



***PARA UMA PEDAGOGIA
DA PICHACÃO***

RITA DE CÁSSIA COSTA GARCEZ

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas**

**Departamento de Ciências Sociais
Mestrado em Antropologia Cultural**

PARA UMA PEDAGOGIA DA PICHÃO

Rita de Cássia Costa Garcez

**Dissertação de Mestrado
Orientadora: Prof. Danielle Rocha Pitta**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Antropologia Cultural da Universidade Federal de
Pernambuco para a obtenção do grau de mestre em
Antropologia.

Recife, Março de 2000

Universidade Federal de Pernambuco
BIBLIOTECA CENTRAL / CIDADE UNIVERSITÁRIA
CEP 50.670-901 - Recife - Pernambuco - Brasil
Reg. nº 10373 - 17/10/2000
Título PARA UMA PEDAGOGIA DA PICHANÇA

PE-00038335-5

A meu pai (in memoriam) por sua
presença em meu coração.

A minha mãe por acreditar que o
estudo é importante.

Ao meu amor “Cirin”, pelo seu
sorriso, pelo apoio neste trabalho,
e principalmente por existir e
preencher a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Tarcísio que acreditou neste projeto e abriu caminhos.

Ao professor Antônio Montenegro que me conduziu à Antropologia.

A Cida Nogueira pelo carinho, pelo coração aberto, pela crença e estímulo na construção deste projeto.

A Sylvie Fougeray por ensinar sobre a crueldade do mundo.

A Regina, Ana e Ademilda, pela paciência, apoio e orientação nos tramites burocráticos, e pelos lanches na hora do estomago apertado.

A Felipe, a Lucinha e Inês (do Núcleo do Imaginário) pela ajuda na bibliografia.

A minha turma de mestrado: Pedrinho, sempre tão gentil; Arthur e o seu “tutano/miolo”; Marx quase um trombadinha; Márcia Virgínia e o seu jeito meigo; Alda e a sua oralidade; Dulce e Alba sempre carinhosas; Rita Neves pela força e pela ajuda na análise deste trabalho; Paulinha pelos conselhos e pelas conversas confortantes; Acácia pelas conversas divertidas; Patrícia, mesmo ausente, pelo bate-papo gostoso e pelas caronas tão conveniente.

A minha queridíssima Vitória pela trajetória percorrida juntas, pelos momentos difíceis, e pelos momentos alegres e divertidos, para mim muito prazerosos.

A minha lindinha Clarissinha pelo apoio e conselhos tão proveitosos, pela ajuda neste trabalho, pelas suas Ikebanas iluminadas “viu”.

A Claudinha linda pela paciência, pela presença amiga, pela digitação, e pelas críticas construtivas.

A minha amiga Neide pelas madrugadas não dormidas, força decisiva para a entrada no Mestrado.

A minha querida prima Aldenise pelos dias dedicados a mim, inclusive o feriado de Carnaval, para a conclusão desta dissertação.

Ao meu querido amigo Manoel que me acompanha desde a gestação desta idéia e que contribuiu fortemente na correção do texto dissertativo.

Às professoras Salete Cavalcante e Maria Cecília Sanchez Teixeira por aceitarem compor minha banca de defesa de dissertação.

À professora Danielle Rocha Pitta pelo carinho na orientação e pela busca de uma educação pelo Imaginário.

RESUMO

Esta dissertação pretende contribuir com os estudos desenvolvidos na área educacional no Estado de Pernambuco. Contando com um embasamento antropológico, e especificamente, coma Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, e ainda, utilizando como método à "arquitetura sensível" (elaborada pela Prof^a. Dra. DaniellePerinRochaPitta) e o AT-9 (arquétipo teste de nove elementos criado por YvesDurand), buscou-se conhecer e compreender a visão de escola, bem como a apropriação do seu espaço, junto a um grupo de estudantes pichadores, de uma escola pública localizada na Região Metropolitana do Recife.

A Pesquisa permitia perceber que o espaço, para o grupo, torna-se um espaço/cemitério, ou melhor, cemitério/escola, pátio sendo o lugar mais freqüentado pelo grupo, e que as pichações podem ser compreendidas, substancialmente como forma de protesto contra a hierarquia escolar e um futuro sem perspectivas. O grupo demonstra sentimentos de revolta rejeição, e descrença no devir, no futuro oferecido pelo projeto escolar, e constrói assim, cotidianamente, com a escola, na escola relações conflituosas, de transgressão, porém complementares, que permitem um desenvolvimento de uma dinâmica sócio-cultural-específica e a existência e a convivência de duas forças opostas, antagônicas que perduram em uma "harmonia conflitual" necessária à vida.

Delineam-se desta forma, perspectivas para a elaboração de novos elementos em termos de educação, que venham integrar o Novo Espírito Pedagógico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
Cap.1 – A ESCOLA E SUA DIMENSÃO POLISSÊMICA.....	20
I - A Escola e os Pichadores.....	22
II - A “Tribo” da Pichação	28
III - A Escola – Cemitério.....	33
Cap. 2 – A ESCOLA E ANTROPOLOGIA DO IMAGINÁRIO: ARGUMENTAÇÕES TEÓRICAS.....	54
I - Elementos Introdutórios	56
II - A Escola e Antropologia do Imaginário.....	58
III - Instrumentos Metodológicos	72
Cap. 3 – A ESCOLA E SUA ARQUITETURA SENSÍVEL: A POÉTICA DO HABITAR E SUAS DIMENSÕES.....	79
I – A Escola como Espaço Habitado	81
a) A Entrada – A Travessia do Portal.....	86
b) O Telhado – A Verticalidade em Ação	92
c) Blocos de Salas de Aula e Secretaria	94
d) O Pátio – O Jardim do Bem e do Mal.....	97
e) O Exterior da Escola.....	104
Cap. 4 – ANÁLISE ACTANCIAL – O MURO DO CEMITÉRIO E A LÓGICA DA PICHAÇÃO	114
I – Desenho e Narrativa	116

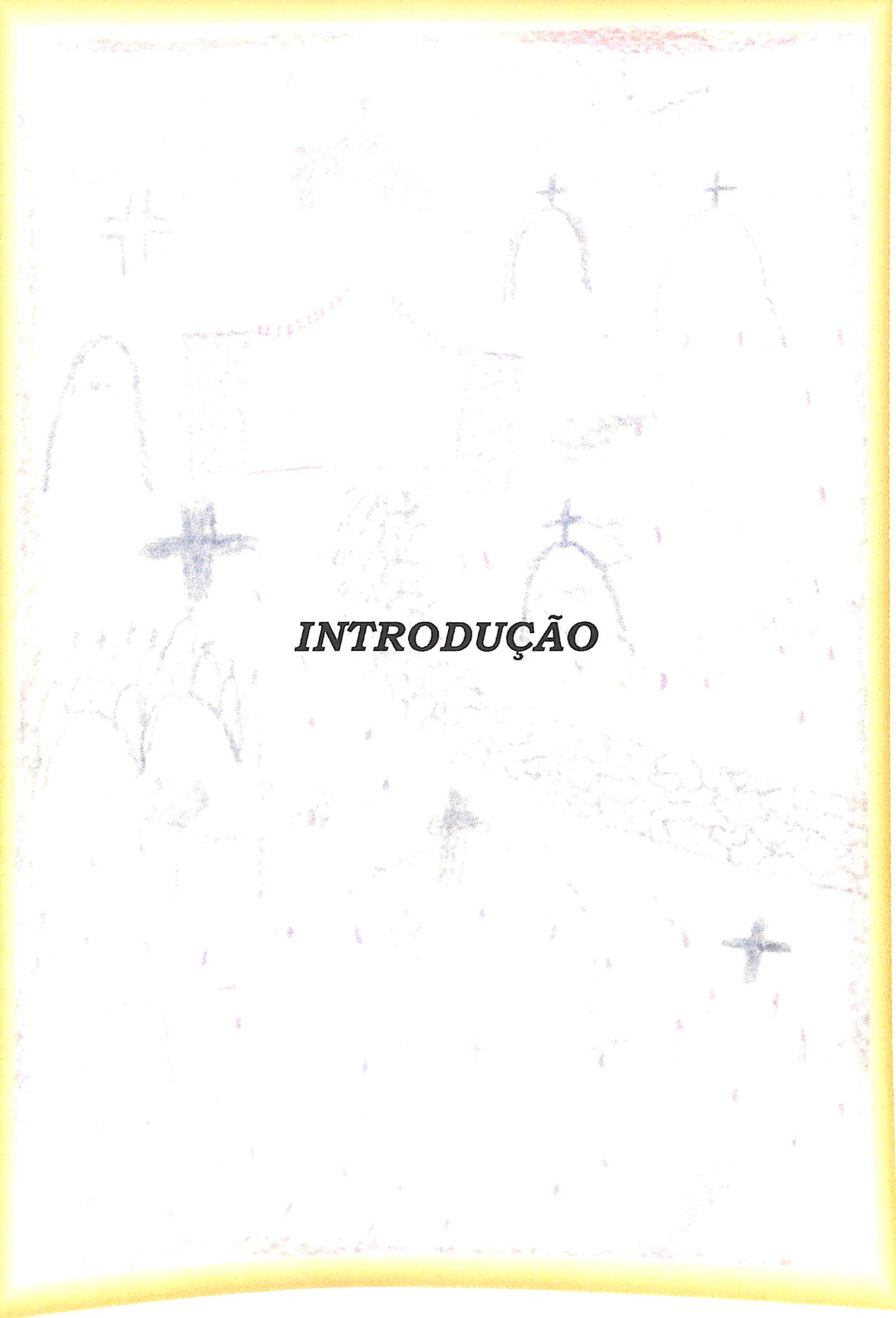
II - As Duas Ordens Reveladas	121
III - O Espaço Escola Simboliza-se em Cemitério	125
IV - O Muro do Cemitério: O Espaço Cemitério e o Espaço Escola	127
V - A Simbologia da Escola “Parque das Catacumbas”	132
a) Muro	133
b) Catacumba	134
c) Caveira	136
d) Coveiro	138
e) Morcego	139
f) Personagem Mítico – A Menina Sem Nome	141
VI - A Lógica da Ligação Entre Cemitério e Escola	146

CONSIDERAÇÕES FINAIS – PARA UMA PEDAGOGIA DA PICHAÇÃO	152
--	------------

BIBLIOGRAFIA	160
---------------------------	------------

GLOSSÁRIO.....	169
-----------------------	------------

ANEXOS



INTRODUÇÃO

O interesse em realizar essa pesquisa, surgiu ao longo de três anos de trabalho numa escola pública estadual da região metropolitana do Recife. Observava sempre as pichações em todas as paredes da escola, e em particular em todas as salas de aula. Observava também que um grupo de alunos ficava muito mais tempo fora da sala de aula, e quando a freqüentava não demonstrava muito interesse pela mesma.

O grupo era bastante conhecido pela comunidade escolar, tinha um jeito muito próprio de atuar na escola. Seus integrantes estavam sempre envolvidos em reboliços tanto com os professores, com a direção, quanto com os outros estudantes.

Como sou professora de História, num certo dia, em uma aula sobre o Renascimento pedi para que a turma se dividisse em equipes e criassem uma obra de arte, como a dos artistas renascentistas, que dissesse algo sobre a sociedade em que viviam: a escola, a família, a comunidade, etc. Nessa aula, havia uma equipe composta por estudantes pichadores que integram o grupo maior, objeto desta pesquisa. Eles desenharam um cemitério e em várias catacumbas colocaram os nomes de alguns professores e alunos. O desenho, que representava a escola, chamou-me atenção e, por isso, foi escolhido para capa desta dissertação.

Quando ingressei no Mestrado em Antropologia Cultural, em 1997, interessava-me em pesquisar, em conhecer e compreender porque os integrantes desse grupo não participavam de quase

nenhuma atividade escolar, pelo contrário as transgredia, ao mesmo tempo em que, freqüentavam assiduamente a escola.

A descoberta da contribuição da Antropologia a esta pesquisa veio de uma conversa com o Professor Antônio Montenegro quando coloquei os meus anseios e perspectivas, naquele momento pensava que ela se enquadrava em História. Ele, então, me encaminhou a Professora Aparecida Nogueira do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Sobre o Imaginário, descobri ter encontrado o caminho para a realização desse trabalho.

As conversas com a Professora Danielle Rocha Pitta, atualmente minha orientadora, me fizeram conhecer um outro olhar possível sobre a sociedade, e mais especificamente sobre a escola, além da contribuição que os estudos em Antropologia pode ofertar ao Sistema Educacional.

Sabemos que a sociedade brasileira vem acompanhando, ao longo dos últimos anos, a discussão sobre a crise dos paradigmas e o advento da pós-modernidade. Segundo Danilo Marcondes (1996:15), “uma crise de paradigmas caracteriza-se assim como uma mudança conceitual ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominante de explicação...”.

O mundo pós-moderno traz ao cenário de nossa sociedade uma reflexão sobre o esgotamento dos modelos teóricos e metodológicos tradicionais e apresenta as mudanças ocorridas no

seio social e cultural, processo este que nega a satisfatoriedade e a veracidade de tais modelos que explicam a sociedade. Não se trata apenas de uma crise de paradigmas que traduzem modelos de uma sociedade, mas uma crise de visão de mundo traduzido como uma incapacidade de organização social que não consegue mais atender às necessidades espirituais, biológicas, econômicas, sociais, culturais dos sujeitos sociais.

E, neste cenário, encontramos a instituição educacional que deve ser, aqui, entendida na sua ampla concepção, como transmissora de informações ou treinadora de habilidades objetivas, e também responsável pelo ideal fabricado pela sociedade. Podemos dizer, então, que a educação é um conjunto de regras e normas particulares que tem como resultado pretendido a formação de uma certa sociedade. E pode ser usada como sinônimo de escolaridade, medida institucional específica para a transmissão de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento das competências e crenças.

Para Pedro B. Garcia (1996:63) a “Educação tem um papel a desempenhar: ela tanto pode ser serva do modelo que aí estar , realimentando-o acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática social concreta...” e ainda “A educação, que se dá em múltiplos e diversos locais, tem que ser disseminada no campo social, a fim de que as experiências possam ser trocadas em processo criativo de mutua realimentação”.

É neste contexto que o embasamento antropológico vem contribuir para os estudos em educação. Isto porque a Antropologia como ciência estuda o homem na sua totalidade, não particularizando-o, considerando seu aspecto econômico, social, psicológico, político, cultural, simbólico... .

Segundo Laplantine (1996:197), “o conhecimento antropológico surge do encontro, não apenas de dois discursos explícitos, mas de dois inconscientes em espelhos, que espelham uma imagem deformada. É o discurso sobre a diferença (...) baseado em uma prática da diferença que trabalha sobre os limites e as fronteiras”.

Tomando como referencial o discurso de Laplantine, quando exemplifica uma determinada conduta – diz que “seu significado antropológico só pode ser apreendido relacionando àquilo que para nossa sociedade tem um sentido, ou àquilo que a prática e a lógica do objeto dizem por si mesmos, nos gestos e discursos dos interessados, mas na sua função e na sua interssecção. A realidade constitui-se, portanto, do confronto de dois discursos interpretativos que se juntam, e onde o primeiro constitui a realidade normatizante do discurso, e o segundo constitui a realidade alucinada e desviante e também a expressão de uma realidade social” (Ibidem:197)

Para Tânia Dauster (1996:82) “O mergulho na linguagem antropológica e a situação de contato com as questões do campo

ampliarão as dimensões educativas e tornarão mais complexas a visão do próprio fenômeno educativo. Neste sentido, abre-se um espaço para o relativismo, como modo peculiar de problematizar e como parte integrante da tradição, grafia e regras antropológicas. Em consequência do “olhar” relativizador o professor, burilando seus sentimentos, perceberá, por exemplo, o aluno não mais pela “ótica da privatização cultural”, buscando entendê-lo na positividade de seu universo cultural e não restritos a indicadores de sua privatização, face à lógica social do seu próprio grupo”.

O imaginário por longo período deixou de ter importância na explicação dos fenômenos sociais. Isto porque segundo Durand “o nacionalismo clássico, que é nosso tutor pedagógico no ocidente, (...), arrumou-a num domínio do sonho, da fantasia, senão da loucura (...)” (1981:19).

O resgate e a revalorização do imaginário traz novas perspectivas aos estudos sobre a sociedade. Coloca principalmente “que o mito, a fantasia, a projeção utópica é indispensável à vida do homem e talvez do animal” (Ibidem:30).

É pelo viés da antropologia do imaginário que esta pesquisa busca um novo olhar sobre as pichações na escola pública. Isto porque é possível dizer que o imaginário tem função mediadora, de reequilíbrio antropológico é o organizador do universo sócio-cultural, da sociedade, dos grupos. Assim “o simbólico tem um caráter educativo e a educação enquanto prática simbólica basal realiza a sutura entre as demais práticas simbólicas. E é este

caráter educativo do simbólico, ou, como diz Durand, “a potência pedagógica da imagem” que tem sido desconsiderados nos estudos sobre a escola” (Sanchez Teixeira, 1994:13)

A pesquisa ocorreu em uma escola pública estadual situada em um bairro de Recife no período de maio a dezembro de 1998. Contou com a participação de dez estudantes pichadores que tinham entre 14 e 21 anos de idade.

A escola e o grupo estão inseridos em um bairro periférico, de condições sócio-econômicas precárias. Este bairro possui comércio de médio porte, uma feira livre, três escolas públicas, um centro social urbano, um posto médico e posto policial. A comunidade possui ainda Associação de Moradores e alguns grupos culturais (Afoxé, Samba, Movimento Mangue, etc.).

A escola é instalada num prédio antigo, do início do século, local anteriormente usado como matadouro, atualmente dividido entre o centro social e o posto de saúde. Além disso, o núcleo escolar pertence a duas estâncias públicas (municipal – manhã e estadual – tarde e noite). No ano de 1998 foram matriculados 631 alunos distribuídos entre os turnos tarde e noite. A situação do prédio é precária, desde as instalações elétricas, hidráulicas, as estruturas das salas, os recursos técnicos e até humanos.

O objetivo deste trabalho foi conhecer e compreender como se desenrola a apropriação do espaço escolar pelo grupo de estudantes pichadores, desvelar seu significado. A relação de amor e ódio com a escola faz com que esses alunos rejeitem a sala de

aula e tudo que ela representa no tocante a hierarquia, regras, normas e o êxito no futuro prometido, e concentrem no pátio a sua vivência da escola. O pátio torna-se assim território dominado, marcado pela presença do grupo. A escola é simbolizada em cemitério lugar que confronta vida e morte, presente e futuro enfatizando a complexidade e a pluralidade da instituição escolar.

A partir do novo “espírito pedagógico”, voltado para a consideração do imaginário nas análises e pesquisas em educação e nas escolas, abrem-se alternativas para repensar a organização da sociedade e a reprodução de seus valores e normas. Pois é, também, no espaço escolar que a sociedade constrói a escola e é construída por ela. As contribuições de Gilbert Durand, Edgar Morin, Bruno Duborgel, Michel Maffesoli, entre outros, são suportes teóricos valiosíssimos para a compreensão de tal espírito e deste estudo. No Brasil estudiosos como José Carlos de Paula Carvalho e Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP-SP), Maria Thereza Strongoli (PUC-SP), Altair Loureiro (UNB), Maria da Conceição Almeida (UFRN), Danielle Rocha Pitta (UFPE), entre outros citados nesta pesquisa, vem somar e enriquecer a análise aqui desenvolvida.

Daí entender que os estudos voltados para a observação do cotidiano, têm muito a contribuir para o desvendamento da complexa realidade escolar. Para Maffesoli *“Existe, efetivamente, um ‘conhecimento’ empírico cotidiano que não pode ser dispensado” (1988:195). E considera que “Não mais se trata, portanto, de ‘corte’ ou de ‘rutura’ epistemológica e, tampouco, de distanciamento crítico -*

mas, antes, de uma compreensão do presente popular (que reencontramos na redundância e na teatralidade), através de variações intelectuais que não demonstram, mas que dizem” (Ibidem:201).

E é no seio de um espaço vivido cotidianamente que a centralidade subterrânea, as tribos se criam e se recriam, como por exemplo, no espaço escolar.

Pichar tornar-se uma forma de protestar, de subverter a ordem, isto pode ser um fato. Mas pichar também é uma forma de viver no mundo de uma maneira muito própria, desobedecendo às regras de boa conduta social onde a pichação é vista como sinônimo de sujeira e a depredação escolar está ligada ao caráter destrutivo de ‘elementos’ que vêm à escola para destruí-la. O que se espera, é que esta pesquisa possa contribuir para trazer à tona, que o vandalismo escolar, e aí incluem-se as pichações, não é meramente traço de estudantes baderneiros, que não querem estudar. Essas atitudes estão imbuídas de significados que devem ser considerados nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Desvelar e compreender tais significados, parece ser o primeiro passo, e o mais coerente para se elaborar projetos pedagógicos adequados à realidade escolar considerando sua diversidade e conseqüentemente o olhar diferenciado em relação à depredação/pichação na escola como um grito de protesto contra o futuro (‘falido’) oferecido como projeto para os estudantes.

Não se trata de valorizar as pichações, mas também não se trata de desvalorizá-las. Trata-se, sim, de considerar o seu valor simbólico e este, por sua vez, no seio da comunidade escolar.

O devaneio do cemitério-escola, é um devaneio acordado. Traz à tona uma gama de sentimentos ambíguos produzidos e criados pela dinâmica escolar. A escola é espaço eminente de conflitos, mas também de descobertas, a potência da tribo eclode, assusta aos olhos desatentos e desamparados dos técnicos escolares. *“(...) as tribos se ajustam como podem, os choques são freqüentes mas, se colocados em perspectivas, não mais do que na Antigüidade, não mais do que na Idade Média, ou outros períodos históricos (...)”* (Maffesoli, 1998:168).

O devaneio do cemitério - escola embala também o sonho fugaz, efêmero do instante vivido e a recusa do futuro, do devir. A vida presentificada na Escola Parque das Catacumbas, pela tribo, como espaço de possibilidade e de conflitos que põe e contrapõe vida e morte, presente e futuro, desejos, frustrações, na angústia do devir. A simbiose de dois mundos: a vida “normal” de todos os dias interpenetrada com a vida criada e recriada todos os dias - este vai e vem, esta oscilação é que permite a perduração da sociedade.

Quem dera este devaneio possa fazer com que o sistema educacional sacuda suas “certezas” e comece a perceber que a potência pedagógica do imaginário humano (e da sociedade), tem muito a ensinar aos tecnocratas da Educação, principalmente o

prazer de devanear, pois como disse Bachelard (1996:9) *“Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E nesse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso.”*

É importante ressaltar, nesta pesquisa, que todos os nomes dos integrantes do grupo, bem como o da escola, da comunidade, foram trocados por nomes fictícios, com o objetivo de proteger e preservar a identidade do mesmo, assim como também não constam nesta dissertação a bibliografia referente as fontes teóricas que tratam das informações a respeito deste universo pesquisado. Pois é necessário lembrar que a pichação é um ato proibido, considerado vandalismo com pena de prisão.

O percurso aqui trilhado para construção desta dissertação, trata:

Primeiro – de mostrar o contexto sócio-cultural onde estão mergulhados a escola e o grupo estudado.

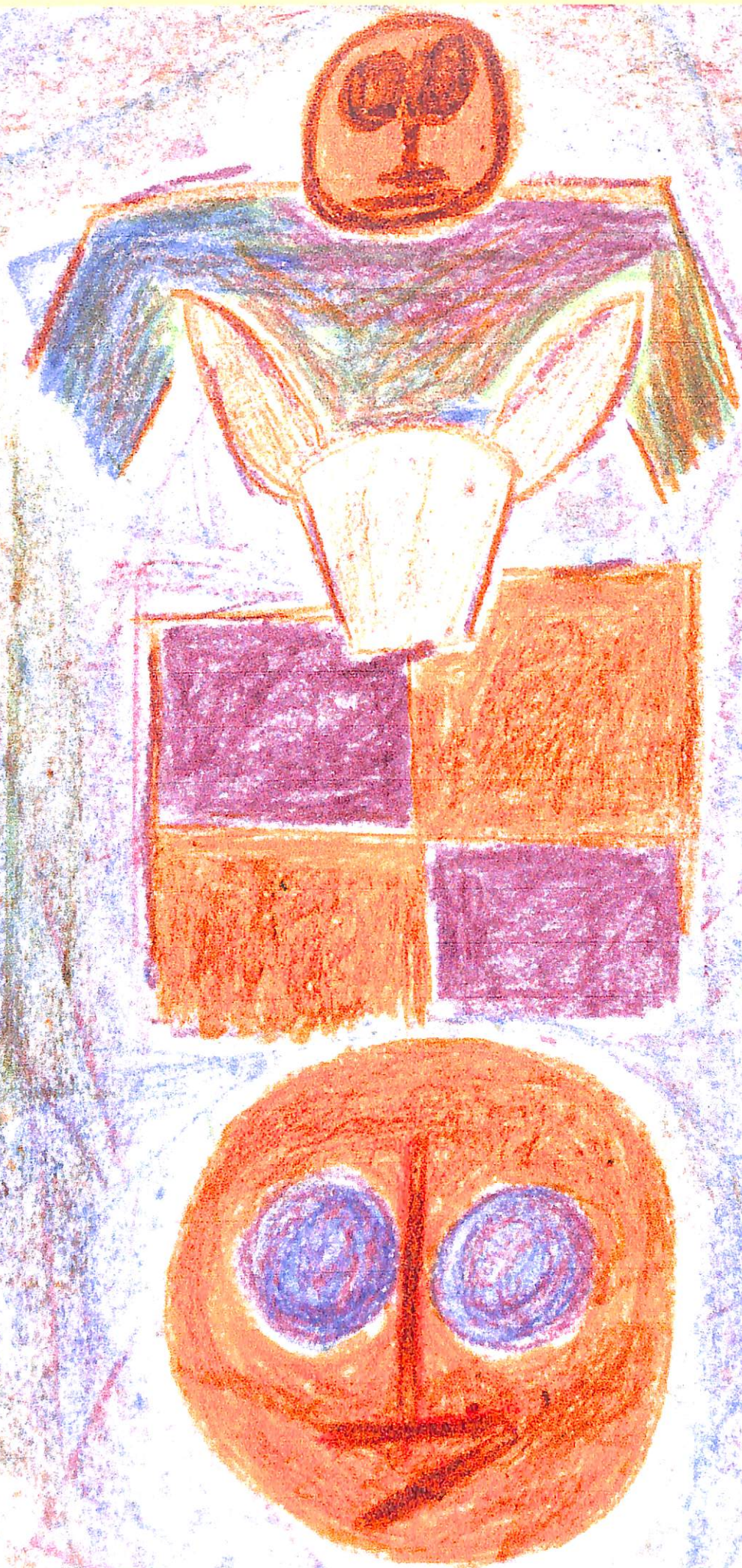
Segundo – de apresentar os elementos teóricos e metodológicos utilizados.

Terceiro – da utilização do Método da Arquitetura Sensível, onde foi possível, através deste, percorrer os lugares e cantos (espaço escolar) mais habitados e significativos para o grupo.

Quarto – da descoberta da transformação do espaço escolar, pelo grupo, em cemitério, através da Análise Actancial.

As Considerações Finais tenta contribuir para o enriquecimento da reflexão e compreensão a cerca da diversidade escolar, e busca apontar para um novo olhar sobre as pichações (nas escolas), ouvindo aqueles que as praticam.

Passemos, então, ao desvendamento desta experiência antropológica nas páginas que se seguem.



***A ESCOLA E SUA
DIMENSÃO POLISSÊMICA***

I – A Escola e os Pichadores

A escola “Parque das Catacumbas” tem seu lado social, ou seja, possui uma função: ensinar aos seus alunos os direitos e deveres de cidadania, preparando-os assim para existirem em sociedade; tem como função também qualificá-los como trabalhadores, deixando-os aptos a assumirem suas atividades. Mas ela possui também sua socialidade, seu lado sombra, local de efervescência, destila estilos que vão se moldando e encarnando-se no seu espaço.

Local de diversidade e de conflito, tanto quanto em qualquer outra escola, ela possui suas tribos e permite, querendo ou não, que estas encenem seus rituais bem em seu seio. Trataremos especificamente aqui, da pequena tribo de pichadores desta escola.

Composta por jovens entre 14 e 21 anos, sendo nove do masculino, e uma do sexo feminino. A pesquisa no início contou com dez integrantes e se deu com a parte da escola que é de orientação estadual, que funciona nos turnos da tarde e noite. Foi realizada no ano de 1998, tendo início no mês de maio e seu término no mês de dezembro. No início o comparecimento do grupo era maciço, mas no decorrer dos encontros, a presença variava entre seis e oito integrantes. Um arranhou bico (emprego informal) e um é feirante, por isso não puderam mais comparecer. Os outros vinham esporadicamente.

A maioria deles cursa entre a 5ª. série e a 8ª. série, apenas um faz o 1º. ano do ensino médio. Todos repetiram o ano várias

vezes. Todos moram em casa de alvenaria, própria, com seus pais ou parentes. A renda familiar varia entre 1 e 8 salários mínimos. Com exceção do feirante e do que faz bico, todos os outros são desempregados. Um (01) nasceu em São Paulo, quatro em Recife, um (01) no Rio de Janeiro, dois em Olinda. Três dos informantes/integrantes moram junto com os pais, os outros têm pais separados ou falecidos. A maioria pertence à religião católica, um (01) não tem religião. A maioria dos pais ou avós é de Recife ou Olinda, mas também têm familiares procedentes de Glória de Goitá e Maceió.

O grupo, ou melhor, a “tribo”, é considerada problema dentro da escola. A maioria das vezes fica fora da sala de aula, nos corredores ou no pátio, brinca com os outros colegas, atrapalhando a aula. É rebelde, desobediente, indisciplinada. Faz as próprias regras. Assiste à aula quando quer, “cola/fila” (copiar clandestinamente) copia o quanto pode. Considerada a turma “do barulho”, desafia as autoridades e a hierarquia da escola. E por isso, é sorrateiramente/implicitamente ameaçada. Os argumentos utilizados pela escola são sempre a transferência, a suspensão, o chamado aos pais. O grupo, consciente “trabalha” no anonimato, relação hostil que se dá de forma sutil, oculta, secreta. São as relações de forças que emergem das profundezas do subterrâneo - é a potência que surge do silêncio gritante do anonimato, para se enraizar na superfície. Para Maffesoli (1998:45), a potência subterrânea representa um *“poderoso querer viver (a potência) que, apesar das diversas limitações, ou talvez graças a elas, continua a irrigar o corpo social”*.

O trágico aí se enraíza numa relação de amor e ódio, de disputa pelo território. Desejos contidos, interesses aflorados pela arquitetura do lugar. Encontros, conversas com os amigos, a obrigação de assistir à aula, não falar alto, não gritar, não responder ao professor, ser comportado, o bom aluno, aquele que faz o dever de casa. O contrário é o “marginal” que ocupa a vaga do outro, onde o Estado gasta o dinheiro. No discurso oficial “a escola faz o possível, não faz mais porque não pode. O professor dá aula, o aluno deve aproveitar. O diretor, este toma conta da escola, para que mexer no que está quieto. Lá vêm esses desordeiros perturbar a ordem”.

Ou ainda, no conselho de classe - “ ‘Felizberto’ é tão comportado, merece uma chance, merece passar; ‘Xiquito’ é desobediente, não quer nada com a vida, só faz aperrear, este deve ser reprovado”. Mas como, se a orientação da secretaria de educação é ter o mínimo de reprovação possível? Quem não está se entendendo nesta história? A secretaria e a administração escolar, ou a administração escolar e os estudantes? Relações conflituosas que fazem parte do cotidiano escolar. Este recheado de diversidade, caminhos que se cruzam e que se descruzam num vai e vem incessante e frenético da aula de todos os dias.

As atitudes não verbalizadas por pequenos atos que confrontam a hierarquia e são indiferentes a ela, implodem em pequenas ações subversivas e não pouco violentas: desligar o quadro geral de energia, quebrar bancas, torneiras, sanitários, riscar o quadro negro com giz de cera, jogar banca de uma sala para a outra e pichar a escola, fazem parte de seu ritual e este pontua o “equilíbrio escolar” de todos os dias. Esta relação só é

possível porque é plural, dicotômica. Simmel (1983:122), afirma que o conflito *“está assim destinado a resolver dualismos divergentes; é um modo de conseguir algum tipo de unidade, ainda que através da aniquilação de uma das partes conflitantes”*. Assim, a convivência diária é barganhada e vivida coletivamente, em todos os seus dissabores e sabores.

