensar uma Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual (ECCPCV). Fundada na finalidade educativa de facilitar experiências reflexivas críticas no tocante à relação com a imagem para que os/as estudantes desenvolvam a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, ações e sentimentos, vindo a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos.

A Cultura Visual ocupa-se de uma parte significativa da experiência imagética cotidiana das pessoas, por isso, acaba sendo interessante e fundamental ser trabalhado na educação. Afinal, na contemporaneidade vivemos uma cultura intensamente imagética, passamos a perceber o mundo de forma expressiva pelo sentido visual.

Assumir uma ‘metodologia visual crítica e performativa’ pressupõe as considerações a seguir, adaptando-se a proposta de Rose (2001): - Pensar a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder em que

estejam implicadas as imagens e as práticas de visualidade, ou seja, as maneiras de olhar e de produzir olhares. - Refletir sobre as relações de poder que se estabelecem e articulam-se por meio das imagens e que podem ser propiciadas pelas maneiras de ver, de imaginar e de tecer representações. - Considerar as representações da cultura visual como discursos que refletem práticas culturais (Ibid., p. 79).

A perspectiva busca ir além da experiência de apreciação, do prazer estético ou consumo que a cultura visual pode proporcionar, estimula o desenvolvimento de práticas de análise críticas a partir da problematização no tocante às práticas sociais do olhar e da representação visual, destrinchando funções sociais e as relações de poder por trás das narrativas visuais.

Como parte desse arsenal, a Arte Urbana e o *graffiti* contribuem efetivamente para construir a cultura visual dos centros urbanos e ao mesmo tempo, se utilizam de referências de visualidades para além do campo convencional das artes, aliás, em muitos casos criticam tais representações ou buscam subverter seu poder representativo. Apropriam-se de imagens cotidianas, de visualidades midiáticas e publicitárias, satirizam o repertório imagético do consumo, da indústria e da arte no intuito de propor uma análise sobre outras formas de representação, explanando outras vozes. Satirizando ou questionando o que costumamos consumir em termos de representação.

Por isso, os Estudos da Cultura Visual compreendem uma pertinente orientação para pesquisas que partem de representações que buscam subverter o campo convencional das artes, evidenciando outros discursos ou questionando narrativas predominantes e/ou acríticas.

Dessa forma, dialogando proposições, parto da percepção da arte e da cultura visual como meio potente no contexto educativo, seja no fazer ou no fruir, estimulados de forma crítica sob a ótica da emancipação e formação integral do sujeito.

2.3 PENSANDO UMA EDUCAÇÃO PLURAL: MULTICULTURALISMO, DIVERSIDADE E DIFERENÇA

Diversidade é uma condição da natureza, presente na fauna e flora e na vida humana desde sua constituição biológica até sua estruturação sociocultural em seus primeiros passos, quando o homem passou a se perceber como sujeito social, consciente da existência de “Si” e do “Outro” e, portanto, permeado pela diferença.

O diferencial se dá na forma de relacionar-se com o diverso. Enquanto essa condição se apresenta relativamente harmônica no ambiente natural, determinado por uma lógica

relacional biológica e funcional, no humano aquilo que delimita o “Eu” e o “Outro”, constitui-se em espaço de conflito. Estes conflitos estão fundados em aspectos racionais e psicoemocionais inscritos nas esferas cultural, social e político-econômica, vindo a resultar em relações de poder e estratificações.

Base de muitos conflitos ao longo da história humana, a diferença foi utilizada como justificativa para muitos acontecimentos históricos bárbaros, despóticos e discriminatórios, legitimados por supostas supremacias entre os povos a partir da percepção da diferença sob o viés hegemônico. Assim, diversidade e diferença são termos interdependentes e estruturam-se a partir da ideia de identidade que é marcada pela alteridade (BHABHA, 1998).

A diversidade passou a ser percebida pela ciência diante da busca pela compreensão do humano e de sua dimensão sociocultural, como elemento de estudo. A Antropologia marca como uma das primeiras áreas do conhecimento a pensar sobre a diversidade, partindo da constatação da existência plural das sociedades, oportunizado nos deslocamentos do homem, processos de colonização de territórios e povos distintos, intensificação das práticas mercantilistas, da globalização, do capital e avanços tecnológicos.

A Antropologia criou e cria uma série de conceitos relacionados ao estudo da diversidade e sua complexidade. No entanto, algumas dessas perspectivas, evidentemente diante de condições históricas peculiares, traçaram alguns equívocos conceptivos que ainda perduram e reforçam posturas preconceituosas ou hegemônicas.

Outra área de conhecimento extremamente significativa para o estudo da diversidade é a Sociologia, que estruturou discussões acerca da cultura e da diversidade como espaço de estratificação social e manifestação de poder, conduzindo-nos ao debate sobre os usos político do saber.

A importância da cultura para o entendimento do homem e da sociedade ampliou-se de tal forma a tornar área de concentração de algumas abordagens, norteando diversas concepções. Nesse sentido, tem-se por exemplo, o surgimento dos Estudos Culturais que de forma interdisciplinar consolida uma série de conceitos como multiculturalidade, interculturalidade, hibridismo e outros.

A diferença sempre foi combatida por ser compreendida como uma ameaça à ordem, variando historicamente apenas quanto a sua visibilidade, oportunizada em alguns casos, através de ações combativas de minorias que com posturas contra-hegemônicas conduziram e conduzem a diversidade à discussão.

A modernidade, por exemplo, com sua visão técnica, industrial, alicerçada no capital e legitimada pelo Estado Nacional que buscou instituir uma identidade nacional única,

intensificou as ações de combate à diferença com práticas de homogeneização da população utilizando para isso a escola como veículo de consolidação dessas ações.

Segundo Carlos Skliar e Silvia Duschatzky (2000, p. 164), há “três formas em que a diversidade tem sido enunciada, configurando os imaginários sociais sobre a alteridade: ‘o outro como fonte de todo mal’, ‘o outro como sujeito pleno de um grupo cultural’, e ‘o outro como alguém a tolerar’”.

Nesse sentido, o “Outro” é crucial na constituição e identificação da alteridade, a partir do estabelecimento de antagonismos. Tendo como centro uma forma de ser “apropriada”, legítima, ou o discurso homogêneo consolidado a nortear o comportamento de uma suposta sociedade harmônica. Colocando como marginal os caracteres “distorcidos” e, portanto, destoantes e que desestabilizam o discurso instituído.

Partindo dessa premissa, na primeira compreensão de diversidade mensurada por Skliar e Duschatzky (2000, p. 167), “o outro diferente funciona como o depósito de todos os males, como o portador das ‘falhas’ sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno, a deficiência do deficiente”.

Na segunda perspectiva, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, os autores apontam que as culturas são vistas como a representação de comunidades homogêneas em suas crenças e estilos de vida. Ou seja, a cultura parece constituir-se em um todo identitário harmonioso, original e essencialista.

No último entendimento de diversidade, coloca-se “o outro como alguém a tolerar”, e recai em uma problemática, pois “a tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades, [...] não põe em questão um modelo social de exclusão”, promove assim, eufemismos (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 175).

A modernidade estabeleceu uma lógica binária a partir da qual denominou e inventou de distintos modos o componente negativo: marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro, etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e que o outro termo (secundário, nessa dependência hierárquica) não existe fora do primeiro senão dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa (Ibid., p. 165).

Hall (2003, p. 33), ao tratar do conceito de diáspora em sua obra, também afirma que este se apoia sobre uma concepção binária de diferença, que “está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um ‘Outro’ e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora”.

E Bhabha (1998), ao falar da diferença em seus estudos sobre os contextos coloniais, aponta os aspectos fundantes na construção da identidade, sendo o “Outro” condição necessária para existência do sujeito, a partir da interpelação relacional com a alteridade

mediante um processo de instauração do hibridismo. Hibridismo visto por ele, não somente como a mistura e interrelação cultural, mas como um elemento constitutivo da identidade, em que um sujeito se forma a partir da percepção do “Outro” e, por conseguinte, da diferença, apresenta aspectos deste na relação estabelecida como uma espécie de composição interdependente.

Quanto à educação, alguns dos elementos fundamentais nessa discussão é pensar, por exemplo: Quem dita o diferente? Com qual propósito? E como a inclusão e exclusão do “Outro”, de sua cultura e de seus saberes, compreende um processo hegemônico e desigual tangenciado por relações de poder?

Educação, diversidade e diferença tornam-se uma discussão crucial na pós-modernidade, o período clama pelo rompimento de velhos paradigmas e suscita o reconhecimento da alteridade.

Torna-se cada vez mais evidente que não é possível conter o diverso em sua complexidade e amplitude, que os processos de busca por reconhecimento e afirmação de grupos minoritários intensificados desde a década de 1960, trouxe à tona questões que acabaram conduzindo a discussões sobre etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, etc. E, conseqüentemente, repercutem a partir de necessidades explícitas, na consolidação de políticas públicas que possibilitem dar conta do espaço da pluralidade na sociedade, incluindo no âmbito educativo.

A escola com seu perfil moderno tradicional não consegue dar conta de formar o sujeito para essa nova realidade. Em crise, essa escola apresenta um cenário em que os conflitos vêm à tona e emergem da afirmação identitária da diversidade, demonstrando que para a educação não cabe mais alicerçar-se numa ideia de homogeneização e manutenção de estados de poder e dominação, ocultando a heterogeneidade, assim como a discussão sobre a necessidade da implementação do poder repartido e democrático que leve em consideração diversos saberes.

A pós-modernidade requer que saibamos conviver com a alteridade. “[...] Os tempos pós-modernos estão marcados por uma concordância quase universal de que a diferença não é meramente inevitável, porém boa, preciosa, e precisando de proteção, de cultivo” (BAUMAN, 1998, p. 44).

Diversidade e diferença inter-relacionam-se e se constituem na discussão sobre identidade. E a problemática da identidade na pós-modernidade, tão abordada nas diversas discussões e áreas, se coloca num lugar dicotômico diante da incongruência com o perfil moderno que não consegue dimensionar a realidade contemporânea.

Segundo Bauman (1998, p. 31), a modernidade toma a identidade do indivíduo como um projeto de vida a ser alcançada e construída dentro de uma ordem social também como projeto. Parte do pressuposto de que esta deve se caracterizar como uma busca constante de um estado fixo, um estado comprovado de diferenciação do “Outro” e de autoafirmação que, no entanto, dentro desse projeto de sociedade, incoerentemente, não deve ser concretizado, permanecendo o sujeito nessa busca e corroborando para a manutenção da organização sociopolítica.

Também na acepção de Hall (2003), o sujeito pós-moderno não apresenta identidade fixa, transita entre identidades, e a rigidez identitária compreende um projeto falido da modernidade.

O sociólogo jamaicano aborda as diferenças e aponta a interdependência dos termos multicultural e multiculturalismo, e afirma que no tocante à atuação do Estado quanto à condição multicultural ao contrário do que é difundido, que os discursos de “nação não refletem um estado unificado já alcançado. Seu intuito é forjar ou construir uma forma unificada de identificação a partir das muitas diferenças de classe, gênero, região, religião ou localidade, que na verdade atravessam a nação” (Ibid., p. 77).

Hall (2003) coloca em discussão as políticas públicas multiculturais para reconhecimento da diferença implementadas pelos Estados que costumam fundar-se numa suposta ótica da afirmação, uma recorrente crítica do multiculturalismo quanto a práticas de homogeneização do Estado liberal.

Diante desse cenário, as discussões sobre o diverso na contemporaneidade acaba sendo foco de algumas áreas e resulta na estruturação de uma série de conceitos que buscam explicar a realidade e propor novas perspectivas. Um desses conceitos é justamente o de multiculturalismo, que admite concepções distintas sobre a problemática e conduz nosso olhar no tocante à diversidade humana.

A perspectiva adotada nessa abordagem parte do viés problematizadora da corrente do multiculturalismo crítico que, segundo Hall (2003, p. 53), “enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência”.

A perspectiva do multiculturalismo crítico assume uma posição combativa ao problematizar o pensamento dominante e dominador. Segundo Hall (2003, p. 52-54), a perspectiva enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. E surge, assim, como outras concepções de multiculturalismo, no contexto das discussões pós-coloniais e dos conflitos evidenciados por elas, do pós-guerra fria e da

intensificação da globalização. Encontra-se fortemente vinculado às discussões de termos como raça, etnicidade, identidade e diáspora.

Para Vera Maria Candau e Antônio Moreira (2013, p. 161), na educação, o multiculturalismo compreende uma perspectiva que visa à emancipação, envolvendo não só o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, mas a análise das relações de poder implicadas na coexistência de culturas distintas em um mesmo espaço.

Trata de considerar o “Outro” quanto aos saberes no processo de aprendizagem no intuito de “propiciar ao/a estudante a compreensão de que tudo que passa por ‘natural’ e ‘inevitável’ precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser transformado” (Ibid., p. 163). Sendo assim, a educação sob um viés multiculturalista não trata de

[...] substituir um conhecimento pelo outro, mas sim de propiciar aos (as) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados. [...] estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre ‘nós’ e ‘os outros’ é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas em muitos casos, ‘inferiores’, por diferentes características identitárias e comportamentos (Ibid., p. 162-163).

Candau e Moreira (2013) afirmam que as questões sobre a diferença se tornam cada vez mais cruciais e que o reconhecimento dela encontra-se vinculado ao entendimento de que se relaciona a fatores de ordem econômica, política e social, associadas à justiça e à promoção da igualdade. Com isso, é pertinente pensar como lidar com a diferença na prática e estruturação pedagógica.

Sob esse ponto, Ana Canen (2011, p. 208) destaca que na percepção docente sobre a diversidade dos/as estudantes são recorrentes as expectativas com relação ao desempenho de estudantes de padrões culturais distintos dos dominantes e que estes “são, muitas vezes, permeados de estereótipos que se refletem em práticas docentes que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes ‘vozes’ que chegam a nossas escolas”.

A autora contribui com a discussão, apontando algumas perspectivas educacionais de diversidade: a assimilação, reprodução, aceitação e a conscientização cultural que respectivamente compreendem: o entendimento de que o/a estudante deve ser receptor de uma cultura universal e dominante (sem criticidade); o entendimento de que a escola reproduz as desigualdades sociais e os saberes dominantes sem que o sujeito possa agir; o trabalho da aceitação da multiculturalidade, mas sem investigar as nuances políticas que envolvem a seleção dos saberes, e a última que estrutura-se partindo da aceitação, porém, num viés crítico (CANEN, 2011, p. 201-202).

Essa percepção é compartilhada entre os jovens que colaboraram com esta pesquisa, o que poderá ser observado nos capítulos seguintes. Em muitos casos, os/as estudantes revelaram não se sentir acolhidos socialmente, principalmente quando se percebem como o diferente, esse “Outro” que foge ao padrão normativo.

Apresentando considerações conexas, Tomás Tadeu Silva (2012) propõe estender a discussão. Para o autor, a diversidade beira o espaço da tolerância e da naturalização da diferença, suplantando a percepção desta como campo que deve ser problematizado no tocante às relações de poder.

Silva (2012) aponta que é fundante para além da diversidade discutir a diferença, pois assim consegue-se levar em consideração os efeitos do poder, abordando sua construção e seus impactos na esfera da exclusão e inclusão dos sujeitos.

E adverte que mesmo as questões do multiculturalismo e da diferença tendo se tornado ponto central das discussões na teoria educacional crítica contemporânea, ainda assim costumam ser tratadas de forma marginalizada, como transversalidades, permanecendo uma lacuna quanto às teorias da identidade e da diferença.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (Ibid., p.73).

Segundo Silva (2012, p. 74-83), identidade e diferença são criações sociais e culturais, constituem-se produções simbólicas e discursivas e estabelecem relação de dependência. Ambas estão sujeitas às relações de poder e não são simplesmente definidas, são impostas, e convivem num espaço de disputas e hierarquias. Acabam sendo produções que não se estabelecem de forma inocente ou neutras, sendo fundamental questionar os binarismos em torno dos quais se organizam enquanto reflexos do exercício do poder que se estabelece de forma a determinar inclusões/ exclusões, “demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’).”

Ambas se associam a sistemas de representação concebidos “em sua dimensão de significante, isto é, como sistemas de signos, como pura marca material” (SILVA, 2012, p. 90).

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim comprometida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’. [...] É também por meio da representação que a

identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade (Ibid., p. 91).

Nesse contexto, a arte pode acabar sendo uma ferramenta que perigosamente a depender das políticas culturais e das ações educativas, pode conduzir a padrões representativos capazes de demarcar hierarquias e, por conseguinte, desigualdades.

Na acepção de Silva (Ibid., p. 97), identidade e diferença compreendem questões de política, o “Outro” e a diferença não podem deixar de ser preocupação pedagógica e curricular, mesmo porque quando ele é reprimido ou ignorado, a volta desse diferente “é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado”, expressando-se em muitas dimensões numa sociedade em que a identidade é difusa, descentrada e mutável.

Uma pedagogia que considera a diversidade sob a ótica da tolerância e da identidade essencializada, sem problematizar os processos de diferenciação, inclusão e exclusão, conduzidos pela égide do poder, acaba produzindo dicotomias e reforçando os papéis de “dominantes” e “dominados”, “colonizadores” e “colonizados”, atribuindo consecutivamente às características de tolerantes e tolerados como reflexos de uma suposta identidade hegemônica, mas benevolente, e identidade subalterna, mas respeitada (SILVA, 2012).

Assim, educar diante das demandas de uma sociedade globalizada, múltipla, permeada pelos hibridismos culturais (CANCLINI, 2003) e profundamente inserida no sistema capital, com indivíduos apresentando um processo de busca por afirmação e reconhecimento, paralelo a identidades descentralizadas (HALL, 2003), acaba requerendo pensar a necessidade de uma formação ampla e contextualizada para conduzir o sujeito à ação social crítica, consciente e cidadã, para que saiba conviver e valorizar a diversidade humana.



Estudantes produzindo em março de 2018.
Fotografia: Pesquisadora

*L.: Graffiti é isso, tinta sobre tinta.
G.: Um conceito muito importante!
(risos)*

J.: Eu lembro que tia falava e Mt. repetia, se errou faz de novo que é graffiti sobre graffiti, e tipo, eu levei meio que isso pra vida, que se errou tenta de novo. Eu achei massa isso!¹⁵

¹⁵ Fala dos/as estudantes sobre a frase “Graffiti é tinta sobre tinta, errou, tem conserto!” que eu costumava mencionar quanto praticávamos.

Capítulo 3

METODOLOGIA

Partindo da premissa de que uma pesquisa em educação se situa na análise de aspectos subjetivos imbricados às necessidades racionais do processo científico, constituindo um campo múltiplo na esfera humana, o norteamento de natureza qualitativa parece mais apropriado às abordagens que buscam apreender a(s) realidade(s) do campo educativo.

Gamboa (2006) afirma que a educação é multidisciplinar e inter-relacionada, é epistemologicamente uma ciência que bebe de diversas tradições e tem caráter teórico-prático por excelência.

O autor comenta a pertinência de construir um novo campo epistemológico da educação que tome como ponto de partida/ objeto, as práticas educativas a serem compreendidas a partir da contribuição de teorias oriundas de diversas tradições científicas como a filosofia, a sociologia, psicologia, pedagogia e a história, articuladas sobre o eixo da prática.

Tomando como estímulo essas percepções, esta pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa reforçada pelo pensamento teórico norteador de referência pós-estruturalista/ pós-crítico. A orientação metodológica foi marcada pela característica multifacetada, interdisciplinar e subjetiva da educação. E estruturalmente, o trabalho foi desenvolvido em etapas: primeiro, a partir do método de pesquisa narrativa com entrevistas narrativas com artistas parceiros/as para viabilizar a imbricação teoria-empíria na produção argumentativa, e na sequência, com momentos colaborativos sob a perspectiva da pesquisa-intervenção durante a realização de um processo formativo em formato de *workshop* com estudantes de ensino médio da rede pública.

O objetivo da pós-defesa é a elaboração/ confecção de um produto final que visa oportunizar a difusão da pesquisa e de suas proposições em outras realidades. Partindo da ideia do “Catálogo de Arte” e do “Caderno de Artista/ *Sketchbook* ou *Black Book*” para propor um material ilustrativo orientado na pretensão de instigar o desenvolvimento de processos criativos conscientes nos estudantes.

A ideia de uma investigação que partisse de uma construção colaborativa me pareceu, desde o princípio, um caminho mais coerente em uma proposta que os participantes vinham sendo concebidos como sujeitos ativos cruciais na sua execução.

Utilizei então, a pesquisa narrativa no caso dos/a artista(s) parceiro(s)/a, enquanto método que parte do sujeito produtor, de suas experiências de vida e percepções sobre as problemáticas interpeladas. E processos colaborativos na perspectiva da pesquisa-intervenção com os/as estudantes colaboradores/as, considerando os sujeitos como atores sociais.

Assim, para a realização do estudo, ponderei a composição de dois grupos de trabalho: um formado por artistas, e outro, por estudantes. Cada qual com um perfil de envolvimento: os primeiros, para colaborar no processo de construção e execução da pesquisa por meio do fornecimento de material narrativo dialogando com os conceitos trabalhados, fontes artísticas (suas produções e relato de seus processos criativos), inferências, experiências e histórias de vida. O segundo, para participar da experimentação proposta pelo estudo, um processo formativo em *graffiti*, também de forma colaborativa enquanto sujeitos atores e em certo modo, pesquisadores. Não sendo, portanto, compreendidos apenas como sujeitos passivos/receptivos das ações de uma pesquisa.

