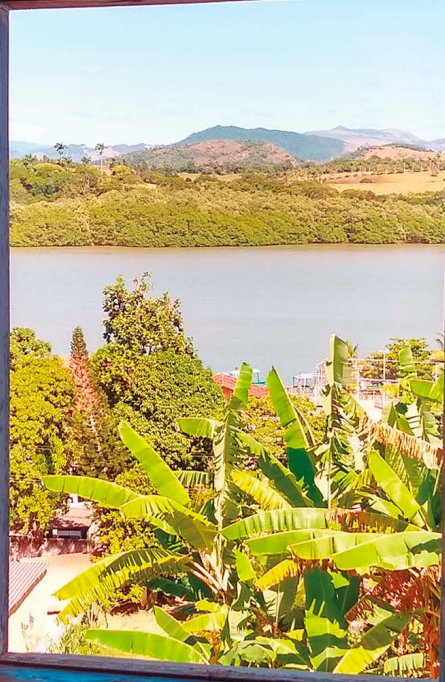


(Organizadoras)
Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Gerda Margit Schutz-Foerste

ARTE NA EDUCAÇÃO:

POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO
HUMANO EM CONTEXTO LOCAL



**ARTE NA EDUCAÇÃO:
POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO
EM CONTEXTO LOCAL**

**ANGELA MARIA CAULYT SANTOS DA SILVA
GERDA MARGIT SCHUTZ-FOERSTE**
(Organizadoras)

**ARTE NA EDUCAÇÃO:
POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO
EM CONTEXTO LOCAL**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Angela Maria Caulyt Santos da Silva; Gerda Margit Schutz-Foerste [Orgs.]

Arte na educação: políticas públicas e desenvolvimento humano em contexto local. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 274p.

ISBN: 978-65-5869-230-0 [Impresso]

978-65-5869-231-7 [Digital]

1. Arte. 2. Desenvolvimento humano. 3. Pesquisas em educação. 4. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Fotografia da Capa: Gerda M. Schütz-Foerste: JANELA (Santuário Nacional São José de Anchieta, Anchieta-ES)

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

Sumário

Apresentação	9
---------------------	----------

PARTE 1

ARTE EDUCAÇÃO E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTO LOCAL

Arte e Educação: dimensões fundamentais ao desenvolvimento humano em contexto local Gerda Margit Schutz- Foerste Angela Maria Caulyt Santos da Silva	19
---	-----------

Políticas Públicas e Infância: garantia e conquista de direitos sociais Ana Garcia Rosa Madeira Manuela Gonçalves Inês Santos Moura	47
--	-----------

O papel das artes no percurso escolar: análise de dois projetos de intervenção artística com crianças e jovens Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa	67
---	-----------

PARTE 2

ARTE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

A democratização da cultura na Universidade Federal do Espírito Santo: experiência do Serviço Social Ludimila Nunes Mantovani	97
---	-----------

A Arte Educação: mediação para a inclusão 117
Pammela Souza Imbroisi Fiorio

Arte Educação e Serviço Social: perspectiva de inclusão social em asma 133
Leyla Marcia Kill
Angela Maria Caulyt Santos da Silva

Acesso à imagem por cegos: uma experiência com a audiodescrição 149
Andressa Dias Koehler
Gerda Margit Schutz- Foerste

PARTE 3

ARTE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

O Parque Moscoso e desenvolvimento local: a leitura de imagens históricas 167
Sonia Maria de Oliveira Ferreira
Maria Angélica Vago-Soares

O professor de arte e a experiência estética da criança pequena 179
Adélia Pacheco de Freitas Oliveira
Samira da Costa Sten
Thalyta Botelho Monteiro

Arte educação nas dimensões: saúde e ecopolítica 205
Kelly Christiny da Costa

Ensino da arte e práticas pedagógicas em contextos educacionais 221
Fernanda Monteiro Barreto Camargo
Maria Angélica Vago-Soares

Formação continuada docente: perspectivas a partir da visita à Igreja de Reis Magos – Nova Almeida/ES Erineu Foerste Débora Santos Couto Thaynara Silva Oliveira	239
Tempos de escrita Tupiabá: troca de experiências e conhecimentos por carta com crianças indígenas Marina Rodrigues Miranda Celeste Ciccarone Janaina Pereira da Rosa Ferreira	255
Autoras e Autor	269

Apresentação

“Para mim, o galo não faz cock-a-doodle-doo, como na Inglaterra, nem cocorico, como na França, nem kiao-kiao, como na China, mas kikeriki como sempre fez em alemão. Ou – para não recair no engano de Sócrates- não é precisamente kikeriki que o galo diz; ele fala sua língua de galo, e não o meu dialeto de Viena” (GOMBRICH, 1986, p. 318).

A Arte está presente na vida. Observar, interpretar e expressar o que se vê ou sente, são práticas humanas presentes em diversas sociedades. A expressão assume múltiplas formas, segundo o contexto, os materiais e interesses dos sujeitos. Gombrich (1986) provoca a reflexão ao nos lembrar que a linguagem é um tema secularmente discutido. A linguagem e o trabalho fazem a distinção ontológica do ser social (VIGOTSKI, 2009, 2010; LUKÁCS, 1965, 1978). A arte, assim como a língua, enquanto linguagem, produz a pessoa, pois a aproxima de outras pessoas e a introduz na sociedade. Conforme Gombrich, a humanidade se expressa através da arte. Pelas obras de arte podemos contar e recontar a respeito das trajetórias de homens e mulheres de distintos tempos e lugares. Os diferentes objetos artísticos carregam consigo as marcas dos seres humanos. Os sonhos, desejos, lutas, angústias dos sujeitos são expressos em quadros, esculturas, poesias, músicas, filmes, peças de teatro, etc. A arte narra o desenvolvimento das sociedades histórico-social e culturalmente.

O desenvolvimento de comunidades locais também é impulsionado pela relação que estas estabelecem com outros grupos através das trocas simbólicas e da visibilidade que promove sobre si. Neste sentido, a arte, enquanto artefato cultural, também nos possibilita compreender as relações sociais, as formas de organização econômica, os padrões estéticos e éticos de determinados povos e comunidades. A arte na educação participa

na formação de indivíduos de diferentes gerações, promovendo um olhar sensível sobre a realidade e os meios para sua expressão.

A presente coletânea busca, através de distintas pesquisas desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, respectivamente ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo e pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM, apresentar qualificada discussão sobre a mediação da arte em diferentes perspectivas, bem como em políticas públicas voltadas aos direitos sociais, como: educação, saúde e inclusão social. Trata-se de uma publicação que parte da prática da interdisciplinaridade e volta-se à integração de pesquisas, numa perspectiva interinstitucional.

As pesquisas têm em comum a mediação da arte em processos de formação humana, em diferentes contextos. A mediação é aqui compreendida com processos sociais complexos que determinam formas particulares de produção da vida. Neste sentido, a arte é tomada como mediadora nos processos formativos humanos. Os estudos abordam a Arte em espaços escolares e não-escolares, como em hospitais, museus, institutos e centros especializados de acompanhamento às pessoas com deficiência visual, entre outros.

Desta forma, a coletânea inicia com o texto de Angela Maria Caulyt Santos da Silva e Gerda M. Schütz-Foerste que dimensionam alguns conceitos relevantes ao debate proposto na coletânea, ao mesmo tempo em que apresentam as perspectivas de investigação desenvolvidas nos dois grupos de pesquisa que orientam, localizados nos dois programas de Pós-Graduação acima referidos. O texto de Angela Maria Caulyt Santos da Silva detalha a atuação do Grupo de Estudo e Pesquisa Culturas e Diversidade coordenado pela pesquisadora. A apresentação do Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, de igual modo é apresentado na sequência. Complementam a primeira parte da coletânea as contribuições de pesquisadoras portuguesas convidadas, que ampliam as discussões propostas nessa publicação para outros contextos de reflexão-ação.

No capítulo *“Políticas públicas e infância: garantia e conquista de direitos sociais”* Ana Garcia, Rosa Madeira, Manuela Gonçalves e Inês Santos Moura discorrem sobre políticas públicas e infância ao proporem algumas reflexões por meio da metodologia de investigação-ação participativa e apresentam experiências sobre as condições de participação social de um grupo de crianças, de segmentos mais pobres da população, residentes em territórios denominados “guetos sociais”. Destacam a mediação dos adultos por meio da arte educação que colaboraram para a visibilidade dessas barreiras materiais e simbólicas, nestes espaços públicos da cidade, que enclausuram social e politicamente estas crianças.

No capítulo intitulado *“O papel das Artes no percurso escolar Análise de dois projetos de intervenção artística com crianças e jovens”*, Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa analisa o papel da intervenção artística com relatos sobre a experiência em dois projetos realizados na zona oriental da cidade do Porto - Portugal: em espaço extraescolar formal de um centro comunitário, durante dois anos e o outro durante um ano letivo em uma escola da rede pública. Destaca-se que neste capítulo foi mantida a formatação original, das normas da *American Psychological Association* (APA).

Na segunda parte da coletânea propõe discussão sobre o tema da Arte Educação e Inclusão. Assim, o capítulo de autoria de Ludimila Nunes Mantovani que se intitula *“A democratização da cultura na Universidade Federal do Espírito Santo: experiência do Serviço Social”* apresenta e discute o Auxílio Cidadania Cultural, na perspectiva dos estudantes que integram o Programa de Assistência Estudantil (PROAES) da Ufes, que participaram de maneira democrática e participativa, para a construção desse Auxílio, com o estabelecimento de parâmetros e prioridades durante todo o processo de trabalho.

“A arte educação: mediação para a inclusão” capítulo de autoria de Pammela Souza Imbroisi Fiorio discute as Políticas Públicas para a educação em uma perspectiva inclusiva, em especial o direito à educação, a arte enquanto elemento de comunicação e expressão humana, se constitui um vetor para elementos

subjetivos, nos quais sensibilização e empatia são mediadores para a inclusão na escola e para além, de seus muros.

O capítulo de Leyla Marcia Kill e Angela Maria Caulyt Santos da Silva apresenta a atuação do Serviço Social, numa atividade de Arte Educação, com enfoque na promoção da saúde, ao acompanhar os integrantes do “Coral Voices em Superação” que é formado por pessoas em tratamento de asma, no Centro de Especialidade em Asma (Creas) do Hospital Santa Casa de Misericórdia, que é o hospital escola da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, em *“Arte educação e Serviço Social: perspectiva de inclusão social em asma”*.

O artigo de Andressa Dias Koehler e Gerda M. Schütz-Foerste intitulado *“Acesso à imagem por cegos: uma experiência com a audiodescrição”*, apresenta reflexões em torno da acessibilidade de imagens por pessoas com deficiência visual. No estudo, busca aporte teórico no neurologista americano Oliver Sacks, cujas publicações relatam sobre pacientes com deficiência visual e seus processos de leitura e construção de imagens ocorridos no cérebro a partir da captura realizada pelos cinco sentidos remanescentes e Francisco de Lima e Silva, cujos escritos são referência na área de audiodescrição e leitura háptica, além entre outros autores que discutem a imagem e a Arte na formação humana. O artigo relata a interlocução estabelecida com quatro pessoas cegas e pesquisadores da linha de Educação e Linguagens, do programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, tematizando a importância do processo de produção e recepção da imagem por pessoas com baixa visão e cegos.

A parte três da presente coletânea é composta por pesquisas com a temática da Arte Educação e Desenvolvimento Local. O artigo de Sonia Maria de Oliveira Ferreira e Maria Angélica Vago-Soares intitulado *“O Parque Moscoso e desenvolvimento local: a leitura de imagens históricas”*, apresenta a leitura de imagens, no contexto da cidade de Vitória. O estudo foi realizado no decorrer de um curso de formação de professores, realizado na Escola da Ciência, Biologia e História. Analisa uma fotografia e uma pintura,

retratando o Campinho (1909), lugar onde foi projetada a construção do “Parque Moscoso”. Relata as condições geográficas, estéticas e sociais desse espaço, que historicamente recebia os esgotos e lixo da cidade de Vitória. A fotografia analisada mostra o aterramento pronto para iniciar as obras do Parque Moscoso. A segunda imagem analisada é um painel pintado por artistas capixabas, que utilizou como referência a fotografia. Através da mediação das imagens é possível aproximar a história e memória da cidade dos cidadãos. O aporte teórico construído com autores que discutem sobre a leitura de imagens e sobre o uso destas como fonte histórica. O processo de formação, docente mediado pela análise de imagens, possibilitou aos envolvidos neste estudo reconhecer a importância de fomentar a leitura imagética em contextos escolares, despertando o sentimento de identidade e pertencimento tanto de professores como de crianças diretamente relacionadas com eles, em relação à cidade em que vivem. Tal prática constitui-se fundamental no desenvolvimento local, visto que possibilita avaliar percursos passados para projetar ações futuras, desde as novas gerações.

O texto intitulado “*O professor de arte e a experiência estética da criança pequena*” de autoria de Adélia Pacheco de Freitas Oliveira, Samira da Costa Sten e Thalyta Botelho Monteiro, discute a mediação da Arte na Educação Infantil. Parte de três distintas pesquisas desenvolvidas pelas autoras, que têm respectivamente o objetivo de analisar como a Experiência Estética mediada pela imagem pode fomentar o ato do brincar e produzir conhecimento pela criança pequena, bem como compreender o processo de socialização profissional do professor de Arte no contexto da Educação Infantil. A produção teórica de Agamben (2005), Benjamin (1984; 1987), Barbosa (2009, 2014), Duarte (2001), Ferreira e Sarmiento (2008), Kramer (1996), Schütz-Foerste (2004) e Vigotski (2004) entre outros, constitui aporte teórico do estudo. Os resultados apontaram possibilidades de produção e de criação da criança pequena, mediada pela arte. Ao mesmo tempo, coloca a necessidade de promover políticas públicas voltadas ao ensino da

Arte, nas quais sejam viabilizadas condições de trabalho do professor de Arte no contexto da Educação Infantil.

Kelly Christiny da Costa desvela no capítulo de sua autoria, *“Arte educação nas dimensões: saúde e ecopolítica”*, o contexto da exploração de rochas ornamentais: mármore e granito no Espírito Santo, maior produtor nacional. Apresenta o potencial da Arte Educação com vistas à promoção da saúde e qualidade de vida, vinculada à geração de renda, mediante reaproveitamento de resíduos sólidos do mármore e do granito, numa perspectiva de ecopolítica.

Em *“Ensino da Arte e Práticas Pedagógicas em Contextos Educacionais”* de Fernanda Monteiro Barreto Camargo e Maria Angélica Vago-Soares aproxima duas pesquisas desenvolvidas acerca do tema memórias e imagens no Ensino de Arte em anos iniciais do Ensino Fundamental. A primeira intitulada, Memórias imagéticas revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental e, a segunda, Imagens e memórias: narrativas vivas em (com)textos educativos, ambas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). As narrativas e as relações de ensino-aprendizagem mediados pela Arte nas práticas pedagógicas escolares são centrais na discussão. A inquietação que norteia as pesquisas é igualmente compartilhada e traduz-se na pergunta: como se produzem narrativas a partir da mediação imagética, evidenciando as Culturas Infantis na expressão da criança? As pesquisas desenvolvem-se em contexto das práticas pedagógicas do ensino da Arte, no Ensino Fundamental, na perspectiva qualitativa, envolvendo o trabalho colaborativo e participação dos sujeitos envolvidos. Ambas foram produzidas em escolas públicas da rede municipal de ensino de Serra-ES. Os resultados apontam para a importância da mediação da Arte na relação entre a prática pedagógica e a afetividade, na formação dos sujeitos. Ao mesmo tempo evidencia o trabalho colaborativo no desenvolvimento das pesquisas junto às comunidades escolares pesquisadas.

O capítulo intitulado *“Formação Continuada Docente: Perspectivas a Partir da Visita à Igreja De Reis Magos – Nova Almeida/ES”*, de Erineu Foerste, Débora Santos Couto e Thaynara

Silva Oliveira tem como objetivo discutir a relação entre a formação cultural à formação continuada do docente, na mediação da arte. Dialoga com o conceito de endoeducação de Carlos Rodrigues Brandão (2007). O estudo relata a visita à Igreja de Reis Magos, localizada em Nova Almeida/ES, como atividade de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Seminário Educação, Cultura e Memória: Pesquisa Participante, enquanto experiência potente para que a formação continuada de professores. Especialmente dimensiona a relação entre cultura, arte e educação na formação docente.

O último capítulo intitulado *“Tempos de escrita Tupiabá: troca de experiências e conhecimentos por carta com crianças indígenas”*, das autoras Marina Rodrigues Miranda, Celeste Ciccarone e Janaina Pereira da Rosa Ferreira constitui-se em um texto amoroso, sensibilizado pela crise sanitária, política, econômica que nos anos de 2020 e 2021 impactou a saúde e a educação global. Notadamente, a crise atingiu as comunidades mais vulneráveis e desassistidas por políticas públicas nacionais, a saber, as aldeias indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhos, entre outras. Nesse contexto o projeto *Tupiabá* é proposto enquanto possibilidade de construção de uma rede de fortalecimento mútuo e ação consciente em tempos de Pandemia. Através de uma troca intensa de cartas entre os sujeitos do mundo e as crianças das aldeias foi possível reacender utopias em tempos de distopias. Com o gênero literário cartas foram retomadas narrativas e diálogos. Temas como saúde, luta pela terra, preservação da natureza, produção agroecológica e direitos à educação e participação política estiveram presentes nas trocas literárias.

Professores pesquisadores(as) do Núcleo de Pesquisa Ensino e Extensão em Experiência do Sensível (NUPEEES), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e do Grupo de Pesquisas, Tecnologias e Infâncias (GPITI), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), elaboraram coletivamente o projeto e os meios para distribuição das mensagens, considerando as dificuldades tecnológicas e logísticas impostas. As cartas foram

impressas e remetidas aos destinatários. Desta forma, possibilitaram a produção e recebimento de cartas, no diálogo entre os escritores e destinatários, e vice-versa. O Tupiabá, com a promoção do intercâmbio de *“Cartas dos(as) guardiões(ãs) da Terra e do Céu: experiência de escritas originárias das crianças indígenas para o mundo”*, possibilitou a troca de experiências entre pessoas de diversas partes do Brasil e do mundo com as crianças das aldeias indígenas localizadas no sul da Bahia e em Aracruz, no Estado do Espírito Santo. Neste capítulo, as autoras, apresentam o relato sensível do que foi produzido e vivido.

PARTE 1

**ARTE EDUCAÇÃO E AS PESQUISAS EM
EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO LOCAL**

A Arte e Educação: dimensões fundamentais ao desenvolvimento local

SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit
SILVA, Angela Maria Caulyt Santos da

1. Introdução

As transformações sociais da contemporaneidade manifestam-se na economia, na política, nas ciências e tecnologias, também no pensamento e nas relações do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza. As mudanças estruturais que se processam em nossa sociedade atingem indiscriminadamente todas as áreas de atuação humanas e delineiam novas concepções sobre o fenômeno artístico, cultural e educacional.

No texto que segue buscaremos dimensionar alguns conceitos que aproximam nossos grupos de pesquisa e participam das investigações que orientamos nos últimos cinco anos. Os estudos foram desenvolvidos nos programas de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, e, em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, ofertado pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM. Abordaremos conceitual e metodologicamente a arte e educação, que constituem tema de aproximação das pesquisas que orientamos nesse período. Trata-se portanto de um exercício reflexivo-analítico sobre as bases conceituais que fundamenta os estudos em tela.

Discorreremos a seguir sobre o conceito de arte e buscaremos aproximações deste com o campo educativo e sua relação como o desenvolvimento local. Para tanto, iniciaremos nossas reflexões com as perguntas: o que é Arte? Como a Arte participa da Educação?

A arte e a educação fomentam o desenvolvimento local? Por quê, como, quando e para quem a arte e educação implicam no desenvolvimento local?

2. A Arte Aplicada à Educação: uma aproximação pela pesquisa acadêmica

*Arte não é um enfeite para botar em parede, diz Ana Mae Barbosa, em entrevista*¹. A arte desempenha importante papel na formação de crianças, jovens e adultos. Contudo, a arte aplicada à educação assume uma dimensão utilitária. Neste sentido, privilegia-se, por vezes, a arte enquanto técnica. Os processos educativos valorizaram o desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico, correspondendo à cultura literária predominante no espaço acadêmico. De modo hegemônico no processo de escolarização, a arte serve de estímulo ao conhecimento técnico, desenvolvimento de habilidades voltado ao desempenho profissional e futura empregabilidade na indústria. Essa tendência é verificada em diferentes momentos do processo desenvolvimentista brasileiro.

Outra tendência presente no processo educativo é orientado pelo movimento modernista brasileiro, de 1922. Este desencadeou mudanças na forma de fazer arte e educação no Brasil, valorizando a livre-expressão. Em especial a Escola Nova, que tem John Dewey (1859 – 1952) e Anísio Teixeira (1900 – 1971) como referências, promoveu a arte na escola como elemento integrador. Isso significou, por vezes, o uso da arte como motivadora ou facilitadora da aprendizagem de matérias consideradas “sérias”. Outro equívoco, que até hoje persiste, diz respeito à noção de livre expressão como sinônimo de “*laissez-faire*” e sensibilização. Embora a concepção escolanovista viesse em contraposição à tendência tradicional e estivesse voltada à democratização da

¹Entrevista disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>, Acesso em: out. 2017.

sociedade, não problematizou condições sociais desiguais que estratificam os sujeitos e produz acesso desigual à educação e informação. O movimento modernista compreendia que o processo de inclusão social dos indivíduos deveria ocorrer gradativa e organizadamente pela educação.

Na historiografia da educação brasileira temos exemplos de ações mobilizadoras e de experiências com algumas incursões nas atividades escolares: Heitor Villa-Lobos, com o canto orfeônico e Luís da Câmara Cascudo, com o rico folclore e lendas brasileiras. Contudo, sabemos que o desenvolvimento de propostas pedagógicas críticas se constrói no bojo de um processo de embates ideológicos, ao longo da história social do país. Compreendemos que, numa sociedade cindida em classes, os interesses estão relacionados às disputas de poder, logo estabelecem relações sociais antagônicas. Torna-se necessário contextualizar os fenômenos, local e historicamente. Nessa perspectiva, é necessário compreender as relações de classe social e as condições históricas que constituem os fenômenos sociais.

No Brasil, as propostas pedagógicas críticas foram produzidas, em grande parte, na clandestinidade e no exílio por aqueles que se opunham aos regimes totalitários. A tendência crítica da arte, assim como do ensino, se produz no embate entre cultura popular e cultura erudita. A perspectiva da Pedagogia Libertadora (FREIRE, 1983) defende o resgate do saber popular e a valorização da cultura produzida pela classe trabalhadora. Enquanto a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos (SAVIANI, 1989, LIBÂNEO, 1990) defende que cabe à escola instrumentalizar os alunos para participarem ativa e criticamente da sociedade, apropriando-se do saber produzido e acumulado pela humanidade. Neste sentido o ensino de arte, desenvolve desde os anos 90 a proposta metodológica triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, fundamentada na história da arte, leitura da obra de arte e no fazer artístico.

Nos últimos anos, porém, acompanhamos o avanço da política neoliberal, que retira direitos sociais e intensifica a lógica

competitiva de mercado em todas as instâncias sociais. O campo da arte é impactado por políticas neoliberais, com cortes de investimentos. Também o ensino da arte, juntamente com a filosofia e a sociologia é afetado por propostas educativas que excluem espaços de conhecimento crítico. O avanço neoliberal na educação é verificado no incremento às avaliações em larga escala e a valorização da pedagogia das competências, que atribui aos indivíduos a sua própria formação e inserção profissional. Desta forma, o fracasso escolar passa a ser compreendido como incompetência do aluno e o desemprego como baixa qualificação do indivíduo para o mercado de trabalho. Neste ínterim, pouco se enfatiza a formação para a vida, para a cidadania e para a educação política emancipatória.

3. Desenvolvimento Local e a Arte Educação

É mister abordar algumas correlações acerca dos conceitos de desenvolvimento, progresso e civilização/ civilidade. Enquanto desenvolvimento é “Em uma acepção abrangente, todo processo de evolução socioeconômica com vistas à realização de fins coletivos ligados à melhoria da qualidade de vida e do bem-estar” (CANDEAS, 2010, p. 27-28). A concepção de desenvolvimento nasceu no Século das Luzes, com as ideias de progresso e com a utopia de que a economia dinamizaria o desenvolvimento (CANDEAS, 2010).

Enfrentamos no Brasil, teorias e práticas políticas e econômicas desenvolvimentistas, em especial, na primeira metade do século XX, com forte apelo à modernidade. E assim muitas marcas e elementos do patrimônio cultural material e imaterial foram destruídos. Outro conceito que merece reflexão é o de civilização, processo civilizatório ou ideário de processo de busca da realização plena da humanidade, que por vezes houve imposição de culturas, sem respeito às culturas locais. No Brasil, os denominados incivilizados: índios e negros foram desrespeitados em suas culturas genuínas e ancestrais, pela cultura eurocêntrica.

A centralidade no poder político cresce tanto ou mais que do poder econômico, que mesmo com a redistribuição social de renda, capitaneia a simpatia política, ainda assim sem de fato romper com as estruturas de uma sociedade capitalista desigual, injusta e desumana. É impossível se discutir sobre desenvolvimento sem considerar os direitos humanos, dentre eles os ambientais (SANTOS; CHAUI, 2010).

Cabe destacar a importância e o papel da arte e da educação enquanto processos sociais de longa duração que possibilitam a reflexão crítica diante dos mecanismos de dominação e opressão, numa sociedade que expressa desigualdades e iniquidades sociais tão presentes, como a brasileira. Neste contexto, o desenvolvimento econômico tem primazia sobre o desenvolvimento social e sem dúvida, deveria ser ao contrário conforme os novos constructos chancelados pela Organização das Nações Unidas – ONU (2015).

A ONU, em 2015, definiu uma nova agenda de Desenvolvimento Sustentável compondo 17 objetivos e 169 metas, conforme se apresentam a seguir:

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
5. Assegurar a igualdade de gênero e empoderar as mulheres e meninas;
6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;

8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;
14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; e
17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ORGANIZAÇÃO..., 2015).

A ONU (2015) definiu este documento como “um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. [...] busca fortalecer a paz universal com mais liberdade”. Destacou que é a erradicação da pobreza “o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável”.

Destaca-se o objetivo 11, que contempla: “Fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo”. A agenda também anuncia que

Comprometemo-nos a promover a compreensão intercultural, a tolerância, o respeito mútuo e uma ética de cidadania global e responsabilidade compartilhada. Reconhecemos a diversidade natural

e cultural do mundo e reconhecemos que todas as culturas e civilizações podem contribuir para, e constituem elementos cruciais de desenvolvimento sustentável (Organização das Nações Unidas, 2015).

Compreende-se que aliado à arte e à educação busca-se valorizar as culturas locais, sobretudo as culturas populares, dos povos tradicionais, cuja resistência dos seus saberes e fazeres contribui para a preservação de manifestações culturais com grande potencial para contribuir com o desenvolvimento local. Diante do processo de globalização, vive-se num paradoxo mediante a preservação das culturas locais, com a urgência no fortalecimento de identidades culturais para a sua preservação, com a demarcação de diferenças, no limiar da absorção de culturas hegemônicas.

A cultura local deveria nortear as bases para o processo de aprendizagem para o desenvolvimento local. Mediante esta concepção, entende-se que a população é o grande patrimônio para o desenvolvimento local, porque vivencia em suas relações sociais cotidianas de produção, a arte e a educação. Conforme a perspectiva freiriana, a educação problematizadora aliada à arte, possibilita transpor a realidade para novos sentidos, por meio do diálogo e com respeito às diferenças humanas. Na qual tanto a cultura local, a cultura do educando quanto a cultura popular necessitam direcionar este processo de aprendizagem.

A arte na educação consolida-se enquanto campo de investigação e produção de conhecimentos. Congrega um grupo significativo de pesquisadores, educadores e artistas em torno das questões do ensino da arte. Hoje, ocupa espaço inalienável nas discussões educacionais do país. Nessa perspectiva as pesquisas desenvolvidas por nossos grupos ocupam-se com o tema da arte em processos educativos, conforme discorreremos a seguir.

4. A Arte Educação nas investigações acadêmicas: uma aproximação entre grupos de pesquisa

Nos textos que seguiremos apresentaremos sucintamente os grupos de pesquisa que desenvolvem seus estudos na perspectiva da arte, educação de desenvolvimento local.

4.1 Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias E Infâncias (GPITI) – (Gerda Margit Schütz-Foerste/PPGE-UFES)

Na década de 90, fortemente impulsionados pelas discussões de Ana Mae Barbosa, produzimos pesquisas² voltadas ao resgate da história da Arte na Educação. Buscava-se, especialmente, os processos que tencionavam o ensino das artes, promovendo mudanças nas políticas públicas. Assim como investigávamos questões teórico-metodológicas como o objetivo de transformar práticas de ensino. Durante quatro décadas acompanhamos as discussões de um campo emergente, que se consolidou e promoveu debates que ultrapassam os espaços restritos da área de conhecimento, enriquecendo a temáticas da formação humana, sob o enfoque da formação estética e ética. Isso pode ser percebido na produção teórica do período, em Barbosa (1975, 1978, 1982, 1984, 1986, 1991, 1997), Duarte Jr. (1988), Fusari e Ferraz (1992), entre outros. A interlocução estabelecida com os teóricos nos impulsionaram ao aprofundamento dos estudos, buscando compreender o ensino de arte a partir de uma opção teórica crítica e de um recorte sociológico da realidade. Esse percurso referendado em estudos e na atuação profissional no ensino superior, assim como em debates em fóruns qualificados de pesquisadores constituíram as bases do trabalho acadêmico realizado na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens, no

² Conforme dissertação defendida em abril de 1996, no programa de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Universidade Federal de Goiás, com o título: *Arte-Educação: Pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa.*

Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, em especial, na escolha dos temas de pesquisa de mestrado, doutorado e pós-doutorado desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Imagens, tecnologias e Infâncias.

O Grupo de pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias foi criado no ano 2006 e registrado no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) em 2008. Desde sua criação integraram o grupo mais de 30 pesquisadores. As pesquisas desenvolvidas por esse grupo articulam-se ao ensino e à extensão universitária. Grupo de Pesquisa Imagens Tecnologias Infâncias (GP-ITI), nos últimos dez anos, desenvolveu pesquisas relacionadas à Arte, enquanto campo do conhecimento humano e suas contribuições na formação das pessoas. Investigou processos de formação mediados pela arte, em espaços educacionais capixabas e as perspectivas de desenvolvimento social que fomentam. As pesquisas envolvem a formação de profissionais-pesquisadores, como o objetivo de qualificar as práticas e contribuir nas discussões de políticas públicas de formação, cultura e educação em território capixaba. Sobretudo, os temas de investigação deste grupo estão voltados ao campo da investigação e produção em **Arte**, como dimensão necessária à formação de cidadania, logo, como componente dos processos educativos, formais e não formais. Os estudos desse grupo voltam-se ao trabalho educativo em espaços expositivos, buscando a integração com as instituições educativas. Desta forma, propõe ações educativas em parceria entre escolas e espaços educativos. Também constituem campo de investigação dos pesquisadores que integram esse grupo, os estudos das imagens, como mediação educativa. Neste sentido, são investigadas imagens pré-fotográficas, fotográficas e pós-fotográficas em sua relação com as memórias e expressão dos sujeitos diretamente com elas relacionados.

O presente artigo apresenta os principais eixos temáticos articuladores das ações dos integrantes desse grupo e, na sequência os trabalhos desenvolvidos de 2008 a 2018, nos dez anos de efetiva atuação acadêmico-investigativa desse grupo na UFES.

4.2 A Imagem nas pesquisas em Educação: pressupostos teórico-metodológicos de investigação

Vivemos em mundo marcado pela abundante informação imagética. As imagens, enquanto veículo de comunicação visual, exercem grande impacto na educação. Nesse sentido, é crescente a necessidade de pesquisas que problematizem, avaliem e promovam abordagem crítica³ das imagens na educação.

Assim, os estudos dedicam-se a compreender a mediação imagética na formação humana e projetam-se nas ações de ensino e extensão com o objetivo de promover experiências na leitura crítica das informações visuais num mundo predominantemente perpassado pela mídia e pelas imagens. As tecnologias imprimem complexidade crescente aos estudos da produção, distribuição e recepção imagética na sociedade contemporânea, em especial frente ao processo de mercantilização cultural e na mediação educativa (FONSECA DA SILVA, 2017). A linguagem é, dessa forma, mediadora do processo formativo humano. Segundo Agamben (2005) estabelece o elo entre história e infância, entre o documental e a produção da vida. Sua produção ocorre num processo dialético entre o verbal e o não verbal, vice-versa.

[...] a origem da linguagem deve necessariamente situar-se em um ponto de fratura da oposição contínua de diacrônico e sincrônico, histórico e estrutural, no qual se possa captar, com um Urfaktum ou um arquitevento, a unidade-diferença de invenção e dom, humano e não humano, palavra e infância [...] (AGAMBEN 2005, p.61).

Nesse movimento, o fenômeno estético-artístico é abordado a partir da produção material na qual a sociedade se assenta. Isso pressupõe uma análise que parte da concepção materialista histórica, na qual a economia constitui-se em um ponto de

³ O termo crítica, aqui, é construído a partir do materialismo histórico, que possibilita a análise das imagens enquanto produto social e historicamente localizado.

fundamental relevância para a compreensão dos problemas da sociedade. Conforme Lukács:

só a concepção materialista da história está em condições de reconhecer que a verdadeira e mais profunda lesão ao princípio do humanismo, a dilaceração e mutilação da integridade humana, é apenas a consequência inevitável da estrutura econômica, material, da sociedade. A divisão do trabalho nas sociedades divididas em classes, a cisão entre cidade e campo, a divisão entre trabalho físico e trabalho espiritual, a exploração e a opressão do homem pelo homem, a parcelarização do trabalho nas condições anti-humanas da ordem capitalista de produção, todos estes processos são processos econômicos, materiais” (LUKÁCS, 1965, p.43).

Desta forma, o materialismo histórico representa nas pesquisas desse grupo a possibilidade de uma compreensão mais abrangente do conhecimento histórico e do conhecimento artístico, visto que desafia à *“contínua convergência na direção de um ponto focal do juízo histórico e do juízo estético”* (LUKÁCS, 1965, p. 44). Para esse crítico, a partir da estética marxista torna-se possível solucionar um dos problemas no campo da arte: *“o da unidade entre valor estético permanente da obra de arte e o processo histórico do qual a obra da arte – exatamente na sua perfeição, no seu valor estético – não pode ser separada”* (LUKÁCS, 1965, p. 45).

4.1.2 Sobre as pesquisas desenvolvidas

Na sequência apresentaremos títulos e autores das pesquisas orientadas no período. Os textos completos estão disponibilizados no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo, no site: PPGE, disponível em <http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>, acessado em abril de 2019. Não foram computados aqui os trabalhos de graduação e especialização. Na sequência apresento brevemente orientações concluídas.

Michele Bredel realizou estágio pós-doutoral sob minha supervisão com o tema “A participação da Criança na Educação Infantil: mediações na aula de artes”, no ano de 2016.

As pesquisas orientadas em mestrado são:

- Adélia Pacheco de Freitas Oliveira. Artes na Educação Infantil. 2014.

- Andréia Chiari Lins. Mediações da Imagem na Educação a Distância. 2008.

- Dulcemar da Penha P. Uliana. Experiência Sensível na Educação Infantil: um encontro com a Arte. 2014.

- Fernanda Monteiro Barreto Camargo. Estranhamento e Particularidade na Prática de Leitura de Imagens: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do Ensino Fundamental. 2010.

- Juber Helena Baldotto Delboni. Classes Multisseriadas em Santa Maria do Jetiba: imagens e memórias. 2014.

- Luciene Perini. A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica. 2007.

- Maria Angélica Vago-Soares. Encontros e Diálogos com Produções Artísticas no Município de Serra: o Ensino da Arte na Infância. 2012.

- Marina Rodrigues Miranda. Leitura de imagens - mediações na particularidade do enredo cultural serrano com professores do Município da Serra em educação a distância. 2007.

- Priscila Chisté. O Processo Catártico no Ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo. 2007.

- Priscila Valadão. Arte e Educomunicação: uma forma de mediação. 2012.

- Rita de Cássia Rosa. Tecnologias na Educação Patrimonial. 2014.

- Rosalina Tellis Gonçalves. Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção de gênero textual oral valorizada por uma prática reflexiva. 2007.

- Rosiane dos Santos Paiva. Processos Mediadores Vivenciados pela criança na produção de imagem digital. 2008.

- Rosimeire Maria de Souza Fanscisheto. *Elaboração de dissertação de mestrado*. 2013.
 - Samira da Costa Sten. *Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de arte no contexto de Educação Infantil do município de Serra: um estudo de caso*. 2014.
 - Sonia Maria de Oliveira Ferreira. *A imaginação de palácio e a mediação das imagens da cidade na Educação Infantil de Vitória..* 2011.
 - Thalyta Botelho Monteiro. *Cinema de Aninmação no Ensino de Arte: experiências e narrativas na formação da criança em contexto campesino*. 2013.
- As teses de doutorado orientadas são:
- CAMARGO, F. B. M. *Memórias Imagéticas: Revisitando As Narrativas Infantis em Contexto Escolar de Ensino Fundamental*. 2014.
 - CHISTÉ, P. S. *Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú*. 2013.
 - LÍNS, A. C. *Imagens Didáticas para a Licenciatura em Artes Visuais – EAD: Mediações e Contradições*. 2016.
 - MACEDO, E. S. *Leitura de Imagem, Dialogismo e Graffiti: Contribuições para o Ensino da Arte*. 2015.
 - POLETO OLIVEIRA, M. M. F. *Novas tecnologias na educação escolar do campo: Os discursos verbo-visuais e mediações do blog Jovem Ceier – Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação – do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier) de Vila Pavão – ES*. 2013.
 - SOARES, M. A. V. *Imagens e Memórias Narrativas Vivas em (Com)Textos Educativos*. 2017.
 - VIDON, G. R. O. N. *A narratividade do hip hop e suas interfaces com o contexto educacional*. 2014.
 - KOEHLER, ANDRESSA. *Audiodescrição na Leitura de Imagens com Cegos*. 2017.

4.1.3 Interações nacionais e internacionais do Grupo de Pesquisa

O Grupo também desenvolve pesquisa colaborativa como outros grupos de investigação e instituições. A exemplo podemos citar o trabalho em parceria com o Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG) e a Rede Latino-Americana de Investigadores em Formação de Professores de Artes (Laifopa). Essas ações fomentam a reflexão abrangente e a troca de experiência e reflexões teórico-metodológicas dos pesquisadores.

Em 2010 integramos de coletânea organizada por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira de Cunha, que tinha por objetivo avaliar impactos dos vinte anos de uma proposta metodológica de ensino da arte largamente discutida e implementada entre os professores de arte no Brasil (SCHUTZ-FOERSTE, 2010). Ao mesmo tempo, desenvolvemos, juntamente com pesquisadores da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Estadual de Santa Catarina pesquisas e fóruns de discussão acerca da formação docente em artes (FONSECA da SILVA; SCHILICHTA; SCHUTZ-FOERSTE, 2015). Destacamos aqui o trabalho colaborativo com o **Grupo de Estudo e Pesquisa Culturas e Diversidade - (GEPCD)**, que resulta na presente coletânea. Trata-se de importante intercâmbio acadêmico com vistas no desenvolvimento de ações voltadas ao contexto local.

Os estudos direcionaram-nos ao aprofundamento das investigações acerca das imagens na Educação. Os diálogos acadêmicos com Maria Ciavatta e leituras da obra lukacsina, possibilitaram a pesquisa fundamentada em conceitos de mediação e a particularidade como categorias da Estética.

4.2 Desenvolvimento e Arte: a experiência do “Grupo de Estudo e Pesquisa Culturas e Diversidade (GEPCD)” (Angela Maria Caulyt Santos da Silva – EMESCAM/Vitória- ES)

Outra experiência acadêmica foi desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa “Culturas e Diversidade” (GEPCD), que numa perspectiva de integrar ações do ensino, pesquisa e extensão, estabelecida parceria entre o Mestrado em Políticas Públicas e Graduação em Serviço Social da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM implantou o Projeto de Extensão “Atividades Culturais Intra e Extramuros da Escola”.

No período compreendido entre 2014-2 e 2015-2 foram desenvolvidos três Projetos Interdisciplinares em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC) que focaram a investigação sobre a cultura capixaba, sobretudo o estudo do patrimônio imaterial e os processos de transmissão de valores e crenças, por meio da educação informal intra e extrageracional.

Em cada projeto integravam dois graduandos em Serviço Social e um mestrando em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Estes projetos se intitularam: “**Banda de Congo ‘Amores da Lua’**: um bem imaterial capixaba”, “**Panelas de Barro de Goiabeiras**: um bem imaterial capixaba” e “**Memórias da EMESCAM**” e renderam ao Grupo de Estudo e Pesquisa trabalhos apresentados na Jornada de Iniciação Científica da Instituição de Ensino Superior (IES), em outubro de 2015 e no II Seminário de Políticas Públicas do Mestrado da Instituição de Ensino Superior, em novembro de 2015.

Com a conclusão destes três projetos de pesquisa, em 08 de março de 2016 foram implantados o Projeto “**Grupo de Estudo e Pesquisa Culturas e Diversidades - (GEPCD)**” e o Projeto de Extensão “**Atividades Culturais Intra e Extramuros da Escola**”. Ademais o primeiro Projeto se constituiu e teve função em ser um

núcleo para a operacionalidade do segundo direcionados às questões culturais e da diversidade e contavam com a autoria e coordenação da prof^a Angela Caulyt.

O GEPCD abarcou temas atuais e discussões com vistas a uma sociedade mais justa e multicultural, e se apoiou nas propostas: do Grupo Temático “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça,/Etnia, Geração e Sexualidades”, com aproximação ao Grupo Temático: “Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social”. Por conseguinte estes Projetos do GEPCD e de Extensão se orientavam com os Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPS) que são preconizados pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss) com a Linha de pesquisa Serviço Social, Processos Sociais e Sujeitos de Direito, do Mestrado.

Segundo Brandão (1985) a educação é considerada uma dimensão histórica e especializada da cultura que se orienta por princípios de produção e transformação da própria cultura, pois há aproximação intensa e estreita entre educação e cultura. Portanto, é prudente considerar a cultura enquanto parte da educação e de sua função pedagógica, analisada nesse processo. O pensamento de Brandão segue à discussão proposta por Freire (1967) de ser a cultura, integrante do processo educativo e focar a conscientização como meio de libertação.

Salienta-se que para se entender cultura deve-se relacionar à ordem capitalista e suas consequências. Ademais não se pode compreender o que é cultura sem analisar as imbricações existentes entre ela e o processo histórico de formação do ser humano. Vale registrar que, no que concerne ao pensamento de Marx enquanto ser social, a formação do ser humano, está imbricada ao trabalho, que determina as relações de homens e mulheres, com a natureza e se constitui em condição fundamental e básica de toda a vida humana. É neste ínterim que incide a produção da cultura e se constitui no diferencial entre humanos e outros animais.

Ao se discorrer sobre cultura, cita-se Malanchen (2014) que apoiada em Marx, cita que cultura é concebida e resulta do trabalho do ser humano sobre a natureza e, por conseguinte, considerado

como cultura material, por constituir os elementos que formam a cultura imaterial ou simbólica (crenças, arte, ciência, linguagem, saberes populares e outros).

A proposta filosófica do Projeto do GEPCD possibilitou valorizar o legado das questões sociais, étnicas e políticas, portanto, fez-se necessário configurar para um ensino capaz de dinamizar e capacitar o profissional, com reais condições de participar decisivamente na História, por entender que a educação é um processo fundamentado pelas Ciências da Educação.

Nesse sentido, adensou-se na postura filosófica que permeava as atividades do Curso de Serviço Social da Instituição de Ensino Superior (IES), buscou a interdisciplinaridade e a valorização do conhecimento multicultural, voltado à matriz do Materialismo Crítico Dialético. No GEPCD foi trabalhado, em especial, temáticas, conceitos e dimensões da educação, da cultura, do meio ambiente, dos patrimônios material e imaterial, a cultura em Gramsci e Marx e as categorias: totalidade, mediação e contradição para discutir as expressões da questão social, com aproximação à abordagem Histórico-Cultural: Paulo Freire, neste autor, em especial, as categorias – conscientização, educação como prática da liberdade, cultura, emancipação do sujeito e em Norbert Elias – processo civilizador, cultura, arte e processos sociais de longa duração.

É na prática e por meio dela que as realidades acontecem e adquirem sua especialidade humana. De acordo com Vygotsky (1984) a linguagem é importante elemento da mediação indivíduo-sociedade, bem como elo essencial na evolução do pensamento. A substância do existir é a prática na esfera do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Para este autor, a práxis humana é intencionalizada por meio da capacidade simbolizada.

Assim, o GEPCD teve como eixo norteador de suas ações e práticas, a ênfase da educação para a diversidade humana com cunho inclusivo, como um meio de transformação social, da cultura e da arte educação, em consonância com a missão da Instituição, o GEPCD buscou promover a interação entre discentes e docentes no processo contínuo da construção do conhecimento. Nesse aporte

filosófico, o GEPCD surgiu como uma proposta integrada de atividades que traduzia essa realidade, respeitando a natureza sociocultural da diversidade de gênero, religião, raça, etnia, saberes, sexualidades e geracionais de seus alunos.

O GEPCD se destinou ao público discente - graduandos em Serviço Social e mestrandos, egressos de ambos os cursos e professores - que se identificaram com o objeto de estudo das Culturas e Diversidade, ansiosos por discutirem e produzirem conhecimentos que contribuam para o respeito à vida humana dos diversos grupos e comunidades capixabas. Sobretudo ao considerar o legado multicultural na formação do povo capixaba que se expressa pela riqueza e pelas inúmeras contribuições dos povos de comunidades tradicionais negros, índios, alemães (pomeranos), italianos e portugueses. As suas manifestações culturais neste patrimônio imaterial destacam pela diversidade de crenças, danças e folguedos.

Constituiu-se como objetivo geral do GEPCD: Contribuir com a formação acadêmica e produção de conhecimentos na área de Ciências Humanas e Sociais, com foco em saberes sobre a cultura, saberes históricos, culturais e multiculturais, valorizando a diversidade de gênero, etnias, raças, religiosidade, ritos e mitos que compõem a comunidade capixaba. E enquanto objetivos específicos:

1. Promover articulação e integração entre a Graduação em Serviço Social e o Mestrado da IES;

2. Propor atividades de pesquisa e extensão em instituições de ensino, instituições governamentais e não governamentais, instituições de classe, eventos científicos, comunidades e povos tradicionais (tribos nativas, grupos étnicos, quilombolas) e instituições culturais;

3. Proporcionar oportunidades para discussões e debates sobre a diversidade cultural do povo brasileiro, os entraves e políticas de cunho multicultural;

4. Fazer do GEPCD um local de referência para estudos, debates e discussões amplos que conduzam ao alinhavo de

Políticas Públicas a serem implantadas com a participação de alunos e professores da IES.

Enquanto o objetivo geral do Projeto de Extensão: “Atividades Culturais intra e Extramuros da Escola” foram: Organizar e executar atividades culturais internas e externas à IES. E objetivos específicos: Estudar e discutir texto, no GEPCD, direcionado à temática da instituição a ser visitada, uma vez por mês; Visitar espaços de produção de saberes e fazeres socioculturais e ambientais; exercitar o registro em diário de pesquisa, imagéticas, relatórios e portfólio; Refletir sobre as experiências do vivido durante as visitas realizadas, por meio de rodas de conversa: relato de experiências e exibição de imagética: vídeos e fotografias e Escrever e submeter artigos a revistas especializadas.

O Projeto do GEPCD teve como compromisso o processo de ensino-aprendizagem e nessa perspectiva, os elementos pedagógicos se apresentaram de forma significativa, tanto para os docentes quanto para os discentes que compuseram o GEPCD e a relação de serem colaboradores e parceiros na construção das competências e habilidades que perpassavam a formação em Serviço Social. A metodologia de trabalho foi diversificada e ativa e o processo avaliativo refletiu a análise de todo o percurso das diferentes formas de aprendizagem, com a intenção de aperfeiçoar a formação profissional a partir das discussões e produção acadêmica: técnica e bibliográfica.

A metodologia de ensino se orientou por ações pedagógicas de caráter sócio individualizantes de modo a estimular e apropriação do conhecimento sobre a cultura, diversidade, patrimônio imaterial e o meio ambiente capixabas, nas atividades executadas: Divulgação das visitas institucionais culturais e ambientais nas turmas da graduação em Serviço Social da Instituição; Planejamento e organização das visitas culturais ou ambientais; Visitas técnicas; Reuniões semanais no Grupo de Estudo e Pesquisa Culturas e Diversidades, com debate sobre o referencial teórico da temática das visitas institucionais culturais e ambientais; Aula expositiva dialogada; Exposição e discussão de filmes, vídeos e

fotografias; Rodas de conversa; Saraus: “Mulher é Poesia”, “Sarau Poético Mulher”, “Sarau Poético Afro”, “Sarau Poético e Exposição Fotográfica “Temas do Serviço Social” e “Sarau Poético Coisa de Preto/a”; Mostras fotográficas; Palestras sobre temas de arte educação e cultura; duas Visitas ao Instituto Terra - Aimorés – MG (em 2016 e 2017), Visita ao Centro Histórico e Religioso de Vitória, Visita à Comunidade Tradicional Pomerana em Santa Maria de Jetibá – ES, Visita ao Museu Solar Monjardim, e Registros em atas, portfólios, relatórios semestrais e de visitas técnicas e imagéticas (vídeos e fotografias).

Encontros Preparatórios para as visitas, explanação e debate sobre a temática central da visita, elaboração de roteiro de observação, Roda de Conversa, dias após a realização de cada visita.

Na construção dos fazeres e a possibilidade de saberes do GEPCD apoia-se em Padilha (2004, p. 07) quando enfatiza que o:

Nosso mundo é um mundo simbólico – cultural – os significados vão sendo construídos por meio da mediação semiótica – mediação simbólica – nas relações com as pessoas, por meio da linguagem e de suas diversas expressões.

Enquanto recursos para o estudo, contou-se com o apoio ao referencial teórico que foi bibliográfico: livros, artigos, textos e imagético - filmes e documentários – com a construção de sínteses que retratavam as reflexões do Grupo, com registros de relatórios de visitas, relatos de experiências, roteiro e conteúdos extraídos dos registros para repassar experiências sobre o vivido em Rodas de Conversa e elaboração de um portfólio, enquanto memória do GEPCD. Instrumentos estes que possibilitaram ao Grupo o reconhecimento da produção.

Nos encontros semanais, foi empregada a metodologia de trabalho valorizando leitura, estudo, debate, escolha de textos e autores a serem trabalhados, bem como o planejamento e a organização das visitas. Durante e após as visitas valorizou-se o registro, e uma vez por mês, intercalando período de quinze dias

após cada visita, ocorreu o relato de experiência em formato de Roda de Conversa. Assim, tanto as atividades internas no GEPCD e na Instituição, quanto às atividades externas que os alunos desenvolviam, tiveram a orientação da coordenadora da pesquisa com os professores colaboradores.

A proposta metodológica do GEPCD considerou a diversidade cultural, visões de mundo e conflitos de ideias e interesses no mundo contemporâneo e entendeu que os participantes do GEPCD desenvolviam atividades vinculadas ao ensino, à extensão e à pesquisa, mas também para atuar em novas esferas de produção de conhecimentos que a dinâmica social indicava. O que significou que estavam dispostos a conhecer os conteúdos, teorias e métodos de trabalho da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, bem como, refletirem sobre as diversas abordagens da diversidade cultural.

Além disso, os participantes do GEPCD interagiram com várias áreas do conhecimento, que implicou, em especial, num estímulo à interdisciplinaridade como pressuposto de uma formação sólida e ampla, o que por sua vez constituiu-se no fundamento da reconfiguração da atuação, que apontaram para outras dimensões, além do ensino, extensão e pesquisa, como por exemplo, a produção artística, cultural, a promoção e participação em eventos culturais, à preservação do patrimônio histórico e ambiental, grupos étnicos e outras instituições que proporcionaram acesso às fontes culturais.