A tribo dos pichadores, formada pelos alunos, os rebeldes, transgressores, age geralmente à noite. Eles também picham durante o dia, na hora de pouco movimento. No seu ritual, a prática da pichação, utilizam o mato, o carvão, o giz de cera, o spray. Costumam fumar maconha antes e depois de pichar, no grupo apenas um (01) integrante não fumava maconha. A escola é um espaço também preferido por eles para fumar, na hora do intervalo, antes do início das aulas, depois das aulas, na saída. Costumes e hábitos próprios do grupo na apropriação do seu território que determinam o seu estar - junto - à toa.

Assim a tribo torna-se o outro, o estrangeiro que reivindica a sua fatia do bolo, e o que torna a sua aceitação possível, tolerada é a cultura *que “no seu dinamismo fundador, não tem, de modo algum, medo do estrangeiro. Muito pelo contrário, ela sabe entrar em acordo com tudo que lhe vem do exterior, o que não impede de permanecer ela mesma”* (Maffesoli, 1998:146-147). O estrangeiro com seus costumes diferentes, com sua outra maneira de vestir, de agir, de atuar, com novas máscaras, é ao mesmo tempo a ameaça e a certeza do dia a dia. *“A vida cotidiana é constituída pela mistura, pela diferença, pelo ajustamento com o outro, seja esse ‘outro’ o estrangeiro ou o anônimo de costumes estrangeiros”* (Ibidem:147).

Talvez, a potência popular, subterrânea, encarne-se numa teatralidade tão vívida, tão sólida e por isso mesmo tão negada, tão abafada. A tribo incomoda e está sempre presente, desafiando as análises macro sociais, e é apontada como desequilibrada por não se ajustar ao dinamismo formal oferecido pela sociedade. Brigas, desobediências às ordens estabelecidas: estudar não constitui, um futuro melhor, onde todos os problemas econômicos se resolverão para os ávidos de consumo. Ao contrário, nada há que garanta tal evento.

A falta de verba, o desvio das mesmas e até o uso inadequado dos recursos financeiros levam ao sucateamento do aparelho escolar. A falta de professores e muitas vezes o despreparo dos mesmos para lidar com o outro, aquele que não representa o aluno padrão, a ineficiência do corpo administrativo (quando ocorre) para gerir o núcleo escolar, são fatores que conduzem a uma escola de má qualidade.

Escola de má qualidade leva ao desencanto comunitário, à dissolução da comunidade escolar que poderia ver e ter na escola um projeto para o futuro. Ou seja, um projeto de escola adequada a diversidade/realidade plural de núcleo escolar.

Se não é possível confiar num projeto de futuro, é necessário viver o presente intensamente. Ele é o que de mais verdadeiro acontece, ele é palpável, cheirável, sentido e vivido em todas as suas dimensões de conflito, desânimo e ânimo que remetem ao querer viver. A vida para a tribo de pichadores parece fazer sentido no evento do dia a dia. *“Modos de vida*

estranhos uns aos outros podem engendrar, em pontilhado, uma forma de viver em comum” (Maffesoli, 1998:142). O modo de vestir, de falar, o comportamento diferente daquele esperado, acentua a diferença. Poderíamos chamar de costumes, *“conjunto dos usos comuns que permitem a um conjunto social reconhecer-se como aquilo”* (Maffesoli, 1998:31), da tribo que ao se teatralizarem, modelam e agitam a sociedade e fundamentam o estar-junto.

A vida subterrânea emerge de forma silenciosa e ameaça o convívio escolar. Transgressores da “paz”, inquietos aventureiros e ótimos negociadores, barganham e reafirmam o seu domínio territorial. Numa relação permitida ou suportada, desafiam os saberes edificados, com o não cumprimento das tarefas, com a indiferença, com os dissabores relacionais e com a degradação do espaço edificado. Ao mesmo tempo, todo momento de possível ociosidade, quando não aproveitado com outras tarefas banais, é vivido no espaço escolar - uma visitinha aos colegas de outro turno, o momento de fumar um cigarro (maconha), jogar conversa fora, subir nas árvores, no telhado, “tirar onda” com os colegas e com o corpo administrativo, jogar pedra nas salas que estão com aulas, pichar, namorar.

Banalidades, fortuitas ou não, preenchem e dão vitalidade à tribo, estreitam suas relações, fazem e criam e recriam a socialidade. Permitem a convivência com o outro, numa troca conflitiva e silenciosa, oculta, mas que permite o pensamento plural e as diversas maneiras de ser e de existir. A vida perdura *“graças à multiplicidade de suas expressões, ao passo que um*

valor hegemônico, mesmo perfeito, tenderia a esgotá-la” (Maffesoli, 1998:155).

II - A “Tribo” da Pichação

Todas aquelas gravuras, desenhos, rabiscos que enfeitam ou que agridem as brancas paredes da escola - “Parque das Catacumbas” passam, talvez, quase despercebidos no meio das atividades escolares. Paisagem natural, corriqueira, recorrente que nem chama mais a atenção. É apenas algo proibido e ocultado, mas tão natural na fotografia urbana e de uma escola que revela uma convivência que, segundo Maffesoli, podemos chamar de harmônica conflitual.

Enquanto tem espaço em branco, têm sempre novos ou repetidos desenhos a nos encarar. O que falam? O que calam? Que filosofia de mundo querem nos contar? Será que essas pichações - bem desenhadas, bem contornadas ou simples garranchos - dizem algo mais que simplesmente o sujar das paredes? E quem as picha? E o que querem e o que esperam delas?

São muitas as perguntas. É possível refletir sobre elas durante uma caminhada, quando será possível, talvez, como num álbum de fotografias do presente, folhear o percurso da pequena tribo. Sentar à sua mesa, fumar do seu cachimbo, tentar olhar em sua direção, quiçá enxergar além de suas pichações, de seus grafites.

Segundo Diógenes (1996:10), “as turmas de jovens expressam de forma mais marcada a necessidade de registro de sua existência no lado iluminado da cidade”. A angústia da existência, a certeza do limite, escancara o sentimento: “a necessidade de ter destaque faz com que os pichadores ousem alcançar os pontos mais altos da cidade e de deixar ali registradas as suas marcas. Inicialmente os pichadores utilizam-se de uma escrita legível como forma de viabilizar a comunicação e o reconhecimento de autoria do ‘destaque’” (Ibidem:10).

Pichar, grafitar, devaneio da tribo, na selva de pedra que é a sociedade, faz demarcar território “lugar ‘subterrâneo’ que ao mesmo tempo pretende ganhar visibilidade e expressar para o ‘mundo oficial’ sua condição de ‘inexistência’” (Diógenes, 1996:9). Ser e estar, demarcar território são ato vivo da tribo que se insere, ou que está contida no mundo predominantemente racional. A velocidade do presente reafirma a necessidade de sua existência, essa potência subterrânea que desafia as análises macro sociológicas, que põe nódoa à coerência tecnicista de uma sociedade que tenta sempre eliminar suas contradições, abafando-as, rejeitando-as, ignorando-as.

Diante da parafernália desta sociedade em constantes conflitos, “as massas flutuam em algum ponto entre a passividade e a espontaneidade selvagem, mas sempre como uma energia potencial, como um estoque do social e energia social, hoje referentes mudos, amanhã protagonistas da história, quando elas tomarão a palavra e deixarão de ser a “maioria silenciosa...” (Baudrillard, 1994:10). Tantos rostos na sombra, escondem-se do naufrágio social, que empurra a massa ao anonimato! Fluxo

contraditório entre o querer ocultar-se e querer mostrar-se no percurso recorrente da vida cotidiana.

Como mancha anódina, *“as massas não têm história a escrever, nem passado, nem futuro, elas não têm energias virtuais para liberar, nem desejo a realizar: sua força é atual, toda ela está aqui, e é a do seu silêncio”* (Ibidem:10). Por isso mesmo. vivem o presente. Só ele importa. A batalha do dia a dia dá significado a sua vida. Maffesoli (1998:105) coloca que *“a eflorescência e a efervescência do neotribalismo que, sob as mais diversas formas, recusa reconhecer-se em qualquer projeto político, não se inscreve em nenhuma finalidade e tem como única razão de ser a preocupação com um presente vivido coletivamente”*. Resgata assim toda uma nova concepção a respeito destes novos movimentos que surgem e ressurgem na vida diária e são, na maioria das vezes, despercebidos. Talvez sua análise não importa em nenhum valor sólido para falar sobre os fenômenos da sociedade.

Esta sociedade que *“vive e organiza-se, no sentido estrito do termo, através de reencontros, das situações, das experiências no seio dos diversos grupos a que pertence cada indivíduo. Estes grupos se entrecruzam uns com os outros e constituem, ao mesmo tempo, uma massa indiferenciada e polaridades muito diversificadas”* (Maffesoli, 1998:124). Encontros, desencontros, reencontros, ritual diário do “vai e vem massa - tribo” que em sua teatralidade encena o roteiro diário de todos os dias.

A tribo da pichação, comumente chamada de galera - palavra em voga, que para Souto, significa *“... o mesmo que*

mulão ou turma, é usado para designar os grupos que vão juntos aos bailes e formam-se, em geral, a partir de laços de vizinhança. Rivalidade e uso da violência física incorporam-se às práticas e representações das galeras, explicitando uma oposição entre nós (os amigos) e eles (os inimigos, os ‘alemães’)” (1997:89).

Vale ainda ressaltar uma outra atribuição ao termo descrito por Zaluar, para quem *“as galeras cariocas, como as ‘galères’ parisienses, não são organizações com chefia instituída, regras explicitadas e rituais iniciáticos, embora tenham, como as primeiras, uma estreita relação com os bairros em que vivem, cujos nomes não são os únicos patronímios. Não são tampouco organizações que empreendem o enriquecimento de seus membros através de práticas ilícitas...”* (1997:48).

Se o que caracteriza a galera é uma união de pessoas que convivem de forma afetual numa relação de conflito, podemos considerar, então, que aí se encarna o que Maffesoli chama de um “estar - junto - à toa”, esse “sentimento partilhado”, próprio das relações humanas, onde se divide os sentimentos e os ressentimentos, o gosto pela vida, pelo que ela tem de efêmero e pelo que ela pode ser hoje de concreto. *“A teatralidade instaura e reafirma a comunidade. O culto do corpo, os jogos de aparência, só valem porque se inscrevem numa cena ampla onde cada um é, ao mesmo tempo, ator e espectador”* (1998:108). No jogo da sedução, a tribo inscreve-se com nuances que mascaram a visão “iluminada da sociedade”, ou talvez seja o contrário, a sociedade não tem iluminação suficiente para enxergar seu lado de sombra, seus microuniversos. Para ela, exércitos de ácaros

sociais que, por não poderem ser banidos, eliminados, são varridos para baixo do tapete da sociedade.

Surgindo e ressurgindo como força imaginal as tribos, e por que não, a tribo de pichadores, rabiscam com credulidade os muros da cidade, os monumentos. Criam e recriam situações inusitadas para tal evento e dão à cidade uma nova coloração. Chamados de vândalos, os pichadores deixam suas marcas nas paredes por onde passam, as quais lhes apetece como ímã irresistível a chamar à proeza do pichar.

No entanto, as campanhas publicitárias colocam a necessidade de despertar nas pessoas a consciência de cidadania e de civilidade. Cidadania no que se refere a direitos e deveres dos cidadãos, enfatizando a autodisciplina, o patriotismo e a preocupação com o bem comum, aumento dos direitos sociais como: bem-estar econômico, lazer e educação (Dicionário do Pensamento Social do Século XX, 1996). Quanto à questão da civilidade, para Nöbert Elias (1994:23), *“este conceito expressa a consciência que o ocidente tem de si mesmo. Podíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior... com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica, ou visão do mundo e muito mais”*.

Tudo o que foge dos padrões estabelecidos pela sociedade, tudo o que não se enquadra nas normas e condutas necessárias para ser cidadão civilizado, é considerado como ameaçador, não

cidadão, como aquele que destrói e por isso mesmo é incivilizado. Este pensamento exige que o homem que vive na metrópole ou megalópole urbana tenha uma “consciência e inteligência elevadas”.

Se o processo “civilizador” tenta enjaular os atores sociais, em seus padrões determinados, por outro lado, cria brechas que deixam aflorar a nebulosa afetual - a socialidade, espelho do social. No social o indivíduo possui uma função já determinada. Na socialidade o ser deixa de ser indivíduo e passa a ser pessoa com suas múltiplas máscaras, interpretando diversos papéis, freqüentando diversas tribos.

“É próprio do espetáculo acentuar, diretamente, ou de maneira eufemística, a dimensão sensível, tátil da existência social. Estar-junto permite tocar-se” (Maffesoli, 1998:108). A tribo toca a dimensão societal e ao fazê-lo estremece a sua solidez, assombra a sua racionalidade. Porém, compartilha do mesmo espaço, divide o mesmo terreno.

III - A Escola-Cemitério

Impregno-me de imagens do núcleo escolar quando de minha chegada a ele. Recordo, então, o início: à noite, o portão de entrada que separa a rua da escola, um largo salão desajeitado, mal arrumado, com móveis velhos. O salão é separado por outro portão de ferro velho, enferrujado, que dá acesso a um corredor comprido. Esse corredor separa três blocos mal divididos, que se subdividem, por sua vez, em salas de aula, mal estruturadas, que dificultam o desempenho

profissional e, conseqüentemente, a aprendizagem - minha primeira impressão.

Do lado oposto aos blocos encontra-se um grande pátio, “protegido” por um grande muro, ou melhor, uma grande “muralha”, envelhecida pelo tempo e pelo descuido. Estas são imagens de uma escola pública.

Perguntei-me muitas vezes se aquele prédio era realmente uma escola. Invadia-me uma sensação de medo. A “muralha” e os blocos faziam nascer em mim sentimentos de incertezas, de desamparo, dúvida e de impotência para enfrentar o desconhecido. A reputação daquele espaço não era atrativa, ao contrário, convidava os “novatos” à desistência.

No dia do “enfrentamento” encarando toda desestrutura, firmo-me diante dos estudantes. Consistia, então, em viver as aulas de todos os dias e neste processo íamos nos descobrindo e nos conhecendo, dando forma ao cotidiano escolar - o dia a dia vai atenuando e abrindo caminho para desvendar o desconhecido, ou os desconhecidos.

Chamavam-me sempre a atenção as pichações e os grafites feitos nas paredes, na “muralha”, nas bancas, no quadro negro, nas portas. Questionava-me sobre quem fazia tais pinturas/gravuras, por que as fazia? Se eram os estudantes, ou pessoas de fora daquele pequeno e complexo universo escolar. Chamavam-me atenção, igualmente, estudantes que ocupavam o espaço escolar, utilizando-o de uma forma diferente daquela estabelecida pelas regras e normas escolares, mas, ao mesmo

tempo, esse espaço era por eles apropriado e se fazia interagir com a administração escolar numa permissividade interessante e sedutora de se notar.

O bairro onde se localiza o núcleo escolar chama-se bairro dos Mortos Vivos, na cidade de Cemiteriolândia no Estado de Pernambuco, maior reduto político do município. O bairro é cortado pelo Rio Beberibe, que separa Cemiteriolândia de outra cidade muito importante e conhecida. Nele existem posto de saúde, associação de moradores, Centro Social Urbano, delegacia, escolas e um centro cultural, em plena efervescência, fazendo-se destacar no cenário cultural do Estado e nacional.

Ao mesmo tempo ocupa lugar de destaque na escala da violência urbana, principalmente com adolescentes. O consumo de drogas, o índice de desemprego e subemprego, a falta de estrutura sanitária, a decadência da saúde e da educação, a sobrevivência precária de famílias através do lixão, contribuem para este quadro, que não é muito diferente de outras cidades do país.

Os muros da escola do bairro Mortos Vivos foram edificadas entre os anos de 1874 e 1919 e inaugurados, a princípio como matadouro que funcionou até os anos 70 e que representou durante esse período a maior fonte de emprego, de renda e de exportação de carne, couro, chifres, etc., do Estado de Pernambuco. A partir daí, e com o passar dos anos, parte do prédio foi transformado em um Centro Social Urbano, em um posto de saúde e ultimamente na escola chamada “Cemitério Parque das Catacumbas”.

Esse cenário faz parte de Cemiteriolândia, palco de grandes transmutações, inserida na dinâmica social do planeta, em seu país e no seu micro-universo particular, acompanhado, ou melhor, habitado por seus atores sociais, envolvidos em suas contradições rotineiras, buscando a sobrevivência de todos os dias, criando e inventando e reinventando a vida de todos os dias.

Toda a efervescência e pluralidade concentradas nesse espaço geográfico arquitetônico tem lugar reinante no núcleo escolar. Nele a diversidade se desvela e se faz representar cotidianamente - é a cultura na escola, da escola, é a cultura escolar.

É preciso, então, descrever um pouco esta cultura. Aquela discutida nos bastidores e cenários mundiais da nova forma de ser/estar no mundo. Morin (1997:45) coloca que *“a cultura é a junção do que está separado, [...] comunicação entre o que está fragmentado e disperso em pedaços de quebra-cabeça, fechado em compartimentos herméticos, que trabalha por uma articulação reintegradora do que está desintegrado. Em outras palavras, a cultura é a policultura”*.

Sem se ater às discussões passadas da ciência sobre como melhor conceitualizar cultura, fato que não influenciará a proposta desta dissertação, cabe partir para a reflexão acerca da existência, ou melhor, da aceitação da existência de uma cultura escolar. Uma vez que a escola é *“sistema sócio-cultural no qual*

realizam-se práticas simbólicas que organizam a socialidade dos grupos” (Sanchez Teixeira, 1998:187).

Ainda, segundo Morin (1986), a cultura assegura a existência de mudanças entre os indivíduos e entre os indivíduos e a sociedade, entre a sociedade e o cosmos - a cultura está ligada e religada a todas as dimensões sociais. É ela que prepara o palco para os acontecimentos diários. Ela seria então, segundo Conceição Almeida (1997:35), *“senha de acesso ao paradigma humano inacabado, é alimentada pelos processos cognitivos, que se reorganizam através de sinapses instauradoras de novas imagens e simbolizações que se culturalizam, e assim por diante”*.

Esta cultura que é feita todos os dias e que se faz todos os dias pelos atores sociais, desenvolve complexas redes de relações, mantendo e criando na sociedade e na vida corrente, maneiras de ser-estar-junto-com. Pensamento maffesoliano que tem contribuído para uma nova maneira de pensar a “vida-de-todos os dias” dando-lhe um cunho científico, elevando a sua análise a posição de destaque na comunidade científica.

Para Maffesoli, o que constitui a cultura é “a opinião, ‘o pensamento das ruas e das praças’ que são ingredientes essenciais do cimento emocional da socialidade” (1988:257). O cotidiano é complexidade, a “cultura primeira”. “Mundo social vivido”, experiência vivida, relacionismo e inter-relações recíprocas. É bom considerar que *“toda socialidade baseia-se na comunhão e na reserva, na atração e na repulsa, assim como ao*

darmos maior ênfase ao primeiro destes termos, esquecemos a enorme riqueza dos demais” (Maffesoli, 1988:253).

Se falamos de complexidade de vida cotidiana, podemos invocar a entidade moriniana através de Conceição de Almeida para compreendermos que complexidade significa tecer junto, religar, rejuntar. Estar no mundo, em todas as coisas (materiais ou não). *“A complexidade religa, permanentemente, o homem às coisas, a natureza à cultura, o sujeito ao objeto, o processo de aprendizagem às experiências solitárias, imaginárias e afetivas”* (Almeida, 1997:36)

O ser/estar junto com leva-nos *“a tentar compreender como as coisas se mantêm juntas, ainda que seja de maneira contraditória”* (Maffesoli, 1988:246). Isto nos remete à cultura dos sentimentos comuns, algo que deve ser levado em consideração na análise da vida social, na vida de todos os dias, na sociedade.

Ainda é oportuno considerar que para Morin, cultura constitui *“o capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das aptidões apreendidas, das experiências vividas, da memória histórica e das crenças míticas de qualquer sociedade”* (Almeida, 1997:38). Assim sendo, podemos considerar que o espaço escolar constitui lugar de rico desenrolar de acontecimentos e relações, que faz cultura e faz-se na cultura.

Rocha Pitta (Mimeo, 1995) utiliza o conceito de cultura de Muniz Sodré, que coloca que a *“cultura designará o modo de relacionamento com o real, com a possibilidade de esvaziar*

paradigmas de estabilidade do sentido, de abolir a universalização das verdades, de indeterminar, insinuando novas regras para o jogo humano”.

A escola então, deve ser vista como espaço dinâmico, conflitivo, criador, opressor que enquadra, ou tenta enquadrar os educandos, e não só, mas também professores e todo corpo administrativo nas regras do sistema social e consequentemente educacional, orientado por uma “razão técnica”, instrumentalista e utilitarista. Para Sanchez Teixeira (1990:78), a “razão técnica elimina tudo o que não pode ser explicado pelos critérios da utilidade, do rendimento e da eficácia”. Esta visão reducionista adota um gerenciamento escolar que serve aos ditames econômicos de uma sociedade capitalista. Não considera, portanto, e não atribui, ou não respeita a diversidade pulsante e explosiva do núcleo escolar.

A escola, mecanismo de controle social enraíza suas atividades numa complexa, e não por acaso, organização burocrática que reproduz e reforça o controle social, o núcleo escolar é um micro-universo, dentro de um macro-universo que é a sociedade e, portanto, tem que ser controlado por ela. Teixeira, usando uma citação maffesoliana coloca que “a burocracia, seja qual for sua cor e credo, age do mesmo modo: o povo deve ser educado, suas paixões e seus sentimentos continuam imprevisíveis e infantis, e convém levar-lhe de fora uma clara consciência das suas necessidades e aspirações. Em resumo, a vida é uma coisa por demais séria para que se deixe ao bel-prazer dos que a vivem e é o objeto de controle social que pretende, nos mínimos pormenores, ocupar-se de tudo o que se refere, fora

do tempo do trabalho, à formação, ao lazer, à cultura, ao esporte, ao consumo, etc. ...” (1990:80)

É neste contexto que a escola vem se fazendo ao longo dos anos - valorizando uma visão macroestrutural - que visa apenas uma análise da produtividade e de sua eficácia, desconsiderando uma visão microestrutural - que possui uma complexidade, uma pluralidade, uma diversidade na sua vida corrente - a polissemia da escola.

É neste contexto que a escola, ou melhor, o núcleo escolar “Cemitério Parque das Catacumbas” entra em cena. Escola pública, que não foi edificada para tal, entranhou-se no prédio que nos primórdios tinha sido um matadouro, divide o espaço com um posto de saúde e um Centro Social Urbano: o que sobra são ruínas e área livre que, por sua vez, são apropriadas por pessoas e/ou grupos que as utilizam para se esconder, fumar maconha, jogar futebol etc.

Possui duas governabilidades - uma municipal que funciona pela manhã e atende ao ensino fundamental I (antigo primeiro grau menor ou primário); a outra estadual que ocupa o espaço da tarde e da noite, atende ao ensino fundamental II (antigo primeiro grau maior ou ginásio) e o Ensino Médio.

A administração municipal é completamente independente e separada da Estadual. Cada uma possui suas secretarias. Dividem apenas o mesmo espaço, compartilham as bancas, as salas de aula, os banheiros, o pátio - os lugares comuns. A biblioteca embora seja lugar comum, o é com restrições, pois os livros da escola do município, ao serem usados, caso seja

extremamente necessário, devem ser colocados no mesmo lugar e a biblioteca devidamente arrumada. Claro que, se não fosse esse duplo gerenciamento, isto pareceria muito natural. Se a biblioteca não é encontrada pela manhã exatamente como foi deixada às 12h30, a culpa recai sobre os alunos do Estado - não são os alunos da escola, ou da comunidade, mas os alunos do Estado.

De manhã os alunos do Estado não devem freqüentar a escola, principalmente os que “perturbam”, porque os alunos da manhã (Ensino Fundamental – Primário: 1ª a 4ª série) geralmente não importunam os alunos da tarde. Os objetos da escola também são divididos: duas televisões, dois vídeos-cassetes, duas antenas parabólicas, duas geladeiras, dois freezers. E por que não continuar? Dois diretores, dois grupos de professores, duas merendeiras, duas faxineiras, dois corpos de alunos, duas secretarias, dois calendários escolares, duas orientações pedagógicas: a do município e a do Estado. Com isso a escola possui dois projetos pedagógicos um municipal, um estadual, e dois conselhos escolares.

Esta dualidade, diversidade, pluralidade ultrapassa os próprios fenômenos que ocorrem dentro da escola, ela se materializa, se concretiza nos objetos, na edificação, na divisão dos “bens” escolares, perpassa as fronteiras, recai sobre o bairro. “Parque das Catacumbas” está situada no limite entre Cemiteriolândia e Venezolândia, cidade vizinha. A escola se localiza bem na linha divisória entre estas duas cidades, separada pelo rio Beberibe, situada no bairro dos ‘Mortos Vivos’.

A relação governamental entre na escola, ou melhor, entre as escolas se dá numa harmonia conflitual. A relação de distância no gerenciamento duplo da escola, na divisão do poder e dos instrumentos escolares, como também a distinção entre o alunado, deixa transparecer as ariscas relações, que são amenizadas no dia a dia. Sanchez Teixeira (1990:100), citando Maffesoli coloca que para ele *“o dinamismo conflitual das grandes estruturas sociais é incompreensível para os funcionários do pensamento que tem por única ambição gerir sua pequena realidade, o marginal na sua soberba polissemia lhes é perfeitamente estranho”*.

A preocupação em “tomar conta” do núcleo escolar, claro que seguindo, na medida do possível, a cartilha do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação e, por sua vez, das diretorias regionais de educação, deixa pouco tempo para apreciação do recorrente na escola. Os professores sempre assoberbados com o entupimento de sua carga horária, muitas vezes só conhecem - quando conhecem - as dimensões ‘diversidade cultural’ e ‘pluralismo’, que são mostradas nas novas “cartilhas” - dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A diversidade teatralizada, usando um termo maffesoliano, vivenciada, que faz e faz-se no dia a dia na escola, tudo indica que não foi incorporada no planejamento escolar, no plano diário de aula. Talvez possamos encontrá-la mascarada, mas descrita nos projetos pedagógicos, resta saber se a sua complexidade foi entendida e absorvida, para então ser implantada.

No “Parque das Catacumbas” a contradição, a dualidade, o duplo estão enraizados, tão entranhados, que embora vivenciados, sofridos dia após dia, parecem passar despercebidos, inertes. Porém, é através desta teia sinuosa e complexa que, provavelmente, poderemos compreender, neste caso específico, e com mais clareza, as pontuações, ou a polissemia da existência escolar. Grandes ou pequenos rabiscos, talvez notados, porém não levados a sério, também tornam o que a escola é hoje.

Maffesoli (1985:90) coloca que *“a polissemia existencial não se ajusta a uma lógica redutora. Assim, sem nada negar às diversas contribuições intelectuais, mas jogando-as umas com (ou contra) as outras, obtemos um quadro talvez mais impressionista, mas certamente mais completo do todo social. Como sabemos, a vida das sociedades se assenta num número elevado de desacordos, de antagonismos que, confrontados uns aos outros, produzem uma surpreendente cinestesia. É portanto, normal que utilizemos, para exprimi-la, uma abordagem igualmente constituída de heterogeneidades e de paradoxos. Vale a pena apostar que, por este viés, será possível chegarmos, senão a um sistema, ao menos a um afresco de cores e formas contrastantes, mas equilibrado”*.

Um microuniverso social fragmentado e plural, que não escapa aos destemperos do dia a dia, faz-se solene em tentar seguir as regras que tentam impor boa conduta e o dever linear de aprovação anual. Relações barganhadas, negociadas na natureza conflitual da realidade vivenciada com o passar dos dias, dos anos. Essa força subterrânea se expressa, se cria e recria e se impõe numa harmonia conflitiva que torna-se

necessária à vida comum. Maffesoli (1984:39), nos mostra que *“toda socialidade é conflitiva, que toda harmonia é fundada na diferença e que, mesmo na troca mais estereotipada como a relação amorosa, seu contrário está em jogo. Existe uma perpétua tensão entre o social e a evasão social, entre a relação fundadora e a disjunção destrutiva. É essa ambivalência assumida que explica a permanência da socialidade”*.

Essa troca incessante, diferencial conflitiva que *“engaja elementos incompletos, é fundada sobretudo na disparidade, na diferença entre o que é dado e o que é recebido”* (Maffesoli, 1984:37).

A socialidade funde-se, então, num incessante jogo de troca e complementaridade de papéis que permite o expressar de cada indivíduo e de cada grupo social. Ela expressa-se, portanto, *“sobre uma arquitetura complicada que permite o desabrochar de cada um, através da expressão de suas diversas potencialidades”* (Maffesoli, 1984:33). O jogo da diferença reconhece e se reconhece nos limites, na astúcia do ato, na coletividade do ato. Citando Edgar Allan Poe(1996:55): *“no xadrez, por exemplo, nem sempre vence o mais perspicaz. E sim, o mais concentrado, mais atento. Observar atentamente é recordar com clareza. Dessa forma, ter memória retentiva e conhecer as regras (o mecanismo do jogo) são requisitos considerados comumente indispensáveis a uma partida satisfatória. Mas é nas questões que ultrapassam os limites das simples regras que se comprova a perícia do bom jogador. É essencial saber o que se deve observar. O jogador de verdade não se limita ao jogo. Examina bem a fisionomia do parceiro. Compara-a cuidadosamente com a de cada um dos*

adversários. Considera a maneira como são repartidas as cartas. Conta trunfo por trunfo, figura por figura, vigiando o olhar dos demais. Nota todas as modificações fisionômicas no decorrer da partida. Expressão por expressão vai ficando guardada na memória. É a alegria, a surpresa, o triunfo, o pesar. Reconhece o blefe pelo jeito com que a carta é lançada na mesa. Uma palavra casual, a contagem, a arrumação, o embaraço, a dúvida. O tremor nas mãos, a impaciência, uma carta que cai, tudo lhe oferece à percepção indicação do verdadeiro estado das coisas”.

A vida contada em atos, é o que parece descrever Allan Poe. O dia a dia sendo teatralizado e encenado no cotidiano. A socialidade expressa em atos sucessivos, ininterruptos na recorrência banal. Ou na comunhão de emoções, sensações pontuadas, cristalizadas, solidificadas na vida de todos os dias. Nada escapa aos olhos atentos da socialidade. Ela *“tem como única dimensão a imediatez sem partilha. Não se deve esperar a realização da existência em manhãs que cantam, em outros mundos quaisquer ou em profundezas particulares, a sabedoria dos limites que se realiza na massa ensina que é preciso encontrá-la no presente”* (Maffesoli, 1984:49).

“Parque das Catacumbas” vive fortemente seu presente, recheado de indisposições e de alegrias diárias, corriqueiras, banais. A luta silenciosa opera-se na disputa pela biblioteca, quem tem mais direitos e quem tem mais deveres; que banheiro pode ser usado? Quem quebrou as bancas? Foi aluno do Estado ou foi aluno do Município? Quem dirige melhor aquele micro-universo escolar? Quem são os melhores professores? E os melhores alunos? Sumiu o ventilador, quem terá roubado? A

escola está toda pichada, quem terá sido? Onde estão os cadeados dos portões? Quem terá levado? Hoje haverá greve! Que fazem esses estudantes no pátio, fora da sala de aula? Que cigarro estão fumando? Cortaram a eletricidade! Esta escola não tem segurança! São tantas as pontuações, o miudinho diário, o duplo em sua dupla encarnação, tão materializado que assombra a percepção mais cega, pois *“a duplicidade possui essa função paradoxal de nada esconder, permitindo simplesmente a todos os momentos constitutivos de existência a possibilidade de se esgotarem neles mesmos”* (Maffesoli, 1984:49).

Esta duplicidade é tão transparente, tão clara que ofusca, cega, ao mesmo tempo que vai se enraizando e expandindo seus espaços, vai aumentando sua territorialidade, adquirindo corpo, forma, se gastando em suas nuances, incorporando-se. Esse espaço *“molda coercitivamente os hábitos e costumes do dia a dia que, por sua vez, permitem a estruturação comunitária”* (Maffesoli, 1984:53). Espaço dividido e ao mesmo tempo compartilhado num jogo diferencial, conflitual e ao mesmo tempo harmônico. Diversidade sentida, expressa em doses diárias de malabarismo e de repartição, também apropriação do que pertence e do que é pertencido que consolida a existência, o que interessa é o aqui e o agora, é o instante que faz a diferença, a vivência que dá ênfase à dimensão comunitária da vida social - o estar-junto, esta relação dicotômica, sofrida, angustiante, mas que se faz vida, que cria e recria a vida numa sabedoria estonteante e admirável.