Nesse contexto, teoria e método foram se construindo no decorrer da pesquisa e os/a artista(s) participaram com o consentimento das entrevistas permitindo também, o acompanhamento de processos criativos e formativos desenvolvidos por eles/ela (porém, foi possível acompanhar apenas duas formações ministradas por um deles, o único que estava atuando no período, o Euri Mania).

O objetivo desde o início era promover uma construção colaborativa para a composição argumentativa do trabalho, até o passo seguinte com os/as estudantes, que também colaborariam com a concretização de ações da pesquisa, conduzindo a investigação do processo, assim como a estruturação do produto final a ser desenvolvido futuramente.

Os dispositivos pensados no âmbito da metodologia para a construção de dados foram: questionários socioeconômicos dos/as estudantes e informativos dos/da artista(s), observação participante durante o processo formativo, entrevistas narrativas com artistas e estudantes, momentos com atividades colaborativas, registro em diário de campo e fotográfico dos grupos, das percepções, narrativas e das criações artísticas realizadas com os/as estudantes.

Estruturalmente a pesquisa seguiu uma sequência de seis etapas com momentos distintos e/ou concomitantes que desencadearam seu desenvolvimento¹⁶:

- **Primeiro e concomitante aos outros momentos: suporte bibliográfico**

¹⁶ Desse ponto em diante, ficará ainda mais evidente a adoção de algumas flexões de gênero quando tratar dos termos artista e estudante, sempre que possível, já que no primeiro caso tive a participação de uma mulher e no segundo, de 4 meninas.

Dialogando com a investigação de forma flexível, tratou de conceitos que envolveram a epistemologia adotada, o campo da sociologia da Arte, Arte Urbana, Cidade, *Graffiti* e Formação pela Arte, contemplando algumas subcategorias necessárias de acordo com a perspectiva teórica assumida.

- **Segundo momento: entrevistas narrativas com artistas que produzem *graffiti* ou Arte Urbana nas cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE**

As duas cidades foram tomadas como exemplo de contexto produtivo significativo no *graffiti* mais próximo à Paulistana-PI (cidade escolhida para realizar o processo formativo). A ação foi pensada e desenvolvida de forma individual no intuito de exprimir as percepções gerais desses artistas quanto ao campo da Arte, da Arte Urbana e do *graffiti* especificamente, partindo do questionamento sobre a condição de marginalização deste último.

A escolha dos/da artista(s) foi orientada pela metodologia pensada para a pesquisa, o método narrativo que requer um número reduzido de participantes para promover um acompanhamento mais aprofundado das perspectivas dos sujeitos, neste caso 4 artistas que apresentam impreterivelmente, origens distintas e propostas artísticas variadas, além de desempenharem papel preponderante no cenário artístico do lócus de estudo desta etapa, com histórico produtivo e acervo expressivo. Nesse caso, como apresentado no capítulo 1, os artistas: Euri Mania, Bello, KBLO e Clarissa Campello devidamente autorizados e colaborando como parceiro(s)/a.

- **Terceiro momento: desenvolvimento de um *Workshop* de processo criativo em *Graffiti***

O *workshop* foi realizado com 14 estudantes de primeiro e segundos anos do Ensino Médio Técnico Integrado dos cursos de Mineração e Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, na cidade de Paulistana. Estudantes participantes da minha disciplina (Arte) e que de alguma forma estabelecem contato ou envolvimento com as artes em suas diversas modalidades, da música, a poesia, ao desenho, entre outros meios.

Tomei também como dispositivo para suporte no desenvolvimento da pesquisa a construção de um “Caderno Criativo” (versão do *Sketchbook*, Caderno de Artista ou *Black Book* no caso do *graffiti*) desenvolvido por cada estudante para funcionar como mecanismo expressivo e dispositivo que oportunizou o registro de informações e percepções do processo educativo e criativo. Corroborando também para produzir dados para analisar a apropriação e

aprendizagem destes, como um suporte no estudo. Este tipo de artefato costuma ser uma constância na arte enquanto ferramenta no processo criativo e de pesquisa do artista, por isso sua escolha.

O *workshop* se deu como atividade vinculada ao Núcleo de Estudos de Cultura e Cidade (NECC) e ao Grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagem (CULT-VI), dos quais sou integrante. A escolha do espaço e da cidade deu-se ao fato do IFPI Paulistana ser o meu local de trabalho. Pensei que, de certo modo, estaria desenvolvendo uma ação de retorno e satisfaria uma demanda recorrente de meus alunos e alunas, como também por ser uma prática incipiente na cidade.

Foi pensado para ser desenvolvido com estudantes do ensino médio pelo caráter das atividades da pesquisa que necessitaria promover um debate que melhor se aproximava de estudantes dessa modalidade de ensino tanto pelas temáticas, a maturidade para promover discussões e uma construção argumentativa mais sólida, a utilização de alguns materiais que exigem certo domínio e cuidado (tintas e ferramentas), assim como pela necessidade de deslocamento para fora do espaço institucional para a realização de algumas ações, visto que por se tratar de práticas de *graffiti*, pareceu imperativo à proposta, promover encontros em espaços urbanos, exigindo nesse caso, mais maturidade dos/das participantes.

O número de colaboradores também foi reduzido, previsto um total de 15 estudantes no máximo (contando com as desistências que era passível de acontecer). No final, contemplou um total de 14 participantes, pois durante o processo, uma das alunas adoeceu e teve que se afastar.

O número reduzido foi pensado por conta das especificidades da pesquisa, o tipo de produção artística, materiais, custos e acompanhamento das ações, e pela orientação metodológica da pesquisa no viés interventivo e narrativo, sendo, portanto, prudente um quantitativo reduzido de integrantes.

Esses 14 participantes foram divididos, ainda, em dois grupos de trabalho, tanto para facilitar a orientação, observação e locomoção, como pelas especificidades institucionais, já que contemplou estudantes de cursos diferentes que são disponibilizados em horários distintos, dificultando os encontros coletivos durante a semana. Resultou, então, no grupo 1, com 5 participantes (estudantes do 2º ano de Agropecuária que estudam no período da tarde) e grupo 2, com 9 participantes (estudantes do 1º e 2º ano de Mineração que estudam pela manhã).

Foram realizados durante a semana 4 encontros, 2 com cada grupo nos horários da manhã e tarde, respectivamente, e encontros com os dois grupos aos sábados para realização

de ações práticas. Além de uma sexta-feira de atividade institucional, um evento do IFPI chamado ItinerArte, de minha autoria junto com outros professores e professoras com o objetivo de promover intervenções artísticas diversas pela cidade.

A carga horária total foi de 60h/a, distribuídas em 12h/a para encontros teórico/práticos, 46h/a para práticas artísticas no ambiente educativo e em áreas urbanas (pela cidade) e 2h/a para análise final da pesquisa e conclusão, sendo realizado de 16 de abril a 04 de maio de 2018.

O conteúdo programático do *workshop* foi pensado a partir das necessidades observadas pelas demandas do tema, onde busquei trabalhar questões como: o contexto, a história e relevância histórico-social da prática do *graffiti*; o papel do jovem e questões socioculturais que envolvem o *graffiti*; o percurso do *graffiti* no Brasil e as práticas em Juazeiro/ Petrolina, bem como o conhecimento da produção de nomes proeminentes do *graffiti* e *stencil* nacional e internacional; o debate de temáticas que envolvem questões de diversidade; estudos dos elementos compositivos e dos materiais para a execução do *graffiti*; a realização de exercícios práticos, processos criativos e a composição das *tags* (assinaturas) de cada participante.

Os pré-requisitos para a seleção dos membros foram: ter faixa etária entre 14 e 20 anos (média de idade nessa modalidade de ensino); ter de alguma forma relação com as artes (se costumava fazer alguma prática artística dentro ou fora da escola ou gostava e tinha interesse pelo campo e as discussões propostas na pesquisa); assim como compor um grupo heterogêneo (série, idade, gênero e origem distintas), ter disponibilidade e estar disposto a participar de todas as etapas da pesquisa.

Nesse sentido, como se tratou de estudantes da disciplina de Arte, fui observando as referidas características nas turmas durante minhas aulas e iniciei o processo realizando inicialmente, o convite para alguns estudantes especificamente, abrindo em seguida para outros e outras, prosseguindo com a seleção.

Houve uma procura de 29 estudantes de turmas dos primeiros e segundos anos dos cursos de Agropecuária e Mineração. O critério final, para selecionar 15, foi somente a prontidão e interesse dos primeiros a resolver a documentação necessária para a participação (TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis, Termo de Assentimento do/a Menor e Termo de autorização de uso de imagem do/a menor).

- **Quarto momento: rodas de conversas (nos primeiros encontros), entrevistas coletivas e individuais e escrita narrativa com os/as estudantes colaboradores/as**

Foi realizado no intuito de investigar as noções sobre o *graffiti* e suas problemáticas no primeiro momento e, posteriormente, para averiguar a apropriação dos conhecimentos instigados pelo trabalho, o processo e os impactos das ações desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

As entrevistas avaliativas foram realizadas em formato coletivo com o grupo 1 de 5 estudantes e individualmente com o grupo 2 de 9 estudantes.

As rodas de conversas com cada grupo coletivamente e a escrita narrativa, de forma individual em dois momentos, no início onde eles/as narraram suas histórias de vida e no final, com um relato de aprendizagem como forma de avaliar a ação.

- **Quinto momento: realização de uma formação ministrada pelos/as estudantes colaboradores/as**

Essa ação a princípio não tinha sido pensada na elaboração do projeto, mas diante do andamento da pesquisa, observando a qualidade de processo, acreditei ser coerente fazer a proposta aos/as colaboradores/as como forma de observar a apropriação deles/as com relação aos conteúdos e técnicas trabalhadas. Buscando mais uma vez promover com a pesquisa-intervenção, momentos autônomos, colaborativos e a difusão de ações e conhecimentos. Como eles/as acharam interessante e logo se dedicaram a pensar o que fariam, colocamos em prática no dia do evento ItinerArte, fazendo, dessa forma, o encerramento das ações práticas.

Evidente que levando em consideração que se tratava de adolescentes e que precisavam de todo suporte possível, por isso, para facilitar, os/as estudantes fizeram esboços de desenhos na parede para ter previamente o planejamento do que seria pintado e com traços simples, conduziram 10 pessoas participantes em pequenos grupos de forma coordenada pelos/as colaboradores/as e supervisionada por mim.

- **Sexto e último momento: elaboração do produto final¹⁷**

¹⁷ O produto final será desenvolvido em sua formatação final e publicado para que seja difundido, nos próximos dois anos de vínculo obrigatório com o mestrado e os grupos de pesquisa, sendo elaborado dentro do NECC e do CULT-VI.

A pesquisa resultou em múltiplos produtos finais, entre eles: os cadernos criativos dos/as estudantes que puderam continuar utilizando em outros momentos e os painéis dispostos pela cidade e no IFPI.

No entanto, é pensado também, como uma forma de retorno social, a produção de um material ilustrativo orientado em formato conjunto do “Catálogo de Arte” e do “Caderno de Artista/ *Sketchbook/ Black Book*”, denominado aqui de “Catálogo Criativo” para ser impresso/ publicado e posteriormente disponibilizado para uso individual por estudantes da educação básica em outros contextos, a ser desenvolvido posteriormente. Sendo composto por:

- Produções e resumos biográficos dos/a artista(s) parceiro(s)/a;
- Mapeamento das produções dos/as artistas das cidades de Juazeiro e Petrolina;
- Explicação sobre as pesquisas dos/a artistas parceiro(s)/a (temas, conceitos, estéticas) e das referências artísticas que se inspiram e se aproximam;
- Informações sobre Arte Urbana de forma geral e sobre o *graffiti*;
- Espaços em branco (que é a real estrutura de um “Caderno de Artista/ *Sketchbook/ Black Book*”) para experimentação e criação de esboços de forma livre pelos estudantes que tenham contato com o material;
- E espaço para apresentação do trabalho desenvolvido com os/as estudantes colaboradores/as.

Partindo de proposições como a de Sérgio Vasconcelos de Luna (2011), no tocante às fontes e o tratamento das informações, a seleção dos procedimentos e as revisões para analisar o problema, as informações partiram primariamente de levantamentos factuais e opinativos, em uma ficha com os dados básicos dos/da artista(s) parceiro(s)/a (idade, sexo, escolaridade, outras profissões...) e um questionário socioeconômico dos/as estudantes colaboradores/as.

Posteriormente, por meio das entrevistas, debates e escritas narrativas foram verificadas as informações opinativas que são um pouco mais complexas, pois envolvem crenças, valores, suposições e apresentam caráter mais subjetivo e, por isso, são fundamentais para estudar o campo sociocultural e teórico-crítico nos contextos pesquisados.

Cruciais, por exemplo, em uma proposta que buscou contemplar a fala dos sujeitos envolvidos em/com processos artísticos considerados marginalizados. Não cabendo, portanto, falas indiretas, institucionalizadas ou “especialistas” do campo das artes para se apropriar de um campo que se constitui num lugar de margem.

Quanto ao tipo, as informações partiram de observação participativa do processo formativo, entendida como imprescindível por compreender os registros no ato em que acontecem os fatos e/ou os relatos direto dos sujeitos.

O tratamento das informações levantadas e a análise dos dados partiram da descrição e análise interpretativa do contexto formativo realizado e observado e das narrativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa (estudantes), de forma dialógica às discussões levantadas e ao referencial teórico norteador. Analisado com base no que foi dito (as temáticas), a estrutura (como as narrativas são contadas), de forma dialógica (como a história é produzida na interação entre pesquisadora e participante) e como ela se realiza e transmite uma construção argumentativa (RIESSMAN, 2008).

A pesquisa narrativa foi pensada como método central, por ser compreendida como fenômeno que parte das histórias experienciadas e contadas pelos indivíduos, considerando suas vozes e percepções. Sendo interessante também, por tomar o contexto como elemento significativo e apresentar caráter colaborativo entre pesquisador/a e participante (CRESWELL, 2007, p. 68).

Segundo John Creswell (2007, p. 68), as narrativas podem ser resultado de experiências vivenciadas anteriormente ou construídas em conjunto num processo colaborativo com o/a pesquisador/a. Ela traz à tona as identidades e as percepções e imagens que o sujeito tem de si, fato crucial em uma pesquisa que busca contemplar a voz daqueles atores sociais que são percebidos como protagonistas no curso histórico.

O tipo de pesquisa narrativa considerou, no caso deste estudo, as histórias de vida, história oral e escrita, almejando conhecer as experiências vivenciadas pelos/a artista(s) e estudantes, as reflexões pessoais sobre o fenômeno da arte, e a inserção e auto-reconhecimento no processo produtivo do *graffiti* para os/a artista(s). E no caso dos/as estudantes, averiguar questões pessoais, experiências vividas, percepções de si, aproximação com a estética estudada e o conteúdo expresso por ela, e também, evidentemente, as experiências de aprendizagem durante o processo formativo desenvolvido.

Quanto à pesquisa-intervenção, foi pensada na proposta por ser um método que busca investigar a vida de uma coletividade ou grupo social contemplando sua diversidade numa intervenção de caráter socioanalítica, considerando um elemento qualitativo que parte da tentativa de recuperar as histórias do grupo estudado, perceber os conflitos e divergências em ações que visam fazer a diferença e produzir sentidos frente ao hegemônico por afirmar a diferença (AGUIAR, 2003, p. 66).

A pesquisa-intervenção busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novas formas de subjetivação (Ibid., p. 66).

Segundo Marisa Rocha e Katia Aguiar (2003, p. 64), a pesquisa-intervenção viabiliza a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializa a produção de um novo pensar/ fazer educação. Sua origem funda-se das práticas de pesquisa participativa, apresentando-se como uma de suas vertentes, mas com especificidades e perspectivas que lhe são próprias.

A concretização da referida perspectiva pôde ser observada, por exemplo, no conteúdo expresso artisticamente pelos/as estudantes que partiu tanto de uma proposição contextualizada como da construção reflexiva e colaborativa, demonstrando apropriação das discussões traçadas e uma postura crítica emancipatória.



Estudantes em frente ao *Graffiti* que fizeram no IFPI, realizado em março de 2018.
Fotografia: Pesquisadora

Vs.: Eu me senti praticamente um grafiteiro. Gostei da experiência, eu “tava” comentando, acho que depois que eu terminei, ontem, depois do último graffiti, eu cheguei em casa e me deu vontade de fazer alguma coisa na parede de lá de casa.¹⁸

Capítulo 4

O POTENCIAL FORMATIVO DO *GRAFFITI*

4.1 PÉ NA REALIDADE: DA PROPOSTA À EXECUÇÃO

Iniciar essa análise tem um misto de alívio e perturbação, é aqui onde teoria e prática são dimensionadas de forma a ponderar sua aplicabilidade, apesar dessa conjectura fazer parte de todos os tópicos de uma pesquisa, é no momento condensado de análise que se processa com maior intensidade as correlações, tocando no campo das ideias e suas inferências, na concretude e peso do real com suas questões materializadas. Muitas vezes, tomando o/a pesquisador/a de surpresa ou diluindo aquilo que se pensava tratar de problematizações pertinentes, ou ainda reorientando para novos caminhos.

Iniciarei de forma paradoxal afirmando que nesta pesquisa “tudo deu errado” e “tudo deu certo”. Isso para relatar o espaço abissal entre planejamento-proposições e prática-realidade. Talvez colocado exageradamente, mas aqui, mais do que em qualquer outro membro do corpo que constitui este trabalho, encontra-se presente o ser-sujeito-pesquisadora, que junto com tantos outros produtores o construiu, partindo do que poderia ser interpretado como uma espécie de alicerce conceitual.

A pesquisa que sofreu alterações pontuais durante sua execução, inclusive quanto à percepção do conteúdo foco das análises, indo do que inicialmente pensou-se como partida – a observação e o relato do processo criativo do artista junto à experimentação do *graffiti* no campo educacional – passou a delinear-se a partir não mais do processo em si, mas da concretude deste, ou seja, das obras desses artistas e o relato de suas experiências. O que oportunizou ampliar o repertório imagético a ser analisado na formação desenvolvida com os/as estudantes, contemplando o estudo de boa parte da produção do *graffiti* de Juazeiro e Petrolina para além dos 4 artistas inicialmente cogitados. No caso desses 4, continuaram como os grandes parceiros da pesquisa, concedendo suas narrativas para a estruturação teórico-empírica e argumentativa desta, conduzindo a problematização do cenário e campo teórico das artes marginalizadas.

Ampliei também o contexto de pesquisa para as duas cidades vizinhas, Juazeiro-BA e Petrolina-PE, pois anteriormente havia pensado apenas a produção de uma delas como foco. O que posteriormente apresentou-se um tanto incoerente, pois os/as artistas da região costumam produzir seus trabalhos nas duas cidades.

Dessa forma, o foco passou a ser a produção dos diversos artistas urbanos nas duas cidades, independentemente do sujeito, porém com a colaboração específica dos 4 anteriormente pensados por conta da forte contribuição destes para o campo. A partir de então, me pareceu óbvio a necessidade de partir da representação imagética e das narrativas, e não necessariamente da observação do processo criativo deles/dela, pois assim iria oportunizar aos/às estudantes maior contato com a diversidade produtiva da localidade. O que comprova que no momento de estruturação de uma pesquisa as coisas não aparecem delineadas claramente.

Estruturando-se, então, da seguinte forma: primeiro, e no decorrer do estudo, a concessão de entrevistas narrativas pelos 4 artistas e o acompanhamento de alguns processos formativos do grafiteiro Euri Mania (o único que esteve executando ações no momento e foi possível acompanhar).

Euri Mania, como afirmado no capítulo 1, considera-se um educador social, e justamente por isso, acabou sendo pertinente acompanhá-lo. E no caso dos outros 3 artistas, passaram a ser colaboradores somente com suas narrativas. Contemplando a contento essa primeira etapa da pesquisa por viabilizar certa diversidade narrativa, que associada aos estudos conceituais, tornou possível a construção de percepções a partir da intrínseca relação teoria-empíria.

As obras de *graffiti*, cabe esclarecer, têm como prerrogativa disponibilizar ao público acesso irrestrito, sendo, portanto, de certo modo, de cunho coletivo se partirmos da ideia de democratização da arte. Por apresentarem-se no espaço urbano público, acabam sendo apropriadas pela população e adquirem significados diversos no cotidiano da cidade e das pessoas.

Esse compreende seu caráter coletivo, pois elas acabam tornando-se públicas e destinadas a todos aqueles que por ventura venham a conviver ou cruzar com elas, não sendo crucial tratar de questões como uso ou autorização para ser foco de estudos ou difusão como no caso desta pesquisa, a não ser em situações bem específicas. Por conta disso, inclusive, algumas delas são de autoria conhecida e outras não, ou são de grafiteiros coletivamente reconhecidos no contexto da Arte Urbana e em alguns casos, nem tanto.

