

REVISTA
**EDUCAÇÃO,
ARTES E
INCLUSÃO**

VOLUME 14, Nº 1, Jan./Mar. 2018

ISSN 1984-3178





EDITORIAL

A equipe da Revista Educação, Artes e Inclusão tem a honra de lançar neste ano de 2018 sua 14ª edição, inaugurando a oferta de números trimestrais. A ampliação da revista se dá em função da necessidade de atender a demanda qualificada de produções submetidas a revista. Agradecemos a toda a equipe editorial, nosso conselho internacional e aos autores e autoras que escolhem a revista para veiculação de suas produções e tornam possível a conclusão de cada um dos números do periódico desde 2008. A revista completa esse ano dez anos de publicação ininterrupta.

Neste número foram aprovados seis artigos, uma entrevista e um relato de experiência que, partindo da temática da inclusão Especial, ampliam a perspectiva inclusiva para outros espaços de resistência social.

Em tempo de aprovação da reforma da educação brasileira, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, se concretiza na contramão dos interesses das entidades que representam educadores, estudantes da área de arte e setores artísticos culturais. A referida reforma tem como desdobramento a exclusão do Ensino de Artes do Ensino Médio.

Contradizendo essa nova reforma o primeiro artigo intitulado: “Apropriações da linguagem fotográfica sobre “trabalho” por alunos do Ensino Médio nas aulas de Arte” problematiza os resultados de uma tese de doutorado de autoria de Laudo Rodrigues Sobrinho que cria estratégias de ampliação da formação estética de estudantes do Ensino Médio. O autor desenvolveu Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; com Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; Professor de Arte da SEE/SP e Professor da FACCAA-UNIESP campus Avaré. Segundo o autor, o estudo pretendeu investigar o trabalho desenvolvido com alunos de uma Escola Estadual, no interior do estado de São Paulo, nas aulas de Arte, que produziram fotografias e discutiram sobre elas. O objetivo do trabalho foi estudar como a linguagem fotográfica pode favorecer as reflexões desses alunos do Ensino Médio, auxiliando a problematizar a realidade na qual estão inseridos.

Já o segundo artigo intitulado: “O fortalecimento do Conselho Escolar no Centro Educacional Municipal São Cristóvão: reflexões e mudanças”, é de autoria de um coletivo



formado por Tiago Borga da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, Engenheiro Ambiental, que desenvolve seu mestrado na área de Educação e como co-autor Arã Paraguassu Ribeiro, da mesma instituição que é Mestrando em Desenvolvimento e Sociedade. Mariangela Lenz Zeide, que desenvolveu pós-doutorado na UFRGS concluído em 2017 e Rodrigo Regert que é Mestrando em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), são também co-autores do artigo proposto. O texto apresenta uma reflexão sobre o fortalecimento do Conselho Escolar no Centro Educacional Municipal São Cristóvão de Fraiburgo no Estado de Santa Catarina. O estudo proposto tem o intuito de discutir a importância, a função de cada membro e as ações que esse Conselho deve executar para que exerça papel significativo na comunidade.

O terceiro artigo intitulado “Entre cores e pessoas com visão subnormal” de autoria do Dr. Robson Xavier da Costa, coordenador do PPGAV UFPB/UFPE e Viviane dos Santos Coutinho Correio da UFPB, membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI)/UFPB. Segundo os autores o estudo pretende analisar o impacto das cores no cotidiano e na fruição de imagens artísticas em pessoas com visão subnormal. O artigo aponta que a investigação realizada no ano de 2016 utilizou-se da pesquisa qualitativa com o método do estudo de caso (YIN, 2005), no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), na cidade de João Pessoa. A pesquisa foi feita com pessoas com visão subnormal a partir da observação in loco das dificuldades de identificação das cores que as crianças e jovens do ICPAC apresentam. Os autores apresentam como resultados que os participantes apresentaram dificuldades para enxergar as cores na maior ou menor incidência de iluminação direta; a luz intensa torna seus olhos sensíveis, causando irritabilidade e vermelhidão; um ambiente totalmente escuro faz com que percam completamente a noção das cores; o contato com maquetes táteis com reproduções de obras de arte permitiu a identificação de formas, distinção figura/fundo e algumas cores, a percepção das obras foi significativa.

Já o quarto artigo intitulado “O poder disciplinar escolar e a resistência freireana: atitude parresíastica chamando ao cuidado de si” de autoria de Amanda Machado Chraim, doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolve seu estudo considerando os conceitos de poder disciplinar, resistência, parresia e cuidado de si considerando os conceitos de Foucault. Segundo



a autora, o estudo pretende, a partir da análise dos escritos de Paulo Freire (2014a, 2014b), uma aproximação desse educador com a atitude Parresiástica, numa postura de resistência ao dispositivo escolar. Percebendo, assim, a perspectiva freireana como um chamado ao cuidado de si para os trabalhadores brasileiros em processo de alfabetização, o texto aproxima esse autor com a perspectiva foucaultiana no que se refere à busca de práticas de liberdade como um investimento micropolítico.

O artigo intitulado: “A relação da arte com os adolescentes em conflito com a lei: uma pesquisa-ação no município de Cascavel-PR” é de autoria de Higor Antonio da Cunha da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel. É Acadêmico do Curso de Artes-Licenciatura da UNIVEL- Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel-Pr. Participam como co-autores a educadora social Rejane Ruaro, da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel e a professora Tânia Cristina Kaminski Alves Assini, da mesma instituição. O estudo proposto tem como objetivo investigar se a arte pode contribuir para a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Segundo os autores, por meio de pesquisa bibliográfica e documental sobre a execução de medidas socioeducativas, foram gerados dados e questionamentos relevantes aos aspectos em que a arte atua. Os autores concluem que a arte tem força de intervir positivamente no plano de autoimagem e da autoestima, auxiliando o adolescente a buscar seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão.

O sexto artigo intitulado “A influência do Projeto Jardim de Gente na reinvenção do cotidiano: um estudo com os jovens do bairro Bom Jardim” é de autoria de Gabriel Nunes Lopes Ferreira, doutorando da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Marco Antonio Toledo Nascimento, que é professor do curso de música, da mesma instituição. O artigo aborda a educação musical em espaços não escolares de ensino e como esses espaços contribuem para a educação musical na periferia de Fortaleza. Segundo os autores, a investigação tem como objetivo compreender, sob a perspectiva dos estudantes, a importância dos cursos de Música realizados pelo Projeto Jardim de Gente (bairro Bom Jardim – Fortaleza/ Ceará/ Brasil). A pesquisa utilizou-se de uma abordagem de estudo de caso. Foram analisados os planos de aula do curso, o Projeto Político Pedagógico do Projeto e também as entrevistas com dez estudantes que participaram do curso no período de 2010 a 2013. De acordo com os resultados, o Projeto surge



como um espaço de democratização do saber musical, reinventando o cotidiano de seus frequentadores.

Os artigos científicos propõem diferentes orientações teórico-práticas, diferentes contextos e perspectivas de inclusão. Também apresentam investigações em diferentes programas de pós-graduação do Brasil. Ampliando a abordagem de nosso periódico, cada uma das edições possui um Relato de Experiência. Nesta edição, apresentamos o relato proposto por Monique Lima de Oliveira intitulado “Educação pela arte - experiências teatrais na Educação do Campo (2010-2013)”. O relato é resultado da dissertação de mestrado cujo título é: O teatro na formação de educadores - Experimentos com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, defendida em 2013 pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Segundo a autora, um dos principais objetivos da pesquisa foi estudar as ações do Laboratório de Artes a partir das experiências narradas por cada um dos educandos e educandas, nos seus cadernos reflexivos - que também são instrumentos pedagógicos. Como público alvo o estudo abrangeu militantes dos movimentos sociais e sindicais, do campo e da cidade, e das populações quilombola, indígena e caiçara. O resultado imediato da pesquisa foi a criação da primeira vaga para docente de teatro da UFRRJ. A experiência que segue é fruto das reflexões da autora sobre as leituras das narrativas dos integrantes dessa primeira turma, sobre as narrativas das experiências teatrais, no âmbito do Laboratório de Artes do Curso.

Para fechar o primeiro número de 2018, a revista propõe uma entrevista com Edivânia Granja da Silva Oliveira com o tema “Etnodiversidade e Formação de Professores”. A entrevistada é professora de História do Instituto Federal do Sertão de Pernambuco, Campus Petrolina, desenvolve estudos de doutorado em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social – DINTER UFCG/USP. Como abordagem temática, a entrevista abarca a atuação da Profa. Edivânia junto o IFSertão e às comunidades indígenas e quilombolas da região, avalia a implementação da Lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, na formação de professores, abordando ainda questões relativas à educação intercultural descolonizante, à inter-relação entre as Instituições de Ensino Superior e a Rede de Educação Básica e outros aspectos dos debates étnico-raciais no âmbito da Educação.



Finalizamos a apresentação dos estudos presentes no volume 14, número 01 de 2018, desejando que possam ser contribuições relevantes para outros pesquisadores. Assim, aproveitamos o expediente para desejar um ano de 2018 repleto de realizações no campo da arte, educação e inclusão.

Equipe Editorial



EXPEDIENTE

DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018>

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR GERAL DA REVISTA

Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Regina Finck Schambeck, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Clarissa Santos Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Maristela Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Valéria Meroski Alvarenga - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

André Ricardo Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Lucas Prestes da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Dr Robson Xavier da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Dra. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Alexandra Ayach Anache, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Dra. Denize Piccolotto Carvalho, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Dr. João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa, Portugal

Dra. Maricel Gomez de La Errechea Cohas, Universidad de Playa Ancha, Chile

Dra. Mirela Ribeiro Meira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Nicolas Bermudez, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Arte, Argentina

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Flora Bazzo Schmidt, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Miriam Cassia Carmo Mattos, Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Silvana Saldanha Palheta, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Luísa Agostinho Faccio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Jéssica Natana Agostinho, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Carolina Pinheiro Zanoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Elisete Moccelin Machado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Janine Alessandra Perini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil



**APROPRIAÇÕES DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA SOBRE
“TRABALHO” POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS
DE ARTE**

**APPROPRIATIONS OF THE PHOTOGRAPHIC LANGUAGE ON
"WORK" BY STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL IN THE
LESSONS OF ART**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018007>

Laudo Rodrigues Sobrinho - Universidade Metodista de Piracicaba

RESUMO

Este artigo configura-se como síntese da tese defendida a pouco, onde estudei com alunos de uma Escola Estadual, no interior do estado de São Paulo, nas aulas de Arte, produziram fotografias e discutiram sobre elas. Escolhas teóricas e metodológicas de investigação estabeleceram-se em diálogo com minha formação e o contexto da pesquisa ocorreu em um município de economia, predominantemente, rural. O objetivo do trabalho foi estudar como a linguagem fotográfica podem favorecer as reflexões desses alunos do Ensino Médio, a problematizarem a realidade na qual estão inseridos. Partimos da questão: é possível que por meio da produção de fotografias e das discussões sobre elas que os alunos se apropriem de significações de sua realidade e conceituem o “trabalho” de forma diferenciada ao conceito dado pelo Currículo Oficial? A seleção de quatro imagens, com seus respectivos turnos dialógicos, compôs o material. A temática se verificou na medida em que as análises mostraram, da parte dos alunos, tanto a apropriação de regras formais de composição da fotografia quanto a possibilidade de significações do mundo em que vivem, a partir da relação com o professor/pesquisador. Essa pesquisa configurou-se como Participante e atende respectivamente a interesses da Educação e do ensino de Arte.