“A espacialidade é o tempo em retardo, é o tempo que tentamos frear e daí a importância de ritualização na vida do dia a

dia que, pela repetição, representa e mimetiza o imutável” (Maffesoli, 1984:57). A troca de comando entre o município e o Estado, o toque de entrada, o professor na sala de aula, a hora da merenda, o recreio, o toque de retorno, a chamada, os dias comemorativos do calendário escolar, parecem refletir uma apropriação harmoniosa da escola, lugar de aprendizagem, de formação de cidadania. É o diferente, o outro que divide e que se apropria do mesmo espaço. Lugar de vivências *“íntegra maneira de ser arcaicas que, de modo recorrente, retornam à frente da cena. As paixões, as emoções, os afetos contam-se entre elas, cujo retorno em massa pode ser contestado em todos os domínios”* (Maffesoli, 1998:177).

Eis a capacidade da dimensão polissêmica, saber unir os opostos numa teia de interligações dicotômicas, conflitivas mas complementares. O caráter polissêmico da escola Parque das Catacumbas se encarna e se materializa na sua própria existência. Gestada no seio de uma comunidade também complexa, que possui uma grande efervescência cultural, renovada através dos constantes surgimentos de artistas e estilos inovadores é também palco que abriga o desemprego, a violência no mesmo patamar de sua produção cultural.

Projetos artísticos que buscam resgatar crianças e adolescentes do mundo do crime e do vício, compõem a teatralidade deste lugar. Mal urbanizado, até esquecido nos necessários reparos urbanísticos de que precisa, vive seu presente firmemente, deixando mulheres viúvas, crianças órfãs, parentes entristecidos. Ao mesmo tempo o bairro se arruma

para comemorar seus festejos cotidianos, as ruas são enfeitadas, a população veste trajes apropriados para a ocasião.

O bairro ora chora por seu filho perdido, ou no meio da violência, ou pelo descuido sanitário; ora canta, dança, comemorando suas vitórias, festejando seu aniversário, o aniversário de seus filhos reza em seus lugares sagrados ou maldiz, pragueja em seus lugares malditos. É a vida do bairro, é a trama social que incorpora a fisionomia de suas ruas.

É como bem coloca Paulo Freire (1995:102) quando diz que *“Os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo”*.

Moldado pelo espaço, torna-se ponto solidificado em meio a seu território. Costumes e hábitos são feitos no dia a dia, constroem e constroem-se na comunidade. A polissemia da escola, assim, está estruturada no aparato situacional da vida diária desta comunidade. Move-se conforme e segundo uma corporização muito própria, que embala os sonhos, os desejos, os anseios corriqueiros e diários. A conversa no pátio, as brincadeiras com os amigos, a ironia com os professores e com a direção, o namoro não permitido, as brigas “fortuitas”, são pontuações que mesclam as relações vivenciadas no núcleo escolar. Mas também as eleições presidenciais, governamentais, municipais. Quais os candidatos do bairro? Que relação travam com aquele pequeno universo?

É o país encarnado dentro do bairro, espaço dinâmico, racionalizado e enlouquecido, que reconhece seus limites, ou pelo menos os vive, numa relação de complementariedade. E isto nos parece a confirmação do querer viver, do estar-junto. A conversão, Moriniana, ao *Homo Demens*... “*ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido que produz a desordem*” (Morin, 1975:116). É este ser imbuído de um sentimento tão sofrido, tão angustiante e, ao mesmo tempo, tão festivo e tão criador, por isso mesmo tão plural, conflitivo, harmônico que recheia de sutilezas a vida de todos os dias.

O microuniverso (núcleo escolar) acorda e segue sua rotina, baila seu ritual, entrosa-se no seu macro-universo (o bairro, o município, o estado, a nação) porque escuta o rádio, vê televisão, lê o jornal, comunica-se com o mundo, que anuncia suas desgraças e bendiz suas proezas. Canta seu pagode e seu brega, mas também arranha seu inglês, joga seu dominó, joga seu futebol e conversa sobre a vida dos outros. É o que Maffesoli (1984:61), chamaria de “*poesia cotidiana que se vive bem mais do que se verbaliza e que, por ser obra coletiva e anônima, é expressão gestual e plural da vida social em seu desenvolvimento*”.

As nuances criadas pelos acontecimentos, pelo evento que rompe o amanhecer, o entardecer, o anoitecer, a madrugada e retorna a romper novamente. *“O comer, o vestir, a apropriação do espaço são compostos de sonhos, de estetismo, de instrumentalidade, prosaísmo e magia”* (Maffesoli, 1984:72).

A rotina, o ritual, faz-se pela repetição que existe para negar o tempo, dominando-o, como também o controle do amanhã que virá - o trágico - que *“é um misto onde a vida diária se consolida, um vaivém de brilhos e tristezas, de efervescências e dores, cujo objetivo consiste em lembrar que nossa vida consciente ou afetiva é regulada pelo limite”* (Maffesoli, 1984:97).

A convivência com a imposição hierárquica, a obrigação das regras, o cumprimento das normas no jogo da trama social, sacode a harmonia conflitual. Fundada na diferença, criada no seio do plural, alimentada pela diversidade, ela é vivida coletivamente e transgredida no silêncio, no não dito das relações recorrentes da vida diária.

“Parque das Catacumbas” torna-se um microuniverso repleto de contradições, dicotomias, diferenças. Espaço dividido, barganhado em toda sua complexidade. No passado lugar, de matar/abater bois, no presente, núcleo escolar, situado em um universo maior, brecha entre dois municípios, ponto dentro do Estado, micro ponto dentro da nação. Pequena em tamanho, mas grande em sua diversidade, arrisca comprometer-se com a formação escolar de seus estudantes, negando, na maioria das vezes toda a dinâmica de sua cultura escolar (cultura esta já analisada) ou até mesmo, desconhecendo-a. E por isso mesmo

não consegue lidar com os eventos que eclodem no seu seio. Talvez um bom começo, seria, desvendar-se para poder perceber que situações tão banais e corriqueiras, mas recorrentes, podem falar muito mais verdadeiramente sobre os sentimentos que brotam no dia a dia da sala de aula, dos corredores, do pátio, da hora da merenda, dos espaços administrativos, do dia a dia da Escola.

É essa cinestesia que tempera o gosto pela existência, que se faz representar pela angústia de vencer o amanhã, de dominá-lo. Essa relação denota força, poder, mas também passividade, conformismo, condição necessária para preencher o “vazio” da vida cotidiana. É possível, então, contar que a escola sempre vive seu presente e é ele quem garante sua existência todos os dias.

Em assim sendo, a polissemia da escola Parque das Catacumbas apresenta-se em três dimensões:

- a - Na edificação de sua arquitetura, originalmente construída para o abate e a comercialização de carne bovina, representava para o bairro um importante meio de sustentação econômica. Posteriormente desativado, transformou-se e dividiu-se em Centro Social Urbano, um Posto de Saúde e em Escola. No tocante ao núcleo escolar, o antigo matadouro deixou-se adaptar de forma precária e inadequada a uma estrutura de escola. Assim, a escola que foi matadouro, não foi edificada dentro de um projeto próprio e adequado para nascer e crescer escola.

b - Na teatralização de duas administrações, uma Municipal e outra Estadual. Na encenação de todos os dias duas escolas vivem, convivem e dividem o mesmo espaço. Ocupam as mesmas salas, compartilham os mesmos corredores e as mesmas bancas. Este mesmo espaço que une, divide, pois cada administração trabalha de forma autônoma e divergente. Os alunos/estudantes embora morem no mesmo bairro, sejam vizinhos e amigos, na escola são separados. Os alunos do município são diferentes dos alunos do Estado. Estes são mais bagunceiros, indisciplinados, são responsáveis pela desordem e pela depredação da escola. É importante ressaltar que os alunos do município ao terminarem a 4ª. série do Ensino fundamental, automaticamente são matriculados na 5ª. série deste mesmo ensino, deixando, portanto, de serem alunos do município, tornando-se alunos do Estado.

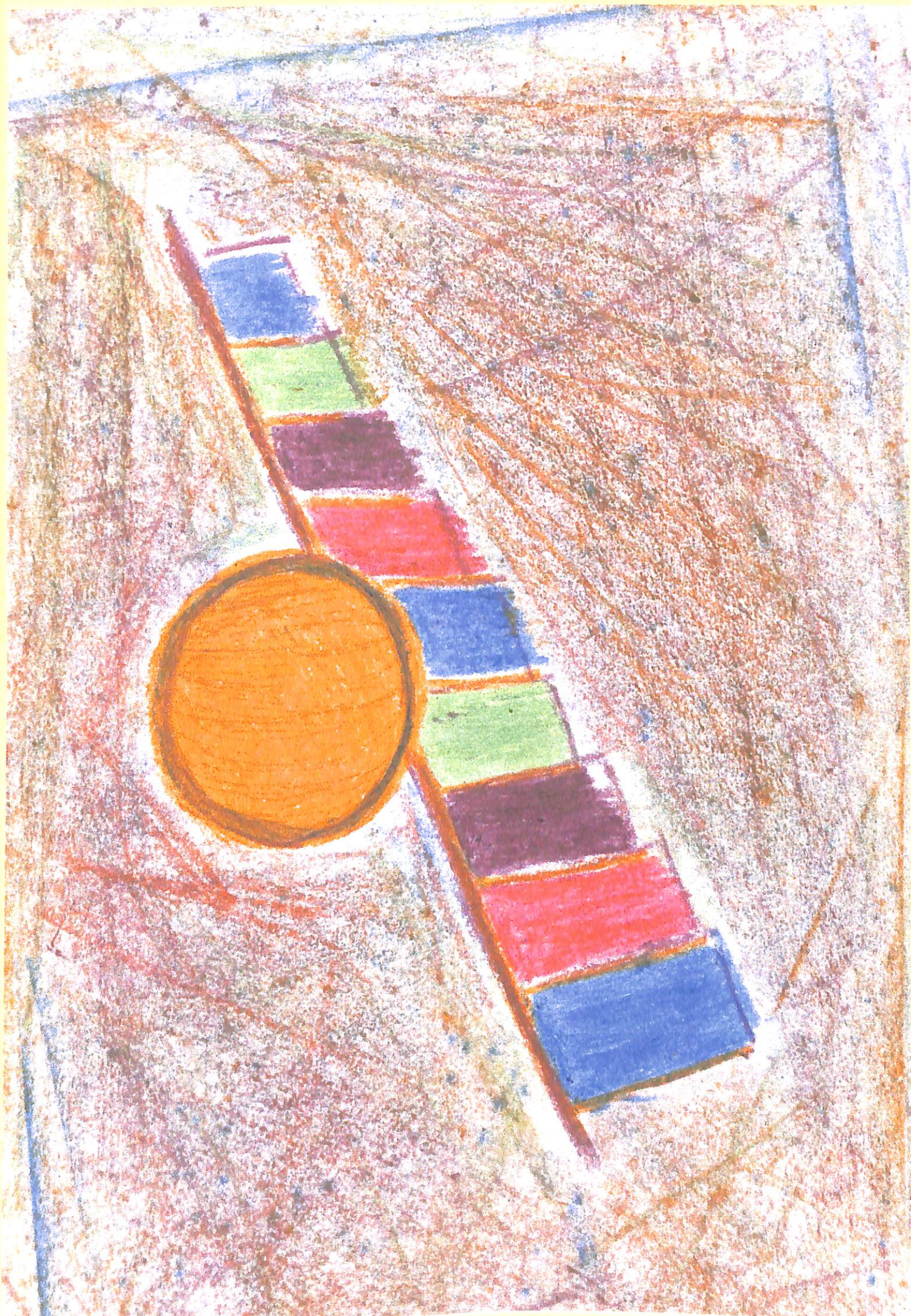
c - Nas ações diárias do viver a escola. Que, de qualquer forma, vêm temperadas e misturadas com seu traçado arquitetônico e com suas nuances administrativas.

É neste mar polissêmico que eclodem os fenômenos que perturbam a “paz” escolar. No mundo submerso, criaturas, seres, consagram sua existência, no dia, na noite, com movimentos próprios e de forma grosseiramente sutil fazendo-se conhecer pelas suas obras, tal como um artista, mas no entanto, e ao mesmo tempo, preservam o anonimato.

Esses fenômenos encarnados em tribos e que encenam a vida da escola, a encenam através de seus atores sociais acostumados a desfilar com suas máscaras e a trocá-las, mudando seus papéis quando lhes convém.

A escola torna-se, portanto, palco da vida desses atores e permite de forma dual, conflitiva, complexa, mas também harmônica, partilhada, ser escola, que, enlouquecida pelo descontrole e efervescência de seus fenômenos, tenta adotar um modelo padrão de controle que tende a robotização servil dos estudantes.

Será importante conhecer os elementos teóricos e metodológicos que vem contribuir para um novo olhar no âmbito da educação. É o que se pretende descrever a seguir.



**A ESCOLA E A ANTROPOLOGIA DO
IMAGINÁRIO: ARGUMENTAÇÕES
TEÓRICAS**

I – Elementos Introdutórios

Pode-se agora percorrer a trilha que embala os elementos teóricos embaixadores da Antropologia do Imaginário, e também conhecer os instrumentos metodológicos, aqui utilizados, para a análise desta pesquisa. É necessário lembrar que o contexto sócio-cultural, bem como o público estudado, do universo pesquisado, já foram abordados no capítulo anterior.

A teoria do imaginário de Gilbert Durand, vem sacudir as ‘certezas’ e ‘verdades’ racionalistas empregadas no mundo ocidental e conseqüentemente em nossa sociedade. Trata-se da revalorização do imaginário e de sua consideração nos processos teóricos metodológicos que analisam os fenômenos sociais cotidianos. Neste caso específico, pode em muito contribuir para a compreensão dos fenômenos correntes e recorrentes dentro da escola.

Um dos instrumentos metodológicos, forma possível e capaz para leitura e compreensão do imaginário do indivíduo, de grupos, ou de uma sociedade, é o Arquétipo Teste de nove elementos - AT-9, criado por Yves Durand a partir da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand. É necessário ressaltar que o AT utilizado nesta pesquisa é o AT-10, uma adaptação do AT-9 elaborada pela Profa. Doutora Danielle Rocha Pitta tendo em vista a necessidade de apropriá-lo à realidade plural e diversa que é a cultura nordestina, assim foi acrescentado ao AT-9 mais um elemento (personagem) transformando-o em AT-10. Sua aplicação permite à “Análise

Actancial”, que neste caso específico contribuirá para o desvelamento do olhar do grupo em relação ao espaço escolar.

Outro instrumento metodológico utilizado é o da Arquitetura Sensível, elaborado por Danielle Rocha Pitta a partir do AT-9 de Yves Durand, que consiste na projeção (simbólica) de significados que decorrem do espaço-físico habitado, aplicado aqui, especificamente à escola.

É importante salientar que tanto o AT-10 (adaptado do AT-9 de Yves Durand), como o teste da Arquitetura Sensível, e ainda a Análise Actancial terão seus procedimentos metodológicos explicitados no decorrer da colocação da fundamentação teórica que virá a seguir.

As análises serão apoiadas em dois momentos:

a -Análise do teste da Arquitetura Sensível, aplicado individualmente a oito componentes do grupo de pichadores, com o objetivo de compreender a apropriação do espaço escolar pelos mesmos. Vale salientar que o desenho da escola foi elaborado pelo grupo, sendo transformado em mapa arquitetônico da escola para aplicação do teste. Essa composição feita pelo grupo enfatiza a importância de sua visualização escolar - como o grupo desenha, escreve, lê a sua escola; e como a partir disso descreve as múltiplas funções de habitá-la. Quais sentimentos e significados

brotariam desta experiência? É possível através deste método olhar e sentir o apego ou desapego pela escola? ¹

b -No segundo momento trataremos da análise do AT-10 aplicado coletivamente a seis integrantes do grupo, com o objetivo de apreender e compreender o olhar do grupo sobre a escola. Aqui tanto a composição do desenho como a elaboração da narrativa foram construídas coletivamente pelos integrantes do grupo. Partindo, então, para a análise do resultado da aplicação do teste supracitado, através da Análise Actancial.

A Análise Actancial possibilita examinar a ação que se desenvolve na narrativa, bem como o micro-universo mítico criado pelo personagem. Esta análise ligará a possibilidade de desvendamento do significado do núcleo escolar para o grupo.

Colocados os elementos introdutórios, sucedem-se os elementos da fundamentação teórica.

II – A Escola e a Antropologia do Imaginário

Habitar a escola, fazer dela morada. É o que diversos estudantes (e professores) faz durante todo o ano, repetindo diariamente (semanalmente) seus rituais.

¹ É mister ressaltar que a aplicação do método da Arquitetura Sensível ao Sistema Educacional foi proposto pela Profa. Dra. Altair Laud Loureiro quando do debate ocorrido no I Encontro sobre Imaginário, Cultura e Educação, realizado na USP em São Paulo em 1998, em Mesa Redonda apresentada pela Profa. Dra. Danielle Rocha Pitta sobre a experiência do método, que foi elaborado em 1990, como proposta metodológica que contribuísse para projetos de urbanização de favelas no Recife.

Carvalho (1994:66) citando Bernstein trata dos diversos rituais que florescem no seio escolar. Destacando-se assim dois tipos de ritos:

Os **ritos consensuais** que possuem a função de “religar, reunir todos os membros da escola - alunos e professores - numa comunidade moral e numa mesma coletividade distinta (...) dão à escola sua continuidade no tempo e no espaço, recriando o passado no presente e projetando-o o futuro (...) unem também valores e normas da escola àqueles professados ou que pretendem professar certos grupos predominantes na sociedade extra-escolar (...). Os ritos consensuais conferem à escola sua identidade específica enquanto instituição distinta e separada” (J.P.C, 1994:66).

Já os **ritos diferenciadores** “... servem para delimitar a existência de grupos no interior da escola, geralmente em função da idade, do sexo, das relações de idade ou da função social (...) aumentam a intensidade do comportamento de apego ou desapego local a grupos específicos; aumentam também a intensidade do comportamento de respeito frente àqueles que instituídos e asseguram a perenidade da ordem” (Ibidem:67).

São os ritos, escolares, portanto, que fazem perdurar a instituição escolar. Manifestados em diversas ações permitem e permeiam o espaço escolar, fazendo-o existir, dando-lhe vida. Os rituais não implicam apenas, e tão somente, na criação de padrões escolares impostos sócio-culturalmente. Manifestam-se também em

rituais de conflito, de inversão e rebelião. Como exemplifica Carvalho (1994:69) “... no universo da educação e do grupo - escola, as pichações e as depredações são essencialmente, e assim deveriam ser tratadas antropológicamente pela pedagogia e pela administração, ritos de inversão e ritos de rebelião. O que querem dizer? Deveremos investigar isso para cada escola”.

Enraizar-se na escola significa estabelecer relações humanas as mais diversas, mas também conjugar estas relações a seu espaço físico-geográfico.

Isto levaria a um outro olhar sobre a Escola, incluindo-se aqui a importância e valorização da dimensão simbólica e metafórica, da valorização cultural do imaginário, na reflexão dos processos pedagógicos que a incorporam.

O imaginário durante muito tempo foi renegado no ocidente. Excluído dos processos intelectuais - o cientificismo, onde a verdade só é válida comprovada por métodos científicos e pelo historicismo, onde o evento histórico valida as causas. Para Gilbert Durand (1997:18) o imaginário consiste no “conjunto das imagens e relações de imagens que constituem o capital pensado do homo sapiens”. Para ele o “psiquismo humano não funciona apenas à luz da percepção imediata e de um encadeamento racional de idéias, mas também na penumbra ou na noite de um inconsciente, revelando, aqui e ali, as imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética.” (Durand, 1998:35-36). A imagem, então, transforma-se, possibilitando o acesso aos mistérios do psiquismo.

Para desvendar os caminhos do imaginário Durand propõe o Trajeto Antropológico que significa *“o incessante intercâmbio existente, a nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”* (Rocha Pitta, 1995:3). É possível assim partir tanto do nível psicológico como do nível cultural para acessar e compreender a dimensão imaginária de um grupo ou sociedade.

No trajeto antropológico existem dois pólos, o regime diurno e o regime noturno, que estão sempre em constante tensão, e é esta tensão que cria a dinâmica sócio-cultural. O trajeto, portanto, é o vetor dinâmico onde se move uma cultura.

É importante enfatizar que em todas as épocas, nas diversas sociedades e culturas, impõem-se e materializam-se, geralmente, dois mecanismos antagonistas de dinâmica cultural, um opressor que sobredetermina as imagens e os símbolos veiculados pelo modismo; e o outro que, ao contrário, esboça uma revolta, uma oposição dialética, que no seio do totalitarismo de um regime imaginário dado, suscita símbolos.

Trilhar o rumo dos seres imaginantes, significa desvelar as imagens que percorrem seus caminhos - portanto o imaginário. E são o schème, o arquétipo, o símbolo e o mito, que constituem os princípios básicos da teoria de Gilbert Durand, que permitirão seu desvendamento.

Para Durand, o **schème** (1997:60) “é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a facticidade e a não substantividade geral do imaginário”. Faz a junção entre os gestos inconscientes da sensório- motricidade, entre as dominantes-reflexa (deglutição, posição, copulação), que, quando ativadas, inibem os outros reflexos e as representações. As imagens são representações e formam o esqueleto dinâmico, a tela funcional da imaginação.

Os **arquétipos** são a substantificação do schème, são intermediários entre o schème subjetivo e as imagens fornecidas pelo meio ambiente. É o estado preliminar, a zona matricial da idéia. Os arquétipos “constituem o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais” (Ibidem, 1997:61).

O **símbolo** é a representação concreta que faz aparecer o sentido secreto, pois o símbolo possui uma dinâmica que sempre mantém o significado em aberto, suscetível de releituras, pois vai sempre despertar emoções. Ou seja, o símbolo “é um produto dos imperativos biopsíquicos e das intimações do meio. Este não se desenvolve em uma só direção, pois a motivação simbólica tem um caráter pluridimensional. Os símbolos têm o poder de unir as contradições naturais, os elementos inconciliáveis; têm o poder especial de tornar presente um elemento ausente e tornar ausente o que está presente” (Durand, 1998:88).

O **mito** constitui-se como sistema dinâmico de schèmes, arquétipos e de símbolos que sob o impulso de um schème, tende a se compor em narrativa. “O mito é já um esboço de racionalização,

dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias.” (Durand, 1997:63). Esse esboço de racionalização apresenta-se como narração (discurso mítico), que coloca em cena personagens, situações, cenários, geralmente divinos, utópicos, surrealistas, segmentáveis em seqüências ou menores unidades semânticas - os **mitemas** - “*é uma unidade semântica que, em resumo, não se pode reduzir a uma palavra nem a uma sintaxe e que é constituída por um conjunto semântico, onde, pelo menos, uma palavra é significada, é completada por um atributo, e a fortiori por um verbo*” (Durand, 1981:85). A narração mítica põe em obra uma lógica que escapa aos princípios clássicos da lógica da identidade positivista. Na sua continuidade o mito vai anexando os movimentos históricos.

A angústia diante da passagem do tempo e da morte materializa-se e exterioriza-se através de conjuntos de constelações de imagens que constituem os regimes da imagem e as estruturas do imaginário, que serão abordadas a seguir.

É mister enfatizar que cada símbolo pode possuir significado diferente, dependendo da sua adjetivação, dependendo do contexto no qual está inserido. Assim a água tanto pode significar vida, ter utilidade (beber, refrescar, faz germinar a vegetação), como pode significar a morte (afogamento); o fogo tanto pode queimar, incendiar (matar), como pode aquecer, cozinhar (ser útil), aconchegar...

Durand define dois regimes da imagem: o regime diurno e o regime noturno.

Regime Diurno - regime da antítese. Corresponde a uma visão dividida do mundo. Dentro desta visão as imagens são de oposição, são dicotômicas e dividem-se em duas partes antitéticas: *“fundo das trevas sobre o qual se desenha o brilho vitorioso da luz”* e a *“reconquista antitética e metódica das valorizações negativas da primeira”* (Durand,1997:68). Aqui a imagem é de dominação e é ela representada pela ação, pela claridade que permite ver as diferenças, a polêmica, é a imagem da heterogeneidade e da antítese.

Este regime das imagens compõe-se, em parte, pelos símbolos da angústia existencial e são divididos em duas partes: As Faces do Tempo (símbolos teriomórficos, nictomórficos, catamórficos). E o Cetro e o Gládio que caracterizam como armas de combate contra o destino (símbolos ascensionais, espetaculares, diairéticos).

Às Faces do tempo correspondem os:

⇒ **Símbolos Teorimórficos** - relacionados à animalidade. *“O homem tem assim tendência para a animalização do seu pensamento e uma troca constante faz-se por essa assimilação entre os sentimentos humanos e a animação do animal”* (Durand,1997:71). Manifesta-se através do formigamento, fervilhamento (formiga, larva, verme, gafanhoto) está relacionado ao mal, à destruição, ao caos, ao inferno, à angústia diante da mudança. Os animais maiores simbolizam os movimentos bruscos, força, poder, rapidez (mal, violência, fuga rápida, perseguição); é a fuga diante do destino, a angústia diante da mudança, diante da morte. Temos ainda o

simbolismo da agressividade, da crueldade (agitação, mastigação agressiva), mordicância, é o terror diante da morte devoradora.

⇒ **Símbolos Nictomórficos** - estão relacionados à noite, às trevas, ao terror. A noite negra é substância do tempo, substância maléfica que leva ao caos, está ligada à cegueira, aos símbolos de mutilação. A água negra, escura, estagnante, parada, convite à morte. Água que escorre - convite à viagem sem retorno, desgraça do tempo. As lágrimas podem simbolizar afogamento, a água negra, frequentemente simboliza a cabeleira, sangue menstrual que significa impureza. A mulher aranha fatal e feiticeira que prende a vítima na teia e a mata.

⇒ **Símbolos Catomórficos** - representam a queda, angústia humana diante da temporalidade. A primeira experiência da queda é a primeira experiência do medo. Ela resume e condensa os aspectos temíveis do tempo, da morte e inquietação moral. O nascimento da criança, a primeira queda, queda ao aprender a andar, queda ligada à rapidez do movimento, à aceleração, às trevas, punição, estão relacionadas ao arquétipo da queda - física, moral ou espiritual - que leva à desgraça.

Uma vez colocados os símbolos que representam as Faces do Tempo, o regime diurno manifesta o simbolismo das armas (o cetro e o gládio) - representando o combate contra o tempo, o destino e a morte.

Ao Cetro e ao Gládio correspondem os:

⇒ **Símbolos Ascensionais** são predominantemente marcados pela verticalidade, a ascensão e a elevação. Aqui há a busca por uma potência perdida, por um tónus degradado pela queda. Representado pela Asa e Flecha, voo rápido, sublimação da carne, meditação e purificação angélica, vontade de transcendência; pela montanha - ascensão a um espaço metafísico. Há ainda o processo de gigantização ou divinização que se liga ao arquétipo luminoso-visual e psicossociológico da dominação soberana histórica ou lendária, paternal e viril.

⇒ **Símbolos Espetaculares** estão relacionados à transcendência, à purificação. Ligam-se ao verticalismo ascensional e agrupam os símbolos da luz e os órgãos da luz (os olhos), opondo-se assim aos símbolos tenebrosos. A luz pode levar para o alto, o sol pode tornar-se potência benfazeja, é a ascensão luminosa que valoriza positivamente o sol; o olho pode ser elevação e transcendência.

⇒ **Símbolos Diaréticos** são representados pela espada, fogo, água e ar lustrais, podem significar a purificação e a ascensão. Através do corte da lâmina, da limpidez da água, da luz do fogo, da imaterialidade, leveza e quase ubiquidade do ar, é possível ao homem cortar, salvar, separar e “distinguir as trevas do luminoso valor”. A terra, no entanto, precisa passar por um processo de purificação, *“operação alquímica ou metalúrgica que a instaura na dignidade do metal ou do sal”* (Durand, 1997:179).

Ou seja, esses símbolos permitem à imaginação uma operação purificadora e catártica contra a angústia do tempo e da morte. Estas constelações de imagens remetem à estrutura esquizomórfica do imaginário, tratada a seguir.

A Estrutura Esquizomórfica ou Heróica do Imaginário

Esta estrutura faz parte do regime diurno, regime da antítese, onde predominam a polêmica, a dicotomia, a transcendência, a heterogeneidade, os contrastes. É distinguida pela autonomia e pela abstração do meio ambiente - visão monárquica; pela capacidade de destacar-se do meio, divide, separa, fragmenta tudo e todos; pelo “geometrismo mórbido”, que se exprime pela simetria, transcendência, esquematização, não consideração do tempo e gigantismo; pelo pensamento por antítese, que pode implicar conflito, constante, com o ambiente.

Em contraposição a esse regime da imaginação vai suceder o regime pleno da conversão, do eufemismo, passando de um regime da antítese para um regime de síntese ou regime noturno, o qual será explicitado a seguir.

Regime Noturno - neste regime a visão de mundo é mais harmônica, se usufrui do mundo, e a forma de organizá-lo é harmonizando-o. *“O antídoto do tempo já não será procurado no sobre-humano da transcendência e da pureza das essências, mas na segura e quente intimidade da substância ou nas constantes rítmicas que escondem fenômenos e acidentes”* (Durand, 1997:194). Aqui as

coisas juntam-se, encaixam-se, complementam-se, é a imagem da homogeneidade. É o regime da conversão, do eufemismo, da síntese.

Ele é composto por três grandes constelações de imagens: símbolos da inversão, símbolos da intimidade, que remetem às estruturas místicas do imaginário; e os símbolos cíclicos, que remetem às estruturas sintéticas do imaginário, mencionadas abaixo.

⇒ **Símbolos da Inversão** - nestes símbolos as imagens valorizadas negativamente invertem-se em imagens positivas. Há uma valorização destes símbolos, há uma transfiguração, um redobramento eufêmico, uma dupla negação. Há uma integração entre o ativo e o passivo do verbo, onde o ser não só sofre a ação ou a faz, ele participa dela. Assim, o schème do encaixe pode levar à fantasia do engolimento, nela existe uma interioridade protetora, encaixe entre o continente e o conteúdo (guliverização - encaixe por redobramento de um tema); a terra é mãe dos seres vivos; a água mãe do mundo.

Portanto, o *“trincar eufemiza-se em engolimento, a queda refreia-se em descida mais ou menos voluptuosa, o gigante solar vê-se mesquinhamente reduzido ao papel de polegar, o pássaro e o levantar vão são substituídos pelo peixe e pelo encaixe. A ameaça das trevas inverte-se numa noite benfazeja..., o herói noturno, se transforma em melodia e vem substituir pelo indizível a distinção de palavra falada e escrita”* (Durand, 1997:235).

⇒ **Símbolos da Intimidade** constituem uma eufemização “do sepulcro e a assimilação dos valores mortuários ao repouso e à intimidade” (Ibidem, 1997:239), a morte significa o retorno à casa. O sepulcro está ligado ao ventre materno, ao repouso, ao berço; a caverna, casa, habitat, templo, morada, abrigo. Destaca-se aqui a noção de continente, objetos que contêm. Continentes móveis - cestos, barcos, etc.; continentes fixos - cisternas, lagos, cubas, etc. “*Todo invólucro, todo continente, nota Bachelard, aparece com efeito como menos preciso, menos substancial que a matéria envolvida. A qualidade profunda, o termo substancial não é o que contém mas o que é contido*” (Ibidem, 1997:257).

Estas constelações de imagens remetem à estrutura mística do imaginário.

A Estrutura Mística do Imaginário

Esta estrutura encontra-se no regime noturno. Nesta estrutura há uma vontade de união e um “gosto pela secreta intimidade”. Ela caracteriza-se pela fidelidade na perseverança, o desdobramento e dupla negação; pela viscosidade eufemizante que adere às coisas e à sua imagem, reconhece o lado bom das coisas e recusa dividir, separar e recusa o regime da antítese; pela ligação ao movimento vital dos seres, guia-se muito mais pelo sentir que pelo pensamento e sente muito mais de perto os seres e as coisas; pela miniaturização, é “*pelo jogo dos encaixes sucessivos, que o valor é assimilado ao último conteúdo, ao mais pequeno, ao mais concentrado dos*

elementos.” (Durand, 1997:276). Há a construção de uma harmonia, onde o particular, a miniatura passa a representar o todo.