Os passos iniciais em campo partiram, então, das observações das ações do Euri Mania como educador social e das entrevistas narrativas dos 4 artistas no período que compreendeu de Janeiro a Março de 2018. As ações formativas que acompanhei desse artista ocorreram em dois momentos breves. A primeira em uma escola pública estadual e a segunda, em um terreiro de candomblé.

Segundo Souza (2013, p. 161),

Essa intenção em fazer do grafite um mecanismo de inclusão social, um elemento acessório às práticas escolares convencionais e uma forma de combater a violência, a delinquência e o ócio juvenis é praticamente automática entre os grafiteiros brasileiros. Os mais notórios estão frequentemente envolvidos com atividades deste cunho [...].

No caso do Euri Mania, em ambas as ações, ele estabeleceu um processo de conversas onde tratou de explicar teoricamente sobre o surgimento do *graffiti*, sua função e seu impacto sociopolítico, buscando sempre que possível, correlacionar com a realidade dos participantes das oficinas. Posteriormente, ele costuma seguir com a explanação sobre o uso do *spray* e a realização de alguns exercícios práticos e técnicas de utilização.

Em cada processo ele observa as especificidades e demandas do público participante e das oficinas, estabelecendo pequenas diferenciações no processo e modificações nas representações grafitadas.

A primeira oficina tratou da temática diversidade e como ocorreu em dois dias, os integrantes foram orientados a pesquisar imagens que retratasse a discussão para no dia seguinte sob a orientação do artista, executar um painel coletivo. A ação ocorreu com bastante liberdade, apesar de partir de desenhos prontos, cabendo ao Euri Mania, orientar e fazer a finalização dos mesmos.

A segunda oficina partiu de uma discussão específica, a representatividade da liderança negra feminina como parte de um projeto maior de uma instituição social sob o financiamento de um edital de cultura. As ações se voltaram após a explanação para a experimentação da construção das *tags* (assinaturas) de cada participante, para os exercícios práticos em que nesse caso, não houve a escolha de imagens prévias, e sim a construção a partir dos próprios exercícios feitos com os/as jovens, o artista fez a finalização compondo imagens representativas de acordo com o tema, incluindo algumas palavras em *bantu* (língua africana) e nomes de lideranças femininas negras.

Um dos processos que mais me chamou atenção, além da capacidade de contextualização do artista, que parecia ser conhecedor de processos pedagógicos apesar de não ser licenciado ou pedagogo, foi a estruturação metodológica de seu processo. Ele evita fazer uso de imagens de trabalhos de artistas para, segundo ele, não conduzir os integrantes à tentativa de imitação, assim discutiu alguns elementos do *graffiti* como a *tag* sem mostrar previamente aos participantes para que estes liberassem sua criatividade, o que avaliei como coerente e que poderia utilizar em alguma situação nas minhas ações.

Ver o Euri Mania trabalhar foi para mim extremamente importante, como uma fonte de inspiração. Colaborou na estruturação do planejamento do *workshop* executado tempos depois. Reconheço que muitas ações que desenvolvi e métodos que realizei foram inspirados em suas práticas, associadas aos meus conhecimentos pedagógicos, artísticos e do público que estava trabalhando. Talvez por isso, foi um processo que se desenvolveu de forma fluída e aparentemente eficaz do meu ponto de vista. Além de contribuir tecnicamente no sentido artístico, pois minha vivência com *graffiti* é como artista amadora.

Assim, a ação formativa pôde ser estruturada sem que houvesse uma categorização no processo de pesquisa e sem depender dos artistas, o que a princípio se apresentou como um possível problema, por isso a decisão de limitar a participação deles/dela, pois no planejamento anterior, a ideia era colocar lado a lado artistas e estudantes produzindo juntos e os primeiros contribuírem na estruturação da ação formativa. No entanto, diante das demandas particulares de cada um, isso se mostrou inviável.

Outra mudança pontual diz respeito à modificação do local de execução do *workshop* que anteriormente deveria ser realizado em Juazeiro quando o *lócus* era apenas o contexto da cidade. No entanto, com as ampliações anteriores, foi possível perceber que o *lócus* de pesquisa da ação formativa não precisava se restringir apenas à referida cidade, podendo ser descentralizado, e diante de uma demanda de calendário em que as aulas do ano letivo 2018 nas escolas estaduais iniciariam tardiamente, seria custoso o tempo para organizar e formar turma, como pelo fato de meu local de trabalho ser o IFPI de Paulistana, uma cidade que nunca teve uma ação desse tipo, optei pela mudança.

Por conhecer o espaço educativo, mesmo tendo iniciado tarde, facilitou na organização de todo o processo, além de oferecer de certa forma um retorno para o meu ambiente de trabalho e os/as estudantes que sempre sugeriram uma atividade semelhante.

Além disso, Juazeiro apresentou outros entraves, como a dificuldade para conseguir autorização dos órgãos públicos para a execução da pesquisa. Algo que em Paulistana sucedeu de forma satisfatória e rápida, sendo a ação liberada e apoiada pela prefeitura e a comunidade. Em Juazeiro, uma espécie de controle foi requerido pela Secretaria de Cultura, que solicitou previamente os esboços das pinturas para proceder com a liberação dos espaços, impensável em um processo que tinha como prerrogativa a construção colaborativa e processual.

Analisando por outro prisma, uma espécie de censura, algo que está se tornando corriqueiro na atualidade nas ações políticas com relação à expressão artística no Brasil, o que é, sem dúvida, preocupante.

Assim, Paulistana por ser uma cidade de pequeno porte e tratar-se de uma novidade, como pelo fato evidentemente de ser uma ação vinculada ao IFPI, foi mais fácil de administrar e receber o devido respaldo.

Inclusive, os jovens mencionaram os impactos da ação na comunidade. Muitos afirmam terem recebido elogios, visto diversas postagens de fotos nas redes sociais em que as pessoas apareciam posando diante dos trabalhos, o acompanhamento da família, a boa aceitação e alguns casos surpreendentes de pais que afirmaram gostar tanto da ação que incentivariam se os/as filhos/as quisessem seguir na área artística. Ou seja, para a cidade foi um acontecimento.

Segundo os/as estudantes, as pinturas passaram a ser pontos de visita da população, levando-nos a questionar o elemento da marginalização até certo ponto. Muitos deles/as interpretaram a marginalização como reflexo do desconhecimento, repercutindo em preconceitos. Porém, levo em consideração também dois fatores: Paulistana nunca ter tido uma ação desse tipo, causando curiosidade e, por conseguinte, boa aceitação, e por se tratar de uma atividade da escola sob orientação de uma professora, fez com que certamente as pessoas percebessem com outros olhos.

4.2 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO GRUPO COLABORADOR

Partindo da análise conceitual e da inserção no contexto pesquisado, a conexão entre teoria e empiria demonstrou a necessidade de estudar a(s) realidade(s) sob o prisma da pluralidade. Revelado diante do público colaborador constituído de 14 adolescentes de faixa etária entre 15 e 17 anos, 4 meninas e 10 meninos (2 deles irmãos).

Um público prioritariamente integrante da classe trabalhadora, de baixa condição econômica, pouca ou nenhuma representatividade política e moradores de algumas regiões descentralizadas, da periferia. Um reflexo da formação sociocultural brasileira subscrita no campo da diversidade.

Autodeclarados quanto à cor/ etnia como: 1 branco, 2 amarelos, 4 negros e 7 pardos, todos/as eles/as podem ser inseridos na discussão do diferente, desse “Outro” que não é de certa forma, levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem, tendo suas práticas e saberes desconsiderados. Exemplo disso está na origem de alguns ou na realidade e espaço

que ocupam na sociedade, relatado em suas narrativas no tocante a suas histórias de vida, escritas e oralizadas, entre outras informações.

Compõem o grupo pessoas de descendência indígena e afro-brasileira com famílias oriundas de comunidades quilombolas no entorno de Paulistana, pessoas que têm família vinculada ao campo ou moram em localidades rurais, que são de bairros descentralizados ou de localidades mais próximas, 10 residentes em casas próprias, 3 em casas alugadas e 1 em outra situação.

Na análise de renda/ classe, 7 declararam fazer parte da classe D em que a renda familiar atinge até 3 salários mínimos e 5 da classe E com renda de até 1 salário mínimo (apenas 1 não soube informar). Há ainda 4 beneficiários/as do programa assistencialista do governo, Bolsa Família, e 4 que recebem bolsa de auxílio pelo IFPI através do programa de assistência estudantil para garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade social, no intuito de reduzir as desigualdades socioeconômicas no percurso formativo. Uma política que infelizmente não consegue contemplar todo o montante necessitado.

Outros quesitos importantes dizem respeito à constituição familiar e à média de escolaridade e profissão dos pais. Todos/as eles/as têm irmãos/ irmãs (entre 1 e 9) e moram em sua maioria, com um dos pais ou ambos, e os irmãos/ irmãs, tendo em alguns casos a presença de outro membro da família como avó, tia, sobrinha etc.

Quanto à escolaridade dos pais, esta é predominantemente baixa, apresentando apenas dos que souberam informar: 1 pai e 1 mãe com formação superior e 1 pai e 4 mães com ensino médio completo. Os outros: 1 pai e 1 mãe com médio incompleto, 5 pais e 5 mães com fundamental incompleto, 1 pai alfabetizado e 1 pai não alfabetizado (3 deles não informaram a escolaridade do pai por não saber ou não conviver com ele).

Como apontado anteriormente, as profissões são voltadas para a classe trabalhadora, distribuídas entre: 2 mães e 4 pais desempregados, 5 mães e 2 pais autônomos, 1 mãe e 2 pais trabalhadores rural, 2 mães e 1 pai serviços gerais (sendo que 1 das mães é ainda professora contratada), 1 pai operário e 1 laboratorista, e 1 mãe diarista, 1 auxiliar de limpeza, 1 cozinheira e 1 dona de casa (novamente 2 colaboradores não souberam informar a situação do pai).

É pertinente observar a relevância do papel da mulher nessas estruturas familiares, pois algumas delas são as responsáveis pela família mesmo em situações em que há a instituição do casamento. Na maioria dos casos, são as mães que incentivam os filhos e filhas a estudar ou, que na ótica deles e delas, são suas principais responsáveis.

O *graffiti* em contextos desse tipo e no cotidiano dos/as jovens revela-se como um potente veículo de comunicação e expressão da voz do diferente, da pluralidade, dos espaços descentralizados, apresentando-se como a oportunidade de fazer-se perceber ao ocupar territorialmente e culturalmente a cidade através da arte.

Desestabilizando assim conhecimentos estaticamente hierarquizados sob a égide de uma narrativa predominantemente unilateral, ao problematizar o uso dos espaços, o contexto da seleção dos saberes e as discrepâncias do campo das artes. Uma reflexão que parte no caso desta pesquisa, do viés prático para o teórico, de forma a mostrar-se significativo por buscar vincular-se à concretude e à realidade dos/as estudantes.

4.3 DAS RUAS À SALA DE AULA, DA SALA DE AULA ÀS RUAS

Deste ponto em diante, seguirei uma linha de raciocínio fundada na análise das ações do *workshop* ministrado, averiguando seus impactos. A primeira fase da pesquisa que compreendeu entrevistas narrativas com os/a artista(s), como mencionado, configurou-se em um meio de fornecer subsídios à estrutura argumentativa no tocante às proposições levantadas quanto ao universo do *graffiti* e o contexto de Juazeiro/ Petrolina paralelo à epistemologia, às perspectivas e conceitos estruturantes desta. Ou seja, esta fase encontra-se presente e diluída por toda a produção dissertativa, desde as problematizações iniciais à sua efetiva conclusão. Por isso, a escolha de passar para a atividade formativa.

O *workshop* teve praticamente todo o planejamento cumprido como pensado, ocorrendo apenas algumas mudanças pontuais como trocas na sequência das ações e a subtração de um vídeo por falta de tempo, mas sem comprometer as discussões.

O primeiro encontro foi destinado à apresentação detalhada da proposta, das necessidades e organização das ações com períodos, dias e horários, e a estrutura dos grupos. Fizemos coletivamente a leitura do termo de assentimento mesmo tendo recolhido a documentação anteriormente para informar-lhes sobre o quanto era imperativo a responsabilidade, demonstrar que os/as estudantes estavam sendo colocados a par do processo e das informações, assim como explicar sobre a possibilidade de desistência sem ônus, caso desejassem.

O primeiro encontro foi o momento também das rodas de conversas e debates iniciais sobre arte, o *graffiti*, sua história, contexto e objetivos. Estruturado da seguinte forma:

primeiro, as rodas onde busquei ouvir suas percepções e histórias do contexto e do universo deles/as; explanações sobre o conteúdo, intercalado por debates e finalizado com conversas sobre processo criativo, o início da confecção dos cadernos criativos, o uso deste enquanto ferramenta criativa e uma avaliação coletiva do dia.

A princípio, pode parecer arriscado exigir que jovens se sintam à vontade já no primeiro momento para expressar suas opiniões e relatar o que sabem. No entanto, como conhecia previamente os/as estudantes, sabia mesmo com receio, da disposição deles/as para participar. E se não fosse o caso, um plano B havia sido pensado.

Partindo do método de pesquisa narrativa, solicitei nesse dia também que fizessem em casa uma escrita nos cadernos, contando a história de vida deles/as e representassem com a simbologia de um desenho.

O referido método faz também correlação com a perspectiva de processo de criação nas artes que costuma considerar a experiência e as referências do sujeito como mecanismo de fomento à criação, como pode ser observada na fala da estudante L.¹⁹ ao relatar seu processo criativo:

Outra coisa também que eu vejo, é, que aquela coisa que eu crio, eu crio aquela coisa que fica dentro de mim, aí eu começo, às vezes eu tento desenhar e não consigo, só que hoje, hoje em dia depois que aconteceu aquilo, foi uma coisa que veio na minha mente de repente, eu lembrei que tinha acontecido uma cena, aí eu comecei a desenhar e aí foi de onde eu criei aquilo e quando eu vi também, que eu fiz esse desenho, eu também vi aquilo, aí veio na minha mente e eu comecei a desenhar. Acredito muito no que eu vejo e daí eu começo a ter assim, uma ideia pra passar.

L. menciona um desenho realizado por ela com o tema agressão contra a mulher em uma atividade da disciplina de arte no ano anterior, um desenho que mencionei na roda de conversa quando questionava o fato de eles/ela acharem que não tinham habilidade para o desenho.

Quando L. afirma que desenha o que “fica dentro dela”, assim como no restante de sua observação está de forma metafórica, mesmo que não seja consciente disso, apontando que o processo criativo se faz a partir das experiências, vivências e conhecimentos adquiridos pelo sujeito em constante assimilação e ampliação (SALLES, 2010).

Em pesquisa narrativa leva-se em consideração ainda a “relação entre o pesquisador e o participante, em que ambas as partes irão aprender e se modificar nesse encontro” (CRESWELL, 2007, p. 72). Fundamental no caso desta pesquisa, pois foi necessário um intenso processo de imersão enquanto pesquisadora na busca por conhecer as nuances do

¹⁹ Para preservar a identidade dos/as estudantes optei por colocar iniciais e em alguns casos, iniciais e letras de seus nomes condensados.

campo pesquisado, as problemáticas, percepções dos sujeitos envolvidos, e ainda a realização de momentos de interação e construção colaborativa. Algo que pude perceber intensamente ao aprender e perceber modificar-me no desenvolvimento do processo.

Já a pesquisa-intervenção mostrou-se bastante significativa para o trabalho com os/as estudantes durante todo o processo. Foi interessante por admitir também maior interação pesquisadora-colaboradores, numa construção coletiva em uma formação com caráter crítico e intuito emancipatório e transformador, configurando-se numa intervenção imbrincada aos pressupostos teóricos da pesquisa.

As intervenções artísticas e o próprio conhecimento sobre *graffiti* foram construindo-se de forma coletiva e colaborativa. As ideias foram discutidas até chegar ao consenso do que exprimir nas paredes, como relata as falas abaixo dos estudantes A. e J. durante a avaliação do dia com os membros do grupo 2:

A.: Melhor parte que eu gostei foi quando tia parou pra nos escutar, que eu quase não calo a boca. Tipo assim, a gente falou o que a gente sabe, que a gente pensa e tal. [...] pelo que passava pela minha cabeça, eu pensava que não tinha muito conhecimento sobre esse determinado assunto, que era só aquela coisa ‘ah desenhos que tem críticas sociais’, mas quando a gente vai parar pra pensar mesmo, sai tanta coisa que a gente sabe, que a gente viu e tal que é impressionante.

J.: E que a gente prefere guardar e não comentar pra não criar um ‘nossa como você é anormal!’. Porque quando você traz uma ideia diferente, é isso que as pessoas pensam, tipo, ‘nossa como você é anormal!’ Como se você “veio” de outro mundo, você é um E.T.

A fala de A. revela ainda o que o teórico David Ausubel (2000) coloca quando enfatiza a forma de concretizar a aprendizagem significativa, a partir dos conhecimentos prévios do educando agregando novos elementos e informações o conhecimento vai se processando de forma a fazer sentido para o/a estudante, tornando-se de fato relevante, cumprindo sua real função.

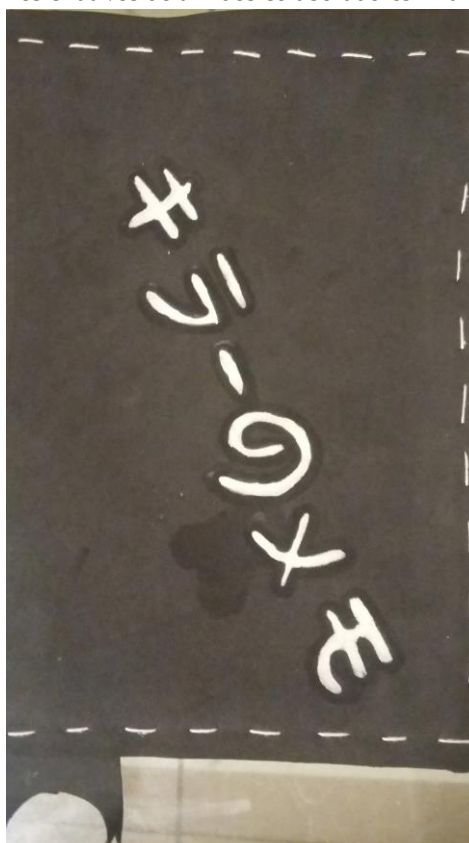
Nas Figuras 18 a 20 é possível ter uma noção da estrutura dos encontros teórico/práticos e as respectivas produções.

Figura 18 Produção dos cadernos criativos individuais, em março de 2018.



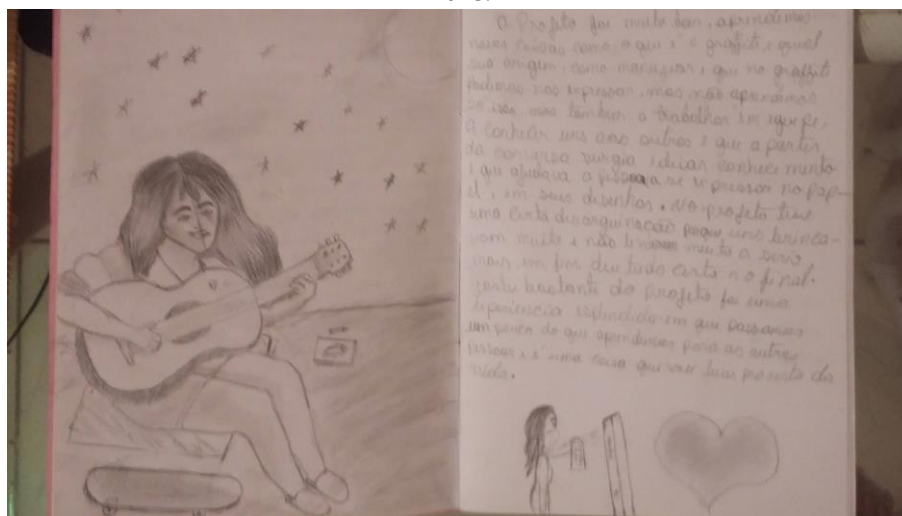
Fotografia: Pesquisadora

Figura 19 Um dos cadernos criativos de um dos colaboradores finalizado em março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 20 Elaboração de desenhos e escritas nos cadernos de uma das colaboradoras, realizado em março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

O Caderno Criativo funciona como espaço expressivo individual e particular. Os/as colaboradores/as puderam fazer desenhos, escrever, colocar anotações que acabaram funcionando como mecanismos instauradores de processos criativos como ocorre com os/as artistas. Por isso, costumam utilizá-lo na versão caderno de artista/ *sketchbook* ou *black book no graffiti*.

No caso da pesquisa, os Cadernos Criativos funcionaram como ferramenta criativa e expressiva para os/as integrantes e posteriormente, para mim enquanto pesquisadora, como mecanismo de coleta de dados. Para tanto, todos e todas estavam cientes do processo.

Nesse momento, foram aparecendo também as primeiras percepções e conceitos sobre o *graffiti*, algo que surpreendentemente demonstrou-se articulado as discussões sobre marginalização da produção do *graffiti*, a relação arte erudita X arte popular/ cultura midiática., as possibilidades estético-discursivas do *graffiti*, seu potencial expressivo e representativo de uma coletividade inserida no contexto de minorias, mesmo não tendo contato anterior com a linguagem na prática e alguns nos estudos, apenas 1 estudante já havia participado de uma ação semelhante e 4 estudantes participado de uma aula de arte em que havíamos realizado estudos iniciais a respeito, no tocante à expressividade e à análise de algumas obras, finalizando com a produção de alguns desenhos em suporte papel.