Palavras-chaves: Fotografia; Dialogia; Educação; Ensino de Arte; Ensino Médio.

ABSTRACT

This article is a summary of the thesis that I defended in the near future, where I studied as students of a State School, in the interior of the State of São Paulo, in art classes, produced photographs and discussed them. Theoretical and methodological choices of research were established in dialogue with my training and the context of the research occurred in a predominantly rural economy municipality. The objective of the work was to study how the photographic language can favor the reflections of these high school students, to problematize the reality in which they are inserted. We start from the question: is it possible, through the production of photographs and the discussions about them, that the students take ownership of their reality and conceptualize the "work" differently from the concept given by the Official Curriculum? The selection of four images, with their respective dialogical shifts, composed the material. The thematic was verified to the extent that the analyzes showed, on the part of the students, both the appropriation of formal rules of composition of the photograph and the possibility of significations of the world in which they live, from the relation with the teacher / researcher. This research was configured as a Participant and serves respectively the interests of Education and Art education.

Keywords: Photography. Dialogy. Education. Art Education. High School.



1 INTRODUÇÃO

Na maioria dos artigos por mim lidos, o autor inicia com a explanação de seus referenciais e a descrição de seus caminhos metodológicos. Na elaboração deste artigo, eu me distancio, a princípio, destas regras por entender que, ao estudar alguma coisa, esta deve ser estudada em movimento ou, melhor dizendo, que as relações e interações entre os sujeitos, suas condições concretas de vida, a dinâmica e o contexto social devam efetivamente ser considerados.

Permearão meu estudo não somente a fundamentação teórica a que me proponho, mas minhas condições de vida concreta, histórica e simbólica, que deverão estar relacionadas e contextualizadas com as apropriações fotográficas e dialógicas dos sujeitos desta pesquisa.

Acredito que essas apropriações sobre representações humanas, nesse momento, possam ser entendidas com as palavras de Buoro (1998. p. 20) quando afirma serem elas “essenciais ao desenvolvimento da consciência propiciando ao homem contato consigo mesmo e com o outro”.

Estas experiências e vivências não aconteceram no vazio, mas no movimento de uma história pessoal – que é, deste modo, também memória de quem eu fui e de quem venho sendo. Recebia e recebo estímulos que me eram e são prazerosos por propiciarem novas formas de ver o mundo e nele poder me posicionar. Assim, intuitivamente, formam minhas apropriações e introspecções a partir do plano social, trazendo o que estava consolidado como conhecimento culturalmente construído pela humanidade para que em mim se transformasse em conhecimento pessoal.

Dentre estes fatos marcantes, destaco minha aproximação com a fotografia, que se deu de forma repentina e inesperada pois, aos 11 anos assumi a produção das fotografias da coluna de meu pai por seu fotógrafo ficar convalescente por um ano devido a um acidente automobilístico. Aos 16 anos efetivamente me profissionalizei.

Ao me formar professor de Arte em 1993, passo a incorporar essa como principal poética artística e comunicacional de minha prática.



Em 2010, fui removido para a Escola Estadual “Pedro Bento Alves”, em Arandu, no interior de São Paulo, na região de Avaré, no Sudoeste Paulista. Os sujeitos desta pesquisa foram meus alunos desde o sexto ano do Ensino Fundamental e no segundo ano do Ensino Médio iniciei os trabalhos com fotografia por este ser um conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Pela primeira vez, aqueles alunos estavam tendo, de forma sistematizada, o ensino de fotografia, o que para eles significava descortinar uma gama de infinitas possibilidades. Kossoy (2002) nos ensina que este processo se dá devido:

A imagem fotográfica não é um simples registro físico-químico ou eletrônico do objeto fotografado: qualquer que seja o objeto da documentação não se pode esquecer que a fotografia é sempre uma representação a partir do real intermediada pelo fotógrafo que a produz segundo sua forma particular de compreensão daquele real, seu repertório, sua ideologia. A fotografia é, como já vimos reiteradas vezes, o resultado de um processo de criação/construção técnico, cultural e estético elaborado pelo fotógrafo. (KOSSOY, 2002. p. 52)

Não é que não havia fotografia na escola ou em suas vidas. Havia e muita. Tanto que a maioria dos alunos, antes de minha chegada a essa escola, já dispunham de câmeras ou aparelhos de telefonia celular, com câmeras acopladas, porém fotografavam de maneira *laissez-faire*, preocupados apenas com a extasia pelo fotografar.

Em 2014, aqueles alunos estavam matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, tendo sido meus alunos em todos os anos antecedentes. Foi, então, que realizei a coleta de dados da pesquisa.

O grupo era composto de 33 alunos, sendo a maioria meus alunos desde meu início na escola. Assim, na convivência por sete anos, fomos formando vínculos. Eram discutidos nossos problemas e compartilhadas nossas alegrias. Efetivamente, havia forte interação entre professor e alunos.

Essa aproximação acabou sensibilizando o grupo, positivamente, em relação à Arte. Pintamos muito, esculpimos, fomos a algumas exposições em São Paulo e depois



pintamos releituras em painéis de madeira para decorar todos os corredores da escola, sempre partindo do que foi visto na capital.

As duas aulas semanais sempre foram divididas sistematicamente entre uma aula destinada ao Caderno do Aluno (material didático apostilado fornecido pela Secretaria da Educação do Estado) e a outra dedicada à proposições da turma e do professor.

Somente no segundo ano do Ensino Médio é que iniciei os estudos em fotografia, por este ser um dos conteúdos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Em especial, por opção da turma, a segunda aula da semana foi dedicada para que fotografassem.

As questões sobre a reflexão da realidade e as possíveis maneiras de transformá-la sempre permearam minhas ações como professor. E a fotografia esteve presente em todos os momentos, sobretudo atrelada à arte.

Isto posto, desenvolvi a Tese que este artigo sintetiza e, agora consolida esses escritos, tendo por objetivo estudar como a linguagem fotográfica e suas técnicas de produção podem favorecer as reflexões dos alunos do Ensino Médio, de uma escola pública, do interior de São Paulo, a problematizarem a realidade na qual estão inseridos.

Para tal, procurei responder a seguinte questão de investigação: como os alunos do Ensino Médio, participantes das aulas de Arte, pela mediação do professor-pesquisador, apropriam-se da linguagem fotográfica e, ao produzirem suas fotos, refletem acerca da própria realidade?

Assim a principal intenção foi de estudar se é possível por meio da produção de fotografias e das discussões sobre elas que os alunos se apropriem de significações de sua realidade e conceituem o trabalho de forma diferenciada ao conceito dado pelo Currículo Oficial. Por este enfatizar os estudos como preparação para o mercado de trabalho.

Sempre assumi a concepção de trabalho como sendo qualquer atividade humana que transforme a natureza em bens de consumo ou em bens de serviço, portanto,



qualquer empenho das pessoas na realização de tarefas, cotidianas ou não, configuro como trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Reconheço que a representação criada pelo aluno está vinculada às suas condições concretas de vida, segundo Deliberador (2013):

A fotografia representa a realidade por meio de um discurso, no qual os elementos de sua linguagem lhe empregam determinados sentidos. Saber interpretar tais significações e empregá-las para a construção de um discurso próprio sobre o real [...] (DELIBERADOR, 2013, p. 15)

Ferreira (2012a), ao falar das representações, nos diz “As representações visuais contribuem para dar sentido em constante interação conosco”, mais adiante afirma “As imagens interpretam e produzem o mundo em termos visuais” (p.30). Portanto, a fotografia é resultante da intencionalidade do fotógrafo e da programação contida nos instrumentos.

Cada uma das fotografias de meus alunos foi elaborada a partir de suas concepções de mundo e na forma que eles se relacionam com os conhecimentos socialmente adquiridos. Embora, não podemos esquecer que durante todo o decorrer do segundo e terceiro ano do Ensino Médio como também em todo o decorrer da pesquisa de campo procurei subsidiar tecnicamente conhecimentos e reflexões sobre fotografia que garantissem as interpretações e construções coletivas sobre seu mundo real.

Fotografia é sempre representação (Duarte, 2000, Deliberador, 2013), e, muito embora represente um fragmento da realidade, dela se distancia uma vez que é carregada de interpretações pessoais, de cunho valorativo, de concepção ou preferência técnica. Sendo assim, é preche de apropriações subjetivas, não sendo inocente em sua intencionalidade, vem programada pelo fotógrafo e pelo instrumento.



Sobre a tônica da representação, Ferreira (2012b), embora diga de forma diferente, ainda assim, antecipa as intenções do fotógrafo/autor:

Dessa forma, podemos considerar que toda fotografia é uma ficção que nos é apresentada como uma verdade; como verdadeira, o que importa não é essa mentira inevitável, mas como o fotógrafo a utiliza e com que propósito. (FERREIRA, 2012b, p. 19).

Segundo Rouillé (2009), quando nos fala sobre as seleções formais realizadas pelo fotógrafo autor, aponta que este não fotografa o real nem mesmo no real, todavia seu ato de fotografar se dá com o real. “A extensão excede às coisas e aos corpos, que jamais se inserem na imagem sem estarem ligados aos incorporais” (p. 202).

Ainda versando sobre o processo dialético entre fotografia, realidade e aos incorporais de Rouillé, encontro pensamento equivalente em Kossoy (2002) quando nos diz:

A fotografia tem uma realidade própria que não corresponde necessariamente à realidade que envolveu o assunto, objeto do registro, no contexto da vida passada. Trata-se da realidade do documento, da representação: uma segunda realidade, construída, codificada, sedutora em sua montagem, em sua estética, de forma alguma ingênua, inocente, mas que é, todavia, o elo material do tempo e espaço representado, pista decisiva para desvendarmos o passado. (KOSSOY, 2002. p. 22)

Deliberador (2013) reafirma os postulados de Rouillé e de Kossoy quando em seu trabalho, ao se apropriar de um período da história da fotografia, diz:

A fotografia **já foi entendida como o “espelho da realidade”**, como se tomasse naturalmente as cenas do mundo natural. Todavia, entende-se que não é bem assim, que a fotografia é **apenas um traço do real**. (DELIBERADOR, 2013. p. 20 – grifos meus)



Sobre a ideia de sua aproximação com a realidade que as fotografias propiciam ao observador, embora divergente às proposições anteriores e evidentemente, construídas sobre outra base epistemológica, Sontag (2004) nos ensina: “as fotos modificam e ampliam nossas ideias [...]. Coletar fotos é coletar o mundo” (p.13).

O pensamento de Sontag (2004) sobre a ampliação das ideias oportuniza aos alunos possibilidades de compreenderem e se manifestarem sobre a realidade do documento (Kossoy, 2002), considerando de maneira mais elucidativa a intencionalidade do fotógrafo e como este representou a realidade que construiu.