⇒ **Símbolos Cíclicos** são os símbolos do movimento que remetem à interioridade do cosmos e dos seres, à qual se desce e onde se mergulha; são também constelações de símbolos que gravitam em torno do domínio do próprio tempo. Têm poder de repetição infinita de ritmos temporais e domínio cíclico do devir. A mediação dos contrários leva ao diálogo dos contrários através do drama mítico da morte e do renascimento. A lua representa ao mesmo tempo morte e renovação, ressurreição. O simbolismo vegetal remete à duração e ao envelhecimento (sementes e frutos). O sacrifício (iniciático) é intenção de não afastamento da condição temporal por uma separação ritual, mas de integração no tempo, mesmo que destruidor e de participação no ciclo total das criações e das destruições cósmicas. Espécie de comércio, garantia, troca de elementos contrários concluída com a divindade. Nas práticas orgiásticas, a comemoração ritual do dilúvio, do retorno ao caos pode resultar no ser regenerado. *“Na orgia há perda das formas: normas sociais, personalidades e personagens: ‘experimenta-se, de novo, o estado primordial, pré-formal, caótico’”* (Durand, 1997:311).

O simbolismo cíclico eufemiza a animalidade, a animação e o movimento, isto porque o integra em um conjunto mítico, onde desempenha um papel positivo, porém numa dada perspectiva, “a negatividade, mesmo que seja animal, é necessária ao aparecimento da plena positividade” (Ibidem:313).

A serpente representa o triplo símbolo da transformação temporal, da fecundidade e da perenidade ancestral. Contém, portanto, o triplo segredo da morte, da fecundidade e do ciclo. Ela possui várias significações diferentes e contraditórias. Ela é ao mesmo tempo animal que muda de pele, permanecendo ela mesma, como a pele muda e regenera-se a si mesma, símbolo da fecundidade híbrida (feminino-lunar e masculino-pênis), guardiã, ladra, detentora da planta da vida.

A roda, simbolismo do carro, remete à viagem, itinerário, que conduz ao mundo do além. O círculo, portanto, representa a totalidade temporal e o recomeço, possui a sua parte de trevas e a sua parte de luz. Movimento na imobilidade e equilíbrio na instabilidade leva ao arquétipo da vitória cíclica e ordenada que movimenta o devir.

Do Esquema Rítmico ao Mito do Progresso

O mito do progresso está calcado no simbolismo da cruz, da árvore (árvore-madeira), do fogo. A cruz é fruto da árvore, e remete também, à bebida eterna; a árvore é criadora do fogo; e o fogo (escondido na madeira por fricção) é elemento sacrificial por excelência, concede a destruição total e em seguida a ressurreição, também remete à fecundidade da madeira, ao alimento, à sexualidade. A dominação do fogo leva à reprodução do tempo, que é vencido pela combinação dos contrários. A árvore (floração, frutificação, folhas), é verticalidade que orienta o devir e o humaniza, passa de fantasia cíclica à fantasia progressista. Ela é associada às

águas fertilizantes, a árvore da vida, vegetal, ao culto da vegetação, como madeira, produz e mantém o fogo.

Os símbolos cíclicos remetem à estrutura sintética do imaginário.

A Estrutura Sintética

Esta estrutura também pertence ao Regime Noturno, caracteriza-se pela harmonização dos contrários, exprime-se pela adaptação e assimilação num harmonioso concerto; pela dialética, que implica na conservação dos contrários no seio da harmonia cósmica; pela estrutura histórica, que não tenta esquecer o tempo, mas sim utiliza a hipótese que aniquila a fatalidade da cronologia, só se pensa em relação a um devir; pela estrutura progressista, que se exprime na vontade de acelerar a história e o tempo a fim de perfazê-los e dominá-los.

Abordados os elementos teóricos, trataremos a seguir de apresentar os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa.

III – Instrumentos Metodológicos

Uma forma possível de confirmar os resultados teóricos das Estruturas do Imaginário é através do AT-9. Este teste *“é constituído por um conjunto de nove estímulos tendo por finalidade permitir a construção de um micro-universo mítico por intermédio de uma*

narrativa. Os estímulos são arquétipos cuja escolha visa constituir um modelo das concepções de Gilbert Durand, concernente à existência de estruturas imaginárias” (Yves Durand, 1984:90). É possível, portanto, a partir deste instrumento metodológico, conhecer e compreender as várias formas como os indivíduos e grupos relacionam-se com o meio cósmico social e cultural..

Procedimento para a aplicação do teste

O teste consiste, como já dito, numa composição de um desenho e de uma narrativa. Implica nas seguintes etapas:

- a) É dado ao sujeito uma folha de papel dupla de formato 21 x 27 cm, nela se concentrará seu ato criador, ou seja, onde será composto um desenho que contenha os nove elementos: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorador, alguma coisa cíclica (que gira, que se reproduz, ou que progride), um personagem, água, um animal (pássaro, peixe, réptil, ou mamífero), fogo.
- b) Abaixo da composição, na folha seguinte em branco, o sujeito deve compor um relato que inclua os elementos propostos, indicando o que ocorre no desenho, ou seja, o sujeito deverá explicitar o seu desenho e introduzir a dimensão temporal.
- c) O sujeito deve trabalhar com o lápis e sem borracha; a duração é de trinta minutos, porém ele tem o tempo necessário para a conclusão do teste.

Procedimentos para a aplicação do Método

- a) Determinar uma amostra da população.
- b) Impressão de mapas do bairro (com nomes das ruas/traçado com a indicação dos locais públicos, comércio, facilitando a localização do indivíduo no bairro).
- c) Aplicação do questionário clássico de sociologia (para a identificação do indivíduo entrevistado).
- d) Nesta etapa é solicitado ao indivíduo que desenhe os nove arquétipos do AT-9 dentro do Mapa.
- e) Perguntar ao indivíduo e anotar, o que simboliza para ele cada um dos elementos.

Procedimentos para a análise dos dados

- a) Fazer um levantamento dos símbolos negativos e positivos, que surgirem no Teste (identificar o Positivo e o Negativo em cores [diferentes]), obtendo-se um mapa em duas cores, onde estão localizados os pontos positivos e negativos do bairro.
- b) Elaborar um mapa para cada elemento do AT-9 (nesta pesquisa adaptado para At-10, já explicitado anteriormente) localizando os simbolismos positivos e negativos.
- c) Retornar ao bairro para observar a que correspondem as concentrações simbólicas.
- d) Colher relatos dos moradores sobre os locais mais significativos (positivos e negativos).

É possível através deste método transcender o espaço geométrico. Ou seja, pode-se desvendar as emoções que ocorrem dentro do espaço habitado. Que sentimentos e significados brotam do espaço físico, dando-lhe vida, fazendo-o existir, no fervilhar de suas relações e contradições no processo da dinâmica sócio-cultural especificamente aqui na escola.

Então, nesse sentido observaremos:

As ações desenvolvidas e através delas, será possível observar o Espaço e o Tempo - Escola habitados pelo grupo; e que significado esse espaço/tempo suscita.

ANÁLISE ACTANCIAL

A Análise Actancial consiste em *“examinar o micro-universo criado do ponto de vista da ação desenvolvida pelo personagem”* (Rocha Pitta, Mimeo. 1995). Ou seja, *“um número restrito de ‘termos actanciais’ permite demonstrar a organização de um micro-universo mítico”* (Yves Durand, 1984:95).

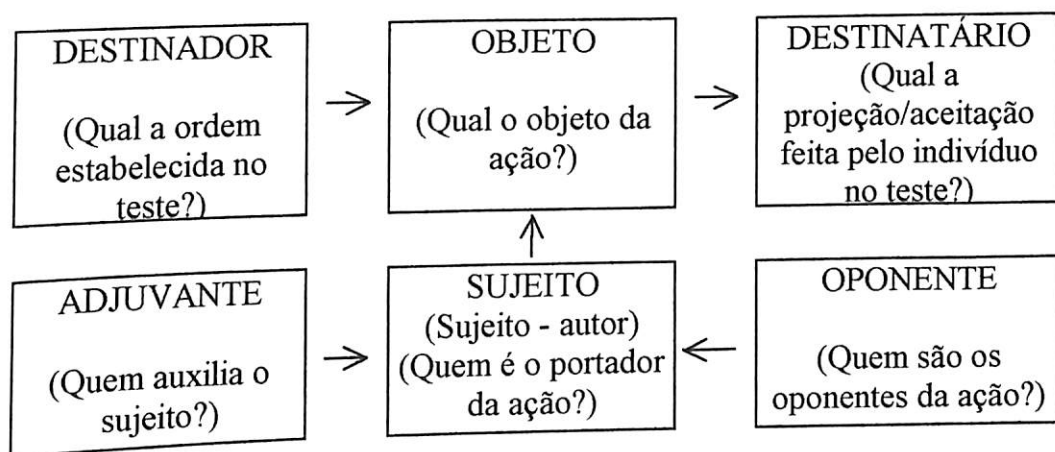
Portanto, podemos conhecer através da Análise Actancial o tipo de ansiedade, desenvolvido pelo personagem-ator, sua forma e função, como também os mecanismos de defesa (modalidades de solução), que o mesmo lança mão.

Permite, ainda, trazer à tona os elementos que, possivelmente, expressam uma temática, uma temporalidade e espacialidade, numa

composição que reflete o olhar do personagem-ator num estar e viver no mundo, no cosmo.

Esta análise tem como objetivo *“informar sobre a especificidade da angústia do sujeito - autor, sobre a atitude que ele toma em relação à própria, sobre o tipo de ajuda com que ele conta, sobre a aceitação ou não, a nível consciente, da ação projetada a nível inconsciente”* (Rocha Pitta, Mimeo. 1995).

As categorias funcionais (Greimas) estabelecidas são: ‘sujeito’ para ‘objeto’, ‘destinador’ para ‘destinatário’, ‘adjuvante’ para ‘oponente’ conforme gráfico abaixo.



Procedimento para a construção da Análise Actancial

- Define-se o sujeito da ação - quem age?
- Define-se o objeto - por que age?
- Estabelece-se o oponente - quem vem opor-se à ação do sujeito?

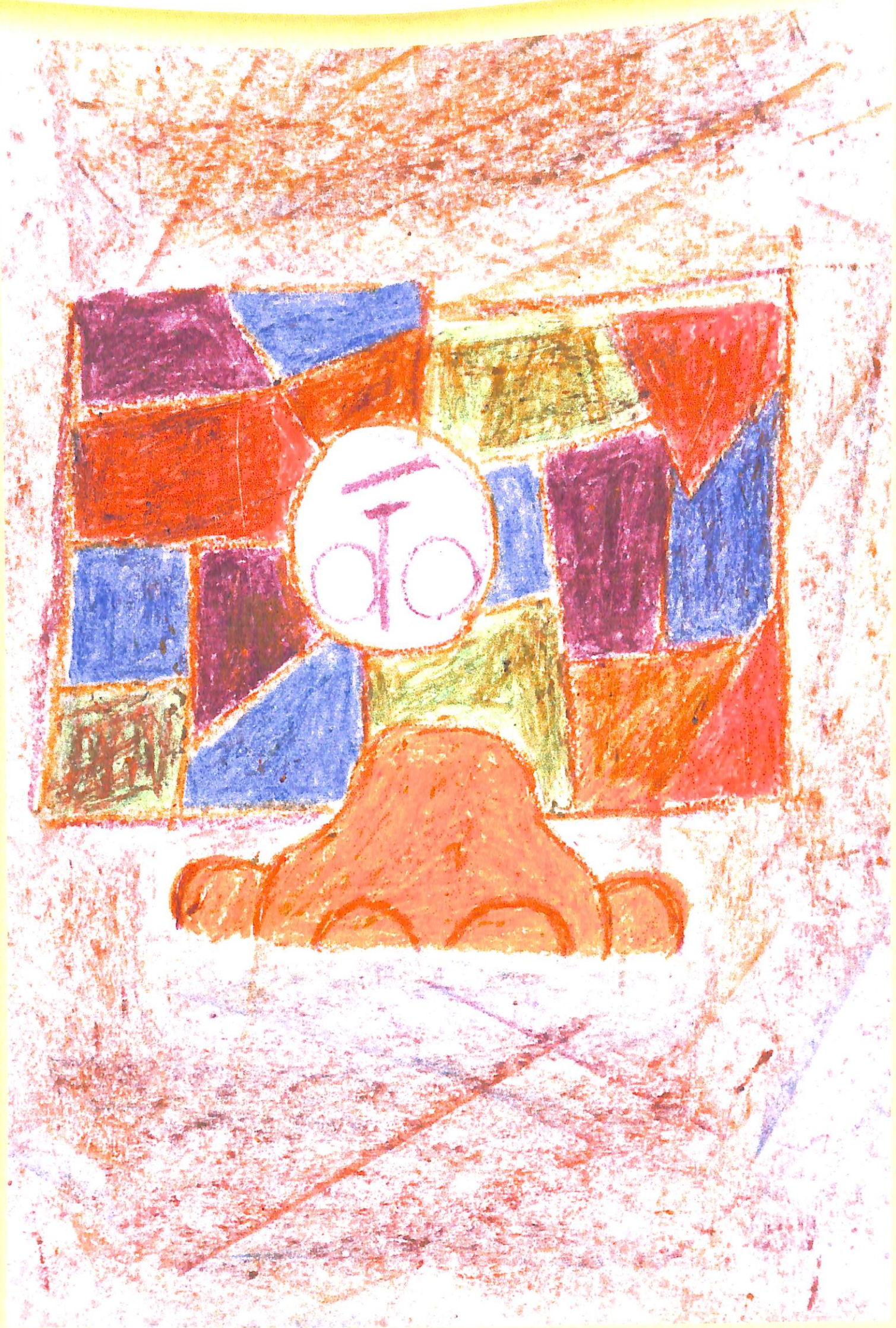
- d) Estabelece-se o adjuvante - quem ou o que vem ajudar o personagem?
- e) Define-se o destinador - que ordem está presente dentro do teste? (que o indivíduo construiu).
- f) Define-se o destinatário - qual a projeção feita pelo indivíduo no teste?

O resultado do AT-10 aplicado, coletivamente, ao grupo de pichadores fornecerá subsídios para a realização da “Análise Actancial” objetivando à compreensão, neste caso, da apropriação e da significação que o espaço escolar tem par o mesmo.

Será observado, portanto:

- * A ação desenvolvida dentro da narrativa, e tudo que a envolve, do teste, pelo personagem-ator, e através desta ação desvelar o significado da escola para o grupo.

Será importante descobrir como o grupo de pichadores se apropria e se deixa apropriar pelo espaço escolar. É do que trataremos a seguir.



**A ESCOLA E SUA ARQUITETURA
SENSÍVEL: A POÉTICA
DO HABITAR E SUAS DIMENSÕES**

I - A Escola Como Espaço Habitado

“O espaço habitado transcende o espaço geométrico.” Bachelard.

Este primeiro momento procura analisar a compreensão da apropriação do espaço escolar pelo grupo. Tomando como base o livro de Gaston Bachelard (1998:25) quando diz que *“A casa, como o fogo, como a água, nos permitirá evocar na seqüência de nossa obra, luzes fugidias de devaneios que iluminam a síntese do imemorial com a lembrança. Nessa região longínqua, memória e imaginação não se deixam dissociar. Ambas trabalham para seu aprofundamento mútuo. Ambas constituem na ordem dos valores, uma união da lembrança com a imagem.”*.

Assim também a escola é capaz de evocar, nos desfrutes de seu espaço, devaneios criadores de atitudes que marcam as ações no núcleo escolar. Bachelard nos diz que podemos ler uma casa, então, podemos dizer que podemos ler uma escola, e por que não dizer que podemos escrever uma escola, que a podemos desenhar - é a intimidade da escola revelada, mostrada para o exterior.

A Escola Parque das Catacumbas está dividida (ver figura 1, p. 83) da seguinte forma:

⇒ **entrada** - muro com portão de ferro que dá acesso a um pequeno salão, uma biblioteca, duas secretarias, dois banheiros. Estes espaços são separados por um outro e grande portão de ferro (este

leva a um longo corredor ou caminho que vai separando e dividindo um grande espaço onde se localizam dois banheiros, a caixa d'água, um grande pátio e três grandes blocos). A escola por sua vez é fechada por suas paredes e um grande muro.

⇒ **blocos - no primeiro** funciona a cozinha e duas salas de aula; **o segundo e terceiro** blocos têm cinco salas de aula, cada um.

A Arquitetura Sensível permite mapear o significado espacial apropriado pelo grupo dentro do micro-universo escolar. Todas as lembranças escolares vivenciadas incorporam-se no projeto arquitetônico da escola. Muros, portas, paredes, salas, cadeiras, pátio, birôs, deixam de ser seres inanimados e transformam-se, transmutam-se, encarnados em sentimentos e afetividades - *“(…), a casa natal gravou em nós a hierarquia das diversas funções de habitar. Somos o diagrama das funções de habitar aquela casa; (…)”* (Bachelard, 1998:34).

Toda estrutura arquitetônica e os objetos que a compõem são apropriados e manipulados (por eles). O trato dado à arquitetura escolar exprime os desejos, anseios, esperanças, desesperanças do grupo em relação à escola. O teste aplicado na escola demonstra a efervescência da diversidade do espaço escolar, o quanto elementos positivos e negativos se entrelaçam no convívio diário, criando seu próprio território.

Arquitetura Sensível da Escola

Planta desenhada coletivamente pelo Grupo

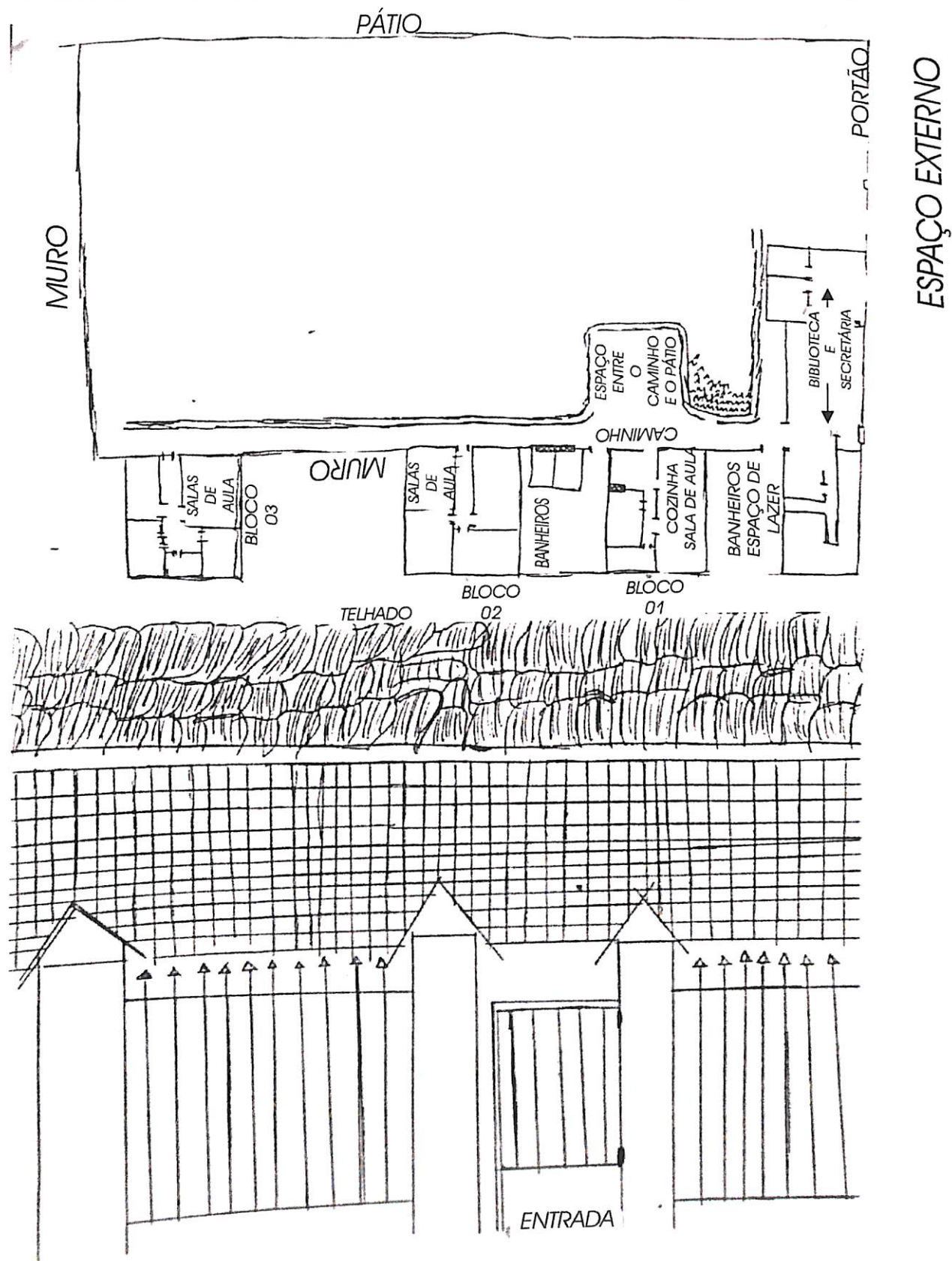


FIGURA 1

pronto aí, mai, aí quando tá em aula vaga a gente fica arriando pá e tudo mais, aí a gente sai e dá uma bola e depois volta de novo, pá, aí morgou a gente vai pra Caetano, joga uma ficha, da 11h30, 12h (meia noite) a gente vem seborá (embora) dormir.” (Mago, 20 anos – sexo masculino)

É na ação diária que o grupo constrói e constrói-se na relação escolar. Estabelecida num conflito entre regras e anomia, que incomoda a sociedade, não tanto pela acomodação, porém muito mais pela rebeldia de suas atitudes, pelo confronto diante das leis impostas. Aqui a rotina do viver escolar é rompida com o evento da transgressão.

“Era uma vez eu e meus amigos do colégio nós marcamos para abusar no colégio a noite nós arrancamos todos os fios do colégio e deixamos o diretor doidinho da vida nós começávamos a sorrir quando ele dizia que queria pegar quem fez aquilo nós começávamos arrir porque que todos qui fez aquilo tava ali do lado dele, ele não está nem ai pra gente ele, tava botando culpa para os outros alunos de outra classe E sem falar dos telhados quebrados que nós quebramos durante a noite na quele dia quase que o diretor pedia transferência. E sem falar na minha preferência, e de mudar o diretor do colégio.”
(Espiga, 20 anos – sexo masculino)

O grupo, portanto, vive a escola, mora nela. Ela pontua cotidianamente a sua vida, estabelece relações entre os seres que a habitam. Espaço e pessoas fundem-se - o espaço escolar passa a ter alma.

Passaremos a seguir à análise dos elementos desenhados pelo grupo no teste da arquitetura sensível, colocando de forma ordenada as suas dimensões.

É importante lembrar que o teste da arquitetura sensível foi aplicado individualmente a oito integrantes do grupo. Houve dificuldade, em alguns casos, por parte de alguns dos sujeitos, em relacionar o desenho ao simbolismo. Alguns simbolismos referem-se ao próprio desenho, por exemplo, quando um dos sujeitos desenhou no elemento cíclico uma roda, e quando respondeu o que representava colocou a palavra roda. Há, também, em outros casos uma diferença entre o desenho e a resposta simbólica dada a ele, como por exemplo, quando o sujeito desenhou um gato e como resposta simbólica colocou a palavra tigre. Porém em ambos os casos consideram-se válidas tais respostas uma vez que elas estão inseridas em um espaço plural e diverso, onde as mesmas trazem aspectos importantes e significativos, contribuindo, assim, para o enriquecimento da análise.

Para melhor compreensão e leitura (da análise), é recomendada a observação das figuras de 2 a 7 nas páginas 108 a 113.

a) A ENTRADA - A travessia do portal

Na entrada da escola foram desenhados nove elementos negativos e nove positivos. Analisaremos os negativos e em seguida os positivos, e logo após o seu significado em relação à entrada.

Símbolos Negativos Representados na Entrada da Escola:

Dos nove elementos negativos desenhados na entrada da escola, três referem-se à queda de uma pessoa (da personagem).

Neste caso, o simbolismo da queda encontra-se ligado à angústia humana diante da passagem do tempo e da morte, mas também uma angústia diante do devir, uma inquietação moral diante do futuro. O futuro que amedronta e que se aproxima, e traz o medo, a revolta, e a inércia. A inquietude diante do teimoso destino que parece imutável. Em dois casos a queda é representada pela queda do personagem e em um caso é queda do personagem significando um vacilo da vida, que pode trazer sérias conseqüências. É o castigo que se incorpora, para a instituição escolar, como uma correção por atos e atitudes que fogem do padrão exigido de ser e estar na sociedade. O medo do amanhã revela a angústia e a inquietação de estar no mundo, de estar na escola. A escola parece perder a função de preparadora para o futuro.

“A gente só pensa no exército, mas também se chegar o exército véio e não tiver, o cara não ficar, pra depois o cara vir pra qui de novo (para a escola) e não rolar emprego, meu irmão, eu vou pintar o bicho véio.” (Bart, 19 anos – sexo masculino)

E o entrar na escola, entrar para a escola pode tornar-se uma passagem, o ultrapassar uma fronteira, um limite que pode levar para baixo, para o fracasso. Na escola pode significar não passar de

ano e, conseqüentemente, o atraso para a conclusão dos estudos, levando a muitas repetências. Dentro deste contexto a escola perde a categoria de espaço ascensional, lugar que prepara para o sucesso.

Quatro espadas foram desenhadas, uma como arma (desenho de espada), uma representando os portões da escola, (grades de ferro com pontas), uma como instrumento de luta (desenho de espada), e uma como instrumento de luta de Reis (desenho de espada). As armas representam a separação cortante entre o bem e o mal, também indicam potência e pureza, poder de libertação. A fronteira tem que ser ultrapassada com sofrimento, com dor, com luta. Representam também a separação da exterioridade. Ela, a espada, representa um duplo, tanto pode ser destruidora, mesmo que esta destruição se aplique positivamente (a injustiça, a maleficência, a ignorância), como pode ser construtiva da paz e da justiça.

O refúgio aparece uma vez, negativamente referindo-se à escola como local de esconderijo de bandido, portanto, existe aqui uma negatividade do espaço escolar quando torna possível a habitação para pessoas externas e que oferece abrigo para as mesmas que exercem práticas ilícitas. A escola, aqui, torna-se espaço de insegurança e instabilidade, não oferecendo condições de um habitar confiável.

O monstro é desenhado uma vez na entrada da escola, apresentado como antropozoomórfico, significando pessoa que não tem sentimentos, portanto desnaturalada e cruel. A nível do simbólico o monstro guarda o tesouro da imortalidade, onde é necessário

passar por várias dificuldades, vencer vários obstáculos para ter acesso a esse tesouro (material, biológico, espiritual). É necessário dominar o medo. Com o monstro morto, vencido é possível ter acesso ao tesouro.

O monstro permite também a transformação humana, ele é aquele que, nos ritos de passagem, devora o homem velho, fazendo nascer o homem novo, ele guarda o mundo interior dos espíritos. Porém o monstro pode ser também a encarnação de forças irracionais, quando cada homem defronta-se com seu próprio monstro, com o qual deve lutar constantemente.

Símbolos Positivos Representados na Entrada da Escola:

Dos nove elementos positivos desenhados na entrada da escola, um representa a espada como bandeira. A bandeira simboliza e oferece proteção da pessoa, moral, espiritual ou física, cria um elo entre o alto e o baixo, o celeste e o terreno. Neste caso a espada-bandeira torna-se sublevação na passagem. Ela cria um elo entre o exterior e o interior, remete a uma luta para vencer a ultrapassagem, que pode levar à vitória, que permite o trânsito, portanto, ela pode propiciar a elevação, a ascensão, e ainda imbuída de simbolismo verticalizante tem como preocupação a reconquista de uma potência perdida.

Um cachorro e uma ave representam o arquétipo animal. O cachorro (cão) significando companheirismo e a ave um ser vivo. Os animais representam os símbolos dos princípios e das forças

cósmicas, materiais e espirituais (inferno, terra, céu), intervêm nos sonhos e nas artes, identificam-se com os homens, com uma imagem domesticada ou selvagem.

Aqui o cachorro (cão) aparece como companheiro. Nesta simbologia o cão pode ser *“guia do homem na noite e na morte, após ter sido seu companheiro no dia da vida”* (Dicionário dos Símbolos. p. 176). Ele é também intercessor intermediário entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos.

As aves de maneira geral significam ser mensageiras do outro mundo.

A água foi desenhada caindo do telhado, significando chuva, representando o arquétipo água, que aqui está ligado à operação purificadora, à passagem, contém e irradia pureza, fonte de vida e de renovação.

O elemento cíclico, aqui ligado à passagem, é representado (descrito) um como fábrica de coisas redondas e o outro como um cata-vento (hélice). Os símbolos cíclicos estão ligados aos movimentos psíquicos, de interioridade, de domínio do tempo, do devir.

Dois personagens se encontram na entrada, um como guarda e outro como caricaturas das pichações. Na simbologia o guarda significa autoridade, guardião das regras e das normas, o que se encaixa neste caso, pois a figura do guarda na entrada (passagem)

representa a imposição da hierarquia institucional (a escola). As caricaturas representam os desenhos feitos nas paredes da escola. Isto leva a supor que essas pichações em si só já constituem um desregramento, uma rebeldia ao poder institucionalizado, então, uma desobediência, um confronto à presença da autoridade do guarda. Duas forças antagônicas, mas complementares, que se põem e contrapõem no devaneio da passagem na escola.

O simbólico incorpora-se no acesso à escola, transforma-o em espaço de limite, de fronteira, de passagens. São nove elementos positivos e nove negativos que convivem em ambigüidade. Segundo Augras (1984:35) passagem significa *“que se passa de um estado para o outro. Vai-se de um ponto para outro. Há um movimento”*. Neste caso, o movimento oscila entre o lado de fora e o lado de dentro, o interno e o externo do pequeno universo escolar. Bachelard (1998:215) diz que o *“exterior e o interior formam uma dialética do esquartejamento e a geometria evidente dessa dialética nos cega tão logo a introduzimos em âmbitos metafóricos. Ela tem a nitidez crucial da dialética do sim e do não, que tudo decide”*.

Como todo espaço, a escola possui sua intimidade e para ter acesso a essa intimidade é necessário a passagem, - *“há um momento, há um limite e esse limite tem de ser ultrapassado. Ultrapassado com assombro, com temor, com medo, mas depois, com felicidade”* (Augras, 1984:36).

Na relação de ambigüidade, fronteira e limite entre o exterior e o interior da escola, há um movimento de toque, eles se roçam e se permitem um convívio, é o que Maffesoli (1998:102) chama de relação táctil - *“na massa a gente se cruza, se roça, se toca,*

interações se estabelecem, cristalizações se operam e grupos se formam”. São corpos contrários que se atraem, sempre de forma conflituosa, porém respeitam os limites fronteiriços, espaço de possibilidade do Ser. É “a eflorescência e a efervescência do neo-tribalismo que, sob as mais diversas formas, recusa reconhecer-se em qualquer projeto político, não se inscreve em nenhuma finalidade e tem como única razão ser a preocupação com um presente vivido coletivamente.” (Ibidem, 105).

É possível supor que para o grupo a entrada da escola se caracteriza como um momento de incerteza, entrar para a escola não garante a certeza de um futuro perfeito, promissor; significa ter que aceitar e cumprir os deveres, as regras e as normas escolares, se enquadrar no modelo institucional escolar e social imposto.

A entrada mistura símbolos positivos e negativos, portanto indica que para o grupo atravessar essa fronteira requer uma correlação de forças que não se excluem, mas que se integram e tornam possível viver a angustiante passagem para o “futuro”.

b) O TELHADO - A Verticalidade em Ação

Símbolos Negativos Representados no Telhado:

Os elementos negativos que foram representados no telhado são: o monstro, desenhado uma vez sob a forma antropomórfica e significando perigo; e o fogo, desenhado no telhado em chamas, colocado como obra da natureza, significando incêndio. Na

simbologia o fogo tem duplo aspecto tanto é ação fecundante, purificadora e iluminadora, como obscurece e sufoca através de sua fumaça, queima, destrói, devora. O fogo que queima e devora simboliza a imaginação exaltada, o subterrâneo, o fogo infernal, a revolta do intelecto, a anomia. É elemento sacrificial por excelência, concede destruição total e ao mesmo tempo a ressurreição.

Símbolos Positivos Representados no Telhado:

Na Arquitetura Sensível da escola, a simbologia positiva do telhado leva ao elemento queda, aparecendo três vezes, significando água (chuva) que cai no telhado. Aqui a queda apresenta-se como elemento positivo, a chuva cai, limpa o telhado e traz em sua simbologia a justiça, a vitória, a fecundação, a racionalidade.

Os personagens foram desenhados como duas figuras de contos infantis (João e Maria) sentados no telhado. A espada foi desenhada uma vez como bandeira fixada no telhado. A simbologia da bandeira já foi explicitada anteriormente na dimensão da entrada. O telhado aparece também uma vez como refúgio, lugar de segurança, proteção. O elemento cíclico é representado por uma bola que rola pelo telhado e simboliza a gravidez. A bola remete a um objeto de lazer, aquilo que diverte. A gravidez remete à renovação, dá continuidade à vida.