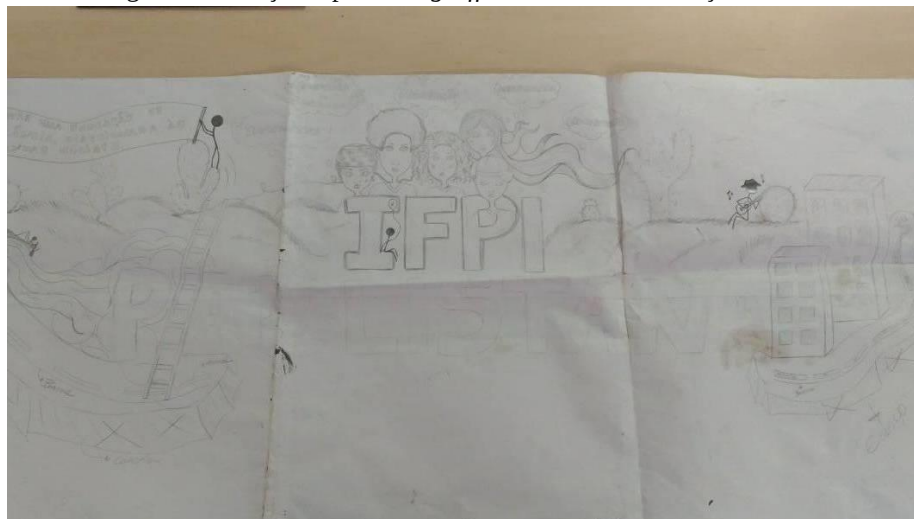
Do primeiro encontro, o grupo 1 apresentou uma oratória bem madura, fundada e pertinente e o grupo 2, além do debate, propôs a partir de suas falas as ações que seriam escolhidas para serem desenvolvidas em alguns dos espaços de intervenção. Surgiram assim, duas ideias dos projetos realizados na cidade: o “Forró da diversidade” nos casarões

abandonados da praça principal e a “História-filme e desenvolvimento de Paulistana” no Terminal Rodoviário.

No entanto, os primeiros *graffiti* foram realizados na própria instituição, algo que pensei ser melhor para fazer o estudo técnico e desenvolver a segurança de domínio para as experimentações na cidade. E sinto que surtiu efeito positivo, inclusive me senti no lugar de dialogar e propor mais ações para as duas intervenções do espaço escolar para que os/as estudantes fossem se apropriando posteriormente de todo o processo – da ideia a consolidação dela.

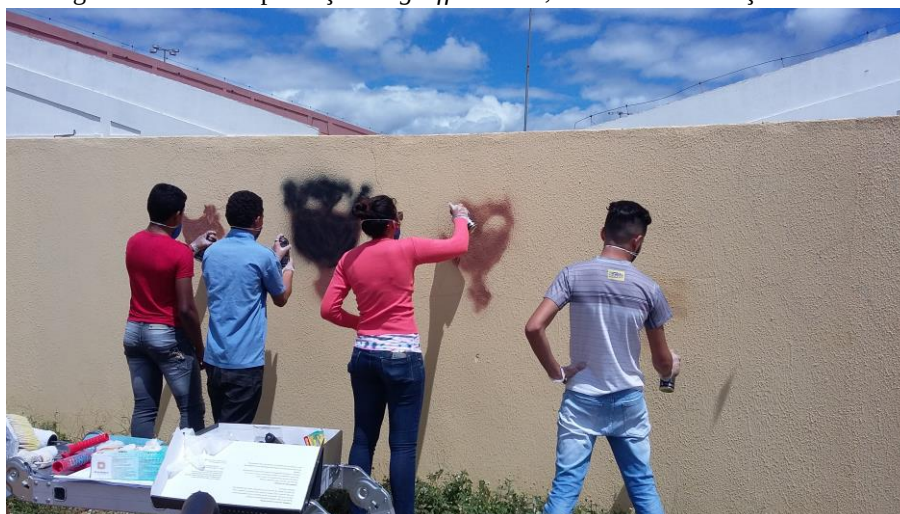
O grupo 1 fez então o esboço e realizou também o primeiro *graffiti* a partir de uma sugestão minha de trabalhar a diversidade presente dentro do IFPI, unindo os primeiros traços realizados por um integrante do grupo 2 e por mim, aliados aos traços de um dos integrante do grupo 1 que já tinha o costume de desenhar e ficou livre para propor a conclusão da visualidade (apresentada abaixo na Figura 21, seguido das Figuras 22 a 25 com a obra concretizada), demonstrando que o processo criativo é fluído e mutável, tendo necessidade de mudanças e acréscimos em muitos casos (SALLES, 2010).

Figura 21 Esboço do primeiro *graffiti*, realizado em março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 22 Início da produção do *graffiti* acima, realizado em março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 23 *Graffiti* na entrada do IFPI - parte 1, março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 24 *Graffiti* na entrada do IFPI - parte 2, março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 25 *Graffiti* na entrada do IFPI - parte 3, março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Abordando o sentido e o processo de identificação, os/as estudantes foram fazendo suas considerações a partir do que conheciam e já tinham tido acesso, visto na internet, televisão ou ouvido falar.

Bem, eu acho que ele (*graffiti*) pode mostrar que não é uma coisa qualquer, aquele desenho ele pode demonstrar algo, ah, seja um, como posso dizer? Seja uma mensagem ou outra coisa. Depende da pessoa que vê aquilo! A gente vê o que quer. [...] Tem um significado, sempre tem um significado. Talvez as outras pessoas não conheçam, mas pra eles tem um significado naquilo (Fala do estudante De.).

É, eu “tô” pensando aqui no que J. falou. Pensando, em relação que ela disse que saiu de uma galeria e olhou um *graffiti* na rua e chama mais atenção, mas é uma boa comparação se você for ver, o *graffiti*, fala de um grafiteiro e talvez, até se encaixe em sua vida ok?! É totalmente diferente de você olhando o grito, por exemplo, é uma obra, você vê aquela obra e tem gente que não chama muito atenção porque não se encaixa muito pra você, já o *graffiti*, é, pode dizer que “tá” desenhando você todo ali (Fala do estudante Do.).

Os/as estudantes demonstram a dificuldade de interagir com produções reconhecidas no campo das artes, reflexo da falta de contato com essas produções, até porque quando trabalho algumas dessas obras na sala de aula, percebo que eles/as costumam demonstrar entendimento sobre o que veem. No caso de Do., ele é do primeiro ano e não teve acesso a esse tipo de conhecimento ainda, apesar de demonstrar ter visto em abordagens anteriores, pelo conhecimento que tem da obra de Edvard Munch (*O grito*).

Nas falas é nítida a percepção do *graffiti* como um meio expressivo que difunde representações que destoam de formas de conhecimento hegemônico nas artes e que considera outros agentes produtivos, além de reconhecerem haver um processo de identificação provocado na pessoa que o aprecia. Compreendem que a produção exposta nesses espaços pode reforçar desigualdades pela dificuldade de leitura e de acesso como no caso da fala de

Mt. na abertura desta pesquisa e nos trechos a seguir, durante as rodas de conversas realizadas com os 2 grupos de estudantes:

O *graffiti* antes de tudo é uma forma de expressar opiniões esplêndida. Porque aquele jogo de cores que majoritariamente é usado chega a marcar uma pessoa pela história que a gente “tá” passando, chega a se identificar, que é muitas vezes passada no *graffiti* a realidade da população, muita gente passa por isso, sua história, muita gente acaba se identificando (Fala do estudante Mt.).

Eu acho o *graffiti* legal porque é uma arte que você não “tá” fazendo aquilo só pra dizer que ‘ah “tá” bonitinho’, ‘olha que legal’. Você no *graffiti*, você pode é... passar mensagens e essas mensagens é que nem um cara que a gente viu nas aulas de arte, eu não me lembro o nome do pintor, do cara lá, ele disse: que ele pintava nas ruas porque quem tem uma mensagem para passar não vai deixar trancado na galeria. Então é por isso que ele pintava nas ruas. E o *graffiti* tem isso, passar essas mensagens, insatisfação social, a política, tudo mais, como é que é a vida. Eu acho o *graffiti*, eu acho muito legal porque ele pode expressar tipo, nossas ideias, nossos sentimentos, a nossa insatisfação e aquelas, digamos, aquelas, as obras de arte que tem na galeria uma boa parte nem se quer tem um sentido às vezes, nem tem um sentido, e o *graffiti* tem um sentido, “tá” lá expressando alguma mensagem, alguma coisa humanitária quer mostrar e você pode não entender, mas ele tem uma mensagem por trás. Tem produções de *graffiti* que realmente parece que foi feito, tipo, uma mensagem para a gente mesmo. A gente se identifica muito com aquilo [...] (Fala do estudante G.).

O *graffiti* pra mim é assim, ele não tem assim, um significado próprio, porque é uma manifestação artística que ela pode vir de vários jeitos, eu posso ter uma crítica social, eu posso como outros desenhos também é... uma crítica social, ou outros desenhos que eles fazem, aqueles maravilhosos, lindos, que eles fazem justamente pra dizer assim, deixar o ambiente mais bonito, entre aspas, entre o meio urbano ou, contar um pouco do dia a dia de quem é, quem mora na favela, quem, pessoas vamos dizer assim, simples, é... é isso! (Fala do estudante A.).

Na passagem abaixo, segue um diálogo com o segundo grupo de estudantes:

PESQUISADORA: Então assim, essa desvalorização que tem, e aquela supervalorização que tem da arte que “tá” na galeria, no museu, será que é porque justamente o *graffiti* não está falando de quem “tá” no poder?

J.: Ah até fala, só que tipo, ao contrário, não fala o que eles “quer” ouvir.

Vt.: É uma crítica social.

A.: Porque, é igual uma música, as pessoas, por exemplo, não quero comparar uma MPB com um *Funk*, porque, porque as pessoas, assim, a sociedade ela, quer impor que existem as pessoas vamos dizer assim, superiores e as inferiores, porque elas não querem comparar uma MPB com *Funk*, mesmo que os dois sejam música. Vamos dizer assim, um *Funk* que seja agradável de escutar, e uma MPB também, que seja agradável de escutar (risos). Do mesmo jeito a arte, eles querem impor que tipo, a arte suprema, arte linda e maravilhosa que só aquilo é arte, é o que “tá” no museu, enquanto o que “tá” pelas paredes na cidade...

J.: É porque tipo, é professora, essas artes que estão no museu, retrata mais é, coisas de pessoas que estão no poder e a arte que “tá” na rua, o *graffiti* não, ele representa o que a gente passa e não o que eles “passa”. Por isso que eles não “quer” que seja exposto isso, porque eles têm medo de a gente acabar sendo melhor que eles. [...] Professora, eu já fui na galeria e no museu, e tipo, tem coisas que tem no *graffiti* que nem se compara ao que tem numa galeria e no museu, porque tipo, eu, é, no mesmo dia que eu fui numa galeria, num museu, numa galeria também, eu passei na rua e vi o *graffiti*, e tipo, o que eu vi na rua me tocou mais do que o que eu vi no museu,

assim, parecia que o que tinha no museu não fazia sentido, tipo eu nem sabia o quê que tinha ali, eu só “tava” ali porque fui numa exposição e pronto. E no, na rua não, tipo, aquilo fazia sentido, aquilo fazia parte do que, do que eu “tava” vendo, do que eu vivi e coisa e tal.

A.: Isso q J. falou sobre o que, sobre o *graffiti* ter mais coisa que a arte moderna, a arte que está na galeria, porque o que no *graffiti*, é, tem aquela mais, aquela história, não que eu esteja dizendo que na galeria também não tenha uma história pra contar, mas no *graffiti* tem aquela história que a gente consegue entender, consegue sentir, é, por exemplo, a vida daquele grafiteiro, tem uma crítica social que é contada né! Porque a maioria, assim, pelo que eu vejo, e tal, das artes que estejam (pela internet né, que eu nunca vi), mas assim, numa galeria ou num museu, a arte que tem lá ela é mais, ela não remete muito uma crítica social, ela quer mostrar mais uma...

Vt.: Beleza.

A.: Uma beleza por exemplo. Tem crítica social, mas não é aquela crítica social que engloba todo mundo [...]. Se eu “tô”, por exemplo em Paris, vendo a pintura da Monalisa, ok é uma pintura maravilhosa, só que automaticamente eu chego no Brasil e vejo um *graffiti*. O quê que eu me identifico mais? O quê que “tá” contando mais sobre a minha vida? O quê que “tá” contando sobre a vida das pessoas ao meu redor?

Vs.: É a nossa realidade!

Os relatos acima tanto demonstram uma necessidade dos jovens de participarem de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado que seja significativo para eles/as, que leve em consideração suas vidas, saberes e práticas, como demonstram que existe uma dificuldade de relacionar-se com as produções das artes plásticas expostas prioritariamente em galerias e museus, evidente que pela falta de acesso também – no caso desses grupos, apenas uma das alunas revelou ter frequentado tais espaços e deve-se levar em consideração que a referida aluna já morou em São Paulo.

No ensino oficial é comum não dar ênfase numa abordagem que promova a educação visual crítica para que aprendam a analisar e compreender essas produções e mesmo reconhecerem-se nelas. Percebo claramente essa dificuldade quando trabalho análise de imagens em minhas aulas e atividades. E admito buscar ainda hoje formas de tornar esses conhecimentos próximos a eles/as.

O conteúdo retratado do ponto de vista deles e delas corrobora para essa dificuldade. Os/as estudantes atribuem a essas produções uma interpretação corriqueira de que são artefatos com intuito de alcançar fundamentos de uma beleza artística, diminuindo assim, seu teor crítico-social.

Dialogando com essa discussão, Hernández (2007) apresenta como proposição investigativa para uma nova narrativa educacional, uma abordagem crítica e performativa da visualidade, seja ela cotidiana ou do campo das artes, conferindo importância ao papel dos

veículos de comunicação, do meio sociocultural e da cultura popular como portadores e mediadores de discursos.

A partir desses pressupostos, pensar em uma proposta educativa que favoreça uma abordagem ‘crítica e performativa’ à cultura visual em educação das artes visuais, significa: - tratar de desvelar as práticas e estratégias discursivas vinculadas às manifestações da cultura visual; - desvelar um posicionamento corporificado a partir do entrecruzamento de ‘espaços físicos, geográficos, mentais, culturais, sociais, teóricos, corporais, vitais (...)’, rompendo-se com a concepção tradicional que tinha por base as classificações binárias: centro/periferia; vertical/horizontal; acima/abaixo, norte-sul, leste-oeste (...) o político entrecruzando-se e condicionando o subjetivo, para gerar reflexões e a tomada de consciência sobre a identidade, que não se constrói apenas a partir do gênero, da classe social, da etnia, mas também geograficamente’ (VIDIELLA apud. HERNÁNDEZ, 2007, p. 65).

O segundo encontro foi destinado a continuar as discussões, visualização e leitura de algumas obras, conhecendo o cenário brasileiro no *graffiti* segundo o planejamento, finalizando com a criação das *tags* individuais (assinaturas) em desenho e posteriormente, passando-as para *stencil* para serem aplicadas nos trabalhos futuramente. Assim, eles/as conheceram a técnica e a praticaram, cumprindo uma etapa que lhes é bastante simbólica. Para isso, achei pertinente não utilizar exemplos para não influenciar em suas criações, deveria tratar-se de algo fundamentalmente particular.

A etapa compreende um momento simbólico e repleto de significados porque representa o revelar da autoria do trabalho, para o/a adolescente que sente a necessidade de autoafirmação, acaba configurando um momento importante. Por isso, e pela praticidade, pensei no *stencil* como a melhor forma de contemplar a necessidade de assinar os trabalhos. Tornou-se, então, um momento revelador para eles/as durante seu processo criativo, que ratificava suas individualidades em meio a produções concretizadas predominantemente de forma coletiva.

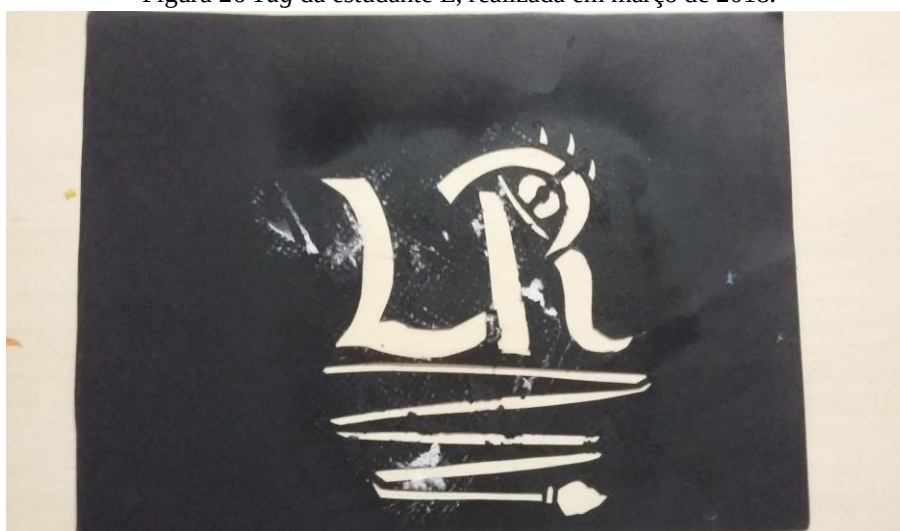
Esse aspecto da assinatura já tinha observando durante minhas aulas. Como se caracteriza um elemento importante para os/as jovens, sendo inclusive momento de discussão com eles/as sobre a importância de evidenciar a produção visual e de a assinatura apresentar-se como um elemento na obra, pois em muitos casos, os/as estudantes querem colocar seus nomes em tamanho grande e locais centrais nas produções para se fazerem ver. Algo que imaginei que ocorreria com o *graffiti*.

Em algumas situações, tive ainda que conversar com os/as participantes sobre a questão da visibilidade das obras, pois alguns tinham a necessidade de assinar em locais que fossem mais aparentes para mostrar que fizeram parte do trabalho.

De acordo com Velho (2013, p. 64), “a manipulação do nome, o nome ‘artístico’, a supressão de sobrenomes, os apelidos etc. são formas de enfatizar ou marcar a individualidade, de sublinhar a particularidade”.

Dessa forma, o assinar era sempre um momento marcante em cada processo, tanto representava a finalização de um trabalho, como a passagem dos/as jovens pelos espaços que costumam ocupar em seu dia a dia. Por isso, nunca subtraía ou interferia nesse momento, cada qual colocava sua própria *tag* na parede ao final das ações. Abaixo nas Figuras 26 a 31 segue as *tags* de alguns deles/as e uma das aplicações na parede.

Figura 26 *Tag* da estudante L, realizada em março de 2018.



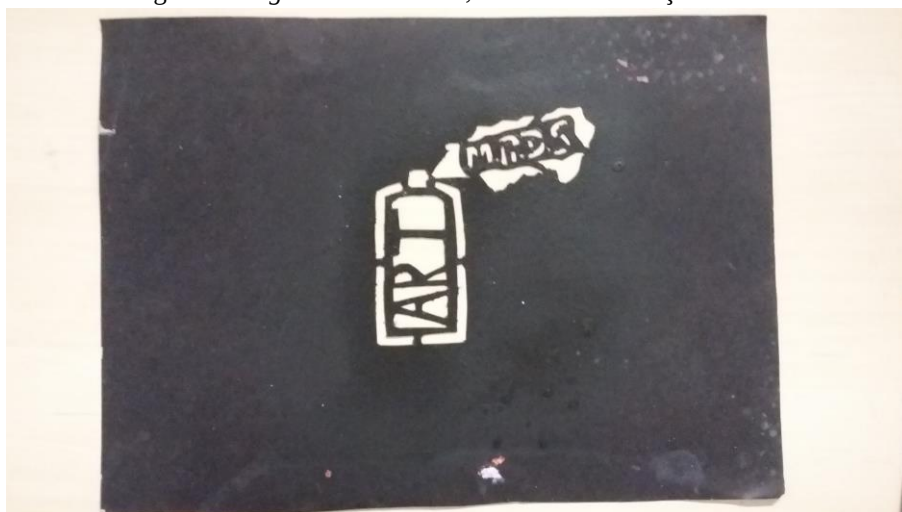
Fotografia: Pesquisadora

Figura 27 *Tag* do estudante Mt, realizada em março de 2018.