Isto posto, a fotografia difere substancialmente daquilo que entendo por imitação, pois carrega em si a expressão de uma relação aberta/incompleta do sujeito com o mundo, sendo que o fotógrafo/autor, no momento do registro, antevê as possibilidades de interpretação do observador e a ele destina sua composição na tentativa de dirigir seu olhar. Segundo Nobre (2011. p.110) esse processo se dá em função da fotografia ser um signo e estar condicionada a uma linguagem específica e peculiar relacionada com a cultura de seu produtor.

Mesmo para um observador genérico, o fotógrafo/autor procura, à sua maneira, deixar explicitadas ao observador suas posições axiológicas, ideológicas e culturais, pois ainda segundo Sontag (2004) “a câmera é o braço ideal da consciência [...]” (p.14). Portanto, essa autora sinaliza a fotografia como um exercício na elaboração do pensamento.

Em sua orquestração da fotografia, ou melhor dizendo, na sua elaboração, perpassam os conceitos do fotógrafo/autor de história, de ética, de técnica, como também de seu cotidiano, Oportanto a orquestração se dá em função das condições concretas de vida social de seu autor. Ponto de vista este também compartilhado por Gonçalves (2009), que em suas palavras expressa:

A imagem depende dos símbolos e códigos circundantes e compartilhados no período em que foi produzido ou dentro do grupo ao qual pertence o autor. A construção da imagem é função das **possibilidades de ver e compreender que pertencem à época na qual**



o sujeito que a realiza está inserido. (GONÇALVES, 2009, p. 236 – grifo meu).

Sendo irrefutável a proposição de que a fotografia se constitui de códigos e símbolos compartilhados e a sua época, Nobre (2011) completa com pouco mais de propriedade. São suas palavras:

[...] estão contidas partes das informações culturais, captadas pelo seu autor, mas em um movimento hologramático podem representar o itinerário de pensamento de quem as capturou e do mundo das ideias da cultura dominante.

Dessa forma, a partir da fotografia, o ser humano chega a representar o seu mundo, o seu espaço e o outro no qual se espelha, enfim, o que apreende, e a partir da memória social do ser humano, um mundo repleto de representações e de aspectos simbólicos serão os elementos que configuram sua estruturação enquanto ser social, determinadas condutas, e diversificadas crenças. (NOBRE, 2011, p. 110)

Assim, considerando-se o visto há pouco, na fotografia está contida toda a interpretação da narrativa social sobre determinado aspecto, isto é, do que foi fotografado, fator determinado única e exclusivamente pelo fotógrafo, ainda que mediado pelos seus vínculos com a sociedade.

3 MÉTODO

Em passeios pela pequena Arandu, os alunos fotografaram pessoas, a paisagem urbana, detalhes como texturas de chão, parede e o que mais lhes satisfizessem. Ao retornar para a escola, um dos alunos ficava responsável em transferir as fotografias para uma pasta única. Na sequência, eu montava em *power point* todas as fotografias e em projeção fazia correções e elaborava sugestões para a aula seguinte.

Aos poucos, os alunos foram se soltando e sem melindre criticavam todas as fotos. Os resultados após as discussões passaram a originar fotos mais bem elaboradas



e, assim, fotografar, discutir e (re)fotografar para novamente ser discutido passou a ser uma constante.

No ano seguinte, isto é, no terceiro ano do Ensino Médio, contexto deste estudo, os alunos optaram em continuar o trabalho com fotografia na aula em que permitia que optassem sobre o que seria feito.

Como combinado, dei sequência nas aulas específicas de fotografia, porém, neste ano, o tema a ser desenvolvido seria “o trabalho”, aceitando qualquer forma de apropriação fotográfica que fizesse referência ao tema dado.

Dei aos alunos minha conceituação de trabalho como sendo aquela que se manifesta pela atuação laborativa do homem, ou seja, qualquer ação humana que vise a transformação da natureza em bens ou a execução de tarefas cotidianas se constitui como trabalho. Reconheço que essa conceituação é distante da conceituação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Embora explicitamente no Currículo não haja contraposição ao meu conceito, ele enfatiza apenas a preparação para o mercado de trabalho.

Essa divergência entre conceitos será tensionada durante todo o decorrer deste trabalho, pois como pessoa, como profissional e, finalmente, como pesquisador, penso que não deva aceitar que se passe por todo um ciclo de estudos apenas para se ter o direito à entrada no mercado de trabalho.

Ainda sou uma das pessoas que acredita que a escola serve para ensinar e para preparar a pessoa para a vida. Assim, o direito à entrada ao mercado de trabalho é apenas um dos matizes possíveis.

Dos encontros realizados, apenas três deles foram gravados em vídeo. Nos demais encontros, realizamos gravação em áudio feita através de um computador portátil.

Na data marcada, 18 sujeitos entregaram os termos de consentimento. No universo de trinta e três alunos, quatro fotografias foram selecionadas, considerando as apropriações das regras formais ensinadas e a participação nas discussões sobre as fotos.



As transcrições foram realizadas observando-se as expressões faciais, as entonações de voz, as pausas ou qualquer outro pormenor que indiciasse sentidos. Como apoio destes elementos nas gravações de áudio foi utilizado o caderno de campo. Nele anotei a última palavra dos sujeitos e os índices que reconheci como importantes.

Para que fosse garantido o direito de confidencialidade dos sujeitos seus nomes fictícios foram orientados a partir de nomes escolhidos pelos próprios alunos.

A partir da análise dos diálogos transcritos, elaborei três categorias que se destacaram numa primeira leitura. A partir dessa classificação, construí três discussões sobre o modo como os alunos se apropriaram das técnicas fotográficas e como refletiram sobre sua realidade.

4 ANÁLISE FORMAL

Anteriormente dei ao leitor uma síntese de minha constituição como sujeito, após trouxe à tona conceitos circundantes de fotografia que me apropriei, agora trago como um dos alunos se apropriou destes conceitos, das regras formais e o que delas falou.

Mas antes, cabe, aqui, trazer as palavras de Deliberador (2013) por sintetizar minha intenção. São suas palavras:

Para elaborar significados, além de contar com seu repertório cultural, político e social, é necessário que o fotógrafo domine e saiba explorar o vocabulário da linguagem fotográfica. Estes dois fatores lhe permitem imprimir sua intencionalidade de comunicação no ato fotográfico. (DELIBERADOR, 2013, p. 22).

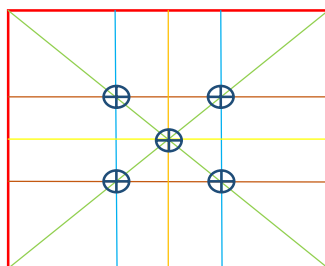
Ainda na explicitação de minha intenção balizo-me nas palavras de Ostrower (1998) quando afirma que “na arte, a técnica sempre se torna uma questão de formas e conteúdos expressivos (p.168)”. Tais formas e conteúdos acabam por favorecer a



compreensão da fotografia, seja pelo fotógrafo/autor na elaboração de sua composição ou ainda como observador, quando este fotógrafo se torna o outro. Mais adiante nos ensina que:

[...] numa imagem, qualquer linha funciona como se fosse uma seta. Ela diz: “olhe para mim, siga daqui para lá”, e nós somos obrigados a olhar assim como o artista colocou, **seguindo ao longo desta linha e na direção que ela indica.** O mesmo ocorre com relacionamentos formais de cores, superfícies, volumes, contrastes e ritmos visuais. Eles sempre configuram situações espaciais – e nós as interpretamos espontaneamente. (OSTROWER, 1998, p.174 - grifos meus).

Para tal, os elementos formais em que trabalhei com os alunos, representados abaixo, proporciona a compreensão da composição.









-  Eixo Vertical
-  Eixo Horizontal
-  Terços Verticais
-  Terços Horizontais
-  Diagonais
-  Pontos áureos

Figura 1-Diagrama das Linhas de Força – Elaboração do Autor



A primeira das fotografias discutidas com os alunos, foi de Eli, que a produziu em condições adversas criadas pela falta de energia elétrica em sua residência, fato que criou espanto e bastantes risos em todos. Essa foto se distinguiu de todas as outras pelo seu processo de criação e, principalmente, por transgredir a condição de luz favorável à fotografia, optando por uma condição onde utilizou filtro colorido para obter o resultado imaginado.

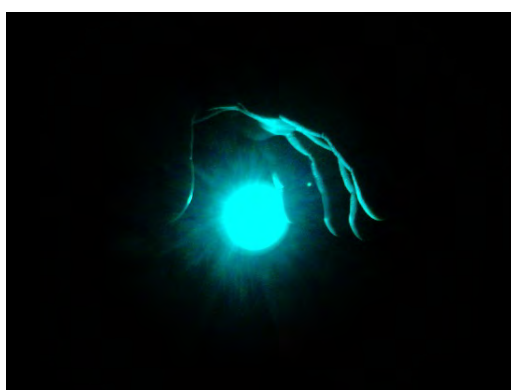


Figura 2 – Fotografia de Sujeito – Eli

- Professor *Bom, essa é a foto da Eli... Eli, eu vejo que é uma mão e uma luz de um abajur. É isso?*
- Eli *Não, é a luz de uma lanterna... da lanterna do meu pai...*
- Professor *A luz de uma lanterna! Como é que você teve a ideia de fazer isso?*
- Eli *Ah... tinha acabado a luz lá em casa (ri da situação), eu estava no meu quarto, daí eu ia ler (todos riem, e essa aluna continua sua fala entre risos) [...] (parte inaudível devido aos risos). Aí depois eu peguei meu celular e “tava” mexendo nele (parte inaudível) aí pensei em fazer a foto.*

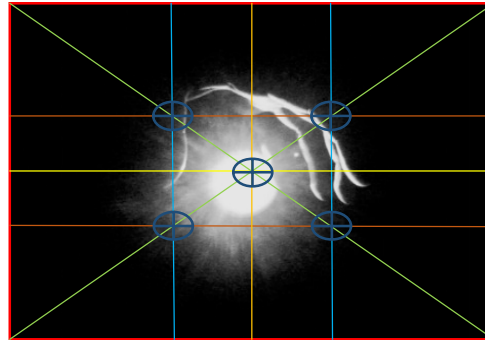


Figura 3- Diagrama das Linhas de Força sobre fotografia de Eli

Eixo Vertical

Este eixo, ao dividir a composição fotográfica, dá o sentido de simetria ao passar muito próximo ao centro do ponto de iluminação colocado sobre o centro geográfico da composição, a posição da mão dividida exatamente em sua metade e iluminada apenas em sua parte interior reforçam a simetria.

Eixo Horizontal

Se comportando como no eixo vertical, este eixo também corta o centro geográfico da fotografia onde está colocado o ponto de luz. A leve descentralização do ponto de luz em relação ao eixo se dá em decorrência de sua passagem pela primeira falange dos dedos que apontam para baixo.