As competências e habilidades que foram desenvolvidas, com a participação no GEPCD ocorreu no primeiro momento, pelo entendimento da formação dos participantes como um processo em contínuo desenvolvimento, de modo a conjugar os saberes diversos com a produção do conhecimento, superando assim a dicotomia entre o ensinar e o pesquisar.

Com a criação do GEPCD ampliaram-se as expectativas a partir da proposta de inovação científica e traduzindo-se por três processos metodológicos: Novos problemas de natureza diversa e multicultural que inovaram a produção de conhecimentos em

Serviço Social; Novas contribuições que modificaram, enriqueceram e transformaram setores tradicionais do Serviço Social; e Novos objetos aparecem no campo epistemológico do Serviço Social.

As atividades do Projeto foram avaliadas em momentos distintos, considerando o processo de diferentes atividades desenvolvidas pelo GEPCD. Assim, durante e após cada ação desenvolvida se avaliava a participação dos integrantes: nas reuniões semanais do Grupo; assiduidade nas atividades do Grupo; participação das atividades de estudo de textos, discussão de textos e filmes/ curtas, registros (relatórios de visitas, imagéticas: fotografias e filmagens); participação no Projeto de Extensão: “Atividades Culturais Intra e Extramuros da Escola”; e em outras atividades desenvolvidas pelo GEPCD, desde o planejamento, perpassando pela divulgação na comunidade acadêmica, em especial no curso de Serviço Social, registro de interessados, realização de Encontros Preparatórios para as Visitas e dos eventos das atividades culturais intra e extramuros da Escola e as Rodas de Conversa.

Destacam-se as atividades de ensino, pesquisa e extensão resultantes da interface do GEPCD com o Projeto de Extensão “Atividades Culturais Intra e Extramuros da Escola” proporcionaram o conhecimento e a investigação de temáticas pertinentes ao Serviço Social como: ética, educação, arte educação, cultura e meio ambiente, e às inúmeras temáticas que são transversais à formação profissional como: cidadania, direitos humanos, diversidade e outros. Aspectos relevantes foram as experiências apreendidas na interação de graduandos e mestrandos, de egressos tanto do mestrado da IES, quanto do Curso de Serviço Social no processo e na dinâmica das atividades grupais e a participação de integrantes do GEPCD, mestrandas e egressas do mestrado, em bancas de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A partir de atividades culturais internas e externas renderam vários trabalhos apresentados em diversos eventos científicos,

locais, regionais e internacionais, ocorridos em território nacional ou no exterior, capítulos de livros e artigos em revistas, para além das experiências individuais.

Ao avaliar os objetivos destes Projetos verificou-se que os mesmos foram cumpridos, uma vez que por meio das atividades pedagógicas foi possível proporcionar espaços interativos e lúdicos para a discussão sobre temas relacionados às culturas, à arte educação e à diversidade, valorizando o patrimônio imaterial e material capixabas, sobretudo às comunidades tradicionais e o meio ambiente, aproximando o Serviço Social às políticas públicas culturais e ambientais.

Estes espaços se constituíram em estudos de literatura sobre as temáticas em foco com encontros preparatórios e de nivelamento de informações visando oportunizar conhecimento para as visitas; promoção de discussão e trocas de experiências com exibição de vídeos curtas, palestras, apresentação de dissertações e projetos de pesquisa de orientandos, Rodas de Conversa sobre as visitas realizadas, saraus poéticos, participação nas Semanas de Serviço Social e realização das visitas.

Valoriza-se a diversidade cultural, para a construção de uma sociedade sustentável, implica em criar as condições necessárias para reconhecer as peculiaridades do patrimônio cultural de cada lugar e reforçar os vínculos de pertencimento entre o indivíduo e seu grupo, entre este e o meio ambiente e a sociedade, satisfazendo as necessidades atuais, sem deixar de proteger os recursos humanos, culturais e ambientais que garantirão o mesmo direito às gerações futuras.

Entende-se que as pessoas aprendem de formas diferentes e também transmitem informações de formas diferentes, a partir dessa análise a educação brasileira construída embasada no tripé do ensino, pesquisa e extensão possibilita uma melhor qualidade na educação universitária, em especial no Curso de Serviço Social. Sobretudo porque cada pessoa ensina ou aprende, depende da forma como convive com os outros, como processa o significado das coisas e de suas formas individuais de conhecer, de ser, de agir,

adquiridas ao longo de seu convívio social e do acúmulo de seus hábitos e valores culturais.

Gramsci (1979) compreende que a cultura enquanto organização e expressão da consciência humana, que não emerge de modo espontâneo, mas sim por meio da reflexão engendrada por meio do processo educativo.

Ações estas que concatenaram com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, que consagra que as universidades brasileiras têm "autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988).

E neste movimento de aquisição de experiências, mediante a tríade ensino, pesquisa e extensão constatou-se que a produção cultural de uma determinada comunidade tradicional, tem dois campos de conhecimento que se complementam: a arte educação e a cultura. Enquanto a cultura pode ser tudo o que foi produzido pelo ser humano através do tempo e que se expressa pelo modo de viver de um determinado grupo humano, e a educação como um processo de construção de sentidos e significações acerca da produção cultural.

4.3 Considerações conclusivas

Os Grupos de Pesquisa " Culturas e Diversidade" e "Imagens Tecnologias Infâncias" consolidam-se respectivamente na EMESCAM e UFES, enquanto potentes produtores de conhecimento. O trabalho realizado nos últimos dez anos é marcado pela inovação, criatividade, e fomento à arte e cultura local. Isso significa grande impulso ao desenvolvimento regional. A produção, assim como os desdobramentos e impactos da atuação dos pesquisadores desses grupos de pesquisa não pode ser mensurada. Trata-se de formação humana e humanizada, que se multiplica pela via da educação, visto que articula, em uma corrente ininterrupta de trocas, conhecimento e afetos, mediados pela arte e ensino.

O trabalho colaborativo proposto entre os grupos de pesquisa promove trocas de conhecimentos que motivam os grupos na ação educativa. Os trabalhos partem da arte, enquanto campo de conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Neste sentido, os grupos continuam cultivando as práticas de parcerias e promovendo a pesquisa, como busca incessante por resposta e novas perguntas que emergem das práticas educativas.

Referências

- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**: das origens aos modernismo. São Paulo : Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, A. M. (org.) **História da Arte Educação**: a experiência de Brasília. I Simpósio de História da Arte-Educação. ECA-SP. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986.
- BARBOSA, A. M. **A imagem do ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991, 134p.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte : C/Arte. 1998.
- BARBOSA, A. M. **Arte:Educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, A. M. Entrevista com Ana Mae Barbosa. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>. Acesso em: out. 2017.
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Braziliense 1985.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Senado: Brasília, 1988.
- CANDEAS, A. Trópico, cultura e desenvolvimento: a reflexão da UNESCO e a tropicologia de Gilberto Freyre. Brasília: UNESCO, Liber Livro, 2010.
- ClAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. e ClAVATTA, M.(org.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis,

RJ.: Vozes, 2001b, p.121 – 144. CIAVATTA, M. O mundo do trabalho em Imagens: a fotografia como fonte história (Rio de Janeiro, 1900- 1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2.ed. Campinas : Papyrus, 1988, 150p.

ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. p. 172-173. Edicions Sociales,1957, In: MARX-ENGELS, Sobre Literatura e Arte, p.52, Coleção Teoria Editora Estampa, Lisboa, 1974.

FONSECA da SILVA , M. C.R.; SCHILICHTA, C.A.B.D. SCHUTZ-FOERSTE, G. M. **Formação de Professores de Artes**: mediações, tecnologias e políticas. In: Nara Cristina Santos; Ana Maria Albani de Carvalho. (Org.). Para pensar os compartilhamentos na arte [recurso eletrônico]: **redes e conexões**. 01ed.Porto Alegre: ANPAP, 2015, v. 01, p. 70-83.

FREIRE, P. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A Importância do ato de Ler**: em três artigos que completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 47ª ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2005.

FERRAZ, M.H.C. de T. FUSARI, M.F. de R. e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo : Cortez, 1993 (Coleção magistério 2º grau, Série Formação do Professor).

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GOMBRICH, E.H. **Arte e Ilusão**: um estudo da psicologia da representação pictórica. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1986.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1990.

LUKÁCS, G. **Prolegomenos a uma Estética Marxista** (Sobre la categoria de la particularidad) México, D.F.: Grijalbo, 1965.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978a.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n. 4 , p. 1-18, 1978b.

MALANCHEN, J. A produção e a universalização da cultura na teoria marxista. In MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016, cap. 3, p. 97-151.

ONU. Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável-2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acessado em novembro de 2020.

PAREYSON, L. **Os problemas da Estética**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PARSONS, M. J. **Compreender a Arte**. Lisboa: Ed. Presença, 1992.

SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados, 1989. (coleção educação contemporânea).

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. S. *Leitura de Imagens*: um desafio à educação contemporânea. (2004) Vitória/ES: EDUFES.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. S. Imagem no ensino da arte em novas e/ou velhas perguntas. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. S. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na Educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. In: FICHTNER; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE E LIMA,. (Org.). *Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação*. 2eded. Vitória: EDUFES, 2013, v., p. 187-201.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Políticas Públicas e Infância: garantia e conquista de direitos sociais¹

Ana Garcia
Rosa Madeira
Manuela Gonçalves
Inês Santos Moura

1. Introdução

As condições de exclusão e inclusão social das crianças moradoras em Bairros de habitação social requerem ser problematizadas como efeito indesejável quer do processo de crescimento e concentração da pobreza urbana, quer de políticas públicas de natureza compensatória, promotoras de práticas sociais que podem contribuir para a naturalização das desigualdades de tratamento social da infância.

Com este capítulo pretendemos ampliar o âmbito da discussão sobre as condições de participação social das crianças, de segmentos mais pobres da população, que residem em territórios que são percecionados como “guetos sociais”, como externalidade situada no interior da Cidade.

Iremos fazê-lo a partir de alguns elementos da experiência desencadeada por um projeto de investigação-ação participativa, que foi coprotagonizado por um grupo de crianças, que contaram com os adultos na produção de visibilidade das barreiras materiais e simbólicas, que as distinguem e mantêm social e politicamente apartadas dos espaços públicos mais amplos que constituem a Cidade.

¹ O presente texto foi desenvolvido a partir de dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Social e Intervenção Comunitária, na Universidade de Aveiro, Portugal.

Neste sentido, começaremos por fazer referência a transformações sociais, económicas, políticas e culturais, que reconfiguraram o modo de abordagem da vulnerabilidade dos laços sociais; vulnerabilidade que, nos anos 80 do século XX, era problematizada como indicador e resultado de processos de exclusão psicossocial, passando nos anos 90 a ser discutida como barreira à inclusão social, face ao agravamento das desigualdades e fragmentação social, que punham em risco a coesão social.

É reconhecendo a tensão entre estas perspetivas de exclusão e de inclusão social, que procuraremos situar as crianças como um grupo social que se encontra simultaneamente excluído da esfera da cidadania e enquanto grupo cuja inclusão é visada pelos Planos Nacionais de Ação para a Inclusão (PNAI) desde que a Estratégia de Lisboa redefiniu como questões de bem-estar social e de capacitação de atores sociais, comunidades e instituições, o que era debatido na agenda contra a exclusão social.

Depois de situar as crianças no campo de ação política e social, ampliado pelo PNAI, procuraremos perspetivar a condição social das crianças como sujeitos titular de direitos humanos, que não se restringem à proteção e à provisão de serviços de bem estar social; Pretendemos enunciar alguns dos problemas que ganham espaço de reflexão e debate social por efeito da avaliação do estado de implementação da Convenção dos Direitos da Criança em Portugal, em que é dada centralidade aos direitos de participação, que até 1989, estavam reservados aos adultos.

É tendo presente este novo estatuto das crianças, que se reconhecem iguais aos adultos, em termos de dignidade, mas diferentes destes, pelas circunstâncias de vulnerabilidade que lhe é inerente, devido ao seu estado de desenvolvimento, mas também do fato dos seus direitos serem delegados aos adultos, com quem mantêm uma relação de dependência subordinada. Neste contexto, sobressai também a heterogeneidade das infâncias geradas pela desigualdade das condições de vida que diferenciam as condições e disposições de participação das crianças dos diversos grupos sociais, que coabitam a Cidade.

O projeto de investigação-ação participativa que tomamos como referência nesta discussão nos permite propor que a discussão sobre as condições de inclusão social das crianças seja feita com a sua própria participação, desde que sejam asseguradas dinâmicas que lhes permitam experienciar atividades tão comuns quanto os jogos pedagógicos, as conversas informais, o desenho, os debates ou as representações teatrais e fotográficas, como meios de reapropriação dos direitos individuais e coletivos, que são outorgados a adultos, que podem alienar o seu poder de participação política e social.

Neste contexto sobressai o poder que as linguagens das diversas formas de expressão artística podem ter para presentificar as crianças como cidadãs, cuja voz reclama ser ouvida na e sobre a cidade como espaço social e político. Cidade esta que se idealiza como mais inclusiva das interações sociais, que também as crianças promovem, na vizinhança, na sua escola, na sua Cidade, em territórios periféricos desejados como um centro.

2. Exclusão e Inclusão social: entre lugares e objetos de Políticas Públicas

Não estamos em condições de poder discutir como a exclusão social, que vinha sendo problematizada, ora como disfunção do sistema social, ora como um dos mecanismos de regulação dos limites para as desigualdades estruturais, abriu espaço para que a discussão sobre a inclusão social, antes imaginada como alternativa a construir social e politicamente, passasse a ser idealizada como resposta ao risco de perda de coesão social. Cabe, contudo, ressaltar que nos situamos numa perspectiva analítica segundo a qual a exclusão deriva do sistema de desigualdades sociais, na medida em que:

é este que não só provoca integração subordinada mas também situações de exclusão por afastamento, expulsão ou eliminação do grupo minoritário, do diferente (SILVA, 2009, p.15).

Num contexto em que expansão da globalização neoliberal agrava cenários que combinam a exploração laboral, a privatização do capital financeiro e social, com a reprodução da desigualdade e injustiça na distribuição da riqueza gerada, torna-se evidente a hegemonia de atores que parecem indiferentes ao que respeita aos direitos humanos instituídos como mínimos éticos universais.

Segundo Santos (2006), a intensidade das transformações globais têm contribuído para que os grupos que, por razões conjunturais e estruturais, não conseguem acompanhar o ritmo e ter acesso às novas possibilidades, permanecem num patamar inferior da hierarquia social. Ainda que o Estado Providência tente colmatar a fenda entre os grupos que têm acesso aos recursos e os que não têm, o fosso das desigualdades permanece também pelo acesso desigual ao conhecimento e às tecnologias. Neste contexto,

a desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo social que não lhes reconhece legitimidade, em princípio e na medida em que [...] a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social (SANTOS, 2006, p. 1).

Castel (2005) aponta a descoletivização, a reindividualização e a insegurização no trabalho, como algumas das condições que acentuam este risco de fragmentação social, na medida em que facilitam o desligamento dos grupos em relação aos sistemas de dependência e de proteção em relação ao corpo social, fazendo com que o ressentimento social surja como resposta à insegurança social.

Considerando que a compreensão dos processos de exclusão social exige analisar as dimensões ideais e simbólicas e os processos psicológicos e cognitivos, que se articulam aos fundamentos materiais das relações sociais, Jodelet nos propõe um olhar

focalizado nos níveis das interações entre pessoas e entre grupos, que são agentes ou vítimas da exclusão social (JODELET, 2008, p. 53).

Neste plano, não é possível ignorar que a regulação das relações entre grupos e indivíduos que se confrontam em situações sociais e políticas concretas, exercida pelas forças de poder, é geradora de discursos que alimentam e difundem os preconceitos e estereótipos.

Assim, para Jodelet

não existe, na ideologia liberal, espaço para o social. Por isso o ser humano é definido como um indivíduo, isto é, alguém que é um, mas não tem nada a ver com os outros. O ser humano, pensado sempre fora da relação, é o único responsável pelo seu êxito ou fracasso. Legitima-se quem vence, degrada-se o vencido, o excluído (2008, p. 154).

Esta tónica colocada nas capacidades ou responsabilidades individuais constitui um ideal normativo (cf. VIEIRA, 2010) eficazmente transposto para o discurso social, escamoteando

quer as limitações sociais impostas à acção humana [...] quer os constrangimentos [...] que decorrem das desigualdades de recursos mobilizáveis que diferenciam os indivíduos na sua possibilidade de agir (VIEIRA, 2010, p. 269).

As representações sociais, as ideologias e os mediadores da exclusão surgem assim como campo simbólico-social que requer ser analisado para a compreensão dos processos psicossociais de exclusão que se alimentam de preconceitos, estereótipos e da categorização social.

Neste âmbito,

as formas mais visíveis, ou mais chocantes, do processo de exclusão residem na rejeição para fora das representações sociais normalizantes da sociedade moderna avançada (XIBERRAS, 1996, p. 28).

Tais formas de exclusão traduzem a acumulação das deficiências ou insucessos dos indivíduos em diversas esferas sociais, que levam a rutura dos laços simbólicos. A pobreza e o

desemprego surgem, nesta perspetiva, como uma forma de exclusão decorrente da rutura do laço económico que liga, fiel ou normativamente, os atores sociais ao modelo de sociedade (XIBERRAS, 1996).

No campo político, são estas múltiplas dimensões das realidades que aqui foram perspetivadas a partir de diferentes escalas, que são reconstruídas como objetos de decisão política na Cimeira Europeia de 2000, onde foi definida a chamada Estratégia de Lisboa, onde surgiram os PNAI. Foi neste contexto que a problemática da exclusão foi redefinida em novos termos, sendo a coesão social analisada em termos de bem-estar social e de capacitação de atores sociais, das comunidades e das instituições como condições de desenvolvimento de sociedades mais inclusivas.

A aceleração da mudança económica, das reestruturações produtivas, da deslocalização, da externalização e da desindustrialização são vistas como aspetos que exigem iniciativas de antecipação e de gestão da mudança e a criação de políticas de inclusão e de combate à exclusão. A pobreza estrutural e conjuntural é analisada como risco para a coesão social, associando-se assim o tema da inclusão social ao tema da equidade, na formação de uma agenda política cujo outro ponto é o emprego e crescimento económico num contexto de crescente integração económica e intensa concorrência globalizada.

As desigualdades, as discriminações, as questões relacionadas com o emprego e o desemprego são tratadas no âmbito de uma mesma agenda, onde se incluem, designadamente, debates quer sobre sistemas nacionais de rendimento mínimo, a atenção à vulnerabilidade das populações mais sensíveis, a igualdade de tratamento, a promoção da diversidade e da não discriminação, quer sobre a modernização da proteção social e a coordenação aberta em alguns domínios, com preocupações tais como a acessibilidade universal, a qualidade e a viabilidade financeira.

Neste contexto, importa perguntar: onde estão as crianças e as outras infâncias?

3. As Crianças que são objeto das políticas públicas para a inclusão social

A condição de especial vulnerabilidade das crianças ao impacto negativo da desregulação económica, do empobrecimento e da pobreza nos países ricos, é tornada visível com a publicação de um relatório da UNICEF na transição do século. No Tratado de Lisboa, em 2007, a preocupação com as crianças é explicitada no artigo 2.º, onde a proteção dos direitos da criança e a solidariedade entre gerações são apresentadas como compromissos da União Europeia no combate à exclusão e à discriminação, assim como na promoção da justiça, da proteção social e da igualdade de género. Desta agenda constam medidas de prevenção da violência contra crianças, da sua doutrinação em conflitos armados, da pobreza e de situações de vulnerabilidade ou de invisibilidade de crianças não acompanhadas, trabalhadores infantis e vítimas de tráfico (JENSON, 2010, p. 69). A abordagem sistemática e compreensiva do estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) é, então, explicitamente mencionada como prioridade política.

Em Portugal, na primeira versão do PNAI, datado de 2001, enquadrado como continuidade do processo desencadeado pelo Programa Nacional de Luta contra a Pobreza, a preocupação com a infância das crianças dos segmentos da população infantil mais vulnerável à exclusão social, se traduziu na integração de diversos programas e planos em curso na altura, designadamente: o programa Ser Criança, o Plano Europeu para a Erradicação do Trabalho Infantil (PEETI), o Projeto Nascer Cidadão, destinado a crianças migrantes, e também programas especificamente direcionados para a promoção do sucesso escolar e prevenção do abandono, como o Programa Educação para Todos (PEPT), o Plano contra o Abandono Escolar e o Plano de Expansão da Rede Escolar.

Internacionalmente, o PNAI foi reconhecido como uma das medidas de combate à discriminação de crianças que vivem na pobreza, designadamente pelo Comité dos Direitos da Criança (CRC), que face ao elevado nível de pobreza infantil em Portugal

recomendou, em 2014, a elaboração de políticas públicas e de um plano nacional de combate à pobreza infantil, do qual conste a identificação de ações prioritárias contra a exclusão das crianças (CRC/UNITED NATIONS, 2014).

No que respeita à União Europeia, embora no discurso político as crianças sejam reconhecidas como cidadãs europeias de pleno direito e participantes no processo de construção de uma sociedade mais igualitária e coesa, as políticas públicas constituem-nas sobretudo como suas destinatárias.

Neste sentido, importa refletir sobre a invisibilidade da população infantil, que reside em territórios onde se concentra a pobreza urbana. Para esta outra realidade da infância, nos chama a atenção outra recomendação do CRC (CRC/UNITED NATIONS, 2014), onde é feita uma referência explícita às barreiras enfrentadas por alguns segmentos da população infantil, no acesso à habitação, à educação, aos cuidados de saúde e aos serviços públicos. A estas preocupações, relativas à provisão de serviços, acrescem outras a merecer atenção prioritária. Destas fazemos sobressair a exposição a comportamentos discriminatórios e maus tratos, entre os quais se incluem estereótipos e preconceitos racistas designadamente contra imigrantes, estrangeiros e minorias étnicas e raciais, que constituem grupos sociais com grande representação na constituição social dos Bairros Sociais, também objetivados como “territórios de exclusão”.

4. A Cidadania das Crianças contraditoriamente invisíveis e visadas pelas políticas para a Inclusão

O que significa ser cidadã de pleno direito e participante no processo de construção de uma sociedade mais igualitária e coesa, quando o CRC, que analisa o relatório sobre a implementação da CDC (CRC/UNITED NATIONS, 2014), para além dos aspetos atrás evidenciados, precisa recomendar o respeito pela opinião da criança e que a formação dos profissionais seja suficiente, em relação ao direito de a criança exprimir livremente a sua opinião

em todos os assuntos que lhe dizem respeito, nas escolas bem como as famílias, e de acordo com a sua idade e o seu grau de maturidade?

Quando este direito de opinião tem que ser especialmente recomendado nos casos de proteção, de regulação das responsabilidades parentais, processos de adoção, justiça de menores, sistema de ensino e à sua reforma?

A primeira questão que se coloca a todas as crianças é o facto de a idade ser um dos primeiros fatores a constranger o acesso destas a condições de exercício da cidadania que precisa ser reclamada, num universo social em que a cidadania foi reservada durante um longo período aos adultos, sobretudo homens e brancos, em esferas de ação e decisão de que estavam ausentes as mulheres, as crianças e as minorias étnicas, entre outras categorias sociais. A conquista de direitos por estes grupos resulta de lutas permanentes contra a hegemonia dos grupos dominantes, a quem tem sido atribuída ou consentida a regulação das condições de exercícios de direitos e liberdades fundamentais, tais como o direito de expressão.

Para Fernandes e Tomás (2004), é a experiência de participação pelas crianças que gera nelas o sentimento de serem capazes de controlar o que se pensa estar de fora do seu alcance, pelo que a impossibilidade de participar gera sentimentos de impotência e insegurança. Apoiando-se em Cussiánovich (1997) e Liebel (2000), as mesmas autoras valorizam o conceito do protagonismo como enfoque que enriquece a participação das crianças, fortalece a sua identidade pessoal e social e reforça as suas possibilidades de defesa e as suas competências para cumprir acordos. As autoras propõem também o conceito de cosmopolitismo infantil, como perspectiva que emerge do movimento transnacional de luta pelos Direitos das Crianças, que encontra apoio quer na ação de organizações tais como Unicef, Childwatch, International, Save the Children Alliance ou Unesco, quer na produção científica no âmbito os estudos da criança.

Na mesma linha, Gaitán (1998, 2011, 2014) considera que a organização, a participação e a expressão das crianças são mecanismos fundamentais para promover o protagonismo infantil. Reconhecemos nesta abordagem a preocupação com a garantia de condições que viabilizem: (i) a articulação das crianças e dos seus interesses, de forma lúdica e flexível, mas também funcional, regulamentada e democrática, tendo em vista promover o exercício e o respeito pelos próprios direitos individuais e como grupo social; (ii) a legitimação do seu protagonismo em espaços onde as suas opiniões e iniciativas tenham margem de aceitação, de negociação e visibilidade; (iii) a manifestação autêntica dos seus interesses num quadro social que as coloca sob influência direta dos adultos com quem interagem.

Considerando que, como referem Fernandes e Tomás (2004), um dos primeiros desafios na consolidação da cidadania da infância é a desconstrução do argumento paternalista de que as crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, porque não possuem as competências necessárias para o exercício de tais direitos, importa considerar a especificidade das condições de participação das crianças dos segmentos mais pobres da população, que tendem a ser social e politicamente identificadas como crianças em risco de desproteção e de discriminação social.

No projeto de investigação ação participativa que aqui se apresenta, um grupo de crianças foi convidado a participar ativamente na produção de conhecimento sobre o seu habitat, por meio de atividades de criação e de diálogo, sobre as suas experiências de interação quotidiana, vividas no espaço da vizinhança, da sua escola e do seu bairro, percecionado como periferia, apesar da sua localização no centro da Cidade.

5. As Crianças do Bairro como um outro que reclama vez e voz na Cidade

O protagonismo deste processo de descoberta e intervenção, é reconhecido a um grupo de crianças de 7 e 8 anos, residentes num

Bairro Social, construído em meados dos anos 70 do séc. XX, no centro urbano da segunda maior Cidade de Portugal. A degradação do bairro, do seu edificado e dos seus espaços exteriores comuns é o espelho da pobreza urbana, que cria cenários propensos à exclusão social, ao descontentamento dos seus habitantes e conseqüente baixa qualidade de vida.

Trata-se de um Bairro, cuja formação social é heterogénea, o que não deixa de ter reflexos no quotidiano e no processo de estigmatização do Bairro e dos seus moradores. Embora alguns dos problemas sociais que ali se encontram sejam comuns a qualquer outro Bairro da cidade, existe uma segregação espacial que reflete o estigma que recai sobre aquele território, que é motivo de conflito e marginalização social e que resulta na atribuição de uma identidade social negativa a alguns grupos que lá residem.

As crianças que participaram como investigadoras, atores no projeto são, na sua maioria, oriundas de núcleos familiares frágeis, por efeito de problemas estruturais, tais como, o desemprego e a pobreza, condições de habitação e de desigualdade económica, que alteram as condições necessárias à estabilidade e equilíbrio da sua vida quotidiana e onde se tornam mais visíveis os efeitos das carências emocionais e materiais.

Nesse contexto, procurou-se enquadrar a compreensão de algumas das principais dificuldades com que estas crianças residentes no Bairro se deparam no dia-a-dia, à luz de aspetos que estão direta ou indiretamente relacionados com a pobreza urbana, as desigualdades e a exclusão social que a reproduzem.

Durante o processo de investigação, o grupo participante foi desafiado a participar em jogos educativos, em debates, conversas focalizadas, na criação de desenhos, em representações teatrais e fotográficas sobre a sua realidade. Estas atividades de carácter educativo e colaborativo foram investidas como meios de incentivar o pensamento crítico, criativo e a participação cidadã deste grupo de crianças, cujo papel social foi redefinido pela sua prática enquanto observador participante e pelo seu estatuto de investigador-ator no processo de investigação.

O objetivo foi promover contextos de investigação em que a criação, a arte, a ludicidade, a partilha, o diálogo e a participação proporcionassem a descoberta com um olhar novo, a produção de conhecimento que foi dando forma e conteúdo a um processo social e político informal.

A escuta das crianças, tão importante para pôr em prática a sua cidadania e a inclusão, foi sendo cada vez mais potenciada e incorporada na interação do grupo, que assumiu a parceria com a investigadora, a partir da proposta de trabalho de conhecimento do Bairro, onde as crianças habitavam e conheciam. Esta alteração de posições, ou mais propriamente de alternância das posições de sujeito na escuta e diálogo com o adulto e a criança, foi fundamental para que a relação se desenvolvesse de forma tendencialmente simétrica, em termos de usos do poder de ação e de expressão de interesses e propostas que foram sendo experienciados, através de uma sucessão de atos de escolha e momentos de tomada de decisão sobre a prática de produção de conhecimento e de reconhecimento social do território e dos seus moradores.

Assumindo que a arte é um instrumento útil capaz de promover o espírito crítico, agitar consciências, requalificar valores, democratizar o acesso à educação e à cultura, motivar a participação cidadã (SILVA, 2008) foram mobilizadas, durante todo o projeto-processo, diversas formas de linguagem e de expressão artística, que alteraram as condições habituais de participação das crianças.

Para Bachelard (2009, p.3), *“imaginar é ausentar-se, é lançar-se para uma vida nova”* e portanto, a conceção artística é a transfiguração do real e, como tal, pode consubstanciar propostas de resolução de conflitos e de (re)construção de um mundo idealizado; a imaginação e a capacidade criativa são determinantes para a construção do indivíduo, para a sua representação e a sua relação com o mundo real. O sujeito, enquanto ator e agente social munido de desejos e aspirações, poderá apropriar-se da arte enquanto um conjunto de manifestações humanas, como forma de explorar a sua perceção, os seus limites e transcender-se.

No mesmo sentido, Vigotsky (1999, p. 315) afirma que *“a Arte é o social em nós [...] poderemos considerar a arte como a técnica social do sentimento”* na medida em que ela abarca um conjunto de meios que permitem o indivíduo ou os indivíduos exercitarem e disseminarem ideias pelo meio que os rodeiam.

Os processos artísticos participados foram, por isso, valorizados no projeto, pela sua importância no desencadeamento de novas ideias e formas de pensamento, na anulação de preconceitos e juízos de valor, na denúncia de situações de injustiça, discriminação e/ou opressão, constituindo uma ferramenta de contestação, impulsionadora de mudanças sociais, capaz de mobilizar, propor reflexões e novos olhares acerca da realidade.

Para aumentar as oportunidades das crianças serem reconhecidas e se reconhecerem como sujeito coletivo com voz na e sobre a cidade, as atividades assumiram o estatuto de prática artística, naquilo que possibilita de descoberta, de reflexão e maior conhecimento de visões diferentes do mundo exterior, que podem potencializar a emancipação individual. Reconhecemos na produção artística a possibilidade de gerar um retrato original e particular do mundo interior, que espelha a forma como o sujeito vê e interpreta o mundo, como o idealiza, qual a conjuntura psicológica e sociológica que o envolve e o significado que ele dá à realidade.

Sendo o projeto realizado com crianças e num contexto educativo, consideramos importante valorizar a dimensão artística e cultural, como contributo para a sua educação, crescimento pessoal e social, qualidade de vida e desenvolvimento.

Por outro lado, consideramos que dado que as práticas artísticas, pelas suas valências, contribuem determinantemente para o desenvolvimento artístico e cultural das comunidades, a arte deveria ser investida também como um instrumento social transformador, promotor da inclusão, facilitador da comunicação e cooperação entre grupos, essencial no trabalho em terrenos frágeis, vulneráveis e em contextos de exclusão social.

Uma das condições que favoreceu a que a produção das crianças fosse vivida, sentida e partilhada pela comunidade, como expressão da liberdade e usufruto pleno dos direitos de cidadania pelas crianças, foi o importante uso da fotografia.

O *Photovoice* surgiu assim como uma ferramenta metodológica apropriada no contexto de uma investigação que visava o empoderamento dos participantes, na medida em que permite que os atores reflitam sobre as potencialidades e preocupações das suas comunidades, tal como referem Wang & Burris como *Photo novella* em 1994. Consideraram-se também as possibilidades que vêm sendo valorizadas, pelos investigadores sociais, para a obtenção de uma recolha correta e precisa de informação nas investigações-participativas baseadas na comunidade. Com efeito,

Individuals go into their communities and take pictures of their concerns. Once completed, the individuals move onto facilitated discussions, sharing with one another what the photographs mean to them. The group dialogue allows the individuals to build upon each other's concerns, helping shape the identified needs of the community (KURATANI; LAI, 2011, p. 2).

O *Photovoice* foi apropriado neste processo de investigação como metodologia, que permite e proporciona a construção de diferentes narrativas visuais pelos seus próprios sujeitos. Embora sendo investido como um processo de trabalho social que se assume como criativo, este foi desenvolvido seguindo as diferentes etapas e com o cuidado de envolver as crianças, no papel de membros da comunidade local.

As crianças se constituíram como grupo de trabalho, refletiram sobre as várias possibilidades e vantagens da utilização da fotografia e desta técnica para identificar ou tratar uma determinada questão social. Para passar à ação direta, e se implicarem na análise da realidade através de um meio - a máquina fotográfica, as crianças foram convidadas e desafiadas a fotografarem e a explorarem a construção do seu ponto de vista

sobre uma realidade comum: o Bairro. Cada criança participou na criação das suas representações visuais sobre determinado objeto/assunto, o que constituiu uma oportunidade para contarem a sua história, num contexto de envolvimento e diálogo em grupo. A partir das reflexões em torno das diversas fotografias e das suas narrativas, assumidas como relevantes, pelo adulto e pelo grupo, as crianças discutiram propostas para o que poderia resultar num plano de ação concreto, com vista a uma mudança social, mas que as crianças não tinham condições e poder para implementar.

Surgiu daí o projeto de uma manifestação pública, na qual as crianças, já mais conscientes do seu lugar político e social, puderam expressar a sua posição, disposição e direito de participar na vida da comunidade em condições de liberdade.

6. Os olhares de um grupo de crianças sobre o bairro de São Tomé através da prática

As crianças fotografaram, assim, diversos espaços e situações vividas no seu Bairro, identificaram e discutiram o que cada membro do grupo considerou e documentou fotograficamente como aspetos positivos e negativos do espaço. Nas discussões em torno das fotografias, as crianças puderam construir pessoal e coletivamente uma representação visual dos seus locais favoritos para brincadeiras ou para outro tipo de atividades, captando também outros elementos e ambiências do Bairro e da vida da comunidade, que de outra forma poderiam não ser percebidas e apropriadas como partes relevantes integradas numa narrativa alternativa sobre a sua comunidade, como parte da cidade.

A fotografia que segue abaixo, mostra uma das paredes do bairro de São Tomé com algumas palavras pintadas com spray. A autora da fotografia é a Nádia (7 anos), que decidiu captá-la para mostrar um aspeto negativo, no seu ponto de vista, do Bairro de São Tomé.

Figura 1 – Fotografia do bairro de São Tomé (2015), registada pela Nádía (7 anos).



A fotografia abaixo captada pela Marta (7 anos) revela, segundo ela, um aspeto positivo do espaço habitacional do bairro. A autora da fotografia escolheu mostrar um dos seus locais preferidos, para jogos ao ar livre.

Figura 2 – Fotografia do campo de jogos do bairro de São Tomé (2015), registada pela Marta (7 anos).



Um último documento visual foi produzido² sobre as crianças a conversarem e a debaterem os vários aspetos presentes no material fotográfico sobre o seu próprio lugar de habitação e/ou convívio, captado sobre o Bairro, de forma a que o grupo pudesse preservar e recriar a memória do processo histórico-social que as envolveu como protagonistas sociais, como parceiros de investigação e como membros ativos na melhoria da vida na sua comunidade.

A oportunidade de criar fotografias documentais foi essencial para que as crianças, descobrissem mais do que

o poder de reproduzir exactamente a realidade exterior – poder inerente à sua técnica – empresta-lhe um carácter documental e fá-la aparecer como o processo de reprodução mais fiel, o mais imparcial, da vida social (FREUND, 2011, p. 20).

As crianças puderam explorar ativa e cooperativamente a possibilidade de retratar o mundo que as rodeia e interpretá-lo, como sujeitos a reconhecer na sua autonomia, na sua competência de participação e criatividade. Enquanto sujeitos e investigadoras-atoras do seu Bairro tiveram condições de projetar as suas visões da realidade que as envolve, observar, identificar e pensar sobre aspetos da sua Escola e do seu Bairro de forma a, posteriormente, poderem dialogar e refletir sobre eles. A liberdade e o poder que puderam experimentar ao explorar e fotografar livremente uma realidade que é objetivada e avaliada externamente por outros membros da sua Cidade, as crianças descobriram e redefiniram o seu próprio lugar, a comunicação e a reflexão crítica do grupo, com maior confiança e valorização de si mesmas.

² Conversa com as crianças sobre o *Photovoice*: <https://www.youtube.com/watch?v=zbKclB1DYvY> (último acesso em: 9 mar. de 2018).

7. Considerações finais

Ao apresentar esta experiência que foi vivida por crianças de um Bairro de habitação social, no contexto de um processo de investigação-ação participativa, desenvolvido com recurso à linguagem artística e de modo particular à expressão teatral e à fotografia, num território sinalizado como espaço de exclusão a incluir, pudemos testemunhar a competência das Crianças, que habitualmente são definidas como objeto de políticas públicas que são implementadas por práticas paternalistas e de controlo social.

A revisitação deste processo, no contexto mais alargado sobre políticas sociais públicas para a inclusão social, nos permitiu ouvir na voz que se fez ouvir por este grupo de crianças, a adversidade da exclusão social, que se reproduz através dos preconceitos, estereótipos e representações sociais sobre a vida nas comunidades pobres que residem nos Bairros, que são enclausurados e perçecionados como guetos da Cidade.

Ao presentificar as crianças como um grupo social que está desapossado de direitos individuais e coletivos, que estão delegados a adultos que podem alienar o seu poder de participação política e social, pudemos reconhecer na participação social das próprias crianças, em dinâmicas sociais que redefinem a sua posição, como observadoras participantes, um efeito de poder que pode projetar a sua voz, as suas práticas e as suas opiniões como formas de organização da ação coletiva.

A releitura deste processo nos permitiu também assumir o quanto as práticas artísticas e criativas apropriadas como linguagem facilitadora da escuta ativa de crianças com “pouca idade”, podem contribuir para o empoderamento destes sujeitos, que é urgente reconhecer como membros da sua comunidade, da Cidade que coabitam com adultos, com crianças de grupos sociais privilegiados, inclusive pelas políticas culturais.

Contrariando os discursos e as imagens com que os profissionais e outros concidadãos as objetivam como problema social e “apelo” à satisfação de necessidades individuais, as

crianças puderam afirmar, com a sua presença pública e participação em diálogos que tornaram efetiva a sua inclusão social, a sua existência como Cidadãos e Cidadãs capazes de perceber e problematizar o abandono social das suas Comunidades, como espaços a revitalizar.

Longe ficamos de uma atitude de conformidade com os lugares que também podem ser inadvertidamente criados por medidas de política pública compensatórias que se dispensem de problematizar a exclusão, restringindo a responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil ou comunidades, a criação de equipamentos sociais e dotação de técnicos mais ou menos especializados que se ocupem das crianças.

Foi ao objetivar e dar visibilidade social às condições materiais e sociais da própria existência quotidiana, que as crianças, enquanto grupo social, se fizeram reconhecer como parte da comunidade, como legítimos representantes do interesse coletivo, cuja voz merece e reclama ser escutada e incorporada numa ação comunicativa que desafie o olhar sobre a Cidade, que não seja cego para as desigualdades que demarcam territórios e que seja surdo ao sofrimento inerente à condição de excluído no interior das cidades.

Referências

- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CASTEL, M. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis: Editora vozes, 2005.
- CRC/UNITED NATIONS (2014). **CRC/C/PRT/CO/3-4**.
- FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância. In M. Jacinto e A. B. Cerisara (Orgs), 66 Crianças e Miúdos. **Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**, pp. 35 - 162. Porto: ASA, (2004).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. S. Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

FREUND, G. **Fotografia e Sociedade**. Lisboa: Vega - Comunicação & Linguagens, 2011.

GAITAN, L. **Ciudadania, derechos y participacion de los Ninos**. Madrid: Editorial Sintesis, 2011.

HESPANHA, P.; FERREIRA, A.; MONTEIRO, A.; RODRIGUES, F.; NUNES, H.; HESPANHA, M.J.; MADEIRA, R.; HOVEN, R.; PORTUGAL, Silvia. **Entre o Estado, o Mercado e a Comunidade** - as fragilidades das instituições de protecção social em Portugal. Coimbra: Editora Quarteto, 2000.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In B. Sawaia (Org.), **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2008..

Kuratani, D. L.; & Lai, E. (2011). TEAM Lab - Photovoice Literature Review. (U. o. California, Ed.) Disponível em: [http://teamlab.usc.edu/Photovoice%20Literature%20Review%20\(FINAL\).pdf](http://teamlab.usc.edu/Photovoice%20Literature%20Review%20(FINAL).pdf) Acesso em: 9 mar. 2018, de Team lab - Tobacco Education and Materials LAB.

SANTOS, B. S. Construção Multicultural da Igualdade e da diferença. In **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 1-61.

SILVA, L. Educação pela Arte. **Quaderns Digitals**, n.º 54, 2008, pp. 1-12.

SILVA, M. C. Desigualdade e exclusão social: de breve revisitação a uma síntese proteórica. **Configurações [Online]**, 5/6, 2009. Disponível em: <http://configuracoes.revues.org/132>. Acesso em: 08 jan. 2014.

VIEIRA, M. M. Incerteza e individuação. **Sociologia**: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 265-280.

VYGOTSKY, L. Psicologia da Arte. Cidade: Martins Fontes, 1999.

WANG, CC; Burris MA. Empowerment through Photo novella: Portraits of participation. **Health Education Quarterly**, 21(2), 1994, 171-186.

XIBERRAS, M. **Teorias da Exclusão** - para uma construção do imaginário do desvio. Cidade: Instituto Piaget, 1996.

O papel das artes no percurso escolar:
análise de dois projetos de intervenção artística
com crianças e jovens

Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

1. As artes como instrumento de intervenção social e educativa

De acordo com o que já foi argumentado por diferentes autores (DeCarbo J. J., 2002; Hallam, S.2010; Sima H. A. 2002) defende-se a ideia de que, através de uma intervenção artística na comunidade se poderá conseguir atingir objetivos e competências nos públicos com quem se trabalha que vão muito além do que é conseguido através de uma intervenção educativa mais tradicional e formal. Assim sendo, ir-se-á começar por recordar e analisar argumentos produzidos por diferentes autores sobre qual poderá ser o papel dos projetos de intervenção artística na comunidade.

O conceito de comunidade é polissémico e tem tido ao longo dos tempos diferentes interpretações e diferentes utilizações. Pode designar tanto uma ideia sobre a pertença, um fenómeno social particular, como sentimentos de saudade, significados e solidariedades que formam identidades coletivas, com uma natureza variável que não pode ser reduzida a um lugar ou de grupo específicos, nem uma ideia - uma vez que as ideias simplesmente não existem fora das relações sociais, dos discursos socialmente estruturados nem contextos históricos (Fernback, J. 2007). Assim, para os profissionais no campo da intervenção artística comunitária inevitavelmente, refletir sobre a definição, significados e fronteiras das comunidades em que vão intervir são questões e fundamentais desafiadoras, no sentido de conseguirem uma intervenção o mais diferenciadora e adequada possível a cada contexto, permitindo que se “possam esculpir muitos e variados caminhos e direções através de atividades (...) significativas” (Higgins, L. 2007, p.75), quer olhem

para o conceito de comunidade como geograficamente situado, como baseado em questões culturais, artísticas, recriadas, virtuais ou imaginárias. (Veblen, K. K. 2007).

As artes podem ser encaradas como uma ferramenta muito importante no sentido de se conseguir, através das experiências lúdicas que contribuem, para além do desenvolvimento global, para o prazer em participar, provocar o desejo de aprender (Modesto, M.C. 2014). Trabalhos como os de Power (2012) evidenciam que as artes, ao nível comunitário podem ter um papel importante no sentido de estimular as comunidades a cooperar, a aprender sobre si mesmas e sobre os outros, a assumir responsabilidades e sobretudo a perceber aspetos comuns entre os membros dessa mesma comunidade. Ainda, podem contribuir para que exista um sentido do reforço da autoimagem, da capacidade de resiliência e da capacidade de trabalho, contribuindo assim para um maior envolvimento positivo com o contexto de vida, estimular uma consciência de cidadania e mesmo - embora de forma não direta - para a sua sobrevivência, permanência e sucesso nas instituições escolares (Pasiali, V. 2010, Ruppert, S. 2006, Kishimoto, T. M:1993).

A partir de uma perspectiva mais terapêutica, as intervenções artísticas na comunidade são vistas como programas que apoiam o desenvolvimento comunitário servindo de terapias ocupacionais, no sentido de se conseguir uma certa normalização de comportamentos (Schell, B. A., Gillen, G., Scaffa, M., & Cohn, E. S. 2013). Neste sentido admite-se que, enquanto as populações praticam este tipo de atividades, poderão não se envolver em comportamentos mais ou menos desviantes. Pode também defender-se que os resultados variam muito quer com o tipo de populações envolvidas, quer com a qualidade e forma das intervenções artísticas. Se assim for, afirmam alguns (Merli, P. 2002) será difícil conseguir quantificar/avaliar qual o contributo que este tipo de intervenção pode dar.

Por outro lado, como defendem Matarasso (1999) e Arslan (2014) a experiência artística pode ser considerada como um meio

de desenvolvimento das crianças, através do qual é possível aumentar inúmeras competências e saberes que permitem participar na sociedade de forma saudável. Através de atividades com uma clara e necessária componente lúdica, consegue-se um reforço da autoimagem, capacidade de resiliência, capacidade de trabalho, de autossuficiência, de comunicação e entendimento de e com o mundo (Azizinezhad, M. 2013), contribuindo desta forma também para a prevenção de comportamentos de risco. Isto porque, como afirma Hart (1992, p. 34) os “adolescentes lutam para encontrar papéis significativos na sociedade. Se não encontrarem oportunidades para desenvolver suas competências de formas responsáveis, vão encontrar outras que são irresponsáveis”.

De acordo com autores como Quaresma, Abrantes e Lopes (2012) e Gottfredson (1981) nas populações socioculturalmente menos favorecidas a capacidade de fazer planos a longo prazo para a vida é menor. Vive-se muito mais o presente que, porque difícil e pouco promissor, se fica limitado a sobreviver de forma mais intensa. A escolaridade destas populações que frequentemente têm culturas mais afastadas daquela vivida na escola (Bourdieu, P. 2010) e cujos saberes e interesses são, geralmente, pouco valorizados surge como sendo um percurso difícil, longo, pouco significativo e sem um objetivo claro. Tudo isto contribui para um afastamento destas crianças do contexto da Escola, contribuindo frequentemente para um abandono precoce da escolaridade (Bernstein, B. 1990; Bourdieu, P. 2010; Freire, 1997; Perrenoud, P. 2000).

O envolvimento artístico de qualidade parece oferecer, sobretudo em comparação com outro tipo de atividades escolares mais formais, um envolvimento mais forte por parte das crianças/jovens. Desta forma, como já foi afirmado, pode-se contribuir (embora de forma não direta) para a sua sobrevivência, permanência e sucesso nas instituições escolares. Poder-se-á ainda contribuir para um maior envolvimento positivo com o contexto de vida e até mesmo estimular uma consciência de cidadania. Esta convicção vai ao encontro de trabalhos que evidenciam que as artes são uma ferramenta que possibilita experiências lúdicas e

estratégicas capazes de provocar na criança o desejo de aprender (Kishimoto, T.M.1993, Fiske, E. 1999).

2. As artes e a Escola

Como Glassman (2014) defende, a educação deve ser “contagiosa” no sentido de que deve promover também a participação ativa das crianças estimulando as suas expectativas de participação sobre um projeto de comunidade compartilhada. Propõe-se criar cenários nos quais as crianças possam partilhar na escola, a sua vivencia¹ no mundo adulto, no processo de reflexão e de mudança, dando-lhes oportunidade para desenvolverem um relacionamento entre os seus sentimentos, não descurando estratégias de desenvolvimento cognitivo cruciais para a sua sobrevivência na vida adulta. Este processo será positivo para a comunidade em geral.

Cada ser humano tem um potencial que lhe permitirá, segundo Hayward, (2010) envolver-se com novas ideias, agir em diferentes contextos, relacionar-se com grupos de pessoas e tornar-se num membro de uma ou de várias comunidades, conseguindo assim o desenvolvimento emocional e social necessário para ter um sentimento de pertença. No entanto, para que isto seja possível será necessário oferecer condições a compreensão do que cada um pode ser e fazer, mobilizando conceitos e ideias significativos, enfrentando desafios intelectuais reais, que permitam fazer uma análise crítica, comparando e incorporando cada pessoa nos seus próprios conjuntos de valores isto porque a ninguém. (Hayward, L.2010). E este deveria ser um dos principais desafios da educação formal.

Porém muitos trabalhos evidenciam que a Escola não tem conseguido responder de forma clara ao repto de promover aprendizagens que permitam dar resposta aos desafios da sociedade do conhecimento. (Nóvoa, A. 2014, p. 176). E isto

¹ Vivencia can be defined as a full experience of an event with its all possibilities lived through direct participation” (Glassman, 2014, p. 212)

acontece muito provavelmente porque a escola, sem negligenciar o papel de transmissora do saber, tem-se também ocupado de um conjunto de outras competências sociais e culturais, assumindo um papel de elemento regenerador ou reparador da sociedade, constituindo um lugar de referência para as comunidades locais, o que segundo Nóvoa se poderá chamar de tendências de transbordamento da Escola (2014, pp. 177, 179).

Nóvoa (2014) defende que quanto mais a Escola se abrir para o contributo de outros agentes educativos, quanto mais se assumir como uma entre muitas instituições da sociedade que promovem a educação, quanto mais o desenvolvimento das crianças e jovens se fizer em contacto com diferentes perspetivas, diferentes saberes, diferentes estratégias de intervenção educativa, mais rico será todo o processo educativo e mais significativo e eficaz será.

É assim que ele afirma que:

(...) convém pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas. Por isso, a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação (Nóvoa A., 2014, p. 179).

No sentido da valorização deste “aproveitamento das potencialidades culturais”, quanto mais integrados e articulados estiverem com os percursos artísticos que as crianças e jovens fazem dentro dos contextos formais educativos, mais rico e mais significativo será todo o processo educativo (Fiske, E. B. 1999).

Note-se que esta ideia não é nova. Já no final do século XIX, Dewey defendia:

Acredito que muita da educação atual falha porque esquece o princípio fundamental de pensar a escola como uma forma de vida comunitária. Concebe a escola como um lugar onde certa informação é dada, onde há algumas lições a serem aprendidas ou onde certos

hábitos estão a ser formados. Tudo isto é concebido como tendo valor num futuro remoto; a criança deve fazer essas coisas por causa de outras que há de fazer; como resultado não chegam a fazer parte da experiência de vida da criança e não são verdadeiramente educativas (Dewey, J.1897, p. 78).

Esta valorização de saberes experienciais, que é aliás resultante do respeito por diferentes culturas, constitui também um dos alicerces do trabalho de Paulo Freire a partir das décadas 50 e 60 do século XX.

Atualmente muitos autores trabalham numa orientação teórica semelhante:

Defendemos que as práticas curriculares e experiências de aprendizagem se tornam mais significativas quando o conhecimento é integrado nos contextos de vida dos alunos contextualmente situados num diálogo comunitário, regional, nacional e global. As experiências de aprendizagem significativas ocorrem mais rapidamente quando os alunos exploram através de múltiplas perspectivas, questões centradas no seu contexto de vida (...) Talvez, se arte-educadores ensinarem para compreensão através de experiências educacionais significativas as artes poderão mover-se de uma situação marginalizada para uma posição nuclear nos currículos escolares (Krug, D.H. 2000, p. 272)

A aprendizagem que as crianças e jovens conseguem na Escola, segundo Nóvoa (2014) e McMahon, Klopper, & Power, B. (2015), seria enriquecida se incluídos contributos oriundos de diferentes campos científicos e culturais. No entanto isto exigiria que se encarasse uma mudança nos sistemas de ensino que pudessem possibilitar o desenvolvimento de Escolas diferentes, tendo que se abrir para a possibilidade “de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade [seja] partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais” (Nóvoa, 2014, p. 183).