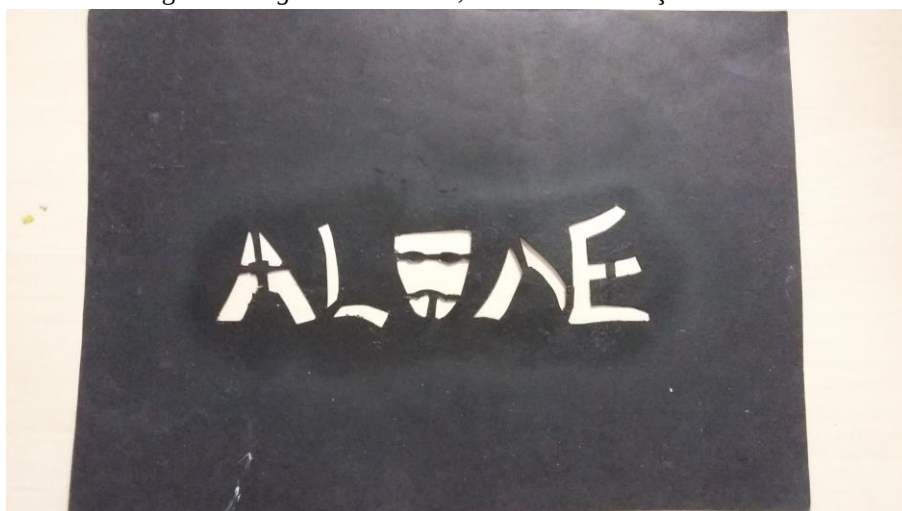
Fotografia: Pesquisadora

Figura 28 *Tag* do estudante Mc, realizada em março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 29 *Tag* do estudante G, realizada em março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 30 Estudantes aplicando suas *tags*, março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 31 *Tags* aplicadas na parede em março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Partindo da liberdade durante a criação das *tags*, teve participante que inventou codinome ou partiu de reduções e iniciais de seus nomes, inseriram desenhos que tivessem relação com eles/as, após experimentarem diversas formas nos cadernos.

A importância da *tag* é mencionada por eles/as durante a avaliação como no trecho que se segue:

PESQUISADORA: E como foi produzir suas próprias *tags*?

G.: Massa!

L.: Ah isso aí foi massa!

Mc.: O mais massa de tudo!

G.: Cada um “tava” tipo, produzindo a sua marca. Inclusive minha mãe disse lá que era pra eu botar o meu nome que as pessoas iam me reconhecer pelo meu nome, mas elas podem me reconhecer por esse nome que eu escolhi. Se eu for reconhecido, eu seria reconhecido por qualquer um nome, não importa qual o nome, não é o nome que vai me dar fama.

No terceiro e quarto encontro, fiz uma inversão para não distanciar tanto do fazer *graffiti* e como havíamos adiantado as ideias do que seria pintado em duas ações da cidade, protelei mais um pouco a apresentação dos trabalhos dos/a artista(s) parceiro(s)/a da pesquisa que estava programado para o terceiro dia, apesar de ter mencionado e explanado sobre suas propostas no primeiro e segundo dia. Seguimos, então, com as duas pinturas do IFPI, cada uma sob a responsabilidade de um dos grupos.

No caso do grupo 2, eles/as ficaram responsáveis por pintar a Praça de Convivência do IFPI e partindo das discussões que tivemos sobre a cultura de Paulistana e pelas características do espaço, sugeri uma pintura que tratasse de elementos da cultura local, relacionada à ideia de ambientação para tornar o local mais atrativo e agradável já que se tratava de um ambiente de convivência.

O grupo concordou e prontamente se colocou a pensar a intervenção, pesquisando na internet e a partir de sugestões, o trabalho foi surgindo. Diferente do outro grupo que já tinha planejado em esboço o que pintar dando prosseguimento à pintura da frente do IFPI.

Escolhi propositalmente tal abordagem para estimular o grupo 2 no processo colaborativo e no desenvolvimento da autonomia, que era diferente com relação ao outro grupo.

O grupo 1 desenvolvia a ação de forma bem ordenada, colaborativa e autônoma, seguindo com um trabalho mais livre após poucas instruções. E o grupo 2 tinha mais dificuldade de desenvolver a autonomia, uma característica inerente a um processo educativo que visa instaurar um ambiente auto-afirmativo, crítico e capaz de estimular a construção do conhecimento de forma mais dialógica.

Essa diferença foi inclusive percebida pelo grupo 1, que chegou a mencionar durante a avaliação coletiva que fizemos, apontado como um desencadeador de alguns problemas durante a execução dos trabalhos nos momentos em que os 2 grupos precisaram conviver e criar juntos. E, aparentemente, foi um dos pontos colocados por um dos participantes como um elemento que o fez achar que o projeto não caminhou tão bem por apresentar momentos de desorganização.

Perceptível a diferença de um grupo de trabalho pro outro, penso que o que diferenciou não foi somente o interesse ou desinteresse como o grupo 1 chegou a cogitar, penso que cada qual tem sua maturidade e sua forma de aprender e dedicar-se às atividades. Até porque quando fiz as entrevistas individuais com os membros do grupo 2, justamente pensando em observar a apropriação de forma individual, me surpreendi com muitas de suas

respostas, inclusive de alguns dos membros que sei que o grupo 1 associava o referido desinteresse.

O grupo 2 teve ao seu modo a apropriação do trabalho e participou como costuma posicionar-se os/as adolescentes em uma ação diferente, de forma eufórica. No entanto, observei sim, desde o início, a diferença e acredito que foi reflexo também da pouca maturidade de alguns membros do grupo que apesar de terem a mesma idade dos outros, tinham comportamentos evidentemente diferentes.

Imagino que um detalhe que fez diferença também foi o número de participantes, com o grupo menor pude atuar mais próxima, ter mais intimidade no processo e cobrar de forma diferenciada, construindo uma confiança com relação ao desempenho deles/as para o desenvolvimento do trabalho, que se estabeleceu de forma autônoma em vários momentos.

Acredito que formar um grupo menor foi a melhor escolha que fiz. E quanto ao grupo 2, os entraves que pude perceber, ocorreram em várias situações como reflexo do número maior de participantes, além da intensidade das ações que consumia bastante a todos e todas.

Porém, penso que mesmo tendo dito ao grupo 1 diante de uma sugestão deles/as, que poderia rever a seleção de membros em uma futura ação – algo que é esperado na instituição tanto pela gestão como pelos estudantes –, penso que não seria o ideal, pois a ideia de um processo educativo é de que ele contemple a todos e todas sem que haja distinção. Selecionar não seria uma postura pedagógica que agrega, e sim que promove a exclusão. Sem dúvida, seria uma postura incoerente de minha parte, ainda mais se tratando de *graffiti*.

Em concordância com Read,

[...] A verdadeira disciplina é um padrão de comportamento espontaneamente desenvolvido. Qualquer outra forma de comportamento que receba esse nome será apenas coerção arbitrária, imposta pelo medo da punição, instável em seu equilíbrio e causadora de tensões individuais e sociais. O caminho para a harmonia racional, para a postura física e a integração social, é o mesmo caminho – o caminho da educação estética (READ, 2013, p. 315).

No caso de promover a contento ações desse tipo, penso que um dos problemas dar-se pelo quantitativo de participantes que pode ser solucionado com a formação de pequenos grupos a serem acompanhados e orientados de forma particular numa ação com esse perfil, facilitando tanto para o/a estudante que recebe mais atenção do/a professor/a, como para o próprio profissional que não precisa se desdobrar tanto para dar conta.

Outro ponto pertinente colocado por um dos membros do grupo 1, diz respeito a sua sensação de pouca liberdade no processo, causando inclusive desacordo com os outros integrantes. Segue o trecho do diálogo, após solicitar uma avaliação deles/a:

R.: Foi mais ou menos, assim.

Mc.: Eu achei que foi bom até demais, e que todas as expectativas que a gente tinha concluiu e deu certo.

PESQUISADORA: E R. por que mais ou menos?

R.: Porque eu acho que os alunos “deveria” ter um pouco mais de liberdade na hora de fazer os trabalhos. Foi muito desorganizado. No próximo é, a professora deveria deixar os alunos ter mais liberdade.

L.: Mais do que já tinha?

R.: Não, não teve não.

L.: Eu acho que tinha.

G.: Se todos os projetos “fosse” dessa forma... Como assim não teve liberdade?

Mt.: A gente fez o que quis também.

PESQUISADORA: Vocês criarem à vontade, ir pra parede com o que vocês quiserem sem interferência é isso?

Mt.: Exceto a liberdade de pintar no chão (Referência a um dos meninos que fez sua *tag* no chão e eu reclamei para não poluir visualmente o espaço).

L. Eu sei porque ele “tá” falando isso!

PESQUISADORA: Por quê?

R.: Não é por isso aí não.

L.: É sim!

PESQUISADORA: Por causa do cabelo da moça?

L.: É não, é não!

PESQUISADORA: Ou por causa da... não pode ficar à vontade, por causa da interferência que fiz em relação à discussão que eu disse pra você segurar a mão?

R.: Não professora, foi no geral.

No momento imaginei ter se tratado de duas interferências que fiz no desenvolvimento de um dos trabalhos em que havia solicitado que o R. ficasse responsável pela criação do desenho já que ele era o que mais desenhava entre todos do grupo. Tendo a função de congregar o que foi decidido pela coletividade. Assim, a ideia era coletiva, mas os traços eram do R. e ele conduziria a ação nos casarões da cidade.

Na execução fiz duas interferências em sua criação, uma delas devido ao adiantado da hora, pois estávamos pintando desde as 15h e já era cerca de 19h, precisávamos concluir e ainda tinha muitos detalhes faltando, então para adiantar fiz o cabelo em uma das personagens desenhada por ele, no entanto o R. não gostou.

A outra interferência, diz respeito a um pedido que fiz para que ele não pesasse tanto na discussão LGBT (sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros) de forma tão evidente, algo que costuma trazer como discussão em seus desenhos e desejava fazer na ação. Pedi que a fizesse, mas de forma sutil e implícita para o/a observador/a analisar e fazer sua leitura. As imagens de que trata essa discussão são as Figuras 52 e 53, apresentada mais adiante nas páginas 132 e 133, respectivamente.

Na hora, senti muito ao fazer essa intervenção, mas analisei a situação e percebi que a liberdade que eu havia dado para ele, de pintar dois homens e duas mulheres em situação romântica, poderia ser demais para uma cidade pequena e um tanto machista e conservadora como Paulistana, já que era a primeira manifestação desse tipo na cidade e poderíamos incorrer no risco de sermos rejeitados e acabar promovendo um desserviço, podendo provocar uma recusa do *graffiti* na cidade.

Por isso, sugeri que no lugar de um dos desenhos ele colocasse acima da representação de uma bandeira da comunidade LGBT que havia desenhado, uma figura de uma mulher, até pela discussão da inserção da mulher no movimento que é costumeiramente minimizada sua participação.

Foi uma análise que me ocorreu no momento e, infelizmente, achei pertinente me posicionar dessa forma mesmo contrariada ao fazer. Analisei, expliquei os motivos, mas ainda assim, me vi restringindo a liberdade de expressão de alguém e aos outros na comunidade, de interagir com uma discussão necessária, sendo que minha função como educadora é justamente promover processos de descolonização. Esse foi, sem dúvida, um dos momentos mais difíceis para mim.

Imagino que talvez por isso R. possa ter sentido sua liberdade restringida apesar de afirmar não ter sido decorrente do fato. Ou talvez porque ele gostaria de ter se sentido mais livre para fazer como quisesse em todo o projeto, sem que houvesse uma condução ou um fator coletivo nas produções, porque ao final, as ações acabavam convergindo para uma construção coletiva mesmo que alguém ficasse encarregado de desenhar uma criação, como foi o caso dele.

Diante desse aspecto coletivo que desde cedo identifiquei como característica da ação, pareceu pertinente ter uma produção que fosse feita a partir dos desenhos individuais de cada colaborador/a ou em pequenos grupos, compreendendo, assim, a terceira ação na cidade, um painel inspirado na estética da xilogravura, apresentada completa na Figura 34 da página 117, porém, nesse dia nem todos quiseram colocar seus desenhos, atuando em grupo em alguns casos, e o R., especialmente, infelizmente precisou faltar.

Foi a ação mais livre, construída a partir das questões individuais como no caso da estudante L. que gostaria de discutir a condição da mulher diante do machismo, ou do estudante G. que queria falar sobre oportunidades através da educação. Em suas falas, eles/as registram tais vontades e nas Figuras 32 e 33 que se seguem, sendo possível ver a concretização de suas discussões. Além do R., que teve seus traços e sua discussão permeando todas as produções, como na causa LGBT e através de bonecos magrinhos que sempre estão presentes em seus desenhos e podem ser percebidos nas imagens de alguns trabalhos.

Bom é porque, é, tipo assim, uma coisa que eu defendo muito é a mulher e a bandeira que tipo, eu quero falar é sobre o machismo porque isso é uma coisa que é errado, é sabe, é uma coisa que, sabe não sei explicar, porque eu acho que todos têm seus direitos, todos tem que ser iguais e é uma coisa que a gente “tá” no século XXI, mas tem ainda, então essa é minha perspectiva (Fala da estudante L.).

Eu acho que bem legal, gostaria de dizer também que mesmo que você não tenha estudado nas melhores escolas, na escola particular, que você não tiver aquela educação de rico, que você pode chegar nos mesmos lugares ou até superar essas pessoas. Falar sobre as oportunidades (Fala do estudante G.).

Figura 32 *Graffiti* violência contra a mulher, março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 33 *Graffiti* o direito à educação, março de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Em sua fala, G. ainda reforça a questão da educação que distingue, destinada diferentemente para ricos e pobres, visando o lugar social dos educados a serviço de comandar e aqueles destinados à subordinação. Ou seja, ele indiretamente fala sobre toda uma discussão de capital cultural e de seleção dos saberes que privilegiam uma elite dominante.

Assim, ao propor uma ação micropolítica que objetiva desnaturalizar visões unilaterais, questionar a normatividade em sua homogeneidade instituída e problematizar sobre as relações de poder, buscando conduzir a transformação da realidade, a pesquisa-intervenção apresentou-se como um caminho próspero no desenvolvimento de uma proposta que buscou a partir de um processo de formação pautada no trabalho colaborativo, instigar a percepção do diverso marginalizado, na busca por ressignificar.

Com essa ação, foi possível observar ainda a importância de relacionar o contexto deles e delas ao processo formativo vivenciado, tanto pelo seu potencial eminente da prática do *graffiti*, como pela tentativa de associar a realidade do/a estudante para demonstrar tratar-se de algo próximo a eles/as, configurando-se em uma ação contextualizada.

As produções revelaram tratar-se de um local demarcado no sentido cultural e ao mesmo tempo apresentaram inquietações pertinentes às demandas socioculturais pós-modernas ou ao universo juvenil, colocando paralelamente aspectos globais e locais num diálogo proeminente, demonstrando que a Paulistana de cerca de 20 mil habitantes, é reflexo do mundo e ao mesmo tempo um campo identitário e simbolicamente peculiar como pode ser observado na produção da Figura 34, com o respectivo processo na Figura 35.

Figura 34 Trabalho completo das produções individuais e coletivas inspirados na estética da xilogravura ²⁰.
Realizado em março de 2018



Fotografia: Pesquisadora

Figura 35 Produção do graffiti acima, março de 2018.



Fotografia: Diego Andrade

O trabalho acima apresenta características culturais associadas às discussões que os/as jovens demonstravam interesse individual ou coletivo. Da esquerda para a direita, a sequência de imagens trata do êxodo casa-escola, que costumam realizar diariamente (muitos e muitas deixam regiões mais interioranas que Paulistana para poder frequentar o IFPI); a relação do homem com o meio ambiente e suas práticas destrutivas que acabam retornando para afetá-lo; a discussão de gênero e agressão contra a mulher – cabe ressaltar que o Piauí apresenta altos

²⁰ Frase pintada: “Só canta o Sertão direito, com tudo quanto ele tem, quem sempre correu estreito sem proteção de ninguém.” Patativa do Assaré

índice de casos dessa espécie e uma população com fortes traços machistas (esse fato é evidente diariamente na estrutura social da cidade e na instituição escolar, sendo discussão educativa constante dentro do IFPI por alguns professores e professoras).

Ainda, a forte característica cultural que é visível não somente na representação cultural da xilogravura, mas no caso de Paulistana, ainda faz parte de seu cotidiano, assim como a presença de aspectos da geografia do lugar representado. Foi uma produção que partiu principalmente de demandas individuais (qualquer integrante poderia deixar sua discussão ou colaborar uns com os outros se assim preferissem) e quase não teve minha interferência na condução, só como suporte ou para auxiliar nas dúvidas.

Observando a resignificação e/ou análise das representações imagéticas operantes na cultura. Como aponta Hernández (2007), “em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas”.

Dando prosseguimento, no quinto encontro retornamos à sala de aula para avaliar os primeiros momentos práticos, planejar as próximas ações e continuar algumas abordagens, conhecer outros artistas, inclusive a produção de Juazeiro/ Petrolina e os/a artista(s) parceiro(s)/a da pesquisa, realizando algumas pequenas análises e passando a perceber como as produções de uma região dialogam com seu contexto sociocultural, por isso a abordagem, sendo esta sua maior pertinência.

Os encontros seguintes compreenderam momentos práticos voltados para as produções da cidade, sendo também um diferencial para os/as estudantes, pois estavam ansiosos por deixar a marca deles/as no espaço urbano que transitam diariamente. O que revela também, a necessidade de expressar-se e fazer-se ouvir e ver como aspecto latente dos sujeitos situados meio às disputas pelos espaços políticos e culturais como coloca Velho (2013) e Santos (2014). No caso do *graffiti*, essa ocupação se concretiza por meio da representação da voz de grupos sociais subjugados.

Tratando de aspectos pedagógicos, uma das observações interessantes em todo o processo diz respeito ao papel atribuído à abordagem prática na educação, todos/as apontaram maior interesse e eficácia do processo de aprendizagem quando as ações pedagógicas, independentemente da disciplina ou área, assumem vertente prática. Para eles/as, o projeto conseguiu desenvolver aprendizagem de forma mais significativa devido essa característica.

Read (2016, p. 271) reforça esse pensamento, quando afirma que:

Quando um aluno aprende fazendo, ele está revivendo, mental e fisicamente, uma experiência que se mostrou importante para a raça humana; ele passa pelos mesmos processos mentais pelos quais passaram as pessoas que fizeram essas coisas

originalmente. Porque ele as fez, ele sabe o valor do resultado, ou seja, do fato. [...] Assim é erro supor que as atividades práticas só tem um valor utilitário na sala de aula, ou principalmente nela. Elas são necessárias para que o aluno entenda os fatos que o professor deseja que ele aprenda; para que esse conhecimento seja real, e não verbal; para que sua educação forneça parâmetros de julgamento e comparação.

Assim, nos relatos dos/as estudantes concretiza a aplicabilidade da fala de Read, pois os/as jovens percebem na ação pedagógica prática um potencializador do processamento da aprendizagem.

Pra mim, foi uma ótima forma de exercitar não só o conhecimento, mas também é, o diálogo e outras coisas também, o *graffiti* eu gosto de fazer na prática do que só na teoria. O *graffiti* mostra isso, na prática a gente vai aprendendo outras coisas mesmo que seja de uma forma indireta, mas mesmo assim a gente “tá” aprendendo (Fala do estudante De.).

Ainda no tocante à ação pedagógica, outro ponto que tanto Read (2016) como Hernández (2007) apresentam, e que foi contemplado na fala dos/as estudantes de forma profunda, foi a produção coletiva. Eles/as perceberam o fazer e pensar coletivo como uma forma de aprendizagem bastante significativa e humana.

[...] o valor social da educação não pode ser medido pela ‘inteligência’ de unidades individuais; a educação é uma preparação para as atividades comunitárias, e a melhor educação, do ponto de vista da sociedade, é a que deixa o indivíduo como unidade livremente cooperativa em um grupo. Se devemos conservar em mente a relevância social da educação, a cooperação, e não a competição deve ser nosso princípio condutor (READ, 2013, p. 282).

Surpreendentemente, todos/as reconheceram que um dos pontos fortes da ação foi também o trabalho em grupo de forma a mostrar-se cooperativo e viabilizar o conhecimento do outro, de suas ideias e emoções.

O que eu mais gostei? Bem como eu falei uma das coisas que eu mais gostei foi o trabalho em grupo que eu pude compartilhar, tanto minhas ideias quanto ver as ideias dos outros e eu pude expressar minhas ideias e ver o que os outros entendiam das minhas expressões. Bem, foi legal. Tipo, lá eu achei muito legal porque lá foi tipo, divertido, eu fiz trabalhos em grupo, normalmente eu não faço trabalho em grupo, mas aquele trabalho em grupo, eu não gosto de fazer trabalho em grupo, eu odeio trabalho em grupo. Mas lá não, lá foi diferente, eu gostei, lá a gente se reunia pra fazer as coisas tudo, foi uma experiência muito boa e lá, o *graffiti* me fez me interessar mais pela arte, eu não era muito fã da arte, graças ao *graffiti* eu comecei a me interessar mais, até porque eu comecei a desenhar bem mas a partir de agora, normalmente “tô” desenhando muito ultimamente, coisa que eu nunca fazia antes (Fala do estudante Do.).

Eu também achei que a partir do companheirismo, um “tá” ali ajudando o outro, como fazer, ensinando, também foi uma das partes muito importante e também a gente carrega aquela responsabilidade do que você “tá” fazendo, você faz aquilo você tem que aprender a responsabilidade que aquilo tem que dar certo por você (Fala do estudante Mc.).

O projeto foi muito bom, aprendemos novas coisas como o que é o *graffiti* e qual sua origem, como manusear e que no *graffiti* podemos expressar, mas não aprendemos só isso, mas também, trabalhar em equipe, conhecer uns aos outros e

que a partir da conversa surgia ideias, conhecimento, e que ajudava a pessoa a se expressar no papel e em seus desenhos (Relato escrito da estudante L.).