Terços Verticais

Estão contidos no primeiro terço, a diminuta parte do polegar e a luminescência do ponto de luz. Já o segundo terço – central, concentra os elementos da composição, nele está contido, integralmente, o ponto de luz e quase a totalidade da mão. Como estes elementos se concentram neste terço não há possibilidade de transição temporal ou espacial, configura-se como um momento único atemporal. Contudo, isso faz com que o equilíbrio e simetria da composição sejam reforçados.

Terços Horizontais



O terço superior concentra apenas a parte superior da mão e um semicírculo pequeno de luminescência. Já o terço intermediário, além de concentrar a totalidade do ponto de luz ainda contém a maior porção da mão, isto é, os cinco dedos integralmente. Para o terço inferior apenas ficou representado a luminescência formada por semicírculo pouco maior que o representado no terço superior. A diferença dos dois semicírculos se dá em função do ângulo de tomada estar ligeiramente deslocado para a direita e em *contra-plongê* (tomada de baixo para cima).

Diagonais e Pontos Áureos

Fica demonstrado através destas linhas a simetria da composição como também a leve descentralização do ponto de luz – tanto no sentido vertical como horizontal devido ao ângulo de captação da imagem – *contra-plongê* e ligeiramente tendido para o lado direito, conseqüentemente alteração de perspectiva. Os pontos áureos delimitam quase a totalidade dos elementos, fica fora de seus limites apenas a parte superior da mão e uma pequena porção de um dos dedos.

Professor *Então oh além dessa coisa da produção colocando um plástico... oh...quando você vê a foto, qual é a ideia de estética de organização, o que você me diz disso?*

Eli *Ah... não sei, na hora não pensei...Na hora queria conseguir alguma coisa.*

Nos momentos anteriores ao demonstrar as apropriações que a aluna fez das regras de composição e como subordinou sua fotografia a essas normas técnicas. Embora ela seja taxativa ao dizer não ter pensado nessas questões na hora de fotografar, no turno dialógico acima, as fotografias deste sujeito denotam compreensão e apropriação dos conceitos.

Conhecer e justificar os motivos da aluna para tal afirmação demanda reflexão, pois como poderia subordinar os elementos de sua fotografia às regras formais vigentes



sem pensar sobre elas? Entendo sua dificuldade em verbalizar e, principalmente, em falar de conceitos complexos quando tudo que diz está sendo gravado.

No entanto, a elaboração das fotografias se deu em sucessivas etapas com várias produções individuais, cada uma delas foi corrigida e discutida com todos os sujeitos. Assim, durante as aulas e no decorrer da pesquisa, os conceitos técnicos compunham as discussões, ora lembrados pelo professor, ora pelos alunos. Portanto, houve decisões que se fundamentaram no que foi aprendido e discutido após várias fotografias produzidas.

Eli, ao afirmar não pensar sobre o que estava por fotografar, indicia que está em processo de apropriação de conhecimentos.

5 RELAÇÃO

Anteriormente evidenciei os aspectos formais e as maneiras como compreendi a maneira como a aluna se apropriou das regras de composição. Aqui, meu objetivo será analisar como se deram os processos de interação e como foram construídas as relações entre os sujeitos, os alunos, o professor e o pesquisador. Para tal, nossas conversas (ou poderia dizer “as aulas”) estão carregadas de matizes diversos, pois estão presentes aulas vividas por mim, aulas que proferi e ainda projetos delineados para que utilizasse futuramente. Assim também levei em conta as possibilidades que a aluna teria em se utilizar de vários outros matizes para a construção de suas argumentações.

Agindo desta maneira favoreci que nossas vivências e nossas experiências concretas de vida fossem pensadas e (re)elaboradas diante de um processo interativo onde houve muito mais o acontecimento do que o um produto propriamente dito. Os sentidos passaram a se adequar aos significados que elaboramos juntos.

Compreender todo esse processo de interação e as manifestações materializadas nas fotografias ao qual estávamos expostos, significa debruçar-se sobre os desdobramentos contextuais, isto é, olhar atentamente a pormenores do como, do quando e do onde, como também, o dito e o não dito. Os silêncios, as entonações de



voz, as expressões faciais, as brincadeiras demonstram os vínculos construídos entre os sujeitos e são assim consideráveis por subsidiarem bases ao entendimento também ao professor/pesquisador.

A fotografia a ser discutida é da aluna Keila que falará em duas etapas, sendo a primeira delas ocorrida como as demais, isto é, seguiu-se a ordem de entrega da produção dos alunos. Já em sua segunda participação, foi convidada pelo professor, convite realizado para debater com a aluna Mercedes por esta ser mais próxima da aluna recém chegada à escola. Keila ainda não se enturmou. Quando expõe o que pensa em aula, mesmo não pretendendo, acaba provocando tensão consigo e seus colegas de sala.

Essa aluna é tida como muito esforçada por seus professores, chegou na escola no final do primeiro semestre, portanto, não participou dos estudos preliminares no ano anterior e dos iniciais do ano corrente. Compensou, solicitando no horário de intervalo a ajuda do professor. Essa atitude, em procurar o professor, solicitando sua ajuda, é um processo análogo explicado por Vigotski (1983) ao afirmar que “a pessoa pode ir além do que iria sozinha se houver ajuda de outro”.

Entendo a ação de Keila como uma busca por uma mediação que lhe permitisse realizar uma tarefa mais complexa, com a ajuda do professor sendo este o mediador que lhe apoiaria a realizar algo que os outros colegas já conseguem sozinhos.

Essa opção do professor é uma ação que visou o fortalecimento dos vínculos entre as alunas.



Fig

A fotografia que Keila produziu sintetiza sua preocupação com o mercado de trabalho, dado que a confecção, motivo da fotografia, é uma das primeiras indústrias de sua antiga cidade. Essas empresas possibilitaram a fixação dos jovens na cidade pois, anteriormente, elas eram obrigadas a procurar emprego em outros municípios.

Nas conversas com o professor, no horário de intervalo, disse que ao pensar sobre a situação dos jovens antes e depois da implantação das confecções, e agora, com as conversas sobre as fotografias “*tudo passou a fazer mais sentido*”.

Professor *A Keila vai comentar sobre a foto dela. O interessante é que ela chegou no segundo semestre, então toda a parte de fotografia que vocês viram no ano passado, e no começo deste ano, ela não teve essa oportunidade.*

Keila *Lá onde eu morava, o que mais tinha de serviço é fábrica de costura. Aí, eu achei importante pegar uma fábrica, porque aqui tem, até onde eu saiba (se referindo as confecções existentes em Arandu), mas não é tanto como lá ... (pausa) a maioria das pessoas trabalham com isso.*

A aluna, ao comparar duas cidades diferentes sobre o mesmo aspecto e as relações que se estabelecem ao mercado de trabalho em ambas, faz eco nas palavras de Flusser (1983) quando nos ensina:



Em lugar nenhum tem sido fácil a vida humana, porque tem sido, em toda parte e sempre, vida em cultura. Pois cultura é simultaneamente des-alienação e alienação, mediação e encobertura, emancipadora e condicionante. (FLUSSER, 1983, p. 137).

O elemento que ela destaca em sua fala, sua seleção do que é “importante” é a marca desse processo explicitado por Flusser em termos que trazem a marca da contradição. A escolha de Keila está marcada pelas escolhas do professor (quando estabeleceu o tema) e das imposições das economias locais. Ao esboçar a situação da cidade em que residia com a que está residindo estabelece que a relação do que une as cidades é a fábrica.

Keila *Para nós jovens não havia oportunidade, depois que você terminava a escola tinha que ir embora. As confecções não é lá uma coisa que se ganha bem, mas dá para sobreviver.*

Keila *Com a chegada dessa fábrica a oferta subiu muito. Ajudou muito a cidade a crescer economicamente... eu acho... e dando mais oportunidade para ficar lá para trabalhar.*

Professor *Aqui em Arandu parece que a agricultura é bem forte.*

Mercedes *Hum...Huuuum...*

Professor *É esse o caminho que quer seguir?*

Mercedes *Isso!*

Professor *Gente, fala para mim... o tema era trabalho (refere-se ao tema das fotografias). Qual a importância do trabalho para vocês?*

Mercedes *Trabalho é para tudo*

Professor *E a Keila?*

Keila *Eu acho que ele é importante. Porque é por ele que você tem uma base financeira...*

Professor *(afirma com meneio)*



- Keila *Para você hoje em dia conseguir algumas realizações na vida você precisa de dinheiro.*
- Professor (afirma com meneio)
- Keila *Tipo assim, no caso, tirando a parte de dormir, a parte do trabalho, ficar em casa com a família e também lazer.*
- Professor *Vocês acham que a gente trabalha demais?*
- Keila *Eu acho!*
- Mercedes *Hum...Huuuummm...*

As falas do professor e as significações que criou acabaram sendo apropriadas pelas alunas e juntos passamos a (re) significar criando novos sentidos.

Os processos de significar e (re) significar tão evidentes nos turnos dialógicos acima, considerando que o grupo é pertencente a um segmento social, portanto, em uma relação compartilhada, podem ser explicados através das palavras de Flusser (1983) quando diz: “A sociedade vai sendo vivenciada e captada sempre mais claramente como aquela rede de relações devido à qual somos *tout court*.” (p.153).

Ou seja, criamos nossa consciência sobre nós mesmos através do outro, como também, damos a consciência de quem ele é. Uma outra passagem de Flusser (1983) nos dá uma visão ampliada de todo esse processo quando ele nos fala “Toda relação tem inúmeros aspectos, emocionais, culturais, econômicos, políticos, biológicos, éticos, jamais esgotáveis” (p.154).

6 TRABALHO

A última das discussões se refere a maneira de como os alunos significam o tema “Trabalho”. Anteriormente foram mostradas as relações construídas entre os sujeitos e as maneiras que eles se apropriaram de significações veiculadas em aula de forma direta e indireta.



As conversas foram gestadas pela observação das fotografias que produziram, explicitando os modos como os alunos mediam em suas fotografias os significados de trabalho. Conceitos apropriados do Currículo e do que foi coletivamente discutido, contrapostos, porém, pela forma de conceituar o tema pelo professor.

Neste sentido, a fotografia serviu como mote para as apropriações de significações construídas coletivamente. Desta forma, através dos diálogos, foi permitido ao professor/pesquisador analisar a internalização dos significados e a maneira como foi apropriada por seus alunos, ao produzirem suas fotografias.

Professor *Vamos ver de quem é a próxima...* (Risos de todos).

Milena *Ai meu Deus...* (ri muito) *AH... AH...*

Professor *É a do Fabiano.*



Figura 5 – Fotografia de Sujeito – Fabiano

Fabiano é bastante calmo, se relaciona muito bem com os colegas que normalmente o provocam, sempre responde a essas provocações de forma muito amistosa. Seu principal perfil é o de ser muito determinado e preocupado com a sobrevivência, segundo seus colegas e professores.



Morador da zonal rural, sua família vive de duas rendas básicas conseguidas como caseiros de uma propriedade voltada ao lazer dos proprietários e como arrendatários meeiros de um sítio vizinho.

Neste sítio, produzem gêneros como hortifrúteis vendidos à prefeitura local através de um programa do governo federal para melhoria da merenda escolar.