Assim, na simbologia do telhado seis elementos positivos e dois negativos, que nele incorporam-se, levam a um espaço apropriado mais positivamente, pois o telhado é lugar que protege, que esconde,

que é lavado pela chuva, tornando-se limpo para seu habitat. Espaço criado e renovado para o lazer, para os prazeres. Canto secreto que permite muitas expressões, apesar de que negativamente também ofereça perigo. O telhado é o refúgio, esconderijo na escola, da própria escola. A escola pode ser vista como um ser vertical, ela eleva-se, diferencia-se na sua verticalidade. A sua verticalidade materializa-se no telhado que protege da chuva e do sol, mas que ao mesmo tempo abriga e torna-se habitável.

A simbologia verticalizante do telhado (Durand, 1997/Dicionário dos Símbolos) neste caso, aponta para a possibilidade da passagem de um modo de ser a outro. Então, o telhado é espaço que permite ao grupo ascender, elevar-se num mundo próprio, diverso do que permite a instituição escola; é domínio explorado onde é possível exercer suas atividades (o grupo) sem ser incomodados como por exemplo: fumar maconha, entrar na escola quando está fechada, pichar e fugir pelo telhado, entre outras.

c) BLOCOS DE SALAS DE AULA E SECRETARIA

Símbolos Negativos Representados nas Salas de Aula e Secretaria:

Os elementos negativos foram desenhados como água, aparecendo uma vez no bloco das salas de aulas, significando inundação. Água hostil que pode engolir e destruir; o fogo foi desenhado duas vezes, significando incêndio, uma no bloco da secretaria e outra no bloco das salas de aula. O arquétipo do fogo

calor, proteção, alimento, como também oprimir. O arquétipo fogo aparece no bloco da secretaria, representando um cigarro aceso.

Os símbolos que aparecem nos blocos de sala de aula e secretaria também se misturam entre negativos e positivos.

O incêndio e a inundação revelam possivelmente, para o grupo, a insatisfação com as imposições estabelecidas pela hierarquia escolar. Este espaço representa, portanto, um lugar pouco querido pelo grupo, onde o mesmo atua com significante rebeldia e descaso, é como se pode notar nas palavras de Mago (20 anos – sexo masculino) *“A escola não é morgada. Morgada é a sala de aula”*. Os valores impostos convidam a insubordinação e descrença na escola, é possível perceber isso na fala de Mato (21 anos – sexo masculino) *“Se esse colégio pintar ele todinho, em três dias ele tá todo pichado. Esse colégio não tem direção nenhuma, não tem vigilância, a senhora espera o que de um colégio desse?”*

Ao mesmo tempo em que há essa insatisfação, há também uma positividade sobre o espaço escolar, pois ele também gera laços de convivências e relações, que mesmo conflituosas apontam para uma busca, uma necessidade de saciar a sede sobre indagações e respostas que aliviem o peso da existência humana e por isso mesmo continuam a freqüentá-la.

Parece que esses espaços ao mesmo tempo em que castra o desabrochar criativo do grupo, permite, numa contraditoriedade, criar e recriar modos e estilos de vida que propiciam o habitar a escola, fazendo dela um espaço complexo e plural, e estas relações,

mesmo que conflituosas, tendem a uma transformação daqueles que compõem e contrapõem estes espaços.

d) PÁTIO - O Jardim do Bem e do Mal

Símbolos Negativos que Representam o Pátio:

No pátio, o arquétipo da queda aparece duas vezes como elemento negativo, significando queda de uma pessoa. O significado do arquétipo da queda, quando se trata da queda de pessoas, reencontrado aqui, já foi explanado anteriormente na dimensão da entrada.

A espada é desenhada no pátio uma vez como elemento negativo, significando pedaço de aço (metal) - a simbologia do metal está ligada a seu aspecto impuro (neste caso no sentido de ser um pedaço de aço) signo da solidificação cíclica, endurecimento progressivo das idades do mundo. O monstro foi desenhado quatro vezes como elemento negativo. Uma vez como bicho que quer fazer mal, representado por uma caveira; uma vez como história (disciplina); uma como a secretária da escola (antropomórfico); uma como uma coisa feia. O arquétipo reencontrado aqui já foi analisado anteriormente, contudo faz-se necessário colocar que o homem ao longo do tempo sempre tenta superar o medo, há uma constante luta entre o homem e seus monstros.

O fogo foi desenhado duas vezes como elemento negativo representado por fogo no pátio, significando queimada e tristeza. O arquétipo do fogo reencontrado aqui já foi tratado anteriormente.

Uma vez a água aparece como elemento negativo, significando obra da natureza que pode tornar-se perigosa, indicando a inundação do pátio. Na simbologia a água negativa significa hostilidade, que pode levar ao engolimento e destruição. Para Durand (1997:96) *“A água é epifania da desgraça do tempo, é ‘devir hídrico’”*. Portanto o pavor do futuro.

Símbolos Positivos que Representam o Pátio:

A espada foi desenhada uma vez como elemento positivo significando honra. No Dicionário dos Símbolos a espada além de honra pode significar também dignidade, virtude, talento, coragem, potência, poder. O refúgio aparece três vezes no pátio, uma significando esconderijo (pessoa escondendo-se), uma significando exílio (pessoas saindo de um país para outro), e uma significando lugar para derramar sentimentos (uma pessoa desenhada no canto do pátio). Em todos os casos o refúgio remete a lugar tranquilo e seguro, que protege. O monstro aparece uma vez como elemento positivo, solto no pátio, significando uma personalidade, um sonho.

O sol, matos crescendo, um ciclone e uma roda foram desenhados como elementos cíclicos positivos que aparecem no pátio.

O simbolismo do sol é ambíguo e diversificado, tem um poder fecundador e também mortífero pode conduzir à luz (inteligência, conhecimento intuitivo, imediato), porém pode conduzir às trevas (ao não conhecimento).

O sol no pátio demonstra um contraponto aos símbolos negativos, levando a possibilidade de ascensão, de elevação. É a claridade do pátio, no pátio que permite os matos crescerem, o vento soprar.

A roda remete ao mundo do devir, da criação contínua, é reinício, renovação, deslocamento.

O ciclone desenhado no pátio representa um ventilador que faz vento, quando há calor; assim foi dito pelo informante.

Os personagens desenhados no pátio representam duas pessoas comuns, dois personagens de teatro um casal de namorados, simbolizam, ao que parece, a reunião, o encontro de pessoas, homem e mulher – figura humana, que no Dicionário dos Símbolos implica em síntese do mundo, modelo reduzido do universo, microcosmo, o homem é o centro do mundo dos símbolos.

Em um caso, alunos e professores estão representados por uma árvore com poucas folhas e embaixo encostado no seu tronco há um banco.

A árvore simboliza a verticalidade, a vida perpetua evolução, o aspecto cíclico da evolução cósmica (morte e regeneração), o subterrâneo (raízes), a superfície (tronco e galhos), a altura (galhos maiores), a fertilidade, a ambivalência, através da inversão a árvore da vida, pode torna-se a árvore da morte.

A árvore relacionada aos professores e alunos parece apontar para a necessidade de ambos saírem do escuro das salas de aula (na visão do grupo) e irem para fora, tomar o sol revitalizante, crescer, elevar-se, atingir a ascensão. O banco pode representar a possibilidade de descanso em baixo da árvore, que produz sombra, que refresca com o balanço de suas poucas folhas trazendo o vento. No simbolismo a árvore pode representar o crescimento de uma família, de uma cidade, de um povo. Neste caso específico ela pode, então, apresentar-se como o crescimento dos professores e alunos, uma vez que ela é também fecundada pela luz. Assim podem eles evoluírem, ascenderem.

A água é apresentada três vezes como elemento positivo, significando duas vezes torneira, uma vez poça d'água, indicando a utilidade da água no primeiro caso. A água positiva representa a utilidade, operação purificadora, passagem, fonte de vida e de renovação.

Um pássaro, um passarinho, um cavalo e um peixe foram desenhados como elementos positivos que aparecem no pátio. A simbologia dos pássaros, passarinhos, está ligada às relações intermediárias entre o céu e a terra, leveza e liberação do peso

terrestre, simboliza também as funções intelectuais (a inteligência), a força e a vida, a fecundidade. O cavalo é portador da morte e da vida a um só tempo, é por vezes benéfico, por vezes maléfico, ele é montaria, veículo, nave, fonte de paz ou de conflito, angústia diante da mudança. O peixe está associado ao nascimento ou à restauração cíclica, é ao mesmo tempo salvador e instrumento de revelação, simboliza vida, fertilidade, fecundidade e sabedoria, geralmente é ambíguo, também é alimento, símbolo do psiquismo, faz a comunicação ou com Deus ou com o diabo.

O fogo foi desenhado duas vezes como elemento positivo representado por um palito de fósforo quando risca e pela queima de matos no pátio. No primeiro caso, pode-se prever que o mesmo indica o uso de um meio tecnológico para obter-se o fogo e no segundo caso, o processo de limpeza do pátio com a queimada dos matos.

Todos esses símbolos positivos e negativos encontrados no pátio mostram que ele é o lugar mais habitado pelo grupo. Aqui há um intercâmbio de relações, em sua maioria positiva havendo também negativas. No espaço escolar, é o pátio que com certeza prende o grupo à escola, pois é nele que se desenrola, praticamente, toda a vida do mesmo. É como se pode constatar na fala de Mago (20 anos, sexo masculino) “Antigamente tinha alguma coisa no dia a dia da escola, mas agora, atualmente, não é feito antigamente, porque antigamente a gente estudava. Assistia às aulas, pá, hoje não, hoje a gente vem, aí já vem amorgado, a gente vem amorgado, aí fica no pátio batendo papo, aí dá aquela noia, pá, aí meu irmão, não

tô afim de assistir aula hoje não. Aí pá, aí pronto. Aí todo mundo concorda, aí pronto, a gente fica só ali no pátio pá, aí quando a gente vem no dia que a gente tá disposto, aí a gente vem pá. Cada um entra na sua sala de aula e aí vem assistir pronto. Mas a demora é o primeiro sair, quando o primeiro sai pá, o outro já tá agoniado, olhando assim na porta pá, não tá agüentando mais ficar dentro da sala de aula tá ligado! Não tá agüentando mais pronto. Quando sai e vê que um tá ali, aí o outro sai e começa a conversar sobre um bocado de coisa... É futebol, pá, aí, pronto. Outro vê aí vem, outro vê, vem, aí pronto a gente se reúne vai pro pátio, fica conversando lá no pátio pá, conversa vai, conversa vem aí já tá na hora de vir se bora (embora) pronto. Quando a turma larga a gente vai pega os cadernos na sala, vem se bora pro playtime de Caetão, fica jogando umas fichas lá, pá, a gente já tá muito doido, aí bate aquela coceira aí pronto, vai se bora dormir.” Fazendo do pátio, portanto, o lugar mais freqüentado da escola.

É importante considerar que os blocos de salas de aula, cozinha, secretaria e o pátio estão contidos no continente escolar. O núcleo escolar torna-se continente dividido, vivido e habitado. Os elementos relacionados e vivenciados nos blocos foram o fogo, como incêndio, a água, como inundação, e, portanto, negativos, levando à simbologia do fogo e da água aos seus aspectos destruidor e hostil; o gato, o pai, a mãe, a água como reservatório e vida, o fogo representado por um cigarro aceso, como elementos positivos, referindo-se a um animal doméstico e manso; o pai como figura de autoridade, poder; a mãe remete a uma relação ambígua, tanto abrigar, como oprimir.

Os blocos travam uma relação íntima e afetiva com o pátio. Nele os elementos misturam-se em sua diversidade. O habitar o pátio, implica vivê-lo, descobri-lo e desvendá-lo. O continente torna-se mais amplo, o redobramento e encaixe de seus conteúdos faz do pátio muito mais escola do que os blocos de salas de aula. A diversidade se encarna tanto nos blocos, no confronto de três elementos negativos e seis positivos, como no pátio vinte elementos positivos e oito negativos.

Nesta simbologia os elementos em sua maioria, positivos e negativos, revelam uma relação de ambigüidade, conflituosa, diversa e dual. Sempre pautados nas questões existenciais sobre a vida e a morte, como também desvelam a revolta contra a estrutura institucional social e educacional. Muitas vezes a simbologia revelada pelos elementos apontam para uma diversidade que mistura inteligência, sabedoria, vida, fertilidade, fecundidade, revolta, transgressão e anseios a respeito da angústia existencial. O conteúdo, portanto, vem juntar, unir de forma complexa como um cimento todos os elementos, dando forma ao continente escolar.

Como diria Bachelard (1998:72) os devaneios da escola seriam um convite para imaginá-la. A escola revela uma comunhão conflituosa de forças e, por isso mesmo, resistência. A escola *“Terreno em que o acaso semeou a planta humana nada era. E nesse fundo do nada crescem os valores humanos! Inversamente, se para além das lembranças vamos até o fundo dos sonhos, nessa pré-memória parece que o nada acaricia o ser, penetra o ser, desfaz suavemente os vínculos do ser”*. E ainda parafraseando Bachelard o

que guarda ativamente a escola, o que na escola une o passado mais próximo e o futuro mais próximo, o que a mantém numa segurança de ser, são suas atividades escolares cotidianas.

e) O EXTERIOR DA ESCOLA

Símbolos Negativos Representados no Exterior da Escola:

Foram identificados dois elementos negativos no exterior da escola, o monstro, desenhado como antropomórfico e, representado pela figura do diretor saindo do prédio em seu carro. Ao que indica, significando ameaça exterior e perigo interior, que leva à desordem, ao caos, a anomia, que aparece na figura daquele que impõem o poder institucional e que estabelece regras e normas, que por sua vez são impostas e obrigadas. E a cobra, atrás do muro da escola, significando um réptil mortal. Na simbologia, a serpente e o homem são opostos complementares e rivais, ser invisível e visível que surge de fendas, rachaduras, mora no inconsciente e na terra, liga-se ao mundo subterrâneo, à vida e à morte, metamorfoseia-se, desaparece e renasce. Simboliza a sexualidade, a renovação, a metamorfose, a dialética da vida e da morte, de morte que sai da vida e a vida que sai da morte. Aqui a cobra parece significar o mistério que se esconde do lado de fora, por trás do muro. Levando-se em consideração a comunidade na qual está inserida a escola “Parque das Catacumbas” e que já foi explicitada no primeiro capítulo. Esta cobra pode representar o mundo violento, a falta de perspectiva, de futuro, um réptil mortal, que mata impiedosamente e aniquila aqueles que encontra.

Símbolos Positivos Representados no Exterior da Escola:

Do lado externo da escola foi desenhado o arquétipo do refúgio, representado pela casa (pelo lar), significando, ao que indica, lugar de aconchego, segurança, proteção, abrigo. Este refúgio está situado na parte externa da escola, é a habitação familiar que vem oferecer segurança, se contrapondo, se opondo a intimidade e a interioridade da escola.

A dialética do exterior e do interior constitui barreiras a serem ultrapassadas, vividas por seus atores. *“O exterior e o interior são ambos íntimos; estão sempre prontos a inverter-se, a trocar sua hostilidade. Se há uma superfície - limite entre tal interior e tal exterior, essa superfície é dolorosa dos dois lados.”* (Bachelard, 1998:221). E a ambigüidade dos elementos que representam esta relação entre o exterior e interior, incorpora-se uns aos outros, significando angústia diante do tempo, do devir, do futuro; numa luta, que fere, que separa o lado de dentro e o lado de fora. Ao mesmo tempo, exterior e interior são espaços que permitem o conflito e o confronto, co-existem e co-habitam o lugar, transformam e são transformados por ele. Gera o que Maffesoli chama de *“estilos de vida”*, *“multiculturalismo”*, que permitem a eles se por e se oporem uns aos outros.

Na passagem da escola ou para a escola, caminhos se cruzam, se inter cruzam, se modificam. O Espaço escolar torna-se lugar de angústia diante do futuro, do devir, revolta diante do fracasso da educação tecnocrática, mas também é lugar de esperança de sucesso

diante deste mesmo devir, deste mesmo futuro, significando assim que é preciso olhar para a presença marcante e para a conseqüente consideração da cultura escolar.

Podemos perceber uma relação ambígua e conflituosa travada no seio da escola. Os espaços referentes à entrada e ao pátio demonstram ser, estes, os mais vividos e habitados intensamente. Até mesmo o telhado é lugar habitado, e este remete também a um apropriação particular pelo grupo, diante dos outros estudantes e dos funcionários, podendo-se dizer, até mesmo única.

Ou seja, o telhado é lugar desfrutado apenas pelo grupo, acesso restrito ao mesmo. Remete aos devaneios do abrigo, canto seguro, a sua verticalidade permite o poder. O poder de não ser descoberto (o grupo) por alguma transgressão. Porém o telhado, também, suscita medo - a adrenalina ocasionada pelo desregramento, o medo de ser descoberto. Essas emoções misturam-se no viver o telhado. O telhado transforma-se em espaço amado, provedor seguro que permite ao ser devanear e existir.

Nos blocos onde se encontram secretaria e salas de aula, os poucos desenhos denotam o distanciamento desse habitar. Como podemos observar o pátio e a sala de aula tornam-se dimensões complexas. A sala de aula é espaço menos habitado e vivido: “a escola não é morgada, morgada é a sala de aula” (Mago, 20 anos – sexo masculino); “o pessoal passar um ano estudando é muito, enjoa” (Mato, 21 anos – sexo masculino); “quando a gente chega depois do São João não quer mais nem tá dando nem mais atenção”

(Faro, 17 anos – sexo masculino). A sedução, o encanto, pelos trabalhos e afazeres escolares parece ter desaparecido, em seu lugar surge o lazer e, ao mesmo tempo, o descumprimento das regras escolares.

Nesta relação complexa e ambígua entre o grupo e escola é importante indagar quais os sentimentos que fluem e que permitem a convivência entre ambos. A narrativa exposta durante todo processo de análise sobre a Arquitetura Sensível da escola remete sempre ao confronto de dois discursos: um institucional/instituído que aponta para o oferecimento de uma escola que pretende educar para uma cidadania baseada numa educação tecnocrática; e outro, que seria muito mais um comportamento simbólico e um discurso simbólico, antes mesmo, que explícito, onde se estabelece uma ordem própria, um aproveitamento outro do espaço escolar, onde existe uma regra própria uma norma particular de uma desordem que cria e gera formas de habitar.

Diante do exposto é possível estabelecer que as pichações, antes mesmo de serem uma forma de status, de afirmação identitária; possuem também uma lógica latente e simbólica. É disso que trataremos a seguir no segundo momento da análise.

TOTAL DE TESTE APLICADOS: 8

● SÍMBOLOS POSITIVOS - Quant. 48

● SÍMBOLOS NEGATIVOS - Quant. 25

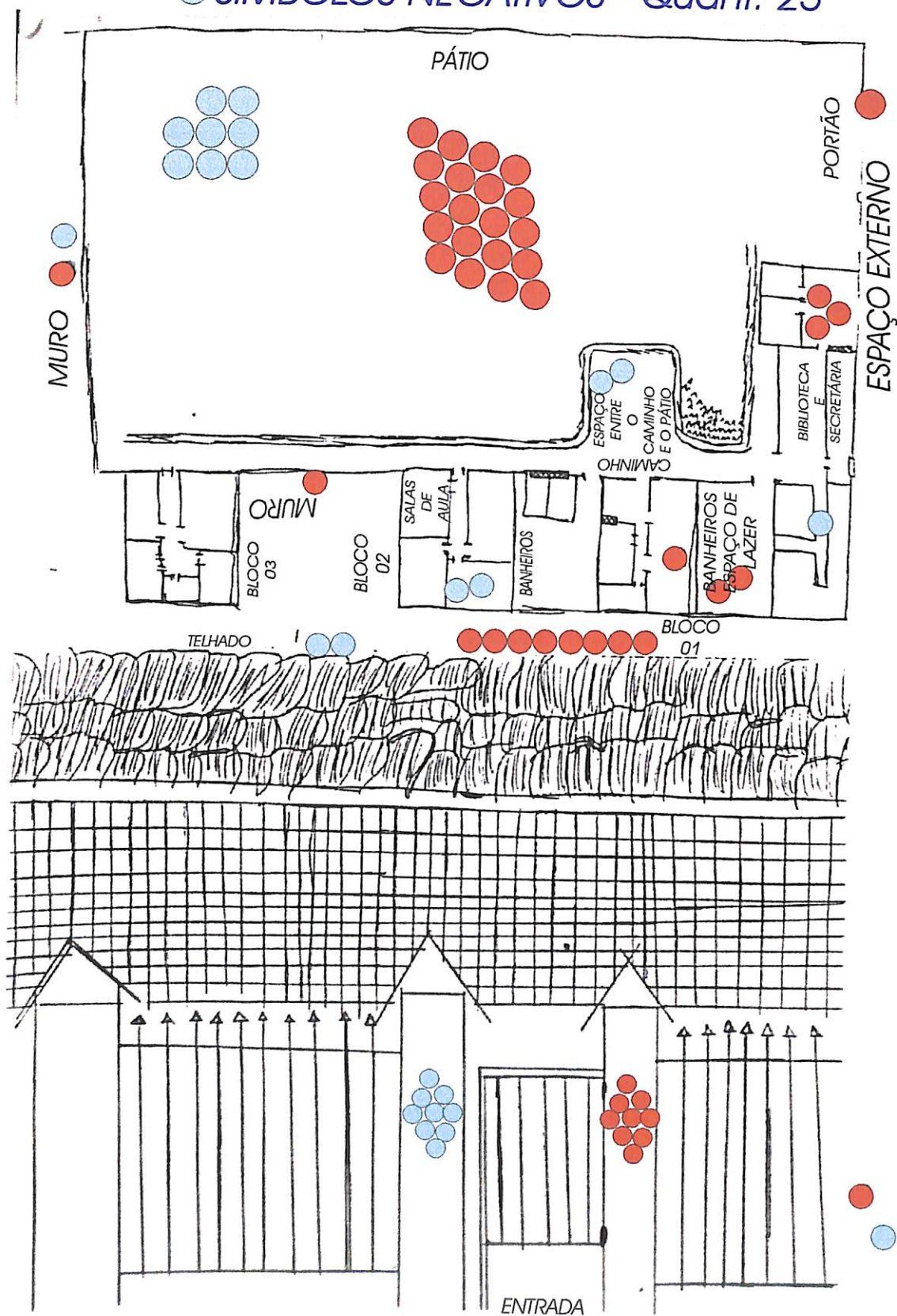
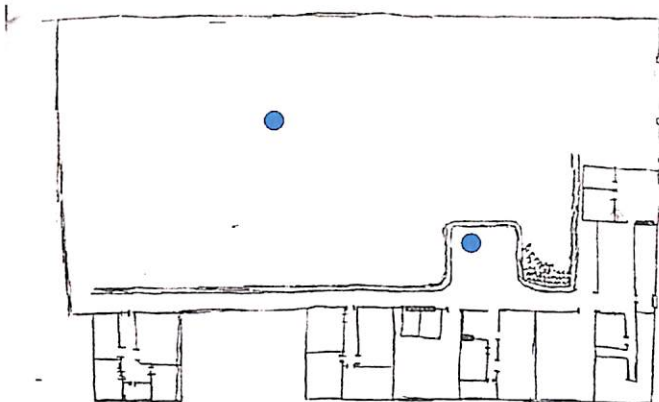


FIGURA 2

QUEDA

● POSITIVO 3

● NEGATIVO 5



→ PÁTIO

NEGATIVO

- UM BAQUE
(QUEDA DE UMA PESSOA)

- QUEDA DE UMA PESSOA (FRAQUEZA)



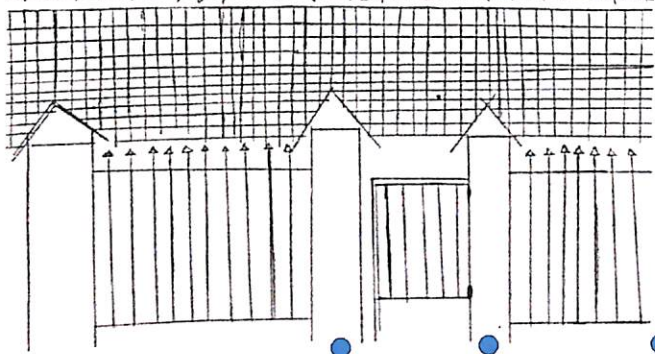
→ TELHADO

POSITIVO

- QUEDA D' ÁGUA (CHUVA)

- QUEDA D' ÁGUA (CHUVA)

- QUEDA D' ÁGUA (CHUVA)



→ ENTRADA

NEGATIVO

- QUEDA DE PESSOA (VACILO DE VIDA)

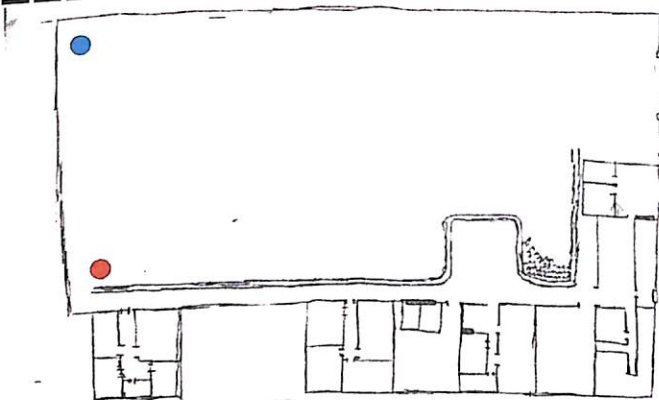
- QUEDA DE PESSOA (CAI DE CIMA DE ALGUMA
COISA)

- QUEDA DE PESSOA (PESSOA CAINDO)

ESPADA

● POSITIVO 3

● NEGATIVO 5



← PÁTIO

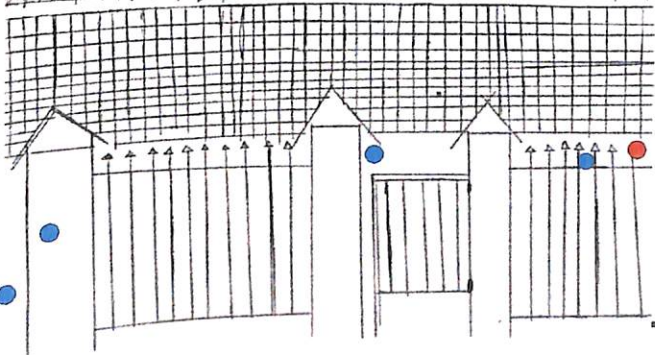
POSITIVO
- HONRA

NEGATIVO
- PEDAÇO DE AÇO



→ TELHADO

POSITIVO
- BANDEIRA



→ ENTRADA

POSITIVO
- SÍMBOLO DE UMA BANDEIRA

NEGATIVO
- ARMA/ PEÇA JOGO
- PORTÕES DE ESCALA
- INSTRUMENTO DE LUTA
- INSTRUMENTO DE LUTA DE REIS

FIGURA 3

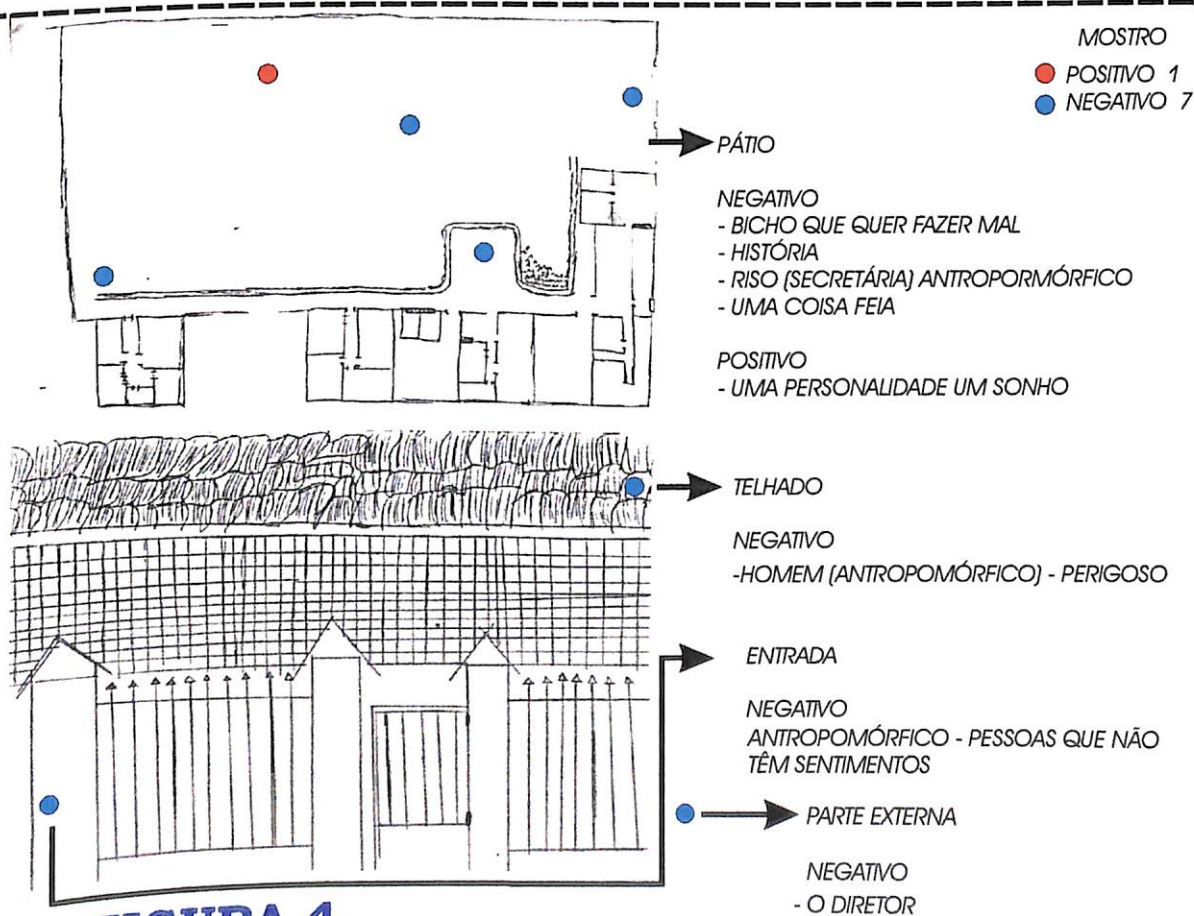
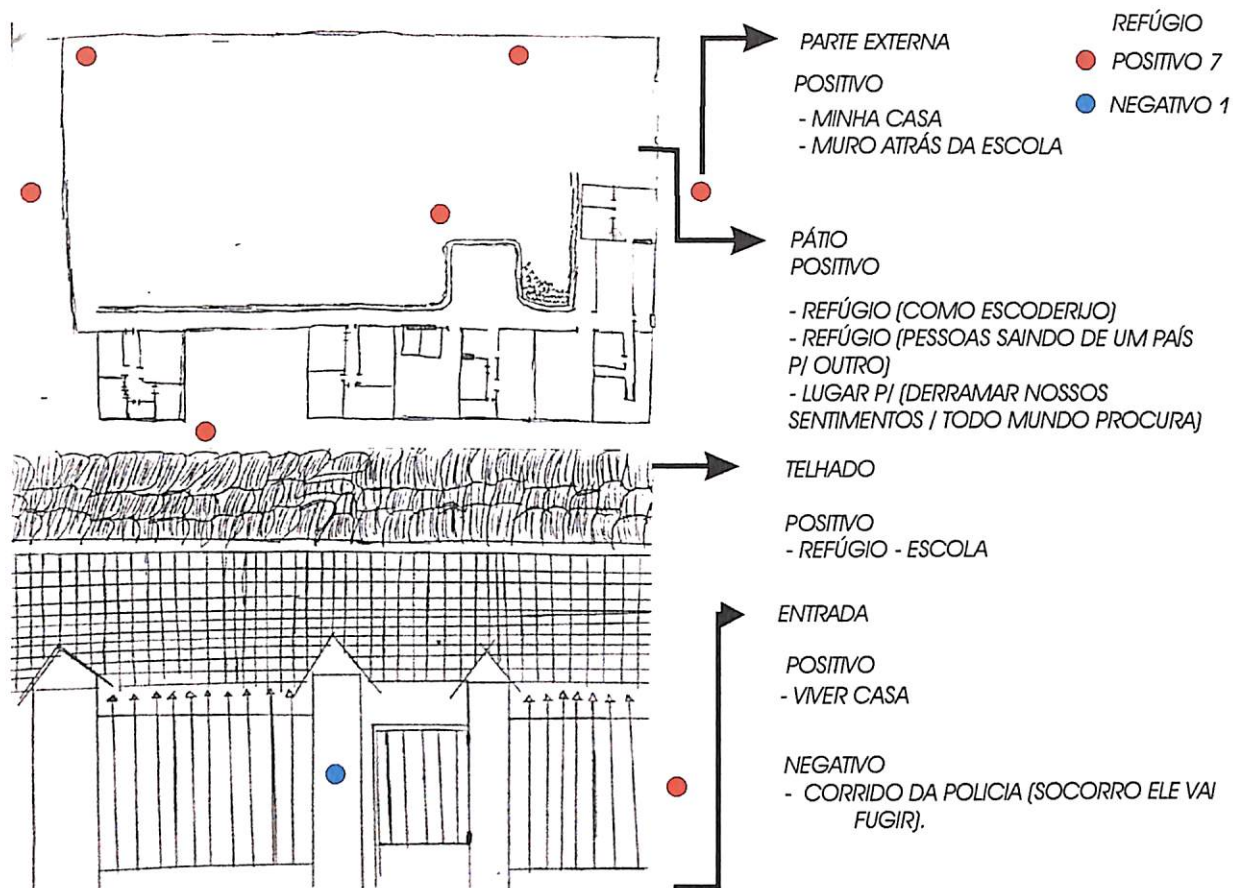
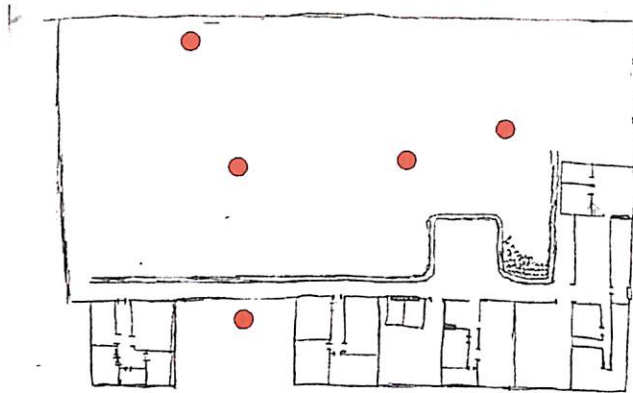