No relato acima, a estudante aponta tanto questões que envolvem a aprendizagem do conteúdo a partir das discussões realizadas, como da coletividade e da construção de conhecimento resultante da troca de experiências. Assim, também o faz o estudante Mt.:

Como não foram poucas as experiências, aprendi ainda mais a essência da coletividade, porque a união faz a força e os traços de cada um formam a pintura. Em geral, o *graffiti* veio a me envolver de forma satisfatória, até porque trabalhar em conjunto ajuda a aprender lidar com os ‘problemas’ entre as pessoas, o que nos torna pessoas melhores (Relato escrito do Mt.).

Outras questões pessoais foram relatadas por alguns estudantes indo além do esperado como resultado. É o caso do estudante Do., que continua sua fala fazendo uma análise do trabalho em grupo a partir do que o *graffiti* lhe oportunizou. Mais um exemplo de seu potencial formativo.

E tipo, a arte, ela, o *graffiti* ele tirou algo em mim assim, tipo, eu não era a pessoa que eu sou “antes”, eu era mais “*sad boy*”, mas para baixo, quieto, não socializava, agora não, agora “tô” mais solto, eu sempre desenho para me expressar e basicamente isso.

Assim como o estudante G., que assegura ter superado determinados limites que ele mesmo costumava se colocar: “no começo eu achei que não tinha nenhum talento para a arte, e até pensei em sair, mas a professora me mostrou que eu tinha, então acreditei em mim mesmo”.

Entre tantos outros relatos e falas que mencionam mudanças perceptivas sobre as artes, revelando que não gostavam tanto de arte anteriormente ou que destinavam a ela, certo desprestígio, passando a ter vivências amplificadas com o desenho, encontro com a expressividade e novos conhecimentos, como afirma Mt. em seu relato escrito: “com a participação nesse projeto, adquiri experiência que nunca havia tido, como saber analisar uma obra e entender cada traço e a história que ela reflete”.

Ou ainda, a descoberta de caminhos, como no relato de R., que já tem uma prática bem ativa no desenho e percebeu por meio do potencial formativo e conhecimento significativo que acessou, um reforço às suas práticas e anseios.

[...] o projeto me serviu de uma experiência, uma nova visão sobre o *graffiti*, sobre a ‘arte’ em si, serviu também para ampliar meus conhecimentos e isso vai me ajudar bastante em minha vida, pois eu quero seguir um rumo bastante ‘Sou marginal, e daí?’ bem fora dos padrões da sociedade.

Partindo para algumas problemáticas levantadas na pesquisa, como a marginalização do *graffiti* e sua essência subversiva, as representações de poder e os processos hegemônicos no campo das artes, bem como do conhecimento que recaem em questões como o acesso e a

democratização dos bens culturais, da percepção social da prática e dos sujeitos produtores, assim como da valorização e desvalorização de determinadas práticas artísticas, os/as estudantes demonstraram em suas falas, apropriação de todo o contexto que circunscreve a produção do *graffiti* como no relato a seguir:

O *graffiti* é uma arte livre, que todos podem ver, de forma gratuita e talvez seja isso que faz com que algumas pessoas marginalizem o *graffiti*. Eu sempre achei legal a arte do *graffiti*, tanto por ser exposto pelas paredes das cidades, por ser uma pessoa qualquer que produziu. Antes eu pensava que todo *graffiti* precisava ter uma ideia, em princípio, e eu estava errado, pois nem todo *graffiti* “precisava”, alguns são estéticos, sem uma ideia. Mas o *graffiti* por si só é uma crítica, é uma forma de dizer ‘a gente está aqui’. O *graffiti* é marginalizado pela sociedade, mas eu não sabia como questionar isso, e o projeto me fez viver o grafiteiro, e com certeza o *graffiti* não é algo de marginais, mas sim de artistas que buscam o respeito e uma sociedade melhor (Relato escrito do estudante Vs.).

A fala de Vs. apesar de ele confundir ideia com conteúdo, demonstra, sua habilidade de produzir conhecimento a partir da autorreflexão quando relata “[...] eu não sabia como questionar isso [...]”, analisa a problemática da marginalização do *graffiti*, ou ao afirmar que pensava de outra forma e se questionou promovendo um processo reflexivo onde apropriou-se de um conhecimento e produziu outros sentidos. Oportunizou uma reflexão sobre a maneira como as manifestações da cultura visual refletem as relações de poder, contribuindo em sua vida nas dimensões emocional, política, social e material (HERNÁNDEZ, 2007, p. 70).

Já a fala de Mc., expressa no relato escrito que fez, que é possível perceber a mudança conceitual e a influência de interpretações do senso comum que costumam circular na sociedade e até mesmo, ser expresso pelos veículos de comunicação de massa.

Eu nem conhecia, apenas ouvia falar e via também na televisão, mas de forma totalmente diferente, na forma de vandalismo e muito mal interpretado. Hoje posso realmente dizer o que é *graffiti*, e não é nada daquilo que eu via, o *graffiti* que eu aprendi é arte, é expressão de sentimentos, é alegria, atração, aprendizado, companheirismo, entre outras coisas. O *graffiti* é muito importante na minha opinião e durante esses dias com o *graffiti* eu percebi o quanto importante ele é, a gente chega em um lugar em que o muro é tão sem vida, tão sem graça que o pessoal passa e nem dá atenção, daí a gente começa a fazer os esboços e a partir desse momento a galera que vai passando já começa a olhar, a parar prestar atenção no que a gente “tá” fazendo, e isso é muito legal, e quando a gente termina o local fica completamente diferente, com vida e chama a atenção de todo mundo, traz alegria, desperta os olhares, o pensamento, e isso é o *graffiti* que eu conheço e por isso, eu amo o *graffiti*.

Em um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, a visualidade acaba despertando mais a subjetividade e possibilitando inferências de conhecimentos do que o que ouvimos ou lemos (HERNÁNDEZ, 2007, p. 29).

Dessa forma, é possível afirmar novamente, a ocorrência de aprendizagem significativa que conduz o sujeito a reavaliar concepções difundidas no senso comum,

analisando-as criticamente, desconstruindo e ressignificando com a formulação de novas perspectivas.

É pertinente tratar também do senso de apropriação do espaço urbano que é um elemento inerente à prática do *graffiti*, e no caso dos/as jovens, acabou sendo recorrente em suas falas, pois para eles/as é extremamente significativo o ato de estar ocupando os espaços e se fazer perceber através de sua expressividade. Percebendo-se como o “Outro” diverso – tratado anteriormente –, mas que nesse caso se coloca e age sobre o espaço urbano, disputando sua ocupação e representatividade.

Estabelecem uma relação de intimidade com os trabalhos criados e revelam o papel preponderante do aspecto da contextualização, é nesse ponto que costumam revelar identificar-se com o *graffiti* e que este trata da realidade deles/as e de questões de seus contextos mesmo em casos em que a produção é geograficamente distante, mas simbolicamente consegue dialogar com elementos que os/as representa.

No relato de G., ele evidencia a relação com os contextos em que se insere ao utilizar a palavra “*nossa*”. “Nesse projeto, tivemos várias experiências práticas e teóricas, realizamos trabalhos na *nossa* instituição e na *nossa* cidade”.

E no trecho abaixo, Vt. fala partindo do seu contexto ao identificar semelhanças com quem costumeiramente produz o *graffiti*, revelando também um importante papel social deste.

PESQUISADORA: Estava dentro do que você esperava ou foi diferente?

Vt.: Diferente porque eu me surpreendi com as coisas novas que eu aprendi, esses projetos de arte “poderia ser usado” para tirar os jovens das drogas, do mundo do crime.

PESQUISADORA: Então você de alguma forma, sente que o *graffiti* tem a ver com a juventude, com você, com a sua realidade?

Vt.: Sim. Acho que porque os grafiteiros, a maioria é de família assim humilde e tal. São criados na rua (é forma de falar).

A estudante E. também revela em seu relato a sensação de produzir a partir de seu espaço. “Hoje quando passo em frente de onde nós trabalhamos e vejo as pessoas falando que “gostou”, dando os parabéns pelo belo trabalho, fico muito feliz em saber que o povo “tá” gostando do nosso trabalho [...]”. E acaba também apontando o senso de propriedade quando afirma “nosso trabalho”, colocando-se como parte produtiva.

Aproveitando a fala de E. sobre a repercussão dos trabalhos na cidade, faço um paralelo com a afirmação de Hernández (2007, p. 41) sobre a importância dos estudos da cultura visual na atualidade, não apenas enquanto objeto de estudo ou tema fundamental a ser abordado na escola, mas como elemento intensamente presente na sociedade pós-moderna,

ocupando parte significativa da experiência cotidiana das pessoas e produzindo impactos em termos da economia e das novas tecnologias, em que tanto produtores como receptores podem beneficiar-se de seu estudo.

Na ação, tanto produtores como apreciadores se viram contemplados nas visualidades representadas e no caso dos/as estudantes, eles/as demonstraram ainda, aprendizagens que revelaram conhecimentos no tocante à origem do *graffiti*, às repercussões histórico-sociais e políticas da prática, sua função, objetivos e elementos artísticos inerentes a sua produção, bem como questões relativas ao processo criativo. Como apontado nas falas a seguir:

Esta experiência do *graffiti* foi espetacular, ver um pouco mais de como surgiu, e o propósito deste me fez pensar melhor e entender o mundo. [...] Falando em experiência, as que aprendemos com o uso da tinta, do *spray*, dos pincéis, todos os materiais de pintura que quando se junta a ideia e emoções, se podem usar como forma de expressão de opiniões, críticas sociais, e até desabafo (Relato escrito do estudante Mt.).

Assim eu esperava, eu estava com medo porque assim, eu considero que eu sei desenhar, só que aquele, o meu pensamento ‘ah vamos chegar lá, pegar a latinha, começar a fazer o negócio e eu não vou saber fazer’. Mas tipo tem toda aquela questão do desenho com giz primeiro, depois passar com o pincel, tipo a lata primeiro, depois contornar e tal [...] (Fala do estudante A.).

Dessa forma, partindo dessas análises e da proporção que a pesquisa tomou, acredito em sua eficácia e que seu percurso permeou satisfatoriamente as problemáticas abordadas no estudo, indo além em vários momentos, ao contemplar questões que não haviam sido dimensionadas e que transitam pelo auto reconhecimento, aceitação, convivência e afetividade.

Tanto que acabou se desmembrando para além das ações anteriormente planejadas, primeiro, tornando-se parte de um evento institucional em que foi realizado uma culminância no Terminal Rodoviário da cidade com a comunidade interna do IFPI e externa, o ItinerArte, como mencionado anteriormente. Segue o cartaz do evento na Figura 36.

Figura 36 Cartaz do evento ItinerArte, realizado em abril de 2018.



Fonte: Mídia produzida pelo setor de comunicação e designer do IFPI²¹

E segundo, por ter agregado a pesquisa em um processo formativo ministrado pelos/as colaboradores/as durante o evento, já que nessa ação eles/as tiveram que repassar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso formativo, conhecimentos teóricos e práticos para um público diverso de 10 pessoas. E, assim, foi possível observar a apropriação dos/as estudantes que demonstraram domínio em suas falas e nos ensinamentos técnicos do *graffiti*.

Na ação, abordaram um pouco da história e da função social do *graffiti*, de sua força representativa, expuseram as diferenças entre o *graffiti* brasileiro e o internacional e apresentaram alguns nomes proeminentes da área.

Algo que, segundo suas falas, fez com que eles/as complementassem o conhecimento construído anteriormente, fixando-o ainda mais, pois o ato de repassar o que se aprende, contribui para intensificar a aprendizagem. A ação pode ser visualizada nas Figuras 37 a 42.

²¹

Uma ressalva para um erro na data dessa versão, trata-se de 04.05 e não 04.04.

Figura 37 Explicação dos/as colaboradores/as aos/as participantes da formação, em abril de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 38 Participantes da formação fazendo *graffiti*, em abril de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 39 Participantes da formação fazendo *graffiti* 2, em abril de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 40 *Graffiti* concluído, abril de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 41 *Graffiti* concluído 2, abril de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 42 *Graffiti* concluído 3, abril de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Ao todo, foram feitos 5 painéis, 2 no ambiente educativo e 3 na cidade, o que, respectivamente, buscou demonstrar a necessidade de exprimir a diversidade no espaço escolar como evidenciar de que lugar partia tais ações, algo que pode ser vislumbrado nas Figuras 43 a 47. E no caso das ações urbanas, partiu da história local e das características de cada lugar da intervenção.

Figura 43 Expressão da diversidade no *graffiti* da entrada do IFPI, realizado em maio de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Na produção acima, é possível perceber a necessidade de apresentar o espaço educativo como um ambiente diverso no sentido da ocupação dos agentes contemplados no processo educativo. Nele é retratado a diversidade da população brasileira, e apresenta também, um detalhe no canto esquerdo da imagem, o símbolo da acessibilidade como parte da composição. Além de mostrar de que lugar parte tal representação, com as características geográficas da localidade.

Na produção abaixo, a segunda no ambiente escolar, é possível perceber também algumas das referências citadas, impressas na relação com o lugar e as características culturais.

Figura 44 *Graffiti* retratando elementos culturais e características do lugar, realizado em maio de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 45 Ângulo 2, realizado em maio de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 46 Ângulo 3, realizado em maio de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 47 Produção do *graffiti* acima, realizado em maio de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

No tocante às ações do espaço urbano, elas partiram de referências culturais e históricas da cidade, pensadas a partir dos relatos nas rodas de conversas e durante os debates nas explanações sobre o *graffiti*. Um dos estudantes começou a falar da história de alguns casarões antigos da cidade e do trem Maria Fumaça, que é um patrimônio público abandonado em Paulistana. A partir disso, entre tantas outras contribuições, surgiu a ideia de outros dois painéis.

O primeiro, que retratou uma festa da diversidade em alguns casarões antigos da cidade, já que nos relatos históricos, em uma determinada época, foi um local de festas, porém proibido para negros, frequentavam apenas famílias brancas.

E como hoje no local fica situada a rádio da cidade, a Ingazeira, e ela realiza nos dias de feira (nas sextas-feiras) uma programação chamada “Forró na Feira” na praça em frente, chegamos à conclusão de que seria interessante “subverter” a história desses espaços fazendo uma festa que agregasse a todos e todas, negros, brancos, mulheres, homens, heterossexuais, homossexuais, etc.

Demonstrou-se a visão dos/as estudantes sobre discussões que falam do diverso, como no caso da fala de R. durante uma das rodas de conversas, quando questionado sobre a diversidade enaltecida nos discursos oficiais. Ele traz uma análise relevante ao afirmar que existe uma diversidade que é costumeiramente mais “admitida” ou reconhecida que outras, como é o caso da miscigenação brasileira. Esta, inclusive, faz parte do discurso identitário nacional, ou seja, é mediado pelo Estado, e até certo ponto, aceito socialmente, mas quando se trata de aspectos que não são institucionalizados no discurso oficial e são enquadrados como desviantes, torna-se mais difícil a convivência.

Tipo assim, a sociedade diz que a sociedade é diversa, mas é em questão que a gente é uma mistura de povos. Eu falo em diversidade na questão de ter uma pessoa mais gordinha, com a sexualidade diferente, esse tipo de diversidade.

Essa percepção pode ser observada também, na fala a seguir da estudante J., quando consegue associar o *graffiti* a uma forma de representação que busca exprimir a voz do diferente:

[...] tem alguns *graffiti* que, assim, como eu posso dizer? Constrói outra imagem pra gente ver, por que tipo assim, a sociedade hoje em dia, “eles quer”, meio que colocar tudo – tem que ser daquele jeito – e o *graffiti* não, passa uma coisa diferente. Totalmente diferente do que eles querem por pra gente!

Para Hernández (2007, p. 86), introduzir a suspeita é algo que se torna necessário como tática pedagógica em uma abordagem que se quer crítica e esclarecedora. Acaba sendo pertinente partir daquilo que nos dizem as diversas “representações sobre a construção da subjetividade (de gênero, de classe social, de etnia, de subcultura, do global e do particular, da família, etc. O que falam sobre nós mesmos e sobre nossa posição hegemônica ou subordinada?”).

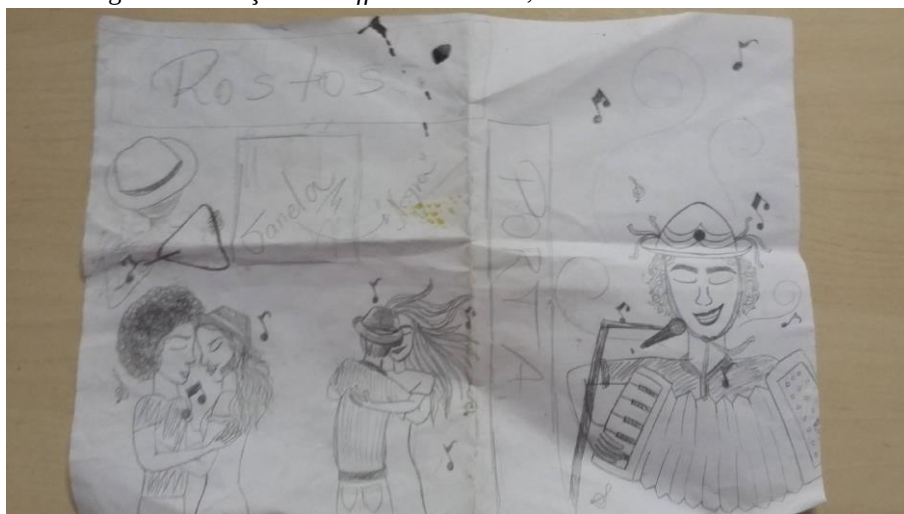
Nas Figuras 48 a 54 visualiza-se tais discussões nas referidas produções:

Figura 48 Casarão antigo na praça central de Paulistana antes de pintado, fotografado em fevereiro de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 49 Esboço do *Graffiti* condensado, realizado em maio de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 50 Produção do *graffiti* do esboço acima, realizado em maio de 2018.



Fotografia: Diego Andrade

Figura 51 *Graffiti* no casarão 1, realizado em maio de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 52 *Graffiti* no casarão 2, realizado em maio de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 513 *Graffiti no casarão 3, realizado em maio de 2018.*



Fotografia: Pesquisadora

Figura 524 Todos os casarões grafitados e no meio, a rádio Ingazeira, maio de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

É possível perceber a discussão sendo tratada a partir dos elementos expressos como as personagens: negros, brancos, figuras andrógenas, a autonomia feminina, nas relações que

em um dos casos deixa ambíguo se compreende a representação de pessoas do mesmo sexo ou não, a bandeira do movimento LGBT, os traços que representam a cultura nordestina, etc.

E quanto à segunda ação urbana, foi feita na rodoviária (Figuras 55 a 58), nesse caso a pintura planejada partiu também da história de Paulistana e da especificidade de se tratar da rodoviária da cidade, tendo como sugestões: fazer transportes já que o local era um terminal rodoviário; fazer o trem Maria Fumaça pra chamar a atenção quanto ao patrimônio em situação de abandono; fazer um ônibus com figuras que representassem a população diversa de Paulistana; fazer como se uma história estivesse sendo contada na ideia de um rolo de filme. Juntando tudo, resultou na representação abaixo da Figura 56.

Figura 55 Fachada da rodoviária da cidade antes de pintada, fotografada em fevereiro de 2018.



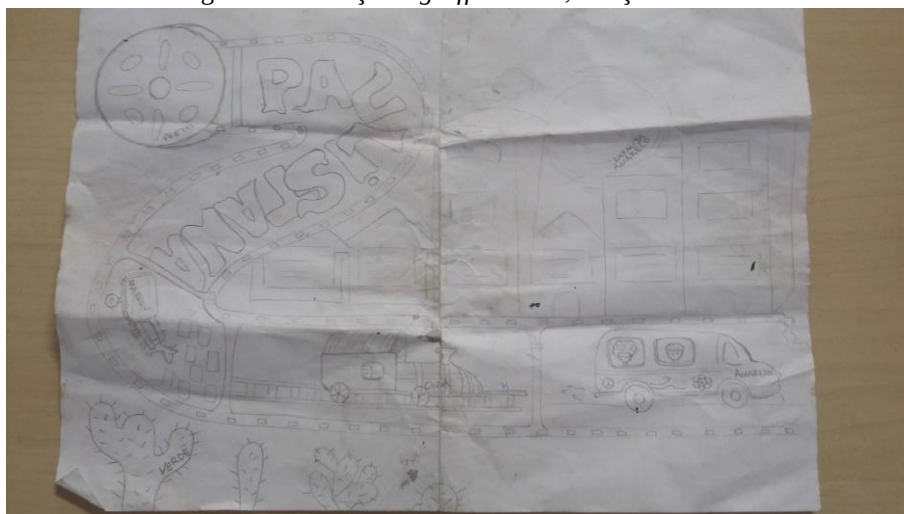
Fotografia: Pesquisadora

Figura 536 *Graffiti* na fachada da rodoviária, realizado em abril de 2018.



Fotografia: Pesquisadora

Figura 547 Esboço do *graffiti* acima, março de 2018.



Fotografia: Autor desconhecido

Figura 558 Produção do *graffiti* acima, realizado em abril de 2018.