São suas tarefas, além da produção no campo, a entrega dos gêneros na cozinha piloto do município e, esporadicamente, também a entrega direta de frutas e hortaliças na escola. É destaque sua preocupação com a geração de renda e seu papel familiar na elaboração desta renda.

A fotografia e Fabiano é uma panorâmica de um campo de plantio sendo arado. Em primeiro plano está o trator e uma pequena parte do arado, ao fundo está a represa Jurumirim.

Elias *Essa ai é da fazenda...perto de casa* (se referindo a fotografia do colega)

Milena (na intenção de desconstrair o colega) *É perto...?*

Fabiano *É ... é perto! Daí tem a plantação* (aponta para os detalhes da fotografia), *tem a represa...*

Ao apontar pontos específicos de sua fotografia, o aluno tem a intenção de estruturar a consciência através da imagem na qual a realidade é situação, assim demonstra a relação entre os elementos constitutivos da imagem e da realidade (FLUSSER,1983, p. 99).

Fabiano *Tem a represa, terra e o trabalho... melhor...*

Professor (na intenção de manter o foco no processo dialógico). *Você colocou, assim ... coisas que eu acho importantes... você falou da represa, de*



casa e de trabalho. Fala um pouquinho de cada uma dessas três coisas aí. De represa, casa e trabalho.

Fabiano *Do que representa para mim?*

Professor *É, o que é para você, claro.*

Fabiano *Ah... eu acho assim, que tem a beleza e o trabalho, né? A represa e o céu e a paisagem fazem parte da beleza. E o trabalho.*

Professor *E o trabalho é importante para você?*

Fabiano *É!*

Professor *Com quantos anos você está?*

Fabiano *17*

Professor *17! Então...oh, com 17 anos você está preocupado com o trabalho?*

Fabiano *Isso, é que é uma fase que você tá também, sair da escola, o trabalho... é a mudança, né?*

O aluno, ao assumir seu momento de mudança, assume sua adequação a uma programação, pois antecipadamente espera após concluir os estudos do Ensino Médio iniciar sua vida no mercado trabalho. Assim, adequa-se ao que foi programado (FLUSSER, 1983) pelo Currículo Escolar.

A sistematização do Currículo é configurada enfatizando ações que levem o aluno ao mercado de trabalho, a visão, ou melhor dizendo, a apropriação realizada por Fabiano. Assim, vê o trabalho de forma genérica, pois não encara o trabalho como manipulação de bens naturais de forma consciente pelo ser humano, como também não expressa que a produção de gêneros e mercadorias também levam a criação do empregado como mercadoria.



Fabiano *Mas como eu vivo nessa região e por enquanto eu estou nisso, então é importante.*

Professor *E a sua família vive?*

Fabiano *É. A gente trabalha na chácara (referindo-se a propriedade de lazer), mas é o sítio ... (inaudível).*

Professor *Na pior das hipóteses, você vai pegar na enxada!*

Fabiano *É! Já estou acostumado com isso, já trabalho com isso.*

Professor *Beleza... Daqui a pouco a gente volta. Vamos ver o próximo. De quem é?*

Milena *Eu.*

Professor *Da Milena*



Figura 6 – Fotografia de Sujeito - Milena

Milena é uma menina extrovertida, fala espontaneamente, adorando provocar seus colegas com piadas e anedotas. É bastante disposta a dar sua colaboração, participando de todas as atividades da escola, não há evento que não participe. Foi estagiária da sala de informática da escola, na qual era elogiada por todos os usuários



por sua determinação em colaborar. Realizava pesquisas junto com as pessoas, sugeria sites para, posteriormente, também ajudar na realização dos trabalhos.

Durante o ano em que estagiu, nos momentos em que não estava atendendo os usuários, fazia pesquisas sobre agricultura com destaque na produção de açúcar e álcool. Pouco a pouco foi refinando suas pesquisas e através de correio eletrônico entrou em contato com vários autores redimindo suas dúvidas. Discute com seus colegas de classe, explanando sobre detalhes da produção.

Milena *Esse eu fiz diferente, né! No outro (se refere a outra fotografia) eu tinha pegado (indecifrável), neste eu peguei a cana mesmo. Da minha área.*

Professor *Você me contou, outro dia... quando eu perguntei em aula. Porque você se interessava tanto por essas coisas da terra, da agricultura, e você deu uma explicação. Mas eu não gravei. A gente já tinha falado de gravar. A gente já tinha parado de gravar naquele dia... aí eu falei (se referindo ao pensamento) vou cobrar isso da Milena de novo. A sua foto do ano passado foi de um trator. Não foi?*

Milena *Do ano passado não!*

Professor *E do que foi então?*

Milena *O ano passado eu tirei da represa. Lá do Cristo em Vida (comunidade).*

Professor *Verdade! Ai a primeira desse ano fez do trator, uma foto belíssima. E agora outra com trator. Fala pra mim daquela importância da terra para você. Como é que você descobriu isso?*

Milena *Vem de bastante tempo, eu queria fazer agronomia, de entrar nessa área. Aí por influência do meu pai, eu tinha até desistido já. Aí o ano retrasado eu comecei a fazer açúcar e álcool... (pausa breve - referindo-se a um curso que realizou) eu vi mesmo que eu gostava e ele viu também que eu gostava... tá apoiando mais (referindo-se ao seu pai) agora. Por isso que eu fui visitar a plantação de cana, tudo certinho.*



Milena ao informar sua desistência num primeiro momento em cursar Agronomia, embora essa profissão, para a aluna seja um sonho confesso, é longínquo e impedido pelas condições financeiras de sua família. Por este motivo que seu pai a influencia a desistir, suas posses são limitantes.

Professor *Primeiro ele não apoiava (se referindo ao pai da aluna).*

Milena *Não! Ele achava que era porque eu tinha exemplos de vizinhos de amigos. Ele acha que era por eu ver a vida deles que eu queria, não porque eu gostava. Depois que eu fiz o curso, que eu peguei o diploma, aí ele começou a ver que eu gostava... então agora ele apoia.*

A aluna transparece que as profissões agrícolas são maioria em Arandu, dentre essas profissões a de agrônomo é a que traz maior conforto financeiro, bem como a que melhor dá status social. Justifica a própria aluna sobre a resistência de seu pai quando informa que ele achava que ela estava influenciada pelas posses dos vizinhos e amigos. Milena sustentou seu sonho ao fazer o curso técnico de produção de açúcar e álcool, adaptou assim seu sonho para uma condição mais próxima de sua realidade financeira. Com muito entusiasmo, todos os dias trazia para a escola os conhecimentos que adquiriu na noite anterior em seu curso técnico. Dava palpites na forma que seus colegas, principalmente Fabiano, trabalhavam no campo sugerindo sempre formas de melhorar os procedimentos.

Milena nasceu na cidade, os gostos e preferências profissionais foram criados através de seu convívio social. Sua opção em trabalhar como técnica agrícola é uma apropriação deste condicionamento social. Não poderia essa aluna negligenciar a maior fonte de emprego de sua região.

Professor *Então, você vai virar uma plantadora de cana!*

Milena *Se Deus quiser!*

Professor *Então você vai virar uma boia-quente, não uma boia-fria!*



Milena

(rindo) *Quente!*

Discussões sobre a fotografia suscitam reflexões sobre a vida cotidiana, considerados os modos conotativo e denotativo fazendo emergir consciências, conforme nos ensina Flusser (2008) quando nos fala:

Tal **consideração do input do output** da caixa preta do aparelho permite localizar o nível ontológico no qual as **consciências do imaginador e minha se assentam ao receber suas imagens**. É ele o lugar onde o universo calculado e computado começa a emergir sob a forma de superfícies imaginárias e imaginadas. (FLUSSER, 2008, p. 55 – grifos meus)

A fotografia de Milena como também a de Fabiano fazem eco à preocupação com o mercado de trabalho. A aluna preocupou-se em representar sua área de atuação, isto é, retratou parte dos serviços de tombamento da terra para a plantação de cana de açúcar.

As opiniões apresentadas sobre a reflexão que pode a fotografia proporcionar remetem as palavras de Flusser (2008): “O importante é que as imagens técnicas são projeções que projetam significados de dentro para fora, e que é isso o seu ‘sentido’”. (p. 65)

Os alunos embora necessariamente não tenham modificado sua concepção de trabalho tiveram a efetiva oportunidade de pensarem sobre ele, mediados pelas fotografias que produziram, (re)significando suas concepções iniciais. Assim, o professor agiu através de sua mediação para que o processo de (re)significar fossem possíveis.

7 CONSIDERAÇÕES

Inicialmente, em trechos anteriores, me distanciei de questões metodológicas demonstrando para o leitor minha constituição como pessoa e como profissional por acreditar que um estudo com essa envergadura não deva partir de um “nada” ou de



conceituações de outros. Assim, essa explicitação foi minha primeira postura metodológica.

Acreditei que ao explicitar ao leitor minha constituição e as apropriações realizadas durante a vida a partir de concepções criadas pelas vivências que tive, posicionaria mais profundamente aqueles que se interessam por questões como fotografia e educação, como também, despertaria o interesse, conforme o trabalho foi se desdobrando.

Depois, segui a trajetória a que me propus em busca de um rumo, trazendo minha forma particular de conceituar a fotografia e, posteriormente, os conceitos circulantes construídos através da pesquisa bibliográfica.

De posse de toda essa significação passei a mergulhar no trabalho com os alunos trazendo paralelamente suas fotografias e os diálogos realizados. No entanto, sempre que possível após trazer as vistas do leitor às fotografias trouxe um pequeno relato de quem seria o aluno, suas particularidades e suas apropriações do mundo concreto, para depois demonstrar as apropriações formais que cada um dos alunos selecionados realizou. Sendo essa minha segunda opção metodológica.

Cada uma das fotografias de meus alunos foi elaborada a partir de suas concepções de mundo e na forma que eles se relacionam com os conhecimentos socialmente adquiridos. No estudado durante todo o decorrer do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, como também em todo o decorrer da pesquisa procurei subsidiar, tecnicamente, conhecimentos e reflexões sobre fotografia que garantissem as interpretações e construções coletivas sobre seu mundo real.

Balizado sobre as apropriações formais, onde também demonstrei as relações entre os sujeitos e como interagiram, foi visualizada como os desdobramentos aconteceram.

Assim, atribuindo significados às falas dos alunos, crio possibilidades para que (re)signifiquem seus pensamentos, possibilitando irem além e de forma mais elaborada do que antes fariam sozinhos.



Por si só, os alunos não pensam sobre essas questões por estarem submetidos à ideias recorrentes, assim as intervenções possibilitam (re)significações, passando a pensarem de forma nova, ou melhor dizendo, possibilita a apropriação das questões como sendo elaboradas através de seu pensamento.

Por fim, foram demonstradas as maneiras como os alunos se apropriaram e como significaram o tema dado, isto é, o trabalho visto sobre a mediação do Currículo Oficial em contraposição às significações do professor/pesquisador.

8 REFERÊNCIAS

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELIBERADOR, Luzia Mitsue Yamasshita. et al. **A Fotografia como Linguagem para a Formação Cidadã**. Revista Discursos Fotográficos, 2013, Vol.9.