Esta foi a perspetiva que se adotou nos dois projetos de intervenção de que se foi responsável e que aqui se pretende analisar.

3. Dois projetos de intervenção artística com crianças e jovens

Os projetos que se escolheram como exemplos para serem analisados neste trabalho aconteceram na zona oriental do Porto, um entre 1998 e 2000 e outro em 2012. O primeiro (projeto I) foi um trabalho de intervenção artística na comunidade, teve a duração de dois anos, com crianças e jovens dos 6 aos 16 anos, muitos deles com complexos percursos escolares e uma relação também complexa com a Escola. A esta população era oferecida um leque diversificado de atividades artísticas num centro comunitário. O segundo (projeto II) aconteceu integrado no trabalho de uma escola básica do primeiro ciclo, durante um ano letivo e procurava estabelecer, com crianças, uma rede de trabalho constituída por um conjunto de artistas e investigadores da cidade do Porto. O projeto partiu de uma atividade que tinha como pretexto descobrir com as crianças, através de um olhar mais ligado a atividades científicas (experiências em laboratórios, visitas a museus de história natural) e mais artístico (através de um contacto com artes plásticas e com música), os animais que existem na cidade do Porto.

3.1. Descrição do projeto I.

• Condições contextuais de partida

O projeto I desenvolveu-se com cerca de 200 crianças e jovens, no contexto da zona Oriental da cidade do Porto. A população era constituída por jovens e crianças residentes, uma zona de forte exclusão social e pobreza, na grande maioria em situação de risco: abandono ou com insucesso escolar, situações sociofamiliares difíceis (pais presos/ toxicodependentes/ alcoólicos/ desempregados de longa duração/ famílias monoparentais com dificuldades económicas), ou

eram desempregados e tinham habilitações literárias muito baixas (Cortesão, I. Trevisan, G. 2006, p. 65).

• Finalidades do projeto

O projeto, tinha como grande objetivo apoiar o grupo de jovens/crianças através de um trabalho de educação não formal oferecendo um conjunto de atividades extraescolares. Oferecia-se às crianças/jovens atividades lúdicas, criativas, estruturadas e de autoexpressão. Pretendia-se desenvolver novas capacidades/saberes e a possibilidade de partilhar experiências de grupo, que pudessem contribuir para a criação de relações dinâmicas entre crianças/jovens e adultos (Kirschner, S.2010, Azizinezhad, M. 2013). A experiência de diferentes expressões – oral e escrita, plástica, musical, corporal, dramática – utilizadas como instrumentos privilegiados de trabalho, permitiriam, num contexto de educação não formal, desenvolver capacidades pessoais e sociais importantes, quer para o grupo quer para cada uma das crianças.

Quando se está face a um grupo/indivíduo com uma relação difícil com a educação formal e com metodologias utilizadas numa educação mais formal, esta oferta educativa é particularmente importante. Através do lúdico e do trabalho com a criatividade acreditava-se que se poderiam encontrar canais de comunicação que pudessem, para além do desenvolvimento dos saberes e capacidades já referidos, contribuir para estabelecer uma melhor relação do sujeito consigo próprio e com o mundo (Cortesão, I. Trevisan, G. 2006, Hashemi, M., & Darvishi, S. 2013, Arslan, A. A. 2014, Azizinezhad, M.).

• Caraterização do projeto

Este projeto, com financiamento da União Europeia, teve a duração de dois anos e aconteceu no contexto de um centro comunitário localizado num bairro social do Vale de Campanhã, no Porto. A equipa de trabalho era constituída por sete educadores

comunitários com formação variada (Intervenção Comunitária, Sociologia, Artes Plásticas, Música, Vídeo e Imagem, Banda Desenhada e Dança), intervindo nesta comunidade através da prática das diferentes expressões artísticas.

Não é difícil perceber porque é que de forma geral, estes jovens tinham uma relação difícil com o ensino convencional, com horários rígidos, obrigatoriedade de frequência, saberes teóricos, um ensino pouco ativo, massificado, cuja utilidade prática dos saberes transmitidos é de difícil perceção para os jovens, uma vez que está de facto muito longe do mundo de onde eles vêm (porque normalmente limitados a um contexto de uma sala de aula). Foi atentando a estas condições, que o projeto que aqui se analisa propunha um leque de atividades que proporcionava aos jovens um trabalho participativo, com atenção ao indivíduo e às suas necessidades, gostos, capacidades/competências particulares, procurando veicular conhecimentos/saberes curriculares de uma forma lúdica e ativa.

Desde o início do trabalho os jovens que frequentavam estas atividades, o faziam de forma livre e espontânea. Verificou-se que, conseguiram adquirir, aos poucos a consciência de que há tarefas para cumprir e que deste modo, há que cumprir horários e certas regras de comportamento. Os horários e a calendarização eram discutidos também com os jovens e de acordo com as suas possibilidades (havia um grande cuidado de não fazer coincidir as atividades com horários escolares). Trabalhava-se a responsabilização dos jovens pelas suas implicações no trabalho que realizavam, uma vez que foram ganhando a consciência do seu papel na realização nas atividades (Cortesão, I. Trevisan, G. 2006).

Percebeu-se que havia uma certa resistência por parte das instituições escolares em se articularem com as atividades não formais vividas pelas mesmas crianças no centro comunitário. Inicialmente, nos contactos tidos com os responsáveis das escolas da zona, foi possível ver que a forma como descreviam as crianças com que se trabalhava era muito diferente da forma como as conhecíamos no projeto. Falavam em crianças desinteressadas, pouco cumpridoras, pouco ativas, pouco

autónomas e mesmo com comportamentos agressivos, enquanto que, no projeto, estas eram criativas, autónomas e interessadas. Por sua vez, quando questionadas sobre o porquê de terem comportamentos tão diferentes nos dois contextos, as crianças referiam claramente o facto de não se sentirem valorizadas na escola (falavam em maus resultados, em castigos, em situações de conflito com adultos e com as outras crianças), enquanto que com o grupo de trabalho, no contexto da realização de atividades de intervenção artística comunitária, sabiam que podiam mostrar o que realmente sabiam fazer e que sentiam que o faziam bem. O serem estimuladas e valorizadas era assim, visivelmente, um fator muito importante para elas.

Até a relação dos encarregados de educação das mesmas crianças (que na escola se mostravam ausentes e pouco participativos) era diferente neste projeto. Foi-se construindo com os encarregados de educação uma relação com o projeto e eles eram presença cada vez mais constante e ativa nas atividades propostas pelo projeto. Quando questionados sobre isto, respondiam muito frequentemente que sabiam que só eram chamados às escolas quando os seus filhos tinham problemas e/ou para relatar questões pouco agradáveis relativamente ao sucesso escolar destes. Diziam que, pelo contrário, quando eram chamados pelo projeto iam ver coisas que os seus filhos faziam bem e que sabiam que iam ter experiências positivas. Mais uma vez, a questão da valorização era central para eles.

Sentiu-se que existia uma desarticulação entre o que era feito nas escolas e as experiências oferecidas no projeto às crianças a nível artístico.

• **Alguns resultados obtidos**

O trabalho deste projeto foi concebido muito para se ir ao encontro das necessidades/problemas particulares de cada participante. O tipo de finalidades a alcançar, bem como áreas trabalhadas e metodologias a que se recorreu, contribuíram para que fosse muito difícil quantificar o que mudou para cada um dos

200 inscritos, em cada situação particular. No entanto, é possível dizer que, no final se verificaram em muitas crianças, situações de melhoria em alguns aspetos que no diagnóstico inicial se tinham identificado como necessidades a trabalhar.

A nível individual, verificaram-se melhorias, embora pequenas, ao nível da autoestima, da capacidade de planeamento de futuro, assim como uma melhoria da capacidade relacional, quer com o grupo de pares, quer com os adultos (linguagem corporal e verbal menos agressiva).

Em termos profissionais, houve alguns casos de encaminhamento feito para o centro de emprego.

A nível académico, verificaram-se alguns casos de retorno à escola (4 casos); uma melhoria significativa de notas através do apoio ao estudo (14 casos de jovens que estavam com várias notas negativas e que no fim desse ano letivo conseguiram transitar de ano), assim como uma verbalização frequente por parte dos jovens da vontade de prosseguir os estudos até ao ensino superior.

Conseguiu-se ainda alguma melhoria na qualidade e quantidade de relações estabelecidas com os estabelecimentos de ensino que os jovens/crianças frequentavam. Estes contactos foram permitindo à escola e à equipa de projeto conhecerem diferentes aspetos das crianças/jovens com quem trabalhavam, permitindo um maior controlo para situações de risco (abandono escolar, reprovação, problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem). As crianças/jovens começaram a utilizar os recursos materiais e técnicos do projeto no apoio às tarefas escolares (biblioteca, atelier de informática).

O projeto (e o trabalho desenvolvido) começou lentamente a ser visto pelas escolas, não como “concorrente” e como algo que dispersava a atenção das crianças da escola, mas como uma possível ponte entre a escola e o meio familiar das crianças. Aconteceu até que essa “ponte” foi solicitada por algumas escolas como apoio em situações como contacto com os pais, quando esta se sentia impotente para o fazer: em aspetos do currículo escolar em que as crianças tinham dificuldades e em casos de indisciplina

na escola, com o complemento de informações relativas aos processos individuais).

No que diz respeito à comunidade local em geral verificou-se um maior envolvimento dos pais/encarregados de educação nas atividades propostas, quer como público espectador dos teatros, danças, festas e vendas nas quais os seus filhos estavam envolvidos, quer por uma crescente procura de apoio dos profissionais do como mediadores de conflitos- com a escola, entre jovens/crianças, internos nas famílias (Cortesão, I. Trevisan, G. 2006).

A adesão entusiástica das crianças às atividades que lhes eram proporcionadas, portanto o prazer e envolvimento que sempre demonstraram, foi interpretado pela equipa como um dos resultados mais positivos do trabalho desenvolvido.

Tem-se consciência, no entanto, de que esta desarticulação entre os dois espaços educativos, embora tenha sido melhorada, não contribuiu, tanto quanto poderia ser e de forma direta para uma maior valorização do percurso escolar das crianças.

Se se cruzar o que foi aqui experimentado e aprendido com o acontecido no projeto II, no mesmo contexto socioeconómico – a zona oriental da cidade do Porto, consegue-se ter uma visão mais clara do que foi sendo conseguido neste segundo projeto em que a articulação entre a escola e o projeto era mais forte.

3.2. Descrição do projeto II

• Finalidades do projeto

O desafio central do projeto consistia em conseguir desenvolver nas crianças capacidades de perceção, de comunicação e de participação no meio socio cultural em que vivem. Procurava-se conseguir isto através de um trabalho em rede entre artistas, investigadores e professores que deveriam contribuir com os seus saberes específicos para o mesmo objetivo comum. Pretendia-se alargar os horizontes das crianças, trabalhando num contexto multidisciplinar que desta forma permitisse, como defendem

Davies e Gibson (1967), contribuir para que as crianças aumentassem a consciência de si mesmo, sobre os seus valores, aptidões e recursos inexplorados, assim como sobre a relevância destes para os outros.

Pareceu, desde logo, muito importante e aliciante o procurar desenvolver nas crianças uma melhor capacidade de leitura da realidade que as envolve – e em que viviam. Admitiu-se que isto lhes permitiria, através de um leque muito diversificado de atividades que aconteciam ora dentro da escola (com diferentes profissionais que aí se deslocavam) ora fazendo vistas com as crianças a locais onde esses profissionais trabalhavam ou que eram locais emblemáticos da cidade (monumentos, jardins, museus, ruas) fazer uma leitura mais alargada e mais profunda do mundo que elas, nas suas vivências quotidianas, em princípio, já tão bem conheciam: a cidade do Porto. A intervenção artística proposta foi desencadeada a partir da Música.

Pretendeu-se, desde o início, que as crianças de uma escola da rede pública fossem participantes ativos e fazedores de arte. O desafio seria o de construir uma música/banda sonora de um teatro de sombras num projeto com uma escola da rede pública. Era, no entanto, sabido que esta escola da rede pública se situava num contexto socioeconómico desfavorecido (a zona oriental da cidade do Porto) e, portanto, que este grupo de crianças seria, à partida, proveniente de famílias de um extrato socioeconómico pouco familiarizado com este tipo de intervenções e de vivências.

Tinha-se consciência de que o grupo não tinha, como já foi dito, uma formação musical convencional, facto que representou uma das preocupações de partida neste projeto. Procurou-se, portanto, começar o trabalho a partir dos conhecimentos que as crianças já possuíam, indo assim ao encontro dos conhecimentos de que as crianças já eram portadoras, “rentabilizando-os em vez de os destruir ou pôr de lado” (Cortesão, L.1995, p.30, 32). Acreditava-se, que assim se teria maior possibilidade de captar o interesse e promover a capacidade de atuação deste grupo. Realmente pode verificar-se que isto aconteceu logo desde a primeira sessão.

Ir-se-ia, portanto, trabalhar com estas crianças não as desinserindo do seu contexto sociocultural, mas sim desenvolver com as elas uma maior capacidade de leitura do mundo real à sua volta. Este objetivo seria trabalhado através de atividades de consciencialização do seu ambiente sonoro, ouvindo e sentindo o mundo do modo que se acredita que a música pode proporcionar. Procurava-se assim ajudar as crianças a serem mais capazes de reconhecer esse mundo, de o redescobrir e de o apreciar contribuindo para a sua integração mais ampla e saudável nesse mesmo espaço. Procurava-se também desenvolver nas crianças capacidade de produção de conhecimento sobre o seu próprio contexto de vida e se pudessem sentir mais integradas na sua comunidade, permitindo-lhe assim participar na vida da sua comunidade de uma forma mais consciente e intensa.

É neste sentido que Schafer afirma que

Desde há algum tempo eu também acredito que o ambiente acústico geral de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que o produzem e nos contar muita coisa a respeito das tendências da evolução dessa sociedade (Schafer R. M. 1997: 23).

• Caraterização do projeto

O grupo trabalhava com 23 crianças do 4º ano de escolaridade e desenvolveu-se no espaço da Escola e em diferentes locais da cidade do Porto, sendo uma iniciativa de responsabilidade municipal.

O trabalho implicou a participação de múltiplos parceiros. A equipa alargada de adultos era constituída por colaboradores de serviços educativos, por artistas plásticos e por músicos. Realizaram-se no total 16 sessões. Nelas foram abordados e trabalhados conteúdos como: a escuta crítica e visualização e construção de paisagens sonoras; exploração dos animais do Porto (museu de história natural e visitas a parques e jardins da cidade); visita da Casa do Infante à Escola e a Escola visita a Casa do Infante;

o teatro de sombras – construção plástica de cenários e personagens; desenvolvimento e criação do ambiente sonoro da história - sonoplastia; ensaios conjuntos (som e imagem) na Escola; ensaio final no Rivoli e apresentação no Rivoli. A equipa de intervenção ao nível da música era constituída por três pessoas: uma professora de música responsável e dois estudantes do curso de produção e tecnologias da música da Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo.

É de salientar que se tratava de um grupo de crianças particularmente estimulado, na escola, pela professora titular, quer pela leitura de variados poemas, quer pela criação de poemas da autoria das próprias crianças. Este tipo de trabalho era desenvolvido na escola, com a participação da professora, o que contribuía para que se criasse, logo de início, um clima descontraído e muito produtivo de trabalho. No decurso do trabalho foram demonstrando ser muito criativos e expressivos. Um bom exemplo do quanto as crianças estavam envolvidas e eram sensíveis aos estímulos que lhes íamos proporcionando aconteceu numa das sessões, ao escutar excertos musicais de cenários sonoros naturais - sobre o cenário do mar. Uma das crianças disse ter estado na proa de um navio “a sentir o vento na cara”; outra criança afirmou que tinha conseguido “avistar no fundo do mar uma arca do tesouro” e logo uma outra disse que ela tinha sido “uma sereia e que iria conseguir chegar ao fundo do mar mais rápido”, ficando ela com o tesouro. Imediatamente outro afirmou que tinha estado a “andar de moto num golfinho e que, uma vez que este era um modo de locomoção muito rápido, conseguiria tirar o tesouro à sereia!”

É de notar que o grupo estava na fase final de um período importante das suas vidas: o primeiro ciclo estava a chegar ao fim, era tempo de sair da Escola onde tinham estado 4 anos. Era tempo de conhecerem novos professores, novos amigos, novos desafios. Sentia-se uma grande coesão de grupo que parece surgir claramente ligada ao trabalho desenvolvido pela professora com quem estiveram quatro anos.

• Alguns resultados obtidos

Foi um projeto que proporcionou muita animação, criatividade, muito prazer, qualidade do trabalho, assiduidade e responsabilidade por cada tarefa assumida, tanto por parte das crianças como de todos os adultos envolvidos. Como Freire diria, estava-se agora muito longe da situação de um ensino bancário (Freire, 1972). Juntos, foi-se pensando e descobrindo, como numa “verdadeira comunidade de aprendizes”. E é também no sentido de valorizar a importância da participação ativa das crianças na construção do saber que Schafer afirma:

Na educação, e considerando o aspeto da transmissão de conhecimentos, o professor tem todas as respostas, e os alunos, a cabeça vazia – pronta para assimilar informações. Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre sabe a resposta. (Schafer, R.M. 1992, p. 286).

O papel dos adultos foi sendo alterado. A equipa de adultos foi também crescendo durante a dinamização do trabalho, as relações foram-se tornando cada vez mais cúmplices (entre os adultos, com as crianças e mesmo com o próprio projeto). As descobertas que se foram fazendo junto das crianças e a forma como desde sempre se valorizou a sua participação efetiva, permitiu à equipa aprender muito sobre a articulação entre o projeto planificado por adultos e o enriquecimento (mas também a necessária flexibilidade) que implica a participação ativa das crianças no desenrolar de um projeto. Assim conseguiu-se que à medida que o projeto avançava no terreno os adultos não fossem os motores da ação, mas sim os facilitadores dessa mesma ação, de atividades que iam surgindo e enriquecendo os planos de que se tinha partido. Percebeu-se assim que é tão importante elaborar um

plano como ter a capacidade de o alterar sempre que necessário. (Cortesão, L, Torres A, 1990)

Tudo o que foi observado permite pensar que o facto de este projeto ter acontecido neste final de ciclo, ajudou a consolidar o grupo (contribuindo para fortalecer a sua autoimagem e segurança para a mudança de nível de ensino). As crianças viveram experiências diferentes juntas, descobriram juntas saberes e competências, construíram um produto final de que se orgulham e puderam mostrá-lo ao nível mais alargado da comunidade, saindo das paredes da Escola, saindo da sua zona da cidade, indo para um espaço público de referência como é o Teatro Rivoli.

Do ponto de vista académico, todas as crianças tiveram sucesso na transição para o segundo ciclo. Para este resultado, como é evidente, contribuiu sobretudo o trabalho da professora titular e dos seus alunos porque o projeto começou para estas crianças só no último ano do primeiro ciclo. No entanto, pode verificar-se que o projeto também contribuiu para que durante este ano de trabalho as crianças se sentissem mais felizes, mais integradas na escola, com mais vontade de aprender e, neste sentido pode afirmar-se que se contribuiu para que o seu percurso escolar fosse melhor. As artes, vivenciadas como áreas integrantes do currículo da escola, surgiram assim como instrumentos eficazes na melhoria do desempenho académico, contribuindo para a melhoria da capacidade de trabalho e para o desenvolvimento de competências básicas necessárias para o crescimento pessoal demonstradas pelas crianças. Ajudaram, tal como afirmam Anderson e Krug (2000), no sentido de melhorar o clima na escola e sala de aula, assim como para uma energia criativa em estudantes que vai para além do horário escolar. Defende-se também que se contribuiu para o desenvolvimento de múltiplas competências (artísticas, sócio emocionais) e para a construção de uma autoimagem positiva do grupo pois, como já foi dito, houve a preocupação, desde o início, que as crianças fossem participantes ativos e fazedores de arte e de facto este aspeto foi conseguido.

Pensa-se que o contributo do projeto para este crescimento foi muito claro, tendo-se percebido o desenvolvimento da capacidade de articulação enquanto equipa de trabalho, a crescente responsabilização de cada elemento do grupo e a também a crescente confiança das suas capacidades de fazerem um produto final com qualidade. Por exemplo, quando no contexto das sessões de sonoplastia as crianças foram convidadas a imaginar os sons que queriam para criar as paisagens sonoras e a identificar de que material sonoro necessitavam para reconstituir os espaços da cidade de que iam falando no texto que construíram, mostraram uma grande capacidade de trabalho de equipa e de criação como coletivo. Levantaram-se questões como: que sons associamos à Primavera? Como se faz o som de um lince? De uma festa? Da chuva? (quando o dia estava lindo e não havia sinais de chuva!). Descobriram ainda que sons associavam aos diferentes espaços da cidade do Porto. Isto levou o grupo a sair da sala à procura de sons (pássaros, buzinas, motores de diferentes veículos, vozes de transeuntes,...), a criar outros com recurso ao corpo, à voz, a garrafas de plástico com água, a mesas, cadeiras...

Também se começou a pensar na narração do texto. Os voluntários do grupo de crianças experimentaram ler para o microfone e depois todo o grupo escutou os diferentes resultados. Em conjunto foi escolhida a narradora e combinada a sessão em que a sua voz seria gravada. A partir desta gravação, começou-se a construção da banda sonora. O resultado foi muito interessante. O grupo revelou uma criatividade enorme na imaginação dos efeitos sonoros e também na procura destes no espaço físico e na criação de novos sons. As crianças pareciam ter, de facto, respondido ao desafio: ouvir de forma consciente e crítica os sons que as rodeiam. Pareciam ter tomado consciência das sensações que os sons lhes criam e descoberto os ingredientes necessários à criação das paisagens sonoras de que precisavam para contar a sua história. Do ambiente sonoro recolheram os elementos que sentiam fundamentais para a sua história e criaram os que sabiam ser necessários para que a banda sonora ficasse completa.

A sensação de orgulho no trabalho realizado estava muito clara no grupo de crianças, dizendo frases como “este trabalho é mesmo nosso, só nosso!”.

O nível de compromisso atingido pelas crianças neste projeto de intervenção artística permite pensar que este pode ser reconhecido como um campo com um enorme potencial para se tornar a porta de acesso para uma vida saudável e com sentido para as pessoas nela envolvidas, para as crianças que procuram um compromisso com as instituições escolares e outro tipo de instituições socioeducativas. O facto de todo o trabalho se ter desenvolvido dentro do contexto do trabalho na Escola, com a presença da professora que, pegando nas competências trabalhadas articulava com o trabalho de sala, juntou as diferentes partes de forma mais clara e lógica para as crianças: havia um fio condutor durante todo o processo.

Olhando para este projeto tem-se uma sensação de que se conseguiu algo de muito positivo: foi uma experiência artística inserida no contexto da Escola, articulada com os saberes que as crianças adquiriram no contexto de uma educação formal. Valorizaram-se as crianças. Valorizou-se a comunidade de uma zona desfavorecida da cidade, da qual, habitualmente se fala sobre aspetos menos positivos

Claro que se poderia ter ido muito mais longe. O fator tempo foi fulcral neste tipo de intervenção. As atividades deste tipo, para serem realmente produtivas, devem acontecer num espaço de tempo alargado. Um ano letivo é francamente muito curto. Pensa-se que, se fosse possível trabalhar num espaço de tempo mais longo se teria conseguido atingir resultados ainda mais amplos e mais profundos. Este é um problema comum neste tipo de intervenções. Normalmente acontecem no âmbito de projetos que são financiados durante períodos relativamente curtos.

Considerações finais

Olhando agora para os dois projetos consegue-se fazer uma apreciação mais adequada do que foi conseguido em ambos, do que poderia ter sido atingido nas condições em que cada um deles se desenvolveu.

Ambos aconteceram na mesma zona da cidade e com uma população com características muito próximas. Ambos se propunham a intervir junto das crianças através das expressões artísticas. Em ambos foi possível perceber a capacidade que estas linguagens têm como instrumento de intervenção educativa com um enorme potencial de envolvimento dos participantes, tanto ao nível do desenvolvimento individual como a nível de grupo. Em ambos se partiu da ideia de que os sistemas de pensamento inerentes aos processos artísticos ensinam como as partes se podem organizar no sentido de produzir produtos com qualidade, com envolvimento afetivo, com comprometimento e com prazer. Em ambos se admitiu ser fundamental as crianças tornarem-se seres competentes, sensíveis e criativos, ao se tornarem capazes de fazer uma leitura mais alargada do mundo. (Anderson, 2004).

No entanto, há diferenças que distinguem claramente os dois projetos, tanto ao nível das condições em que se desenvolveram como ao nível dos resultados conseguidos.

O projeto I foi um projeto que teve a duração de dois anos, envolvendo um número muito maior de crianças e com um financiamento e investimento de meios também muito maior. No entanto, a relação com a escola foi, sobretudo inicialmente, muito pouco articulada. Neste contexto a Escola valorizou sobretudo o trabalho dos conteúdos e dos programas formais, fechando-se a possíveis contributos de outros agentes que poderiam tornar o percurso escolar das crianças mais significativo e mais feliz. As crianças afastavam-se da Escola enquanto se aproximavam do Projeto I. O facto de o financiamento do projeto ter terminado ao fim de dois anos ditou claramente o fim de todo o trabalho desenvolvido e, sem a necessária articulação com as instituições

escolares onde as crianças permaneciam. Assim sendo, todo o impacto que o trabalho teve nestas crianças acabou, também, praticamente por desaparecer.

No caso do projeto II, com a duração de apenas um ano letivo, com muito menor financiamento e menor alocação de tempo de trabalho dos elementos do projeto, com muito menos meios de intervenção, verificou-se um harmonioso abrir portas da escola a outros saberes, a outras formas de aprender, articulando o trabalho formal com o não formal. E tudo pareceu fluir de uma forma mais consistente. A autoestima foi trabalhada no contexto da própria escola o que, se acredita, pode ter contribuído de forma mais direta para que este grupo de crianças se sentisse mais valorizada dentro do seu percurso escolar.

Aconteceu assim, neste projeto, o que Nóvoa advogava quando afirmou:

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova conceção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação". (Nóvoa, A. 2014, p. 184).

O insucesso escolar, o distanciamento da escola, o absentismo e o abandono escolar não são só problemas em si. São sobretudo sintomas, são indicadores de risco para as crianças. O afastamento da escola é uma das primeiras etapas que contribui para que surjam riscos adicionais e comportamentos perigosos. Isto porque a desestruturação da vida quotidiana que o afastamento e abandono da escola por parte das crianças implica, contribui para uma desestruturação da relação com o grupo de amigos, com um projeto de vida académica, no fundo para um projeto de vida a longo prazo. Os horários tornam-se muito flexíveis, os objetivos para cada dia tornam-se menos claros, as metas a atingir parecem também perder a sua clareza.

Considera-se importante refletir sobre a importância de ter incluído a professora titular no projeto. Na verdade, verificou-se que ela se implicou neste trabalho, ao assistir às sessões de forma atenta e por vezes participativa, ao valorizar as atividades desenvolvidas no projeto. Mostrou ao grupo de crianças que o trabalho acontecia de forma articulada com o trabalho desenvolvido na sala, como por exemplo o facto de articular os saberes trabalhados nesta primeira sessão com o pedido de trabalho para o fim-de-semana (na área curricular da língua portuguesa e da expressão plástica). Este tipo de comportamento contribuiu para que as crianças percebessem os conteúdos abordados como mais um contributo para a sua formação académica e global e não como algo exterior e desarticulado, valorizando e dignificando a arte como ferramenta importante de intervenção, contrariamente ao que acontecia no primeiro projeto analisado.

O caso do projeto II apoia, portanto, claramente a hipótese de que quando as artes estão integradas no currículo de uma escola e são bem trabalhadas, se acontecerem através da contínua interação entre as crianças e artistas profissionais (Fiske, E.B. 1999), num clima lúdico e de afeto, os alunos desenvolvem uma ligação de qualidade com a Escola, melhoram as aprendizagens e certamente terão uma maior assiduidade. O papel do artista como um outro adulto, que não o professor, que está dentro da escola, com outras vivências, outros saberes, funciona como um exemplo concreto e real das finalidades da aprendizagem, onde um profissional pode interagir valorizando a arte enquanto objeto de fruição e como ferramenta ao serviço de uma aprendizagem mais significativa.

O que parece claro, em ambos os casos é que o tempo e o investimento neste tipo de ações necessita ser repensado. A promoção proteção e a promoção da qualidade de vida de crianças e adolescentes (sobretudo as que são oriundas de meios socioculturais considerados de risco) não pode ser olhada como podendo ter resultados a curto prazo. É uma aposta a longo prazo, sem resultados visíveis no imediato.

Mas sobretudo, fica também claro a importância da articulação das Artes com a Escola. Tudo aponta para que a articulação entre

saberes mais formais e as formas de intervenção artística pode contribuir para que as crianças se desenvolvam melhor, podendo ser cidadãos usufruindo de uma maior autoestima, com uma melhor capacidade de leitura, de comunicação e interação com o mundo e por isso mesmo, mais ativos, mais críticos, mais conscientes, mais saudáveis e, espera-se, mais felizes.

Referências

- ANDERSON, Susan, Walch, Nancy, Becker, Kate, (2004) *The Power of Art, The Arts as an Effective Intervention Strategy for at-risk Youth*, Los Angeles: California Endowment for the Arts, Downloadable PDF from The California Endowment for the Arts website: <http://www.calendow.org> Download 17 julho 2012
- ARSLAN, Asuman Aypek (2014). A Study into the Effects of Art Education on Children at the Socialisation Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4114-4118.
- AZIZINEZHAD, M., Hashemi, M., & Darvishi, S. (2013). Music as an education-related service to promote learning and skills acquisition *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93 142-145.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; Kramer, Sônia. (2003) *Infância, Educação e Direitos humanos*. São Paulo: Cortez.
- BEETHAM, David. (1992) *Liberal Democracy and the Limits of Democratization*, in D. Held (ed.) *Prospects for Democracy*, Cambridge, Polity.
- BERNSTEIN, Basil. (1990). *Class, codes and control, volume 4: The structuring of pedagogic discourse*, London, Routledge.
- BOURDIEU, Pierre, E PASSERON, J.-C. (1990), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, J. (1964) *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre. (2010). *A distinção: uma crítica social da faculdade do juízo*. Coimbra: Eduções 70.

Comissão Nacional da UNESCO (2006) *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) - Contributos para a sua dinamização em Portugal*, Lisboa, Unesco.

CORTESÃO, Irene (2014). A magia dos sons a descoberta do ambiente sonoro como instrumento de intervenção educativa. in Sarmiento, M., Fernandes, N., Tomás C., Trevisan, G., Dias, C. (2014) (Eds.). *Direitos da Criança*

CORTESÃO, Irene; Trevisan, Gabriela (2006) - *O Trabalho Sócio Educativo em Contextos não-formais: Análise de uma Realidade*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º 3 p.61-74

CORTESÃO, Luiza (1995) *Reflexões Críticas sobre a Educação de Crianças Ciganas, O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra, Processos Implícitos e Explícitos de Exclusão*, Porto, Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza (Org.). (2012) *Discutindo Autonomia Relativa com Professores: a indisciplina como (contra)argumento*. Porto: Livpsic.

CORTESÃO, Luiza. (2009) *Cidadania(s) em Sociedades Multiculturais: (im)possibilidades para a Educação?* In Sanches M. F. C., *A escola como Espaço Social: Leituras e Olhares de Professores e Alunos*, Porto, Porto Editora.

CORTESÃO, Luiza.; Torres, Maria. (1990), *Avaliação pedagógica*, Porto, Porto editora.

DAVIES, Bernard., Gibson, Alan., (1967) *The Social Education of the Adolescent*, London, University of London Press.

DELANTY, Gerard (2003). *Community*. London: Routledge.

DEWEY, John. (1897). *My Pedagogic Creed*. *School Journal*, vol. 54, pp. 77-80

DICKENS, Luke. a. Lonie. Douglas. (2013). *Rap, rhythm and recognition: Lyrical practices and the politics of voice on a community music project for young people experiencing challenging circumstances*. *Emotion, Space and Society*, 9, 59-71.

FISKE, Edward B. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC, Arts Education Partnership: President's Committee on the Arts and the Humanities.

FREIRE, Paulo. (1975) *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Edições Afrontamento.

FREIRE, Paulo. (1997). *Professora sim, Tia não, cartas a quem ousa ensinar São Paulo-SP: Olho d' Água*.

GLASSMAN, Michael., Erdem, Gizem. (2014). Participatory Action Research and its meanings: vivencia, praxis, concientization. *Adult Education Quarterly*. doi:10.1177/0741713614523667

GOTTFREDSON, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545.

HALL, Stuart. (1990) *Cultural Identity and Diaspora*, London, Ed. Jonathan Rutherford: Lawrence & Wishart

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control* (Vol. volume 4). London: Routledge.

HALLAM, Susan. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

HART, Roger. (1992) *Children's Participation, from Tokenism to Citizenship*, Italy, UNICEF International Child Development Centre. http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, 18/09/15

Higgins, Lee. (2007). The impossible future. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), 74-96.

IZIDORO, Arleide. M. S. (2013). *Lúdico: facilitador no processo de aprendizagem em matemática*. Universidade Cândido Mendes psicopedagogia - Manaus, Amazonas, Brasil.

JORDAN-DECARBO, J Joyce., & Nelson, Jo Ann. (2002). Music and early childhood education. *The new handbook of research on music teaching and learning*, 210-242.

KESSLER, Claudia., Renggli, Verena. (2011) *Health Promotion: Concepts and Practices*, A key issue paper focusing on the relevance for international cooperation, Switzerland, Swiss Agency for Development and Cooperation

KIRSCHNER, S., Tomasello, Michael (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*.

KISHIMOTO, Tizuco. M. (1993). O jogo e a educação infantil. *Perspetiva*. Florianópolis, n.22 (UFSC/CED, NUP), 105-128.

MATARASSO, François. (1999). *Towards A Local Cultural Index – Measuring the cultural vitality of communities*, London, Comedia

MCMAHON, Anne, Christopher Klopper, Power, Bianca. (2015). Excellence in arts based education-One school's story. *International Journal of Education & the Arts*, 16(5).

MERLI, Paola. (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities. *International journal of cultural policy*, 8(1), 107-118.

MODESTO, Mónica. C., & Rubio, Juliana. (2014). de AS A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-16.

MODESTO, Mónica. Cristina., & Rubio, J. (2014). de AS A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-16.

NELSON, Nicci. (1995) *Power and Participatory Development, Theory and Practice*, London, Intermediate Technology Publishers.

NÓVOA, António (2014). Educação 2021: para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41,171-185

OSTROWER, Fayga. (1977) *Criatividade e Processos de Criação*, Rio de Janeiro, Editora Vozes.

PASIALI, Varvara. (2010). *Family-based music therapy: Fostering child resilience and promoting parental self-efficacy through shared musical experiences*. Michigan State University.

PERRENOUD, Philippe. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre. Artmed Editora.

PETERS, Davis H. et al (2006) *Research for Future Health Systems*, in *The Global Forum Update on Research for Health Volume 3, Combating Disease and Promoting Health*, UK, Global Forum for Health Research, Pro-Brook Publishing PP 133-137.

POWER, Katherine. (2012). *Creating Transformation Through Art. The Role of Community Arts in a Transitioning Society* Ballymun, Dublin and Belfast Northern Ireland.

President's Committee on Arts and the Humanities, *Reinvesting Arts Education, Winning America's Future Through Creative Schools*, Washington DC, May 2011, consultado em 26/09/15)

QUARESMA, Maria Luísa., Abrantes, Pedro, & Lopes, João Teixeira. (2012). *Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (70), 25-43.

REEVES, Michelle (2002). *Measuring the economic and social impact of the arts: a review*. London: Arts Council of England.

RUPPERT, Sandra. S. (2006). *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*. National Assembly of State Arts Agencies. 1029 Vermont Avenue NW, Washington, DC 20005.

SCHAFER, Raymond. Murray (1994) *Hacia una Educación Sonora. Pedagogías Musicales Abiertas*. Buenos Aires.

SCHAFER, Raymond. Murray. (1992) *O Ouvido Pensante*, Fundação Editora da UNESP, São Paulo.

SCHAFER, Raymond. Murray. (1997) *A Afinação do Mundo*, São Paulo, Editoria UNESP.

SCHELL, Barbara. A., Gillen, Glen., Scaffa, Margorie., & Cohn, E. S. (2013). *Willard and Spackman's occupational therapy*. Lippincott Williams & Wilkins.

SMITH, Mark (1988) *Developing Youth Work. Informal Education, Mutual Aid and Popular Practice*, Milton Keynes: Open University Press.

VEBLER, Kari. K. (2007). *The many ways of community music*. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21.

PARTE 2

ARTE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

A Democratização da Cultura na Universidade Federal Do Espírito Santo: experiência do Serviço Social

Ludimila Nunes Mantovani¹

1. Reflexões Iniciais

Cultura é trabalho, é a criação que atribui sentido às coisas. Cultura é um ato de solidariedade para com os expectadores, pois propicia o pensar, o ver, o refletir, o imaginar e o sentir em torno do que se esconde debaixo das experiências cotidianas (CHAUÍ, 2008, p. 61). Com as revoluções sociais do século XX, educação e cultura tornaram-se integrantes do conceito de cidadania, ou seja, direitos do cidadão, fazendo com que a Universidade, enquanto instituição social se tornasse inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber (CHAUÍ, 2003, p. 05).

Como instituição social, a Universidade acompanha e vivencia as transformações sociais, políticas e econômicas do Estado, e dessa forma, a Universidade, como instituição social, só é possível em um Estado democrático. Além de ser um instrumento de desenvolvimento social, político, econômico e tecnológico e exercer também um papel fundamental na promoção de uma visão crítica das metamorfoses da sociedade, é fundamental que a Universidade seja o lugar onde as culturas sejam democratizadas, estimuladas e difundidas, fomentando a universalidade e diversidade de modos de pensar e de ser.

¹ Capítulo oriundo da dissertação: “**A Universidade Pública e a Democratização da Cultura: o caso do Auxílio Cidadania Cultural**”, defendida em 2018, no Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, orientada pela Prof^a Dr^a Angela Maria Caulyt Santos da Silva.

A questão do direito à cultura, mesmo que presente na Constituição Federal de 1988, não se tornou de fato, um direito social. Pode-se afirmar então que a não garantia do direito à cultura é uma nova expressão da questão social posta ao trabalho profissional. Nesse sentido, afirma Yamamoto (2009), que essas novas formas de produção da questão social devem ser absorvidas enquanto uma oportunidade para que os assistentes sociais recuperem os elementos de sua formação não só no âmbito ético-político, mas também no horizonte teórico em que está inserido o projeto formativo.

A atuação do assistente social no âmbito da cultura pode ser considerada um desafio uma vez que, a cultura como direito, ainda é um tema pouco discutido e não se constitui como um campo de atuação comum para a categoria. Nesse sentido se faz necessária uma reflexão, pois sendo a cultura um direito, nela também deve atuar o assistente social para propiciar e garantir o mesmo a todos os cidadãos.

Mediante o Código de Ética do Assistente Social, justifica-se a atuação profissional no âmbito da cultura, uma vez que o documento preconiza como um dos princípios fundamentais a “Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras” (CFESS, 2012).

Como o trabalho do assistente social ocorre na Universidade Pública onde transitam várias expressões da questão social, faz-se necessária a sua atuação nas variadas situações cotidianas que se surgem no espaço acadêmico, dentre elas a falta de acesso à cultura e à criação cultural. É importante mencionar que questão social pode ser entendida como um leque de expressões das desigualdades inerentes ao sistema capitalista. No contexto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) foram evidenciadas várias faces dessas desigualdades, como o número substancial de estudantes de baixa renda que demandam auxílios assistenciais para concluírem seu curso de graduação.

Paiva (2000) ressalta que no processo de formatação das políticas sociais com a participação popular, os rumos da política assumem papel central na execução técnica e política. Constatou-se a forma democrática e participativa, com que os estudantes da UFES se inseriram na construção da proposta do Auxílio Cidadania Cultural contribuiu para estabelecer parâmetros e prioridades em todo o processo, sob a ótica dos estudantes.

2. Marco Teórico de Referência

De acordo com Eagleton (2003), cultura é uma das palavras mais complexas da nossa língua. Derivada da palavra “natureza”, um de seus significados é “lavoura” ou “cultivo agrícola”. Dessa forma, a atividade humana que pode ser considerada a mais bela de todas, deriva de trabalho e agricultura, colheita e cultivo. Em outras palavras, cultura é a transformação da natureza pela ação do “homem” ser humano.

Assim sendo, conhecer a trajetória histórica do conceito de cultura e cultura popular, articulando a cultura como prática de liberdade; e refletir sobre a possibilidade de implementação dessa concepção, no âmbito da Universidade Pública, torna-se importante e necessário diante da conjuntura capitalista.

Conforme Chauí (2001), a cultura é colocada pela divisão social do trabalho como algo improdutivo, assim sendo, para compensar essa “improdutividade”, a cultura deve ser instrumentalizada, e a Universidade é um dos campos dessa instrumentalização.

Essa instrumentalização pode ocorrer de várias formas: 1- através da educação que reproduz as relações de classe e ideologias para adestrar a força de trabalho com o objetivo de atender aos interesses do mercado; 2- através da transformação da cultura em mercadoria de alto valor comercial, onde quem a consome possui um *status* de prestígio em relação a quem não tem acesso a mesma; 3- através da indústria cultural que, além de vulgarizar e banalizar

as obras culturais, bloqueia o acesso da maior parte da população à cultura (CHAUÍ, 2001, p. 59).

A ideia de educação popular inaugurada nas experiências de Paulo Freire, na década de 1960, utiliza a cultura, principalmente a cultura popular, como práticas e ações político-pedagógicas. É através de uma ideia de cultura, enquanto instrumento popular de conscientização, que a democratização da mesma se consolida. Essa democratização deve se concretizar através do Estado, por meio da concepção de cultura, enquanto direito do cidadão, assegurando o direito de acesso às obras produzidas, o direito de criar obras que reflitam sua consciência social e o direito de participar das decisões das políticas culturais (CHAUÍ, 2008, p. 65).

Segundo Brandão (1985) a cultura tem duas dimensões: uma de criação e uma de conflito, situando a cultura numa dualidade estrutural. Ao explicar essa afirmação, o autor propõe que se por um lado a cultura é o ato de afirmar o mundo que o ser humano produz e onde este se socializa, por outro lado, a cultura implica esforço, enfrentamento e uma possibilidade de dominação. O autor continua nesse raciocínio inferindo que o ser humano pode dominar outro ser humano para que este reproduza a estrutura dessa relação desigual de trabalho. “Quando a cultura é o produto do trabalho feito por homens envolvidos em relações desiguais, ela espelha a dominação e, por isso, é uma cultura inautêntica, alienada” (BRANDÃO, 1985, p. 26).

Sobretudo é possível identificar o modo como essa dominação acontece na sociedade desigual, produzida pela lógica do capital. Quando os elementos culturais são apropriados por determinados grupos ou classes sociais, as técnicas de trabalho, instrumentos, princípios e valores são utilizados como objetos culturais de reprodução da desigualdade.

Da ferramenta à crença religiosa, os mesmos elementos de cultura que por princípio deveriam afirmar a liberdade e o domínio universal do homem sobre o mundo afirmam a dominação de classes

entre os homens e a perda da dimensão histórica de que o homem é sujeito (BRANDÃO, 1985, p. 26).

Ao partir de uma perspectiva de relações entre a objetividade e a subjetividade, no âmbito da dialética, essa pesquisa foi estruturada tendo como viés a narrativa dialética a partir do conceito de Konder (1994) que desenvolve a discussão e compreensão sobre a dialética como “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1994, p. 8).

De acordo com Holliday (2006), na concepção dialética, os fenômenos sociais não podem ser tratados como se fossem coisas ou fatos imutáveis. É preciso se aproximar dos mesmos como sujeitos participantes na construção da história, implicados de forma ativa no processo. A prática individual de cada um faz parte da prática social e histórica da humanidade, ou seja, cada indivíduo é protagonista dos movimentos da mesma. Nesse sentido, cada ser humano é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de conhecimento e transformação.

Por isso, não podemos aspirar simplesmente a “descrever” os fenômenos e a “observar” seus comportamentos e sim devemos nos propor a intuir e compreender suas causas e relações, identificar suas contradições profundas, situar honestamente nossa prática como parte dessas contradições, e chegar a imaginar e a empreender ações tendentes a transformá-la. “Transformar a realidade”, a partir da perspectiva dialética, significa transformarmos a nós mesmos como pessoas, com nossas ideias, sonhos, vontades e paixões (HOLLIDAY, 2006, p. 49).

Sobre essa questão, Freire (1967) enfatiza que os seres humanos são seres da práxis, uma vez que seus atos sobre o mundo criam a cultura, a história e a si mesmos. Daí que a conexão entre a teoria e a prática, entre ação e reflexão, estabelecem a fonte de todo saber.

Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica (FREIRE, 1967, p. 92).

A massificação da cultura cria a ilusão de que o acesso à cultura é democratizado e universalizado. Mas é sabido que os interesses da elite são baseados no lucro, no aumento da riqueza e do capital. Por conseguinte, se a difusão da cultura é mediada pela lucratividade, essa democratização não passa de uma mentira.

Ao mesmo tempo em que o acesso aos bens culturais é administrado por programas assistenciais e por meios de comunicação, acredita-se numa falsa concepção de que o conhecimento está sendo largamente socializado. Porém, quanto mais a propagação do conhecimento for conduzida por leis econômicas, mais superficiais se tornam as necessidades intelectuais dos sujeitos, produzindo, desse modo, a decadência do saber e colaborando para o esvaziamento intelectual (MALANCHEN, 2014, p. 131).

Porém se a cultura pode ser alienada e negar a liberdade ao ser humano, ela também pode ser desalienante e fazer parte da luta pela conquista da liberdade. É nessa conjuntura que surge a ideia de cultura popular. Essa lógica neoliberal ocasiona prejuízos extremos à produção cultural e ao processo democrático. A massificação da cultura caminha em sentido inverso à sua democratização. Massificar não é democratizar. Massificar a cultura é negar a democratização da mesma. A massificação da cultura a qualifica como alienante, uma vez que não serve àquilo que lhe infere sentido. É a cultura que aprisiona e não liberta. Deixa de ser a expressão autêntica da consciência histórica do ser humano.

Chauí (2008) analisa a questão da cidadania cultural e da cultura como direito enquanto política cultural. Mas uma política cultural que ultrapassa o supérfluo, a cultura de massa, ao entretenimento padronizado pelo mercado cultural. A autora valoriza e concebe a cultura como direito de todos os cidadãos.

Direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque no exercício do direito a cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural (CHAUÍ, 2008, p. 66).

O direito à cultura está legalmente assegurado na Constituição Federal de 1988, além de ser um dos direitos humanos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como a Constituição Federal de 1988 cita:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 afirma também ser papel do Estado financiar atividades culturais que garantam a preservação da diversidade das manifestações culturais. O mecanismo mais significativo do Governo Federal é o Programa Nacional de Apoio à Cultura (*PRONAC*), mais conhecido como *Lei Rouanet* gerida pelo Ministério da Cultura (MINC). Seus instrumentos são o Fundo Nacional de Cultura, os Fundos de Investimento Cultural e Artístico, e o Mecenato Federal. O Programa Nacional de Apoio à Cultura (*PRONAC*), no Art. 1º da Lei 8.313/1991, afirma que uma de suas finalidades é “contribuir para facilitar, a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e o pleno exercício dos direitos culturais”, ou seja, é democratizar a cultura.

De acordo com o Plano Nacional de Cultura, Lei 12.343, de 02 de dezembro de 2010, os mecanismos de democratização da cultura são:

[...] ações a serem incluídas na proposta, conforme a natureza desta, que tenham como objetivo promover igualdade de oportunidades ao

acesso e fruição de bens, produtos e serviços culturais, bem como ao exercício de atividades profissionais. Democratizar o acesso pressupõe atenção a camadas da população menos assistidas ou excluídas do exercício de seus direitos culturais por sua condição social, etnia, deficiência, gênero, faixa etária, domicílio, ocupação (BRASIL, 2010a).

Em 2003, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio da Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, traz o acesso à cultura como um de seus princípios diretores:

O acesso equitativo a uma rica e diversificada gama de expressões culturais provenientes de todo o mundo e o acesso das culturas aos meios de expressão e de difusão constituem importantes elementos para a valorização da diversidade cultural e o incentivo ao entendimento mútuo (UNESCO, 2003, p. 4).

Paulo Freire (1967) defende uma educação libertadora e comprometida com o processo de conscientização do ser humano. Uma educação alienada forma indivíduos também alienados. Apresenta consigo uma consciência caracterizada pela simplicidade na interpretação dos problemas, pela idealização do passado, pela transferência acrítica da responsabilidade e da autoridade, pela subestimação do ser humano comum, pelo gosto acentuado pelas explicações fabulosas, pela fragilidade da argumentação, pela desconfiança de tudo o que é novo, pela opção da polêmica e não pelo debate, pelas explicações mágicas e pela tendência ao conformismo (FREIRE, 1967, p. 30-31).

Essa educação libertadora é a educação popular que, neste contexto, permeia a desalienação da cultura e sua democratização. É por meio de uma educação popular e libertadora que se dá a democratização da cultura. É necessário então dissertar um pouco mais sobre a educação popular.

Educação popular é uma combinação de práticas educativas direcionadas a indivíduos, grupos ou comunidades populares que,

através de sua própria cultura, vivenciam e transferem o saber. Em sua origem significa uma série de estratégias de ruptura com o sentido comum da educação, assim como com as formas de se fazer educação (BRANDÃO, 1985, p. 153). A educação popular é um processo de autoconscientização das massas, com o objetivo de valorizar, de forma integral, o ser humano através do estímulo da consciência crítica da realidade.

No pensamento de Paulo Freire, a formação da consciência crítica aparece sempre solidamente vinculada à construção da personalidade democrática. E para construir essa personalidade crítica o diálogo é a base de tudo, é o instrumento fundamental. Ele afirma que sem uma consciência crítica o ser humano jamais poderá se integrar à sociedade que é intensamente contraditória. Ele aponta o diálogo como a solução para essa educação bancária assistencialista que impõe ao ser humano o mutismo e a passividade, não lhe oferecendo condições para despertar e expandir sua consciência, o que numa verdadeira democracia deveria ser cada vez mais crítica.

Teríamos então de nos servir de toda a força democratizadora do diálogo, com que evitássemos e superássemos o perigo do alongamento da assistência prestada ao operário pela instituição, em assistencialismo. Assistencialismo que deforma o homem. Que 'domestica' o homem (FREIRE, 1967, p. 14).

3. Resultados

Quanto aos princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais, que norteiam as práticas acadêmicas da UFES, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019) - (UFES, 2015) destaca a cultura como compromisso do Ensino, da Extensão e da Assistência Estudantil. Porém, o acesso à cultura é mais destacado nessa última que tem um compromisso importante com a democratização da cultura como evidenciado na estratégia do PDI – Fomento à cultura, ao esporte e ao lazer.

O Programa de Assistência Estudantil (PROAES) da UFES foi regulamentado por diversas Portarias desde 2012 e está em sua 5ª reformulação - Portaria nº 1831 de 25 de agosto de 2017 (UFES, 2017), quando foram incluídos o Auxílio Educação Infantil e o Auxílio Cidadania Cultural.

O PROAES surge como uma regulamentação do Plano de Assistência Estudantil da Ufes que detalha os critérios para cadastro no Programa, os auxílios os quais os estudantes cadastrados têm direito, os direitos e deveres dos estudantes, as normas de permanência no programa dentre outras informações. É o documento que norteia a maior parte das ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania. Baseado no Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010b) que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil, o PROAES visa atender aos estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial da UFES que tenham renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos. É importante destacar que esse critério de renda é o mesmo utilizado pela política de Reserva de Vagas.