Fotografia: Autor desconhecido

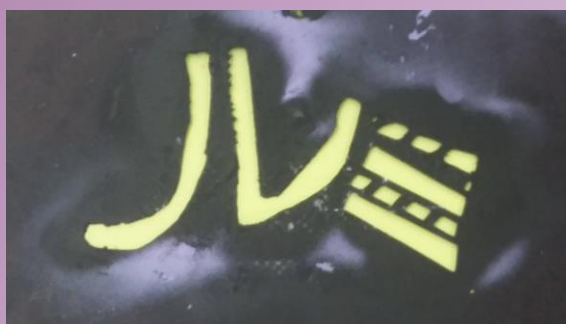
A seguir, o relato escrito de A. resume a vivência da pesquisa e confirma o significado das ações e o aprendizado processado a cada encontro, promovendo a construção de conhecimentos que para eles e elas demonstrou-se atribuído de sentido.

Ao longo de todo esse processo, aprendi uma cultura diferente que mostra que a partir da arte podemos nos manifestar e dar a nossa opinião. Que arte deve estar na rua para embelezar e todos os olhos poderem ver. A partir desse projeto, pude perceber como é o trabalho de um grafiteiro, o seu planejamento, suas técnicas, e seu trabalho. Foi com o trabalho em grupo que percebi o entrosamento entre os membros, a ajuda fornecida e a troca de ideias. Não basta ter só talento. O trabalho em equipe transforma um lugar abandonado da cidade em outro. É dessas obras de artes públicas que a população vê o novo com outros olhos.

A fala de A. coaduna com as proposições de educação estética crítica. Aponta de acordo com Hernández (2007, p.22), o movimento cultural que orienta à reflexão e as práticas

relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo.

Dessa forma, uma ação que iniciou repleta de problemas, devo admitir, foi ganhando corpo e sentido como ocorre com muitas práticas de sala de aula, em que o/a professor/a deve preparar-se para o improvável, flexibilizar, reavaliar e considerar as distinções dos diversos sujeitos do processo educativo.



Tags de alguns estudantes, realizadas em maio de 2018
Fotografia: Pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de uma ação formativa em formato de *workshop* me pareceu, desde o princípio, a mais acertada. A ideia era primordialmente desenvolver uma formação que se diferenciasse das práticas corriqueiras e formais da sala de aula. Pensado também num formato que viabilizasse a aplicação da metodologia adotada, no início e na finalização, o viés narrativo que requer que seja instaurado um ambiente propício a fala, a exposição de questões pessoais, subjetivas e as percepções dos sujeitos envolvidos. E na segunda fase, na estruturação formativa, o método de pesquisa-intervenção.

O mesmo parte do estudo de uma coletividade de forma interativa e interventiva, buscando considerar a diversidade presente no contexto estudado. Compreende um tipo de pesquisa que busca promover uma intervenção a partir do momento que estabelece um processo instaurador da percepção, que possa, por conseguinte, ser capaz de viabilizar mudanças por levar em consideração a diferença e analisar as diversas questões presentes no ambiente, dando visibilidade às vozes e reflexões dos sujeitos, investigando seus conflitos, os sentidos frente ao hegemônico e as relações de poder (ROCHA e AGUIAR, 2003).

A metodologia narrativa e a pesquisa-intervenção aplicadas de forma conexa no estudo, demonstraram-se no decorrer do processo, adequadas e eficaz para o contexto investigado.

Quanto à minha postura como pesquisadora, necessitou de uma imersão integrativa e propositiva no grupo social colaborador, tive que destituir-me de prerrogativas e julgamentos para ser capaz de ouvir e construir uma ação colaborativa que considerasse os/as participantes de forma equitativa.

Algo extremamente difícil, pois no desenvolvimento da formação, as ações em alguns momentos pareciam abertas, os/as colaboradores/as precisavam ser conduzidos/as a edificar suas próprias percepções e, ao mesmo tempo, dirigidos/as para uma construção coletiva-colaborativa. Assim como foi difícil também atuar, ao mesmo tempo, como estudiosa do contexto com o distanciamento inerente ao ato de pesquisa e, de certa forma, como “membro” do grupo social investigado.

No decorrer da pesquisa, por vários momentos me vi nessa situação inquietante de atuar como membro e pesquisadora, inclusive para observar os fatos durante o desenvolvimento de um processo formativo em que eu me colocava também, como educadora.

Ou seja, pode-se dizer que desempenhando quatro papéis: pesquisadora, educadora, artista e participante. Em algum momento um deles se sobrepôs? Evidente que sim. Mas creio que foi justamente essa fusão de papéis que fez o desenvolvimento da pesquisa fluir, e o mais importante, de forma significativa, inclusive para mim enquanto profissional. Durante todo o processo, pude aprender sobre o contexto dos jovens, minha atuação pedagógica e até mesmo o meu fazer artístico.

No entanto, pude confirmar mais uma vez que para a concretização de práticas que conduzam a aprendizagens significativas, é imperativo muitas vezes para o/a educador/a e as instituições escolares em todo o seu regime disciplinar e burocrático, destituírem-se de visões que costumam limitar a percepção sobre educação e as diversas possibilidades oportunizadas na diversificação dos meios didático-pedagógicos. Tenho consciência de que não é um processo fácil.

Read, Hernández, Foucault, entre outros, tratam do receio institucional em realizar abordagens que destoem de posturas moral, disciplinadoras e seguramente tradicionais por partirem de uma educação circunscrita em concepções que desconsideram saberes não só dos diversos grupos étnico-culturais e sociais, mas também, estruturam-se a partir de percepções técnicas, conteudistas e racionais, desqualificando muitas vezes o conhecimento estético e humanista, os elementos democráticos e a autonomia, para se segurar naquilo que aparentemente é mais controlável e, portanto, supostamente exequível. Sem experimentar que é possível desenvolver responsabilidade e disciplina partindo de ações autônomas e emancipatórias.

Os próprios estudantes inseridos nessa realidade educacional, em alguns casos, são tão habituados aos métodos tradicionais que costumam estranhar outras formas de aprender, e se colocam como reprodutores desses discursos tradicionais até experimentar que é possível conhecer por meios diversificados, sem que para isso, compreenda uma prática desordenada e irresponsável.

O caminho que a educação estética crítica mostrou nesta pesquisa, perpassou por uma ação elucidativa marcada pela autonomia, emancipação e transformação do olhar e do sentir, e por um processo pedagógico humano pautado no conhecer uns aos outros de forma colaborativa a partir de uma construção coletiva e da experimentação artística, demonstrando que a prática é parte importante do conhecer sobre arte e do processo educativo em si.

Elementos necessários diante das demandas da pós-modernidade, desse diverso que clama pelo seu espaço representativo, das mudanças tecnológicas, comunicacionais e da estrutura sociocultural que torna inaplicável visões unilaterais totalizantes, bem como as

exigências arbitrárias do regime capital consumista, meritocrático, competitivo e técnico-racional.

Conduzindo-nos a percepção da ampla função da educação e da necessidade de mudança rumo à construção de uma escola que atue de forma articulada a estrutura sociocultural pós-moderna, que leve em consideração o diferente e suas problemáticas tangenciadas pelas relações de poder, e conceba a diferença como fenômeno natural na esfera da pluralidade humana e não como elemento desviante.

Partindo dessa ótica, é possível afirmar que a pesquisa detalhada até aqui, compreendeu um processo educativo significativo e contextualizado dentro do campo da alteridade e viabilizada na formação pela arte, sendo intensificada pela abordagem da educação estética crítica e pelo uso da linguagem do *graffiti*. Este se mostrou potencialmente formador enquanto produção que exprime o diverso, justamente por configurar-se numa ação pedagógica capaz de sintetizar e concretizar os aspectos descritos acima.

Dessa forma, os objetivos propostos na pesquisa foram atingidos para além do que eu esperava, apresentado desdobramentos e configurando-se como uma espécie de ação inicial, que aparentemente fértil, parece ter o fôlego para a realização de outros momentos de experimentação artística no contexto pesquisado mediante convites e abordagens para que promova a continuidade das ações no IFPI e na cidade.

Tendo resultando, ao final, em um alto nível de identificação por contemplar questões que transcendem o aspecto do conteúdo atuando na esfera do humano, das relações, das individualidades, da autoavaliação e da afetividade.

Mt.: Professora disse que é pra escrever quem sou eu né?!

PESQUISADORA: É sim.

Mt.: Na primeira página vai ter “quem sou eu?” e na última capa, depois que a gente preencher com desenho e frases e outras coisas: “Eu sou reflexo do que eu vivi!”

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Guilherme J. F. de; SILVA, Marlene Maria da. Crescimento econômico no semiárido brasileiro: o caso do pólo frutícola Petrolina/Juazeiro. **Caminhos de Geografia**. 14 v., 46 n. Uberlândia: UFU, Jun. 2013, p.246-264. Disponível em: <file:///C:/Users/Wechila/Downloads/18291-89948-2-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

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

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo Editora, 2000.

BANDEIRA, Renato L. S. **Fragmentos históricos de Paulistana-PI**. Salvador: Ed. Palmeirense, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BEDOIAN, Graziela; MENEZES, Kátia. Org. **Por trás dos muros**: Horizontes sociais do graffiti. Rio de Janeiro: Peirópolis, 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 12.408, de 25 de maio de 2011**. Altera o art. 65 da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, para descriminalizar o ato de grafitar, e dispõe sobre a proibição de comercialização de tintas em embalagens do tipo aerossol a menores de 18 (dezoito) anos. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12408.htm> Acesso em: 18 mar. 2018.

BUENO, Marina F.; SIQUEIRA, Kassia de O. M. A pesquisa-intervenção como prática política: construindo novas abordagens para a pesquisa em educação. **IV Colóquio internacional educação, cidadania e exclusão**: didática e avaliação. [s.l.;s.n.]. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA10_ID1600_28052015164759.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

CANDAU, Vera M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2013, p.107 -138. Disponível em: <http://www.gecec.pro.br/downloads/02_Diferenca_Interculturalidade_EDH.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antonio F. (org). Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. mai./jun./jul./ago. 2013, p.158-168. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11> >. Acesso em: 15 set. 2016.

CANEN, Ana. Docência e diversidade. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**. ano XXIII, n. 77. dez. 2011, p.207-227. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000400010&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 22 set. 2016.

COLI, Jorge. **O que é arte?** Coleção Primeiros Passos. 15ª ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1995.

CONNOR, Steven. **Cultura pós-moderna:** introdução as teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1993.

CORTELLA, Mario S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 15º ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTO, Arthur. C. **Após o fim da arte:** a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus, 2010.

FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FOLCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociológicas e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed., Paz e Terra, Ed.; Rio de Janeiro, 1987.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2006.

GATTI, Angelina B. **A construção de pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro editora, 2007.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GIUDICE, Dante S. História cultura turismo e desenvolvimento em Juazeiro – BA. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE**. Salvador. ano XVII, ed. especial. Dez. 2015. p. 540 – 557. Disponível em: < [file:///C:/Users/Wechila/Downloads/4024-15286-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Wechila/Downloads/4024-15286-2-PB%20(1).pdf) >. Acesso em: 18 mar. 2018.

GRANZ, Nicholas. **O mundo do grafite: arte urbana dos cinco continentes**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. v. 7. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Juazeiro, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/juazeiro/panorama>> Acesso em: 18 mar. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Petrolina, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/petrolina/panorama>> Acesso em: 18 mar. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Paulistana, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/paulistana/panorama>> Acesso em: 18 mar. 2018.

LANDIM, Maria de F. M.; ALENCAR, Maria T. de. O agronegócio e a produção do espaço geográfico no semiárido: Petrolina (PE), na ambiência da ambivalência rural/urbano. **3º Seminário Regional Norte e Nordeste de Pós-Graduação em Geografia**. João Pessoa: UFPB. Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/sernne/artigo49.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LUDEKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

LUNA, Sergio V. de. **Planejamento da pesquisa: uma introdução**. 2. ed. Série Trilhas. São Paulo: EDUC, 2011.

LYOTARD, Jean F. **A condição pós-moderna**. 3. ed. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PALLAMIN, Vera M. **Arte Urbana: São Paulo: região central (1945 - 1998): obras de caráter temporário e permanente**. São Paulo: Fapesp, 2000. Disponível em: <http://files.download-de-livros-gratis.webnode.com/200000115-37a8d38a40/arte_urbana_livro.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. v.6. Coleção estudos culturais. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. 2 ed. São Paulo. WMF Martins Fontes 2016.

RINK, Anita. **Graffiti**: Intervenção urbana e arte. Curitiba: Appris, 2013.

ROCHA, Marisa L. da; AGUIAR, Katia F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, ciência e profissão**. v. 23, n. 4. 2003, p.64-73. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade?** Coleção primeiros passos. v. 26. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SALLES, Cecília. A. **Redes de Criação**: construção da obra de arte. 3. ed. São Paulo: Fapesp, 2010.

SANTOS, Milton. **A urbanização desigual**: A especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos. 3. ed. São Paulo: USP, 2012.

_____. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: USP, 2014.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. Os nomes dos outros: Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação de Realidade**. jul./dez. 2000, p. 164-177. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46855> >. Acesso em: 26 mai. 2017.

SOUZA, Ana L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: Hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, David da C. A. de. **O olho ocidental e o gosto**: uma leitura sociológica do processo de legitimação do grafite como expressão artística no Brasil. Tese em Sociologia. UERJ: Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Lynn. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. [s.l.;s.n.;s.d.], p.113-134. Disponível em: < <http://www.osdemethodology.org.uk/texts/lynnbhabha.pdf> >. Acesso em: 26 mai. 2017.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade**: Ensaios de Antropologia Urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. Estilo de vida urbano e modernidade. **Estudos históricos**. v. 8, nº16, Rio de Janeiro, 1999, p.227-234. Disponível em:<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2006/1145>> Acesso em: 07.set.2017.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.



APÊNDICE A - Questionário socioeconômico dos/as estudantes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO/A ESTUDANTE

Nome completo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ **Idade:** ____ **Naturalidade:** _____

Cor/ Etnia: Branco (☐) Negro (☐) Pardo (☐) Indígena (☐) Amarelo (☐)

Série: _____ **Curso:** _____

Pai: _____

Profissão: _____ **Escolaridade:** _____

Mãe: _____

Profissão: _____ **Escolaridade:** _____

Responsável: _____

Irmãos? Sim (☐) Não (☐) **Quantos?** _____

Mora com:

Local: Centro da cidade (☐) Bairro próximo (☐) Bairro distante (☐) Zona rural, comunidade ou outra cidade (☐) _____

Moradia:

(☐) Casa própria (☐) Casa alugada (☐) Casa financiada (☐) Outra situação

Classe Social:

(☐) Classe Social = A Renda mensal: + de 15 salários mínimos;

(☐) Classe Social = B Renda mensal: de 05 a 15 salários mínimos;

(☐) Classe Social = C Renda mensal: de 03 a 05 salários mínimos;

(☐) Classe Social = D Renda mensal: de 01 a 03 salários mínimos;

(☐) Classe Social = E Renda mensal: até 01 salário mínimo.

Faz parte do programa bolsa família? Sim (☐) Não (☐)

Recebe alguma bolsa de assistência estudantil no IFPI? Sim (☐) Não (☐)

APÊNDICE B - Plano de intervenção pedagógica



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

PLANEJAMENTO WORKSHOP DE GRAFFITI

CARGA HORÁRIA: 30 h/a

9 h/a sala de aula (3 encontros na semana – 3 h/a = 9 h/a)

20 h/a experimentações (5 encontros – 4 h/a)

1 h/a conclusão e avaliação (1 encontro)

ESTRUTURA DOS TRÊS ENCONTROS TEÓRICO-PRÁTICOS

1º ENCONTRO – 13.04

Ações:

- Apresentação da pesquisa, dos/as participantes e das respectivas funções (Pesquisadora, Colaboradores Estudantes e Parceiros Artistas);
- Conversa inicial sobre as percepções do coletivo quanto o *graffiti*;
- Explanação inicial e sucinta sobre o *graffiti*, apresentando a história e o contexto da prática;
- Conversa sobre arte, processo criativo e pesquisa: o *Black Book* do artista como uma ferramenta na criação artística;
- Confeção e estilização dos Cadernos Criativos individuais.

Conteúdo:

- O *graffiti* como uma necessidade expressiva do homem desde manifestações pré-históricas;
- Da herança africana ao contexto norte-americano: “Expressão de uma juventude negra marginalizada”;
- O movimento e a cultura *Hip Hop*;
- O *graffiti* como uma prática sociocultural, política e de denúncia social;
- O *graffiti* como manifestação artística que parte da perspectiva da inclusão e democratização da arte;
- *Graffiti* como ocupação da cidade e movimento subversivo: debatendo marginalização e valorização;
- Arte, processo criativo e pesquisa: o *Black Book* do artista como uma ferramenta na criação artística.

Metodologia:

- Expositiva e debate (o estímulo ao debate visa instaurar um momento descontraído caracterizando-se num momento de trocas de ideias e conhecimentos)

Atividades:

- Confecção e estilização dos Cadernos Criativos individuais;
- Realização de atividade de escrita narrativa, um relato individual no intuito de conhecer os/as participantes (com informações sobre a infância, a família, a comunidade e a escola, etc).

Recursos:

- Papel sulfite
- Lápis grafite
- Borracha
- Lápis de cor
- Cadernos de desenho pequenos
- Canetas
- Papéis coloridos, revistas e livros para recortes
- Tesouras
- Cola branca

2º ENCONTRO – 16.04

Ações/ Conteúdo:

- Realização de atividade de escrita narrativa e realização da primeira experimentação visual.
- Exibição de vídeo sobre *Hip Hop* e *Graffiti*;
- Especificidades técnicas do graffiti: os tipos, elementos que compõem a prática, os materiais e itens de segurança;
- Do *graffiti* brasileiro ao contexto local;
- Exibição de vídeo sobre *Graffiti* Brasileiro;
- Conhecendo nomes mais proeminentes do *graffiti* nacional, buscando analisar seus trabalhos (como Os gêmeos, Crânio, Kobra, Binho, Nina Pandolfo, Ananda Nahu, etc);
- Conhecendo um pouco do *Stencil*;
- Experimentações práticas de construção individual das Tags;
- Transformação das *tags* em *stencil*.

Metodologia:

- Expositiva e debate
- Análise de imagens
- Processo criativo

Atividades:

- Finalização dos Cadernos Criativos individuais;
- Realização de atividade de escrita narrativa, um relato individual no intuito de conhecer os/as participantes (com informações sobre a infância, a família, a comunidade e a escola, etc);
- Primeira experimentação visual a partir do desenho de algo que os represente e expresse a história de vida narrada por eles.
- Experimentações das *tags* individuais;
- Produção de *stencil* a partir das *tags*;
- Teste com *sprays*.

Recursos:

- Papel sulfite
- Lápis grafite
- Borracha
- Lápis de cor
- Papel cartão
- Estiletes e tesouras
- Fita crepe
- Cola branca
- Projetor, computador e caixa de som.

3º ENCONTRO – 20.04**Ações/ Conteúdo:**

- Exibição de vídeo sobre *Graffiti* e Pichação;
- Análise do repertório imagético de Juazeiro e Petrolina;
- O trabalho dos artistas parceiros;
- Discussão sobre Paulistana e elaboração de um primeiro projeto visual a partir de questões que gostariam de discutir no tocante a realidade deles.

Metodologia:

- Expositiva e debate
- Análise de imagens
- Processo criativo

Atividades:

- Elaboração do primeiro projeto visual individual/coletivo para a execução em paredes.

Recursos:

- Papel sulfite
- Lápis grafite
- Borracha
- Lápis de cor
- Papel cartão
- Estiletes e tesouras
- Fita crepe
- Cola branca
- Projetor, computador e caixa de som.

Referências:**Vídeos:**

Documentário *Hip Hop* " a voz da periferia" (até 7:20)
https://www.youtube.com/watch?v=O8MG1YMK_TE

Grafite no Brasil (5 min.)
<https://www.youtube.com/watch?v=us4wPwplzpE>

Pichação - conceito e criminalização (17 min.)
<https://www.youtube.com/watch?v=HkhtAn0BE7w>

Imagens

Alguns dos grafiteiros(a) brasileiros(a) mais conhecidos(a)

<http://www.hypeness.com.br/2015/09/10-grafiteiros-brasileiros-que-fazem-sucesso-na-gringa/>

<https://www.guiadasemana.com.br/turismo/noticia/conheca-alguns-dos-maiores-grafiteiros-do-brasil>

Grafiteiras brasileiras

<https://ohmygood.com.br/2017/07/27/grafiteiras-brasileiras-guerreiras/>

Outros(a) grafiteiros(a)

<http://www.hypeness.com.br/2015/03/selecao-hypeness-15-artistas-brasileiros-que-voce-precisa-conhecer/>

O *stencil* de Banksy

<http://www.banksy.co.uk/>

Fotografias dos trabalhos de grafiteiros de Juazeiro e Petrolina

ESTRUTURA DOS ENCONTROS PRÁTICOS**4º ao 8º ENCONTRO – 21, 23, 27, 28, 30.04 e 04.05**

- Produção de *graffiti* em espaços do IFPI e da cidade

9º ENCONTRO – 07.05

- Realização de narrativa de aprendizagem por cada participante em seu Caderno Criativo;
- Avaliação coletiva das ações do projeto por meio de narrativas apuradas individualmente durante o momento.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista dos/as estudantes

APÊNDICE K - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO/A ESTUDANTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO/A ESTUDANTE

Compreende questões base para nortear as conversas com os estudantes ao final das ações formativas, como forma de perceber a apropriação do trabalho realizado.