DUARTE, Elisabeth Bastos. **Fotos & Grafias**. São Leopoldo: UNISSINOS, 2000.

FERREIRA, Anelise Barra. **Aluno Faz foto? O Fotografar na Escola Especial**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012a .167p.

FERREIRA, Camila Otto Diniz. **Fotografia como Crença: Construindo Narrativas, Ressignificando Memórias**. Dissertação de Mestrado em Artes. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012b. 160 p.

FLUSSER, Vilém. **Pós-História: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

_____. **O Universo das Imagens Técnicas: Elogio da superficialidade**. São Paulo: AnnaBlume, 2008.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio da Cunha. **Particularidades da Análise Fotográfica**. Revista Discursos Fotográficos, 2009, Vol. 5.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

NOBRE, Itamar de Moraes, GIGO, Vânia de Vasconcelos. **Imagem Fotográfica, Cultura e Sociedade**. Revista Discursos Fotográficos, publicação do Programa em Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, de periodicidade semestral, 2011, nº 10, V. 7.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.



OSTROWER, Fayga. **A Construção do Olhar**. In NOVAES, A (et al). O Olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre o documento e arte contemporânea**. São Paulo: SENAC, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Estúdio Del desarrollo de las conceptos científicos en la idade infantil**. In: Obras Escogidas II. Madri: Visor, 1983. p. 181-285.

*Recebido em 31 de maio de 2017
Aprovado em 15 de novembro de 2017*



O FORTALECIMENTO DO CONSELHO ESCOLAR NO CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL SÃO CRISTÓVÃO: REFLEXÕES E MUDANÇAS

STRENGTHEN SCHOOL COUNCIL IN SÃO CRISTOVÃO MUNICIPAL EDUCATIONAL CENTER: REFLECTIONS AND CHANGES

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018036>

Tiago Borga e Arã Paraguassu - Ribeiro Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe
Mariangela Lenz Zeide - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rodrigo Regert - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

Resumo: Este estudo apresenta uma reflexão sobre o fortalecimento do Conselho Escolar no Centro Educacional Municipal São Cristóvão de Fraiburgo SC, como um recorte do Projeto de Intervenção proposto no curso. O projeto foi criado com o intuito de discutir a importância, a função de cada membro e as ações que esse Conselho deve executar para que exerça papel significativo na comunidade. Descrevemos as ações desenvolvidas para a efetiva implantação do Conselho Escolar, a partir de palestras, discussões com a comunidade e da distribuição de livros e cartilhas. Concluímos que a criação do Conselho contribuiu para obtermos, no Centro Educacional, uma educação democrática e de qualidade, a partir da qual alunos e comunidade interagem para a construção de uma escola cidadã.

Palavras-chave: Conselho Escolar; Gestão Escolar Democrática; Órgão Participativo.

Abstract: This study presents a reflection on strengthening the School Board in the São Cristóvão Municipal Educational Center of Fraiburgo SC, as a important view in the course of the proposed Intervention Project. The project was created in order to discuss the importance, the role of each member and the actions that this Council must perform to exert significant role in the community. We describe the actions taken for the effective implementation of the School Board, from lectures, discussions with the community and distribution of books and booklets. We conclude that the creation of the Council contributed to obtain, at the Educational Center, a democratic and quality education, from which students and the community interact to building a citizen school.

Keywords: School Board; Democratic School Management; Participatory Organization.

1 INTRODUÇÃO

O Conselho Escolar é um órgão participativo da gestão escolar que tem o dever de zelar por uma educação de qualidade. Para tanto, deve ser entendido como um órgão coletivo



de decisões colegiadas, sendo um espaço de reflexão e estudo. Tem como finalidade acompanhar a gestão e o trabalho educativo escolar, no sentido da busca de alternativas para o enfrentamento de problemas e dificuldades, e implantar e implementar inovações.

É importante que tenhamos clareza de que democracia é algo que se aprende principalmente a praticando e vivenciando. No caso da democratização da gestão, esta é amparada na melhoria na qualidade pedagógica educacional das escolas e na construção de um currículo ajustado à realidade em que a escola está inserida. Também está pautada na integração efetiva dos envolvidos no processo educativo de modo direto ou indireto, sendo estes o diretor, os professores, os estudantes, os coordenadores, os administradores, os vigias e auxiliares, com o apoio constante da comunidade como participante ativa do processo de desenvolvimento do trabalho escolar. A escola, portanto, como espaço social da educação de qualidade e também de inclusão social, é um espaço privilegiado de formação humana.

Este estudo tem como objetivo principal analisar no contexto escolar a função do Conselho Escolar, diferenciando-o da Associação de Pais e Professores (APP). Como objetivos específicos, elencamos: conhecer a função do Conselho Escolar; identificar a forma legal para a consolidação do Conselho Escolar; analisar a diferença entre a APP e o Conselho Escolar para a comunidade escolar. O tema da pesquisa se originou da implantação do Conselho Escolar no Centro Educacional São Cristóvão, a partir de uma reflexão sobre as observações feitas durante a implantação do projeto de intervenção e das pesquisas bibliográficas.

O projeto de intervenção¹ foi desenvolvido em grupo e teve como título “O Fortalecimento do Conselho Escolar no Centro Educacional Municipal São Cristóvão”. O Centro Educacional São Cristóvão, localizado no município de Fraiburgo/SC, vinculado à rede municipal de ensino, conta com aproximadamente 170 alunos na faixa etária de cinco a onze anos, atendendo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e ainda com quinze professores, quatro funcionários e um diretor.

Como, no município, foi imposta a obrigatoriedade da implantação do Conselho Escolar, houve a necessidade de se conhecerem as atribuições desse conselho e se discutirem

¹ O Projeto de Intervenção foi desenvolvido como requisito do curso de Especialização em Gestão Escolar e desenvolvido pelo grupo Arã Paraguassu Ribeiro, Denílson Dalagnol, Marinez Gueller e Marli Faquin.



com a comunidade as suas atribuições. A Secretaria de Educação também determinou que as escolas extinguissem as APPs e criassem os conselhos escolares.

Diante dessa situação, percebe-se a necessidade de se desenvolverem ações que evidenciem a importância do Conselho Escolar na escola e para a comunidade escolar, no sentido de que esse Conselho possa exercer papel significativo na educação.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E CONSELHO ESCOLAR

Na legislação brasileira, no artigo 3.º, inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), verifica-se que o termo “gestão” é enfatizado como um dos princípios que devem reger o ensino. A lei coloca a necessidade de que a gestão das escolas se realize por meio de processos coletivos, abrangendo a participação da comunidade local e escolar, sendo este o princípio da gestão democrática:

A gestão democrática exige o cultivo da cultura da participação, do trabalho coletivo, da ação colegiada, da realização pelo bem comum. Enfim, é preciso possibilitar momentos de experimentação da democracia na escola para se tornar uma prática efetiva, consolidada e possível de ser efetivamente vivenciada (PEREIRA; OLIVEIRA, 2006 *apud* BUZO; MACHADO, 2010, p. 103).

O Ministério da Educação (2004) aponta que, para haver a gestão democrática, é necessário que se efetivem novos processos de organização e gestão, de modo que promovam os processos coletivos e participativos de decisão.

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata (PARO, 2006, p. 78).



Para que a organização e a gestão democrática se efetivem na escola, é necessário haver uma gestão que planeje, organize, dirija e avalie a instituição como um todo, ou seja, não somente na administração, mas também na integração das atividades das pessoas que atuam na escola.

Dessa forma, a construção da gestão democrática não pode ser individual, mas coletiva, abrangendo os diversos atores para discutir e tomar decisões, sendo que para a prática do processo de democratização na escola há a necessidade de um

[...] redirecionamento dos novos marcos de gestão em curso, cuja ênfase recai sobre novos procedimentos e transparências nas ações. A esse respeito, ressalta-se, no âmbito das políticas educacionais voltadas para a educação básica, a noção de autonomia imputada às escolas, traduzida na noção das escolas enquanto núcleo de gestão, cuja máxima reside na possibilidade de a instituição se organizar, sobretudo por meio de órgão consultivos e deliberativos que contem com participação de representantes de todos os segmentos da comunidade local e escolar, de forma a pensar, planejar, elaborar e implementar seus projetos (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2010, p. 06).

Assim, segundo Cury (2010, p. 22), a gestão democrática da educação é

Ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta.

Gestão democrática consiste, assim, na garantia da participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos com as instituições escolares. Pais, funcionários e comunidade devem estar cientes da necessidade e da importância de sua participação junto a todos os processos de decisão que envolvem a escola e, para tanto, necessitam do maior acesso às informações.



Afora isso, a Constituição Federal de 1988 estabelece como um dos seus princípios a gestão democrática das escolas públicas e também o acesso à escola e a garantia de padrão de qualidade a todos. A Lei de Diretrizes e Bases (1996), por seu turno, cita a gestão da educação quando determina os princípios que devem reger o ensino, indicando, assim, a gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A gestão democrática da escola, nesse contexto, pressupõe as decisões coletivas da maioria das pessoas que a integram. A gestão democrática da escola é, portanto, o processo político que nela se organiza, garantindo a participação de todos os que participam direta ou indiretamente da educação – professores, funcionários, famílias, alunos, comunidade –, respeitando sempre a vontade da maioria dessas pessoas.

Pensarmos a democratização implica, portanto, compreendermos a cultura da escola e dos seus processos, bem como articulá-los com as relações sociais mais amplas. A compreensão dos processos culturais na escola envolve diretamente os diferentes segmentos das comunidades locais e escolar, seus valores, atitudes e comportamentos. Ou seja, a escola é um espaço de contradições e diferenças. Nesse sentido, quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos (BRASIL, 2004, p. 26).

Não se pode afirmar que a escola passe a ser uma instituição democrática se não houver preocupação dos agentes educacionais para o que seja a construção do processo



democrático no cotidiano da escola. É necessário que a gestão democrática seja incorporada e se torne essencial à vida escolar, assim como é a presença de professores e alunos. Segundo Libâneo (2004), para haver a legitimação da educação democrática, é necessário que haja autonomia na educação, valorizando a identidade cultural, a aprendizagem e participação de todos, promovendo a inclusão e a formação de cidadãos ativos em nossa sociedade. Devemos estar atentos à ideologia que subjaz as legislações que regem o nosso ensino, no sentido da garantia do direito a uma educação democrática e de qualidade, em que todos, independentemente de raça, religião ou posição social, tenham o mesmo nível de educação.

A gestão escolar deve ter clareza sobre o que almeja futuramente. Identificar os saberes necessários a uma prática pedagógica contextualizada com as realidades atuais é fundamental para construir um modelo educacional de qualidade. Na busca da formação de uma gestão democrática e participativa, a autonomia das instituições escolares é fundamental.

Quanto à autonomia das escolas, Buzo e Machado (2010, p. 104) citam que

Um dos objetivos e prioridades expressos no Plano Nacional de Educação (PNE), lei aprovada em janeiro de 2001, é a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, e uma de suas metas é a criação de Conselhos Escolares nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, participação das comunidades escolar e local e Conselhos Escolares ou equivalentes.