FIGURA 4

CÍCLICA

● POSITIVO 8



→ PÁTIO

POSITIVO

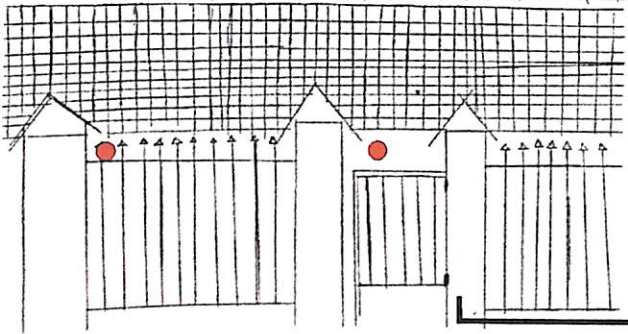
- ANTENA PARABÓLICA (QUE ESTÁ NO MURO)
- SOL
- MATOS CRESCENDO QUE SE REPRUDUZEM
- 1 CICLONE
- 1 RODA



→ TELHADO

POSITIVO

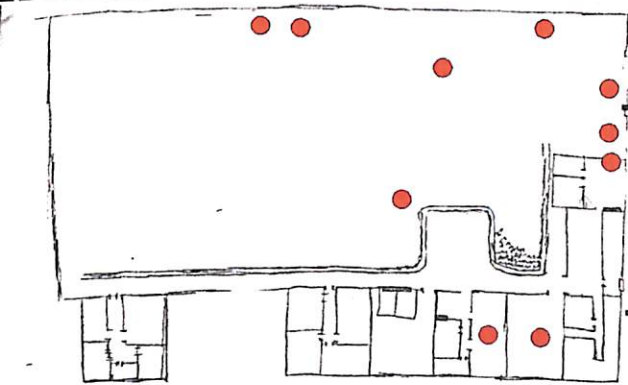
- BOLA/ GRAVIDEZ



→ ENTRADA

POSITIVO

- FÁBRICA DE COISAS REDONDAS
- UM CATAVENTO (UMA HÉLICE)



→ PÁTIO

POSITIVO

- PERSONAGENS DE TEATRO
- 2 PESSOAS
- 1 HOMENS, 1 MULHER (NAMORO)
- ALUNOS E PROFESSORES (ÁRVORE C/ FOLHAS)

→ BLOCOS

POSITIVO

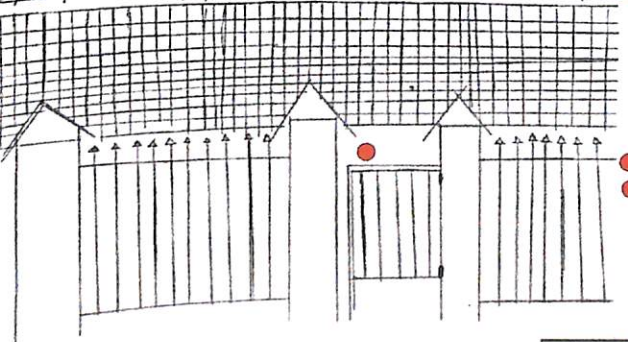
- PAI E MÃE (FAMÍLIA)



→ TELHADO

POSITIVO

- 2 PERSONAGENS DA HISTÓRIAS (JOÃO E MARIA)



→ ENTRADA

POSITIVO

- O GUARDA
- 2 CARICATURAS DAS PIXAÇÕES

PERSONAGENS
● POSITIVO 16

FIGURA 5

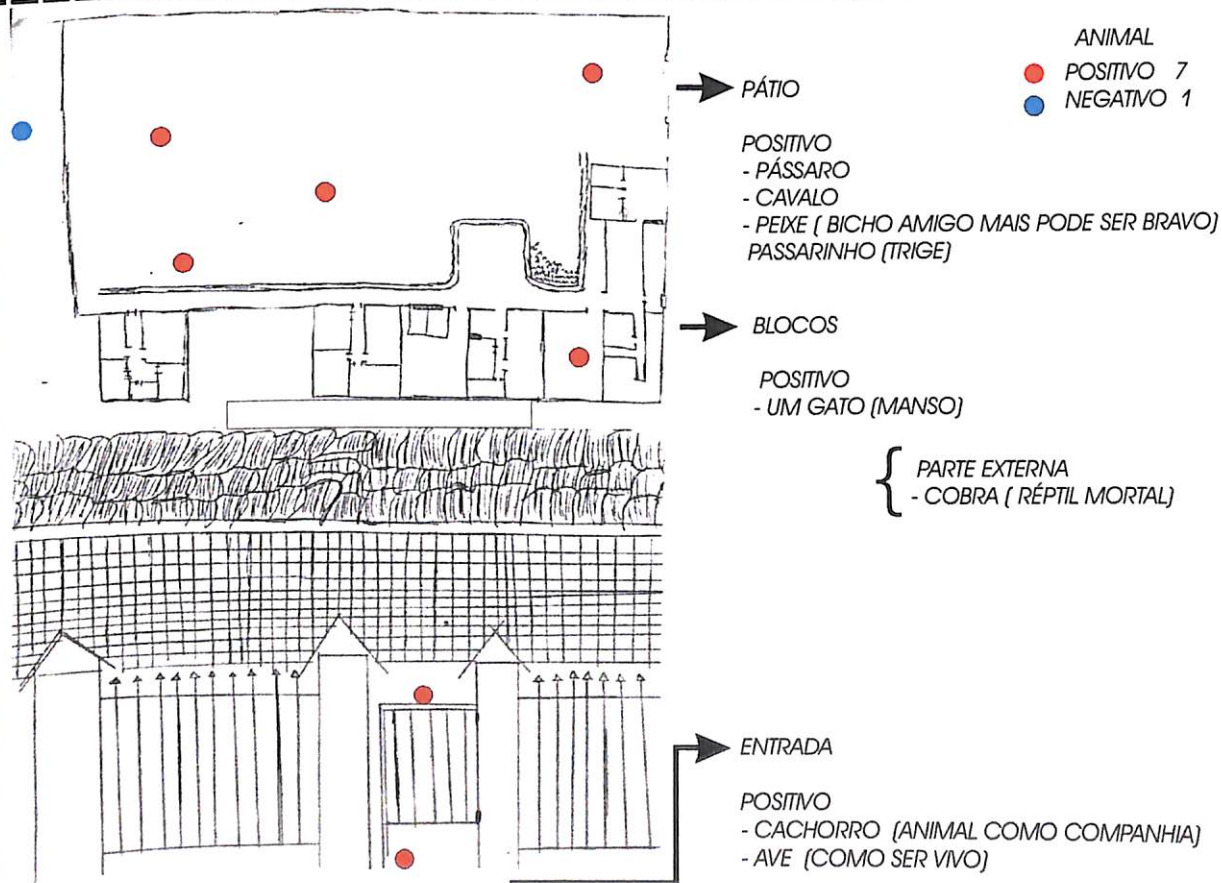
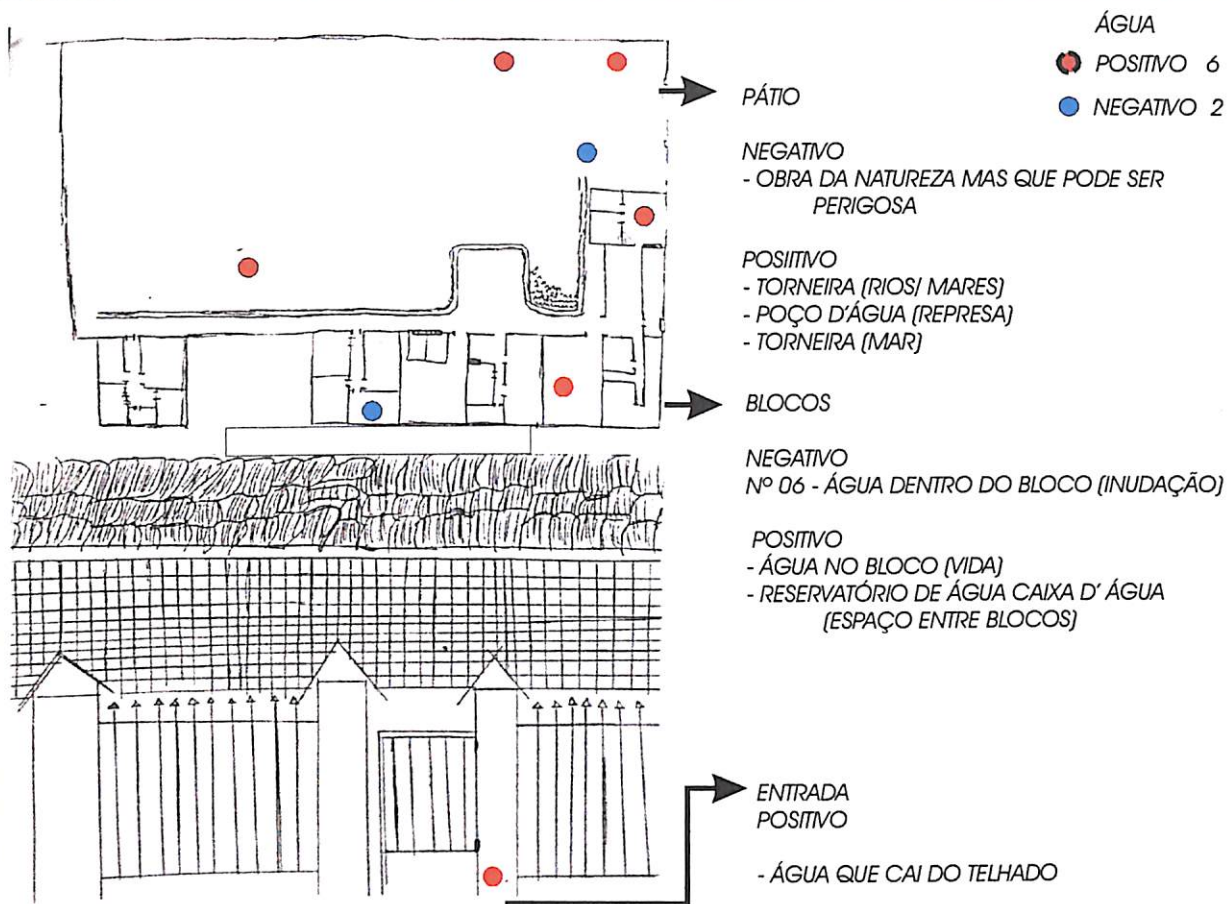


FIGURA 6

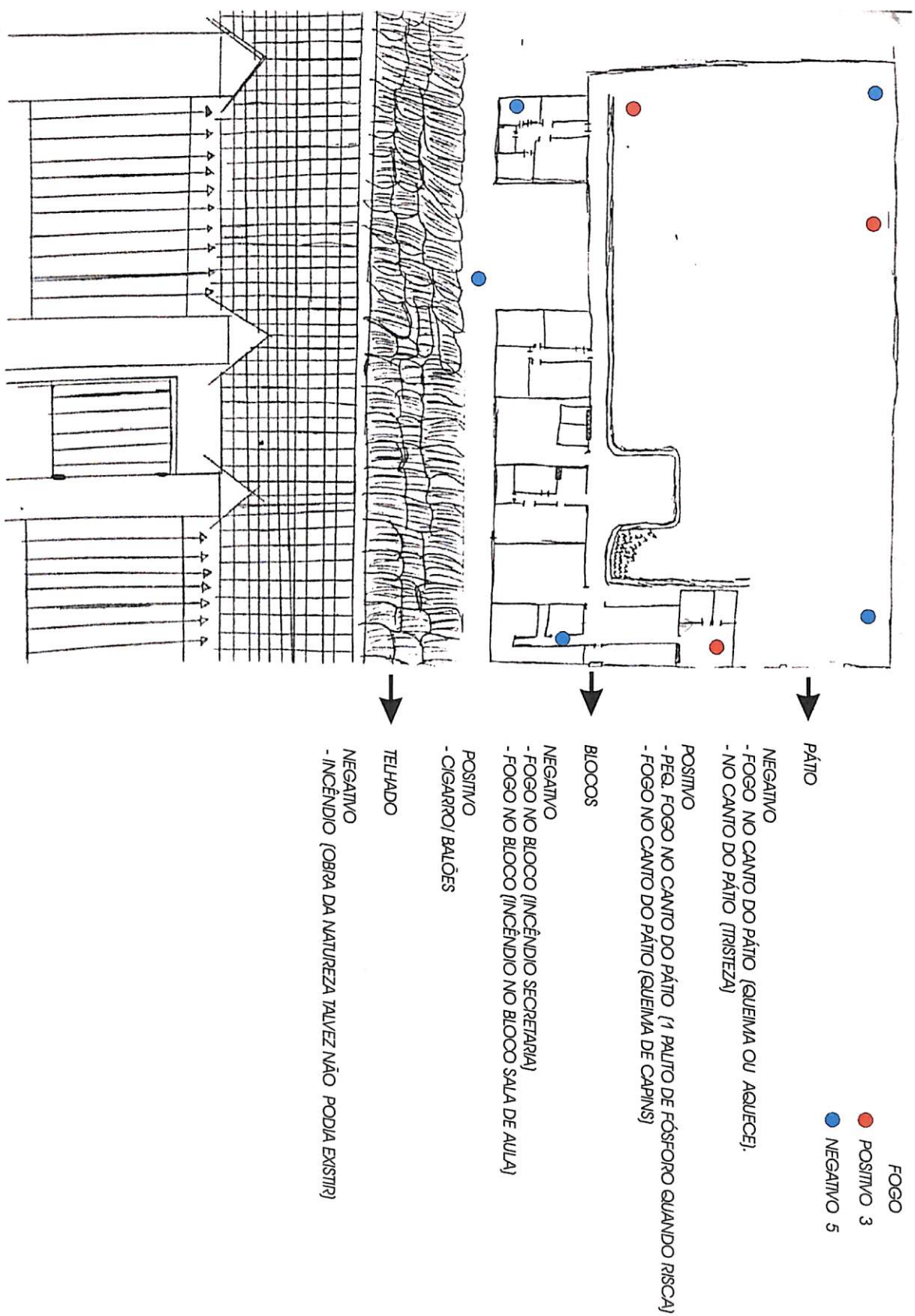
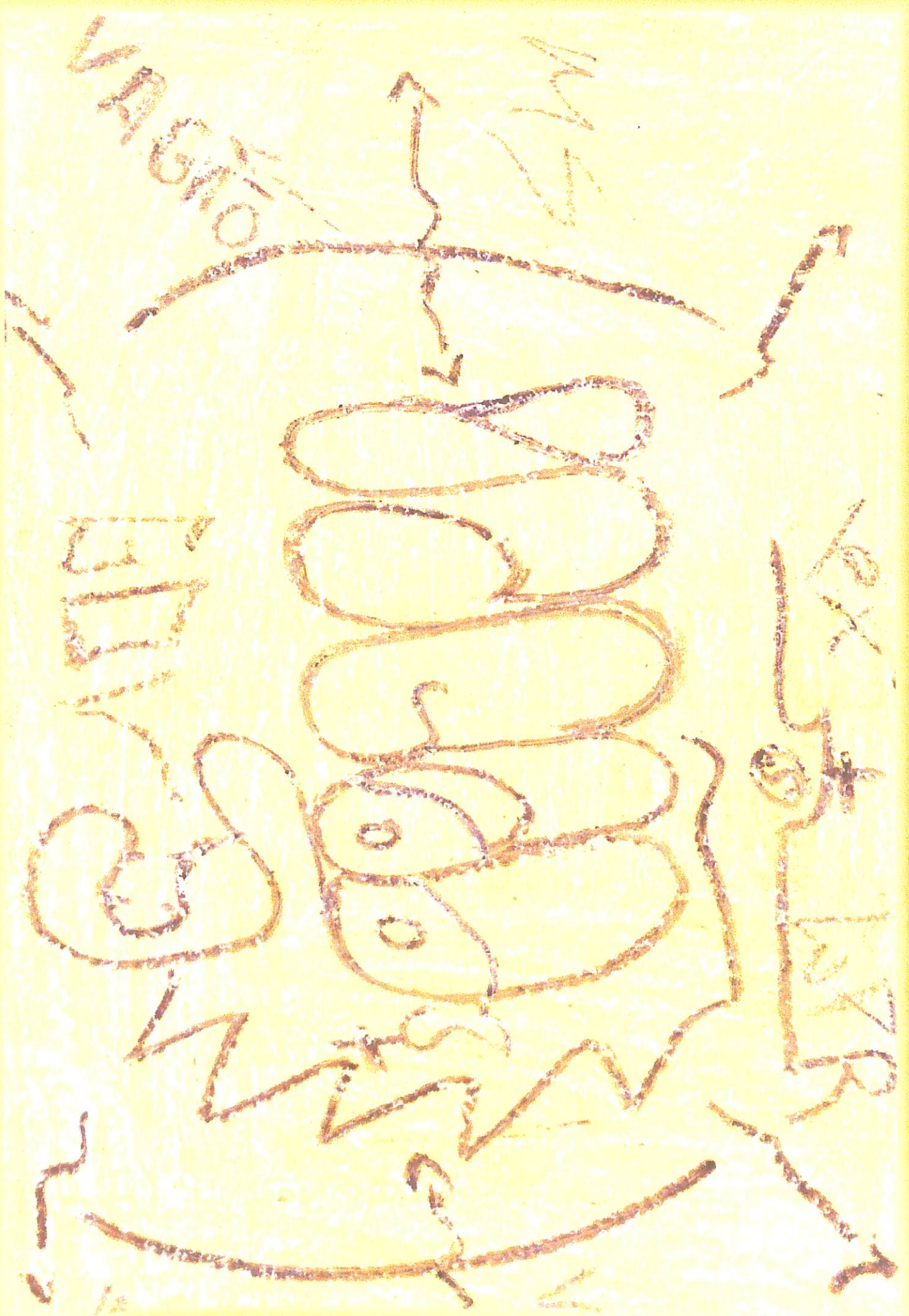
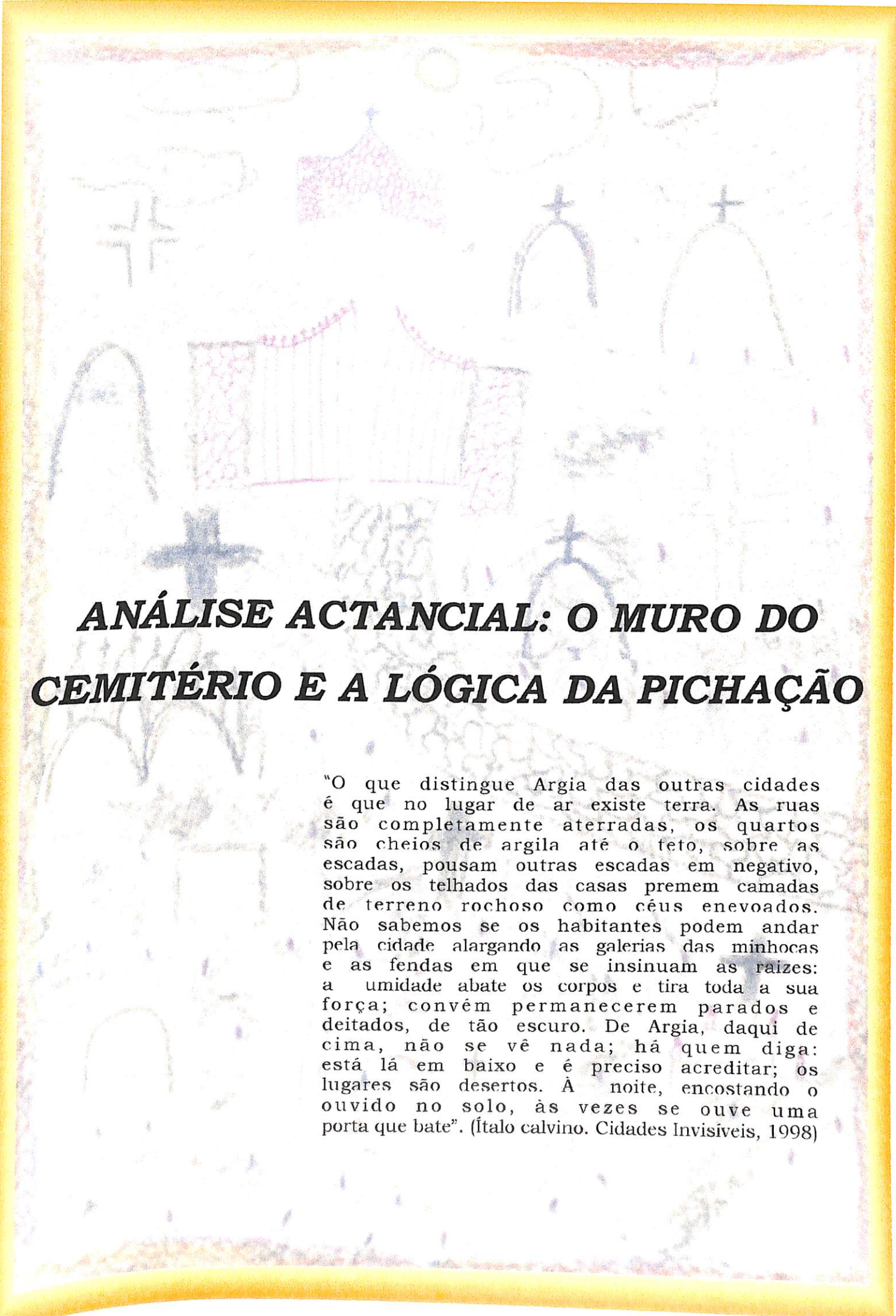


FIGURA 7





ANÁLISE ACTANCIAL: O MURO DO CEMITÉRIO E A LÓGICA DA PICHAÇÃO

"O que distingue Argia das outras cidades é que no lugar de ar existe terra. As ruas são completamente aterradas, os quartos são cheios de argila até o teto, sobre as escadas, pousam outras escadas em negativo, sobre os telhados das casas premem camadas de terreno rochoso como céus enevoados. Não sabemos se os habitantes podem andar pela cidade alargando as galerias das minhocas e as fendas em que se insinuam as raízes: a umidade abate os corpos e tira toda a sua força; convém permanecerem parados e deitados, de tão escuro. De Argia, daqui de cima, não se vê nada; há quem diga: está lá em baixo e é preciso acreditar; os lugares são desertos. À noite, encostando o ouvido no solo, às vezes se ouve uma porta que bate". (Ítalo calvino. Cidades Invisíveis, 1998)

I – Desenho e Narrativa

“O espaço convida à ação, e antes da ação a imaginação trabalha.” Bachelard.

Aqui passaremos a tratar da análise actancial, obtida através da aplicação do teste AT 10.

Para efetuação da Análise Actancial, neste segundo momento, foi pedido ao grupo que, através de suas pichações, compusesse um desenho composto dos dez elementos do teste e uma história desse desenho. Foi combinado que a pichação seria realizada no muro da escola, resultando então no desenho, e dele a sua narrativa, a seguir. Vale salientar que tanto o desenho quanto a narrativa foram realizados coletivamente.

O objetivo aqui, é observar através das ações desenvolvidas na narrativa o significado do espaço escola construído pelo olhar do grupo.

Desenho e Narrativa Obtida Coletivamente:

O MURO DO CEMITÉRIO



“Certa vez no muro do cemitério tinha um muro branco, que não era tão branco assim. No muro do cemitério havia um coveiro. O nome dele era Sr. Robusto que fumava pacaia e que tinha um brasa que toda vez que ele fumava pegava fogo, aí fazia o maior fogaréu. Ele ficava lá tomando conta do muro pá não deixar ninguém pichar. Sr. Robusto tomava conta desse muro pra que ninguém pichasse o muro, mas toda vez que ele pintava o muro de branco, no outro dia amanhecia pichado. Ele e o cachorro do lado, Paquito, que foi mordido por um morcego, nesse dia tinha um morcego vazado, o morcego mordeu, mordeu a orelha do cachorro, o cachorro que o nome era Paquito, o morcego sugador, o morcego se chamava vingador. Aí Paquito ficou doente. E o cachorro depois mordeu um pank que tava passando. O pank trouxe o morcego, ele trouxe o morcego e soltou lá no cemitério, já era mais de meia-noite,

para afugentar o monstro que tinha lá, Riso, a caveira, o monstro Riso por causa dos dentes dele, saiu de uma catatumba, que tinha lá daquela menina sem nome, de uma cova. Atrás do muro é o refúgio. O pank é Brou, Brou foi mordido pelo morcego e onde o morcego se escondia era num pé de coco, esse pé de coco era muito assustador e por isso mesmo o Brou tinha medo desse pé de coco, esse pé de coco ficava atrás do cemitério e era muito assustador. Brou que vendia pão pru rasta, o nome do rasta é lombrado, que fumava o canabis. E intocadinho ali, por trás da catatumba ele viu o monstro correndo, aí cismou-se de repente ele levou uma queda aí Paquito latiu, pegou a bola, mordeu e furou. Já Robusto correu pru outro lado e pegou uma espada, para encarar o monstro, e nisso o cachorro passando mal, e foi diretamente a catatumba, chegando lá encontrou o pank Brou, por trás do pank havia Riso e caveira com aqueles dentes enormes, querendo devorar Paquito. Doente ele latiu au, au, uaau ô, uaau ô. E aí seu Robusto, deu-lhe um pau no monstro, seu Robusto meteu a espada no monstro, aí o monstro correu pá dentro catatumba. Fez a catatumba de refúgio. Robusto pediu ajuda ao rasta lombrado, o rasta lombrado deu-lhe um tiro no monstro, na testa, pegou no lado direito

do crânio, até a capsula ficou lá no chão só deu uma mesmo pá fuder o caba. E nisso seu Robusto vazado foi pegar os seis caras que tinha pichado o muro, mas não pegou os cara que tinha pichado o muro do cemitério e nisso pintou o muro. Seu Robusto no final das contas acabou matando a caveira. Mas apareceu outro monstro, que já vinha de outra região, outro cemitério. Lá o coveiro lá tinha botado ele pá correr, que eram dois, coveiro de passo fundo pá cá. E aí que o dia foi amanhecendo, o cachorro morreu, a espada quebrou, a bola furou, o monstro morreu e Robusto ainda não acabou de fumar a pacaia - se salvou. E Brou disse: tô doidão, eu tô doidão meu irmão. O fogo apagou, o dia não amanheceu, só restou a poça d'água”.

Seqüências Portadoras de Ação Desenvolvidas na Narrativa:

1. O cemitério tinha um muro branco, que não era tão branco assim.
2. No muro do cemitério havia um coveiro. O nome dele era Sr. Robusto que fumava pacaia.
3. A pacaia tinha uma brasa que toda vez que ele fumava pegava fogo. A pacaia fazia o maior fogaréu.
4. Sr. Robusto ficava lá tomando conta do muro para não deixar ninguém pichar.
5. Toda vez que ele pintava (Sr. Robusto) o muro de branco, no outro dia amanhecia pichado.

6. O cachorro Paquito foi mordido por um morcego vazado, que mordeu a orelha do cachorro. O morcego sugador que se chama vingador.
7. Paquito ficou doente.
8. O cachorro mordeu um pank.
9. O pank trouxe o morcego e soltou o morcego no cemitério para afugentar o monstro.
10. O monstro Riso saiu de uma catacumba, de uma cova. (o monstro Riso por causa dos dentes dele) - que tinha lá daquela menina sem nome.
11. O pank foi mordido pelo morcego, que se escondia num pé de coco, que era assustador (o pé de coco)
12. Brou tinha medo do pé de coco, que ficava atrás do cemitério
13. E Brou vendia pão para o Rasta
14. O nome do Rasta é Lombrado e fumava cannabis. O Rasta intocadinho por trás da catacumba viu o monstro correndo, ele cismou e levou uma queda.
15. Paquito latiu, pegou a bola, mordeu e furou.
16. Robusto correu, pegou uma espada e foi encarar o monstro.
17. O cachorro passou mal.
18. Robusto encontrou o pank Brou
19. Por trás do pank encontrou Riso a caveira que queria devorar Paquito, que doente latia.
20. Robusto deu um pau no monstro, meteu a espada no monstro.
21. O monstro correu pra catacumba e a fez de refúgio.
22. Robusto pediu ajuda ao Rasta lombrado, que deu um tiro no monstro, na testa.
23. Robusto foi pegar os seis caras que tinha pichado o muro, mas não pegou.

24. Robusto matou a caveira.
25. Apareceu outro monstro, de outra região, outro cemitério, que o coveiro de outro cemitério botou esse monstro pra correr.
26. O dia foi amanhecendo.
27. O cachorro morreu.
28. A espada quebrou.
29. A bola furou.
30. O monstro morreu.
31. Robusto ainda não acabou de fumar a pacaia, se salvou.
32. O fogo apagou.
33. O dia não amanheceu.

II - As Duas Ordens Reveladas

As categorias actanciais tratadas a seguir revelam duas possíveis ordens, gerando uma ambigüidade, que é percebida na narrativa. Assim:

Sujeito/Objeto

Representado primeiro por um coveiro (Sr. Robusto) que tem como objeto tomar conta do muro para não picharem, e matar o monstro.

Em uma segunda versão o sujeito, seis caras, tem como objeto pichar o muro do cemitério, revelando uma desordem a ser provocada.

Adjuvante/Oponente

A espada, o rasta lombrado, o revólver e o morcego representam os elementos adjuvantes, que auxiliam o coveiro (Sr. Robusto) a matar o monstro. Já os elementos oponentes que desestruturam a ordem a ser mantida são os pichadores, o monstro e o morcego.

Na segunda versão, o que é percebido fortemente é a presença do oponente, no caso o coveiro Sr. Robusto, empecilho no caminho dos seis caras que querem pichar o muro.

É necessário ressaltar, aqui, que o morcego é conduzido à cena como adjuvante, porém, ao mesmo tempo, transforma-se em oponente. Ele é trazido para afugentar o monstro, e acaba por morder e assustar os outros personagens, revelando novamente, uma desordem a ser provocada.

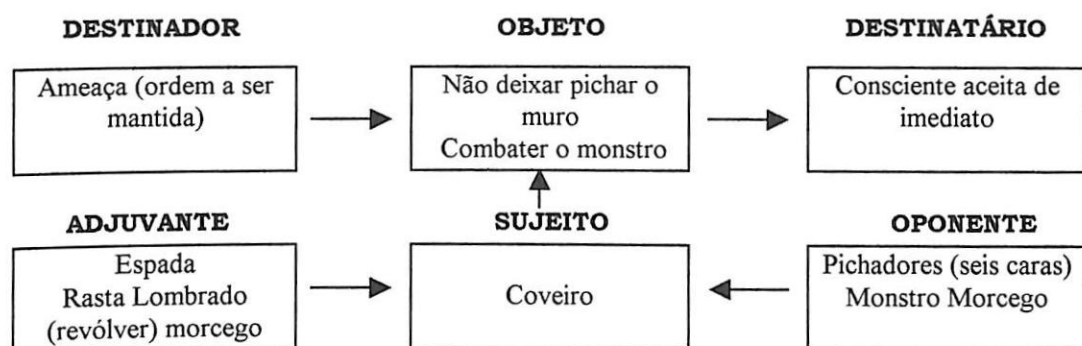
Destinador/Destinatário

Na primeira versão existe uma ameaça, que é o monstro e os seis caras que querem pichar o muro, de uma ordem a ser mantida, e há uma aceitação de imediato pelos sujeitos - atores.