Os objetivos do Programa de Assistência Estudantil da UFES são: contribuir para o acesso aos direitos essenciais de alimentação, moradia e transporte; promover ações de caráter psicossocial; proporcionar condições de acesso e permanência na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino; e analisar, planejar e promover ações que visem à redução dos índices de evasão e retenção universitária, quando motivadas por fatores socioeconômicos. Esses objetivos são concretizados a partir dos nove auxílios que compõem o programa, a saber: auxílio alimentação, acesso ao estudo de língua estrangeira, auxílio material de consumo, auxílio moradia, auxílio transporte, auxílio educação infantil, empréstimo estendido de livros, auxílio ao estudante em mobilidade internacional e auxílio cidadania cultural.

Neste contexto do Programa de Assistência Estudantil que é gestado o Auxílio Cidadania Cultural, que assim consiste:

[...] em recurso financeiro a ser repassado ao estudante cadastrado no Programa de Assistência Estudantil, para que este desenvolva projetos no âmbito da cultura, assim como atividades relacionadas a ações afirmativas nos *campi* da Ufes.

Entende-se a cultura como direito do cidadão, como a expressão simbólica do cotidiano da comunidade estudantil e como potencial para o desenvolvimento social. Incluem-se aí atividades esportivas, de lazer, de artes visuais e plásticas, música, dança, cinema, literatura, teatro, fotografia, assim como as atividades e os eventos desenvolvidos por coletivos e por movimentos estudantis presentes na Ufes (UFES, 2013).

Após a criação formal do auxílio, iniciou-se a parte prática. A concepção do auxílio foi elaborada, apresentada e discutida no Fórum de Assistência Estudantil. O Fórum tem como objetivo estudar e propor alterações no Plano e no Programa de Assistência Estudantil da UFES (PROAES). O Fórum é composto por 31 membros, sendo 15 representantes estudantis, 15 técnicos envolvidos com o Programa e o Pró-Reitor da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI) como Presidente. É um espaço de diálogo com a comunidade universitária de grande relevância. A criação desse novo tipo de auxílio deveria ser discutida no âmbito do referido fórum².

A ideia inicial do Auxílio Cidadania Cultural foi muito bem aceita pelos estudantes, pois era uma demanda antiga do Movimento Estudantil, o investimento em cultura, esporte e lazer. No entanto era preciso definir os critérios, normas e demais itens para a elaboração de um edital de seleção de projetos. Nesse sentido, foi definido um grupo de trabalho dentro do fórum para tratar da questão, composto por estudantes e servidores do Departamento de Gestão e Acompanhamento de Projetos.

² “Aos governos e suas instituições cabem a formulação de políticas públicas, diretrizes e critérios, o planejamento, a implementação, o acompanhamento, a avaliação, o monitoramento e a fiscalização das ações, projetos e programas na área cultural, em diálogo com a sociedade civil” (Lei Nº 12.343, de 2 de Dezembro de 2010).

O grupo de trabalho criou os critérios e demais questões do edital sendo lançado um edital, em setembro de 2017, com os seguintes atributos:

- O Auxílio Cidadania Cultural consiste em recurso financeiro a ser repassado ao estudante, cadastrado no Programa de Assistência Estudantil, para que desenvolva projetos no âmbito da cultura e esporte assim como atividades relacionadas a ações afirmativas e acessibilidade nos *campi* da Ufes. O conceito de cultura foi tido como direito do cidadão, como a expressão simbólica do cotidiano dos estudantes e como potencial para o desenvolvimento social. Seriam atividades de lazer, de artes visuais e plásticas, música, cinema, cineclubismo, literatura, teatro, tecnologias, fotografia, assim como as atividades e eventos desenvolvidos por coletivos e movimentos estudantis presentes na Ufes.

- Entendeu-se esporte como sendo um fenômeno cultural e social que se manifesta através de práticas corporais, como dança, jogos, atividades esportivas e competitivas.

- Denominou-se as ações afirmativas como as que se relacionam ao debate em torno de questões da diversidade, cidadania, direitos sociais, com enfoque na cultura afro-brasileira, relações de gênero, diversidade sexual e temáticas indígenas e quilombolas.

- Acessibilidade foi interpretada como ação afirmativa que envolve ações voltadas às pessoas com deficiência (física, auditiva e visual) e transtornos globais do desenvolvimento, dentre outras relacionadas à temática.

Ressalta-se que tais atributos principais foram construídos, através do diálogo com os estudantes, com os demais departamentos da PROAECI e também baseados em estudos sobre o tema como o conceito de Cidadania Cultural proposto por Chauí e a concepção de Educação como prática de liberdade inaugurada por Paulo Freire. Assim como os objetivos que serão descritos abaixo, o conceito de cultura foi definido através de uma leitura sobre a experiência de CHAUI (2006) quando atuou como Secretária Municipal de Cultura de São Paulo nos anos de 1990.

Nessa experiência, a questão do direito à cultura e consequente democratização da mesma foram bem desenvolvidos.

Nessa perspectiva, os objetivos do Auxílio Cidadania Cultural são:

- Estimular o protagonismo estudantil nas áreas da cultura, esporte e ações afirmativas;
- Fomentar o desenvolvimento de ações estudantis nas áreas da cultura, esporte e ações afirmativas;
- Democratizar o acesso e a produção de cultura;
- Promover a vivência e a integração dos estudantes da e na Ufes (UFES, 2017).

Outro ponto que merece destaque na proposta do Auxílio Cidadania Cultural é o seu caráter pedagógico. Além da oferta de duas oficinas de elaboração de projetos, a equipe do DGAP orientou e auxiliou os estudantes na elaboração das propostas. Muitos deles apresentaram dificuldades na construção do projeto. Essas dificuldades foram percebidas desde a concepção da ideia até a sistematização das mesmas em forma de projeto. Mesmo com o modelo do projeto anexo ao edital, muitos estudantes precisaram de apoio.

A previsão era que o edital apoiasse 15 (quinze) projetos distribuídos nos 04 (quatro) *campi* da UFES: 06 (seis) em Goiabeiras, 03 (três) em Maruípe e 03 (três) em cada *campi* do interior. Cada projeto aprovado teria o investimento de até R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais). No entanto, foram recebidas 11 propostas de projetos: 07 propostas do *campus* Goiabeiras, 01 proposta do *campus* Maruípe, 02 propostas do *campus* Alegre e 01 proposta do *campus* São Mateus. A hipótese mais provável para o número reduzido de propostas foi o prazo curto para inscrição. O prazo foi reduzido devido ao cronograma da Universidade para fechar o orçamento de 2017. Os recursos que não foram repassados a projetos foram destinados ao pagamento dos auxílios estudantis básicos (moradia, transporte e material).

Nos projetos deveriam constar os objetivos da proposta, a área temática (cultura, esporte ou ações afirmativas), a metodologia, o período de realização, os materiais e recursos necessários. Além desses aspectos, os proponentes deveriam também apresentar um plano de gestão do lixo³ que seria produzido no projeto/evento.

Para a avaliação das propostas, foi nomeada comissão⁴ composta por 03 (três) estudantes e 02 (dois) servidores, presidida pela pesquisadora Os estudantes, membros da comissão, foram escolhidos pelos estudantes que participaram do grupo de trabalho que elaborou o edital. Os demais membros pela PROAECI, sendo que um servidor era docente lotado no curso de Artes.

Para facilitar o processo de avaliação, foi elaborado um roteiro com os indicadores que seriam avaliados e suas respectivas pontuações: 1. Excelência, originalidade e relevância do projeto; 2. A contribuição para o debate no contexto das ações afirmativas; 3. Impacto e abrangência do projeto; 4. Potencial de realização do proponente e da equipe envolvida no projeto; 5. Viabilidade técnica, operacional e financeira de execução do projeto.

Mesmo com a orientação da equipe do Departamento de Gestão e Acompanhamento de Projetos (DGAP) algumas propostas precisaram ser adequadas por parte dos proponentes como detalhamento orçamentário, gestão do lixo produzido e período de realização das atividades.

Após o prazo de revisão, todas as propostas foram aprovadas. Os estudantes foram então convidados a assinar o Termo de Compromisso em uma reunião com o Reitor da Ufes. Com exceção dos proponentes dos *campi* do interior, todos os outros compareceram. Durante a reunião, cada estudante teve a oportunidade de se expressar sobre seu projeto. A TV UFES em 20

³ Trata-se da responsabilidade de tratamento do lixo produzido pelo evento/projeto visando à redução da geração de resíduos sólidos, redução do desperdício de materiais, redução da poluição e dos danos ambientais.

⁴ Portaria nº 09/2017 - PROAECI

de outubro de 2017 realizou cobertura da reunião e entrevistou alguns estudantes.

O meu projeto é o Performáticos e ele consiste na formação de um grupo de teatro aqui da UFES composto não só por pessoas da UFES como também da comunidade externa [...] e ele consiste em ter, nesse período inicial aulas de teatro mais voltadas para o aprendizado de práticas teatrais e no primeiro semestre do ano que vem vai ter intervenções artísticas pelo campus da UFES (estudante do curso de Letras).

O meu projeto é a Máquina de Cantar e consiste no protagonismo do estudante, ou seja, na sua performance vocal (estudante de Artes Visuais).

O meu projeto é Futebol Americano para todos e todas. E a ideia é trazer o futebol americano que é um esporte democrático para combater o racismo. O combate ao???? Preconceito entre as pessoas (estudante de Administração).

Avalia-se que os participantes ficaram muito entusiasmados ao ver sua ideia com a possibilidade de se materializar. Na narrativa de um estudante, foi possível perceber certa emoção em poder participar:

Eu nem acredito que agora, quando estou quase formando poderei finalmente expor uma ideia minha (estudantes do curso de Artes Visuais).

A maior parte dos proponentes não era ligada às áreas de seus projetos. Por exemplo, um estudante da Gemologia apresentou um projeto na área de culinária; outro da Administração propôs projeto na área de esportes. Com isso pôde-se inferir que ações de cultura, esporte e lazer são temas transversais na educação e na formação do ser social não se limitando aos cursos dos Centros de Artes e de Educação Física e Desportos.

4. Considerações Finais

É possível democratizar a cultura, através da prática política revolucionária da cultura popular, a cultura reflexa do povo. É através de uma ideia de cultura, enquanto instrumento popular de conscientização, que a democratização da mesma se realiza. A cultura pode ser entendida como educação e, indo além, como prática de educação transformadora e libertadora através do protagonismo do estudante no âmbito da Universidade. A Universidade, enquanto produtora do saber científico, crítico e reflexivo é lugar da democratização.

Deve-se considerar que há muito que melhorar e discutir no que se refere à Assistência Estudantil. Muitos são os desafios, sobretudo por se tratar de uma política desenvolvida numa sociedade que privilegia os interesses da classe dominante. É preciso criar mais espaços de discussão, criar mecanismos de desburocratização dos processos de seleção dos estudantes, promover um acompanhamento mais efetivo dos estudantes assistidos dentre outras ações. Porém como mencionado, as ações precisam partir de um compromisso institucional que reconheça a Assistência Estudantil como ação prioritária e fundamental para a superação das desigualdades sociais existentes na sociedade e também na Universidade.

O assistente social é o profissional que formula, organiza, implementa, acompanha e avalia os projetos e os programas sociais que são pensados como formas de enfrentamento das desigualdades. Em virtude disso, a inserção da temática cultura nos currículos de formação, nos congressos e seminários, como o incentivo à pesquisa nessa área, da mesma forma que se deu com a inserção profissional na educação. A atuação do assistente social, no âmbito da cultura, contribui para a efetiva consolidação do acesso dos usuários a esse direito social. Essa atuação implica não somente em garantir o acesso dos usuários aos bens culturais, mas também, contribui no sentido de democratização dos processos de elaboração e execução das políticas de cultura.

O Auxílio Cidadania Cultural foi uma excelente iniciativa de ações direcionadas à democratização da cultura porque estimulou o protagonismo estudantil, através do repasse de recurso financeiro ao estudante cadastrado no Programa de Assistência Estudantil, para que este desenvolvesse projetos no âmbito da cultura, assim como atividades relacionadas a ações afirmativas nos *campi* da Ufes.

Referências

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.343, de 02 de dezembro de 2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 abr. 2017.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.5-15, 2003.

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural: o direito a cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, Año 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de ética do/a assistente social; Lei 8.662/93 de regulamentação da**

profissão. – 10. ed. rev. e atual. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf. Acesso em: 08 abr. 2017.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, P. **A educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências.** 2. ed. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao_30012009115508.pdf. Acesso em: 21 maio 2017.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** São Paulo, Cortez, 2009.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.** 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

PAIVA, B. A. Reflexões sobre pesquisa e processos de formulação e gestão. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social: O trabalho do assistente social e as Políticas Sociais.** Brasília: CEAD, 2000. Módulo 4, p. 79-94. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000229&pid=S0101...Ing... Acesso em: 31 maio 2017.

TV UFES. Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeiras – Vitória-ES.* **Entrevista com participantes da reunião avaliativa do Auxílio Cidadania Cultural.** 20 de outubro de 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. **Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.** Paris, 2003. Disponível em: <http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Universitário. **Resolução 50**, de 29 de agosto de 2013. Regulamenta

o apoio financeiro para o aluno de graduação participar de atividades/eventos de caráter técnico-científico, didático-pedagógico (acadêmico), esportivo, cultural, em território nacional e internacional. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_50.2013_2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **PDI: Plano de desenvolvimento institucional 2015-2019**. Vitória, 2015. Disponível em: http://www.proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi-_2015-2019_1.88mb_.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 1831**, de 25 de agosto de 2017. Regulamenta o Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: http://portal.ufes.br/sites/default/files/anexo/portaria_1831_proaes-ufes.pdf. Acesso em: 12 abr. 2017.

A Arte Educação: mediação para a inclusão¹

Pammela Souza Imbroisi Fiorio

Ao considerarmos a atual conjuntura da educação brasileira e as atuais instabilidades sociais é de grande necessidade que o mundo acadêmico se volte para cada mudança proposta e acompanhe suas implantações e seus desdobramentos com o passar do tempo. As políticas públicas são a espinha dorsal do projeto educacional do Brasil e este está em constante evolução, frente aos grandes avanços tecnológicos e culturais das últimas décadas. Dentre as grandes conquistas sociais da sociedade moderna, talvez a mais rica para a diversidade, na qual o Brasil se insere seja a demanda pela inclusão.

A luta pela diminuição das desigualdades e pela inclusão daqueles que, antes, eram considerados e tratados como diferentes é uma batalha constante, mas quem vem ganhando muito espaço dentro das políticas Públicas oficiais do país. Como dito, vive-se hoje o ápice de uma grande evolução vivida por esta geração, e que precisa ser analisada e compreendida.

Neste contexto e por este motivo, surgiu a necessidade de se analisar academicamente a evolução das Políticas Públicas para a educação sob uma perspectiva inclusiva, que o objetivo deste estudo.

Contudo, para se garantir um futuro consistente é preciso compreender o passado, analisar o presente e monitorar cada passo dado na direção de um futuro sem desigualdades e que possa garantir o acesso, e o real desfrute de cada indivíduo, independente de sua condição física ou psicológica do sistema de ensino Brasileiro.

¹ Capítulo desenvolvido com base na Dissertação defendida em 2017, no Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, intitulada “**Arte Educação na Promoção da Inclusão Escolar**”, orientada pela Prof^a Dr^a Angela Maria Caulyt Santos da Silva.

Os direitos sociais, tais como os do bem-estar e da igualdade não são apenas formalidades, são direitos que tendem a igualar situações sociais desiguais (SILVÉRIO, 2009, p. 20). Historicamente o Brasil errou durante séculos e causou danos a milhares de pessoas que viveram suas vidas como mercadorias ou tratadas como desiguais, talvez mais próximas de animais do que de seres humanos. É um desequilíbrio enorme que causa consequências através de gerações, onde jovens hoje padecem por causa de erros do passado, causando vítimas inocentes de um processo injusto que os excluiu da sociedade, muito antes deles terem nascido.

No caso brasileiro, a Constituição de 1988 veio para sinalizar o caminho do equilíbrio e da diminuição das desigualdades. No artigo 6º, está claro que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (SILVÉRIO, 2009, p. 20). Ou seja, de todos os direitos sociais garantidos pela lei, o primeiro é a educação e como dito, a Constituição de 1988 não veio para “resolver” todos os problemas, mas sim definir os princípios básicos para toda e qualquer definição legal que venha depois de sua publicação, o que abre margem para a formalização de novas leis que avancem na tarefa de entregar a cada cidadão aquilo que lhe é garantido, neste caso a educação.

Existem, portanto, políticas públicas que visam atender demandas da sociedade como um todo, como os direitos universais dos cidadãos brasileiros, bem como atender questões pontuais, que podem ser características pontuais como as demandas das populações ribeirinhas, por exemplo. Para tanto, um exemplo que pode ser citado é a edição periódica de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que “constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1997, p. 24). A própria existência do PCN está de acordo com essência de uma política pública de âmbito nacional, voltada para o bem estar dos cidadãos brasileiros e caminha sob o jugo da Constituição federal, exercendo assim um papel crucial no

estabelecimento dos meios pelos quais aquilo que foi estabelecido será executado.

Sobre o escopo dos PCNs sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.10).

Partindo da promulgação da Constituição Brasileira em 1988, que garante a todo cidadão brasileiro o direito de acesso à educação, Viana e Cesar (2015) são claros ao afirmar que existem várias declarações de direitos que ressaltam a relevância da educação para uma vida digna, a exemplo da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) e do Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais (1966).

O primeiro documento dispõe em seu art. 12 que “toda pessoa tem direito à educação [...] direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna [...]”. O segundo prescreve no art. 13 que os Estados-Partes no presente Pacto concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, no sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (VIANA; CESAR, 2015, p. 04).

Destaca-se a utilização do termo “toda pessoa tem direito à educação”, uma sentença afirmativa, definitiva e que elimina qualquer justificativa para toda e qualquer discriminação, independente de país, raça, credo, sexo ou condição financeira, seja em um país desenvolvido, ou em um pobre, seja dentro ou fora de uma escola, todos tem esse direito e ele é universal.

A Constituição Brasileira de 1988 também trata deste assunto, no capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205, prescreve que a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família. Enquanto em seu artigo 208, prevê mais especificamente que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, entre outras coisas, às pessoas público alvo da

educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (FREITAS; PEREIRA, 2007).

Verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Democrático de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida dos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado Democrático, pelo artigo 1º, IV da Constituição Federal (VIANA; CESAR, 2015, p. 04).

O direito à educação não se dá apenas para pessoas com necessidades educacionais especiais, é um direito também garantido a pessoas que por quaisquer motivos, em especial o econômico, não possuem o mesmo acesso, o que é garantido pelo Estado através de políticas públicas de transferência de renda. Fato consumado pelas garantias constitucionais estabelecidas em 1988 a qual concebeu a assistência como uma política social, portanto um direito social, um direito do cidadão e um dever do Estado, integrada à Seguridade Social, juntamente com a saúde e a previdência social, priorizando grupos como família, maternidade, infância, adolescência e os idosos. Todavia, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (BRASIL. Lei nº 8.742/93) só foi sancionada em 1993, indicando um conjunto integrado de ações, de iniciativa pública e da sociedade, direcionadas ao atendimento das necessidades básicas, como medidas a serem assumidas no âmbito da Assistência Social (SILVA, 2003, p. 06).

Desta forma, não se pode considerar a demanda por inclusão apenas às pessoas com necessidades educacionais, mas em uma análise mais objetiva, à todo cidadão que por algum motivo teria seu acesso dificultado, mesmo que apenas em período específico da vida.

A abordagem da educação numa perspectiva inclusiva, antes reservada a pessoas com necessidades educacionais especiais, pode ocorrer não somente no espaço escolar, como descrito acima, mas também em outros espaços não formais. Igualmente, a múltipla e

multifacetada educação inclusiva em todos os setores sociais (RICIERI; SANTOS, 2015, p. 65).

Para que a realidade atual jamais repita os erros do passado é que as políticas públicas em geral, de maneira especial ressalta-se as de educação, devem ser tratadas e implementadas com seriedade. Em casos de pessoas em situação de pobreza extrema a escola se torna um refúgio, onde não é raro encontrar casos em que as únicas refeições da criança são feitas dentro do ambiente escolar.

Relembrando a afirmativa de Viana e Cesar (2015) de que a importância do direito à educação na Constituição é tão grande que em seu art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem, justifica-se toda e qualquer iniciativa que visa diminuir as desigualdades.

O motivo de existirem tantas exclusões é diverso e pode ser debatido por vários aspectos e pontos de vista. Contudo, o que configura o motivo da exclusão não é o foco neste momento e sim que ninguém deve ser excluído de gozar do seu direito de ser educado para a vida em sociedade. É um direito universal (“DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS”, 1998). É dever do Estado e da Família (VIANA; CESAR, 2015a). E assim, todos devem buscar atender este direito essencial sem incorrer em excluir o outro por este ou outro motivo.

Magalhães (2011) apresenta um histórico sobre a educação inclusiva no qual fica notório que as políticas públicas de inclusão começaram no Brasil a partir do ano de 1994, ano da assinatura da Declaração de Salamanca, por 88 governos e 25 organizações internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU). Este documento reconhece os problemas do sistema clássico de ensino, que em essência adotava medidas seletivas e excludentes, porém a Declaração advoga uma “escola para todos”. No Brasil, representa o fim da separação entre o ensino regular e o ensino especial.

Contudo, este avanço foi um choque tanto para o corpo docente em atividade, quanto para os em formação, uma vez que os cursos de formação obedeciam à preceitos tradicionalmente

aceitos pela sociedade (MAGALHÃES, 2011). Neste contexto, a autora comenta que o pensamento inclusivo demanda do profissional da educação seja criativo, e é neste ponto que as artes passam a emergir como uma ferramenta essencial para o trabalho no ambiente escolar. Este é exatamente o tripé de pesquisa de Storck (2015) que estuda a vida escolar sob a ótica da Arte, Educação e Docência.

O conceito de Arte Educação nasce na junção direta dos dois elementos colocando a arte e a educação juntas com um propósito claro: ensinar. Contudo existem divergências sobre o entendimento deste conceito, polarizado entre “Arte-Educação” e “Arte Educação”. Parece simples, mas o entendimento do conceito de arte como uma matéria regular das escolas, algo que se ensina em sala de aula, que se pode organizar em matérias distintas, como desenho, música, dança e teatro, por exemplo, é conhecido dentro da academia como Arte-Educação, ou simplesmente a arte na educação, tendo como principal expoente as pesquisas de Barbosa (1989, 2004 e 2016).

Esta pesquisadora pode ser considerada uma referência em sua área de atuação, dada a riqueza de sua produção acadêmica, bem como na defesa da melhoria constante do ensino de Artes no Brasil. Sua defesa vai desde o número de cursos oferecidos, o tempo médio de curso até o dia-a-dia do professor formado em sala de aula, passando por todo contexto histórico que deu origem às bases curriculares do curso de Artes no Brasil. Pode-se visualizar uma síntese a Arte-Educação no Brasil, em uma de suas publicações mais recentes, vide Barbosa (2016).

Portanto, a arte como ferramenta complementar ao ensino pedagógico padrão pode ser útil para combater vários dos problemas atuais, caso esta se prove um meio eficaz para desenvolver capacidades que melhorem a sensibilidade, a percepção e a comunicação dos alunos. O entendimento básico acerca do que é a arte reside exatamente na sua capacidade de comunicar, ou tornar concreto, aquilo que não se consegue traduzir

em palavras, aquilo que está no campo da emoção e que, portanto, não pode ser quantificado.

A arte é, e sempre foi, uma ferramenta importantíssima para a comunicação do ser humano, capaz de transportar aqueles que conseguem apreciá-la para outro momento no tempo, para outro estado de espírito ou até mesmo experimentar um pouco do que outra pessoa viveu, ou está vivendo. Pode-se ter exemplo desta capacidade atemporal da arte através da música, da pintura ou até mesmo de desenhos rupestres em cavernas. Em cada um destes casos, o que foi registrado pode ser acessado e revivido por outro indivíduo, em muitos casos separados fisicamente por centenas de anos.

Ao incluir a arte como elemento de comunicação e expressão humana, seja por parte do professor ou do aluno, abre-se margem para a inclusão de elementos subjetivos com alto poder de sensibilização, para com os companheiros de classe. Mais uma vez os conceitos de “sensibilidade” e “empatia” vem à tona, uma vez que ao ensinar um conteúdo histórico, por exemplo, os resultados podem ser muito mais satisfatórios se o aluno se sentir parte do que está sendo ensinado e se posicionar como elemento ativo de sua própria história. Um sentimento de pertencimento que faz a diferença quando se tem a necessidade de sentir empatia com os próximos e seus problemas.

Neste mesmo universo, onde há falta de sensibilidade e empatia nas relações humanas, pouco se pode esperar de uma pessoa que não foi ensinada a alteridade, a se colocar na posição do outro, o que pode ser uma das causas para os casos crônicos de exclusão dentro dos ambientes escolares. De modo geral, se há exclusão é porque falta empatia, uma consequência direta da falta de sentimentos pelo próximo (PINHEIRO, 2005), mesmo sendo a exclusão um assunto com muito mais camadas do que simplesmente a falta de empatia.

De fato, estes são valores que não são ensinados através de fórmulas, ditados ou exercícios. É algo que se aprende na vida, observado o mundo ao seu redor, sentindo e se deixando sentir o que a vida tem a oferecer, podendo ser situações boas ou ruins,

ambas fazem parte do que significa estar vivo. A arte é uma tentativa de se representar a vida e toda a sua complexidade. Como dito anteriormente, a arte é utilizada para expressar aquilo que, apesar de sentido, não se consegue traduzir em palavras, portanto, a vida se encaixa perfeitamente neste conceito.

Contudo, a vida se mostra efêmera e como tudo que é vivo e belo, um dia findará. Infelizmente, por mais natural que seja, este é um assunto quase proibido na sociedade atual, onde só o compartilhamento de momentos felizes são valorizados, onde não há espaço para tristeza e envelhecer é errado. Ao olhar para trás e contemplar a arte que chegou até os dias atuais, percebe-se que grande parte das vitórias do passado foram alcançadas à custa de muitas perdas, da morte de muitas pessoas, de dias que a história gostaria de esquecer, que foram retratados nos mínimos detalhes, como forma de mostrar às gerações futuras o preço que foi pago para que tenhamos a vida e a sociedade que temos hoje.

Em museus se podem encontrar pinturas belíssimas, repletas de dor e sofrimento, mas que nos ensinam os valores da sensibilidade, da humanização e da vitória. Ou músicas cheias de emoção, compostas há séculos por artistas talentosos que morreram por doenças hoje já curadas. A Arte ensina e abre margem para debates riquíssimos em sala de aula, mas isso só será possível se houver abertura para tal. É preciso paciência, tempo para se contemplar, observar, compreender, ponderar e formar uma opinião crítica, algo quase impossível num mundo limitado aos 40 caracteres e no compartilhamento imediato das redes sociais onde se é avaliado quase que exclusivamente sobre a imagem que se consegue projetar.

A Arte é uma ferramenta riquíssima no que se refere à transmissão de conteúdos carregados de sensibilidade e emoção e pode ser uma ferramenta de grande impacto se esta for utilizada da maneira correta dentro da sala de aula, principalmente quando se propõe a trabalhar valores complexos e que necessitem de análises subjetivas, tais como o preconceito, a exclusão ou até mesmo o *bullying*.

Baseando-se nas palavras de Reily (2004) a arte é um espaço lúdico ideal para a constituição da cultura, seja ela individual ou coletiva, e aliado às palavras de Pinheiro (2005) sobre sensibilidade e empatia, pode-se inferir que a desvalorização da arte em detrimento à cultura imediatista do ambiente virtual está minando a capacidade das crianças de absorverem conteúdos que necessitem de valores subjetivos e comprometendo assim seu desenvolvimento.

Com isso é possível afirmar que a Arte Educação é uma ferramenta utilizável dentro do ambiente escolar em qualquer disciplina e abordando qualquer assunto, obtendo seus melhores resultados quando envolver elementos subjetivos e complexos. O maior benefício da educação pela arte é contribuir para o desenvolvimento da percepção individual e coletiva sobre a realidade do mundo e da vida em sociedade e a sensibilidade para se perceber o ambiente à sua volta. A Arte Educação não está restrita à uma matéria e deve ser encarada como um conceito maior, amparado pelos projetos educacionais como uma ferramenta ativa de trabalho, seja por instituições de ensino, sejam pelo Estado através de políticas públicas voltadas para a educação.

De acordo com Mendes (2006), o debate sobre a inclusão escolar, dentro do Brasil, tem sido bastante radical nos últimos tempos, muito porque esta demanda por inclusão se iniciou fora do país e já chega como uma “solução pronta” para as questões que envolvam a desigualdade. Contudo Sawaia *et al.* (2001) afirmam que a exclusão social tem sido um problema no Brasil desde o início de sua colonização.

Na literatura o termo “inclusão” aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia “integração” quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços. Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo “inclusão” apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo “integração” e associado à ideia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns (MENDES, 2006).

Mendes (2006) ainda comenta sobre como a “inclusão” se disseminou pelo mundo através da penetração da cultura americana. No caso brasileiro, a pequena distância cultural entre os dois países, seja na música, no cinema ou pela televisão é visível e uma consequência foi a maior aceitação do “diferente” em nossa sociedade.

Dentro deste novo contexto o Brasil, buscou seu caminho através de inovadoras políticas de transferência de renda para o enfrentamento à pobreza, e conseqüentemente buscar os meios para diminuir de forma sistemática a exclusão no país. Consideram-se os Programas de Transferência de Renda como a expressão constitutiva mais atual e mais ampla do conteúdo do Sistema Brasileiro de Proteção Social no início do século XXI, sendo considerados na sua relação com o enfrentamento da pobreza no Brasil, com destaque às suas possibilidades e limites. Considera-se, portanto, nesse debate, a articulação da Política Social com a Política Econômica como pressuposto fundamental para o desenvolvimento social (SILVA, 2003).

Um grave problema a ser enfrentado é que, muitas vezes, o aluno é inserido dentro do ambiente escolar, mas ele não está, de fato, incluído. É o que Sawaia *et al.* (2001) chamam de “Inclusão Perversa”, onde alunos com necessidades educacionais estão sendo matriculados em instituições regulares, mas que não encontram a mesma atenção, em relação às terapias específicas, que receberiam em outras instituições especializadas como a APAE ou a Pestalozzi, por exemplo. Não é uma questão de não os receber, de excluí-los, mas sim um problema de sincronia, muito complexa de se conseguir, dado o peso do Estado para se acompanhar as demandas sociais.

Porém, Silvério (2009a), é pontual ao afirmar que as Políticas Públicas do Brasil evoluíram de forma consistente nos últimos anos e caminha de forma decidida a superar as desigualdades no país. Haja vista os avanços em se diminuir barreiras de acesso, em melhor distribuir a renda ou garantir em lei os ganhos obtidos. Todos são avanços que visam combater as radicalizações do debate (MENDES, 2006), ou diminuição das tensões entre os envolvidos

(DALBEN *et al.*, 2010). Muito se avançou, porém ainda existe um longo caminho a seguir. Atualizando tal ponto de vista, espera-se numa visão muito otimista que estes avanços não se percam frente aos problemas atuais enfrentados pelo Brasil.

Internacionalmente destaca-se a Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca, em 1994, local onde a expressão “necessidade educacional especial” foi cunhada. A conferência estabeleceu princípios importantes, dentre eles que: as escolas devem acolher “todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” e “Todas as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve, portanto ajustar-se às necessidades de cada criança; uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todas as crianças e, conseqüentemente, para toda a sociedade”.

Desta prática surge então o termo escola inclusiva, que se refere a uma pedagogia focada na criança e implica uma mudança de atitudes individuais e sociais. Como já afirmado o compromisso com a inclusão escolar de todas as crianças com necessidades educacionais especiais é previsto na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208-III traz o princípio da igualdade e matrícula “preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei nº 7.853/89, artigos 2º e 8º, fornece as modalidades e a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional de 1996 (LDB), replicada na Lei nº 9.394/96, cujos artigos 58 a 60 reforçam esse compromisso nos mesmos termos. Define-se desta forma uma meta a ser atingida em todo o sistema educacional, devendo ser traduzida em princípios e ações.

O acesso à educação é um direito garantido por lei e, portanto, todos, sem distinção devem ser incluídos. O Estado garante o ensino gratuito e universal, bem como o transporte público quando as distâncias são um empecilho. Da mesma forma são oferecidas soluções para pessoas com necessidades educacionais de ensino: em casos de limitação física, adaptações no espaço físico das instituições; no caso de limitações visuais ou auditivas, profissionais capacitados e materiais adaptados; para pessoas com transtornos psicológicos ou globais de aprendizagem,

acompanhamento de profissionais qualificados e apoio constante ao docente dentro de sala de aula.

É um fato, portanto que há a demanda para a inclusão, e que da mesma forma existam políticas claras que demandam que esta inclusão aconteça dentro das escolas públicas brasileiras e as formas que irão reger este trabalho. Entretanto, é preciso compreender como a inclusão ocorre dentro das salas de aula, no dia-a-dia do professor.

Na prática, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), estabelece e orienta a prática pedagógica inclusiva no Brasil ao comentar que o acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2007).

Apesar de este ser o objetivo principal desta pesquisa, sabe-se que não é possível isolar uma metodologia que seja totalmente eficiente em todos os casos, pois sabe-se que cada sala de aula representa uma realidade completamente diferente. Contudo espera-se avaliar a eficiência de uma ferramenta específica para este fim, a arte. Mais especificamente a utilização da arte como ferramenta de inclusão dentro do ambiente escolar. Pesquisas

como a realizada por Pinheiro (2005) e Oliveira (2016) sugerem que a Arte Educação pode ser utilizada como uma ferramenta eficiente na promoção da inclusão.

A opção pelo foco nas artes se dá por uma característica obscura dos processos de exclusão ou, pelos entraves no sucesso dos processos de inclusão: as barreiras de comunicação. Como já mencionado no capítulo sobre Arte Educação, a arte pode ser utilizada como ferramenta de comunicação para materializar elementos subjetivos da percepção humana. Quando se trata de relacionamentos entre seres sociais como os humanos a comunicação é um fator essencial, porém este processo é passível de muitos ruídos, que podem comprometer a interpretação do outro. Neste aspecto a arte, ou o ensino pela arte, como defendido por Pinheiro (2005) pode conferir ao aluno a sensibilidade necessária para desenvolver a habilidade de empatizar com o outro, mesmo que este seja considerado “diferente”.

Zonas de exclusão surgem onde a comunicação é falha. Onde não existe empatia, sempre haverá preconceito, o que muitas vezes é velado, não dito, subentendido. Muitas vezes porque não se consegue traduzir em palavras um sentimento, que pode ter sua origem em bases, princípios e valores que emanam do seio familiar ou do ambiente onde esta pessoa cresceu.

Para Lampert e Nunes (2015) existe uma relação entre a prática pedagógica e a prática artística e da união destas duas atividades, surge o que os autores chamam de Professor Artista, um profissional que além de ensinar de forma artística possui a capacidade de avaliar o subjetivo do outro, de ler as entre linhas, de perceber o outro em sua totalidade. Espera-se que um profissional que compreenda o real potencial da expressão artística seja capaz de perceber o mundo de forma mais ampla e sem as mesmas amarras sociais que criam as zonas de exclusão como as mencionadas.

A realidade dentro da sala de aula não é diferente do que se pode encontrar em qualquer sociedade humana. Talvez se possa afirmar que quando se tratam de crianças exista mais sinceridade

nas relações, contudo maior dificuldade de nomear sentimentos, medos ou traumas, daí o potencial da arte. Artistas e crianças percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares, utilizam seus sentidos de modo mais aguçado do que a maioria dos adultos que deixaram para trás essa capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar (CUNHA; BORGES, 1992).

Dito isso a arte, como ferramenta de comunicação do inconsciente, pode comunicar de maneira muito mais eficiente, elementos subjetivos que se não combatidos podem levar ao preconceito e à exclusão. Desta forma, a arte dentro da educação regular tem potencial para ser uma ferramenta de grande valor para se avaliar, estimular e influenciar a inclusão de um modo ainda não destacado pela academia de Ciências Sociais.

Pode-se afirmar que a inclusão é um dos possíveis caminhos para o combate à desigualdade social, uma vez que coloca o indivíduo em pé de igualdade com as pessoas que o cercam, contribuindo assim para a devolução da dignidade da pessoa humana. Acredita-se que as expressões artístico culturais possam contribuir para este processo, pois as artes estão intimamente relacionadas à riqueza e valorização da diversidade humana através das expressões mais subjetivas daqueles que a promovem.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, v. 3, p. 170–182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Porque e como: Arte na Educação**. Building, n. 2002, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **Síntese da Arte-Educação no Brasil**. Polyphonia, v. 27, n. 2, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1, p. 126, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

CUNHA, Susana Rangel Vieira; BORGES, Camila Bettim. A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da arte na educação infantil. Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul, v. 111, n. 1909, p. 85–100, 1992.

DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Convergências+e+tensões+no+campo+da+formação+e+do+trabalho+docente#0>.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. . [S.l: s.n.], 1998.

FREITAS, Neli Klix; PEREIRA, Janaina de Abreu. **Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão**. *Revista E-Curriculum*, v. 2, n. 2, p. 1–18, 2007.

LAMPERT, Jociele; NUNES, Carolina. Entre a prática pedagógica e a prática artística: Reflexões sobre Arte e Arte Educação. *Revista Digital do LAV*, v. 7, n. 3, p. 100, 7 jan. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/14258>.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação Inclusiva: Escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006.

OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas. **Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas**. 2016. 132 f. Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, 2016.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. “Educação da sensibilidade”, informação em arte e tecnologias para inclusão social. *Inclusão Social*, v. 1, n. 1, p. 51–55, 2005.

REILY, Lucia. **Arte: Espaço lúdico e constituição da Cultura**. Temas em educação especial: avanços recentes, p. 101–105, 2004.

RICIERI, João Guilherme Barreto; SANTOS, Mateus Mioto. A arte inclusiva e a inclusão da arte: alguns apontamentos. *Revista da Fundarte*, v. 15, n. 29, p. 64–73, 2015.

SAWAIA, Bader (org.) et al. **As Artimanhas da Exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. A política pública de transferência de renda enquanto estratégia de enfrentamento à pobreza no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, v. 7, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3746/1800>.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Evolução e Contexto Atual das Políticas Públicas no Brasil**. [S.l: s.n.], 2009a. Disponível em: [http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/caminhos_convergentes\(1\).pdf#page=19](http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/caminhos_convergentes(1).pdf#page=19).

STORCK, Karine. **Como viver na escola: Relações entre arte, educação e docência**. 2015. 154 f. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul - UFRGS, 2015.

VIANA, Mateus Gomes; CESAR, Raquel Coelho Lenz. **Direito à Educação no Brasil: Exigibilidade Constitucional**. p. 17, 2015a. Disponível em: <http://www.foxitsoftware.com>.

VIANA, Mateus Gomes; CESAR, Raquel Coelho Lenz. **Direito à educação no Brasil: exigibilidade constitucional**. 2015b. 17 f. Universidade Federal do Ceará, 2015.

Arte Educação e Serviço Social: perspectiva de inclusão social em asma

Leyla Marcia Kill
Angela Maria Caulyt Santos da Silva

1. Apresentação

Descreve-se neste capítulo² sobre a atuação do Serviço Social, numa atividade de Arte Educação, de expressão musical, com enfoque na promoção da saúde, em acompanhamento a pessoas com asma, integrantes do “Coral Voices em Superação” que é formado por 30 pessoas entre 23 a 75 anos de idade, atendidos no Centro de Especialidade em Asma (Creas) do hospital da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM.

Trata-se de um estudo de natureza exploratória, bibliográfica, empírica, com abordagem qualitativa e com inspiração fenomenológica. Participaram da pesquisa 15 coralistas, sendo 14 mulheres e um homem, na faixa etária de 23 a 75 anos que receberam pseudônimo de elementos do contexto musical. Os dados foram coletados entre outubro e novembro de 2015, por meio da técnica de entrevista semiestruturada, registro em diário de campo e para a análise dos dados utilizou-se a técnica análise de conteúdo conforme Franco (2005).

Esta experiência é desenvolvida desde 2012, em equipe multidisciplinar composta por: assistente social, enfermeira e pneumologista. Visa possibilitar melhoria de vida e autoestima das pessoas com asma, com incentivo à Arte Educação, em convivência

² Capítulo resultante da dissertação intitulada “**Percepção de pessoas com asma numa inter-experiência de arte e educação em Serviço Social**” defendida em 2016, no Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, com orientação da Prof^ª Dr^ª Angela Maria Caulyt Santos da Silva.

grupal. Cantar pode parecer algo simples, contudo é uma grande conquista para quem, muitas vezes, tem dificuldade para falar ou mesmo executar qualquer outra Atividade de Vida Diária (AVD).

As Doenças Respiratórias Crônicas (DRC) prejudicam o aparelho respiratório (vias aéreas superiores e inferiores), sendo as mais comuns: asma, rinite alérgica e Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC) que acometem milhares de pessoas de todas as idades. Conforme o Ministério da Saúde (2010, p. 8), mais de 500 milhões de pessoas com asma vivem em países em desenvolvimento e tendo aumento considerável entre crianças e idosos.

Afetam a qualidade de vida e podem provocar incapacidade nos indivíduos afetados, causando grande impacto econômico e social. As limitações físicas, emocionais e intelectuais que surgem com a doença, com consequências na vida do paciente e de sua família, geram sofrimento humano (BRASIL, 2010, p. 8).

Rennó (1998) afirma que o canto, quando usado de forma terapêutica, é coadjuvante em tratamentos de depressão, síndrome de pânico, problemas respiratórios, transtornos de ansiedade e outras doenças. Esta autora utilizou os princípios da Medicina Antroposófica, que considera o ser humano como um ser integral, cujo bem-estar depende da saúde do corpo, mas também do equilíbrio da mente. A melhora da saúde explica-se, em parte, porque o canto é fundamentado na respiração, de acordo com as vibrações sonoras. Os exercícios respiratórios são de extrema, porque pode gerar crises de falta de ar.

Das ações utilizadas pelo assistente social no acompanhamento às pessoas em tratamento de asma no Creas destacam-se: orientação, planejamento e organização de atividades de interação em grupo, garantia aos direitos do usuário ao acesso à rede de serviços, acolhimento e fortalecimento dos vínculos familiares na perspectiva de incentivar o usuário e sua família, orientação socioeducativa sobre a asma e suas implicações, contato familiar, busca ativa e orientações à dispensação de medicamento

de alto custo e exames específicos, de encaminhamento a outras redes de serviços, realiza atividades e reuniões em grupo com os usuários e suas famílias, abordando temas socioeducativos/ educação em saúde, sobre os direitos previdenciários. Considera-se que esta atividade de Arte Educação é transformar situações em equilíbrio na vida, em desenvolvimento da autoconfiança e do empoderamento do sujeito num processo de inclusão social.

De acordo com Alves (2015, p. 198), a inclusão social apresenta como cerne a equiparação de oportunidades, a mútua interação de pessoas estigmatizadas com as demais e o pleno acesso aos recursos da sociedade, na verdade, uma medida de ordem econômica, porque quem tem deficiência e outras minorias pode se tornar um cidadão produtivo, participante, consciente de seus direitos e deveres. Assim, diminuem os custos sociais. O termo inclusão social não está relacionado apenas a indivíduos com deficiência física, mental, auditiva, tóxico dependentes, entre outros, porém deve ser mais abrangente para compreender outras pessoas excluídas, por exemplo, quem tem uma doença crônica que também sofre com a exclusão social.

As experiências de vivências se tornam “memórias e histórias” (MINAYO, 2004), em verdade a forma com que vivemos, são peças relevantes que constituem a história de cada um, pois seremos lembrados pelo modo que escrevemos a nossa história. Para a autora, a palavra é o símbolo de excelência na comunicação, pois é através dela que estreitamos laços, fazendo grupos ou amigos em nosso cotidiano. Neste mesmo sentido, Larrosa (2006, p. 135) narra sobre a experiência como uma “reconstrução e a interpretação do passado é fazer valer o passado para o presente, o converter o passado num acontecimento do presente. Só assim é verdadeira experiência”. O autor afirma ainda que “a interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos”.

Para melhor compreensão desses fenômenos, do ser, de sua essência e cuidado, temos a Fenomenologia, que de acordo com Peixoto et al (2003, p.27) consideram que o que é dado ou aceito

como evidência, deve ser possível de ser “experenciado” pelo humano. Assim, a Fenomenologia dirige-se para a experiência, observando, refletindo sobre o vivido, o experienciado, descrevendo e deixando-se guiar pelas coisas como elas se manifestam em sua pureza original. Nesta linha de pensamento, o autor acima desvela que “o encontro da educação com a Fenomenologia redimensiona a nossa visão, a nossa percepção do ato de educar”.

Peixoto et al (2003) afirmam que na medida em que o desvelar fenomenológico entra em cena, há um novo olhar sobre o humano, o olhar do conhecer se dirige simultaneamente ao sujeito e ao objeto. Neste sentido dá-se o encontro do ser humano com o mundo, numa relação mútua de condicionamento, construindo um núcleo de significação que agencia um movimento transformador e contínuo que musicalmente podemos denominar de “moto-perpétuo³”, que significa na história da música que não tem início e nem fim e que ambos se entrelaçam entre si, como se fossem amantes se dedicando um ao outro.

Cada indivíduo percebe o seu mundo e seu modo lhe dá sentido, pois a vida não pode ser interferida e sim sentida por cada um de acordo com suas escolhas. E nesta existência faz seu mundo e este fazer é transformado em vivências e convivências que transformam vidas e suas histórias, transforma nosso mundo em possibilidades. É o reencontro do ser humano com o ser humano, é o ser livre de amarras. A liberdade, por conseguinte, é o direito de fazer e empreender tudo aquilo que não prejudique os outros (MARX, 2005, p. 35).

³ Moto-perpétuo: Em música, a expressão italiana significa literalmente “movimento perpétuo”, podendo significar: Peça musical ou parte da peça caracterizada por uma corrente contínua e fixa de notas de pequena duração e usualmente executada em tempo rápido. Fonte: Enciclopédia Wikipédia.

2. O Serviço Social e a promoção à saúde

O profissional deve ter sua atuação pautada em propostas que visem o enfrentamento das questões sociais e em diferentes níveis de complexidade da saúde. O assistente social na saúde tem ampliado sua ação profissional diretamente com o usuário tendo como matéria prima a promoção de saúde, trabalhando assim com a informação, orientação em saúde. Promover saúde é lidar com projetos que amplie a visão da população no seu direito à saúde, à integridade, à equidade e à uma vida melhor.

Afirmamos que promoção à saúde compromete tanto o indivíduo como sua família e desta forma a atuação do assistente social dentro do “Coral Voices em Superação” trabalha com a informação e a orientação, pois sabemos que o conhecimento desenvolve a capacidade de aprendizagem, tornando assim, estas pessoas com asma em cidadãos conhecedores de seus direitos e com qualidade de vida.

O assistente social nesta promoção à saúde busca estratégias de enfrentamento para o fortalecimento da autoestima, diminuição da ansiedade causada pela doença, busca de melhoria na relação interpessoal e em grupo, promove assim, uma melhor qualidade de vida através da música. O grupo tem também como objetivo possibilitar o exercício de troca de experiências acerca da vivência dos integrantes; proporcionar a reflexão acerca do processo de adoecimento e seus rebatimentos no indivíduo, na família, além de socializar sobre seus direitos, a partir das demandas e problemas que cada um apresenta.

De acordo com Garcia e Silva (2016, p.6), cabe ressaltar também que uma das funções de um grupo é exatamente viabilizar um espaço que a partir de um olhar multidisciplinar seja possível fazer um exercício de reflexão crítica dos problemas vivenciados por cada integrante e sua família e os determinantes sociais que impactam sobremaneira no processo saúde/doença da vida dos coristas.

Sendo assim, podemos afirmar que as atividades deste grupo do Coral se configuram enquanto espaço musical e de escuta

qualificada, de exercício de autonomia dos sujeitos em relação a sua saúde, de educação em saúde, de identificação das demandas, a fim de se pensar hábitos e escolhas saudáveis. E a partir das experiências vividas neste espaço foi possível identificar os limites e possibilidades, potencialidades de troca de saberes, escuta diferenciada entre os integrantes.

3. A Arte Educação enquanto espaço de atuação do Serviço Social na saúde

Em 1993, a Lei nº 8.662 trouxe renovações de acordo com as modificações sofridas ao longo do tempo pelo Serviço Social, surge então o novo Código de Ética Profissional, que é um instrumento que deve ser vivenciado no espaço de trabalho do assistente social. E este instrumento expressa o “amadurecimento teórico-político conquistado pela categoria ao longo de sua trajetória histórica, que reafirma seu compromisso com a democracia, a liberdade e a justiça social” (CRESS, 2005).

Os campos de atuação do assistente social são diversificados e as mudanças que ocorreram trouxeram crescimento e conhecimento das percepções da essência do humano, fazendo de seu trabalho uma política de vida, pois segundo Sodré (2010, p.454) “O que é uma política de saúde se não uma política sobre a vida?”. No Brasil, esta profissão é reconhecida e legalmente exercida por profissional graduado em nível superior. Iamamoto (2007) afirma ser uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho e que tem como matéria prima de sua intervenção, a questão social.

O trabalho do assistente social na saúde teve início, segundo Sodré (2010), por meio de práticas e orientações educativas sobre higiene de um modo geral aplicada à vida privada, controle de natalidade, de doenças infantis, de saneamento para a criação das primeiras políticas urbanas de saúde. Podemos usar o termo “política para a vida”, pois através destas orientações que a população passou a ter consciência de regras para uma vida saudável e com qualidade.

Iamamoto (2007, p. 20), em sua reflexão sobre a profissão, afirma que para garantir uma “sintonia do Serviço Social com os tempos atuais, é necessário romper com a visão para dentro dos muros”, uma visão prisioneira, é necessário alargar horizontes, ter uma nova percepção, “requalificar o fazer profissional”. Ainda reforça que é preciso “sair da redoma de vidro que aprisiona os assistentes sociais”, na verdade a inovação, o novo olhar, novos horizontes, descobrir novos conhecimentos e novas alternativas, um novo fazer profissional. O assistente social tem sido um “agente facilitador” que implementa as políticas públicas, e atua de maneira direta com a população usuária.

Mediante esta afirmação, verifica-se que o conservadorismo ainda é muito expressivo nas atuações profissionais, mas são necessárias novas possibilidades do fazer profissional. E uma dessas possibilidades do novo fazer envolve a arte e a educação inserindo um novo conhecimento na sua atuação.

Concordamos com Santos, Backx e Guerra (2013, p. 26), “que para desenvolver ações, o profissional lança mão de ferramentas que são os instrumentos” para um fazer profissional. Outra inovação na profissão é o assistente social inserido na equipe multidisciplinar, e cada um destes profissionais, tem suas tarefas diferenciadas, trazendo variadas formas de olhares em relação à demanda assistida, sendo que, cada profissional traz um fazer com qualidade e responsabilidade.

Quando o assistente social participa da equipe multiprofissional responsável por programas e projetos sociais, ele desempenha um importante papel de agente aglutinador e mobilizador da equipe, bem como contribui para a montagem da estrutura institucional de atendimento dos usuários envolvidos nas ações (SANTOS; BACKX; GUERRA, 2013, p. 99).

É necessário ter um olhar baseado no humano e sua essência, conforme Martinelli (1994, p. 13): "uma riqueza de vida que poucas profissões têm, temos uma atividade que se constrói na trama do

cotidiano, que se constrói nas tramas do real". O Serviço Social no campo da saúde caracteriza-se como um processo educativo que tem utilizado a arte como um instrumento em suas intervenções junto ao Coral e sua família, visando despertar uma consciência crítica, e um exercício de cidadania. Trazendo assim a percepção e a interação da família sobre a importância de sua participação e apoio durante o tratamento.

Neste sentido Mota et al (2007, p. 321) definem que:

O assistente social é o profissional que faz o primeiro contato/atendimento com os pacientes encaminhados para as diversas clínicas especializadas. Seus principais objetivos são identificar os pacientes que necessitam participar dos grupos terapêuticos e mobilizar o grupo de referência familiar para colaborar no sucesso do tratamento. Para tanto, as atividades do assistente social articulam-se com as de outros profissionais da equipe, sobretudo médicos, enfermeiros e psicólogos.