Ainda nos reportando a leis, Buzo e Machado (2010) elencam que a Constituição Federal, em seu artigo 205, expressa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206, fica expresso que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, entre eles a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.



Veiga (1988), ao discutir a autonomia da escola, destaca quatro dimensões básicas para o funcionamento de uma escola e afirma que estas devem ser relacionadas e articuladas entre si, conforme segue:

Autonomia Administrativa – consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos; **Autonomia Jurídica** – diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau; **Autonomia Financeira** – refere-se à disponibilidade de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo; **Autonomia Pedagógica** – consiste na liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola (VEIGA, 1998 apud OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2010, p. 09, grifo do autor).

Essa autonomia, entretanto, não exclui a participação do Estado, de membros da escola e da comunidade, pelo contrário, delega a todos a sua função. Assim, é de fundamental importância a ação em rede de todos os envolvidos e o entendimento do papel de cada um para contribuir com o coletivo, pois:

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprio, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como autonomia opõe-se às formas autoritárias da tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2004, p. 26).

No entanto, se a autonomia das pessoas e dos grupos não for respeitada, a participação poderá se comprometer, deixando a democracia de lado e se confundindo com o autoritarismo. Para possibilitar a participação, a escola, por meio do gestor escolar, deve abrir suas portas para a promoção efetiva da participação da comunidade com o objetivo de construir o espaço escolar que almejamos, possibilitando, aos cidadãos, o entendimento e a identidade de um novo espaço na gestão escolar. Segundo as concepções de Farfus (2008),



O perfil do gestor escolar deve ser de tal forma que atenda às demandas sociais, articule a escola com outras organizações, promova um ensino de qualidade, realize uma avaliação objetivando realimentação contínua, sistematize propostas integradas e alinhadas a concepções contemporâneas que forneçam um indivíduo que viva sua cotidianidade (FARFUS, 2008, p. 28).

A mudança nos conceitos, nas atitudes, com maior valorização da figura humana, é um dos fatores principais para que possamos construir, planejar e idealizar um futuro próspero para nossas instituições escolares. Elas devem ser, portanto, espaços que promovam a oportunidade do exercício da democracia,

Mas é preciso considerar que, na condição de uma instituição social, cada escola desenvolve ritos e práticas exercidos pelos atores que, no seu interior, ou mesmo no seu entorno, desempenham papéis e funções distintos: grupo de gestores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade. De um lado, esses ritos e práticas possuem uma direta vinculação com a história da escola, com as características da comunidade em que se insere, com as formas de percepção da realidade dos que a fazem e das relações que estabelecem entre si. De outro lado, é a institucionalização daquelas práticas que torna a escola uma instituição social, forjando as regras pelas quais ela exerce os seus papéis fundamentais: criação e transmissão de saberes, socialização dos futuros cidadãos, desenvolvimento de competências profissionais, tudo de acordo com seus limites e possibilidades (AZEVEDO, 2010, p. 02).

A intenção de construir uma escola democrática, na qual os cidadãos exercerão plenamente sua cidadania a partir da compreensão de que estão efetivamente incluídos nessa sociedade, requer o desenvolvimento de novas formas de gestão, como a efetivação dos conselhos escolares.

Segundo Navarro (2004), a efetivação da gestão democrática é um processo de vivência e aprendizado. Há, portanto, a necessidade de que sejam oportunizadas condições concretas para o seu exercício, o que implica, principalmente, a construção cotidiana e permanente de um sujeito capaz de atuar nesse modo de fazer pedagógico, tendo em vista uma finalidade comum: a vivência democrática.



Ao gestor, compete a tarefa de conduzir as ações da comunidade escolar que objetivam motivar as pessoas envolvidas no processo de construção da qualidade do ensino público, no sentido de perceberem que são responsáveis e comprometidas com o projeto político-pedagógico da escola e o Conselho Escolar.

A gestão democrática exige o cultivo da cultura da participação, do trabalho coletivo, da ação colegiada, da realização pelo bem comum. Enfim, é preciso possibilitar momentos de experimentação da democracia na escola para se tornar uma prática efetiva, consolidada e possível de ser efetivamente vivenciada (PEREIRA; 2006 apud MACHADO, 2010, p. 103).

Souza *et al.* (2005) afirmam que precisamos, portanto, mesmo que do ponto de vista apenas metodológico,

Apresentar a ideia de gestão democrática como sendo o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Este processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (2005, p. 15).

A escola pública, em todos os níveis da educação básica, tem como função social formar o cidadão para que ele interaja com o mundo em que vive.

A escola pública poderá, dessa forma, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria. A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola (BRASIL, 2004, p. 20).



A gestão democrática na escola pública é algo possível de se construir no cotidiano, na relação respeitosa com os outros, que constituem a razão de ser da escola, o aluno, o pai, a mãe, o professor, a professora, o auxiliar administrativo, o vigia, o auxiliar de serviço, representantes da comunidade em torno, enfim, de todos os seres humanos em qualquer situação que se encontrem.

Na Gestão Democrática, pretende-se a superação de tradições autoritárias e se aposta no envolvimento de todos, o que requer transparência de ações, divisão de poder e corresponsabilização pelos erros e acertos. Requer também definições claras de objetivos, opções ético-políticas e limites de ação (SILVA, 2002 apud SILVA, 2010, p. 02).

A democracia, para Bobbio (2000 apud SOUZA, 2009, p. 129), é algo instrumental que estabelece “Um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”.

Assim, quando as pessoas do universo escolar adotam a democracia e o diálogo não só nas relações na escola, porém como um alicerce de vida nas esferas da sociedade,

[...] conseguem transpor a esfera do desejado, implementando o princípio, transformando-o em método ou, pelo menos, em agenda, tanto na organização da educação/escola quanto na pesquisa, na medida em que as escolas (como instituições destinadas à formação humana) e as pesquisas sobre a gestão escolar têm o dever de colocar em pauta os problemas e as alternativas de enfrentamento a esses problemas organizacionais e políticos, histórica e contemporaneamente. (SOUZA, 2009, p. 14).

O exercício da gestão democrática na escola, por conseguinte, não é mais só necessária, é vital, porque é questão de sobrevivência construir consciências críticas, participativas que fazem e sabem por que fazem. Caso contrário, a escola produzirá seres inaptos para o trabalho, para a vida.



2.1 CONSELHOS ESCOLARES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A Lei complementar nº 170/1998 trata do Sistema Estadual de Educação, e nela consta a questão da gestão democrática. O Conselho Deliberativo Escolar afirma, em seu art. 20, parágrafo II, as atribuições das escolas:

II - entre outras atribuições do Conselho Deliberativo Escolar recomendadas pelo porte da escola ou pela ação governamental a ser desenvolvida, devem constar as seguintes:

- a) fiscalização do plano de aplicação de recursos financeiros vinculados repassados à escola;
- b) deliberação prévia sobre a aplicação de recursos financeiros não vinculados repassados à escola;
- c) participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e do calendário escolar anual ou em suas alterações (BRASIL, 1998).

Nessa mesma direção, o Decreto nº 3.429, de 08 de dezembro de 1998, em seu art. 2º, regulamenta os passos a serem seguidos nos estabelecimentos de ensino de educação básica da rede pública estadual:

Art. 2.º - O Conselho Deliberativo Escolar, vinculado ao corpo diretivo da escola, será formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, constituindo-se em agente de participação na construção da gestão democrática da escola.

Parágrafo único. Nas suas ações de natureza avaliativa e deliberativa, o Conselho Deliberativo Escolar se norteará pelos princípios constitucionais, normas legais vigentes, políticas educacionais e diretrizes emanadas dos órgãos do sistema.

Com base na mesma reflexão, na Portaria nº 008/99, de 27 de maio de 1999, a Secretária de Estado da Educação e do Desporto, tendo em vista a lei complementar e o decreto já citados, resolve, em seu art. 2.º:



Art. 2º - O Conselho Deliberativo Escolar tem a finalidade de assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão democrática, com funções de caráter consultivo, normativo, deliberativo e avaliativo, e visa promover o fortalecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das Unidades Escolares.

§ 1º - Entendem-se por segmentos da comunidade escolar os alunos, pais e mães ou responsáveis legais por aluno, membros do magistério (professores e especialistas em assuntos educacionais) e servidores (SANTA CATARINA, 1998).

Ainda em seu artigo 2º, no parágrafo 2º, o texto explica que o Conselho Deliberativo deve exercer as funções de caráter consultivo, normativo, deliberativo e avaliativo. Verifica-se, assim, que a implantação do Conselho Escolar garantirá uma gestão mais democrática, pois exercerá uma maior capacidade de fiscalização e controle da sociedade civil sobre a execução da política educacional. Propiciando uma legitimidade nas ações desenvolvidas pela escola, haverá mais transparência das decisões tomadas, garantindo assim, um espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções:

O Conselho Escolar se configura, portanto, como órgão de representação da comunidade escolar e, desse modo, visa à construção de uma cultura de participação, constituindo-se em espaço de aprendizado do jogo político democrático e de formação político-pedagógica. Por essa razão, a consolidação dos conselhos escolares implica buscar a articulação efetiva entre os processos pedagógicos, a organização da escola e o financiamento da educação e da escola propriamente dito (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2010, p. 03).

Um Conselho Escolar bem articulado deve, juntamente com o gestor, desenvolver um trabalho que interligue a escola com a comunidade e com o mundo, propiciando aos educadores e educandos caminhos e estratégias que criem alternativas pedagógicas, administrativas e sociais.

O Conselho Escolar deve, portanto, tomar conhecimento e participar na reelaboração ou elaboração dos principais documentos que norteiam as ações da escola, e o PPP – Projeto Político Pedagógico, documento esse que rege as ações da escola e que deve ser construído de



maneira coletiva e participativa pela comunidade escolar. Segundo Veiga (2003, p. 9), “O projeto político pedagógico dá o Norte, o rumo, a direção; ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”.

Isso tudo propicia espaços para uma construção e para uma tomada de decisões coletivas, criando condições político/pedagógicas para o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo, comprometendo-se com a comunidade escolar. Fonseca (2003) situa o projeto político pedagógico como:

Uma proposta nacional que incentiva a escola a traçar seu próprio caminho educativo, destacando a importância da participação dos profissionais da educação em colegiados escolares, na intenção de superar a gestão de meios e produtos, apelando para iniciativas orientadas para o que é humanamente bom, e que levem em conta a cultura, as condições de vida do local e a qualificação dos professores (FONSECA, 2003 apud CASTRO; WERLE, 2005, p. 192).

Segundo Azevedo (2010), é inegável a importância do projeto pedagógico, particularmente quando se assume o seu significado como projeto político-pedagógico (PPP), o que ocorre quando o seu processo de elaboração e implementação se pauta pelo princípio democrático da participação e, portanto, como um dos elementos do exercício da gestão escolar democrática. Desse ponto de vista, o PPP é também um instrumento fundamental para a efetiva construção e instalação da democracia social entre nós, pois envolve a articulação direta desta com as práticas de participação social. Ou seja, é necessário que a maioria das instituições sociais, incluindo os serviços públicos e a escola, seja democraticamente governada.