Questão individual para narrativa escrita

1. Fale um pouco sobre você, sua história de vida, como é a sua família, de onde vem, como foi sua infância, a escola, o que gosta de fazer...
2. Como foi à experiência do *workshop* de *graffiti* pra você?

Questões coletivas

1. Como foi à experiência do *workshop* de *graffiti*?
2. Estava dentro do que vocês esperavam?
3. O que vocês mais gostaram? E o que não gostaram?
4. O que vocês aprenderam com a experiência?

Questões individuais

1. Como foi à experiência do *workshop* de *graffiti*?

2. O que você acha da escola?
3. Da forma como os conhecimentos são abordados, você sente que têm a ver com você e sua realidade?
4. No caso do *graffiti*, você sente que ele tem a ver com você e com sua realidade, ou é algo distante?
5. O que você achou de aprender dessa forma, através do *graffiti*?



APÊNDICE D – Ficha de informações dos/as artistas



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

DADOS PESSOAIS DO/A ARTISTA

Nome completo: _____

Nome artístico: _____ /Tag: _____

Data de Nascimento: _____ Naturalidade: _____

Tempo como artista de rua/ grafiteiro (a): _____

Tempo como artista em outras estéticas/ linguagens: _____

Escolaridade: _____

Possui alguma formação? Em quê? _____

Exerce alguma outra profissão ou trabalha apenas como artista? Se sim, qual?

_____ Sim _____ Não Qual?: _____



APÊNDICE E - Roteiro de entrevista dos/as artistas



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ARTISTA

Compreende questões base para nortear as conversas com os artistas participantes.

3. Quando começou sua relação com a arte? Me conta um pouco de sua história de vida a partir dessa relação, e me relata desde quando você passou a experimentar a Arte Urbana, especialmente o *graffiti*?
4. Você se vê como artista? E que tipo de artista seria este? Se vê como grafiteiro(a)?
5. Hoje, quais são as expressões artísticas que você desenvolve?
6. Me fala um pouco do teu trabalho, o que te move, os elementos estéticos e as discussões que você gosta de desenvolver, como você foi construindo sua pesquisa artística e o que vêm experimentando no momento, etc.
7. Como se dá o teu processo criativo? O caderno de artista é algo que você costuma utilizar?
8. Como você vê o *graffiti* de forma geral, no sentido estético, do incentivo à prática, da fruição dos trabalhos, da relação público-arte urbana, etc? E em Juazeiro?
9. Você acha que existe alguma forma de tensão entre a arte que é desenvolvida para estar prioritariamente nos museus e galerias e a Arte Urbana?
10. Institucionalmente, você acredita que há o mesmo tratamento para o *graffiti* em relação a outras expressões artísticas, ou existe algum tipo de preconceito quanto a produção do *graffiti*? Nesse sentido, você de alguma forma, se percebe marginalizado?
11. Hoje quais são as maiores dificuldades que você encontra enquanto artista? E quais você percebe ser comum ao cenário local?
12. Falando um pouco de educação: você vê algum potencial educativo no *graffiti*? Em que sentido? E de alguma forma, você desenvolve trabalhos nesse sentido?

ANEXOS

I – Autorizações institucionais.....	155
II – Termos e documentos dos/as estudantes.....	157
III – Registro de entrega de documentação dos/as estudantes.....	164
IV – Termos e documentos dos/as artistas.....	165

Autorizações institucionais

APÊNDICE E – TERMO INSTITUCIONAL PROPONENTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

TERMO INSTITUCIONAL PROPONENTE

Eu, João Silva Rocha Filho, matrícula 74.414.777-8, diretor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora Wechila Andrade de Brito, discente do Mestrado Profissional em educação e diversidade- MPED, nesta instituição, a desenvolver a pesquisa **“Sou marginal e daí? O potencial formativo da arte urbana: um estudo do graffiti em Juazeiro-BA”**, a qual será executada em consonância com as normas que norteiam as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução 510/2016. Declaro está ciente que a instituição proponente é co-responsável pela pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

Jacobina-BA, 23 fevereiro de 2018.

João Silva Rocha Filho
 Diretor Campus IV Uneb

João Silva Rocha Filho
 Diretor de Departamento DCH IV/UNEB
 Matr. 74.414.777-8
 Port. 1647/2016

APÊNDICE L - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, FRANCISCO WASHINGTON SOARES GONÇALVES
 CPF nº 394.616.453-68, Diretor Geral do Instituto de Educação, Ciência e
 Tecnologia do Piauí – Campus Paulistana/ IFPI, estou ciente e autorizo o (a)
 pesquisador (a) Wechila Andrade de Brito a desenvolver nas instalações da referida
 instituição, o projeto de pesquisa intitulado **“Sou marginal e daí? O potencial
 formativo da arte urbana: um estudo do graffiti em Juazeiro-BA”**, que será
 executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa
 envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 510/2015. Declaro estar
 ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa
 proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para
 garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Juazeiro-BA, 05 abril de 2018.

Francisco Washington Soares Gonçalves

Diretor Geral do IFPI Campus Paulistana
 FRANCISCO WASHINGTON
 SOARES GONÇALVES
 Diretor Geral
 IFPI Campus Paulistana
 SIAPE 1837999



APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO DO/A RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO DO/A RESPONSÁVEL

Gostaríamos de sua autorização para a participação do (a) menor _____ como colaborador (a) de uma pesquisa intitulada “Sou marginal, e daí? Um estudo do potencial formativo do *graffiti*: das ruas à sala de aula”, realizada por Wechila Andrade de Brito, orientada pelo Prof. Dr. Valter Gomes de Oliveira, da Universidade do estado da Bahia-UNEB.

A colaboração dele (a) será muito importante, informo que este convite de colaboração, significa que ele (a) será um coprodutor (a) deste estudo, que terá como objetivo problematizar e experimentar processos de formação em Arte a partir de manifestações da Arte Urbana. Informamos que ele (a) poderá escolher em colaborar ou não com a pesquisa, assim como desistir em qualquer fase do estudo, sem penalização e sem prejuízo algum. E que as informações serão utilizadas para fins desta pesquisa, sendo tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. E ainda, que serão realizadas filmagens e registro fotográfico do processo com o intuito de demonstrar o desenvolvimento das etapas da pesquisa, buscando comprovar as proposições levantadas, ao pretender evidenciar a existência do ato de pesquisa na criação artística enquanto um percurso a ser construído desde fases iniciais de seu planejamento até a concretização do trabalho visual final. Sendo, portanto, a arte visual o produto desta proposta, torna-se fundamental o uso do registro imagético para comprovação científica. E este, será usado apenas para essa finalidade e mantido em arquivos pelo período de execução da pesquisa, sendo solicitada a devida autorização dos/as participantes e responsáveis no caso de menores.

Esta pesquisa pode oferecer riscos físicos mínimos, uma vez que existe possibilidade mesmo que remota, de implicar em pequenos incidentes e desconfortos decorrente do uso de materiais químicos tóxicos como tintas látex *spray* e a pincel e pelo uso de materiais cortantes como tesouras e estiletes para confecção dos trabalhos, bem como pela necessidade do

desenvolvimento de atividades em espaços urbanos, podendo os/as colaboradores/as estarem sujeitos a intempéries do trânsito e do tempo como a exposição ao sol, e pelas dificuldades de acesso aos espaços de execução das pinturas, como no caso da utilização de escadas e suportes para acessar determinadas paredes.

No entanto, para minimizar tais riscos, será tomado as seguintes precauções: havendo necessidade do uso de escadas e suportes, será realizado por adultos experientes como é o caso dos/a artista(s) parceiro(s)/a do projeto, assim como nos casos de uso de materiais cortantes; a orientação e disponibilização de máscaras protetoras para trabalhar com tintas; a orientação do uso de protetor solar e roupas capazes de proteger os/as participantes, assim como a escolha de horários com temperaturas mais amenas para a realização das pinturas, bem como a escolha de espaços seguros com relação ao trânsito e o acesso, desde que em ambientes públicos que oportunizem o princípio de democratização da arte enquanto uma das prerrogativas da Arte Urbana.

Os trabalhos serão realizados em encontros esporádicos programados para a execução de entrevistas e observações a partir do método de pesquisa intervenção e narrativa sob a realização de um *workshop* de *graffiti* e de práticas artísticas com os/as colaboradores/as artistas e estudantes, compondo, assim, dois grupos de trabalho. Um composto por artistas grafiteiros e outro por estudantes do ensino médio da rede pública de ensino. A duração dos momentos será distribuída em encontros calendarizados em um período que irá totalizar 5 meses com os artistas e 2 meses com os estudantes, concomitantes em alguns momentos e outros não.

A pesquisa tem como benefício contribuir para uma reflexão sobre o tema, além de ter como produto colaborativo uma proposta de material didático sobre Arte Urbana e biográfico dos/as artistas parceiros/as, que viabilize para o estudante a construção de um percurso para o desenvolvimento de um processo criativo fundamentado, partindo da ideia do Caderno de Artista e do Catálogo como material base. Assim como evidenciar as perspectivas, a cultura e o olhar de um grupo composto por sujeitos diversos, contemplando a diversidade no processo educativo.

Os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, repositório CAPES, através de publicação do artigo científico em revista e/ou apresentação em eventos, mantendo sempre seu sigilo e anonimato.

Os aspectos acima mencionados respeitam a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos bioéticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Diante do exposto, pedimos a sua permissão para participação nesta pesquisa. Caso esteja

bem informado (a) e autorize, favor assinar o documento em 02 (duas) vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Se precisar de outras informações e esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato com a pesquisadora: Wechila Andrade de Brito, celular: (74) 98812-8524/ (74) 99161-6296. E-mail: wechilaandrade@gmail.com. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA – Brasil. Rua Silveira Martins nº 2555. Cabula. Pavilhão Administrativo – Térreo. Tel: (71) 3117-2445 – E-mail: cepuneb@uneb.br. O CEP/UNEB funciona de 2ª a 5ª feira, nos seguintes horários: 08:00 às 11:30h (manhã) e 14:30 às 16:30h (tarde), e na 6ª feira somente pela manhã.

Eu _____,
concordo que o (a) menor _____ sob a
minha responsabilidade, colabore com a referida pesquisa de forma livre e esclarecida se for
do interesse dele (a). Confirmo ter compreendido todas as informações descritas.

Paulistana-PI, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do/a responsável

Wechila Andrade de Brito
Pesquisadora



APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO DO/A MENOR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

TERMO DE ASSENTIMENTO DO/A MENOR

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Sou marginal, e daí? Um estudo do potencial formativo do *graffiti*: das ruas à sala de aula”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber,

As crianças/ adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de **14 a 20** anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita a princípio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPI/ Campus Paulistana e posteriormente em espaços urbanos com a prática do *graffiti*, pela cidade de Paulistana-PI onde as crianças/ adolescentes participarão de ações de pesquisa de intervenção e momentos narrativos. Para isso, será utilizado materiais como tintas, tesouras e estiletes. E apesar de ser possível a ocorrência de incidentes, o uso do respectivo material de forma segura e com proteção como máscaras e cuidados no manuseio, assim como sua utilização ser realizada por maiores experientes, como no caso da pesquisadora e de parceiros/as colaboradores/as, pode assegurar que não ocorra incidentes.

Mas há coisas boas que podem acontecer como o aprendizado sobre a Arte Urbana e o *graffiti*, a discussão de temáticas cotidianas de cunho social e político, a oportunidade de expressar questões que o inquietem através da arte e se descobrir aprendendo por meio de métodos diferentes do que está habituado.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar por nomes as crianças/ adolescentes que participarem.

Quando terminarmos a pesquisa, ela será divulgada por meio da produção de artigos científicos para ser inserida em revistas e/ou livros, assim como em materiais para participação em eventos científicos.

Caso aconteça algo errado ou você tenha alguma dúvida, você pode me contatar pelos telefones **(74) 99161-6296/ (74) 98812-8524** e e-mail **wechilaandrade@gmail.com** da pesquisadora **Wechila Andrade de Brito**.

Eu _____,
 aceito participar da pesquisa “Sou marginal, e daí? Um estudo do potencial formativo do *graffiti*: das ruas à sala de aula”, que tem o/s objetivo(s): Investigar o potencial formativo do *graffiti* com estudantes do ensino médio da rede pública na cidade de Paulistana-PI, na instituição de ensino do IFPI; Problematicar conceitualmente as perspectivas da arte marginalizada em paralelo ao pensamento clássico linear e modelador de arte; Investigar narrativamente processos estético-conceituais da arte do *graffiti*, relatando as vivências de artistas inseridos no universo das artes “marginais” nas cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE como arquétipo que contribuiu na construção argumentativa desta; Evidenciar o potencial formativo das artes “marginais” experimentando processos criativos de *graffiti* com estudantes do ensino médio da rede pública IFPI em Paulistana-PI.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai me prejudicar ou punir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Paulistana-PI, ____de _____de 2018.

 Assinatura do/a colaborador/a

 Pesquisadora

APÊNDICE H - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DO/A MENOR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM INFANTIL/ ADOLESCENTE

Eu _____, nacionalidade brasileiro (a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal),

_____,
 nacionalidade brasileiro (a), estado civil _____, portador (a) da Cédula de Identidade RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, Bairro _____, Município de Paulistana-PI.

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, filmagens e documentos, para ser utilizado pelo projeto de pesquisa “Sou marginal, e daí? Um estudo do potencial formativo do *graffiti*: das ruas à sala de aula”.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada a nível nacional e internacional, das seguintes formas: (I) relatório de pesquisa; (II) artigos para revistas e/ou eventos científicos, capítulos de livros entre outros de teor semelhante; (III) slides de apresentação para eventos científicos; (IV) home page; (V) para o material final dessa pesquisa que visa a produção de um livro-caderno com todo o processo desenvolvido. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Nome da criança/ adolescente: _____

Por seu Responsável Legal: _____

Telefone do (a) responsável p/ contato: (____) _____.

Telefone do (a) menor p/ contato: (____) _____.

Paulistana-PI, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do/a colaborador/a

Pesquisadora

Registro de entrega da documentação dos/as estudantes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

Projeto:

Sou marginal e daí? Um estudo do potencial formativo do graffiti das ruas à sala de aula

Frequência Alunos

Data: 05/04/2018

Número	Aluno
01	Jarming Carvalho Cavalcante
02	Rute de Sousa Soares
03	Sarah da Silva Tellez
05	Vinicius de Sousa Carvalho
06	Daniela de Sousa
07	Anderson Gervane Silva Feliciano
08	Mateus Evangelista Barbosa da Silva
09	Ariel Coelho de Sousa
10	Samuel Miquele de Carvalho
11	Victor Douglas dos Santos Silva
12	Felipe Teles de Sousa
13	Clinton Kennedy Rodrigues Silva
14	Alisson Sampaio Nascimento
15	Mateus Rodrigues da Silva
16	Lara Ruth Sousa Silva
17	Jose Rodolfo da Silva Sousa
18	Gerson Francisco
19	Marcos Rodrigues da Silva
20	Guilherme Rodrigues Capelas
21	Ana Beatriz Lourenço Rodrigues
22	Alexandra de Sousa Coelho
23	Sara Mariana Macedo de Carvalho
24	Emmanuel Oliveira Moreira de Carvalho
25	Ellen Rodrigues de Oliveira
26	Ana Beatriz Rodrigues Carvalho
27	Julian Nogueira de Moraes
28	Samuel de Jesus Sousa
29	Pedro Henrique Santos Jor
30	
31	
32	
33	
34	



APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO DO/A ARTISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO DO/A ARTISTA

Gostaríamos de convidar-lhe a colaborar de uma pesquisa intitulada **“Sou marginal e daí? Um estudo do potencial formativo do graffiti das ruas à sala de aula”**, realizada por **Wechila Andrade de Brito**, orientada pelo Prof. Dr. Valter Gomes de Oliveira, da Universidade do estado da Bahia-UNEB.

Sua colaboração será muito importante, informo que este convite de colaboração significa que você será um coprodutor deste estudo, que terá como objetivo problematizar e experimentar processos de formação em Arte a partir de manifestações da Arte Urbana. Informamos que poderá escolher em colaborar ou não com a pesquisa, assim como desistir em qualquer fase do estudo, sem penalização e sem prejuízo algum. E que as informações serão utilizadas para fins desta pesquisa, sendo tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. E ainda, que serão realizadas filmagens e registro fotográfico de todo o processo com o intuito de demonstrar o desenvolvimento das etapas da pesquisa, buscando comprovar as proposições suscitadas ao pretender evidenciar a existência do ato de pesquisa na criação artística como um percurso a ser construído desde fases iniciais do planejamento até a concretização do trabalho visual final. Sendo, portanto, a arte visual o produto desta proposta, torna-se fundamental o uso do registro imagético para comprovação científica. E este será usado apenas para essa finalidade e mantido em arquivos pelo período de execução da pesquisa, sendo solicitada a devida autorização dos/as participantes e responsáveis no caso de menores.

Esta pesquisa pode oferecer riscos físicos mínimos, uma vez que existe possibilidade, mesmo que remota, de implicar em pequenos incidentes e desconfortos decorrente do uso de materiais químicos tóxicos como tintas látex *spray* e a pincel e pelo uso de materiais cortantes como tesouras e estiletes a serem utilizados na confecção dos trabalhos, bem como pela necessidade do desenvolvimento de atividades em espaços urbanos, podendo os/as colaboradores/as estarem sujeitos a intempéries do trânsito e do tempo como a exposição ao

sol, e pelas dificuldades de acesso aos espaços de execução das pinturas, como no caso da utilização de escadas e suportes para acessar determinadas paredes.

No entanto, para minimizar tais riscos, será tomado as seguintes precauções: havendo necessidade do uso de escadas e suportes, será realizado por adultos experientes, como é o caso dos/a artista(s) parceiro(s)/a do projeto, assim como nos casos de uso de materiais cortantes; a orientação e disponibilização de máscaras protetoras para trabalhar com tintas; a orientação do uso de protetor solar e roupas capazes de proteger os/as participantes, assim como a escolha de horários com temperaturas mais amenas para a realização das pinturas, bem como a escolha de espaços seguros com relação ao trânsito e o acesso, desde que em ambientes públicos que oportunizem o princípio de democratização da arte enquanto uma das prerrogativas da Arte Urbana.

Os trabalhos serão realizados em encontros esporádicos programados para a execução de entrevistas e observações, realização de um *workshop* e de práticas artísticas com os(as) colaboradores/as artistas e estudantes, compondo assim, dois grupos de trabalho. Um composto por artistas grafiteiros e outro, por estudantes do ensino médio da rede pública de ensino. Sendo a duração dos momentos, distribuídos em encontros calendarizados em um período que irá totalizar 5 meses com os artistas e 1 mês com os estudantes, concomitantes em alguns momentos e outros não.

A pesquisa tem como benefício contribuir para uma reflexão sobre o tema, além de ter como produto colaborativo uma proposta de material didático sobre Arte Urbana e biográfico dos/as artistas parceiros/as, que viabilize para o/a estudante a construção de um percurso para o desenvolvimento de um processo criativo fundamentado, partindo da ideia do Caderno de Artista e Catálogo como material base, contando nesse caso, com as obras e histórico dos artistas se assim autorizarem. E busca, ainda, evidenciar as perspectivas, a cultura e o olhar de um grupo composto por sujeitos diversos, contemplando a diversidade no processo educativo. Os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, repositório CAPES, através de publicação do artigo científico em revista e/ou apresentação em eventos.

Os aspectos acima mencionados respeitam a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos bioéticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Diante do exposto, pedimos a sua permissão para participar desta pesquisa. Caso esteja bem informado(a) e aceite participar, favor assinar o documento em 02 (duas) vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Se precisar de outras informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, entre em contato com os pesquisadores: Wechila Andrade de Brito, celular: (74) 98812-8524/ (74) 99161-

6296. E-mail: wechilaandrade@gmail.com. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA – Brasil. Rua Silveira Martins nº 2555. Cabula. Pavilhão Administrativo – Térreo. Tel: (71) 3117-2445 – E-mail: cepuneb@uneb.br. O CEP/UNEB funciona de 2ª a 5ª feira, nos seguintes horários: 08:00 às 11:30h (manhã) e 14:30 às 16:30h (tarde), e na 6ª feira somente pela manhã.

Eu _____,
concordo em colaborar da referida pesquisa de forma livre e esclarecida. Confirmo ter compreendido todas as informações descritas.

Juazeiro-BA, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do/a colaborador/a

Wechila Andrade de Brito
Pesquisadora

APÊNDECE J - CARTA DE CESSÃO DE ENTREVISTA DO/A ARTISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, _____ (estado civil), RG nº _____, CPF nº _____, residente no endereço _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha história de vida gravada em ____/____/ 2018 para Wechila Andrade de Brito usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde que seu uso compreenda a utilização em artigos, dissertação, teses ou outros, eventos científicos e afins, para efeitos de apresentação e/ou publicações desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Juazeiro-BA, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do entrevistado