De acordo com a autora, o profissional de Serviço Social envolvido nesta equipe, "busca alternativas para assegurar o diagnóstico e o tratamento em serviços ambulatoriais, evitando assim internações". Em outros setores, desenvolve algumas ações socioeducativas, pois trabalha com prática reflexiva (CFESS, 2010, p. 54), entre as que se destacam estão: sensibilizar os usuários acerca de seus direitos sociais, rotinas institucionais, promoção de saúde e prevenção de doenças por meio de grupos socioeducativos, socializar informações e potencializar as ações socioeducativa, realizar atividades em grupo com usuários e suas famílias, abordando temas diversos.

Conforme Vasconcelos (1997, p.155), que no trabalho com grupos o processo de autorreflexão se dá de forma mais rica e facilitada do que em um atendimento individual, sobretudo ao considerar o uso da técnica, ao qual chama de "repetição de comunicação", onde o grupo de acordo com Moreira (2014, p.87) "funciona como memória e imediatamente alguém reafirma" o que foi passado ao grupo.

Moreira (2017, p. 118) ainda afirma que o grupo possibilita aos participantes refletir sobre as questões que preocupam e percebe-se depois que todos tinham a mesma preocupação, pode-se dizer que o grupo é um “espaço facilitador”, para que se ocorra a troca de experiências.

Por meio da Arte Educação, o indivíduo conquista sua autonomia, seu senso crítico frente às questões sociais que o cercam e o torna “capaz de promover a construção da sua identidade, á medida que entendemos que é por meio da arte que o agente transformador e socializador se manifestam” (SANTOS; BARROS, 2010, p. 1).

Poderíamos dizer que a experiência junto ao Coral e a Arte Educação incluída no trabalho do assistente social, por meio de uma atividade lúdica, no caso um grupo musical e como participantes as pessoas deste tratamento, pode ser considerada como algo reestruturador do indivíduo, um processo libertador, um agente socializador, capaz de transforma-lo. Assim, a arte facilita a aprendizagem e capacita este ser dotado de muitas qualidades.

Conforme Oliveira (2011, p. 41-42), a arte tem surgido como um instrumento para o Serviço Social, sendo reconhecido como novo instrumento, uma forma de expressão da questão social, como forma de emancipação política, uma mediação no dia a dia desenvolvido pelo profissional, “contribuindo para intervenções mais criativas que possam ajudar na consolidação do projeto hegemônico da profissão”. A autora afirma que a arte pode contribuir para a “manutenção da ordem social ou construção de uma nova ordem social, tem essência educativa que pode levar o ser humano a transformação e compreensão da realidade, saindo do estado alienado”.

Para Oliveira (2011, p. 44), “a arte não pode ser para as pessoas apenas uma mera contemplação, mas que possa causar reflexão, jogando por terra o papel de mero espectador”. É neste momento que a atuação profissional acontece porque pode estimular a percepção deste espectador tornando-o um sujeito crítico e de direitos. O assistente social no processo de Arte Educação contribui para a sua

atuação um novo fazer, e este fazer pode trazer transformação e um novo recomeçar na vida das pessoas com asma.

A arte é utilizada junto aos instrumentos do Serviço Social sendo sua função educadora, com sentido de empoderar o usuário, elevando assim sua autoestima, pois a arte desenvolve a cognição, e a capacidade de aprender. A música se faz na música, no som a partir da interação com o paciente e sua intenção de escuta, a arte-educação no Serviço Social vem quebrar a rotina e introduzir inovação à prática. Para Cavalcanti (2002, p. 53):

A música como instrumento de terapia é considerada como o recurso que, com sua estrutura musical, atinge profundamente a alma do paciente. Daí a responsabilidade no seu uso, que tanto pode construir como destruir. A música mobiliza reações; ela é um tecido, uma malha sonora com suas leis e muitas possibilidades.

O nosso corpo é uma orquestra completa, entre a respiração, batimentos cardíacos, ritmos e movimentos e nossa voz, envolto de emoções e sem contar com a natureza a nossa volta, o vento, a chuva, o barulho do balançar das folhas e das árvores os pássaros ... Enfim, somos rodeados e vivemos dentro de uma imensa orquestra. Durante os encontros do Coral "Voices em Superação", percebe-se uma liberdade do grupo de expor seus sentimentos, de se despir do orgulho e compartilhar um sentimento, um problema ou alguma novidade.

A cada dia de nossa história é marcado por uma nova aprendizagem, um novo vivenciar, seja em conselhos dos pais, seja de uma roda de conversa com amigos e famílias, é uma educação informal ensinada pela própria vivência. Conforme afirmam Peixoto et al (2003, p. 77), "o ato de educar circunscreve-se numa realidade vivenciada pelo ser humano, seja essa realidade informal ou formal". As experiências vividas em torno desta educação, tornam-se uma arte, a arte de educar, a arte de viver, a arte de mostrar ao outro o que aprendemos, um agente transformador.

A arte e a cultura se situam enquanto um caráter pedagógico do Serviço Social, posto que a educação, com sua natureza informativa, estimulam novas ações sociais que podem levar uma sociedade à emancipação e à consciência da cidadania. Assim, questões relacionadas à educação e a cidadania tem vínculos com a arte, pois a mesma tem na essência um papel educativo e informativo (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Desta forma, Prates (2007, p. 227), afirma que o Serviço Social:

para desvendar as refrações da questão social, de seu objeto, precisa decifrá-las a partir do acesso às múltiplas fontes onde ela se expressa – na sala de aula, no espaço da instituição, no movimento social e comunitário, na vida da comunidade, na casa dos usuários, nos textos dos jornais, nos documentos institucionais, nas poesias, nas peças de teatro, nos filmes, nas letras de música, na literatura, na fala, no silêncio e demais expressões dos sujeitos.

A autora ainda complementa que:

a expressão dos sujeitos através da arte é importante material para a análise do Serviço Social, pois este desvendamento é condição para planejarmos estratégias de intervenção.

Há uma ligação entre a linguagem e a música, as emoções, entre a arte, a cultura, o tempo e a educação, que aos poucos vão tomando espaços, trazendo assim equilíbrio tornando este ser capacitado para superar os obstáculos. De acordo com Cavalcanti (2002, p.45), “o canto é um instrumento eficaz no processo terapêutico”, pois trabalha na percepção interna do indivíduo, desvelando assim sua alma e as emoções. Neste projeto de Arte Educação, busca-se o ser em sua essência, não limitado às causas ou sintomas da doença, mas na percepção ampliada, trazendo à tona a essência da vida, envolvida em coragem para recomeçar. Tenta-se desta forma entender o usuário, com apoio à continuidade de seu tratamento, entendendo assim o fenômeno saúde e a doença, que mostra a fragilidade escondida no seu cotidiano.

Trabalhar com a Arte Educação é uma coisa que faço há muito tempo, e o que mudou? Minha qualidade de vida. Hoje posso fazer quase tudo, quero melhorar sempre, sei que para ter qualidade de vida é preciso estar no programa. Hoje eu estou bem (HARMONIA).

O sentido do Coral é reforçar a inclusão social no processo de Arte Educação, sentindo a música fluir nos pulmões que 15 dos participantes responderam que o sentido dado aos encontros foi de amizade, força de vontade, superação de vida, aprendizado e inclusão. Pois em cada história ouvida durante as entrevistas, muitas foram de que quase chegaram a perder suas vidas e que com o tratamento e esta atividade de Arte Educação, passaram a valorizar os momentos e eternizá-los nas amizades conquistadas, como exemplo as seguintes narrativas: [...] Me sinto importante (ACORDES) e “É tudo pra mim, é vida” (CLAVE DE FÁ).

Concordamos assim com Forghieri (2002, p. 55) quando afirma que no decorrer da vida, há pessoas que não conseguem reconhecer e aceitar a insegurança, paradoxos e limitações de sua existência, sentindo-se confusas, desanimadas, alheias ou revoltadas diante deles; há outras que se sentem tão ameaçadas e angustiadas diante dos concretos ou possíveis riscos de vida que procuram deles esquivar-se de algum modo. Nesta perspectiva destaca-se a narrativa da entrevistada RÊ: “Tenho força de vontade, que posso conseguir tudo”.

Percebe-se nos depoimentos que cada participante após uma desesperada experiência com a asma, tornam cada momento muito especial, ao trazer a música em cada encontro e em cada amizade conquistada. Também citamos que a atividade de Arte Educação que nesta pesquisa é o Coral, integra o tratamento na superação de dificuldade na saúde:

Eu acho sempre um aprendizado, é um ideal a mais para vida da gente, acrescenta na vida da gente e considero excelente para o tratamento, porque não é só o tratamento em si, é como se fosse uma terapia (FÁ).

Dos 15 entrevistados apenas 05 fazem parte de outra atividade de Arte Educação em suas comunidades. Todos consideram que o Coral faz parte do tratamento e da qualidade de vida, pois os momentos de interação trazem diferenças conforme relato “Considero, porque o coral também é um tratamento” (CLAVE DE SOL). Constatamos que durante as entrevistas os sentimentos falaram mais que palavras, pois apenas ao se expressarem, alguns dos entrevistados não disfarçaram suas lágrimas, relataram que participar deste momento, os tornava importantes, passando a serem incluídos no processo de crescimento da sociedade que participam.

Conforme afirma Prates (2007, p. 232):

dentre estes processos, a análise das expressões dos sujeitos materializadas na arte – como matéria-prima – e pela arte – como estratégia pedagógica e de exposição – são, sem dúvida, um potencial alternativa para o trabalho do assistente social.

4. À guisa das conclusões

O Serviço Social inclui em sua atuação a Arte Educação através da música, como um instrumento de interação em grupo e estreitamento de laços, inclusão social da pessoa com asma no convívio em grupo, demonstrando assim a possibilidade de interação frente às dificuldades impostas pela doença. Entre estas dificuldades, destacamos a baixa estima, depressão, ansiedade, em alguns casos incapacidade de ir ao trabalho, escola ou outro convívio social.

Percebemos que nesta inclusão social a família é parte importante e que transmite segurança e suporte no tratamento, diminuindo assim a ansiedade que desencadeia momentos de crises. Uma característica visível nos participantes do Coral é que eles não se sentem obrigados a participar, e sim um ato voluntário de cada um e demonstram satisfação em estarem presentes e de acordo com os depoimentos, “é como se fosse família”. A abordagem fenomenológica mostrou os fenômenos que

aconteceram durante a abordagem com os sujeitos da pesquisa, suas histórias e suas vivências, e mostrou a parte sensível, a essência de cada um, um desvelar profundo deste ser humano.

Durante os ensaios, equipe e os integrantes do Coral se percebem em um momento de interação e descontração, expõem suas angústias, alegrias ou novidades ao grupo, torna-se um momento de interação e de convivência. Dentro do desafio surgem sentimentos como o medo, a solidão e por medo nós fugimos, tecemos sentimentos como se fosse um emaranhado de fios embolados, que com muita dificuldade consegue-se desenrolar. A comunicação torna a vida menos complicada e a amizade (des)ata os nós apertados. Desta forma consideramos a Arte Educação como uma forma de inclusão social, utilizando a música como um elo entre ambos. É a forma de um novo olhar na atuação do Serviço Social.

Referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_respiratorias_cronicas.pdf. Acesso em: 16 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3.º ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 60 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006; v. 7).
- CAVALCANTI, F. M. B. **Musicoterapia e terapêutica antroposófica**: processo interativo com o canto Werbeck. 2002. 58f. Monografia (Pós-graduação em musicoterapia - especialização) - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://biblioteca-da-musimumusicoterapia.com/biblioteca/arquivos/monografia/francisca%20Musicoterapia%20e.pdf>. Acesso em: 4 out. 2015.
- CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Assistente Social**: ética e direitos. 4. Ed. 7ª Região. Rio de Janeiro, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Parâmetros para atuação de assistentes sociais na Política de Saúde**. Brasília, 2010.

GARCIA, J. E; SILVA, N. M. S. **Limites e possibilidades do trabalho com grupo**. Disponível em: <http://www.cressrj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/019.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisas**. 3ª Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARTINELLI, M. L. (Org.). **O uso das abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social: um instigante desafio**. São Paulo: Veras: 1994. (Caderno do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade - Nepi, n. 1). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000182&pid=S0101-6628201000010000400021&lng=en. Acesso em: 26 jul. 2015.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, C. F. N. **O trabalho com grupos em Serviço Social: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MOTA, A. E. et al. (Orgs). **Serviço Social e saúde**. 2. Ed. – São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2004.

OLIVEIRA, P. R. **A instrumentalidade do Serviço Social: a arte como intervenção social emancipatória e instrumento inovador para o trabalho do assistente social**. 2011. 71f. Monografia (Serviço Social) Universidade de Brasília. 2011. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2992/1/2011_Priscilla_Rodrigues_de_Oliveira.pdf. Acesso em: 19 ago. 2015.

PEIXOTO, A. J. et al. **Interação entre fenomenologia & Educação**. Campinas, SP: Ed. Alinea, 2003.

PRATES, J. A. Arte como instrumento de trabalho do assistente social. 2007. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8008/2/A_arte_como_materia_prima_e_instrumento_de_trabalho_para_o_Assistente_Social.pdf. Acesso em: 1 set. 2017.

RENNÓ, M. A. B. **Cantoterapia e asma: vivência de um método terapêutico**. 1998. 214 f. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.adelinarenno.com.br>. Acesso em: 7 nov. 2015.

REVISTA DE ENFERMAGEM UFSM. **Sentimentos de inclusão social de pessoas com úlceras venosa**. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/15425>. Acesso em: 5 maio 2016.

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO MÉDICA BRASILEIRA. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 18 maio 2015.

SANTOS, C. M; BACKX, S; GUERRA, Y. **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 2ª ed. – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SANTOS, E. K. C; BARROS, A. M. **Educação e cultura: o papel da arte educação na formação de protagonismos na juventude pernambucana**. 2010. Revista eletrônica da Faculdade de Direito de Caruaru. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/anamb5.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2015.

SODRÉ, F. Serviço Social e o campo da saúde: para além de plantões e encaminhamentos. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 103, p. 453-475, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n103/a04n103.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015.

VASCONCELOS, A.M. Serviço Social e Prática Reflexiva. Em Pauta Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Rio de Janeiro, UERJ, nº.10,1997. Disponível em: <https://servicosocialesaude.wordpress.com/2012/09/03/vasconcelos-a-m-d-servico-social-e-pratica-reflexiva-em-pauta-n-10-p-131-181-1997/>. Acesso em: 31 jul. 2017.

Acesso à Imagem por Cegos: uma experiência com a audiodescrição

Andressa Dias Koehler
Gerda Margit Schütz Foerste

1. Introdução

Neste escrito, propomos ao leitor uma trilha de reflexões sobre a cultura imagética, centrada em produtos visuocêntricos presentes no cotidiano social, na mídia, no ambiente escolar e em materiais didáticos, com foco na relação que as pessoas com deficiência visual (cegueira congênita, cegueira adventícia ou baixa-visão) estabelecem com esses meios e esses produtos.

Há muito se emprega a máxima de que “Uma imagem vale mais que mil palavras”, pensamento chinês, cuja autoria é atribuída a Confúcio; da mesma forma que com frequência ouvimos o ditado popular de que “O que os olhos não veem o coração não sente”. Outrora consideradas frases de efeito, hoje poderíamos interpelá-las, torcê-las pelo avesso, se considerarmos que a leitura é feita com o corpo, com os cinco sentidos, e não somente com a visão.

As imagens, tão predominantes nos anúncios publicitários, cuja construção prevê rigor na seleção de fotografias, na criação de logomarcas e desenhos gráficos, bem como na escolha das cores, em consonância com interesses comerciais, persuadem o público consumidor a comprar os diversos produtos.

O design moderno e arrojado também chega às editoras, cujas publicações didáticas, jornalísticas ou de entretenimento são cada vez mais coloridas e com recursos imagéticos. Nos materiais didáticos impressos, por exemplo, são muito presentes os mapas, gráficos, tiras, charges, fotografias e muitos outros recursos imagéticos que visam não só à estética da publicação, mas à expressão de ideias e dados sintetizados. Assim, são comuns os exercícios de interpretação de

gravuras, e o estudante se vê cada vez mais envolvido em um processo de ensino-aprendizagem atrelado às ilustrações. E nesse sentido, Schütz -Foerste (2004) considera que

A alfabetização estético-visual do cidadão se coloca, hoje, como uma necessidade imperiosa. O homem contemporâneo é desafiado a ler mensagens visuais num mundo predominantemente perpassado pela mídia e pelas imagens. Esse aspecto toma relevância, principalmente, quando, a partir da nova realidade técnico-produtiva, o discurso traz a exigência de que o profissional seja capaz de analisar, interpretar e intervir criativamente resolvendo situações inusitadas (p. 15)

Feitas essas premissas, realçamos o foco deste trabalho, que trata da relação de indivíduos cegos com os diversos produtos visuocêntricos que fazem parte da vida cotidiana: para uma pessoa cega, uma imagem valeria mais que mil palavras? Não estaria acessível ao coração o que os olhos não veem, no sentido literal da visão biológica? Ao pensarmos nas pessoas com deficiência visual presentes na sociedade, provocamos alguns deslocamentos em relação ao sentido dominante, tão repetido e naturalizado, do que seja enxergar. Procuramos romper com a crença de que as pessoas com deficiência visual são incapazes de apreciar o mundo das imagens, ou que não têm interesse em fazê-lo.

Partimos do entendimento de que imagens e palavras são signos. Assim, ambas têm uma parte imagética, seja no signo em si, seja na imagem no plano das ideias, a parte interpretante dos signos.

Portanto, uma imagem valeria mais que mil palavras se compreendido que ela não é desfrutada apenas pelo sentido da visão, mas também pelo som, cheiro, toque, paladar e outras pistas sensoriais. Nesse contexto, a imagem relaciona-se à sensibilidade, bem como as próprias cores o fazem.

O presente texto, nesse sentido, se propõe a apresentar relatos de experiências de quatro pessoas cegas obtidos em encontro do grupo de pesquisa Educação e Linguagens, da Universidade Federal do Espírito Santo, em julho deste ano, fazendo um paralelo

com os relatos do neurologista americano Oliver Sacks e a reprodutibilidade técnica defendida por Walter Benjamin.

Traçamos como objetivo geral deste texto refletir sobre a relação de pessoas com deficiência visual e o contexto imagético em que estão inseridas. Em outras palavras, pretende-se compreender quais são as necessidades visuais desses indivíduos e como elas são supridas no cotidiano de cada uma.

Dentre os objetivos específicos estão: a) relatar experiências de pessoas cegas, no que diz respeito às suas diferentes formas de leitura de imagens no cotidiano; b) analisar como esses processos de leitura empoderam essas pessoas e amenizam as barreiras atitudinais presentes no contexto social delas; c) aventar de quais recursos de tecnologia assistiva para leitura de imagens esses indivíduos poderiam se servir para sua própria afirmação social.

Os relatos a seguir foram obtidos por meio de entrevista filmada e fotografada pelo grupo de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2. Experiências compartilhadas

Foi em uma tarde de bate-papo com pesquisadores da Universidade, em julho de 2014, na biblioteca da Escola Estadual Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, em Vitória, que Flávia, moradora de Vila Velha, Espírito Santo, revelou um de seus sonhos: ver a Terceira Ponte, que liga os municípios de Vitória e Vila Velha. Um detalhe, todavia, tornava esse sonho mais instigante: Flávia, que já passara muitas e muitas vezes pela ponte, vê o mundo com seus quatro sentidos remanescentes – audição, tato, paladar e olfato - sem o sentido dominante da maioria das pessoas: a visão.

A mulher de pele branca, cabelos pretos e voz contagiante, vestia um liso vestido salmão, pulseiras e cordão, para nos ensinar em uma tarde um pouco sobre como se relaciona com mundo imagético. Ela, que deixara em casa seu filho, de quatro anos,

participava do evento com a satisfação de quem fora convidada para uma grande festa.

Flávia relatou que cresceu numa família que a estimulou a valorizar as cores e a estética – fato que ela atribui ao desejo dos familiares de que ela enxergasse. Por conseguinte, ela disse ter se esforçado para entender o mundo dos videntes e para que fosse compreendida em seu mundo.

Dentre muitas experiências, ela se lembrou de quando passeava de lancha com o pai militar e lhe emprestava seu olfato enquanto ele lhe descrevia as imagens da paisagem. Pelo cheiro, ela dizia receber as pistas do chegar da tarde. Da mesma forma, o aroma do mar a fazia lembrar o azul, cor do céu. Assim como o sol, quente, a lembrava o vermelho, que também foi usado por uma personagem matadora em um filme que ela assistira. Flávia conferia às cores um papel importante em sua vida.

Com o olfato e os ouvidos apurados, e a proximidade com pessoas do meio militar, ela ainda nos revelava que reconhece o cheiro de farda e o som do coturno nos pés de quem caminha. Não fora por menos o seu sonho de conhecer os Dragões da Independência, 1º Regimento de Cavalaria de Guardas, em Brasília, e responsável pela segurança da Presidente da República. Ela, que tentava imaginar a vestimenta dos soldados, conseguira a concessão para tocá-la por trinta segundos e construir a imagem mental.

Essa capacidade de construir imagens e de imaginar a levaram a sonhar com o vestido de noiva e o penteado do próprio casamento. Assim, realizou o sonho de se casar com os adereços que sonhara. Com a mesma autonomia, ela disse escolher as próprias roupas e os sapatos.

Flávia, que considera necessário criar um link entre a potência de uma pessoa cega e o mundo visual, assistiu recentemente ao filme *A culpa é das Estrelas* e se emocionou no cinema, onde pediu auxílio a uma amiga nas cenas cuja compreensão dependia do sentido visual. Ela comenta já ter sido mais difícil assistir a filmes, pois anos atrás muito deles não eram dublados. Nem por isso ela deixou de acompanhar alguns clássicos do cinema, como o *Titanic*,

legendado na ocasião do lançamento. Em casa, ela contou com participação de quatro amigos, que liam as legendas e dublavam as vozes dos atores.

Flávia também acompanhou os jogos da Copa do Mundo de 2014 solicitando a audiodescrição das pessoas videntes mais próximas quando precisava.

Leitora de Braille desde os quatro anos, ela fez graduação de Serviço Social e, nesse período quis conhecer um presídio. Na ocasião, reconheceu pelo toque um ladrão que em outro momento assaltara a residência dela junto a outros comparsas. Ela conta jamais ter esquecido o toque que, no momento do assalto, lhe transmitiu estranha proteção por parte de um dos bandidos.

Em outro momento do mesmo bate-papo, ouvimos o depoimento de Jerry, nicaraguense que há anos também mora em Vila Velha. Em Vitória ele atua como professor de Língua Portuguesa e como revisor de textos em Braille.

Apesar da cegueira congênita, causada por glaucoma, Jerry se relaciona de maneira diferente à de Flávia com o mundo imagético. Ao descrever a cadeira que estava ao seu lado, ele detalhou o encosto e o assento de madeira, os parafusos, os quatro pés e as partes metálicas, mas disse não se importar saber se o objeto tinha cor de madeira ou outra, uma vez que para ele não faria diferença: ele considera a imagem importante para quem enxerga, mas de pouco valor à pessoa cega. Descrever uma cor, segundo ele, não lhe dava parâmetros suficientes para que ele formasse uma imagem mental dessa cor.

Jerry descreveu que, ao sonhar enquanto dorme, repete realidades do dia a dia: identifica pessoas pelo som, pela fala, pelo cheiro e pelo toque. Mas ele reconhece que a experiência com as imagens muda de pessoa para pessoa. Para ele, quem já enxergou tende a utilizar a memória visual para construir novas imagens em seu dia a dia, experiência bem diferente da que ele vive.

O Braille foi aprendido pelo pai primeiramente, quando recebeu um alfabeto pelos Correios. A partir de então, Jerry recebeu ensinamentos sobre o código e o utiliza com destreza em sua vida

cotidiana. Ao revisar os livros didáticos em Braille, ele considera desnecessários muitos detalhes descritivos.

Uma experiência estética em museu, relatada por Jerry, foi a visita à exposição “Camille Claudel – na sombra de Rodin”, no Museu de Artes do Espírito Santo (MAES), onde houve monitoria para pessoas com deficiência visual. Na ocasião, ele teve acesso tátil às obras expostas, o que tornou a exposição significativa para ele. Mas o professor lamenta não haver muitas exposições acessíveis como essa.

Na mesma tarde, ouvimos Evandro. Ele, que tem uma história bastante diferente, ainda se acostuma com mundo sem luz e cores, movido pelas memórias visuais e pela imaginação.

Evandro, que chegou ao à reunião sorridente e acompanhado da esposa e do filho, teve perda progressiva da visão a partir dos 17 anos devido a um glaucoma, e há dois convive com a cegueira total. Comerciante aposentado, ele ainda trabalha com a esposa como guia turístico: cedeu a direção do veículo a ela, mas é ele quem narra a história de cada ponto turístico aos visitantes. O casal também faz doces para vender e Evandro reconhece o momento em que a mistura chega ao ponto de sair da panela.

Recentemente ele venceu a barreira de ir ao cinema pela primeira vez após perder a visão. Descontraído, reclamou de pagar o mesmo valor que os outros telespectadores, mas diz ter acompanhado muito bem o filme apenas pela audição e pela audiodescrição ao pé do ouvido feita pela esposa.

Com a companhia do filho, ele frequenta o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para receber instruções de Orientação e Mobilidade, Braille e Informática. Mas já frequenta a padaria do bairro sozinho e tenta utilizar a bengala.

O primeiro ano sem enxergar foi mais difícil, segundo ele. Passado o momento de maior luto, o comerciante envolveu-se no Movimento Capixaba de Combate ao Glaucoma e participa de campanhas. Recentemente, esse grupo providenciou uma réplica da taça da Copa do Mundo e a apresentou no Instituto Braille, em Vitória, para que outras pessoas com deficiência visual pudessem

vê-la com o tato, uma vez que isso não foi permitido quando a taça original foi exposta no shopping da capital.

Evandro também acompanha o trabalho de adaptação acessível do Planetário de Vitória. No local, ele dá sugestões quanto às necessidades de quem não enxerga ou possui baixa visão.

E é dessa forma que ele busca se reinserir na sociedade sem esperar dela o movimento de inclusão.

O quarto e último depoimento foi de Fátima, mãe há poucos meses e com uma história que se assemelha à de Evandro apenas quanto à perda progressiva da visão, no caso dela, devido à retinose pigmentar. Fátima ainda tem um pequeno resíduo visual, que ela descreve como um “canudinho”, na região central do globo ocular, e cada vez menor. Na região periférica já não consegue perceber luzes, cores ou movimentos.

Ela, que chegou a iniciar as faculdades de Pedagogia e Direito, encontrou muitas dificuldades de acessibilidade às aulas e ao material didático: muitos recursos audiovisuais não adaptados, ausência de material impresso ampliado, dificuldades para utilizar o laboratório de informática, dentre outras questões.

Em certa ocasião, participou da oficina “Audiodescrição Por Nós Mesmos” no Cineclube do Instituto Marlin Azul, em Vitória, onde adquiriu noções básicas de como realizar a audiodescrição, e conheceu o processo de adaptação do curta *As curvas de Niemeyer*.

Encantada com o trabalho, Fátima lamenta que haja poucas horas semanais de programação na TV aberta brasileira com audiodescrição. Mesmo assim, ela relata assistir a novelas, principalmente mexicanas, uma vez que possui memória visual de quando assistiu às primeiras exibições dessas produções.

3. Interrogando outras experiências

Os relatos dessas quatro pessoas em diversos momentos lembram as narrativas de Oliver Sacks, neurologista e escritor americano, em seu livro *O olhar da mente* (2010). Na obra, o autor

relata alguns casos clínicos envolvendo distúrbios da memória e da visão predominantemente.

Oliver narra a história de Lilian Kallir, uma célebre pianista que durante uma apresentação musical surpreendeu-se ao não conseguir ler o concerto de número 21 para piano, de Mozart, pois apesar de ver as pautas e as notas, o conjunto não lhe fazia sentido. A atrofia detectada no córtex afetou sua visão, sua memória e sua capacidade de ler e de escrever. A memória, antes alimentada em grande parte pelos olhos, passou a ser nutrida pela audição, de forma que Lilian passou a utilizar mais esse sentido para produzir e reproduzir músicas. E, como não lia rótulos dos condimentos, passou a utilizar o olfato para identifica-los. Mudou também a sua forma de organização nos diferentes espaços:

[...] para isso usava um sistema de classificação informal em vez do conhecimento perceptual direto. Categorizava as coisas não com base no significado, mas na cor, tamanho, forma e posição; pelo contexto, por associação, mais ou menos como um analfabeto organizaria os livros numa biblioteca. Cada coisa tinha seu lugar, e Lilian memorizara isso (SACKS, 2010, p. 15).

Quando a categorização não funcionava, ela agia por tentativa e erro. Também desenvolvia mapas mentais, por exemplo, dos diversos corredores do supermercado que frequentava. Usava também a inferência para identificar objetos, por preservar a sua percepção das cores, formas, texturas e movimentos, além da sua memória.

Sacks narra ainda, na obra, a história de Howard Engel (SACKS, 2010, p. 55), escritor canadense que, vítima de um derrame, não era mais capaz de identificar o que via, distúrbio que o autor chama de agnosia visual. Howard não identificava, por exemplo, os rostos de pessoas próximas. Sobre isso, Oliver ressalta as associações entre as funções da mente e do cérebro:

A idéia de que "a mente" — uma coisa imaterial, etérea — podia incorporar-se em um pedaço de carne, o cérebro, era intolerável ao pensamento religioso seicentista. Daí o dualismo de Descartes e

outros. Mas os médicos, observando os efeitos de derrames e outros danos ao cérebro, muito tempo atrás já suspeitavam de que as funções da mente e do cérebro eram associadas. Em fins do século xviii, o anatomista Franz Joseph Gall supôs que todas as funções mentais surgiam do cérebro — e não da "alma", como muitos imaginavam, nem do coração ou do fígado. Ele visualizou no cérebro uma coleção de 27 "órgãos", cada um responsável por uma faculdade moral ou mental. Entre essas faculdades, segundo Gall, estavam as que hoje chamamos de funções perceptuais, como as sensações das cores e sons, de faculdades cognitivas, como a memória, a aptidão mecânica ou a fala e linguagem, e até as características "morais" como amizade, benevolência ou orgulho (SACKS, 2010, p. 93).

Sob essa concepção, para Sacks há uma predisposição ou potencial para muitas capacidades do ser humano determinadas pela genética, como a habilidade linguística e a visão estereoscópica, mas que requerem estimulação e prática para se desenvolverem. Ele atribui à experiência e à seleção pela experiência a realização plena das capacidades cognitivas e perceptuais.

Além disso, para Oliver, o *reconhecimento* de objetos, rostos ou lugares, para quem possui distúrbios visuais, partiria do conhecimento prévio que se tem deles. Já a *familiaridade* dependeria do sentimento que eles provocam na pessoa com deficiência visual. Fato análogo ao depoimento de Flávia, que abre este texto, quando ela relata sentir-se protegida ao toque de um dos ladrões que invadiram sua casa. Um toque que a fez reconhecer o mesmo indivíduo no presídio para onde ele foi enviado.

Sacks também discute sobre a sensação de profundidade que nós temos ao visualizar os objetos, pessoas e paisagens. Ele cita o caso de outro paciente e amigo, chamado Paul Romano, médico oftalmologista aposentado que, na idade adulta perdeu a visão de um dos olhos. Em seu depoimento, Romano - cujos estudos voltaram-se durante anos, quando ainda tinha visão binocular, para a estereoscopia – explica que a sensação de profundidade ocorre através da discrepância e da fusão das imagens recebidas pelos dois olhos. Ele cita o exemplo das fotografias estereoscópicas,

que possibilitam ao observador perceber a profundidade, como numa imagem em 3-D. A estereoscopia seria possível apenas pela visão binocular, ou seja, a pessoa que não possui visão em um dos olhos estaria privada da visão de profundidade (SACKS, 2010, p. 118). Não é raro ouvirmos depoimentos de pessoas com visão monocular que, ao tentarem assistir a um filme em 3-D no cinema não conseguiram sentir diferença na visualização das imagens, mesmo com os óculos especiais fornecidos pelo estabelecimento. Da mesma forma, essas pessoas tendem a não perceber alguns obstáculos no chão ao caminhar, ou perceber o último degrau das escadas, ou até mesmo a velocidade de um veículo que se pretende ultrapassar no trânsito.

Sem os dois, olhos, portanto, homens, mulheres e crianças estariam privados da estereoscopia, limitando-se à visão bidimensional de tudo que os cerca. Oliver prossegue seus escritos relatando o caso de Sue Barry, que durante muitos anos conviveu bem com a visão monocular, e, após cirurgia e sessões de terapia com optometrista, começou a enxergar com os dois olhos e a vivenciar suas primeiras experiências com a visão estereoscópica. Nesse caso, Sue sentia como se os objetos saltassem perante os seus olhos, e teve que aprender a conviver com sua nova percepção visual de profundidade e de distância. As flores, dizia ela, pareciam “intensamente reais, infladas”, enquanto antes pareciam “achatadas ou “esvaziadas” (SACKS, 2010, p. 131). Segundo Sacks,

Ela descobrira que não existia substituto para a experiência pessoal, que havia um abismo intransponível entre o que Bertrand Russell chamou de "conhecimento por descrição" e "conhecimento direto" e que não havia jeito de passar de um para o outro (SACKS, 2010, p. 131).

Outro caso muito interessante relatado por Oliver é o de John Hull, professor de ensino religioso na Inglaterra. O homem, que nasceu enxergando parcialmente, perdeu a visão em um dos olhos aos 13 anos e aos 48 perdeu a segunda. A experiência de perder a visão aos poucos deu origem ao livro *Touching the rock: an experience of blindness*, no qual

Hull descreve sua redução gradual da imagética e memória visuais após ficar cego, até chegar ao ponto em que essas imagens e memórias foram extintas de sua mente, com exceção dos sonhos que tinha enquanto dormia. Segundo John, após se esquecer completamente das imagens, ele perdeu a noção do que fora um dia enxergar. Chegou inclusive a perder o entendimento de expressões como “aqui”, “ali” e “defronte” (OLIVER, 2010, p. 201). O professor deixou de imaginar os rostos de pessoas conhecidas, bem como os objetos ao seu redor, mas sentiu a intensificação de seus outros sentidos, processo que ocorreu aproximadamente dois anos após a perda total da visão. Todavia, passado o momento de luto, ele descreve o quanto se aproximou da natureza, como “alguém que vê com o corpo todo”, e que passara a observar detalhes antes não percebidos:

A chuva tem um modo de revelar os contornos de tudo; joga um manto colorido sobre coisas antes invisíveis; em vez de um mundo intermitente e, portanto, fragmentado, a chuva que cai ininterruptamente cria a continuidade da sensação acústica. [...] apresenta de uma vez a totalidade de uma situação [...] dá uma ideia da perspectiva e das verdadeiras relações de uma parte do mundo com outra (SACKS, 2010, p. 203).

E foi assim que John Hull se referia ao novo estado como “uma dádiva misteriosa, paradoxal”, pois a perda da visão lhe possibilitou uma nova identidade, na qual superou medos e tensões, chegando a relatar que sua atuação como professor se tornou mais fluente, bem como seus escritos mais ousados. A perda de um modo de percepção possibilitou a ela o redirecionamento para uma nova identidade perceptual.

Casos como o de John são discutidos por especialistas da área médica que estudam a plasticidade neuronal de pessoas com nasceram cegas, ou que adquiriram a deficiência precocemente, de forma que o próprio cérebro realocou algumas funções e potencializou o funcionamento dos sentidos remanescentes, como a audição e o tato. Para Oliver, apesar de reconhecer que há maior

plasticidade neuronal nos primeiros anos de vida, “o cérebro permanece capaz de mudanças radicais em resposta a uma privação sensorial” (SACKS, 2010, p. 205). Assim, no caso de Hull, enquanto perdia sua capacidade visual, o seu cérebro potencializou outras funções sensitivas. Todavia, Oliver relata que muitos de seus pacientes reagiram indignados com a publicação do relato de John Hull, uma vez que a experiência dele não condizia com a de outras pessoas que perderam a visão na idade adulta e que conservam suas memórias visuais, chegando a orientar-se por meio delas. Uma delas, chegou a relatar por meio de uma carta:

Embora eu seja totalmente cega [...] considero-me uma pessoa muito visual. Ainda "vejo" objetos à minha frente. Agora que estou digitando, posso ver minhas mãos no teclado. [...] Não me sinto à vontade em um novo ambiente enquanto não tiver um quadro mental de seu aspecto. Também preciso de um mapa mental para me deslocar independentemente (SACKS, 2010, p. 206).

Também em carta, um outro paciente, Torey, explicou que, após sua perda de visão aos 21 anos, procurou ampliar seu “olhar interno” para construir imagens mentais, chegando a trocar sozinho as calhas do telhado de casa. Sua experiência como cego o instigou a escrever um livro no qual relata algumas das memórias visuais de sua infância e de sua juventude na Hungria: “ [...] os ônibus azul-celeste de Budapeste, os bondes amarelo-ovo, o acendimento dos lampiões a gás, o funicular do lado de Buda [...]” (SACKS, 2010, 208). Além disso, Torey explica que a convivência com o pai diretor de cinema o instigou desde cedo a ler histórias e enredos, de forma que exercitou a sua imaginação, que anos mais tarde lhe foi muito útil após a perda da visão.

Oliver também cita a experiência de Jacques Lusseyran, ex-combatente da Resistência Francesa, e que valorizava as descrições verbais. Em sua autobiografia, Memórias de vida e luz, além de contar sobre sua luta contra os nazistas, descreve seu processo de adaptação à cegueira (SACKS, 2010, 212). Assim como Hull,

Lusseyran esqueceu rapidamente os rostos de pessoas próximas e, ao passo que renunciava às memórias visuais, criava suas próprias imagens mentais, como um “monitor de computador”. Em seu relato, ele dizia: “Em poucos meses meu mundo pessoal transformou-se em um ateliê de pintura” (SACKS, 2010, p. 214). Lusseyran descrevia aos amigos as imagens das paisagens por onde passava, da forma como imaginava.

Sacks ressalta que as observações clínicas sobre os paralelos entre a percepção visual e a visualização de imagens já são feitas há no mínimo um século. Ele cita que Kosslyn e outros pesquisadores defendem que a percepção visual depende das imagens mentais, e que visualizar imagens pode ser fundamental para o próprio raciocínio (para resolver problemas, planejar, projetar e teorizar). Kosslyn também diz que há

certa duplicidade no modo como as pessoas pensam, contrastando o uso das representações “figurativas”, que são diretas e imediatas, com as “descritivas”, que são analíticas e mediadas por símbolos verbais ou de outros tipos. Em alguns casos, ele supõe, um modo será preferido ao outro, dependendo do indivíduo e do problema a ser resolvido. Às vezes ambos os modos ocorrerão lado a lado (embora a representação por imagem provavelmente seja mais rápida do que a descrição) e em outras ocasiões pode-se começar com uma representação figurativa — imagens — e passar a uma representação puramente verbal ou matemática (SACKS, 2010, p. 229).

Nesse sentido, Oliver provoca o leitor com um questionamento instigante: “Se o papel central das imagens mentais é permitir a percepção e o reconhecimento visual, para que elas servem se a pessoa ficar cega?” (SACKS, 2010, p. 230).

Oliver cita ainda exemplos de pessoas que se orientam pela ecolocalização, uma sofisticada capacidade de identificar a posição ou distância de objetos ou animais através de emissão de ondas ultrassônicas, mais especificamente por meio do eco. Ele diz que “Muitos cegos dizem que usar bengala ajuda-os a “enxergar” o ambiente onde estão, pois o tato, a ação e o som são imediatamente

transformados em um quadro visual” (SACKS, 2010, p. 233). Para ele, a substituição sensorial depende da plasticidade cerebral de cada pessoa.

4. Conclusões parciais

As experiências relatadas nos incitam a refletir que há, por parte de pessoas com deficiência visual congênita ou adventícia a necessidade de construir imagens mentais e não apenas imaginá-las, e que a construção ocorre a partir do uso dos sentidos remanescentes. A memória visual de quem já enxergou pode permanecer por muito tempo, como pode ser extinta se não for exercitada. Portanto, não se pode generalizar que as pessoas com cegueira adventícia têm mais facilidade de lidar com a perda do sentido visual. Fica claro, também, que os processos de construção de imagens mentais perpassam a experiência sensorial e de vida de cada pessoa, pois há diferentes formas e necessidades de se desfrutar das imagens.

Todavia, ignorar que elas também têm necessidade de vivenciar experiências estéticas é ferir direitos fundamentais, como o direito à educação, ao lazer, à cultura, à comunicação, dentre outros.

Por exemplo, o fato de essas pessoas recorrerem em muitos momentos à descrição ao pé de ouvido revela que a descrição verbal é de suma importância para se capturar informações quando não se tem a visão, bem como o toque. Todavia, ainda há muitas barreiras atitudinais presentes na sociedade e que comprometem a autonomia e o empoderamento de pessoas com deficiência visual em situações que requerem exclusivamente o uso da visão. É a sociedade que decide arbitrariamente e a todo instante o que pessoas cegas podem ou não ver: peças de arte nos museus, produtos nos supermercados, contas a pagar, murais de escola, imagens nos livros didáticos, dentre outras.

Uma das tecnologias assistivas que precisam ser garantidas é a audiodescrição, inscrita como direito legal (Lei Federal nº 10.098/00; Decreto Federal nº 5.296/04; Decreto Legislativo nº 186/2008; Decreto nº 6.949/2009) e que se aplica aos eventos visuais,

imagens estáticas ou dinâmicas, encontradas na forma de figuras, desenhos, pinturas, fotos, dentre outras, apresentadas em suportes como álbuns, catálogos, livros, *slides*, painéis, vídeos etc. (Lima et al, 2009, p.2), e cuja leitura pode ser feita em áudio ou de forma háptica (em suporte Braille). Com esse recurso, pessoas com quaisquer restrições visuais podem ter acesso a informações visuais importantes no cotidiano.

Tanto a audiodescrição como a reprodução de imagens em auto relevo para leitura háptica são recursos consonantes à ideia de acessibilidade tratada por Walter Benjamin quando ele aborda a reprodutibilidade técnica da obra de arte. Ele nos incita a refletir sobre o quanto a tecnologia e a reprodutibilidade técnica podem romper barreiras de acessibilidade cultural às pessoas com limitações diversas, o que vai ao encontro das discussões sobre diversidade e inclusão fomentadas nos últimos anos nos meios acadêmicos, sociais e políticos.

Para Benjamin, a reprodutibilidade técnica alterou a relação das massas com a arte. Enquanto a pintura era vista por poucas pessoas, a fotografia e principalmente o cinema se tornaram acessíveis a grandes públicos, o que despertou não só a fruição, como as atitudes críticas, desprezando a ideia de recolhimento para se contemplar e vivenciar a arte.

O decreto nº 5.296, de 2004, e a portaria nº 310, de 2006, complementaram as disposições sobre o serviço de radiodifusão de sons e imagens, bem como o serviço de retransmissão de televisão, visando tornar sons e imagens acessíveis para as pessoas com deficiência, por meio de um plano de medidas técnicas, com o escopo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra em substituição, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas com deficiência auditiva e visual.

São recursos que pressupõem certo nível de reprodutibilidade técnica, na medida em que intervêm sobre a obra original para torná-la acessível. É uma incógnita saber com o filósofo Walter Benjamin discorreria sobre os rumos tomados pela reprodutibilidade contemporânea, mas é fato que o acesso às

imagens por descrições verbais ou por recursos tridimensionais pode ser impulsionado se nos apropriarmos da tecnologia e das técnicas já disponíveis para fazê-los.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas 1: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

FOERSTE, Gerda Margit Schutz. **Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea.** Vitória: EDUFES, 2004.

LIMA, F. J. e LIMA, R.A. F. **O direito das crianças com deficiência visual à áudio-descrição.** Revista Brasileira de Tradução Visual, vol3, 2011. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LIMA, F; LIMA, R.A. F. e GUEDES L. C. Em Defesa da Áudio-descrição: contribuições da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Revista Brasileira de Tradução Visual, 1º vol, 2009.** Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020..

LIMA, Francisco J. e TAVARES, Fabiana S. S. Subsídios para a construção de um código de conduta profissional do áudio-descritor. **Revista Brasileira de Tradução Visual, 2010. 5ªed.** Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA O. S. H. (Org.). **Itinerários da Inclusão Escolar - Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas.** Canoas: Ulbra, 2008, v. , p. 23-32.

LIMA, Francisco J.; GUEDES, L. C. e GUEDES, M. C. Áudio-descrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. **Revista Brasileira de Tradução Visual, 2010. Vol.2.** Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PARTE 3

ARTE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

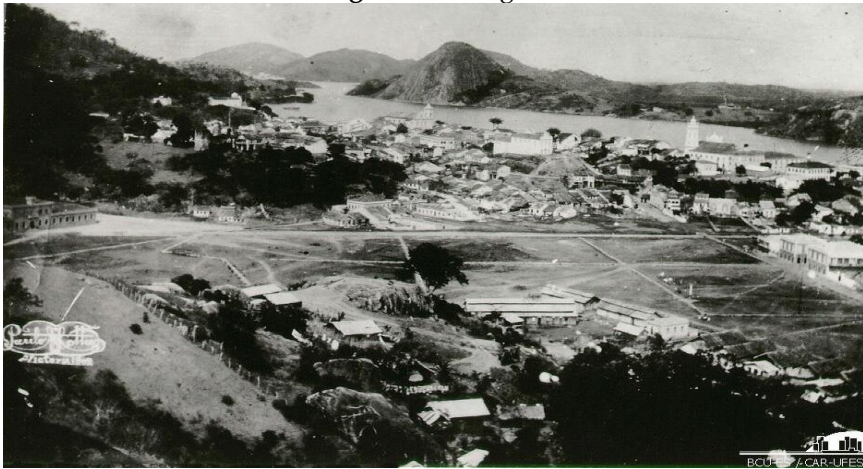
O Parque Moscoso e desenvolvimento local: a leitura de imagens históricas

Sonia Maria de Oliveira Ferreira
Maria Angélica Vago-Soares

1. Introdução: memória e histórias de Campinho ou Parque Moscoso

Como toda cidade, Vitória também passou por transformações, reformas, adequando-se às tendências da sua temporalidade e aos interesses governamentais de cada época. Segundo Duarte “[...] toda cidade é fruto de transformações sociais” (2007, p. 99). Nesse prisma, ficam-se as memórias gravadas nas narrativas imagéticas (fotografia, pinturas, etc) remontando cenas, momentos, que proporcionam ao observador/leitor *viajar* por um instante àquele tempo através das marcas impostas desses objetos. Estes tornam-se mediadores do processo de leitura de imagem, levando o observador/leitor a desvendar o que está posto. Nesse processo, as imagens escolhidas por nós para análise e leitura traz o registro de um mesmo momento, em materialidades diferentes, uma fotografia (imagem 1) e uma pintura (imagem 2), que foram registradas por autores diferentes, em distintas épocas, onde pretendemos percorrer com nossos olhares de forma poética e peculiar. A imagem pictórica foi revelada com inspiração na imagem fotográfica do campinho (imagem 1), e nela poderemos perceber as divergências e semelhanças, com características próprias dos autores. Ambas construídas com intencionalidades, cada uma delas direcionada a um público e momentos específicos.

Imagem 1 – Fotografia



Data: 1909

Descrição: Vista geral de Victória, destacando-se o aterro do Campinho, futuro Parque Moscovo. Da esquerda para a direita, as Igrejas do Rosário, Matriz e São Gonçalo, além da Igreja de São Tiago e Palácio do Governo. Ao fundo, a Baía de Victória e o Penedo.

Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=740786&page=94>.

Imagem 2 – Cortina do Campinho



Acervo: Escola da Ciência, Biologia e História (ECBH)

Fotografia digital por: Maria Angélica Vago-Soares

Data: 31/03/2011

Descrição: Pintura em acrílica sobre algodão cru, dos artistas Norton e Emílio Acetti

Não há como não nos reportarmos àquele tempo, ao ouvirmos histórias ou contemplarmos uma fotografia e/ou imagem pictórica. É fato quando fazemos as leituras, relacionamos estas histórias contadas ao tempo presente, que não deixa de ter suas influências.

Para Pillar

[...] ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos (PILLAR, 2003, p. 12).

Interpretar as imagens do Campinho nos remete ao que diz Pillar sobre o que vemos. Segundo ela, “[...] o que se vê não é um dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo” (2003, p. 13).

Ao analisarmos as imagens, nosso olhar nos reporta ao Parque atual, tentando desvendar onde foi posto cada elemento contido nele. Naquela época, o espaço era apenas um campo aberto, com possibilidades de construção. Nosso olhar está impregnado de lembranças, de referenciais do lugar em que vivemos, das histórias que ouvimos dos transeuntes. Sendo assim, numa mistura de memórias descritas e memórias registradas, através da diversidade e forma de ver e interpretar a obra e/ou fotografia que procuraremos descrever o que os artistas e o fotógrafo quiseram dizer ou o que registraram e como vimos.

Quem passa pela Avenida República, que dá acesso ao Parque Moscoso, não tem como não notá-lo. Um parque cercado, todo arborizado trazendo um pouco da natureza para o Centro da Cidade de Vitória. Ao longo do tempo ele foi sofrendo alterações, tendo inserido vários elementos em seu espaço, que vem sendo transformados.

Mas não foi sempre assim, cheio de elementos, antes era um Campinho (conforme imagem 1), “[...] alagado, com uma vala que

ligava o Quartel da Polícia ao Porto dos Padres, era depósito de detritos e dejetos humanos [...] (MUNIZ, 1985, p. 24).

Segundo Muniz (2001) o Campinho só foi aterrado em 1910, no governo de Jerônimo Monteiro, devido ao desenvolvimento da capital com a alta do preço do café. Sua construção foi planejada, num desejo de construir espaços para valorizar a vida dos habitantes do município e seus visitantes.

Para o “ajardinamento” do Parque Moscoso, segundo Muniz (1985), foi contratado o Sr Paulo Motta, que deu projetou e deu “início às obras em 1910” (MUNIZ, 1985, p. 44). Naquela época o estilo eclético era modismo, influências trazidas das grandes metrópoles, inseridas nos alpendres, fachadas, estrutura e estética dos objetos arquitetônicos. Por isso, Motta inspirou-se nele, que segundo Muniz lembra “o *Art Nouveau*” (MUNIZ, 1985, p. 44).

A fotografia como referência para os artistas, que tentaram preservar a imagem na totalidade, representando através dos pincéis e da materialidade pictórica com o mesmo ângulo escolhido pelo fotógrafo, mantendo a tomada panorâmica de um lugar fixo. Mesmo sem saber a autoria da fotografia, podemos supor que tenha sido Lucarelli ou Arcesislau Soares. Estes fotógrafos acompanharam Jerônimo Monteiro em seu governo, registrando as transformações ocorridas no período. Supomos por ser datada do mesmo período e apresentar características de mudanças em que ele estava no comando do governo do Espírito Santo.

As cortinas/painéis estão localizados no andar superior da Escola da Ciência, Biologia e História¹, que tem um acervo que abarca o Patrimônio Histórico Cultural da Cidade de Vitória, focando também a Cultura Regional, o Manguezal e a História e Memória da cidade, elas são em algodão cru, com tamanho aproximado de 2 x 5 m. Retratam alguns momentos históricos da cidade de Vitória, com a representação de espaços relevantes através da pintura, construídas a partir de fotografias antigas. À

¹ECBH – Escola com caráter museológico – escola/museu, que integra o Sistema de Ensino do Município de Vitória-ES.

frente das cortinas/painéis há um amplo espaço, para que as crianças e/ou o público que visita o museu/escola possam perceber cada elemento inserido na pintura, com contemplação. Geralmente, as crianças quando chegam, em grupos com a escola são convidadas a sentar no chão. Diante dessas *cortinas/painéis*, o /a monitor(a) passa a mediar a leitura a partir do que conhecem, seja nas imagens da cidade ou do que já ouviram falar.