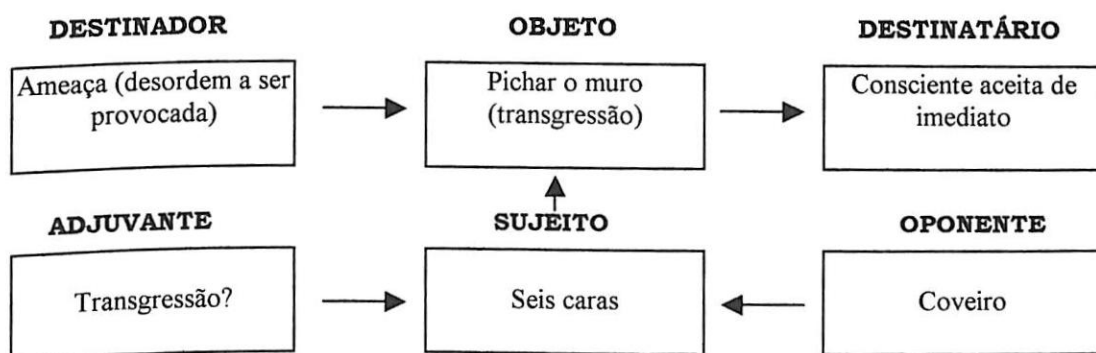
Na segunda versão, a ameaça consiste na transgressão da ordem a ser mantida, germinando em uma desordem a ser provocada, aqui há, novamente uma aceitação de imediato pelos sujeitos - atores.

Podemos observar mais atentamente estas duas ordens descobertas, na demonstração do gráfico abaixo.

Primeira versão - ordem a ser mantida



Segunda Versão - Desordem a ser provocada



É possível perceber pela narrativa que existe uma história sendo contada por um sujeito - autor, ou pelos sujeitos - autores, e ao mesmo tempo que contam a história, inserem-se nela, também, como atores da façanha. Ao mesmo tempo que narram, fazem parte da história que criam. E não apenas isto, pois conseguem, como o texto demonstra, deixar transparecer a convivência de duas ordens, claramente opostas, mas que se compõem numa socialidade conflitiva. Socialidade, palavra utilizada por Maffesoli (1998:135), “se fundamenta na ambigüidade básica da estruturação simbólica”.

Para Maffesoli (1984:39) “existe uma perpétua tensão entre o social e a evasão do social, entre a relação fundadora e a

disjunção destrutiva. É essa ambivalência assumida que explica a permanência da socialidade". É através da socialidade que o coletivo adquire corpo, forma, que solidifica sua existência.

A complexidade da cultura brasileira, especificamente a cultura nordestina e particularmente a pernambucana, é evidenciada na análise actancial e como coloca Morin (1997:19) *"(...) para compreendermos alguns fenômenos complexos, é necessário que juntemos duas noções que a princípio são antagônicas, e que são, ao mesmo tempo, complementares"*. Compreender, portanto, esta complexidade, implica numa nova maneira de reorganizar o pensamento, o conhecimento e por isso religar os conhecimentos sobre matéria, vida, homem e sociedade.

A pluralidade étnica brasileira, a diversidade sócio-econômica, religiosa, em muito vem se diferenciar da realidade francesa. Por isso determinadas categorias da vida francesa não se assemelham de modo fiel à brasileira. No contexto da análise actancial, decorrente do AT-09 (10) realizado com o grupo, encontramos uma outra categoria - desordem provocada, em confronto e que vem somar-se com a categoria de ordem a ser mantida.

Os elementos dessa análise deixam claros uma dualidade representada por dois sujeitos, dois objetos, dois oponentes, dois adjuvantes, dois destinadores e dois destinatários, assim como coloca Maffesoli do "dinamismo cultural e individual" que se apoia na tensão de elementos heterogêneos.

“Éramos 5ª. quando nós começamos a avacalhar nos estudos na hora da merenda sempre agente se ajuntava nós quem eu, Bart, Seco, cláudio, júnior e iamos abuzar na merenda jogamos uma batata doce enorme no vigia que se chamava mauro vugo babão. Não gostavamos dele e chegou a época esperada o são joão e compramos um saco de bombas botamos 5 bombas 1 no último bloco 2 no banheiro 2 na frente na secretaria e deu um rolo porque todo mundo sabia que agente era visado pela diretora”. (Espiga, 20 anos – sexo masculino)

O discurso vem ratificar a presença da desordem provocada. É a encarnação da “harmonia-conflituosa” onde “os *diversos elementos do todo social (bem como do todo natural) entram numa relação mútua, estreita, dinâmica, em suma, designam esta labilidade que é sinônimo do que está vivo*” (Maffesoli, 1998:156).

A percepção dessas duas ordens que ocupam, habitam e desfrutam do mesmo espaço pelo grupo, leva ao desvelamento de seu território, é o que se pretende tratar a seguir.

III - O Espaço Escola Simboliza-se em Cemitério

Segundo Maffesoli (1984:53) “o espaço molda *coercitivamente os hábitos e costumes do dia a dia que, por sua vez, permitem a estruturação comunitária*”. Portanto, a socialidade se insere numa dinâmica espaço/temporal e através de sua pluralidade permite a estruturação de situações vividas por ela.

“A espacialidade é o tempo em retardo, é o tempo que tentamos frear, e daí a importância da ritualização na vida do dia a

dia que, pela repetição, representa e mimetiza o imutável” (Ibidem, 1984:57). É esse querer - viver social, esse estar - junto com, dentro de uma realidade, plural, diversa e ambígua que suscita e gera significados próprios, que dinamiza e dá existência à vida de um lugar.

Pela leitura da narrativa citada vislumbramos um espaço escola, que é simbolizado como cemitério. Os elementos de ligação que indicam tal simbolismo entre a escola e o cemitério, serão apresentados a seguir, porém antes é preciso relatar, de forma geral, que o próprio título da narrativa já aponta para esta ligação (escola - cemitério), uma vez que no muro da escola, foi pedido ao grupo que compusesse um desenho e uma história daquele desenho, resultando como narrativa - O Muro do Cemitério. O cenário construído na história, leva a personagens que de forma direta representam sujeitos que fazem parte da escola, como o monstro, onde é citado o nome da secretária da escola, e no decorrer da narrativa a presença de seis caras que picham, que tem ligação com os seis alunos da escola, os mesmos que construíram a história já anteriormente narrada.

Elementos de ligação que indicam a escola como cemitério:

- a) O muro branco do cemitério - a escola tem um muro branco
- b) O cemitério tem um coveiro (Sr. Robusto) que toma conta do cemitério - a escola tem um diretor, que é responsável pelo núcleo escolar.
- c) O cemitério tem um monstro, chamado “Riso - a caveira” - a escola possui uma secretária chamada Riso.

d) Os seis caras picham o muro do cemitério - na escola há alunos que picham. Aqui os seis caras referem-se ao grupo, sujeitos-autores da exposta narrativa, tornando a ligação Cemitério-Escola ainda mais latente.

IV – O Muro do Cemitério: O Espaço Cemitério e o Espaço Escola

O Espaço Cemitério

Na Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1940:435) a palavra cemitério aparece como *“terreno onde enterram cadáveres humanos (...) região insalubre, epidêmica, onde se morre muito: esta terra é cemitério. Cemitério também pode significar ‘lugar de descanso, de dormir’”*.

No dicionário Aurélio cemitério aparece como “dormitório”, recinto onde se enterram e guardam os mortos, necrópole, campo-santo, cidade dos pés juntos, última morada.

O cemitério é uma instituição erigida pelo cristianismo. A princípio cemitérios pertenciam as famílias particulares, porém depois, no século III passaram a pertencer à comunidade cristã. Os cemitérios cristãos, não subterrâneos, ficavam anexos às igrejas; quando se passou a construir igrejas ao ar livre, era costume enterrar o cristão de alta posição no interior dos seus templos. Já o cemitério comum pertencente ao povo cristão mais humilde se localizava no átrio que rodeava a igreja.

Durante um certo tempo o caráter não saudável dos cemitérios foi tema de discussão na Europa (do século XVIII). Essa discussão transferiu os cemitérios para fora das cidades, esta transferência separava os vivos dos mortos, conferindo aos mortos uma outra cidade, dentro da cidade.

Esta separação ao mesmo tempo torna-se ligação, a cidade dos mortos passa a ser freqüentemente visitada pela cidade dos vivos. Philippe Ariès transcreve as palavras de l'abbé Porée (1989:563) *“É do máximo interesse para os mortais escutarem os ensinamentos dos mortos. Precisa andar sobre a sua tumba para convencer-se da fragilidade de todas as coisas humanas: os sepulcros são escolas de sabedoria”*.

Os cemitérios foram se transformando em campos e jardins, lugar de meditação, de serenidade, de conforto. São criados poemas que são escritos diretamente nas pedras, nas tumbas, nas catacumbas. Além de poemas é possível fazer protesto através do túmulo. É possível encontrar *“inscrições que denunciam e protestam a morte violenta, ou sofrimento moral ligado ao fim da vida do sepultado”* (Valladares, 1972:605).

A cidade dos mortos, então, mantém uma interação com a cidade dos vivos, interação esta que frutifica numa dimensão sócio-cultural, uma vivência que dá existência a dois mundos antagônicos e complementares que são a vida e a morte.

O diálogo e/ou o protesto encarnam-se num viver social que estabelece uma relação viva, palpável entre o vivo e o morto. É o que podemos ver no poema escrito por Delile à mulher (no

livro de Philippe Ariès, 1989:618) *“vem me ver no meu asilo escuro, lá entre os ramos docemente oscilantes a doce ilusão te mostrará a minha sombra sentada sobre o monumento. Lá algumas vezes, chorosa e desolada, para me oferecer ainda o teu encanto virás a visitar na minha triste sala, no cair de um belo dia, o meu poético mausoléu. E ocorrerá que tu ti repouses nesta sala de paz, de ternura e de luto, de cada gota de lágrima derramada sobre a minha tumba nascerá uma rosa”*.

Segundo Ariès (1989:625) há algo de filosófico, de antropológico no cemitério, ele ensina que a morte não só é apenas a destruição, o fim, mas o início, o recomeço, o ciclo incessante da criação e destruição. O cemitério, então, torna-se espaço de ligação, de encontro, de meditação, de protesto, de diálogo, de tristeza, de alegria, de memória, de raízes. Ele é a imagem que torna concreta a morte como fenômeno que se vive a cada dia.

O espaço escola

“(…), é como instituição eminentemente imaginária que a Escola se edifica, em sua origem, como projeto político de uma sociedade; e é pela capacidade de permanente reconstrução de seu sentido imaginário que ela pôde, pelo menos até aqui, resistir ao tempo como instituição duravelmente enraizada na vida social” (Valle, 1997:13).

A palavra Escola no dicionário significa casa, estabelecimento, local onde se recebe ensino artístico, científico ou literário; conjunto de professores e alunos; sistema, método,

estilo de um autor ou artista; conjunto dos partidários de um mestre; doutrina de algum filósofo ou homem célebre, experiência; exemplo; aprendizagem.

Mas a escola é entendida também como espaço apropriado e vivido, espaço sócio-cultural dinâmico, plural e diverso que se faz no cotidiano. Maria Cecília Sanchez Teixeira (1998:162) coloca que *“sendo a escola a instituição socialmente destinada à criação e reprodução do saber e da cultura, esta é o espaço privilegiado de reaproximação e de reinterpretação cultural. Por isso, embora as escolas estruturem-se de forma semelhante, apresentam-se bastante diferenciadas, de modo que é possível falarmos em “culturas escolares”, nas quais os grupos de alunos vivenciam de maneira diversa códigos e sistemas de ação, marcando com isso a diferença...”*.

Nesse espaço se contrapõem, interagem, se conflituam e se complementam experiências múltiplas, ordenadas ora pelas normas e regras estabelecidas institucionalmente, que objetivam padronizar a ação dos seus sujeitos, ora pelas relações cotidianas repletas de ações conflitantes, que incluem transgressões, desacordos, desobediência.

Em nossa sociedade a escola é vista e encarada *“... como uma instituição única, com os mesmo sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializados nos programas e livros didáticos, o*

conhecimento escolar se torna “objeto”, “coisa” a ser transmitida” (Dayrell, 1996:139).

Assim podemos perceber que *“ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado, e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao ‘passar de ano’. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos”* (Dayrell, 1996:139).

Uma escola erguida como única, homogênea, que tem como principal objetivo transmitir conhecimentos fabricados se contrapõe a uma outra que traz no seu seio uma gama de situações e fenômenos gerados pelas relações entre seus sujeitos (alunos, professores, dirigentes, etc.), relações essas que se originam do fato de esses sujeitos, viverem e participarem de uma diversidade sócio-cultural, a qual a escola ignora e exclui do seu projeto pedagógico.

Temos então duas escolas que se contrapõem e se complementam, pois uma está dentro da outra e ambas convivem, relacionam-se, dão forma a uma escola complexa, conflitiva que em atos cotidianos molda um espaço. Podemos dizer, então, que é a cultura escolar (ou culturas escolares) que viabiliza o estar-junto conflitual que se faz presente no dia a dia da escola, e ainda que é ela que dá o mesmo significado, ou, melhor ainda, é a cultura escolar que transcende o espaço

geográfico, físico, arquitetônico da escola, dando a ele significado(s).

V - A Simbologia da Escola “Parque das Catacumbas”

É sabido que durante muito tempo e até os dias atuais, a imaginação foi e ainda é excluída dos processos intelectuais, que tentam explicar os fenômenos sociais.

Ao mesmo tempo, porém, e paralela a esta rejeição cientistas sociais, e até mesmo de outras áreas, reconhecem o valor que a imaginação possui nos processos de estruturação social.

Segundo Chevalier (1999:XII), *“Os símbolos estão no centro, constituem o cerne dessa vida imaginativa. Revelam os segredos do inconsciente, conduzem às mais recônditas molas de ação, abrem o espírito para o desconhecido e o infinito”*. Portanto, é necessário reconhecer que os símbolos e a simbologia atrelada a eles existe e resistem à tentativa racionalizadora de rebaixá-los a simples imagens destituídas de significados importantes para a compreensão da complexidade humana. “Ao longo do dia e da noite, em nossa linguagem, nossos gestos ou nossos sonhos, que percebamos isso ou não, cada um de nós utiliza os símbolos. Eles dão forma aos desejos, incitam a empreendimentos, modelam comportamentos, provocam êxitos ou derrotas” (Ibidem:XII).

Eliade coloca “que o símbolo, o mito, a imagem pertencem à substância da vida espiritual, que podemos camuflá-los,

mutilá-los, degradá-los, mas que jamais podemos extirpá-los” (1996:7). O imaginário, portanto, deve ser considerado, reabilitado, ou melhor, como propõe Durand (1981:64) uma reconciliação entre os poderes da imagem e do símbolo e os poderes do raciocínio.

A escola eminentemente espaço plural, de vivências, e experiências carregadas de práticas simbólicas, e por isso mesmo, não poderia deixar de considerar a dimensão de sua simbologia, no estudo de seus fenômenos.

No resultado do AT-10 aplicado ao grupo de pichadores na Escola “Parque das Catacumbas” encontraram-se os seguintes símbolos:

a) Muro

A simbologia do muro está ligada à separação - fronteira - propriedade entre nações, tribos, indivíduos; separação entre famílias, separação entre Deus e a criatura; entre o soberano e o povo; separação entre os outros e eu. o muro é a comunicação cortada, com a sua dupla incidência psicológica: segurança, sufocação; defesa, mas prisão (Dicionário dos Símbolos).

No cenário da realidade brasileira, pernambucana, normalmente todo cemitério possui seu muro, assim como toda escola. O muro delimita e separa espaços dentro de espaços, ao mesmo tempo que separa pode isolar mundos (pequenos mundos). Ele é fronteira que separa uma cidade da outra. Assim ele separa a cidade dos vivos da cidade dos mortos e no

caso da escola Parque das Catacumbas estas duas cidades ocupam e dividem o mesmo espaço, uma existe dentro da outra separada pelo muro, dentro da escola.

Este muro é um muro disputado entre duas ordens em conflito. Uma que representa a autoridade que objetiva manter a ordem e uma outra transgressora que pretende o contrário, ou seja, a desordem. É o mundo de fora querendo entrar na escola, é o mundo de fora teimosamente dentro da escola. É o muro que, teimosamente, querendo separar e separando, liga.

b) Catacumba

Na Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Catacumba significa - grandes cavidades subterrâneas onde os primeiros cristãos reuniam-se secretamente, e onde também enterravam seus mortos. As catacumbas eram consideradas também cemitérios subterrâneos ou escavações onde os antigos cristãos celebravam os seus ritos e enterravam os seus mortos.

No Dicionário dos Símbolos a palavra correlata a Catacumba é Túmulo, tanto na tradição grega como egípcia o túmulo representa a morada do defunto, tão necessária quanto a casa habitada em vida. Na África o túmulo serve para fixar, através de um sinal material, a alma do morto, para que suas andanças na superfície da terra não venham atormentar os vivos.

Segundo ainda o Dicionário dos Símbolos, Jung associa o túmulo ao arquétipo feminino, como tudo o que envolve ou

enlaça. É o lugar da segurança, do nascimento, do crescimento, da doçura; o túmulo é o lugar da metamorfose do corpo em espírito ou do renascimento que se esboça; mas é também o abismo onde o ser é devorado pelas trevas passageiras e fatais.

Os sonhos com túmulo revelam a existência de um cemitério interior: desejos insatisfeitos, amores perdidos, ambições frustradas, dias felizes desaparecidos etc. Mas essa morte aparente não é, psicologicamente, uma morte total: uma obscura existência mantém-se no túmulo do subconsciente. Aquele que sonha com mortos, cemitérios, túmulos, está, na realidade, à procura de um mundo que ainda encerra alguma vida secreta para ele; e para lá vai quando a vida não oferece saída, quando conflitos existenciais autênticos o mantêm prisioneiro sem lhe apresentar soluções; então, pedirá uma resposta às suas dúvidas à beira do túmulo daqueles que levaram muito desta para as sombrias profundezas da terra... Assim, estará se voltando para um símbolo forte e grave - pois os mortos são poderosos, são legião - a fim de recuperar o vigor através do que parece inerte, mas é imenso e prodigioso: pois a morte é também vida (Dicionário dos Símbolos: 915).

Podemos observar que o cemitério (a catacumba, o túmulo) não representa o fim, mas a possibilidade de busca interior, e essa busca está alicerçada em sentimentos oriundos de relações que se dão num cotidiano de incertezas, esperança, alegrias, tristeza, descobertas, frustrações, revoltas...

Se o Cemitério é espaço que propícia isto, então também seria adequado dizer que, neste caso, específico da Escola

Parque das Catacumbas ser comparada simbolicamente ao cemitério, a Escola também é espaço que gera toda essa ambigüidade de sentimentos, no seio de uma realidade conflituosa, dinâmica, plural.

Assim podemos dizer que ir à escola, estar na escola, ficar na escola significa busca, em um espaço que pode provocar questionamentos e anseios por respostas aos conflitos existenciais; isto porque a dinâmica sócio-cultural gera esses conflitos, e em um jogo de forças tenta dominá-los, domesticá-los, ao mesmo tempo em que em sua diversidade convivem com eles dando à escola características próprias. É justamente a união harmoniosa e conflituosa do espaço físico e simbólico que confere à escola significado. É dada a ela a possibilidade de existir, de ser, de se fazer notar na imensidão do cosmo.

c) Caveira

Na Enciclopédia Portuguesa e Brasileira significa cabeça óssea, o crânio com a face descarnada.

No Dicionário dos Símbolos o crânio significa o cume do esqueleto, constitui o que existe de imperecível no corpo - a alma. As pessoas, então, se apropriam da sua energia vital. O crânio é comparado também ao céu do corpo humano, torna-se sede da força vital do corpo e do espírito. Na franco-maçonaria o crânio simboliza o ciclo iniciático - a morte corporal torna-se renascimento em um nível de vida superior e condição do reino do espírito; a morte física, onde o crânio corresponde à putrefação alquímica.

Durand (1997:141), coloca que o simbolismo do crânio está ligado à verticalização, à ascensão, elevação, à potência. Coloca que *“a cabeça é centro e princípio da vida, de força física e psíquica, e também receptáculo do espírito”*. O simbolismo da cabeça liga-se a autoridade de governar, ordenar, instruir. Para os irlandeses e gauleses e galo-romanos a cabeça simbolizava a força e o valor guerreiro do adversário, as cabeças cortadas eram troféus que confirmavam a vitória sobre os adversários.

A caveira (crânio/cabeça) que aparece na narrativa representa a secretária da escola. O que se pode observar com isso é que a figura da secretária incorpora a instituição escola e, conseqüentemente, o personagem institucional, ou seja, a ela cabe zelar e cobrar que as regras, normas e valores pedagógicos instituídos sejam obedecidos. Assim, essa escola erguida de forma tecnocrática e instrumental impõe-se e assegura a sua continuidade.

A caveira, então, representa, para o grupo, o reconhecimento de valores ascensionais vislumbrados pela educação tecnocrática e tecnicista que propõe *“a formulação de objetivos que possam ser quantificados, a mecanização do processo ensino - aprendizagem e a especialização de funções(...)”* (Sanchez Teixeira, 1987:77). Provavelmente por isso ela (caveira) represente uma ameaça, que precisa ser eliminada pois a escola em seu discurso oficial oferece condições iguais que levam à *“ascensão social”*: cabe aos estudantes adaptarem-se a ela. Essa ascensão oferecida gera angústias, frustrações, decepções, revoltas, transgressões, pois a realidade que envolve o núcleo

escolar, bem como a dos estudantes, é plural e cheia de contradições e desigualdades.

O grupo nega esse processo educacional pré - fabricado e negando, transgride-o, organizando dentro de um mesmo espaço, um outro jeito de viver e de ser no seio escolar. Trava com seu algoz uma batalha incessante de negação/rejeição e sobrevivência, numa relação de amor e ódio, numa relação ambígua de convivência e tolerância mútuas. Não seria nada de mais acrescentar aqui uma contribuição importante de Sanchez Teixeira (1987:84) quando coloca como sendo de grande importância considerar novas *“formas de pensar os problemas administrativos e pedagógicos que levam em consideração toda a complexidade, pluralidade e diferença que afloram no cotidiano da escola, e que por isso mesmo, driblam todas as tentativas de modelização(...)”*.

d) Coveiro

No Aurélio a palavra coveiro significa o que abre covas no cemitérios; enterrador. É aquele que enterra os mortos, o defunto, o cadáver.

O coveiro que aparece na narrativa tem a função de tomar conta do cemitério e de matar o monstro. Ele consegue matar o monstro, mas não tem sucesso quanto a não deixar ninguém pichar o muro. O coveiro representa, então, a figura do diretor da escola, e ao que tudo indica a função de tomar conta é seu papel principal, embora sem êxito, uma vez que ele não consegue controlar as situações que desembocam na

depredação do prédio e na indisciplina escolar. Ele não é temível, embora exista uma convivência conflitiva, porém ao mesmo tempo permite um diálogo, e este permite a co-existência de duas ordens que se contrapõem, mas que se complementam.

De um lado a figura do diretor da escola responsável, também, pelo cumprimento da ordem e do bom funcionamento da instituição. De outro o grupo que tem como principal função desobedecer esta ordem e, assim sendo, criar uma desordem, em um jogo de forças permeado pela indiferença e pela consciência da presença destas duas ordens, solidificando a existência de ambas.

e) Morcego

O morcego é animal ambíguo. Segundo Augras (1995) é animal noturno, ser das trevas que se esconde do dia. Mora em grutas ou casas arruinadas, vive pendurado de cabeça para baixo, é mamífero e voa. Câmara Cascudo, o considera agoureiro.

No extremo Oriente o morcego é símbolo de felicidade, longevidade. Para os Maias ele encarna as forças subterrâneas, é emblema da morte, 'aquele que arranca as cabeças'. Para os índios Zunis os morcegos são anunciadores da chuva. Na África (Fulas) o morcego possui dupla significação, positivo - é perspicácia (vê no escuro); negativo - é a figura do inimigo da luz, da pessoa extravagante que faz tudo ao contrário do que deve e que vê as coisas de cabeça para baixo.

Nas tradições alquimistas o morcego é ambíguo - rato pássaro, representa o andrógino, o dragão alado, os demônios. Em certas obras de arte de inspiração germânica ele é atributo da inveja (Dicionário dos Símbolos, 620).

Augras (1995:161) coloca que *“Na civilização ocidental, a Santa Inquisição nos ensinou que o mundo às avessas é próprio do demônio, pois a sua existência nega a perfeição deste mundo por Deus (...). Todo monstro é proibido. Todo monstro ameaça a ordem, e como tal deve ser destruído”*

O morcego apresenta-se então como símbolo ambíguo, de dupla natureza, que depende do contexto cultural ao qual está inserido, pode estar no plano terrestre ou, ao contrário, estar no plano aéreo.

O morcego da Escola Parque das Catacumbas reveste-se de mais uma ambigüidade, pois é colocado na cena para afugentar o monstro, trazido pelo Punk Brou, porém ao mesmo tempo morde o cachorro do coveiro (Sr. Robusto), e o próprio Punk Brou, que o trouxe. O morcego cria no cenário uma certa desordem. Ele assusta, encontra-se no seu mundo noturno, num elo de ligação entre vida e morte (Cemitério/Escola). Ele encarna-se mais como um hóspede transgressor, que domina, ou melhor, que reina na madrugada, um adjuvante rebelde, que cumpre seu papel de criatura da noite, desempenhando diversos papéis. De qualquer forma parece que veio ajudar duplamente, afugentar o monstro e provocar a desordem no cemitério - escola, e assim teatralizar plenamente o seu papel.

f) Personagem Mítico - A Menina Sem Nome

Na narrativa aparece uma referência à cova da Menina Sem Nome. Segundo o dito popular a Menina Sem Nome apareceu morta e ninguém sabia seu nome, nem nada sobre ela. Então, ela foi enterrada em uma cova no Cemitério de Santo Amaro, e em sua identificação foi colocado - "Menina Sem Nome". A cova dela é muito visitada no dia dois de novembro, dia de finados, onde a ela são feitos pedidos e pagam-se promessas.

Em uma prece à Menina Sem Nome, pede-se

"Pai, que seja ligado a ti, todo o seu martírio e toda a sua dor, pelo curto período que palmilhou sobre este mundo ingrato, cheio de egoísmo e de maldade. Pelas humilhações por ela sofridas, até mesmo depois de morta, quando foi desconhecido o seu próprio nome. Nós vos imploramos oh! Grande Deus, transformai todo esse seu sofrimento em um bálsamo suavizante e confortador para aqueles que, diante do silêncio da sua última morada, de rastros a orar, fazem dela a mensageira dos seus pedidos, no sentido de alcançarem da vossa misericórdia as suas súplicas, de agora e para sempre!" (Panfleto, Mário Silva - 08/73).

A esta indicação pode implicar uma falta de identidade do grupo, não só pela referência, já citada, mas também pelo trecho final da narrativa, onde colocam:

O cachorro morreu
A espada quebrou
A bola furou
O monstro morreu
Robusto ainda não acabou de fumar a pacaia, se salvou.
O fogo apagou.
O dia não amanheceu.

É possível observar que o ritmo desenvolvido na narrativa, principalmente em seu final, assemelha-se ao poema de Carlos Drummond de Andrade, cujo título chama-se “José”, transcrito abaixo.

Pode-se considerar, portanto, que a leitura de ambos os textos leva a uma compreensão mais ampla de um texto pelo outro, e por isso o poema será considerado na íntegra

I

E agora José?
A festa acabou
A luz apagou,
O povo sumiu
A noite esfriou
E agora José?
E agora José?
Você que é sem nome,
Que zomba dos outros,
Você que faz versos
Que ama, protesta?
E agora José?

II

Está sem mulher,
Está sem discurso,
Está sem carinho
Já não pode beber,
Já não pode fumar
Cuspir já não pode
A noite esfriou
O dia não veio
O riso não veio

O bonde não veio
O riso não veio
Não veio a utopia
E tudo acabou
E tudo fugiu.
E tudo mofou
E agora José?

III

E agora José?
Sua doce palavra
Seu instante de febre
Sua gula e jejum,
Sua biblioteca
Sua laura de ouro,
Seu terno de vidro
Sua incoerência
Seu ódio - E agora?

IV

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta,
quer morrer no mar;
mas o mar secou;

quer ir para, Minas?
Minas não há mais
José, e agora?

V

Se você gritasse,
Se você gemesse,
Se você tocasse
A valsa vienense
Se você dormisse
Se você cansasse
Se você morresse
Mas você não morre
Você é duro, José!

VI

Sozinho no escuro
Qual bicho - do - mato
Sem teogonia
Sem parede nua
Para se encostar
Sem cavalo preto
Que fuja a galope
Você, marcha José!
José, para onde?

A identificação com o personagem mítico da Menina sem Nome e a existência do poema, leva a propor uma interpretação segundo a qual existiria uma falta de identidade, manifestada pelo grupo no decorrer da narrativa.

A palavra identidade no dicionário significa qualidade de duas ou mais coisas que fazem uma só; reconhecimento de que

um indivíduo (morto ou vivo) é o próprio. Identidade também constitui conjunto de caracteres próprios, inerentes a uma pessoa.

É a descoberta do verdadeiro “eu” - *“o eu é uma capacidade caracteristicamente humana que permite às pessoas ponderar de forma reflexiva sobre sua natureza e sobre o mundo social através de comunicação e da linguagem”* (Dicionário do Pensamento Social do século XX - 1996:369). A identidade é sócio - culturalmente construída. É uma forma de ligar o mundo interior ao exterior, e, hoje, constitui-se de políticas de identidade ligadas fortemente às minorias étnicas e religiosas, aos movimentos feministas e homossexuais.

Então, a identidade tem uma dimensão sócio-cultural. Cada ser humano produz e é produzido pela cultura, transforma e é transformado pela sociedade, condutor, portanto, de mudança sócio-cultural.

Se não há uma identificação, há a negação dela. A perda, a falta ou a rejeição de uma identidade leva à anomia.

A anomia pode ser encarada como um traço de personalidade do indivíduo, e mais a ausência de lei, de ordem, e conseqüentemente desordem. A rejeição das regras, normas socialmente estabelecidas, levando à transgressão.

A transgressão pode ser descrita como violação das regras, normas, pelo descontentamento das expectativas sociais.

A situação de anomia e transgressão mostra como as sociedades vêm se transformando, provocando inúmeras reações imprevistas para os indivíduos. Implica também em comportamentos inéditos, nas contestações de normas, na marginalidade, no desvio. São manifestações incansáveis que acompanham a difícil passagem de um gênero de sociedade que se degrada a um outro que lhe sucede na mesma duração, e que não tenha ainda tomado forma.

Os atos transgressores dão fundamento ao movimento do ser/estar com, no qual a desordem provocada, *“não mais culpabiliza, mas que pode ser integrada numa dinâmica; a aceitação de um aleatório, de par com a falência do imperativo da produção; o rito cotidiano que costuma haurir sua intensidade em sua efetuação efêmera - eis alguns dos rumos que parece tomar o movimento civilizacional”* (Maffesoli, 1985:30).

A identidade perdida, e talvez buscada pelo grupo, *confronta-se com a identificação de uma não identidade, fruto da rejeição dos valores educacionais impostos, que não levam em consideração a efervescência de um núcleo escolar (e dos núcleos escolares). E, por isso mesmo, não consegue compreender que o espaço escola embora promova, no seu discurso oficial, a possibilidade de plena cidadania, ao mesmo tempo promove também a insatisfação e conseqüentemente a desistência e repetência de muitos seres humanos, possíveis cidadãos, que freqüentam esse espaço.*

A lógica da identificação (Maffesoli, 1996:301) está calcada no que *“determinaria o estar-junto da socialidade”*, o que importa

é justamente “o desejo de estar-junto, e o prazer lúdico de exprimi-lo” (Ibidem:302). Esta identificação se dá, exatamente porque permite à tribo, uma ligação entre o seu mundo e o mundo dos outros. Uma convivência conflitual que se opõe a um momento civilizacional imposto, ao mesmo tempo, gera modo de vida próprio que faz com que mereça por parte da sociedade, dos estudiosos e dos educadores, consideração.