2. A leitura: as marcas impostas e a intencionalidade

Assim como o fotógrafo teve a intencionalidade de registrar aquele momento, congelando o tempo em apenas um click, está visível a intenção dos artistas, que representam a imagem da cidade, utilizando da plasticidade da matéria, moldando através das cores e formas. Contam uma história, numa linguagem simplificada, atendendo ao maior público que circula pelo espaço da ECBH, as crianças. Buoro, Frange e Rebouças (2002) descrevem que na pintura, há conteúdo e é possível que “o leitor perceba a relação entre expressão e conteúdo e com pela expressão encontram-se manifestados ideias e conceitos dos sujeitos do mundo” (p. 19). Para elas,

[...] a pintura é um texto, ela é produto de um sujeito e seu estar no mundo. Produzida num determinado tempo e espaço, por um sujeito pertencente a determinado grupo social [...] todo texto possui um caráter histórico ao revelar ideias e as concepções num determinado tempo/espaço (2002, p. 19).

As imagens escolhidas por nós trazem esse caráter histórico, de um tempo que está representado através da materialidade, seja da fotografia ou da pintura. Segundo Argan (1992), a fotografia substitui a pintura pela sua praticidade, o fotógrafo com apenas um apertar de botão de uma câmera fotográfica captura a imagem desejada, o instantâneo, a luz e os elementos químicos trabalham pelo artista, ou até mesmo uma impressão digital. Já a pintura,

demanda tempo, ela pode revelar o que vai além do instantâneo, a imagem vai sendo construída através das pinceladas. Mesmo que tenha sido encomendada, ou seja, com uma intencionalidade, os artistas utilizaram uma linguagem própria para projetar a imagem desejada na tela. Além disso, cada um deles tem uma marca pessoal, uma forma singular de trabalhar, marcando a expressividade e forma de traçar suas obras.

A fotografia revela a imagem histórica de um tempo vivido, e a pintura, uma representação dessa a partir da visão dos artistas. Para Ciavatta,

o olhar fixado no objeto fotográfico não é apenas uma característica de artefato, um aspecto que sustenta sua existência. Cada registro é parte de uma história e constitui ele próprio um princípio de memória". (Ciavatta, 2002, p. 30).

A condição necessária à leitura de imagem segundo Schütz-Foerste

[...] reside em desvelar as mediações que a constituem. As mediações sociais possibilitam compreender as imagens na interface entre o singular e o universal. Evidenciam as situações históricas e contextuais de tempos e lugares em que o homem, pelo trabalho, produziu novas realidades (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 130).

Schütz-Foerste, Ferreira e Conti reforçam o conceito de leitura da fotografia histórica como o "sentido de reconstruir trajetórias humanas em contexto histórico -social" (2010, p. 4).

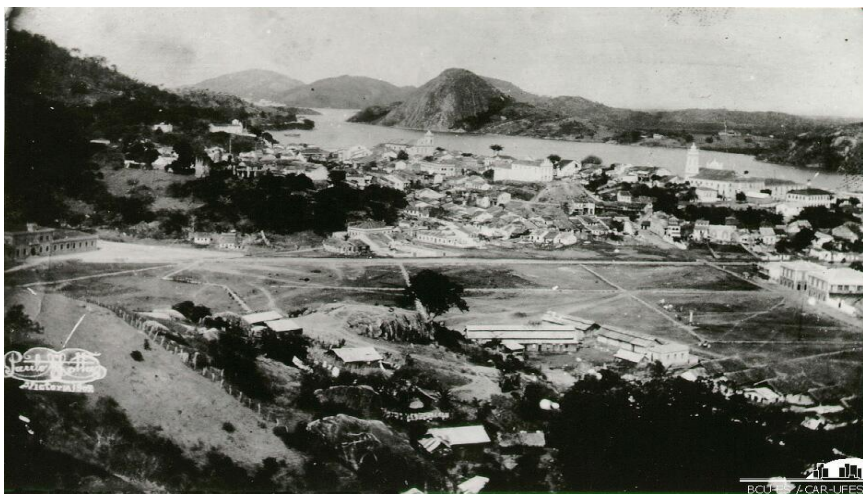
Nesse contexto, nosso estudo pretende analisar o conteúdo da pintura/fotografia , partindo do "singular e universal", com hipóteses, perpassando pelas marcas que estão contidas nelas. Desse modo, levando em conta nosso olhar de observadoras/pesquisadoras e as memórias visuais enquanto sujeitos históricos, onde as vivências marcadas nos arredores do parque, em um tempo além das imagens propostas, possam ser agregadas àquele tempo, remontando cenas, reconstruindo novas

e velhas memórias, acrescentando conhecimentos acerca da história da cidade. Podendo sim, ser ampliados nas práticas escolares. Intencionamos com a leitura de imagens histórias, levar os alunos/crianças ao pertencimento do seu lugar, criando também uma consciência de preservação dos ambientes históricos, patrimônio histórico cultural da cidade remontando novas cenas para as suas memórias presentes e futuras.

Diante disso, na imagem fotográfica escolhida, supomos que o fotógrafo localizava-se, no momento da tomada, numa posição de altitude. Devido nossas andanças e vivências pelo centro da Cidade, podemos hipoteticamente supor que se posicionava no morro da Fonte Grande, local íngreme, um morro todo arborizado, que do topo dá para se ter uma visão panorâmica da cidade. Situando-nos naquele tempo, não havia muitos prédios naquela localidade, o que podemos notar a visão ampliada da cidade da cidade, sem interferências da arquitetura vertical. Notamos também que, na base da fotografia há partes do morro, pedras e copa de árvore, o que reforça nossa suposição em relação ao posicionamento do fotógrafo, que buscou um melhor ângulo numa visão panorâmica, sem o uso de equipamentos modernos como os atuais.

Percebe-se que no canto esquerdo do leitor da fotografia há uma inscrição “Paulo Motta”, uma colagem que não caracteriza-se por autoria da mesma, mas pela intencionalidade de referenciar as transformações do Parque por ele. A imagem aqui apresentada sofreu interferências, diferindo da original, e essas se transformam num intertexto dentro da fotografia. Além da inscrição do lado esquerdo, há outra no lado direito inferior da imagem (em relação ao leitor), onde a inscrição BCU-ES/CAR-UFES referencia a localização e pertencimento da imagem.

A fotografia desgastada pelo tempo mostra manchas acinzentadas, percebido nos pontos escuros e granulações, mesmo assim não interferem no conteúdo do que dispomos a analisar.



Na seta acima o apontamos quartel, em formato de forte, com muitas janelas, cercado por muros, com um pátio em seu interior. Atualmente abriga o corpo de bombeiros, mantendo algumas características originais.

Imagem 3 – (recorte da imagem 1)



Igreja de Nossa Senhora da Vitória

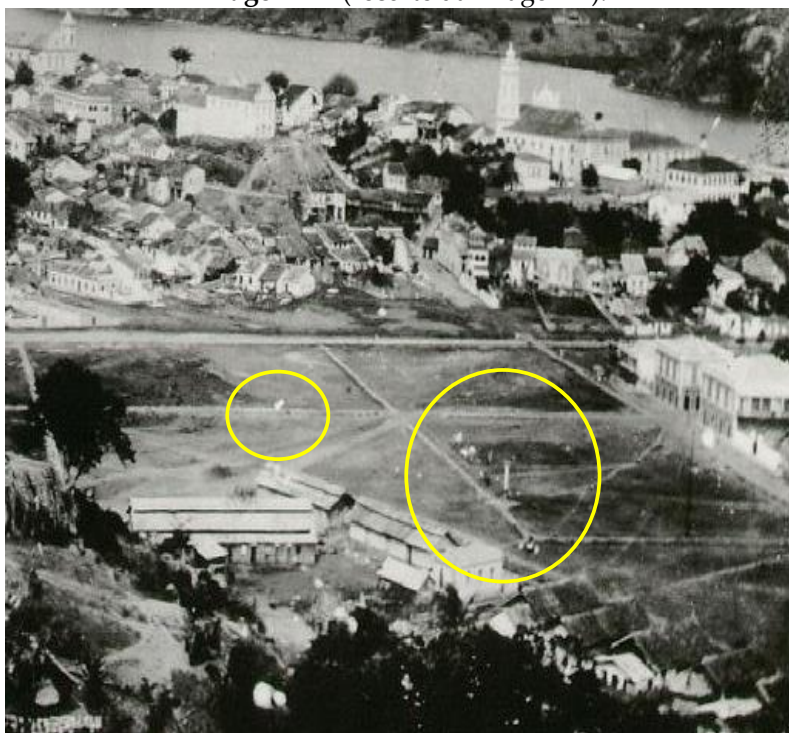
Igreja São Gonçalo

Igreja de São Thiago e Colégio de São Maurício

As igrejas apontadas na imagem localizam-se no topo da cidade, que ao longo do tempo sofreram transformações, algumas delas mantendo as características originais bem marcadas, com é o caso da igreja de São Gonçalo. A Igreja Nossa Senhora da Vitória, depois da reconstrução, deu lugar à Catedral Metropolitana, a igreja de São Thiago e Colégio São Maurício, que tinham características coloniais, por volta de 1910, foram reformadas, no estilo eclético². As igrejas, construídas no topo da cidade marcam a imponência, destacando-se dos demais elementos arquitetônicos contidos na fotografia.

As ruas formadas por linhas, traçam os caminhos, ligando um espaço a outro, com falhas em terrenos desbastados, prontos para a ocupação, que se deu lentamente.

Imagem 4 – (recorte da imagem 1).



²Termo utilizado para uma mistura de estilo artístico/arquitetônico.

Apesar das granulações da imagem, percebemos alguns elementos que se assemelham a trabalhadores, no espaço do “campinho” (acampado). Como estava em transformação, supomos que esses pontos ora brancos ou pretos sejam estes trabalhadores (marca circular na imagem 4). Notamos que o dia estava ensolarado, pois há ausência de sombras da arquitetura presente e intensa luminosidade das construções. Leva-nos a crer que o sol estava por trás da lente, ângulo geralmente utilizado para não interferir no resultado final da imagem da ser revelada, possivelmente foi tomada no período vespertino, pois o sol nasce por trás do morro à esquerda da imagem.

Ao relacionarmos essa leitura à pintura de Norton³ e Acetti⁴, observamos que tentaram retratar o que viram, de forma simplificada.



O verde toma grande parte da imagem, já que naquela época, essa espacialidade era tomada por vegetações entre as casas e nos arredores da cidade. Nela as igrejas também são destaques como na fotografia. Os traços que formam as ruas são marcados como na

³Artista Plástico, professor Universidade Federal do Espírito Santo e tutor do curso de Artes Visuais do NEAAD/UFES.

⁴Artista Plástico, professor da FAESA de grafite.

imagem 1. Ao nos aproximarmos da *cortina/painel*, pudemos constatar que a tinta acrílica utilizada foi bastante diluída, dando um aspecto, em alguns pontos da obra, de manchas, assemelhando-se à pintura aquarelada. Os artistas utilizaram cores diversas entre o ocre (em destaque no campinho e nas ruas), azul, laranja, branco e para os telhados o tom terroso que são retratados em todos os elementos arquitetônicos.

Para a pintura, segundo Raquel Conti, diretora da ECBH os artistas projetaram a fotografia em retroprojeto sobre o algodão cru, para traçarem a imagem e depois pintarem. Essas marcas ainda continuam em alguns pontos da obra. Os traços em lápis grafite não foram cobertos em sua totalidade, deixando esses resquícios do desenho.

A pintura foge às regras da perfeição, marcando apenas o conteúdo e a memória fotográfica da cidade. Os desenhos não são simétricos, como a Igreja de São Gonçalo, que tem a parede representada em forma triangular. Assim como a igreja, em outros elementos eles não foram fiéis à realidade, o que ressalta a intenção em simplificação. O que a obra compõe é a representação da realidade através da pintura, levando em conta a leitura da obra pelos alunos/crianças, no reconhecimento da história da cidade, num discurso imagético próximo à linguagem visual deles(as).

Prendemos com essa leitura, desvelar as imagens da cidade a partir do olhar de cada um de nós. Ao mesmo tempo, poderemos ampliar as mediações nas práticas escolares dentro e fora da escola, despertando nos(as) alunos/crianças o sentimento de identidade e pertencimento à cidade em que vivemos. Sobretudo, poderemos circular por ela, reconhecendo suas marcas, mesmo diante das transformações que se sucedem ao longo do tempo.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BUORO, Anamélia Bueno; FRANGE, Lucimar Bello. REBOUÇAS, Moema Martins. Arte, Cultura e Educação: Alguns Pressupostos. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **Caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sócio Semióticas**. São Paulo: Editora CPS, 2002.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUARTE, Elisa Tavares. A cidade como fonte de pesquisa. In: CIAVATTA, Maria (Coord). **Memórias e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ, 2007.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: EDUFES, 2004.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda; FERREIRA, Sonia Maria de O; CONTI, Raquel Félix. Relendo Imagens da cidade: ontem e hoje. In: **Anais do III congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos**. Agosto de 2010. Rio de Janeiro: UFF.

O Professor de Arte e a Experiência Estética da Criança Pequena

Adélia Pacheco de Freitas Oliveira
Samira da Costa Sten
Thalyta Botelho Monteiro

1. Introdução

A Educação Infantil, etapa primeira da educação básica alcançou importantes conquistas nas últimas décadas das quais ressaltamos a promulgação de leis, de financiamentos públicos e de visibilidade social. Sublinhamos destas conquistas a obrigatoriedade do componente curricular de Arte¹ na Educação Infantil.

Isto posto, entendemos que a Arte é a materialidade da expressão, da comunicação e da linguagem e nesse sentido, vislumbramos a importância da ampliação da capacidade estética da criança na educação formal mediada pelas possibilidades educativas advindas da relação professor-aluno no processo do ensino de arte.

Nessa esteira da promoção da Educação Infantil e da relevância do professor de Arte, apresentamos as pesquisas de Oliveira (2016), Sten (2014) e Monteiro (2013).

Oliveira (2016) buscou na experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte a promoção da Educação Estética de crianças pequenas. Em Sten (2014) o trabalho do professor de Artes fora analisado com intuito de se compreender o processo de socialização profissional docente no contexto da Educação Infantil;

¹ § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 09 abr. 2020.

já Monteiro (2013) mensurou as narrativas da criança autora/produtora de desenhos animados. Essas pesquisas se entrelaçam pela empiria no contexto da educação e pelo diálogo com ensino da Arte com crianças. E, mais permitem vislumbrar não só o trabalho do professor de Arte, mas, sobretudo a relação entre a produção da criança pequena e a mediação do professor.

2. A experiência estética da criança pequena

Em sua pesquisa, Oliveira (2016) desenvolveu com um grupo de crianças de quatro anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em Vitória-ES, um planejamento que consistiu em uma ação pedagógica a partir da pré-seleção, pela professora/pesquisadora, de imagens de obras de artistas que retratassem brincadeiras. As imagens foram submetidas à escolha das crianças, sendo ampliadas e impressas para compor um quebra-cabeça tridimensional.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou a importância da interlocução com as crianças no espaço/tempo da aula de Arte e trouxe para cena a brincadeira mediada por imagens, fato que redirecionou o foco do nosso olhar adulto/pesquisador, que, em vez de ser colocado sobre as vivências imagéticas *das* crianças, passou a se situar em uma vivência imagética *com as* crianças, além de promover e estimular a criação e a imaginação. Desse modo Vigotski (2009 p. 48), ressalta:

[...] Essa criação é estimulada pela ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira que, nessa época, constitui-se nele um mundo interno específico. No entanto, esse lado subjetivo, na forma objetiva, tende a encarnar-se em versos, narrativas, nas manifestações criativas que o adolescente percebe da literatura dos adultos que o cerca [...].

Observamos que o cotidiano da Educação Infantil, assim como os demais níveis de ensino, é marcado pela burocratização do tempo e dos espaços e por um saber que é restrito à adequação dos sujeitos a um fim já determinado. Ou seja, reduz-se ao máximo o empírico e impõem-se limites ao pensamento científico ou tecnológico, de modo que dificulta a experiência, pois a opção por um determinado conjunto de procedimentos metodológicos deve levar em conta a realidade do educando, de modo que tais procedimentos adaptem-se e levem em consideração o tempo/espaço escolar.

A partir desses desafios impostos à Educação Infantil, fazem-se necessárias modificações estruturais na organização dos espaços e dos tempos para a aula de Arte e disso se deve resultar a necessidade de se compreender a Arte como fundamental para o processo de criação e de reflexão do educando, devem-se criar condições de se incentivar oportunidades para ampliação e enriquecimento das Experiências Estéticas das crianças neste contexto.

Neste viés, a pesquisa de Oliveira (2016) a partir da reflexão para a Educação Estética apresenta o repertório imagético das crianças dentro e fora do contexto escolar, discorre sobre os olhares dos pequenos, das suas memórias e das suas vivências. E, para tanto buscou observar a experiência do brincar mediada por imagens de obras de Arte e possibilitou ampliar a vivência imagética das crianças, assim com analisar se a brincadeira mediada por imagens de obras de arte na Educação Infantil favorece a Educação Estética da criança pequena.

Por se considerar a ampliação de repertório, um meio pelo qual se inicia a Educação Estética, se compreende aí a importância do brincar, pois são nesses atos que as crianças se expressam e criam novos usos para diferentes objetos a fim de ressignificá-los. Com isso:

[...] afirmamos a perspectiva de Vigotsky (2009) de se possibilitar o acúmulo de experiências de criação e de imaginação à criança, pois concordamos com o corolário de Walter Benjamin (1994), de que ao ampliarmos as experiências do presente, diminuímos o futuro

fatalista pré-determinado, pois quanto mais vivas e significativas se tornarem as experiências colocadas diante das crianças, mais possibilidades se abrirão diante delas (STEN, 2014, p. 105).

Com intuito de abriremos o diálogo com as crianças foram realizadas *rodas de conversas* que abarcaram cinco temáticas. Foram elas: televisão, computador, celular, cinema e museu. A coleta dessas conversas com as crianças foi registrada por meio de gravação direta.

A análise e a interpretação dos dados obtidos por meio dessas entrevistas semiestruturadas mostraram que no repertório imagético dos sujeitos pesquisados predominaram desenhos animados transmitidos pelos canais de televisão aberta. Com o resultado dessas vivências, observou-se que a mídia televisiva exerce grande influência nas imagens estampadas nos materiais de uso diário das crianças, como mochilas, copos e calçados.

Diante disso, revelou-se que o repertório imagético das crianças é composto por imagens difundidas pela mídia televisiva, produtos da Indústria Cultural². Diante desses dados emergiu a compreensão de que era necessário propiciar às crianças uma experiência que ampliasse seu repertório imagético, utilizando a cultura do brincar em experiências mediadas por imagens de obras de arte.

Nessa perspectiva, uma ação pedagógica dessa natureza foi desenvolvida, na intenção de ampliar o repertório imagético das crianças com imagens diferentes daquelas que são reproduzidas pelos meios de comunicação de massa.

Tendo como base esse direcionamento e a observação de vivências cotidianas com crianças pequenas percebeu-se que os jogos e as brincadeiras são capazes de envolvê-las de forma prazerosa tal qual a mídia.

Vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele

² ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência (VIGOTSKI, 2010, p 63).

Com a compreensão do contexto da pesquisa de Oliveira, passou-se para a produção da ação pedagógica que se consistiu da confecção de um quebra-cabeça³ tridimensional, no qual foram usadas seis imagens com a temática brincadeira, sendo três de Ângela Gomes⁴ e três de Ivan Cruz⁵, imagens estas, que foram selecionadas coletivamente pelas crianças.

Durante os encontros, as crianças brincaram de montar o quebra-cabeça, experimentaram diferentes parcerias na montagem: em duplas, em trios, sozinhas e todas juntas e a partir desse seguimento identificar qual era o repertório imagético dessas crianças e observar a experiência do brincar mediada por imagens de obras de Arte.

O momento do brincar com o quebra-cabeça constitui-se em uma experiência que oportunizou a leitura das imagens, além de permitir a troca de informações e da observação da ação realizada por colegas, pois enquanto as crianças brincavam com o quebra-cabeça, elas também conversavam sobre as imagens que se formavam e ao unir os cubos falavam das brincadeiras retratadas.

³ Para a confecção do quebra-cabeça, foram utilizados nove cubos de tamanho 10 cm x 10 cm, com seis lados cada, confeccionados em papel cartão. As imagens foram ampliadas para tamanho A3, sendo cada uma recortada em nove partes iguais de 10 cm X 10 cm. Em cada face dos cubos, foi colada uma parte de cada uma das imagens. As imagens foram também impressas em tamanho A3 e fixadas na parede da sala de aula, para facilitar sua visualização pelas crianças.

⁴ Obras da artista disponível em: <http://angelagomesnaif.com.br>.

⁵ O artista criou uma série de aproximadamente 500 obras com essa temática, disponível em: <http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/quadros.htm>.

Os dados da pesquisa apontaram para a importância da ludicidade na Educação Infantil, sublinharam que o brincar deriva do processo e do prazer na ação. Diante disso, estudos destacam que, quando as abordagens estéticas nessa fase são mediadas por elementos lúdicos, as apreensões podem ocorrer de modo mais prazeroso e significativo, o qual [...] a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito (BENJAMIN, 2002, p. 102).

Com isso, os registros e as análises aqui apresentadas apontam que enquanto brincavam as crianças estavam diante de imagens artísticas que favoreceram a vivência imagética, como forma de potencializar a Educação Estética. Consideramos que o brincar envolve múltiplas aprendizagens, e sobre esse aspecto, Vigotsky (2004, p. 69) afirma que na brincadeira

a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.

O brincar é manifestação da liberdade da criança, porque somente ela pode exercê-lo por si, contando com a mediação, o respeito e o estímulo do adulto.

A criança brinca, apesar das condições inadequadas de espaço, de tempo e de condições econômicas. Muitas pesquisas e estudos mostraram a importância do brincar, e ainda há, nas ideias e práticas educativas institucionais, um olhar diferente sobre sua presença no cotidiano escolar e apresenta disparidades entre o discurso e a prática, o qual, o tempo e o espaço do brincar vão sendo reduzidos, para que as crianças se tornem alunos. No entanto, o brincar precisa ser compreendido como o direito à infância, oportunizado por meio de experiências enriquecedoras, pautadas na ludicidade infantil, no aprender e no conhecer.

Desse modo, consideramos que foi possível vislumbrar novas formas de aprender e de ensinar Arte, pois entre os momentos de escolha das imagens e aqueles em que as crianças estavam

brincando e conversando, percebíamos a leitura frequente e informal feita por elas, favorecendo-lhes a Experiência Estética.

Nesse sentido, Benjamin (1987), menciona que as experiências acontecem na relação entre *eu-outro-mundo* e reforçam a ideia de que tanto a criança quanto o adulto são sujeitos de direito e de experiência, que constroem suas existências mutuamente.

Diante disso, se considera as crianças e os adultos envolvidos no processo, pois são sujeitos históricos que se constituem na e pela experiência, em uma zona de passagem ou travessia, como seres inacabados, provocando a experiência e desenvolvendo um saber compartilhado. Em síntese, compreendemos que, na pesquisa *com* crianças, o contexto, os sujeitos e as interlocuções definem o percurso investigativo e que a relação de confiança e parceria com elas é o ponto que sustenta a investigação.

Nesse contexto a pesquisa de Sten (2014), nos oportuniza pensar na importância do professor de arte como mediador das relações entre a criança e a arte - profissional responsável por desenvolver um ambiente que proporcione e promova o processo de criação da criança na Educação Infantil.

3. O Professor de arte no contexto da educação infantil

A Experiência Estética da criança pequena não pode prescindir da presença de um professor mediador, e consoante a isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) em seu artigo 26, parágrafo 2^a assegura a obrigatoriedade do componente curricular de Artes na Educação Básica. Legitimada a presença desse componente curricular, conseqüentemente se afirma a presença de um professor licenciado para condução do trabalho com Arte no contexto da Educação Infantil com crianças de zero a seis anos.

Nessa perspectiva, Sten (2014) apresenta dados sobre o trabalho e o processo de socialização do professor de Arte na

Educação Infantil no Município da Serra/ES⁶, o estudo de caso de natureza qualitativa enunciou o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN/1996), que versa sobre a obrigatoriedade do componente curricular de Artes, a reboque do também cumprimento da Lei nº 11.738⁷ que destina um terço da carga horária de trabalho do professor a períodos de planejamento.

Neste veio, a pesquisa mostrou que os cumprimentos dessas leis à revelia das legítimas condições de trabalho afetam diretamente as condições materiais do trabalho do professor de Artes. Já que coube a esse profissional assegurar o período destinado ao planejamento dos demais professores.

Essas lógicas de cumprimento das leis operadas pelo Sistema Municipal não consideraram as especificidades do trabalho com crianças pequenas, produzindo um simulacro de aulas do Ensino

⁶O município da Serra-ES integra a Região Metropolitana da Grande Vitória e possui a segunda maior extensão territorial do Espírito Santo com uma área de 551,687 Km² de extensão. Quanto aos dados demográficos, de acordo com o IBGE o município possui uma população de aproximadamente de 409.267 habitantes, dados obtidos por esse órgão no ano de 2010, e com a estimativa de 467.318 habitantes em 2013. Nas últimas décadas o município da Serra vem se destacando economicamente no cenário capixaba por possuir um vasto parque industrial em franco desenvolvimento, que abriga empresas nacionais e multinacionais que se beneficiam de uma articulada infraestrutura logística de rodovias, gasodutos e um sistema porto-ferroviário nos quais circulam as mais variadas cargas, possibilitando ao município se tornar a segunda economia do Estado ficando atrás apenas da capital Vitória. Quanto a Educação pública, o município nas duas últimas décadas tem se reestruturado para acompanhar os direitos assegurados no ordenamento jurídico do país que versam sobre concursos públicos para o magistério, garantia de formação para os professores, reforma e ampliação da rede municipal de ensino para atender o crescente número de matrículas tendo em vista que o município atende também a um grande número de famílias vindas de outros estados atraídos pelo crescente potencial econômico do município.

⁷ Lei nº. 11.738, de 16 julho de 2008, que versa sobre os 2/3 (dois terços) da carga horária com efetivo trabalho com os educandos, e 1/3 (um terço) da jornada de trabalho destinada a planejamento dos professores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 16 abr. 2014 (STEN, 2014, p. 33).

Fundamental na Educação Infantil, aulas de 50 minutos duas vezes por semana para crianças de zero a cinco anos.

Movidos a compreender tais lógicas de trabalho e inspirados pela teoria desenvolvida por Marx (2008) que reconhece o trabalho como mola propulsora do desenvolvimento humano, força dos processos sócio-históricos, nos quais o homem em um movimento dialético com sua realidade concreta se transforma construindo objetivações humanas que ao serem apropriadas pelos indivíduos em processos de mediação constrói sua subjetividade.

Sob tais sentidos, os processos de mediação no contexto da Educação Infantil nos permitiu compreender as constituições sociais, políticas e econômicas que atravessavam o trabalho do professor de Arte e por vezes guiava e determinava suas ações, tendo em vista que “o conceito de mediação nos indica que nada é isolado” (CURY, 1987, p. 43).

O emergir desses dados durante o processo de observação, levou-nos a empreender análises das inter-relações entre as outras professoras com a professora de Arte, e conseqüentemente as implicações dos processos de encontros e de trocas entre elas, ao passo que como efeito disso surgia a constituição dos processos de socialização docente da professora de Arte.

Como resultado dessas análises verificou-se que o processo de constituição de autonomia da professora de Arte apresentava-se comprometido, uma vez que se tornava natural conceber esse professor como um substituto para consolidação dos momentos de planejamento dos demais professores.

Mesmo em meio ao movimento de invisibilidade do professor de Arte não só pelas posições do Sistema de Ensino Municipal, como também pelas outras professoras que se intitulavam como “regentes de sala” relegando ao professor de Arte uma posição de não regente, observou-se o visível desejo das crianças de se continuar dia a dia com um encontro com a criação e a produção artística.

Sob tal estado de coisas, reconhece-se que aos pequenos educandos, sujeitos de direitos foi-lhes concedido ainda que em meio a tantas contradições o direito de usufruírem e produzirem

vivências criadoras e Experiências Estéticas em uma relação dialógica com um professor de Arte no contexto da Educação Infantil, com a expectativa de que a criança possa continuar seu processo de transformação do mundo, convidadas a serem colocadas em posição de autoria e de criação.

4. Experiência e narrativa da criança na produção de cinema de animação no ensino de arte.

Sabemos que o brinquedo é inerente à criança e não são poucos os adolescentes e adultos que são atraídos por ele. Outro ponto que cativa ambos os públicos é o desenho animado também conhecido como cinema de animação⁸, uma forma de produção artística cada vez mais presente em nosso dia-a-dia. Nesse contexto, a pesquisa de Monteiro (2013) direciona-se a uma junção dos brinquedos ópticos mecânicos à produção de cinema de animação quanto às relações de fruição e produção dos sujeitos diante de brinquedos construídos pelas crianças para e ao entendimento das mídias digitais enquanto linguagem artística. Monteiro, a partir do brinquedo estabelece uma produção de cinema de animação com crianças em contexto campesino por meio de uma pesquisa colaborativa com o intuito de analisar as vivências e experiências desses sujeitos através de suas narrativas.

A pesquisa foi construída visando promover um ambiente reflexivo quanto à importância da inserção de brinquedos no cotidiano escolar dos alunos. Os mesmos estabelecem contatos com muitos recursos tecnológicos, privilegiando-os, assim a construção de brinquedos ópticos mecânicos propiciam além do conhecimento do início do desenho animado e também a formação da imagem em movimento.

Desse modo, Monteiro viabilizou a construção e o manuseio de brinquedos antigos relacionados à imagem em movimento e aos meios tecnológicos existentes dentro das escolas como as mídias, os

⁸ O termo cinema de animação faz referência a produção de desenhos animados.

laboratórios de informática, ultrapassando o tradicional ambiente da sala de aula e considerando o computador e a câmera fotográfica como brinquedo.

Faz-se importante, termos consciência da constante dinâmica de transformação pela qual as crianças vêm passando, estando permeado pelos avanços tecnológicos os quais não se limitam mais ao ambiente asséptico dos laboratórios, antes, se apresentam cada vez mais próximos da infância, sobretudo em idade escolar, seja pela programação interativa da TV digital, games, computadores, telefones móveis, câmeras digitais e filmadoras que literalmente “invadem” nossas escolas diariamente.

Partindo desse princípio, propôs experimentar um caminho pouco ou praticamente inexplorado: a construção de brinquedos ópticos e a animação de imagens. Tal forma de expressão artística propicia o trabalho em sala de aula visando uma percepção de mundo aos alunos, que podem descobrir-se artistas, produtores, cenógrafos e, quiçá, animadores.

Nos últimos cinco anos, principalmente, o avanço tecnológico cresceu consideravelmente e isso tem influenciado muito a forma como as crianças tem se utilizado do brinquedo e da brincadeira. Se antes a criança brincava de roda cantando cantigas, hoje baixa vídeos pela internet para poder dançar e cantar nas twitcans. Virtualmente, a criança vai se relacionando e constitui na primeira década do século XXI um novo conceito de infância (MONTEIRO, 2013).

Lev Vigotski (2002) diz que a criança que interage com o meio, com seus contextos, e apropria-se dele através de instrumentos e de signos mediados. Desse modo, podemos mencionar a utilização de mecanismos tecnológicos usados na infância contemporânea, pois estes, contribuem para o aprendizado e para o desenvolvimento. Se a criança interage e se apropria desses instrumentos em detrimento do social, nasceu e cresceu envolto às mídias digitais, logo, busca associar sua infância a estes produtos.

Ao dialogar com Lev Vigotski (2009, p. 37-38), a pesquisadora, remete-se ao conceito de imaginação na criança e percebe a adaptação da fantasia de maneiras diferentes no desenvolvimento

infantil, nos estágios em que a criança se encontra, e que a capacidade imaginativa da criança é ampla nesta etapa e diminuiu-se com a chegada da fase adulta.

No entanto, essa afirmação não estaria garantida cientificamente devido à experiência adquirida pelo adulto, assim o processo imaginário se desenvolveria ao longo do crescimento da criança, assim, a fantasia estaria ligada diretamente a materiais da realidade e que a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Monteiro parte das vivências e experiências das crianças a respeito do conhecimento que tem sobre o desenho animado: *“é um desenho divertido, que dá pra rir e que assiste na TV”* Diziam ainda ao serem perguntadas sobre a criação e produção que *“eram feitos em papel e depois passados para a TV”*. Com relação à produção que perpassa a criação dos desenhos e dos personagens até a exibição na telinha, as crianças não obtinham conhecimento específico. A priori, foi importante estabelecer que além de divertido o desenho animado é a (re)produção de imagens estáticas com pequenas modificações postas em movimento a uma determinada velocidade por segundo, no entanto, explicar de forma mais técnica para alunos de sete anos, estes conceitos seriam complexos demais. Assim, foi necessário ao longo da pesquisa definir o que realmente era desenho animado (também conhecido como cinema de animação), e como este era produzido e criado ao longo da história da humanidade e assim estabelecer relações da influência deste no desenvolvimento e aprendizado da criança e apropriar dos conhecimentos que elas já obtinham e assim poder contribuir mediando às conversas e ações sobre desenho animado.

Ao assistir a um desenho animado em que os personagens lutam com espadas, a criança pode apropriar-se de materiais de seu cotidiano como pedaço de madeira, cabo de vassoura para representar seu instrumento de luta, no entanto, é capaz de criar suas regras de acordo com sua necessidade ou desejo.

Neste sentido, cabe uma mediação para que a criança não fique apenas na imitação ou reprodução das cenas exibidas e que seu processo criador e imaginativo seja incentivado por meio de outros instrumentos e experiências: Os brinquedos ópticos mecânicos. Estes brinquedos são importantes porque são construídos de forma mecânica, o que pode motivar o processo de criação e de imaginação a partir da sua elaboração e construção, algo tátil, concreto, visto que, atualmente, nos deparamos com tecnologias digitais, programas de computadores específicos para gerar a movimentação de imagens e muitas vezes nos esquecemos do princípio da animação, contudo, é por meio de brinquedos e brincadeiras que geram movimento que a criança usufruiria de elementos para seu processo criador, no entanto, Vigotski (2010, p. 119) relata:

É popular a concepção da brincadeira como desocupação, como passatempo a que só se deve dedicar uma hora. Por isso não se costuma ver na brincadeira nenhum valor e, no melhor dos casos, considera-se que ela é a única fraqueza da fase infantil, que ajuda a criança a experimentar o ócio durante certo tempo. Entretanto, há muito tempo se descobriu que a brincadeira não é algo fortuito, que surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana. Além do mais, a brincadeira não é própria apenas do homem: o filhote de animal também brinca [...].

Para o autor, a criança sempre está brincando, pois é um ser lúdico (VIGOTSKI, 2010, p. 120), nesse contexto, os brinquedos ópticos e a produção de desenho animado foram usados a fim de estimular a ludicidade e o ato criador no processo de aprendizado e desenvolvimento da criança em faixa etária escolar.

Os brinquedos ópticos-mecânicos e o cinema de animação constituem-se como formas de proporcionar novas abordagens e metodologias para o ensino com/para as crianças por meio da observação, produção de brinquedos ópticos e animações. Esses artefatos auxiliam no aprendizado da linguagem visual, oral e gestual, pois tanto o processo de criação quanto o de produção

necessitam da participação do aluno com suas vivências e experiências, além das informações sobre os brinquedos produzidos. Este aluno deixa de ser espectador para tornar-se autor das produções.

A tecnologia está presente diretamente em nossa vida: TV, videogame, DVD, computadores, celulares; sendo assim, podemos utilizá-la na infância, no entanto, não podemos privar a criança de conhecer outras formas de brincadeira sem fazê-la se desvincular das novas possibilidades tecnológicas.

Leontiev (1998) afirma que as atividades lúdicas devem pertencer ao meio da criança para que esta possa se vincular ao meio social. Neste sentido, a produção dos brinquedos ópticos mencionados por Monteiro faz referência ao *thaumatrope*, ao *zootrope* e ao *flip book*. Estes brinquedos com nomes um tanto quanto complicados remetem-se ao princípio da animação de imagens e podem dar noção às crianças de como são feitos os desenhos animados.

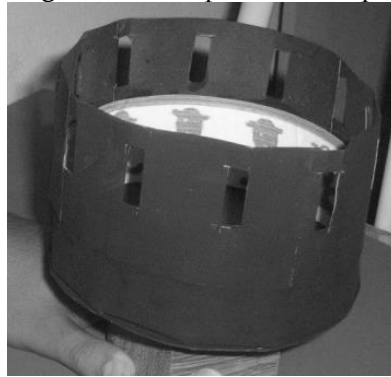
Construído em 1827, por John Ayrton Paris, o *thaumatrope* é constituído de dois círculos contendo desenhos em ambos os lados que ao ser girado rapidamente ocorre sobreposição das imagens. Supomos: No primeiro círculo o desenho de uma copa de árvore e no segundo o tronco. Os círculos são colados, porém um desenho deve ficar ao contrário em relação ao outro. Amarra-se um elástico nas extremidades e ao girar temos a sensação de que a árvore está completa.

Figura 1 – Exemplo de thaumatrope.
A segunda imagem é posta de cabeça para baixo.



Willian-George Horner criou o *zootrope* em 1834, inspirado pelo matemático Simon Stampfer. Conhecido também como *dedalum*, o *zootrope* é constituído de um cilindro com uma tira animada, com imagens seqüenciadas em seu interior. Em sua lateral, fendas direcionadas as imagens. Ao olharmos a imagem pela fenda e girar o cilindro tem-se a sensação de que a imagem movimenta-se.

Figura 2 - Exemplo de zootrope



Outro brinquedo óptico criado também no século XIX, mais especificamente em 1898 por J. B. Linnet, o *flip book*. O livro consiste em um conjunto de imagens sequenciadas que ao ser folheada garante a sensação do movimento. Essa técnica é ainda utilizada na elaboração de desenhos em 2D, técnica de animação de imagens.

Os brinquedos acima citados garantiram a criança além do entendimento de como se dá a imagem em movimento como a compreensão da produção de alguns desenhos animados, realizados com a técnica 2D.

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998).

Figura 3 – modelo de flip book



O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Tanto para Vigotski quanto para Lontiev o brinquedo caracteriza a infância e seu desenvolvimento. A criança configura seu psicológico e aprende a interagir socialmente. Diante disso, os brinquedos ópticos podem ser utilizados da educação infantil ao ensino fundamental e não são poucos os adultos que ao manusearem encantam-se com a sensação do movimento por meio de imagens estáticas. De forma lúdica, a criança desenvolve suas habilidades e competências transformando-se em potencialidades. Ao manusear os brinquedos a criança brinca e compreende seu funcionamento.

Os brinquedos ópticos mecânicos, o *thaumatropee*, o *phenakitescope*, o *zootrope* e o *flip book* foram mecanismos abordados para que ludicamente a criança entendesse como o movimento é formado, gerando assim pequenas animações na construção desses brinquedos. Assim, esses mecanismos deram base ao processo da técnica de animação partindo do princípio de que a animação de imagens, sendo aqui utilizado o *stop motion*, parte de imagens

estáticas e ao serem passadas a uma determinada velocidade nos dão a sensação do movimento.

Em meio às técnicas de animação de imagens temos as que necessitam apenas de desenhos e papéis como os brinquedos ópticos mecânicos. Monteiro (2013), adota tecnologias de animação de imagens que são possíveis de serem realizadas no ambiente escolar, com crianças, utilizando-se dos laboratórios de informática, câmeras digitais e /ou filmadoras, televisores de aparelhos de DVD, instrumentos que na atualidade tornaram-se como brinquedos. Nesse contexto, as técnicas usadas são a de claymotion⁹: produção de animação feita com bonecos produzidos em massa de modelar e Pixilation¹⁰: técnica que utiliza objetos prontos para dar a sensação de movimento e “vida”. Ambas as técnicas se enquadram na modalidade de stop motion¹¹ que significa parar e movimentar.

Ao brincarmos de produzir animações, ou melhor, ao produzir animações brincamos de modelar, encenamos, criamos e contamos histórias, manipulamos artigos eletrônicos como o

⁹ Claymation A animação por *Claymation* é feita utilizando-se de objetos produzidos com massinha, barro e argila – que têm constituição maleável, mas resistente – sendo as animações desta pesquisa produzidas com massa de modelar. Cada quadro engloba vários movimentos: um personagem anda se locomove, há alterações no cenário e o no tempo da história, por exemplo. É preciso fazer cada um desses movimentos milimetricamente, ajeitando o cenário e a iluminação para que tudo saia perfeito em cada uma das 24 fotos. É um trabalho minucioso e de paciência pois demanda tempo e disciplina.

¹⁰ Pixilation: Essa técnica de animação acontece com pessoas e objetos para dar sensação de movimento e “vida” a seres inanimados. São criadas para essa técnica histórias que possam influenciar expressões e movimentos variados. Para que essa técnica ocorra é necessário que as pessoas ou os objetos sejam movimentados/ manipulados em cada movimento fotografando cada um deles. Nessa técnica, os atores, vivos, são “usados” como os modelos de massinha e fotografados repetidamente, sendo que, quanto mais quadros e posições sejam feitos, mais o ator se assemelha a um tipo de boneco.

¹¹ Stop motion é a técnica de animação na qual se trabalha fotografando objetos, fotograma por fotograma, quadro por quadro. A animação acontecerá se, entre um fotograma e outro, mudar-se um pouco a posição dos objetos.

computador e câmera digital que em alguns casos são proibidos a criança ou por serem frágeis ou por não considerarmos adequada a sua faixa etária (MONTEIRO, 2013).

Assim, tanto o brinquedo óptico quanto a técnica de animação de imagens possibilitam maior desenvolvimento e aprendizagem da/para a criança e a direciona a um ambiente lúdico, dinâmico e atual, oportunizando o manuseio e a construção de brinquedos criados há séculos que, no entanto, nos dão respostas e compreensões das animações produzidas na contemporaneidade.

A cada dia descobrimos coisas novas referentes às tecnologias e seu uso na contemporaneidade. Estamos submetidos a ela e nos perguntamos se conseguiríamos viver sem elas caso nos fossem tiradas de uma hora para a outra, nos colocando dependentes. Esquecemos-nos que a tecnologia é criação humana e isso acontece por não termos sido estimulados a pensar e a refletir sobre sua utilização e como se desenvolveram. As tecnologias digitais são instrumentos criados de forma a facilitar a vida humana e sem ela a humanidade sobreviveu e adaptou-se por séculos. É preciso deixar claro que mesmo o martelo e o machado feito com pau e pedra na pré-história, a caneta ou simplesmente o tinteiro e o papel, a seu tempo, foram tecnologias.

Com efeito, as crianças se apropriam tanto das tecnologias comuns quanto das digitais. Elas brincam, jogam e constituem suas produções por meio de seu imaginário. Em contra partida, as crianças de hoje, estão inseridas na internet, nos games, mas não são incentivadas a deslumbrar um mundo pouco inexplorado como a produção de cinema de animação e brinquedos ópticos mecânicos.

O mundo contemporâneo é sem dúvida o mundo da informação. A informação se processa em ritmo cada vez mais rápido. As imagens, enquanto veículos de comunicação visual exercem grande força neste processo. (...). Identifica-se, na sociedade, um crescente redimensionamento dos mecanismos de poder exercidos através das estruturas de produção de bens e de serviços, hoje voltado também para a utilização das estruturas produtoras de signos. O poder é

exercido claramente através da mídia e da publicidade [...] (FOERSTE, 2004, p.15).

A curiosidade a respeito do desenho animado parte da criança. O adulto tem medo de mostrar que não sabe ou que tem dúvida sobre sua criação ou entendimento. A criança pergunta e para tudo tem um “por que”. Trabalhar e pesquisar cinema de animação para e com crianças é satisfatório, além da ludicidade retomado o imaginário, o imagético, o dinamismo, a disciplina, a paciência, o movimento, a expressão, a memória, o desenho, o aluno autor no lugar do aluno receptor; passa-se a entender os efeitos ópticos, a utilizar o computador e a câmera digital, ao aprimorar os desenhos, ao modelar, ao construir e dar vida as histórias, ao deixar de serem seres passivos perante as mídias e também, a tornar professores mediadores, fazer do aluno e da criança autores, participantes ativos do aprendizado e do conhecimento, deixando assim, contribuições que nunca serão ou poderão ser relatadas por serem simplesmente inenarráveis.

Todos esses procedimentos metodológicos e educacionais deram-se em função da mediação do professor com as imagens em movimento, além do incentivo ocasionado por uma educação estética para com o ensino da Arte por meio das narrativas das crianças. Estas relataram suas experiências e vivências ao deixarem de ser apenas espectadoras e passaram a ser produtoras de cinema de animação.

Quando escolheu trabalhar com crianças, Monteiro (2013) mostrou na pesquisa como a infância dialoga em diferentes circunstâncias, aqui relacionada à produção de cinema de animação com crianças nas aulas de Artes. Nessas aulas as crianças mostraram suas experiências, mesmo que simples, compartilhando e resignificando; fazem questão de utilizar termos técnicos corretos; criam suas relações de autonomia sem saber seu real significado; narram com clareza suas ações e as transformam dentro de suas possibilidades práticas; observam com atenção tudo o que a elas é passado em uma sala de aula, mesmo em conversas

paralelas; criam sem se preocupar com a estética e, ao mesmo tempo, buscam o aprimoramento da técnica; utilizam-se de instrumentos prontos para recriar e ressignificar as ações e não as entendem como cópia e imitação. Sobre esse assunto, a imitação, essas crianças a fazem colocando suas especificidades, sua expressão e também suas impressões.

Claramente, são encontrados os elementos culturais e, principalmente, suas vontades e desejos. Ao longo deste estudo, a pesquisadora aborda questões de mediação, teorias e vivências/experiências. Um trabalho de aproximação estabelecido sobre a confiança que se deu pelas relações e pelas conversas.

A mediação encontra-se nas relações entre elas e nas relações delas com os objetos. Percebe que os brinquedos ópticos foram fundamentais para a compreensão da imagem em movimento e dos procedimentos para obtê-la. Tornaram-se mediadores do aprendizado que foi fomentado pelos objetos, pelas imagens produzidas e pelos adultos. Com Vigotski, percebeu que a imaginação se constitui pelo acúmulo de experiências e suas correlações, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos e para a ampliação do ato criador.

Nesse aspecto, ao serem indagadas, no término do processo, essas crianças narraram que sabem fazer cinema de animação. Ampliaram sua percepção ao analisarem as imagens construídas, discutiram a respeito das etapas e opinaram nas decisões que favoreciam o grupo ou o que queriam apresentar. Aprenderam a deliberar e a decidir mediante opiniões, argumentações, bem como a aceitar decisões dadas pela maioria. Perceberam ainda que tinham o poder de alterar as imagens por meio de efeitos especiais ou softwares visando à coletividade, pois tinham em mente o compartilhamento das ações e das relações. Adquiriram vivências e experiências, algumas possíveis de serem narradas, outras que ficarão apenas em suas memórias, mas com maior ênfase. Contribuíram uns com os outros, aprendendo e ensinando.

Cada criança ampliou sua experiência com a produção de cinema de animação dentro de sua especificidade social e cultural:

Uma criança com seus conhecimentos tecnológicos transmitidos pelo irmão e pelo pai, que possuem e manuseiam diversos recursos; Outra, residente no campo, com suas narrativas sobre as brincadeiras ao ar livre e sobre o cuidado que temos que ter com o ambiente; com sua afetividade à flor da pele; Outra criança, com seu carinho quieto; Um estudante, com sua destreza em manusear os equipamentos, sem possui-los em casa, pela simples observação e atenção às explicações; outros dois alunos, com suas perguntas e arguições sobre os temas: questionamentos sobre a ida ao cinema, reflexões sobre os planos de imagens, o roteiro e a animação, relacionando-os ao seu cotidiano e a suas histórias; Além de atitudes que representam o espírito de liderança que os levou a deliberar e otimizar o tempo e a valorizar também o trabalho em equipe; e ainda a quietude e concentração na modelagem e na captura das imagens, tornando o trabalho possível. E, mais narrativas que abordaram as personalidades distintas, e a demonstração da ânsia em participar e sentir-se útil e pertencente.

As crianças apropriaram-se da *Erlebnis*¹² (experiência individual) e também da *Erfrahrung* (experiência coletiva). Ampliaram a *Erlebnis* por meio da *Erfrahrung* e socializaram o que queriam e faziam. Mesmo não vivenciando algumas experiências, estas foram inseridas de alguma forma em seu cotidiano.

O cinema de animação possibilita a ampliação da *Erfrahrung*, a experiência coletiva. Por intermédio dela, as crianças compartilham inúmeros aprendizados, vivências, diferenças sociais e culturais que se correlacionam e continuarão a correlacionar-se, na medida em que continuemos a ressignificar e criar possibilidades de novas experiências. Buscou-se captar as narrativas e as experiências das crianças com a produção de cinema de animação. Com isso se percebeu que as vivências se ampliaram.

¹² O conceito de *Erlebinis* e *Erffrahung* discorrem sobre as concepções de experiência e vivência em Walter Benjamin.

5. Algumas Aproximações

Não se pretendeu apresentar conclusões, mas análises em processo, construções embrionárias, que continuarão a multiplicar-se e a transformar-se em distintas formas de pensar o ensino da Arte para/com crianças pequenas, pois as pesquisas aqui relatadas constituem-se recortes de experiências vivenciadas por crianças e professor de Arte no contexto da Educação.

Entretanto, trazem constatações que se ampliam para além do contexto da pesquisa, mas que também podem produzir efeitos diferentes ou mesmo semelhantes em outros contextos. No entanto, na busca por uma experiência que potencializasse a Educação Estética e no desejo das enunciações propostas nas pesquisas, espera-se que suscitem dúvidas, que se motivem novos estudos com novas descobertas e com tantas outras perguntas.

Conhecer o repertório imagético das crianças para criar possibilidades de uma experiência do brincar que amplie as vivências estéticas e como consequência favoreça a Educação Estética dos pequenos é apenas o início de uma proposta de ensino da Arte na Educação Infantil, mas que é essencial para ampliação de outros estudos futuros que visem ampliar e aprimorar as experiências e a construção de um conhecimento em Arte desde a infância. De igual modo é importante pensar o trabalho do professor de Arte “para além de um apêndice” na Educação Infantil e também nas outras modalidades de ensino.

Por meio destas pesquisas, buscamos empreender reflexões a partir de observações do cotidiano das crianças no contexto escolar que nos possibilitaram a construção de uma ação pedagógica de Arte compartilhada e significativa para ampliação da vivência imagética dos pequenos. São essas possibilidades, essas experiências que asseguram o essencial e indiscutível lugar do professor de Arte na Educação, pois esses são coprodutores e mediadores do processo de desenvolvimento de criação e de imaginação da criança.

Estas pesquisas se inserem nas propostas do ensino da Arte na Educação, objetiva-se ampliar e aprimorar experiências para a construção de um conhecimento em Arte desde a infância. Acredita-se que tais pesquisas proporcionam reflexões tanto para ações educativas do professor de Arte, quanto para a busca por um protagonismo maior da criança na promoção de suas vivências estéticas.

Os resultados das pesquisas fazem compreender que a Arte mediada pelo professor e apropriada pela criança se constitui momento de produção, de conhecimento, de criação e, sobretudo de novas possibilidades para a partilha de experiências e mudanças geradas por esses processos.

A atividade criadora deve ser ressignificada por meio de novas invenções e também pela reprodução de outras permitidas pela infância. As crianças não veem a reprodução como repetição, mas sempre como algo diferente, pois os espaços, os ambientes, os colegas e as relações com a obra mudam utilizando-se de elementos do real, presentes nas experiências anteriores. Quanto mais rica a experiência, mais rica será a imaginação. Assim, mesmo que essas experiências sejam do real, a imaginação é irreal, porém vinculada a ações sociais.

Para a criança, a imaginação precisa ser “palpável”, ter relação com a realidade, com vistas a que seja possível socializar-se na coletividade. Aqui, o cinema de animação, o quebra-cabeça e a atuação do professor formam o ato criador, à imaginação e à sua socialização.

Ao dialogar com os referenciais, percebemos o quanto é potencial para o educando repetir ações, gestos e falas, brincar, narrar e experimentar. Segundo Benjamin (1994), fazer de novo é fazer diferente, dando ao brinquedo a sua necessidade, o seu interesse.

O trabalho com crianças requer muito mais que metodologias e procedimentos. Prende-se também à valorização do ato de ser criança, contudo sem a utilização de diminutivos e de vagas explicações geradas por preconceitos. Todavia, consiste numa abordagem significativa de respeito e troca, que visa à ampliação

de seus conhecimentos e à possibilidade de garantir ao pesquisador melhor entendimento sobre elas. Para isso é fundamental estarmos abertos a ouvir as crianças, proporcionando-lhes agir com autonomia a fim de que venham se tornar autores: sujeitos ativos e participativos da pesquisa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536/10087>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen S. (Consultora). **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Autores Associados, 1987.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

LEITE, Maria Izabel. Educação estética e infância. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 11, n. 22, p. 94-6, jul./dez. 2005.

LEITE, Maria Izabel. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Reginaldo Sant'Anna, 26º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MONTEIRO, Thalyta Botelho. **Cinema de Animação no Ensino da Arte**: Experiência e narrativa na Formação da Criança em Contexto Campesino. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- OLIVEIRA, Adélia. Pacheco de Freitas Oliveira. **Arte na Educação Infantil**: Uma experiência estética com crianças pequenas. Mestrado em Educação. Ufes, 2016.
- STEN, Samira C. **Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de Arte no contexto da Educação Infantil do município da Serra/ES**: um estudo de caso. Mestrado, Ufes, Espírito Santo, 2014.
- VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Arte educação nas dimensões da saúde e ecopolítica¹

Kelly Christiny da Costa

1. Introdução

Neste estudo discute-se sobre a exploração de rochas ornamentais no Espírito Santo, notadamente o mármore e granito. O estado é o maior produtor nacional dessas pedras. Considera-se que esta cadeia produtiva gera desigualdades sociais e degradação ambiental. A pesquisa tem por objetivo apresentar o potencial da Arte e Educação para promover a saúde e qualidade de vida, aliadas à geração de renda, com reaproveitamento de resíduos sólidos do mármore e do granito, numa perspectiva de ecopolítica.

A exploração de mármore e granito é uma atividade que gera emprego e crescimento econômico para todo estado. Mas, também, deixa marcas de degradação ambiental e social. É um trabalho que envolve atividades de extração, beneficiamento e transporte dos blocos de rochas em rodovias e portos estaduais. As riquezas naturais do nosso estado na produção do mármore e granito e os consequentes problemas que envolvem a mineração, a população de mineradores, representa um seguimento que lida com uma riqueza que degrada ao meio ambiente e que na realidade é excluída.

O desafio atual é de fortalecer uma educação ambiental que contribua como multirreferencial na compreensão dos conhecimentos sociais e de modo mais específico, das manifestações educativas, sendo assim, possibilitar uma prática educativa que articule de maneira incisiva a necessidade de enfrentar

¹ Dissertação de mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM-. Intitulada: “Reaproveitamento de resíduos sólidos de rochas ornamentais: sustentabilidade, educação e arte”, 2016.

ao mesmo tempo a destruição ambiental e os problemas sociais. As prerrogativas do ser humano com relação da educação estão relacionadas nesse contexto, e deve ser acordado para uma reflexão numa consonância mais abrangente, considerando o saber de cada um, a racionalidade e o tempo de desenvolvimento (TRISTÃO, 2008). Esta transformação de paradigma social leva uma modificação a ordem econômica, política e cultural, que, no que lhe concerne, é impensável sem uma mudança dos conhecimentos e das culturas das pessoas. Nesta lógica, a educação se alinha em um desenvolvimento estratégico com a finalidade de moldar os valores, as habilidades e as capacidades para nortear a transição na direção da sustentabilidade (FREIRE, 2005). Para isto hoje podemos dizer que a ecopolítica, é a busca de medidas voltadas para o polis (povo) que possibilita reflexões sobre a ecologia, ou seja, é reconhecido para que o ser humano sobreviva tendo que levar em consideração o espaço onde vive, o nosso planeta (BRANCO, 2020).

Trata-se de pesquisa qualitativa, empírica e bibliográfica, resultante de dissertação de mestrado, na qual se empregou para coleta dos dados a técnica de entrevista com instrumento de entrevista semiestruturada e registros de anotações livres da pesquisadora em diário de campo. Para analisar os dados utilizou-se da técnica de análise de conteúdo. Participaram 10 pessoas de instituições públicas e privadas e artistas (artistas plásticos, escultores, arquiteta, gemóloga, engenheiros agrônomos e civil, e bióloga, que receberam pseudônimos de artistas da Semana de Arte Moderna (1922), dentre eles Anita, Drumont, Tarsila, Oswald e Boecher.

A escolha dos participantes ocorreu por amostra provocada, consistindo em indicação de quatro profissionais - pelas respectivas instituições públicas e privadas do setor produtivo - sendo um de cada instituição; um representante de categoria patronal, com o mesmo critério, e cinco artistas plásticos escolhidos pela pesquisadora, com critério de ter produção em reaproveitamento de resíduos de rochas ornamentais. Por tratar-se de uma temática bastante abrangente, priorizamos abordar os princípios do

reaproveitamento de resíduos sólidos de mármore e granito, com enfoque na sustentabilidade, na educação e na arte.

2. Desenvolvimento local e o potencial da arte e educação

Em decorrência da complexidade do tema, procurou-se abordar os fundamentos referentes aos eixos temáticos que embasam o presente trabalho, que são: a sustentabilidade; os resíduos sólidos: mármore e granito; o meio ambiente e a relação ser humano-natureza e a educação ambiental; políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal; propostas educacionais e o meio ambiente; e, por último, o potencial de arte e educação no processo produtivo de rochas ornamentais.

O termo “sustentabilidade” é considerado no meio acadêmico, empresarial e governamental, tanto no Brasil como nas demais partes do mundo, em vista de as questões socioambientais serem cobradas, principalmente, por aqueles que se utilizam dos recursos materiais e do meio social para permanecerem e se perpetuarem em mercados competitivos. “Sustentabilidade” é termo usado para definir as ações e atividades humanas (VEIGA, 2005). O autor ainda considera que uma produção mais limpa, com a utilização de fornecedores sustentáveis, pode ser adotada como uma estratégia tecnológica em caráter permanente, o que exige ações contínuas e integradas para conservar energia e matéria-prima, substituir recursos não renováveis por renováveis e eliminar substâncias tóxicas, reduzindo o desperdício e a poluição resultante dos produtos e processos produtivos. Incorporar essa perspectiva de análise, por exemplo, pode vir a constituir um elemento basilar na sustentabilidade (SACHS, 2000). Por isso, busca-se, em contraposição às antigas práticas, a otimização da biomassa a partir das ciências de ponta, com a escolha de estratégias adequadas que favoreçam o contínuo desenvolvimento das sociedades a partir do uso racional dos recursos disponíveis.

As políticas públicas nascem com o anseio da sociedade e políticas sociais, em particular, são campos multidisciplinares e

buscam sintetizar teoria construída no campo da sociologia, da ciência política e da economia. Elas objetivam compartilhar o interesse comum na área e têm como contribuir para avanços teóricos e empíricos. A sustentabilidade é consequência de um complexo padrão de organização que apresenta características básicas, interdisciplinaridade, reciclagem, parceiro, flexibilidade e diversidade, se estas características forem aplicadas às sociedades humanas. A criatividade, arte e educação podem se colocar como um dos elementos que integrados serão capazes de promover o desenvolvimento local (CAPRA, 2006).

A ecopolítica procura contestar algumas destas correntes institucionalizadas, não como disciplina acadêmica ou membro de gestão do governo, no entanto como, ação de governo da terra nos tempos de transformação (de si, dos outros e do planeta no universo), como política de governo transterritorial (BRANCO, 2020). E como fazer com as determinadas características da ecopolítica, que seja, frequente o uso das atuais que a restringem a uma disciplina ou política de governo no campo liberal de normas referentes à redução mediante do estado, e como dá início a produção da verdade sustentável, que pode controlar ou ser controlada por (uma entidade teoricamente não pendente de um ministério ou governo) pelo poder governamental (CAPRA, 2006). Ao pensar sobre o conceito da questão social, expressada pela agregação de desigualdades sociais que são desenvolvidas pelas relações sociais criadas pelo capitalismo contemporâneo, podemos defender que há com isto degradação ambiental e geração de pobreza, posto que a lógica do capital é explorar o meio ambiente degradando-o, seres humanos e outras formas de vida (DOS SANTOS *et al.*, 2016).

A questão social vincula-se estreitamente à questão da exploração do trabalho. À organização e mobilização da classe trabalhadora na luta pela apropriação da riqueza social. A industrialização, violenta e crescente, engendrou dessa forma, vincula-se necessariamente ao aparecimento e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no mundo da política. O formato

desse modelo evidencia atenção para o pilar social, ou seja, adquirir o crescimento econômico necessário, para garantir a vicissitude, esse objeto de adequar com a conjuntura de liberdade de maneira econômica, política e cultural, que, por sua vez, é inesperado sem uma alteração das percepções e das condutas dos indivíduos. Nessa perspectiva, a educação incentiva procedimentos estratégicos com o cumprimento de educar com os valores, as habilidades e as capacidades para ensinar a mudança na direção da sustentabilidade (TRISTÃO, 2008).

A arte pode contribuir para uma sociedade sustentável pela qualidade de vida (sendo longevidade, maturidade, psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunidade e fazer criativo) deve ser conquistado (MAURO, 2020). Acrescentamos, ainda, a necessidade do acesso à arte nas culturas das sociedades humanas. A rede produtiva dessas rochas, da exploração até o seu beneficiamento agregando valores à sua produção final, inclui transporte, corte em chapas, polimento, serra e até a comercialização. A utilização do mármore e granito nos mais variados segmentos de revestimentos, artefatos, utilitários e adornos pessoais, requer uma política de sustentabilidade no uso da exploração destas rochas e na utilização dos seus resíduos e uma política para o seu beneficiamento.

O que é ser sustentável? Para Anita participante da pesquisa, significa que:

Pensar em sustentabilidade temos que pensar sobre diversas óticas né. Sobre a parte ambiental, econômica e social então sustentabilidade conjunto de estudo, não adianta a gente pensar que ser sustentável e a gente vai resolver sobre os aspectos ambientais. Acho que está questão sustentabilidade tem que está relacionado com a parte social e a parte econômica também, de cada questão deste termo quando a gente envolve este termo sustentabilidade”.

O foco da sustentabilidade ambiental busca o equilíbrio com a criação de um valor empresarial e social, que será caracterizado

pela mudança no interesse exclusivamente centrado no lucro financeiro,, para uma compreensão de longo prazo sobre a criação do valor que consolida tanto os impactos positivos quanto os negativos de uma empresa sobre a sociedade e meio ambiente. Quando se estabelece o valor, o equilíbrio, gasto, em relação que se tira. Sustentável já não é do lado econômico, mas, para o bem da sociedade (VEIGA, 2005).

Sendo a arte integrante desse momento, onde são desenvolvidas habilidades indispensáveis às organizações humanas desta seleção, classificação e identificação, pois a ideia não é inovar a qualquer custo, mas oferecer o belo, com sentido e valor, coerente com o modo de ser (FREIRE, 2005).

A criatividade na utilização dos resíduos de rochas nos remete aos autores que admitem que o termo sustentabilidade signifique tentar sustentar a dimensão em longo prazo se encontra incorporada. Há necessidade de encontrar mecanismo de sustentação nas sociedades humanas que ocorre em relação com a natureza. A educação se coloca como o fator de transformação das realidades sociais (FREIRE, 2005).

Essa premissa se coloca como uma das responsabilidades sociais, que guarda uma relação ética e de respeito em especial com aqueles cujo processo de exclusão marca as suas vidas e como respeito também com aqueles que contribuem através do seu trabalho com a manutenção e vida de uma sociedade, onde o saber aqui construído deve ser retornado à sociedade que a mantêm.

A arte na transformação dos resíduos produzidos pela indústria de mármore e granito nas vidas destes trabalhadores representa face de luta e sofrimento, expressa nos objetos de arte e artefatos. Essa contradição, expressa a riqueza da arte e da singularidade humana, desenvolvendo de forma sustentável e criativa provocado pelos olhos e sensibilidade humana.

As possibilidades de redução de resíduos gerados nas diversas etapas dessa cadeia produtiva das rochas ornamentais, desde a lavra até o beneficiamento. Este aproveitamento e ou a reciclagem desses bens minerais e os impactos ambientais poderiam ser

atenuados se os resíduos sólidos da produção e beneficiamento tivesse uma aplicabilidade para fabricação de artefatos: adornos, objetos utilitários e revestimentos decorativos.

A preservação da arte na história pode ser identificada, na manifestação de conhecimentos onde o indivíduo utilizava o desenho como forma de linguagem. Desde os primórdios, o ser humano é um ser criativo, mostrando com habilidades que são desenvolvidas através do meio em que, independente da cultura e do desenvolvimento cultural do seu ser. Assim explorando e estimulando a sua criatividade em seu cotidiano (DE FREITAS MARTINS; MERINO, 2016).

O indivíduo nasce com especificidades culturais, psicológicas e sociais, o que permite fazer ligações com a natureza e com o mundo. Sendo a arte integrante desse momento, onde são desenvolvidas habilidades indispensáveis às organizações humanas desta seleção, classificação e identificação (FREIRE, 2005).

Nesta linha de raciocínio podemos destacar que a cultura da humanidade é o resultado do meio, o ser humano transforma o meio ambiente e conseqüentemente, transforma seu modo como vive dentro de suas particularidades, dentro dos seus costumes e suas diversidades. Onde a sociedade é tão variada em sua essência como no seu comportamento (COELHO; DE CASTRO, 2018).

A desmistificação dos mais relevantes eixos de ausência de clareza para o avanço da discussão no intuito de elucidar por que as culturas diversificam tanto e quais os sentidos de tanta diversidade (ROSA, 2017). Ao analisar a cultura como sendo tudo aquilo que desenha uma população humana.

Nesse sentido, não é possível reconhecer a ideia do determinismo geográfico. A colocação da moderna antropologia é que a cultura exerce de modo seletivo, e não ao acaso, sobre seu meio ambiente, buscando conhecer melhor determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura (URIBE, 2016).

Por conseguinte, as particularidades atuais entre os indivíduos não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são

colocadas pelo seu instrumento biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande capacidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações (MORIN, 2007).

Morin (2007) retrata dois momentos básicos de comunicações diferentes: a primeira é a hierarquização das culturas, na qual, tendo como exemplo, um método de capacita a produção material, pode-se dizer que uma cultura é mais avançada que a outra. E na segunda possibilidade a diferença de culturas, contesta-se que seja possível fazer qualquer classificação, considerar que cada cultura tenha seus próprios fundamentos de avaliação e que, para tal, capacita e é construída para influenciar uma cultura aos critérios de outra.

As explicações são diversas, contraditórias sabendo que arte é uma coisa muito subjetiva. Mas, é possível dizer que arte é uma atividade humana das mais antigas, sempre ligada a uma percepção, ideia ou sentimento e causa surpresas, isto é, fomentando tanto o conhecimento do criador da obra quanto dos que a contemplam, podendo cada uma dessas obras ser considerada única e diferente (DE ASSUNÇÃO FREITAS, 2016).

Isto é, nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia se não conseguimos saber o que é arte, pelo menos sabemos quais coisas correspondem a essa ideia e como devemos nos comportar diante delas (MORIN, 2007). A arte desenvolve o pensamento artístico deixando o particular dar sentido as experiências do exterior onde à pessoa aumenta a sensibilidade, a reflexão e a imaginação.

O olhar da relação entre o ser humano e o meio ambiente suscita reflexões sobre um novo olhar de mundo e de conhecimento, que deveria ser construída via processo educacional. A educação para o meio ambiente, com base no movimento mundial de cientistas, filósofos e humanistas que estão a debruçar-se sobre os problemas ecológicos dos últimos tempos, que denunciam as necessidades urgentes do cuidado do indivíduo com a terra e o seu ecossistema.

Com base nessa filosofia, o educador em arte, de modo específico na disciplina de design de joia e ourivesaria, o trabalha

com o processo criativo e recurso do desenho na construção de joias artesanais. Este trabalho em arte se estende, na concepção da obra, no desenvolvimento e (re)aproveitamento de material, elementos da natureza de nossas riquezas minerais, aplicada ao trabalho com o metal, agregando gemas, sementes, resíduos naturais como casca de coco, de rochas ornamentais.

Arte Educação com os resíduos sólidos de mármore e granito no Espírito Santo são definidos conforme as narrativas de Drumond:

Eu vejo uma grande possibilidade, então é assim quando a gente pensa em arte. Pensa muito no artesanal, isto é que a gente pode criar, e também não podemos deixar de pensar que podemos fazer em série. A questão do artesanato, muitas atividades geradoras o artesanato não daria conta para solução, mas, eu acredito que ele pode ser parte da solução. E eu acho que a educação neste processo é fundamental.

Enquanto para Tarsila:

É a onde eu vejo mais consciência, nas feiras onde eu gosto de ir, feira dê educação que acontece aqui na Prainha, justamente para ver isto, tenho muitos amigos que são professores de Artes na rede pública, ali acontece, sabe ali eu vejo muita coisa, falasse muito desta consciência e tudo e se perde. E ninguém volta nesta consciência da escola, então prefere repetir os erros do passado e negligenciar os erros do passado.

Estudos desta natureza são importantes por demonstrar onde podemos encontrar dentro das políticas públicas aplicação do programa de qualificação do trabalhador e outras ações que se façam necessárias para o fortalecimento do setor de rochas ornamentais. Para Oswald *“é uma questão de cultura, o mármore e granito no Espírito Santo têm 60 anos. Toda história de rochas no Brasil e no Espírito Santo tem 60 anos”*.

Os resíduos sólidos de mármore e granito são reaproveitados conforme narrativa de Boecher:

Não, a gente tem algumas iniciativas, já vi algumas né, criação de algum artefato, já vi também artista que fazem quadros né, mosaicos, com os resíduos, mas, acho que ainda é pouco significativo, poderia ser maior, poderia ser usado mais, sempre pensando da seguinte forma, por si só não é a solução porque, a quantidade gerada é muito grande para que a solução passe só pelo artesanato.

Nesta linha de pensamento Oswald cita que:

Região ali Pietra Santa [se referiu à Itália, grifo nosso], você vê escultores trabalhando debaixo das árvores, aquelas figuras são esculpidas espontaneamente, famílias que desenvolvem para determinado ramo, um para figura religiosa, outro medalhão, e em cada família uma tradição então você acha em cada região um traço, um acultramento.

Cultura é o múltiplo **conhecimento, das artes, das crenças, das leis, da moral, dos costumes e de todos os hábitos e as aptidões obtidas pelo indivíduo** não apenas em família, inclusive por fazer parte de uma comunidade da qual é membro como podemos em nossa sociedade, teremos consciência do papel fundamental desempenhado pela arte no seio da cultura, são forçosamente obrigadas a colocar o problema do acesso à obra de cada país tem a sua própria cultura, que é influenciada por vários fatores (DE ASSUNÇÃO FREITAS, 2016).

Em consonância com Moron (2017) a principal característica da cultura é adequação a capacidade, que os indivíduos têm de reagir ao meio de acordo com mudança de hábitos, mais até que por ventura uma evolução biológica.

A cultura também é definida, em Ciências Sociais, como um **conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais**, aprendidos de geração em geração através da vida em sociedade. Seria a herança social da humanidade ou, ainda, de

forma específica, uma determinada variante da herança social. A cultura é também um mecanismo cumulativo, porque as modificações trazidas por uma geração passam à geração seguinte, em que vai se transformando, perdendo e incorporando outros aspectos, para assim melhorar a vivência das novas gerações (FREIRE, 2005).

Como diz Victor:

Uma pedra de 30 cm tem o mesmo valor que uma de 5 metros na marmoraria ela vai fazer placas eu vou fazer uma escultura de 30cm então o tamanho dela não é resíduo para mim, né. Resíduos, é que a partir do formato você tem que encaixar uma criar uma forma naquele formato, para reaproveitar bem, usar bem o material.

A motivação abrange fenômenos emocionais, biológicos e sociais e é processo consciencioso por iniciar, direcionar, e manter procedimentos relacionados com cumprimento de objetivo, é um elemento principal para desenvolvimento do indivíduo. Sem motivação é muito mais custoso desempenhar algumas funções. A motivação pode suceder pela capacidade de se motivar ou desmotivar, também chamada de **automotivação** ou **motivação intrínseca**. Há também a **motivação extrínseca**, gerada pelo ambiente em que a pessoa vive, como conforme Inácio, participante da pesquisa:

O mosaico ele é a organização de elementos. E buscando realmente estes elementos, a gente caiu nestes materiais que estão mais na nossa frente. Principalmente as pedras na ausência total do esmalte de vidro aqui no Brasil, eu sigo a ideia da Freda, que foi professora do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, onde ministrava disciplinas como mosaico, Vitral e joalheria. Ela foi atrás de elementos coloridos e ela encontrou a pedra né e ela me apresentou a pedra, já era um pedreiro assim dentro do mosaico.

Nossa cultura anseia por estímulos visuais instantâneos. Visualizamos o tempo todo, alternâncias efêmeras e frequentes no uso de imagens que roubam nossa atenção (MORON, 2017). Portanto, podemos aproveitar o mármore e granito que se

destacam por sua beleza. Há muitos que, por serem frágeis ou de dureza muito baixa, não podem ser aproveitados para fabricação de adornos ou objetos decorativos. Eles são muito bonitos, dispensam lapidação ou qualquer tipo de beneficiamento.

O indivíduo sempre ao longo da história, por mais limitada que tenha sido a existência material, nunca deixou de produzir arte. As representações e decorações, assim como a narração da história e da música, no entanto, são naturais para o indivíduo. Sendo assim, a arte varia de forma em várias épocas e lugares, sob a ascendência de diferentes situações culturais e sociais (FREIRE, 2005).

3. Considerações Finais

De acordo com a história das civilizações o ser humano sempre sonhou com as formas que para ele era criar imagem. Desde a era paleolítica os indivíduos criaram ferramentas rudimentares para dar formas aos seus utensílios, adornos e esculturas de pedras na luta pela sobrevivência. É uma necessidade e uma “tendência atual” de desenvolver uma consciência ecológica sustentável, utilizando a criatividade e a inovação na produção de peças e minimizando os impactos ao meio ambiente e a saúde humana.

Mediante essas aproximações teóricas, essa proposta não só se coloca como importante elemento de diálogo entre o saber formal produzido na academia, como o informal aquele produzido através das realidades práticas dos sujeitos, com as vivências humanas: como as perdas, de doenças ocupacionais, doenças produzidas devido o ambiente insalubre, com os saberes populares passados de “pai para filho”. Realidades tão contraditórias de riquezas e exploração humana, que potencializam a lógica do capital.

O planeta terra está em permanente transformação e as empresas são fundamentos e aplicações desse processo de constante modificação. O processo de globalização, não só universal, mas também em termos do ambiente nacional, ao mesmo tempo em que provoca proveitos para a economia e também pode conter as entidades de médio e pequeno porte que

atuam nos mercados regionais. Atividades estas que podem ou não serem reaproveitados em Arte e Educação.

Sendo assim, entende-se que é uma possibilidade de amenizar os impactos nocivos dessa cadeia produtiva, o reaproveitamento de resíduos sólidos oriundos da exploração e beneficiamento das rochas ornamentais, por meio de produção e geração de renda com o beneficiamento de peças decorativas para uso pessoal ou de decoração de casas, dentre outras possibilidades de adornos e artefatos culturais. Fica visível o potencial do trabalho e da história das rochas ornamentais no estado para a Arte, para o meio ambiente e para a Educação, bem como a recuperação diante do meio ambiente. Isso fica evidente nas visitas e nas entrevistas dos artistas, das empresas público-privadas e dos profissionais autônomos que expõem as dificuldades de saber o que é feito no setor de rochas ornamentais.

A maioria dos entrevistados não conhece as leis e políticas públicas para o setor, embora explicitem uma consciência voltada ao aproveitamento dos resíduos deixados no meio ambiente. Um plano de gestão de rejeitos, ou seja, um planejamento do manejo e a possibilidade de constituir lotes exclusivos, com a disposição de reaproveitamento de mármore e granito são fundamentais para a viabilidade e a implementação de políticas sustentáveis no manejo de rochas ornamentais, nesse setor de atividade econômica.

Os resultados da pesquisa apontam, conforme manifestação de alguns participantes, que os resíduos são aproveitados, isso ainda é muito pouco. O grande volume de rejeitos gerados pelas grandes empresas de mármore e granito exige políticas de maior impacto. Nas serrarias e as marmorarias, com grande exploração de resíduos de mármore e granito, podem designar-se áreas especiais para o recebimento dos resíduos. O trabalho sistemático com os rejeitos pode gerar renda através da comercialização do agregado reciclado. Em exemplo podemos identificar na utilização dos resíduos na construção civil, visando contribuir para a redução do impacto ambiental.

O setor de rochas ornamentais de mármore e granito do estado do Espírito Santo representa uma das principais cadeias produtivas, gerando um número considerável de empregos formais. Neste estudo, observou-se a carência de produções científicas e de profissionais que relacionem a atividade de exploração de rochas ornamentais de mármore e granito à ocorrência na história de vida e processos de criações artísticas. Isso se torna mais difícil devido às limitações que são impostas pelas empresas de exploração.

Referências

BRANCO, G. C. Michel Foucault-Filosofia e biopolítica. Autêntica Editora, 2020.

CAPRA, F. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2006.

COELHO, C. N. P.; DE CASTRO, V. J. **Cultura, comunicação e espetáculo.** Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2018.

DE ASSUNÇÃO FREITAS, M. T. **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Autêntica, 2016.

DE FREITAS MARTINS, R. F.; MERINO, E. A. D. **A gestão de design como estratégia organizacional.** Eduel, 2016.

DOS SANTOS, A. C. *et al.* Equipe Responsável. Encontro Nacional ANPOF (17.: 2016: Aracaju, SE) Programação geral / XVII Encontro Nacional ANPOF. São Paulo: ANPOF, 2016. 360 p. ISBN 978-85-88072-42-8.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

MAURO, R. A. **Educação a Distância: Desenvolvendo a Capacidade Empreendedora.** Editora Appris, 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

- MORON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- ROSA, V. Z. **A marca Imperator: memória, cultura e experiência**. 2017. 144 f. Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Gestão da Economia Criativa. Escola Superior de Propaganda e Marketing. 2017.
- SACHS, I. **Desenvolvimento: Incluyente, Sustentável, Sustentado**. Rio de Janeiro. Garamond, 2008.
- TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. 2ª ed. São Paulo: AnnaBlume; Vitória: Facitec, 2008.
- URIBE, G. E. R. **De tierra à terra: caminhos, espaços e poéticas de um processo de criação**. 2016. 103 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes. 2016.
- VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Editora Garamond. Rio de Janeiro, 2005.

Ensino da Arte e Práticas Pedagógicas em contextos educacionais

Fernanda Monteiro Barreto Camargo
Maria Angélica Vago-Soares

1. Introdução

O artigo aborda aproximações entre duas pesquisas realizadas no município de Serra/ ES. A primeira intitulada *Memórias imagéticas revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental e*, a segunda, *Imagens e memórias: narrativas vivas em (com)textos educativos*, desenvolvidas no PPGE-UFES, orientadas pela professora doutora Gerda Margit Schütz-Foerste, coordenadora do grupo de pesquisa: Imagens, Tecnologias e Infâncias. Os estudos realizados com o grupo perpassam a linguagem e a educação e têm interface com as imagens, as tecnologias e as infâncias. Entendemos as imagens como mediação na educação estético-visual das crianças. As imagens, aqui, são compreendidas como produto do trabalho do homem. Elas expressam e materializam-se em formas bi, tridimensionais e digitais. Estão presentes em grande oferta em nossa sociedade e constituem importante mediador na construção de conceitos por criança, jovens e adultos. Recorremos à Sociologia da Infância e às discussões sobre leitura de imagens por crianças para construir propostas de ensino de arte em espaços de educação. Nesse sentido, percebemos a escola e os professores como mediadores de interação. Sujeitos que possuem e produzem saberes e fazeres diversos, que se desdobram em outros e outros, sendo produzidos à várias mãos (BRANDÃO, 2003).

As teses se aproximam a partir do tema gerador, narrativas e relações de ensino-aprendizagem, a partir da mediação de imagens e

memórias, nas práticas pedagógicas do ensino da Arte. Podemos aproximar as questões discutidas a partir da questão: como as narrativas se produzem a partir da mediação, nas práticas pedagógicas do ensino da Arte, no contexto de séries iniciais e finais do ensino fundamental evidenciando os saberes de si e de seu lugar?

Tratam-se de pesquisas de intervenção, na perspectiva qualitativa envolvendo a colaboração e participação dos sujeitos-atores. Ambas foram produzidas em escolas públicas de ensino do município de Serra-ES: A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Centro de Jacaraípe e a EMEF Sonia Rezende Gomes Rezende e Franco, respectivamente situadas nos bairros Jacaraípe e Serra Dourada I. Os objetivos foram analisar e refletir acerca das relações e narrativas produzidas pelas turmas, a partir da parceria e colaboração de uma professora regente e de uma professora de Arte. Evidenciamos a importância da ação colaborativa e da responsabilidade compartilhada na produção de narrativas mediados pela produção artística e pela afetividade na formação dos sujeitos mais críticos e solidários. As análises se aproximam pelos diálogos na perspectiva benjaminiana de narrativa e experiência.

É necessário compreender que os narradores do cotidiano escolar são possuidores da arte de narrar, que, para Benjamin (2012, p. 2013), se constitui no processo de observação-apreciação e em “[...] intercambiar experiências [...]”, entendendo que, quanto mais o leitor-apreciador interage com as narrativas, com mais propriedade poderá estabelecer diálogos, rememorando suas experiências ou de outros, posto que as interações fazem parte das aproximações entre os sujeitos e (com)textos. Para Benjamin (2013), o bom narrador traz em seu repertório experiências de sua arte, culturas e tradições, ou seja, de experiências próprias e alheias. Na primeira perspectiva, o autor menciona o *camponês sedentário*, que supera suas dificuldades, se esforça, não desiste e continua no seu lugar de origem, conhece as histórias e tradições que foram transmitidas pelas gerações anteriores, enfim, as culturas de si, do povo, logo, de seu(s) lugar(es) de pertencimento(s). Na segunda, o autor relaciona o *marinheiro comerciante*, que, a partir das viagens,

tem em seu repertório muitos fatos e imagens para contar e recontar suas histórias.

Os estudantes e os(as) professores(as), em suas brincadeiras, jogos, situações cotidianas, se aproximam do *camponês sedentário* e o do *marinheiro comerciante*. Consideramos esses sujeitos *camponeses sedentários*, já que apresentam sua arte, culturas e tradições, e, no mundo macro, criam seu(s) pequeno(s) mundo(s), estabelecendo diálogos entre os signos culturais presentes nos (com)textos em que transitam. No intercâmbio com os (com)textos da escola em que estão inseridos, (re)elaboram suas narrativas e se aproximam da comunidade, não desistem e permanecem na instituição de ensino, conhecendo suas particularidades, fragilidades e potencialidades, podendo, assim, produzir ações que sejam a “cara” da escola. Bom, e o *marinheiro comerciante*? As *viagens*, considerando ainda os sujeitos do espaço educativo, são pensadas na perspectiva de que tais atores estão em constante ir e vir, fazendo *viagens* em (com)textos com os quais estabelecem diálogos – leituras e releituras de mundo: as apreciações de filmes, novelas, propagandas, desenhos animados, passeios virtuais, avalanches de informações nas redes sociais, jornais, revistas etc., enfim, com os elementos artísticos e culturais diversos com que os sujeitos se deparam no dia a dia.

Assim, entendemos que as narrativas infantis, são bases na construção filosófico-metodológica do ensino da Arte nas séries iniciais e finais, sendo campo fértil para as reflexões sobre o ensino da Arte no contexto educativo. A Arte constitui disciplina referência e está presente no cotidiano das crianças, que são mediadas, diariamente, por informações sociais, culturais, morais, educacionais, psicológicas, etc. Nesse arcabouço, a mediação é uma das possibilidades para que as imagens e as memórias se imbriquem e os sujeitos possam expressar em suas narrativas, as leituras de suas próprias histórias e alheias. A mediação perpassa os (re)encontros – com as imagens e as memórias de nós mesmos, de nossos espaços e de outros sujeitos e espaços, nesse tempo-espaço e em outros tempos-espaços –, sejam eles estabelecidos

virtualmente (na internet, em espaços virtuais) ou “ao vivo e em cores” (em contato com outros sujeitos, com imagens e objetos materializados).

Arte é área de conhecimento e, seu arcabouço, dinâmico e híbrido. Assim, enquanto estamos escrevendo, há produções artísticas sendo elaboradas e concretizadas. Nesse sentido, novas/outras imagens e memórias surgem. Sabemos que as imagens comunicam mensagens que podem ser reais ou não ou, ainda, também podem ser uma mistura de realidade e imaginação. Importante pensá-las como parte da constituição dos sujeitos, entendendo-as como polissêmicas. Elas revelam pensamentos, memórias, sentidos e fatos vividos que cada sujeito estabelece no momento em que se encontra com ela. Assim,

[...] a imagem é constituída a partir da significação ou da relação que possa estabelecer com algo representado e o seu receptor. A significação depende do contexto que a produziu e da experiência cultural de quem recebe a imagem [...] (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 23).

Isso pode provocar sensações individuais e/ou coletivas que dão sentidos às narrativas que produzimos, sejam elas: orais, escritas, gestuais. Nessa configuração, junto aos estudantes, cada professor(a) partilha de experiências e problematiza as imagens e os processos de saberes e fazeres artísticos e culturais.

2. Mediações no ensino da Arte: imagens e memórias nas práticas pedagógicas

A pesquisa desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Centro de Jacaraípe com uma da 4ª série A, no turno matutino, foi campo de encontros e reencontros pois retornamos à mesma escola e turma com quem desenvolvemos a pesquisa de Mestrado. Além da possibilidade de revisitar a dissertação e a partir dela encontrar lacunas deixadas por uma escrita que ainda dava seus primeiros passos. Ao longo do processo

de escrita, muitas vezes escutamos a consciência dizendo: “Mas como fiz isso”, “Por que não vi isto?”. Tais contradições fizeram com que a pesquisa ganhasse um caráter autorreflexivo, especialmente na necessidade de ressignificação das práticas que permeiam as relações de ensino-aprendizagem que, em alguns momentos, apagam a presença dos sujeitos e suas narrativas, empobrecendo as relações, transformando crianças em dados, sujeitos em números, práticas docentes em projetos. Mas ao retornar ao campo pesquisado, salas, corredores, portões, andares da escola ouve-se:

- Olha, é a tia de <Arti>”.
 - Tia de <Arti>. Tia de <Arti>. É você mesmo?
- (Diário de campo, 1-3-2012)

As sensações de reconhecimento após quatro anos, trouxeram à mente questões sobre memórias, imagens e Arte. Entre olhares de espanto e admiração, as perguntas foram surgindo todas e ao mesmo tempo:

- Tia, você que vai dar aula de novo?
 - Tia, você lembra de mim?
 - Tia, você lembra do Lázaro?
 - Tia, você voltou para escola?
- (Diário de campo, 1-3-2012)

Múltiplas vozes e discursos carregados de memórias e histórias que, segundo Benjamim (1984), constituem o que nos impulsiona para a razão, permitindo-nos encontrar, no passado, memórias imagéticas a fim de enriquecer nosso presente e ressignificá-lo em uma nova experiência contável. Após aquele momento, tivemos convicção de que existem distâncias e afastamentos que são preenchidos no momento do encontro entre memórias e histórias.

Revisitá-los após quatro anos do primeiro contato permitiu analisar as mediações do ensino da Arte em turmas de séries

iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma docência colaborativa entre professor regente e professor de Arte. Na pesquisa inicial, a turma de 1ª série era composta por 18 alunos, 6 meninos e 12 meninas com idades entre 6 e 14 anos. Todos repetiam a 1ª série. O grupo era subdividido por graus de dificuldades: quatro crianças que viviam em um acampamento de ciganos; duas estavam repetindo a 1ª série pela terceira vez (em uma delas, toda a turma ficou retida), mas as outras duas reprovações deveram-se às constantes faltas; três, tinham necessidades especiais: uma com dislexia, outro com deficiência mental leve e um terceiro hiperativo com laudo médico; cinco crianças moravam em uma invasão e quase nunca conseguiam ir à escola e três alunos estavam em idade regular com desenvolvimento acima do nível da turma. Agora a turma já não se configura com os mesmos sujeitos. Alguns haviam participado da pesquisa em 2009, enquanto para outros, tornamos conhecidos no momento de apresentação à turma.

Já na EMEF Sonia Rezende Gomes Rezende e Franco, nos inquietou o processo de produção de narrativas, como se intercambeiam entre as gerações em (com)textos² educativos e como se constitui o processo de produção de narrativas, a partir de imagens e memórias da escola, do bairro e da cidade, por crianças/adolescentes, em rodas de conversa. Os dados foram produzidos com a participação mais efetiva de uma professora de Arte, Maria da Penha Rodrigues de Assis, uma professora de História, Janisse Soares Santos e uma turma de crianças/adolescentes, nos anos de 2015 e 2016, matriculadas respectivamente, no 6º e 7º anos.

Ressaltamos que na produção de conhecimento não existe um único discurso, mas uma arena onde os sujeitos, analisados e analisando, confrontam-se continuamente e é a tensão entre a

² Essa forma de escrita representa dois aspectos: *com os textos e com os contextos*, chamando a atenção aos contextos e diversos textos e sujeitos que o caracterizam; texto, tendo em vista não apenas o escrito, mas falas, silêncios, sujeitos, objetos etc. (VAGO-SOARES, 2015).

translucidez da pesquisa e a opacidade das relações o grande objeto de estudo nas ciências humanas. Hoje caminhamos repletas do que vemos e vivemos de forma individual, mas imbricadas da coletividade, pois não há como entender “[...] os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos [...]” (FREIRE, 2005, p. 129).

Transitando entre presente e passado, as memórias imagéticas emergiram nas teses como mediadoras da reconstrução e internalização das experiências vividas externamente. Vigotski (2010), alinha imaginação e pensamento, eliminando contradições duais entre externo e interno e apresenta um tratado sobre emoções na medida em que ambas assumem seu papel na esfera da cognição e no movimento de criação. Sentimento e conhecimento, emoção e cognição estão ligados às histórias e relações sociais de produção dos sujeitos. A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social, individual – viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo (VIGOTSKI, 2010). Logo, nos diferentes meios sociais, em momentos adversos e tempos diferentes, os sentimentos apresentam-se de maneiras distintas, provocando, maior ou menor grau de construção de conhecimento.

Responder de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais e finais do ensino fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças e como se constitui o processo de produção de narrativas, a partir de imagens e memórias da escola, do bairro e da cidade, por crianças/adolescentes, em rodas de conversa, com crianças/adolescentes do ensino fundamental séries finais, é pensar nos movimentos afetivos dentro do ambiente escolar. Pensar em emoções ligados as experiências, faz-nos repensar em ações que visam a formação única de conteúdo disciplinar, sem perceberem a

complexidade ontológica existente nas relações educacionais. Ao contrário do determinismos e reducionismos sociais, Vigotski (2010) acredita nas relações complexas entre o cognitivo e o emotivo estão ligadas à aprendizagem, tecida com as normas e os valores culturais dos sujeitos envolvidos. Logo, vivências, narrativas, afetividade assumem caráter social, diretamente relacionada aqui, às práticas pedagógicas presentes no ambiente escolar. Tais práticas movimentam-se também pelo envolvimento de uns com/para outros. Isentar o processo educativo de emoções, acreditando que o professor deva ser somente produtor de conteúdo, e não amigo, algumas vezes mãe, psicólogo e confidente, tem sido uma grande lacuna da educação.

Quer nas mediações de Vigotski, nas relações com os diálogos de Freire e Brandão e nas narrativas de Benjamin, percorremos memórias imagéticas para compreender das narrativas infantis apagadas no ambiente escolar. Mesmo que os documentos oficiais garantam suas visibilidades, frequentemente suas falas são esquecidas ou apagadas, diluindo saberes e vivências. E não existe disciplina que resgate isso, isenta do valor do professor que a ministra. Arte, Português, História, Geografia, Matemática ou Educação Física só promovem conhecimento quando atuam mediadas pelas emoções, internalizando conceitos, promovendo do desenvolvendo uma das funções psicológicas superiores: cognição.

A ideia é que o(a) professor(a), seja solidário as necessidades básicas das infâncias, a saber, respeito, carinho, atenção e educação. Aquelas garantidas por leis, mas, como tantas outras leis de nosso país, esquecidas nos papéis, longe das ações.

Destacamos dois momentos de escolhas realizadas nas pesquisas: uma imagem fotográfica escolhida pelas duas rodas de conversas, realizadas em 2016, na EMEF Sonia Regina Gomes Rezende Franco; e a eleição de trabalhos dos alunos, em 2012, na EMEF Centro de Jacaraípe.

Nesta, os primeiros encontros para essa finalidade dimensionaram-se a partir de fatos em comum entre as escolhas

das duas rodas: Roda de Lembranças e Roda de Bate-papo (Imagens 1 e 2).

Imagem 1 - Roda de Lembranças



Fonte: Fotografia digitalizada. Acervo da pesquisadora.

Imagem 2 - Roda de Bate-papo



Fonte: Fotografia digitalizada. Acervo da pesquisadora

Apreciando as imagens antigas, as duas rodas escolheram uma imagem em comum (Imagem 3). Os componentes da Roda de Bate-papo permaneceram com a imagem, mesmo repetida. No texto *Varandas*, Benjamin (2013, p. 71) escreveu sobre sua infância em Berlim e sua preferência por pátios, dando ênfase a um deles,

[...] o lugar do pátio onde se encontrava a árvore era, porém, aquele que mais vezes me atraía. Era uma abertura na calçada, na qual tinha sido encaixado um arco de ferro, com barras metálicas que formavam um gradeamento que delimitava a zona de terra nua. Parecia-me que alguma razão haveria para o modo como estava implantada aquela proteção; às vezes punha-me a pensar sobre o que se passava dentro da cavidade negra de onde saía o tronco [...].

A imagem escolhida pelas duas rodas de conversas trouxe boas recordações, já que era ali o lugar das brincadeiras e interações entre os pares.

Imagem 3 - Separação entre o pátio e o espaço de construção da quadra de esporte



Fonte: Fotografia digitalizada. Acervo da pesquisadora.

A criança/adolescente Thamires lembrou-se de um trabalho em *grafitti* produzido pelos alunos e pela professora Penha nas

madeiras que separavam o pátio e a quadra de esporte, contando que era ali que brincavam no recreio e faziam as aulas de Educação Física. Mesmo que não seja o pátio ideal, o espaço é parte da história da escola e do bairro, logo, das memórias das crianças/adolescentes. Assim,

[...] o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de encontrar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha no 'ter sido assim' desses minutos únicos [...] (BENJAMIN, 2012, p. 100).

Quanto à escolha das imagens recentes, registradas durante a investigação, as rodas entenderam que nelas todos deveriam estar presentes, demonstrando saudades dos colegas que não mais fazem parte da turma. As imagens fotográficas suscitaram lembranças e as relações se estabeleceram de maneira dialética, caracterizando-se a partir das apropriações,

[...] tanto no campo epistemológico, em que deve haver um enfrentamento aberto da razão com a realidade, como no teórico, em que o processo de apreensão e compreensão da realidade se completa pela explicação da própria estrutura do real [...] (CIAVATTA, 2009, p. 133).

Já nesta, uma prática corriqueira desenvolvida pela professora eram as votações democráticas. Desde a eleição do líder à escolha da redação/trabalho/projeto que iria representar a turma. Praticamente em todas as aulas havia um momento de eleição. O eleito, quer fosse o aluno, quer fosse o ou trabalho, representaria o grupo (Imagem 4).

Imagem 4 – Momento da eleição dos trabalhos feitos com massinha de modelar para serem utilizados na produção do texto para História em Quadrinhos.



Fonte: Fotografia digitalizada e tratada pela pesquisadora.

A fotografia representa o momento da escolha de um dos trabalhos realizados com massinha de modelar, cujo suporte foi a caixa de sapato. Ao fundo, aparecem os três trabalhos que haviam sido previamente escolhidos e, no quadro, a professora Selma iniciava a votação direta e aberta. Reportamo-nos aos escritos de Freire sobre a importância de uma prática educativa democrática, ensinada não por discursos ou teorias, mas por ações práticas, diárias, em que o respeito pelo outro sobressai ao meu próprio interesse.

Entendemos que as crianças/adolescentes têm o desejo de fazer parte das memórias fotográficas da escola e ainda permitir que os colegas ausentes também dela façam parte. É fato que

a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagem-lembrança [...]” (BOSI, 1994, p. 53).

Benjamin (2012, p. 110) dimensiona a importância do olhar para nós e para os outros: “[...] temos que nos habituar a ser vistos,

venhamos de onde viermos. Por outro lado, teremos também que olhar os outros [...]”. O autor ressalta a importância que damos às imagens em que estamos ou nas quais pessoas de quem gostamos estão, apontando para uma contemplação mais detalhada que a ocorrida em qualquer outra imagem da qual não fazemos parte. Reitera, ainda, a produção fotográfica como criação coletiva.

Ao cultivar as memórias infantis, a partir de imagens, cheiros e falas, pude perceber que o motor do processo se constituiu muito mais nas relações de afetividade do que naquela onde o conteúdo fora apresentado de forma clara, interessante e com uma proposta de intervenção bem elaborada. Vigotski (2009) desprende a ideia de que tanto os fatores emocionais quanto os intelectuais são imprescindíveis para o ato de criação.

Dessa forma, ao investigar a atividade de criação humana, Vigotski diz que toda obra da imaginação constrói-se de elementos tomados da realidade; a própria experiência se apropria da imaginação para interpretar a realidade; o caráter emocional interfere dialeticamente na relação entre imaginação e realidade, ora determinando a atividade imaginativa ora sofrendo influência contrária, pois a imaginação também influi no sentimento; e a imaginação, quando se cristaliza em objetos ou obras, provoca alterações na realidade.

Não foram as imagens das obras do artista Malaquias que trouxe a memórias o que se havia realizado, mas a presença da “tia de arti”, que sentava no chão, brincava e contava história. Mais do que uma história de produção, produzimos uma história, rememorada a partir dos encontros. Então a Arte não veio como disciplina, com 50 minutos efetivos de conteúdo, mas estava no processo, interagindo, mediando, produzindo com/para as crianças.

Na organização metodologia, o uso das imagens nas aulas de Arte está muito além da necessidade, mas tem a ver com o sentido do Ensino que associado a uma prática conduz ao desenvolvimento do pensamento. Segundo Barbosa (1991, p.12) “é imprescindível o uso das imagens nas aulas de Artes”. Também Schütz-Foerste (2004), diz que o contato do indivíduo com a obra de Arte prepara-

o para o entendimento do mundo que o cerca e a leitura das obras de Arte favorece também uma leitura do mundo das imagens, sejam elas artísticas ou não.

O Ensino da Arte nas séries iniciais e finais, está para além do auxílio às disciplinas ou ilustração textos e decoração festas, devendo ter como objetivo, promover o “olhar de estranhamento” provocando uma reação, diferente da que normalmente tem sido a padrão. Barbosa (2002) assinala questões sobre a importância da Arte na formação social da criança. Aponta para fato de que as mudanças ocorridas, vieram reafirmar o compromisso da Arte com a “cultura e história” (BARBOSA, 2002, p. 35). O que é bonito, feio, legal, interessante ou comum para as crianças, sem dúvida, será definido por elas, contudo, através do Ensino da arte, elas terão a possibilidade de sensibilização, de poieses, segundo Pareyson (1997). Afinal, ao criar, as crianças são movidas pelo desejo de realização que extrapola os limites culturais e faz com que o produto expresse o fruto do trabalho. Segundo Ostrower (1983) a magia que permeia o processo de criação afeta a própria condição do sujeito e suas relações culturais.

Assim, o Ensino da arte não pode limitar-se aos 50 minutos semanais de aula. Precisa estar presente em todos os momentos da educação em séries iniciais, em suas múltiplas vozes, locais de coerção e produção de interdiscursividades. Não podemos agir independentes, com nossos próprios sentidos de informação. Talvez por isso, não acredito ter sensibilizado, com meus argumentos, a professora da turma de 1ª série. Foram ressignificações e situações peculiares da escola. Foi um período de aprendizagem intensa e fortalecemos a ideia da importância de olhar a criança como sujeito histórico-social constituído e pelas mediações pedagógicas utilizando a memória imagética como um caminho.

A Arte precisa estar articulada às demais disciplinas por meio da prática pedagógica colaborativa (IBIAPINA,2008), onde, as escolhas dos conteúdos deem-se de forma compartilhada e coletiva, cientes dos lugares e saberes de cada disciplina. Propõe-se que o professor regente trabalhe junto e, com o professor de arte.

Sem que, para aquele, o período destinado ao Ensino de arte se constitua em um período de planejamento. Ações que envolvam o pedagogo, o regente de classe e o professor de arte precisam ser tomadas conjuntamente.

As situações novas que foram surgindo ao longo do processo de produção de dados, acabaram por resultar em um novo processo de orientação, constituindo-se na motivação para equacionar novos problemas que surgiam e exigiam novas ações. Como experiência de análise da nossa própria prática, percebemos que a construção deste trabalho nos remeteu a vivenciarmos um processo de auto avaliação, de auto investigação, de auto formação, enfim de (re) construção das nossas experiências de professora do Ensino da arte. Foi além, nos ofereceu a oportunidade de reforçar nossas aprendizagens e amadurecer o nosso desejo de ir mais longe.

3. Considerações

Admitimos que as teses suscitaram novas questões que certamente instigam novas explorações para uma próxima investigação, por isso não denominamos estas conclusões de considerações finais e sim em aberto. No papel de pesquisadoras e investidas da clareza que inspira a necessidade de, como cidadãs que avançaram nos estudos de pós-graduação - em um país em que poucos têm esse privilégio -, dar o retorno à instituição pesquisada, propomo-nos colaborar no sentido de apoiar a constituição de grupos de estudos, criando situações de pesquisa-formação, conciliando a prática e os estudos teóricos dos participantes da pesquisa em benefício da nossa formação de professores formadores e tomando como referencial os estudos sobre acompanhamento desenvolvido dentro das histórias de vidas.

Nas pesquisas mencionadas, valorizamos e focalizamos as memórias imagéticas presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais e finais do ensino fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças deixando-as falar, mas ainda ouvindo-as em suas expectativas e anseios. Em nossa

compreensão, a pesquisa colaborativa, caracteriza-se como um trabalho de parceria, produz, de fato, novas aprendizagens, pois as escritas reflexivas tanto dos docentes quanto das práticas pedagógicas. De fato, as análises dos dados produzidos mostram que o momento em que refletem sobre sua prática os professores caminham em duas direções, ou reafirmam-se, a partir de seus saberes ou dispõem-se em um exercício intenso de reflexão e remodelagem das ações.

O ensino da Arte é mediador no processo de ensino e aprendizagem e um dos desafios dos professores dessa disciplina é “[...] orientar seus alunos para uma leitura contextualizada de imagens e de uma compreensão abrangente dos processos de produção e interpretação da arte e cultura na nossa sociedade” (SCHÜTZ-FOERSTE, acesso em: 19 fev. 2016). Afinal, entendemos que “[...] a educação é alguma coisa que existe no povo, mesmo quando não há escola, em tudo o que ele faz e cria para ensinar e aprender [...]” (BRANDÃO, 1984, p. 90), fazendo-nos ancorar em propostas metodológicas, como já mencionamos, que tenham como princípio a parceria com os sujeitos da escola, já que uma “[...] investigação da ação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar” (FREIRE, 2005, p. 119), protagonista do seus fazeres e saberes.