VI - A Lógica da Ligação entre Cemitério e Escola

Em um documentário mexicano (Mykolyn, 1998) sobre: O Dia, A Noite E Os Mortos, o locutor colocou que “há algo pior que o medo da morte, o futuro por exemplo”.

Talvez esteja aí o ponto de maior ligação entre o Cemitério e a Escola, o futuro é o verdadeiro assombro, o real temor, tanto no cemitério, quanto na escola, ninguém sabe o que reserva o destino.

Talvez porque como coloca Morin (1997:26) “a morte é assimilada à vida”, ela “é percebida justamente como uma mudança de estado, um ‘algo’ que modifica a ordem normal da vida”. Para ele a consciência nega a morte como aniquilamento, ao mesmo tempo que a reconhece como fato.

Ainda, segundo Morin (Ibidem:27), “os funerais (que têm na sepultura apenas um de seus resultados), ao mesmo tempo em que constituem um conjunto de práticas tanto consecratórias como determinantes da mudança de estado do morto, institucionalizam um complexo de emoções: refletem as perturbações profundas que

uma morte provoca no círculo dos vivos”. Então, percebe-se que não é a morte em si que aterroriza, mas o medo de como ela possa ocorrer, o que reserva o futuro.

Morin (1997:351) coloca que “*a morte é risco permanente, a álea, que nasce a cada mudança do mundo e cada salto para a frente da vida, e, neste sentido, como disse admiravelmente Jonas Salk, a vida está sempre beirando o desastre*”.

Portanto, “*A mutação, origem da morte, é indistinta da origem da vida. O que não está em ordem, este caos subterrâneo e permanente, é, a um só tempo, o que cria e o que destrói (...) A morte, para o homem, está no tecido do seu mundo, de seu ser, de seu espírito, de seu passado, de seu futuro*” (Ibidem:351).

O que mais pode ligar o Cemitério à Escola? E por que não a aprendizagem? Ambos são lugares de aprendizagem, mesmo que esta venha com sofrimento, com destemperos, com rejeição, assim mesmo se aprende. Ambos também são lugares de encontro: do velho com o novo, de namorados, de amigos e inimigos, do vivo com o morto, de alegrias e tristezas, do saber institucionalizado e do saber da massa, lugar de obediência e da desobediência, e de tantas outras emoções...

Podemos ainda citar a ambos como lugar de diálogo, mesmo que este seja conflituoso, inconformado, permissível, de confronto, o que importa é que harmonioso ou não o diálogo acontece. E por último, ambos são espaços de protesto - protesta-se e rejeita-se quando há confronto de idéias, de

atitudes, de formas de ver o mundo, de aceitá-lo ou não e de mudá-lo.

É o espaço que torna possível o existir, o experimentar em comum, ele é meio, mediador, religador entre o homem (dimensão sócio-cultural) e a natureza. Para Maffesoli (1996:262) *“o espaço só tem sentido se pode ser vivido com outros, de perto”*.

Espaço vivido, isto é o que confere ao espaço existência, esses territórios habitados *“que é preciso compreender no sentido etológico, esses “pontos altos”, esses lugares e espaços de socialidade estão repletos de afetos e de emoções comuns, são consolidados pelo cimento cultural ou espiritual, em suma, são feitos por e para as tribos que aí escolheram domicílio”* (Maffesoli, 1996:269).

E o que marca a existência desses lugares é a emoção de vivê-los emocionalmente. *“Lugares que são investidos, lugares que, de um modo mais ou menos público, são marcados, lugares onde se rabisca sua presença. Assim, os grafites ou as pichações urbanas que, de uma maneira trágica e efêmera, delimitam o território de uma tribo, ou indicam sua passagem fugitiva”* (Maffesoli, 1996:270).

O grupo (a tribo) modula o espaço que domina, tornando possível de reconhecer-se enquanto grupo e onde o que importa é viver o presente intensamente, rebelando-se contra qualquer forma de imposição mortífera - o trágico, esse “misto onde a vida diária se consolida, um vaivém de brilhos e tristezas, de efervescências e dores, cujo objetivo consiste em lembrar que

nossa vida consciente ou afetiva é regulada pelo limite” (Maffesoli, 1984:77).

Este aqui e agora vivido intensamente remete ao **afrontamento do destino. O futuro é negado, não tem a mínima importância, a angústia do amanhã incorpora-se no confronto, é preciso matar o devir, é preciso lutar contra ele, ou desconhecê-lo, ignorá-lo.**

Que futuro pode oferecer a escola Parque das Catacumbas, a seus estudantes? Para onde ir amanhã? A desestrutura escolar não passa despercebida ao grupo, que coloca sua insatisfação:

“A escola é bom pelo ensino, mas também é uma merda (...).o cara só vem pra escola mermo (mesmo) pra estudar e pronto, porque o cara vem pra escola, estudar que é o que, tem intervalo, o cara bate uma bolinha e coisa e tal. Ma o que tem porra nenhuma, só tem mato aí” (Mago, 20 Anos, Sexo Masculino).

“O diretor é o primeiro que não valoriza, ele só quer saber dele mesmo, muito mal vem aqui à tarde” (Mato, 21 Anos sexo Masculino).

“Tem espaço pra tudo, agora só não tem diretoria, é essa escola e o Santa Cruz (time de futebol de Pernambuco)” (Mago).

O grupo parece reivindicar uma outra forma de apropriação do espaço, contrária a que a diretoria impõe, o que

gera uma insatisfação, onde pode-se dizer, no caso, de ambas as partes. O que cria novos modos de viver e de ser dentro deste mesmo espaço.

O devaneio do espaço cria-o e recria-o numa sinergia que une situações e emoções opostas, conflituosas, mas que ao mesmo tempo consegue num ato criador próprio estabelecerem uma convivência mútua que torna o espaço, como já foi dito, vivido não somente geograficamente ou fisicamente, mas consistentemente simbólico.

O Cemitério e a Escola provocam sentimentos ambíguos, misturam ódio e amor, afastamento e aproximação, experiências alegres e tristes, encontro de saberes, enfim um turbilhão de acontecimentos tão presentes num país como o Brasil e num estado como Pernambuco.

Estes sentimentos mostram o quanto é importante considerar a dimensão da cultura-escolar nos projetos pedagógicos e conseqüentemente nas ações diárias da escola. A angústia do devir pode encarnar-se na crise dos paradigmas que vive hoje a sociedade pós-moderna e conseqüentemente na crise da educação brasileira e pernambucana. Mas encarna-se principalmente no desejo de que o amanhã nunca chegue, no desejo de frear o tempo, que é cruel e consome as horas, no desejo de controlar o mundo, o cosmo, de controlar, ou melhor, de eliminar o que possibilita a fatalidade humana.

PARA UMA PEDAGOGIA DA PICHACÃO
CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nada melhor que tudo isso - ser negro, grafiteiro, do submundo - para que um artista se expresse contra o establishment.” (Jean Michel Basquiat)

Jean Michel Basquiat começou a grafitar em 1976, quando conheceu o grafiteiro Al Diaz, numa escola especial. A partir daí não sobrou lugar vazio nos muros de Manhattan (EUA). Fugiu de casa pela segunda vez, chegou às drogas e foi expulso da escola. O artista que teve uma carreira meteórica, expôs com muito sucesso em vários países do mundo. Faleceu de overdose de heroína em agosto de 1988 aos 27 anos de idade. O que parece marcar o trabalho de Basquiat é a idéia racista do negro, como alguém à margem da cultura e por isso mesmo fora dos padrões de julgamento dessa cultura.

É possível perceber que se a sociedade como um todo não está preparada para compreender os diversos e emergentes modos de viver que se proliferam na dinâmica sócio-cultural, então, o que dizer da Escola, núcleo principalmente periférico, que muitas vezes isolado, esquecido, contenta-se apenas em efetuar rituais que sacramentam um sistema educacional que prima à razão e o seu utilitarismo? Quantos Basquiats perambulam, não só pelas ruas de Manhattan, mas também pelas ruas do Brasil, de Pernambuco, de Recife a pichar seus muros? E quantos deles sobrevivem e vivem a revelia da sociedade e rejeitados pela escola? Mas é certo também que todos esses Basquiats estão agora, nesse momento, marcando suas presenças em cada canto da cidade, da escola, solidificando seu território, sua existência.

O que está acontecendo com a Educação/Escola?

“Desde a tradição clássica, a educação é entendida como a ação coletiva pela qual a sociedade inicia sua geração jovem nos valores e nas técnicas que caracterizam a vida da civilização, no sentido do aperfeiçoamento da condição humana. Foi com este ideal que, historicamente, se criou a escola para responder à exigência de um ‘ensino’ que, destinado ao conjunto dos homens livres, se tornasse necessariamente coletivo. Nesta tradição, umas das funções básicas da escola era ensinar a ler, escrever e contar” (Sholl, 1992:98).

Durante muito tempo essas funções parecem satisfazer aos anseios da sociedade, ir à escola significava descobrir um outro mundo, aquele mundo das letrinhas que misturadas e emparelhadas formavam palavras, palavrinhas e palavrões; ou o da emoção de poder somar, diminuir, multiplicar, dividir nas continhas tiradas do quadro negro e passadas para o caderno de classe e de dever de casa. Existe também aquele mundo da merenda, da hora do recreio tão ansiosamente esperado e desfrutado minuto a minuto.

Tudo parecia perfeito, até a escola descobrir que a vida escolar era muito mais, outras linguagens foram gestando-se e tomando forma dentro do seu seio, e a “perfeição” e harmonia foram abaladas quando a escola se descobriu complexa. A resistência a essa descoberta leva-a a negar sua complexidade na maioria das vezes. Quando não resiste a ela, insiste em camuflá-la com discurso e propostas pedagógicas, que embora muitas vezes possam apontar o reconhecimento dessa

complexidade, estão longe de levar em consideração a verdadeira realidade do núcleo escolar.

É sabido que a educação brasileira é calcada nos princípios liberais, no passado, e neo-liberal no presente, onde defende a liberdade e interesses individuais, a propriedade privada e os meios de produção, a não intervenção do Estado não só na economia, mas também no plano social. Cabe à sociedade civil buscar formas de resolver seus problemas. Ao Estado cabe garantir a lei comum, incentivar e equilibrar as iniciativas da sociedade civil.

Essa educação pretende, portanto, uma “domesticação” do estudante, onde este seja submisso às normas, à autoridade dos professores e corpo administrativo, à disciplina e à hierarquia.

Porém o mundo pós-moderno traz ao cenário de nossa sociedade uma reflexão acerca do esgotamento dos modelos teóricos e metodológicos tradicionais e apresenta as mudanças ocorridas no meio sócio-cultural, processo que nega a satisfatoriedade e a veracidade de tais modelos que explicam a sociedade. Na verdade há mais que uma crise de paradigmas que traduzem modelos de uma sociedade, há uma crise de visão de mundo traduzido como uma incapacidade de organização social que não consegue mais atender às necessidades espirituais, biológicas, econômicas, sociais, culturais dos sujeitos - atores sociais.

E, neste cenário, encontramos a instituição educacional, forte transmissora de informações e/ou treinadora de

habilidades objetivas, utilitárias e eminentemente responsável pelo ideal fabricado pela sociedade. Liliam do Valle (1997:8) coloca que *“A educação é como espelho fiel que nos reproduz com clareza o que uma sociedade é, e o que ela deseja fazer de si e o que ela afirma desejar...”* Portanto, a educação tanto pode ser instrumento crítico do modelo de sociedade a que serve, como por outro lado pode servir a ele de forma acrítica.

E nesta teia de significados encontra-se a Escola Pública, instituição social que carrega uma tarefa política que tende a perpetuação da mesma. A Escola Pública *“(...) nasce no seio de toda uma reelaboração da sociedade, como um desdobramento específico da atividade política que se vai consolidando. Ela não é o produto da iniciativa isolada de um grupo social (como a igreja), nem seu aparecimento resulta de problemas setoriais, localizados no exterior da ordem pública (como a ação educativa assistencial da monarquia). Surge no interior da prática política como uma necessidade eminentemente ligada à concepção e à gestão da res/pública, da criação da nação e de seus cidadãos. Assim está impregnada de valores e representações que constituem a esfera política mais ampla, e neste sentido é preciso saber ler, em suas finalidade declaradas, e atrás de alguns de seus conceitos básicos, como ‘público’, ‘formação’, cidadania, etc., a impregnação de conceitos (e de polêmicas que eles carregam consigo) de cunho explicitamente político”* (Valle, 1997:41-42). Ela é, portanto, instrumento garantidor e serve a um monopólio intelectual exercido pelo Estado.

É acerca de uma crise dos modelos sociais, das sociedades, que conseqüentemente atinge a educação e a Escola, que se

pode pensar em um outro olhar sobre as práticas educativas, que considere ou re-considera o cotidiano dos sujeitos que a compõem e a incorporam, seja de forma obediente ou rebelde, mas que dão a estas um valor muito maior, pois desabrocham nelas a dimensão simbólica (imaginária), reprimida e desvalorizada no dia a dia do núcleo escolar. E é esta dimensão que preenche a escola de significados, e faz com que exista.

Neste sentido *“a escola é um espaço privilegiado de criação e de reinterpretação cultural (por isso mesmo domínio do simbólico); é espaço de vivências e relações existenciais e de práticas simbólicas que funcionam como matriz do instituinte, no qual são forjados novos valores e concepções que poderão encaminhar mudanças que a tornem mais adequada à constituição do imaginário infantil em sua dimensão criadora”* (Sanchez Teixeira, 1998:169).

O estudo do imaginário na dimensão educativa no Brasil vem ocupando cada vez mais espaços. Pesquisas desenvolvidas (na USP-SP, Maria Cecília Sanchez Teixeira, José Carlos de Paula Carvalho; na PUC-SP, Maria Thereza Strongoi; na UFRN, Maria da Conceição de Almeida; na UNB, Altair Loureiro, entre tantos outros) vem desvelar a profundidade simbólica que a sociedade apresenta. Demonstram o quanto espaços plurais constroem a sociedade e, claro, que nesta construção, também, está inserida a escola.

Nasce o novo “Espírito Pedagógico” que valoriza práticas educativas através da dimensão do imaginário. Fala Rocha Pitta (1999:192) que *“A dimensão simbólica em sala de aula se*

apresenta então sob dois aspectos: de um lado, o professor, se preocupando com o novo espírito pedagógico, deverá ter acesso ao imaginário do conjunto dos alunos presentes; do outro lado, para se entenderem e respeitarem, os alunos precisam praticar o imaginário, devaneando sobre os quatro elementos (água, terra, fogo e ar) e por aí encantarem-se uns aos outros. Por outro lado, se a pedagogia depende essencialmente da antropologia, se ela se baseia em concepções diversas do homem, então todo instrumento de conhecimento do imaginário será instrumento de pedagogia”.

Bruno Duborgel (1983:233) coloca que a imaginação “é reino das faculdades, ‘faculdades cardinal’, irreduzível e iminente poder humano de retomar em conta o universo sobre um outro modo de o representar e o criar como totalidade e unidade, como espelho do homem, ampliação, testemunha do sentido, imagem completa da dramática humana, metáfora generalizada dos ‘deuses’ os piores e os melhores designam as coordenadas de nossas nostalgias e os emblemas de nossa ‘realidade’. Ela é sinal distintivo do homem, quer dizer, da potência mesma e da audácia, de instituir a civilidade por onde as figuras do homem, do mundo e dos ‘deuses’ se trocam: Ela criou no começo do mundo, a analogia, e a metáfora”.

Imaginar em toda a sua amplitude, permite ao homem construir e destruir modos de vidas, conviver e negar o inevitável que é a passagem do tempo e a fatalidade da morte. Essa construção dá-se no emaranhado de significados que ligam o homem ao cosmo e que ao mesmo tempo ligam o cosmo ao homem. “Nesta representação do cosmo ‘humanizado’ e do homem

‘cosmificado’, da mudança e do eco - por mil correspondências, ligações e marcas - as figuras do homem e dos papéis do mundo, o espaço não saberia evidentemente ter um estatuto de objeto neutro oferecido ao sujeito de pensamento geométrico. Espaço de ordenamento dos contrários e de agenciamento das equivalências, homologias, cartografia antropocósmica; espaço constituído em ‘um conjunto de lugares’ análogos, homólogos segundo suas qualidades. É uma extensão vital com um alto e um baixo, um interior e exterior, um antes e depois, uma à direita e uma à esquerda, um Zénith, um nadir, um norte, um oriente..., e esta extensão se homóloga em séries simpáticas - fastas ou nefastas - captando à passagem toda as extensões concretas possíveis: o corpo humano, os pontos cardinais, o universo astronômico, a geografia. O espaço ‘pensado’, é substituído pelo homem tradicional como um espaço vivido (...)’ (Duborgel, 1993: 235-236).

Compreender a apropriação do espaço pelos sujeitos/atores da escola, significa desvendar seus anseios e a visão que têm frente a uma instituição edificada e organizada para manter uma estrutura social capitalista, desigual. Pois baseada numa razão técnica, já tratada no Primeiro Capítulo, que justifica tudo que venha a fazer prevalecer a utilidade, o rendimento e a eficácia.

Assim como Basquiat, os pichadores criam o seu próprio mundo, para eles “Pichar é uma arte, correr faz parte (um pichador anônimo)”. E a filosofia é explicada como “uma jaca sem caroço, um caju sem castanha, uma macaíba sem caroço, tartaruga fora do casco, filosofia tem alguma coisa haver com a poesia e com as coisas que vivemos dia a dia” (o pensador).

Essa lógica do pichar entra em confronto com o conceito formado sobre pichação pela sociedade, que a considera um ato marginal, é o que podemos perceber lendo um pequeno artigo do Jornal do Commercio que traz uma foto de um muro pichado com o seguinte título “Só vai com vigia” e o seguinte texto: “A revitalização da Praça Salgueiro, na Iputinga, logo atraiu os pichadores, que não suportam ver nada arrumadinho e têm outros conceitos de “beleza”. Um conselho: se a Prefeitura da Cidade do Recife não quer jogar dinheiro fora que contrate vigias” (Anexo N° 2).

E vendo, também, outra propaganda colocada neste mesmo jornal chamando a atenção do leitor para uma campanha de conservação e limpeza da cidade do Recife (Anexo N°3), se pode perceber que não existe uma relação de entendimento sobre a dimensão que engloba o ato de pichar como uma insatisfação dos valores impostos pela sociedade, que determina o que é e o que não é belo e, portanto, no caso específico da pichação é proibido. Esta proibição é muito marcante no seio escolar, pois transgride todos os preceitos morais e de comportamento exigido pela escola, tornando assim o diálogo entre pichadores e hierarquia escolar camuflado.

Por isso, a escola precisa ser “como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostariam de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos” (Freire, 1995: 102). É preciso que a prática educativa, reconheça-se dentro de seus limites (econômicos,

políticos, sociais, culturais), “pois não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (Freire, 1995: 96).

Pode considera que os estudos sobre o imaginário e educação são caminhos percorridos que responde em muito “as interrogações, incertezas e inseguranças produzidas pela crise por que passa a educação e o sistema educacional” (Sanchez Teixeira, 1999:24).

E as pichações devem ser vistas não só como forma de transgressão aos valores, regras e normas escolares, mas também como forma de escapar ao mundo socialmente estabelecido, ao mesmo tempo que impõe um mundo próprio que dá significado a sua existência.

Bachelard (1996:204) coloca que não podemos mais “nos satisfazer com as pobres pedagogias manuais (...). O homem acaba de entrar numa nova maturidade. A imaginação deve, portanto, servir a vontade, despertar a vontade para todas as novas perspectivas”.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria da Conceição. Complexidade, do casulo à borboleta.
In: CARVALHO, Edgar de Assis (org.). *Ensaaios de Complexidade*.
Porto Alegre: Sulina, 1997.

ARIÈS, Philippe. L'uomo e la Morte: dal medioevo a oggi. Roma:
Laterza, 1989.

AUGRAS, Monique. Alteridade e Dominação no Brasil: psicologia e
cultura. Rio de Janeiro: Nau, 1995.

_____. Passagem: morte e renascimento. **In:** ROCHA PITTA, Danielle
Perin (org.). *O Imaginário e a Simbologia de Passagem*. Recife:
Massangana – Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo: Martins
Fontes, 1998.

_____. A Poética do Devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAUDRILLARD, Jean. À Sombra das Maiorias Silenciosas: o fim do
social e o surgimento das massas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CALVINO, Ítalo. Cidades Invisíveis. São Paulo: Companhia das
Letras, 1998.

CARVALHO, José Carlos de Paula: *Imaginário e Cultura Escolar: um
estudo culturanalítico de grupos de alunos em etno = escolas
(colégio Iavne e Liceu Pasteur / São Paulo) e numa escola urbana*

- (EPPSG – João Pedro Ferraz / Ibirá). **In:** Revista de Educação Pública. Cuiabá: Universitária – UFMT. v. 3. Nº 4 – jul/dez, 1994.
- CASCUDO, Luis Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1972.
- CHEVALIER, Jean. Dicionário dos Símbolos. 13.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- DAUSTER, Tânia. Navegando Contra Corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. **In:** BRANDÃO, Zaia (org.). A Crise dos Paradigmas e a Educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- DAYRELL, Juarez. A Escola Como Espaço Sócio-cultural. **In:** DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DICIONÁRIO do Pensamento Social do Século XX. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- DIOGENES, Glória. Fragmentação Social e Grupos Identitários: a lógica das redes de solidariedade fechada. **In:** XX Encontro anual da ANPOCS. Outubro, 1996.
- DUBORGEL, Bruno. Imaginaire et Pédagogie. Paris: Privat, 1983.
- DURAND, Gilbert. O Imaginário. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

_____. As Estruturas Antropológicas do Imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Mito, Símbolo e Mitodologia. Lisboa: Presença / Martins Fontes, 1981.

_____. A Imaginação Simbólica. São Paulo: Cultrix, 1988.

DURAND, Yves. Elementos de Utilização Prática e Teórica do Teste AT-9. **In:** ROCHA PITTA, Danielle Perin (org.). O Imaginário e a Simbologia de Passagem. Recife: Massangana – Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

ELIADE, Mircea. Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico – religioso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em Crise e Educação. **In:** BRANDÃO, Zaia (org.). A Crise dos Paradigmas e a Educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GRANDE ENCICLOPÉDIA Portuguesa e Brasileira. Lisboa / Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia. v.6. 1940.

LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MAFFESOLI, Michel. O Conhecimento Comum. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. A Conquista do Presente. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. A Sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. A Contemplação do Mundo. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. No Fundo das Aparências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. A Transfiguração do Político: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. Elogio da Razão Sensível. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARCONDES, Danilo. A Crise de Paradigmas e o Surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). A Crise dos Paradigmas e a Educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MORIN, Edgar. O Enigma do Homem: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. Cultura de Massas no Século XX: o espírito do tempo. 2. ed.
Rio de Janeiro – São Paulo: Forense, 1969.

_____. Cultura de Massas no Século XX: o espírito do tempo – 2
(NECRÓSE). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. Complexidade e Ética da Solidariedade. **In:** ALMEIDA, Maria
da Conceição de (org.). Ensaio de Complexidade. Porto Alegre:
Sulina, 1997.

_____. Meus Demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. O Homem e a Morte. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

MYKOLYN, Steve. El Dia, La Noche y Los Muertos. México: Calavera
Productions, 1998. Documentário (30min.) VHS, son., color.

NOBERT, Elias. O Processo Civilizador: uma história de costumes. 2.
ed. Rio de Janeiro: Zahar. v.1. 1994.

POE, Edgar Allan. Histórias Extraordinárias de Allan Poe. 8. ed. Rio
de Janeiro: Ediouro, 1996.

ROCHA PITTA, Danielle Perin. Metodologias de Investigação do
Imaginário. **In:** SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília (org.).
Imaginário, Cultura e Educação. São Paulo: Plêiade, 1999.

_____. Adaptação do Teste AT-9 (Yves Durand) À Arquitetura: para
uma arquitetura sensível. **In:** Revista Antropológicas (IX Ciclo do

Imaginário) – Imaginário e Complexidade. Recife: Brasil Suíça, 1998.

_____. Métodos do Imaginário. Recife: mimeo, 1995.

ROCHA, Flávia. Jean Michel Basquiat, Brasil. Revista Bravo. Artes Plásticas. São Paulo, nº 9, p.82-87, jun. 1998.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. Antropologia, Cotidiano e Educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. Imaginário, Cultura e Educação. **In:** Revista Antropológicas (IX Ciclo do Imaginário) – Imaginário e Complexidade. Recife: Brasil Suíça, 1998.

_____. Alternativas Organizacionais: um estudo do redimensionamento das questões educacionais administrativas. **In:** FISCHMANN, Roseli (coord.). Escola Brasileira Temas e Estudos. São Paulo: ATLAS, 1987.

_____. Imaginário e Cultura: a organização do real. **In:** PORTO, Maria do Rosário da S. (org.). Imaginário, Cultura e Educação. São Paulo: Plêiade, 1999.

_____. Imaginário e Educação: as mediações simbólicas no universo das organizações educativas. **In:** Revista de Educação Pública. Cuiabá: Universitária – UFMT. v. 3. Nº 4 – jul/dez, 1994.

SHOLL, Leia. Desejos Sociais “Versus” Práticas Educacionais: uma tensão no imaginário social. **In:** TEVES, Nilda (org.). Imaginário Social e Educação. Rio de Janeiro: Gryphus – UFRJ, 1992.

SIMMEL, Georg. Textos Escolhidos. Seleção de Textos de Evaristo M. Filho e Florestan Fernandes (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983.

SOUTO, Jane. Os Outros Lados do Funk Carioca. **In:** VIANNA, Hermano (org.). Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VALLADARES, Clarival do Prado. Arte e Sociedade nos Cemitérios Brasileiros. Rio de Janeiro: MEC – Conselho Federal de Cultura, 1972.

VALLE, Lillian do. A Escola Imaginária. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

ZALUAR, Alba. Gangues, Galeras e Quadrilhas: globalização, juventude e violência. **In:** VIANNA, Hermano (org.). Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

The background of the page features a faint, stylized illustration. It depicts a landscape with rolling hills or mountains. In the center, there is a building with a gabled roof, possibly a church or a house. Several crosses are scattered throughout the scene, some on hills and others in the foreground. The overall style is simple and somewhat abstract, with a color palette dominated by light tones and a few darker accents.

GLOSSÁRIO

- A -

- ⇒ **Abusar** = Causar dano.
- ⇒ **Aí** = Cumprimento.
- ⇒ **Aperta que ela peida** = Mulher convencida.
- ⇒ **Arriar** = Brincar.

- B -

- ⇒ **Bater coceira** = Vontade de ir embora.
- ⇒ **Bote fé** = Elogio; ameaça.
- ⇒ **Boqueiro** = Pessoa que vende maconha.
- ⇒ **Brou** = Irmão.

- C -

- ⇒ **Caju** = Fruta nordestina.
- ⇒ **Careta** = Cigarro normal.
- ⇒ **Chapado** = Embriagado.
- ⇒ **Coice do burro** = Cigarro de maconha.
- ⇒ **Corneo** = Olhos.

- D -

- ⇒ **Dá uma bola** = Fumar maconha.
- ⇒ **Detonar** = Explodir.

- E -

- ⇒ **É rocha** = Tudo bem.

- F -

⇒ **Fuleragem** = Baderna; desordem.

- J -

⇒ **Jaca** = Fruta.

- L -

⇒ **Lavra** = Mandar sair.

⇒ **Lombrado** = Pessoa sob o efeito da maconha.

- M -

⇒ **Macaíba** = Fruta

⇒ **Meu véio** (velho) = Meu irmão.

⇒ **Morgada** = Cansativa.

- N -

⇒ **Noia / lâzaro** = Loucura

⇒ **Noia da Lombr** = Loucura causada pela maconha.

- P -

⇒ **Pega o beco / Pega a reta / Pega a seta** = Mandar ir embora.

⇒ **Pega ele cocô** = Mulher feia; ridícula.

⇒ **Percebe / se ligar** = Ficar atento.

⇒ **Pintar o bicho** = Roubar; assaltar.

⇒ **Pode crer** = Pode acreditar

- R -

- ⇒ **Relógio** = Pessoa que trabalha de graça.
- ⇒ **Rolar** = Acontecer

- S -

- ⇒ **Surdineiro** = Pessoa que faz coisas às escondidas.

- T -

- ⇒ **Tá com goga** = Inventar história.
- ⇒ **Tá com pala** = Estar mentindo.
- ⇒ **Tá ligada?** = Entendeu?
- ⇒ **Tu é carne** = Homossexual.

- U -

- ⇒ **Um sarro** = Estar com fome.

- V -

- ⇒ **Viagem** = Embriaguês; alucinação.
- ⇒ **Vou te pegar na cocó** = Pegar na traição, pelas costas.

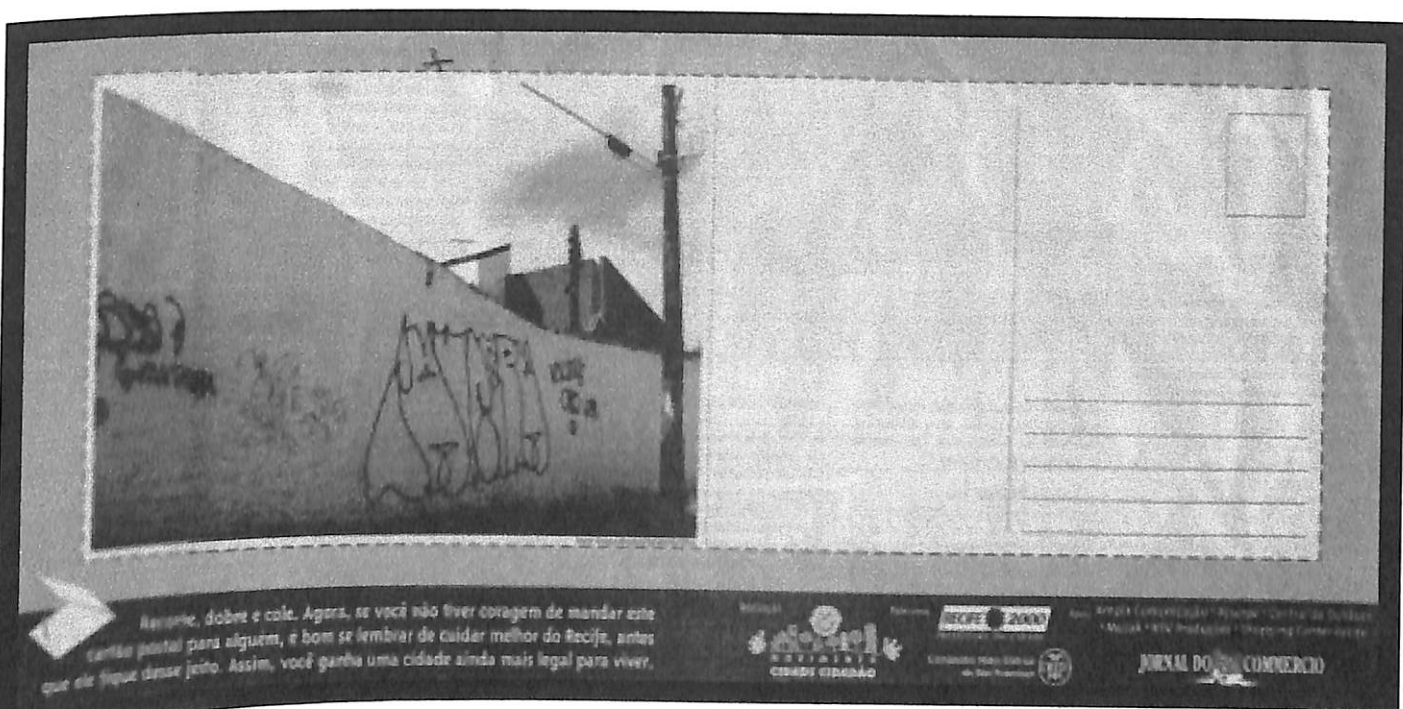
ANEXOS



Só vai com vigia

A revitalização da Praça Salgueiro, na Iputinga, logo atraiu os pichadores, que não suportam ver nada arrumadinho e têm outros conceitos de "beleza". Um conselho: se a PCR não quer jogar dinheiro fora, que contrate vigias. Foto: Maria Isabel Alves.

Jornal do Commercio 27/07/99.



Jornal do Commercio 03/02/99.

DOAÇÃO / B. CENTRAL / UFPE

Liv.

R\$ 50,00

Emenda nº 1E SE

Deptº BIBLIOTECA CENTRAL / PIU

39
G 215 p

Bc (PiU)