Educar é uma tarefa contínua e incessante de se inserir e compreender a realidade, preparando os indivíduos para os conflitos expresso pela vida cotidiana e pela reprodução social em estado de devir. Em poucas palavras, é produzir o humano ao indivíduo, tarefa que não nos é dada biologicamente, mas, sim, conquistada pelo processo relacional de diálogo indireto e também direto entre as riquezas produzidas pelas gerações anteriores e as possibilidades ofertadas pelo ensino da Arte. Defendemos o ensino da Arte como componente Curricular Obrigatório da Educação Básica, e qualquer relação que se queira estabelecer entre a arte e a educação como esferas relacionais deve principiar pela consideração de que ambas foram gestadas pela atividade principal do ser humano: o trabalho. É o trabalho que possibilita ao ser humano pensar em relações para além

das esferas utilitárias e de subsistência, marca característica da arte e da educação, quando consideradas como fenômenos humanizadores. Por isso, o ensino da Arte precisa estar embasado em um planejamento metodológico em que se revele a intencionalidade do processo educacional. Tal revelar acontece pela mediação, cujo princípio dialético permite que o imediato (o cotidiano) seja superado pelo mediato (o objeto da arte e da educação, a citar: o saber acumulado) e a ele volte, porém, com uma nova compreensão de seus processos constituintes.

Referências

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Duas Cidades, 2013.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ClAVATTA, M. Do espaço da fábrica para o espaço da escola (I): introdução a uma história fotográfica. In: ClAVATTA, M. (Org.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009. p. 19-40.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Série Pesquisa Brasília: Líber Livro, 2008.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **A leitura da imagem nos cursos de formação de professores em Arte**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tdWkU9IIMdAJ:25reuniao.anped.org.br/excedentes25/gerdamargitfoersted16.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 19 fev. 2016.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: Edufes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a Arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Portugal, Lisboa: Relógio d'Água, 2010.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Formação continuada docente:
perspectivas a partir da visita à Igreja de Reis Magos –
Nova Almeida/ES

Erineu Foerste
Débora Santos Couto
Thaynara Silva Oliveira

1. Introdução

A formação continuada de professores é um tema que se apresenta de forma recorrente, visto que a tarefa educativa exige constante atualização e contínuo estudo, no sentido de ampliar as experiências e as referências dos profissionais da educação. Esse desafio se coloca imperativo quando nos referimos aos docentes que têm o papel mediador da Arte e da Cultura. Como se forma o professor para esta mediação? Que papel a formação continuada tem na qualificação docente para a Arte e Cultura local? Essas são algumas inquietações que orientam o presente artigo.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo articular a formação cultural à formação contínua do docente. Busca estabelecer interlocução com as referências acerca da formação continuada de professores, em Saviani (2005), Gatti (2008), entre outros e os conceitos de memória e endoeducação Brandão (2007). Analisa uma experiência de formação continuada realizada na Igreja de Reis Magos, localizada em Nova Almeida/ES, como umas das dimensões da formação do Seminário Educação, Cultura e Memória: Pesquisa Participante, que discutiu com o Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão a pesquisa e o ensino mediados pela cultura.

2. Breve histórico da formação inicial Brasil

Para Saviani (2005), o pensar a formação docente em solo brasileiro ocorre após o evento da independência, “[...] quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2005, p. 12). A Constituição de 1824, Capítulo III, que dispõe sobre os direitos dos cidadãos brasileiros, traz em seu Art. 179 que a instrução primária deve ser gratuita a todos os cidadãos. Com vistas a atender o previsto, instituiu-se a Lei de 15 de outubro de 1827, que prevê a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Nesse período, no que cabe à formação de professores, a referida lei prevê que

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e *os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais* (grifo nosso).

Conforme o autor, com base no Ato Adicional à Constituição Imperial aprovado em 1834, “[...] o ensino elementar ficou sob responsabilidade das províncias que, em consequência, também deveriam cuidar do preparo dos respectivos professores” (SAVIANI, 2005, p. 12).

Seguindo o campo educacional sem mudanças significativas com o advento da República, Saviani (2005) aponta que há, ao menos, três momentos decisivos no que se refere à história da formação docente no Brasil, sendo eles: a reforma da Escola Normal, em São Paulo, em 1890; a Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946; e a Reforma do Ensino, instituída em 1971.

No entremeio desses momentos, nos anos 30, tem início um movimento renovador quanto à Escola Normal, dada a crítica a um modelo de ensino caracterizado pela “[...] ênfase no treinamento prático em detrimento das bases teóricas” (SAVIANI, 2005, p. 16). O movimento renovador, encabeçado por Anízio Teixeira no

Distrito Federal, em 1932, e Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, previa “[...] a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas” (SAVIANI, 2005, p. 16). Para tal, Anízio Teixeira concebe aquilo que considerava como sendo um programa ideal de estudo.

Para além desses marcos, a trajetória da formação docente no Brasil é perpassada, ainda, pela descaracterização atribuída ao modelo de escola normal no regime militar, com o golpe de 1964; tem seu caminho aberto a partir da Constituição de 1988, com o intuito de se encontrar novas alternativas de organização para os cursos de formação docente; é estabelecida por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevendo como necessária a formação a nível superior para a atuação na Educação Básica.

Consta no documento, em seu Capítulo IV, no que cabe à educação superior, que esta tem por finalidade

I - *estimular a criação cultural* e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e *colaborar na sua formação contínua*;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da *criação e difusão da cultura*, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - *promover a divulgação de conhecimentos culturais*, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de *aperfeiçoamento cultural* e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à *difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural* e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (grifo nosso)

No que cabe ao documento, observa-se que há disposições quanto à formação inicial docente, bem como para a pertinência da educação superior colaborar para que ocorra a formação continuada. Para Gatti (2014), no que se refere à formação inicial docente no Brasil, não se identifica até o momento uma iniciativa nacional capaz de “[...] adequar o currículo às demandas do ensino [...]” (GATTI, 2014, p. 36). Destarte,

[...] está provado continuar em vigor, ainda hoje, uma política de formação docente que propõe a redução do currículo de formação do professor a um currículo mínimo, reduzido aos saberes indispensáveis à reprodução do conhecimento, e não à sua produção, em sentido mais amplo” (LEMOS; MARIANO; DALVI; NOVAIS, 2011, p. 450).

Tal questão vai de encontro com o contexto de instituição de cursos de formação continuada, que, conforme salienta Gatti (2008), sinaliza para o caráter compensatório atribuído à formação continuada no sentido de suprir as necessidades oriundas de uma formação inicial precária, que perpassa, por exemplo, questões como currículo. Emerge desse cenário a importância atribuída à formação continuada, nos inquietando saber, no âmbito de política pública nacional, se e como os documentos oficiais consideram a formação continuada.

3. Formação continuada de professores: o que dizem os documentos oficiais?

Segundo Gatti (2008), a oferta de formação continuada implica iniciativas de natureza diversa. Para além do debate conceitual que permeia o campo da formação continuada, abarca as ofertadas a

nível de extensão, por meio de cursos livres, *lato sensu*, via especializações, *strito sensu*, nos mestrados acadêmicos e profissionais, doutorados, pós-doutorados e afins, encontradas nas modalidades presencial, semipresencial e à distancia, podendo ocorrer, ainda, nos setores públicos ou instâncias privadas. Assim, dada a diversidade de sua oferta, nos interessa saber a instituição da formação continuada enquanto política pública instituída por meio dos documentos oficiais.

No que cabe a LDB, esta traz em seu Título VI, sobre os profissionais da Educação, que

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a *continuada* e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A *formação continuada* e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Parágrafo único. *Garantir-se-á formação continuada para os profissionais* a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (grifo nosso)

No Parecer CNE/CP 9/2001, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, encontramos o pressuposto de que a formação se complementar ao longo da vida, daí a exigência de uma formação continuada, estando esta atrelada, segundo Art. 14, parágrafo 2º à formação inicial, ao entender que "§ 2º - Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras" (BRASIL, 2001, p. 58), concepção corroborada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Encontramos indícios do incentivo à formação continuada no **Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014**, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, com a proposta desta ocorrer,

[...] por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado (BRASIL, 2014, pág. 09).

Em seu Título III, Art. 5, trazer que:

A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Instituído, ainda, por meio da **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**.

No que cabe ao **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, dispõe que

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de

profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional

Em seu Art. 5º indica como alguns princípios

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

Cabe saber ainda

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na

educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

O levantamento produzido sobre a produção teórica a respeito da Formação continuada de Professores, por Carvalho e Simões (2002), aponta para a diversidade de enfoques que a formação continuada se desenvolve em contexto brasileiro. No que se refere às práticas de formação continuada. O Estado da arte realizado em periódicos à época, inventariou 30 artigos sobre o tema, de um total de 115 que versavam sobre a formação de professores, nos anos de 1990 a 1997. Isso significa que 26% da produção dos anos 90, discutiram a Formação continuada. Este levantamento possibilitou reconhecer tendências, orientações teóricas e metodologias nas propostas formadoras. As autoras concluem que

os conceitos-chave predominantes no discurso expresso nos periódicos analisados sobre o processo de formação continuada dos professores – a saber: a articulação dos saberes docentes; o processo de conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação; a pesquisa da própria prática docente; a relação entre os níveis da prática na sala de aula, na escola e no contexto sócio histórico mais amplo – sugerem a complexidade de uma tarefa que, não sendo simples e demandando competência, constitui desafio para o qual se apresentam inúmeras propostas convergentes (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p.173).

Infere-se desse estudo, que diferentes práticas de formação são consideradas, a partir da formação em serviço ou enquanto continuidade à formação inicial, concomitante, ou subsequente a

esta. Contudo, é notório que a formação de professores é processual e ininterrupta. Durante todo o processo de socialização docente o professor é desafiado à atualizar e complementar seus conhecimentos, experiências culturais e metodologias de ensino.

No relato que segue, apresentaremos uma experiência de formação que se realiza na parceria entre os espaços educativos, a universidade, enquanto espaço de formação, e os espaços expositivos, como museus e monumentos históricos. Esta ação é compreendida como formação continuada

4. Formação Continuada de professores de Artes Visuais e os Espaços de memória: o contexto

A formação de professores de Arte Visuais requer constante atualização e amplo repertório temático no campo da arte e arquitetura, não apenas mediado por saberes enciclopédicos disponibilizados em livros e materiais didáticos, mas também relacionados ao patrimônio artístico e cultural local. Neste sentido, buscar a informações e realizar estudos sobre a arte e cultura local é de grande importância e necessidade aos professores de arte. Esse estudo pode ser realizado de forma independente, mas tem valor agregado quando realizado em grupo e com a mediação de profissionais qualificados.

Os centros de memória são espaços potenciais de formação de professores de arte. Museus, galerias, edificações históricas, prédios tombados, entre outros, são centros de memória da arte e cultura de povos e comunidades. Desta forma, podem e devem constituir-se como mediação na sistematização de conhecimentos sobre a cultura local.

Segundo o autor Jorge Larrosa, no texto *Nota sobre experiência e saber da experiência* (2002), a experiência é aquilo “que nos passa, nos acontece e que nos toca e não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, sendo assim para que a experiência de fato ocorra é necessário muito mais que a informação, a vivência é indispensável, aquilo que de fato nos atinja. Neste processo o saber se da a partir da

participação em que o sujeito afeta e é afetado em uma relação de troca. Dentro dessa perspectiva destacamos aqui uma rica experiência de formação continuada no município de Serra.

Formado no período das capitanias, o município de Serra é uma importante localidade turística, um dos berços culturais do Espírito Santo. O município abriga um patrimônio diversificado e identidade cultural marcante. Além disso, em seu território estão localizados importantes edificações jesuíticas, ruínas históricas, diversas áreas de proteção ambiental, e as tradicionais festas de cunho popular e religiosas, como o Ciclo Folclórico e Religioso de São Benedito, que se inicia sempre no segundo domingo de dezembro e a Folia de Reis.

Entre os monumentos históricos presente no município está à igreja de Reis Magos, que segundo o IPHAN, foi construída em 1580, e é um dos principais exemplares do patrimônio arquitetônico Jesuíta do Brasil. Como as demais edificações jesuítas, as paredes são feitas de pedras, com argamassa de barro, areia, cal de conchas e óleo de baleia. Os pisos são em madeira e o telhado em barro. As janelas da residência se abrem para o mar e para a foz do rio Reis Magos, a igreja é tombada pelo IPHAN.

Considerando-se a importância da Igreja de Reis Magos na formação da identidade local, como nacional, foi proposta uma formação continuada com professores de diferentes localidades de áreas de formação com o objetivo de estabelecer troca de saberes e a qualificação docente para a mediação cultural e artística. Durante a formação os professores e pesquisadores conheceram uma parte das manifestações culturais do município.

5. Formação continuada: a experiência na igreja de Reis Magos, no município da Serra-ES

As experiências constituem nossas memórias, que por sua vez, parte da vida e tecem o complexo campo da história, das artes e da cultura.

A memória é vida, sempre carregada de grupos vivos, e está em permanente evolução. Aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todo tipo de manipulações. Susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução problemática do que já não existe mais [...]. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas (NORA, 1993, p. 9).

A experiência que relatamos a seguir sobre formação desenvolvida na Igreja de Reis Magos fez parte, como já mencionado anteriormente, de um seminário ministrado pelo professor Carlos Rodrigues Brandão. Nesse evento, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, foram discutidos os processos de Pesquisa participante, a Cultura e a Educação, com a duração de duas semanas. Na ocasião, participaram da formação professores de arte, pedagogos, professores de história e letras, além de membros da Secretaria de cultura da Serra e sábios da cultura popular, fundadores e participantes da Folia de Reis, pessoas que pela história oral cultivam a memória e os saberes locais.

No início do encontro, a professora Gerda M S Foerste falou sobre a importância da formação de professores nos patrimônios culturais do Espírito Santo. No início do encontro, a professora Gerda M S Foerste falou sobre a importância da formação de professores nos patrimônios culturais do Espírito Santo. Em seguida a professora apresentou o grupo presente e passou a palavra para o professor Dr. Carlos Rodrigues Brandão, antropólogo e pesquisador da cultura popular. Este destacou a importância da comunidade que educa, enfatizando a educação para além dos muros da escola, em que o conhecimento não está nas mãos de uma só pessoa, mas na aprendizagem que se dá a partir dos saberes populares, através dos mestres da cultura, da oralidade e tradição. Segundo Brandão:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida (BRANDÃO, 1981, p. 6).

O grupo foi recebido pelos membros da Secretaria de cultura da Serra, mediadores culturais da Igreja de Reis Magos e por moradores do entorno, lideranças e integrantes de grupos culturais locais que falaram sobre a importância da utilização e manutenção da igreja, e também sobre o funcionamento do espaço. Segundo gestores do espaço, o monumento é o mais visitado de todo o Estado do Espírito Santo e recebe em média 25.000 pessoas por ano.

Um momento marcante da formação foi proporcionado pelo mestre de congo e morador da região Zé Bento, folião de 80 anos de idade que mantém a tradição por décadas, na região. Através das histórias contadas por este ativista cultural, foi possível conhecer a história da Folia de Reis realizada na localidade. Segundo Zé Bento, tudo começou quando ele foi convidado, por volta de 1984, para resgatar a Folia de Reis na região, segundo o mestre de Congo, “a Folia de Reis que acontecia quando ele era criança, estava parada há muitos anos”, e ele foi convidado por membros da Secretaria de Cultura a remontar a festa, engajado nessa missão, o mestre de congo com a ajuda da comunidade deu vida e forma novamente a festa.

A Folia de Reis, segundo o Observatório do Turismo do Espírito Santo (2009), é um cortejo de caráter religioso popular, que encena a viagem dos Reis Magos em visita ao Menino Jesus recém-nascido, é integrada por doze foliões que representam os doze apóstolos, dentre os quais se incluem o mestre da folia e os tocadores, enquanto os palhaços representam os soldados do rei Herodes. O mestre é quem organiza o grupo, os tocadores, são os músicos que animam a folia, geralmente tocam bumbo, tarol, surdo, pandeiro, triângulo, viola e sanfona, entoando as cantorias num ritmo ao mesmo tempo melancólico e alegre. As Foliás iniciam

sua peregrinação no ciclo natalino a partir da meia-noite do dia 24 de dezembro, prosseguindo até o dia 6 de janeiro, dia de Reis, dia em que acontece a festa.

Após cooperar para que a Folia de Reis acontecesse novamente em Nova Almeida, o mestre Zé Bento, a fim de manter a tradição das bandas de Congo da Serra, idealizou e colocou em prática um projeto de criação de várias bandas de Congo Mirins. Segundo Zé Bento, “para que uma cultura ou saber não se acabe é necessário investir nas crianças e nas escolas, é através das crianças que as tradições se mantêm vivas”.

A partir dessa iniciativa do mestre, até o final de 2019 mais de 200 crianças, inclusive com uma turma de crianças especiais na Associação Pestalozzi de Jacaraípe, participavam das bancas. Outro projeto realizado a partir da iniciativa do mestre foi a Passarela do Congo, segundo ele a Passarela formada em uma das ruas de Nova Almeida, deu abertura para que vários grupos se apresentassem dentro do município, como as bandas de Congo, grupos de dança e Capoeira. Depois da fala de Zé Bento, houve uma belíssima apresentação com parte do grupo de congo local que cantaram e dançaram um refrão da Folia de Reis.

Na segunda parte da formação, o grupo foi convidado para uma visita guiada dentro da igreja de Reis Magos, através da visita, foi possível conhecer a história do monumento, e detalhes sobre sua construção. Neste momento, os professores foram desafiados a percorrer corredores, sentar-se em bancos, olhar por janelas,

No livro *O que é Educação*, o professor Carlos Rodrigues Brandão fala sobre o potencial dos saberes adquiridos nos processos de formação presentes dentro das comunidades, segundo o autor “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender”, sendo assim a educação não acontece apenas em espaços formais, sujeita a pedagogia. Nesse sentido Brandão (1981) afirma que:

Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal com o

mundo ou com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais (BRANDÃO, 1981, p. 7).

Sendo assim, o conhecimento na concepção de Brandão, está ligada a cultura e experiência, que pode ser adquirida nas mais diferentes situações, como a visita na igreja de Reis Magos, que resultou em uma rica aprendizagem para os que ali participaram. Desta maneira, o conhecimento não está só na escola, mas no Congo, nas comunidades, bairros, nos contos, nas cantigas, nas tradições orais, nos monumentos históricos e nas manifestações culturais, na vida e nas experiências mais diversas.

6. Considerações finais

A formação continuada de professores é, em última análise uma experiência reflexiva em serviço. No encontro com a cultura, em comunidade, são ressignificados os conteúdos da prática. Especialmente, na experiência dialógica produzem-se novos conhecimentos.

O diálogo produzido com Carlos Rodrigues Brandão, antropológico brasileiro e pesquisador das culturas populares, notadamente da Folia de Reis, e com mestre Zé Bento, ativista cultural da Folia de Reis no município de Serra-ES, juntamente com professores e visitantes, no espaço físico da Igreja de Reis Magos, dimensionaram importantes conceitos históricos e compromissos com a memória, não apenas local, da arte, cultura e política nacional.

Nos encontros todos se colocam em formação. Brandão comentou enquanto avaliava aquele momento:

Sempre estudei muito sobre Folia de Reis. Para resumir a minha fala, se eu fosse uma árvore, a raiz seria a cultura, o tronco seria a cultura popular, o galho seria a educação e a folha seria a Folia de Reis

Nessa formação continuada os professores compreenderam os conceitos para além da simples informação abstrata de conteúdos enciclopédicos, mas como produtos da práxis engajada de sujeitos de experiência. As narrativas vidas foram produzidas a partir das experiências de cada sujeito da roda de conversa, seja ele pesquisador da cultura, membro da comunidade que produz sua existência material e simbólica no local ou visitante desavisado, que no seu primeiro encontro com o tema se deixa tocar pela experiência compartilhada. Nesse sentido, compreendemos que a formação continuada pode ser potente quando relacionada com a experiência.

Referências

- CARVALHO J.M.; SIMÕES, R.H.S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitua expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. E. D. (org.) **A. Formação de professores no Brasil (1990-1998)** / Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002.364 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, p. 171 -179. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- BRANDÃO, C. R. **Os deuses do povo** – um estudo sobre a religião popular. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.
- BRANDÃO, C. R. *Prece e Folia, Festa e Romaria*. Editora Ideias e Letras, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: set. 2020.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.

GATTI, B. A. Políticas Educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: Pacheco Rios, J. A. V. (Org.). **Políticas, Práticas e Formação na Educação Básica**. Salvador (BA): Editora da UFBA, 2015. p. 25 – 34.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução de Yara Aun Khoury. Proj. História, São Paulo (10), dez de 1993. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981

SAVIANNI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista Educação**, v.30 – n.02, p.02-10, 2005.

Tempos de escrita Tupiabá:
troca de experiências e conhecimentos por carta
com crianças indígenas

Marina Rodrigues Miranda
Celeste Ciccarone
Janaina Pereira da Rosa Ferreira

1. Introdução

Nas aldeias indígenas as crianças e adolescentes, em suas relações de sociabilidade, exercem politicamente a defesa dos seus territórios e fortalecem a luta pela vida e pela terra. A escola indígena colabora com essa luta. Contudo, com a crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19, as escolas indígenas ficaram fechadas. Como contribuir com a continuidade da existência e resistência destes povos especialmente frente aos ataques genocidas a que são submetidos na atual conjuntura política brasileira, agravada pela pandemia? É a pergunta que provocou e motivou a criação o projeto Tupiabá no ano de 2020. Tupiabá objetiva reconhecer o protagonismo destas populações que agregam conhecimentos de origens, valorizando suas produções materiais, imateriais e simbólicas. Uma das ações do projeto, intitulada **Cartas dos(as) guardiões(ãs) da Terra e do Céu:** experiência de escritas originárias das crianças indígenas para o mundo, consiste em promover a troca de cartas entre pessoas de diversas partes do Brasil e do mundo com as crianças das aldeias indígenas localizadas no sul da Bahia e em Aracruz, no Estado do Espírito Santo.

O projeto Tupiabá é resultado do trabalho colaborativo de professores pesquisadores (as) do Núcleo de Pesquisa Ensino e Extensão em Experiência do Sensível (NUPEEES) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e o Grupo de Pesquisas,

Tecnologias e Infâncias (GPITI), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Através do suporte digital do site <http://projetotupiaba.com.br/>, o projeto abre um canal de diálogo entre o mundo e as comunidades indígenas, recebendo cartas, juntamente com professoras das escolas indígenas e lideranças, fazendo-as chegar às crianças das aldeias, que são as principais destinatárias desse projeto.

A palavra Tupiabá é aqui elaborada enquanto simbologia na valoração das línguas maternas dos povos indígenas. São conceitos variados tendo como pressuposto movimentar culturas. A carta que segue é escrita sensível de Marina Rodrigues Miranda, como protagonista de sua vida e integrante de um processo coletivo de valorização das memórias e narrativas de sujeitos frente às necessidades humanas na contemporaneidade. Mas é também, principalmente, uma homenagem aos Curumins e cunhatãs Tupiniquim, Guarani Mybia e Pataxó e todos os outros povos originários do Brasil.

2. Carta: escrita sensível de Marina Rodrigues Miranda e Coletivo *Tupiabá*

Aldeia Tupiabá, Côm-pixaba/ES, 02 de setembro de 2020.

Olá crianças?

Tudo bem com vocês? Espero que estejam bem, com muitos cuidados nesse momento em que nossa saúde e nossas lutas estão tão indefesas. Vou contar para vocês o que tenho pensado nos últimos meses, fechada em casa, por conta do vírus.

Logo que começou essa pandemia a primeira coisa que pensei foi: como vou trabalhar? Acho que vocês devem estar estranhando o meu desejo de pensar em trabalhar, pois o mundo todo parou para olhar da sua janela o vírus que se espalhou pela terra. Nas cidades, essas janelas são as telas dos computadores. O que se quer ver? Queremos ver quando tudo isso vai acabar. E enquanto espero, sem sair do meu lugar, resolvi trabalhar, e ao mesmo tempo

minha mente ganhou asas e voou para outro imaginar. Mas antes de ir para este lugar de imaginar, vou explicar, por qual razão, só pensava em trabalhar. Sabia que a cabeça da gente é igual uma maquininha? Funciona se apertar uma ou muitas teclas. Eu perdi o costume de apertar muitas teclas há muito tempo. São muitas e a gente se perde. Tem tecla para dormir, teclar para acordar, teclar para comer, tem tecla para tomar banho, muitas teclas... Tem até tecla fazer xixi.

Então como todo mundo só queria apertar a tecla COVID-19, para não ser pego pelo vírus, eu quis fazer diferente, apertar outra tecla, me reinventar porque não tinha nada para falar com ele. Apertei a tecla trabalhar. Escrevi uma carta bem grande, contando um montão de coisas. Pra quem? Até aquele momento eu não sabia quem iria receber minha carta, eu só queria era trabalhar, e escrever é o meu trabalho.

Não pensei duas vezes! Apertei as teclas: escrever para trabalhar e trabalhar para escrever. Vocês acreditam que na minha cabeça essas duas teclas fazem a maior confusão? Desde criança eu trabalho muito nessa bagunça, pois quando pequenininha eu só via a tecla T, que não era de Tatu, nem era de Taturana, muito menos de Tapuia.

Tapioca? Piorou. Nem Timbó. Tucunaré? Quem dera! Tira? Só na cabeça, quando lembrava de pentear o cabelo. Tererê eu não conhecia. Deve ser a língua de um outro povo, um outro parente. Eu gostava de tranças, mas a cabeça não sabia trançar!

A tecla T deve ter enguiçado no exercício do TRABALHO quando eu nasci. E isto faz muito TEMPO. Quando a gente é criança, a gente só aperta uma tecla: a tecla B, do brincar.

Nossa! Falei TANTO que esqueci da tecla. Qual era mesmo? Ah, lembrei: TRABALHO.

Vamos lá!

O trabalho me segue desde pequena, quando eu morava em uma aldeia, assim como vocês. Eu vivia brincando. Brincava de boizinho com jamelão. Quando chovia e fazia lagoa, adorava nadar.

Gostava também de pescar de peneira no rio com minha mãe e ver passar aquela enorme cobra d'água.

Tudo isso era muito bom. Adorava brincar de pedrinha, pique esconde e gostava também de sentir cheiro de cocô no curral. Adoro aquele cheiro de capim misturado com cocô. Cada doida com sua mania. Mas isso é segredo tá? Conta pra ninguém não. Sem falar no medo da onça, que rondava o curral. Gosto tanto das coisas que tem no mato, que estou quase virando um bicho do mato...

Quando fiz seis anos veio a notícia: teria que me mudar para cidade e ir morar longe da minha família. Disseram para mim que para onde eu ia, tinha muitos brinquedos de loja. Meu olho cresceu! Queria conhecer um brinquedo de loja, no entanto, nunca tinha visto um. Deu vontade de ir e vontade de ficar. E não tendo escolha, fui! Bem, essa parte a gente pula. Vamos voltar de onde parei? Crianças de onde parei mesmo?

Parei quando me levaram para cidade. Ah, mas lembrei de uma coisa! Quando fui, compraram um vestido e um sapato e deram para mim. Só que tinha um problema, meu pai e minha mãe, não iam. Mas, isto a gente deixa pra lá. Tenho tanta coisa pra contar que não cabe tudo nesta cartinha, não é mesmo?

Quando cheguei na casa nova, tudo era muito diferente da aldeia. Tinha tudo mesmo, mas, não tinha nada da aldeia. Não tinha vaca e nem cavalo, não tinha piaba de rio, não tinha virar tripa de porco, não tinha tanajura pra gente correr atrás, não tinha árvore pra gente subir...

Ficou bem difícil, pois nada me agradava. Cadê a minha TABA?

Eu queria voltar, mas onde eu estava? Quando a gente se perde fica difícil voltar. O jeito foi pegar outro caminho. Comecei a trabalhar. Trabalhava com a cabeça fora do corpo. A cabeça pensava e brincava lá, o corpo trabalhava cá. Trabalhava para ser feliz. Trabalhava para esquecer o lugar. Esqueci tudo...

Só não esqueci de contar e de ouvir muitas histórias.

Porque na aldeia era de costume, na hora de dormir, a gente contava histórias de fazer medo, histórias de visagem. E o medo era grande e a noite escura. A claridade só se via nas noites de lua.

Por falar em lua, luz!

Tive uma luz para o meu trabalho. Esqueci que a tecla T está apertada para trabalhar. Isso tudo foi uma história que inventei. Tenho que continuar escrevendo essa carta. Ah, tive uma ideia: vou fazer um livro de Cartas. Cartas? Mas, quem vai escrever as cartas? Sozinha não dá, pois para um livro precisamos de várias. Eu mesmo irei escrever todas? Não. Pensando nisso, comecei a passar mensagens pelo celular para várias pessoas. Foi aí que tudo começou. Leiam o que escrevi na mensagem:

Olá, bom dia! Comece seu dia sorrindo. Temos muito o que fazer. Deixem esse vírus para lá... Bora me ajudar a escrever umas cartas? Imaginei que ninguém ia querer apertar a tecla T de trabalho. Para minha surpresa chegaram muitas mensagens que até perdi as contas. Um monte de gente batendo na mesma tecla. T, T, T, T, T, T, T ...

Escrever para que? Escrever para quem? Eu logo respondi: escrever histórias para adiar o fim do mundo, porque tem gente dizendo que o mundo vai acabar. Melhor escrever cartas contando histórias para a gente viver e para a gente adiar o fim do mundo.

O mundo não sabe, mas nossos antepassados, àqueles que vieram antes de nós, sempre escreviam cartas. Havia sempre um porta voz que era escolhido pela aldeia para fazer a escrita da carta de autoria coletiva da aldeia: um ditando uma frase, outro lembrando das coisas que tinha de dizer ao mundo. Quase sempre as cartas escritas alertavam que era preciso ter cuidado com a terra, afinal ela é nossa mãe, mãe natureza! É ela que finca e harmoniza a vida.

Vocês nos ensinaram que a lua e o sol nascem no coração da mãe terra, afinal, os nativos são regidos pelas forças da natureza. Ela tudo sustenta.

E nós, o que estamos fazendo com ela?

A respeito disso, muitos povos têm escrito para alertar a população mundial. No entanto, poucas são as respostas recebidas.

Um exemplo dessas escritas foi a do povo da aldeia Sawrémuybu, onde escrevem uma grande carta falando das suas necessidades. A carta deles falava assim:

[...] nossos antigos nos contavam que o tamanduá é tranquilo e quieto. Fica no cantinho dele e não mexe com ninguém, mas quando se sente ameaçado mata com um abraço e com suas unhas. Nós somos assim, quietos e tranquilos igual ao tamanduá. É o governo que está tirando o nosso sossego, é o governo que esta mexendo com nossa mãe terra, nossa esposa[...] (MUNDURUKU, 2014).

Esses escritos coletivos denunciam os abusos em devastar a terra com o modo de existência da população terrena, pois grande parte das pessoas das sociedades não indígenas tem destruído a sua própria casa, devastando a mãe natureza, numa atitude suicida. Deste modo, quando comecei a trabalhar, lembrei de tudo isso: lembrei que os indígenas sempre foram os guardiões da terra. Como eles nos veem nesse momento? E as crianças indígenas como estão?

Foi aí que veio a ideia pessoal: escrever! Para quem? Para a aldeia, para todos! Para todos os povos tradicionais: crianças, jovens e anciãos. Escrever até para aqueles que já viraram encantados, defendendo a terra onde nasceram. Esses encantados foram homens e mulheres fortes que lutaram para salvaguardarem o sal da terra. E o tempo foi passando e muitas pessoas foram sensibilizadas, chegando muitas mensagens e muitas ideias como as enviadas pelo Fabio, Celeste, Gerda, Fernanda, Angelica, Penha, Miguel, Marcia, Carmem, Martanézia, Nádia, Juber, Renata, Uilliam Kelly e muitos outros, perguntando a mesma coisa: para quem escrever?

Escrever para o TUPIABÁ. Querem saber quem é o Tupiabá? Tupiabá? Ah, são tantas histórias.

Tupiabá era um curumim que vivia às margens do rio Piraqueaçú, o tal rio do peixe grande. Ele morava com povo indígena tupiniquim. Muito curioso, Tupiabá queria aprender tudo sobre seu povo e tudo sobre a sua aldeia. Naquele tempo a aldeia era uma floresta e tinha

lá muitos bichos. Ele perguntava: — Que bicho é esse? Que planta é aquela? Cadê o outro pedaço da lua? Os pais de Tupiabá não respondiam tudo o que ele perguntava. Mas ensinavam o essencial: que a natureza é a mãe terra. Que a mãe terra orienta a plantar no tempo certo, a pescar e mariscar, tendo a lua a guiar. Plantar, colher, brincar, correr, nadar e pular era vida para Tupiabá.

[...] Pintava com genipapo e urucum deixando a marca do seu povo no corpo [...] (LEMOS, Cristina Oliveira Santos, fragmento de carta da estudante indígena do PROLIND, Aracruz, 07/03/2020)

O resto da história pessoal, logo, logo vocês vão saber! Estará em um livro com todas as artimanhas desse curumim Tupiabá. Outra criança tupiniquim contou o que aconteceu com o menino Tupiabá da sua aldeia:

Numa aldeia nasceu um menino forte, guerreiro e muito corajoso. E os pais colocaram seu nome de Tupiabá. Numa certa manhã, o pai, a mãe e o filho colocaram o samburá nas costas e saíram pela mata à beira-rio fazendo o que mais gostavam: caçar e pescar. O casal tão entretido com a pesca se distraíram e o pequeno Tupiabá saiu de perto da sua mãe e adentrou pela mata. Quando a mãe se deu conta gritou: cadê meu filho? Tupiabá cadê você? (GESIMERIA, dos Santos Silva, fragmento de carta da estudante indígena do PROLIND, Aracruz, 03/2020).

Para vocês saberem o que aconteceu, vão ter que abrir e ler um outro livro. E vocês pensam que as histórias acabam por aqui? Não! Histórias indígenas são compridas. Vou contar o Tupiabá dos meus antepassados:

Tupiabá era uma curumim indígena que morava em Mucurutá. Mucurutá é uma aldeia que fica no Pé de um grande monte. Ao lado do Piraqueaçu, um grande rio de peixe grande. Uma noite o rio esburrou depois de uma grande pancada de chuva. A chuva foi tão forte que encharcou todo o sapé da maloca, justamente no dia que nascia um indiozinho, muito esperado pela aldeia. Nasceu forte como a fibra de tucumã, com cabelo minguado e espetadinho. Para surpresa geral,

depois que indiozinho nasceu, a aldeia perdeu o sossego. O indiozinho chorava alto e sem parar. Espantava bacurau, mutum, arara, jacu e pica-pau (MIRANDA, Marina Rodrigues, BA/2019).

Muitas outras histórias foram surgindo nas mensagens. Como Airton Krenak nos orienta, devemos contar histórias para adiar o fim do mundo, e temos feito isso. E assim muitas cartas chegaram até vocês, do Brasil e do mundo. Outras estão a caminho, não param! Todas inspiradas em conhecer o bem viver indígena em sintonia com a mãe terra.

O trabalho da escrita transformou nosso olhar. Fomos ler livros, estudar, conversar, fazer filmes, tocar a terra. Abrimos um espaço no tempo pandêmico para tecer uma retratação aos povos indígenas. Vejamos:

Olá queridos(as) curumins! Saudações a todos(as) vocês!

Temos passado por maus tempos nos últimos dias.

Enfrentado, além de muitos outros graves problemas, uma pandemia devastadora.

Estamos pagando o alto preço pelas nossas inconsequentes ações na natureza, na vida das pessoas e no nosso planeta. O mundo parece virar de cabeça para baixo...

A vida nas cidades, nas grandes metrópoles, capitais mundiais e em vários países, tem sofrido grandes e consideráveis impactos. Não há muita preocupação de se preservar nada por aqui... Tudo se transforma em riqueza e lucro, custe o que custar, inclusive vidas!

E daí?! É o que se ouve dizer, sem preocupação nenhuma, de toda essa situação por aqui...

Mas e aí? A vida em meio ao seio da terra, tão próxima dela como a de vocês, anda em meio ao mesmo caos em que nos encontramos? Como vocês estão encarando essa triste realidade?

Gostaria de saber...

Pode ser que o milagre, que não se faz por aqui, possa estar no que vocês tenham a nos falar!

Possa vir de um conhecimento de origem que, em nosso meio, costuma-se ser desprezado e não muito alguém se importar.

Conte-nos! Talvez possamos fazê-los ouvir, antes que seja tarde demais. Por um mundo melhor para todos nós!
HA'vete! Auêry! Obrigado! (STRELHOW, Fábio Guss. Serra/ES.
Fragmento da carta enviada em 02/05/2020).

Outras escritas sensíveis foram reveladas no meio do caos, todas refletidas sobre como adiar o fim do mundo, mostrando outras sensibilidades:

Percebemos que coisas simples passaram a ser muito mais prazerosas nessa nova realidade, como beber um copo de água e sentir como é saboroso “tomar água” quando estamos com sede. Começamos a sentir o cheiro do sabonete que usamos no momento do banho. O sol está mais lindo do que nunca e seus raios são deliciosos em nossas manhãs frias. A comida ficou muito mais saborosa, porque estamos com mais tempo para saboreá-la sentados nas mesas com nossas famílias diariamente. Podemos ver, observar e dizer pessoalmente aos nossos filhos o quanto os amamos dezenas de vezes por dia! O mundo parou e fomos obrigados a desacelerar junto com ele... Não tivemos outra opção e precisamos assumir que não foi fácil, mas temos a consciência de que realmente foi necessário.

A nossa forma de “ver o mundo” mudou! Não precisamos correr para chegar na hora marcada, parece que o tempo ficou maior, pela primeira vez muitos de nós descobriu o prazer em coisas simples como sentir a própria respiração na varanda de casa no final de uma tardezinha fria com aquela chuvinha caindo lá fora.

Exercer a gratidão passou a ser uma prática maior, cada dia percebemos que estamos sendo presenteados pela oportunidade de viver e como forma de agradecer precisamos cultivar os melhores sentimentos humanos. Que sejamos cada vez mais humanos, solidários, praticantes da empatia, amorosos e mesmo fisicamente longe, juntos em todos os sentimentos humanos e em atitudes conscientes para a construção dessa nova realidade que está sendo aos poucos construída.

Sonhamos com um futuro repleto de amor, onde as pessoas aprendam a se respeitar incondicionalmente. Contem conosco na luta pelos direitos constitucionais indigenistas. Temos muito o que aprender com vocês... nosso planeta pede socorro, precisamos cuidar

dele assim como nossos indígenas sempre fizeram desde o início dos tempos. Nos despedimos por aqui, deixando um forte abraço dos professores de História, Gustavo Soares e Rubiana Prata Fernandes (SOARES, Gustavo e FERNANDES, Rubiana Prata. Santa Maria de Jetibá/ES. Fragmento da carta enviada em 04/06/2020).

A carta de Márcia Rodrigues partilha com as crianças do mundo todo um pouco da sua história de vida, como vemos a seguir:

[...] O Sr. Leopoldo era o típico pescador, ainda são vivas em minha memória as lembranças do chapéu e do cabelo comprido que esvoaçava ao vento quando ele caminhava. E como é doce a lembrança de sua presença vigorosa naquele barco tão frágil, que em suas habilidosas mãos fazia proezas e voltava repleto de alimento, vida e sobrevivência para a pequena vila.

Todos os dias no fim da tarde eu acompanhava o Sr. Leopoldo e os outros pescadores remendando as redes, se preparando para a labuta do dia seguinte. E enquanto tecia, contava histórias para a menina que deslumbrada, viajava nas histórias do seu herói. Lembro das suas risadas quando as narrativas eram fantasiosas, histórias de pescador como a gente diz e eu mostrava meu aborrecimento. Como ele se divertia com isso e para me acalmar tirava uma bala do bolso da bermuda feita a partir de uma velha calça cortada.

Como eu aprendi com o Sr Leopoldo! Lembro das vezes que ele, impaciente as minhas perguntas sobre a vida e o futuro, respondia: "Se quieta menina! A vida te dará as respostas! Deixe-me trabalhar". E me recordo da dor que senti, no silêncio da minha alma, quando soube da sua morte no mar, no seu lugar. E das tardes que fui ao cais e olhei para o mar para sentir sua presença. Ah! Como são doces essas lembranças! E minhas ideias para adiar o fim do mundo estão vinculadas a esses momentos da infância. Acredito que nos aproximando mais uns dos outros com empatia, criando vínculos, vivendo experiências em sentido pleno é o que pode nos fortalecer... nos tornando mais humanos e possibilitando a continuidade da nossa caminhada na Terra. Não temos todas as respostas, mas temos a certeza que podemos encontrá-las. Como? Ajudando uns aos outros e nos aproximando mais ainda do outro (RODRIGUES, Márcia. Santa Teresa/ES. Fragmento da carta enviada em 29/06/2020).

E assim, escreveram e desenharam... E continuam escrevendo e desenhando. São muitas as cartas. Aprendemos com Tolstói que para “ser universal é preciso começar desenhando a nossa aldeia”.

E eu como estou? Estou com a tecla T apertada. O trabalho não para. Aprendi a olhar por outras janelas. Olhei para o céu e percebi que, muitos que aqui viviam hoje, viraram encantados, tal como os indígenas nas florestas, que quando tombam à terra, viram terra. Em outros lugares, outras cidades fora da aldeia, as pessoas que se foram, em consequência dessa pandemia, habitam também outros espaços da natureza, viraram estrelas, ocupando outras energias do sideral.

Crianças, e vocês sabem no que a tecla T de TRABALHO agora se tornou?

Se tornou T de TEMPO! Tempo de escrita. Escritas para os povos indígenas do Brasil, inspiradas na obra “Tempos de escrita” de Luís Donisete Benzi Grupioni, que em suas pesquisas afirmou que os índios escrevem e nós, assinamos embaixo.

Vocês escrevem! Vocês são os guardiões da terra e do céu. E assim nos despedimos. O nosso T tornou-se identidade, território Tupiabá.

Essa carta foi inspirada na riqueza lúdica do universo cosmológico infantil da professora Marina Rodrigues Miranda, no entanto, os tons de infâncias foram ressignificados para o mundo imaginado das crianças por um grupo de professores do Coletivo Tupiabá.

A escrita se alinhou a mesma lógica dos povos indígenas. Escutamos sensivelmente a “oratura” (literatura oral) desta pesquisadora de territórios indígenas, encarnamos as unidades nativas e recontamos, tendo como gênero narrativo a carta, composta enredada as histórias, tentando manter a espiritualidade nativa resguardada da memória da narradora compondo uma autoria coletiva.

Este coletivo acredita que as histórias indígenas, não seguem a lógica do universo literário canônico e nem segue o rigor científico acadêmico, por ser uma escrita nativa, são diferentes vozes, diferentes tempos, tempos verbais, encorpamos uma escrita cumprida com direitos garantidos das muitas vozes das nossas memórias Tupiabá.

Somos todos Povo da Terra Brasil.

Com carinho, o nosso abraço para todos os povos indígenas tradicionais do Brasil.

Coletivo Tupiabá

Referências

- ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidenta:** experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2009.
- COSTA, Suzane Lima. KARIRI, Rafael Xukuru. **Autoria indígena em quinze anos de cartas.** Trabalho de língua aplicada, Campinas, n (57.3):1.364-1.376, set./dez. 2018.
- COSTA, S. L. As cartas dos Povos Indígenas ao Brasil. **Memória Americana:** Caudernos de etnohistoria. Buenos Aires, UBA, 2018, Vol. 26, n.1, p. 94-104.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Tempos de escrita.** Rio de Janeiro: Museu do Índio, FUNAI, 2008. 36p. In color.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.
- MIRANDA, Marina R. Índio Pataxó o que vem fazer aqui? Autorias de Infâncias na aldeia Pé do Monte. **Anais do Seminário Nacional Infâncias: Infâncias Juventudes e cidades: Um diálogo com a educação.** Vitória - ES: Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação da UFES, 2017. v. 1. p. 01-112.
- MIRANDA, Marina R. ; STRELHOW, Fábio Guss; CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. Projeto de Extensão **Cartas dos(as) guardiões(ãs) da Terra e do Céu: experiências de escritas originárias das crianças indígenas para o mundo.** Edital Prosis 07/2020 - Chamada interna de apoio a projetos de extensão para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19), aprovado em 19/05/2020.

TUPIABÁ, Projetos Originários. Cartas para a aldeia. **Cartas dos(as) guardiões(ãs) da Terra e do Céu:** experiências de escritas originárias das crianças indígenas para o mundo. Disponível em: <http://projetotupiaba.com.br> Acesso em: fev. 2021.

Autoras e Autor

ADÉLIA PACHECO DE FREITAS OLIVEIRA. Licenciada em Artes Visuais/UFES, Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, Integrante do Grupo de Pesquisa Imagem, Tecnologia e Infância.

Email: adeliapacheco@yahoo.com.br.

ANA GARCIA. Doutoranda Bolseira de Investigação no Programa Doutoral em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e no Centro de Investigação e Intervenção Educativas; Mestre em Ciências da Educação - especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária pela Universidade de Aveiro; Licenciada em Teatro e Produção Artística pela Escola Superior de Música e de Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto.

ANDRESSA DIAS KOEHLER. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: andressadk@gmail.com.

ANGELA MARIA CAULYT SANTOS DA SILVA. Doutora e Mestre em Educação; Especialista em Políticas e Práticas Sociais em Saúde; e Graduada em Serviço Social, todos os cursos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM.

E-mail: angelacaulyt@yahoo.com.br.

CELESTE CICCARONE. Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2001). Professor Associado IV da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupiniquim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo.

DÉBORA SANTOS COUTO. Licenciada em Artes Visuais/UFES, Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, Integrante do Grupo de Pesquisa Imagem, Tecnologia e Infância.
E-mail: debora.santos2@hotmail.com.

ERINEU FOERSTE. Licenciado em Letras UNISINOS-RS. Doutor em Educação – PUC-RIO, Pós-Doutorado – Universität-Siegen-Alemanha. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do Grupo de Pesquisa Culturas, Parceria e Educação do Campo-CNPq.

FERNANDA MONTEIRO BARRETO CAMARGO. Licenciada em Artes Visuais/UFES, Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa Imagem, Tecnologia e Infância.
E-mail: fmbcamargo@yahoo.com.br

GERDA MARGIT SCHUTZ FOERSTE. Doutora em Educação pela UFF, Pós-Doutorado em Educação, UniSiegen- DE. Professora do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do Grupo de Pesquisa Imagens, tecnologias e Infâncias.
E-mail: gerda_foerste@yahoo.com.br.

INÊS SANTOS MOURA. Doutoranda Bolsista de Investigação no Programa Doutoral Informação e Comunicação em Plataformas Digitais nas Universidades de Aveiro e do Porto e no DigiMedia

Research Centre; Mestre em Comunicação Multimédia - especialização em Audiovisual Digital pela Universidade de Aveiro; Licenciada em Tecnologia da Comunicação Audiovisual pela ESMAE - Politécnico do Porto.

IRENE ZUZARTE CORTESÃO MELO DA COSTA. Licenciatura em Sociologia (FLUP) e Curso de Música do Conservatório do Porto. Mestrado em Antropologia Aplicada ao Trabalho Comunitário e Diploma Profissional em Trabalho Comunitário (Goldsmiths College, Universidade de Londres). Formação Especializada - Escola d'Expressió i Psicomotricitat – Institut d'Educació de Barcelona – “Expressão-Comunicação e Linguagens na Prática Socioeducativa”. Coordenadora dos Serviços para a infância e juventude Deptford Community Centre, Londres e da Casa das Glicínias - Vale de Campanhã, Porto. Docente na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, responsável pelas unidades curriculares de expressão musical dos cursos de educação básica e social. Supervisora de estágios profissionais na área da Educação de infância. Doutorada em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tem publicações várias das quais se destaca Cortesão, Irene. (2016). A música no Jardim de Infância: uma proposta de desenho curricular, Porto, ESEPF.

JANAINA PEREIRA DA ROSA FERREIRA. É a professora Iakumã da Aldeia Tupiniquim Pau Brasil/Aracruz-ES, graduada em Pedagogia e no atual momento é estudante do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua na escola Indígena como professora da Língua Tupi.

KELLY CHRISTINY DA COSTA. Graduada em Educação Artística - Licenciatura plena em Desenho. Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM. Professora do Departamento de Gemologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

LEYLA MARCIA KILL. Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM-. Assistente Social. Professora do curso de graduação em Serviço Social da EMESCAM e Assistente social da Pro-Matre. E-mail: leylakill2014@gmail.com.

LUDIMILA NUNES MANTOVANI. Graduada em Serviço Social; Especialista em Gestão Administrativa da Educação; Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM; Assistente Social da Universidade Federal do Espírito Santo.

MANUELA GONÇALVES. Licenciada em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, doutorou-se em Ciências da Educação em 2007, na Universidade de Aveiro. É docente e investigadora no Departamento de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, da Universidade de Aveiro, Portugal.

MARIA ANGÉLICA VAGO-SOARES. Licenciada em Artes Visuais/UFES, Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, Integrante do Grupo de Pesquisa Imagem, Tecnologia e Infância.
E-mail: angelica_vago@hotmail.com.

MARINA RODRIGUES MIRANDA. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/2013). Professora Adjunta - Nível II - da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Docente na Pós-graduação em Agro-Ecologia e Educação do Campo (UFSB); Líder do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Experiência do Sensível (NUPEEES) em linhas de Estudos e Pesquisas em Educação de Infâncias indígenas e quilombola; Membro do grupo de Pesquisa Imagens e Tecnologias e Infâncias (PPGE/UFES) com o tema de pesquisa: Culturas Infantis em comunidades tradicionais.
Email: marina.miranda@ufsb.edu.br.

PAMMELA SOUZA IMBROISI FIORIO. Bacharel em Relações Internacionais e licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Arteterapia, Psicopedagogia, Arte na Educação, Educação infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental e Alfabetização e Letramento. Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Pedagoga efetiva na rede pública de ensino do município de Cariacica - ES.

E-mail: pammela.imbroisi@gmail.com

ROSA MADEIRA. Doutorada em Ciências da Educação, em 2003, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Educadora, com Curso de Especialização em Educação Especial, pelo Instituto Politécnico do Porto. Licenciada em Ciência da Educação, ramo educação da Criança e Pós-graduada em Ciências da Educação, ramo Diversidade Cultural. Docente e investigadora no Departamento de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, Portugal.

SAMIRA DA COSTA STEN. Licenciada em Artes Visuais/UFES, Doutoranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação/UFES.

E-mail: samira.sten@hotmail.com.

SONIA MARIA DE OLIVEIRA FERREIRA. Licenciada em Artes Visuais/UFES, Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, Integrante do Grupo de Pesquisa Imagem, Tecnologia e Infância.

E-mail: soniaoferreira@gmail.com.

THALYTA BOTELHO MONTEIRO. Licenciada em Artes Visuais/UFES, Doutoranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, Integrante do Grupo de Pesquisa Imagem, Tecnologia e Infância.

E-mail: monteirothalyta@yahoo.com.br.

THAYNARA SILVA OLIVEIRA. Licenciada em Artes Visuais/UFES, Mestranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, Integrante do Grupo de Pesquisa Imagem, Tecnologia e Infância.
E-mail: thaynara_oly@hotmail.com.

A presente coletânea intitulada **ARTE NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTO LOCAL** é produto de trabalho colaborativo de dois grupos de pesquisas vinculados respectivamente aos programas: Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, e Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas por seus membros nos últimos dez anos, coordenados pelas pesquisadoras Dra. Angela Maria Caulyt Santos da Silva e Dra. Gerda Margit Schütz Foerste, líderes dos grupos. A publicação conjunta representa a busca pela integração de pesquisas com temas voltados à Arte nas práticas educativas e de desenvolvimento local, ao mesmo tempo em que reafirma a importância do trabalho interinstitucional.

As discussões conceituais e metodológicas constituem importante contribuição ao campo da arte e seu ensino e à educação. Sobretudo, possibilitam avaliar a produção dos grupos de pesquisa e sua inserção no contexto capixaba. Conforme apresentam as organizadoras da coletânea, “trata-se portanto de um exercício reflexivo-analítico sobre as bases conceituais que fundamentam os estudos”. Essa prática é importante quando buscamos consolidar pesquisas sobre a Arte na Educação. Nesse sentido, recomendamos a leitura atenta dos artigos que integram essa obra.

Prof. Dr. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.
UDESC



ISBN 978-65-5869-231-7