A efetivação de uma nova relação entre a educação, a escola e a democracia constitui um aprendizado político-pedagógico cotidiano que requer a implementação de novas formas de organização e participação interna e externamente à escola. Ou seja, a construção de uma educação emancipatória e, portanto, democrática se constrói por meio da garantia de novas formas de organização e gestão, pela implementação de mecanismos de distribuição do poder, que só é possível a partir da participação ativa dos cidadãos na vida pública, articulada à necessidade de formação para a democracia (BRASIL, 2004, p. 29).



Nesse sentido, o PPP constitui-se o caminho/busca de uma nova direção e de um novo sentido, por meio de forças internas e externas favoráveis à compreensão da escola que temos e a construção da escola que queremos.

De acordo com a LDB 9394/96, determinou-se, dentre as incumbências dos sistemas públicos, que estes devem definir as normas da gestão democrática do ensino básico, com a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

É inegável a importância do projeto pedagógico, particularmente quando se assume o seu significado como projeto político-pedagógico (PPP), o que ocorre quando o seu processo de elaboração e implementação se pauta pelo princípio democrático da participação e, portanto, como um dos elementos do exercício da gestão escolar democrática. Desta perspectiva, o PPP é, também, um instrumento fundamental para a efetiva construção e instalação da democracia social entre nós. Isto significa dizer que a democracia não se limita à sua dimensão política, pois envolve a articulação direta desta com as práticas de participação social. Ou seja, é necessário que a maioria das instituições sociais, incluindo os serviços públicos e a escola, seja democraticamente governada (AZEVEDO, 2010, p. 02).

Consideramos um ponto muito relevante a questão dos próprios membros, através dos estudos perceberem a importância de envolver toda a comunidade no ambiente escolar, não somente na questão financeira, mas principalmente na pedagógica. Diante dessa consciência, a busca pelo conhecimento não se torna uma imposição do grupo, mas a partir do sentimento de necessidades dos membros do conselho. Esse é um grande passo na construção da cidadania e de uma gestão democrática. A busca pela verdadeira democracia, com a participação real de todos – e temos consciência de que ainda há muito caminho a percorrer para que se encontre êxito ao final. Democracia esta que deve estreitar os laços entre educador, educadores, sujeitos da educação.



3 O CONSELHO ESCOLAR NO CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL SÃO CRISTOVÃO

Devido à determinação da Secretaria Municipal da Educação, o Centro de Educação Municipal São Cristóvão formou em 28/10/2009 o Conselho Escolar da Educação, em substituição à Associação de Pais e Professores (APP).

A Secretaria Municipal forneceu o estatuto de funcionamento e a informação de que ele viria em substituição à Associação de Pais e Professores, que, além de fazer o mesmo trabalho que a APP, desenvolvia, como diferencial o seu envolvimento nas questões pedagógicas, devendo a escola fazer esse trabalho de formação e orientação dos Conselheiros.

3.1 PROJETO DE INTERVENÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola São Cristóvão, fundada em 21 de fevereiro de 1958, quando pertencia ao município de Curitiba com o nome de Escola Municipal Cerro do Bugio, teve suas atividades desenvolvidas em uma capela cedida pela comunidade até 01 de abril de 1961. Após essa data, passou a ser escola estadual, onde, neste ano, foi construído um espaço físico próprio, de madeira, com uma área de 48 m². Ainda neste mesmo ano, com o Decreto Lei n.º 797, que criou o município de Fraiburgo, a escola passou a pertencer a este município.

A partir do mês de maio de 1998, a escola passou a se denominar Escola Municipal São Cristóvão. Essa mudança, que aconteceu pelo Decreto Lei n.º 2.344, do dia 21 de outubro de 1997, transfere as escolas estaduais para os municípios.

A escola atende hoje 150 alunos, distribuídos em 09 turmas: Berçário I e II, maternal com período integral e as demais turmas divididas em períodos matutinos e vespertinos, sendo Jardim I e II, Pré-escola, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 4ª série.

O Centro Educacional Municipal São Cristóvão conta com cinco profissionais com formação de ensino médio, 01 profissionais com graduação em pedagogia e 12 profissionais com pós-graduação e especialização na área, totalizando 18 profissionais. O espaço físico é composto de seis salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de professores, secretaria, um depósito, uma cozinha, cinco banheiros e um parquinho.



As tecnologias presentes na escola são computadores, máquina copiadora, aparelho de DVD e vídeo, antena parabólica, retroprojetor, mimeógrafo, aparelhos de som e TV. A utilização é de acordo com a necessidade de cada professor, estando estes equipamentos sempre à disposição.

4 DESENHO DO ESTUDO

O Projeto de Intervenção foi realizado no período de junho 2009 a junho de 2010, com o objetivo de fortalecer e orientar o Conselho Escolar no Centro Educacional Municipal São Cristovão.

As estratégias de ação propostas foram:

- Organizar palestras com o grupo escolar para desenvolver o sentimento de pertença;
- Promover encontros para estudar as legislações que regem os encontros escolares através de estudos dos cadernos sobre conselhos escolares e do Estatuto do Conselho Escolar Municipal;
- Reunir os membros para definir as atribuições do Conselho Escolar constantes no Estatuto do Conselho Escolar, conhecendo, assim, os deveres e direitos dos conselheiros;
- Confeccionar cartazes informativos sobre o Conselho Escolar para serem trabalhados na escola;
- Promover encontros periódicos dos conselheiros para discutir as prioridades da escola;
- Elaborar relatórios sobre as atividades na escola, para que toda a comunidade escolar tenha acesso à dinâmica educativa desenvolvida;
- Avaliar continuamente, pelos membros do Conselho, as necessidades e o desempenho do Conselho Escolar, para que seja revisto o que for preciso para o bom andamento da comunidade escolar;
- Integração do Conselho Escolar ao projeto político-pedagógico.



Essas estratégias foram desenvolvidas durante a aplicação do Projeto de Intervenção no Centro Educacional Municipal São Cristóvão.

A partir de dados obtidos do estudo empírico, foi realizada uma análise teórico-reflexiva, partindo-se de um Projeto de Intervenção já aplicado, com o recorte “Conselho Escolar e PPP”.

Pretendeu-se mostrar a importância do Conselho Escolar na escola e para a comunidade escolar, pois há a necessidade de conhecermos o seu respaldo legal, a função de cada membro, a formação e organização da funcionalidade e as ações que esse conselho pode vir a fazer para que exerça um papel significativo diante da educação.

Foram utilizados os resultados obtidos com a aplicação do Projeto de Intervenção, tais como debates, reelaboração do PPP, apresentados descritivamente. Faremos um relato aproveitando o texto do PI, enfatizando o que mais interessa aqui: Conselho Escolar e PPP.

O Conselho Escolar iniciou-se, a partir do ano de 2010, no Centro Educacional Municipal São Cristóvão, um órgão efetivo que aproxima a escola da comunidade, de maneira que contribua para uma gestão democrática e transparente. Formado o Conselho, houve a necessidade de entender como ele deve funcionar e qual a sua contribuição para a unidade escolar.

Por ser algo novo em nossa escola, havia muitas dúvidas com relação ao funcionamento do Conselho. Como é uma escola de um bairro pequeno e de interior, que conta com um número relativamente pequeno de alunos, primeiramente, deixou-se em aberto como convite a quem da comunidade escolar se interessasse em participar da formação do Conselho Escolar.

No entanto, houve pouca manifestação espontânea, sendo alguns convites direcionados a pessoas que já eram conhecidas e ativas na comunidade escolar, alguns já membros da antiga Associação de Pais e Professores (APP). Ressaltamos que essas pessoas foram aceitas de maneira democrática por todos os presentes na assembleia geral:

Na Gestão Democrática, pretende-se a superação de tradições autoritárias e aposta-se no envolvimento de todos, o que requer transparência de ações,



divisão de poder e corresponsabilização pelos erros e acertos. Requer também definições claras de objetivos, opções ético-políticas e limites de ação (SILVA, 2002 apud SILVA, 2010, p. 02).

A democracia, segundo Silva (2010, p. 2) é “Algo instrumental que estabelece um conjunto de procedimentos para a formação de decisões coletivas, sendo facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”.

No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2004 p. 18), há esclarecimentos sobre os objetivos das políticas da educação, destacando-se que se refere à existência dos conselhos escolares: “A participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

De acordo com a legislação vigente, o processo de construção das propostas pedagógicas deve prever a participação da comunidade. E quando se dá essa oportunidade de construção coletiva, todos se tornam responsáveis pelo seu sucesso, comprometendo-se com a implantação, desenvolvimento e a avaliação.

A construção de uma escola democrática implica uma forma de gestão preocupada com a participação de todos os membros da comunidade escolar, alunos e seus pais, professores, funcionários e direção. Paro (2006) compreende que a administração escolar democrática

[...] em sua forma democrática e cooperativa, não é algo pronto, que se possa aplicar como uma receita [...]. Embora se tenha presente que a autoridade deva ser compartilhada por todos, o que supõe formas coletivas ou colegiadas de gestão escolar, não é possível estabelecer *a priori*, com precisão, qual a forma mais adequada dessa administração [grifos do autor] (p. 161).

Uma gestão democrática pressupõe, portanto, a constituição de mecanismos de participação, a exemplo dos colegiados, que devem assumir funções de apoio à direção, de



consulta quanto à sua opinião e de participação nas discussões sobre assuntos que dizem respeito ao cotidiano escolar.

Na busca da qualidade da educação para todos, a fiscalização e a avaliação das ações devem ser constantes. Verificar as prioridades das escolas, não só referentes à estrutura, mas também aos componentes dela, deve ser o primeiro passo para se buscarem caminhos para a resolução dos problemas.

O espaço educacional, com a existência de uma comunidade, transforma-se em um espaço de construção de um trabalho articulado entre diversas organizações. O Conselho Escolar tem o objetivo de facilitar essa articulação, no sentido de se desenvolver um trabalho que possibilite a produção de uma nova cultura, fundamentada no sentimento de fazer parte de uma família, de uma escola, de uma nação. Uma cultura que fortaleça ações e relações, desenvolvendo a cidadania.

Diante disso, percebe-se que a educação esteve sempre para atender às necessidades do sistema vigente. Essa incessante demanda acaba determinando a forma como ocorre a gestão e o trabalho dentro de nossas escolas. Como a nossa está situada num bairro carente, percebe-se que muitos dos pais de nossos alunos não sabem de que forma intervir eficazmente em nossa instituição.

Não queremos, entretanto, que o Conselho seja mais um nome bonito, em que a direção dite as regras e os demais membros consintam sem questionar. Por isso, há a necessidade de se oferecer uma formação continuada, momentos de debates e outros para que todos tenham acesso às decisões tomadas e às ações promovidas, para que, com certeza, elas sejam tomadas de maneira democrática e inclusiva. Nessa direção, foram elaboradas estratégias de ação.

4.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Foram organizadas palestras com o grupo escolar, sendo envolvidos alunos, pais, professores e funcionários. Esses encontros esclareceram à comunidade o papel importante que o Conselho Escolar tem na questão pedagógica do aluno, assumindo-se o compromisso com o desenvolvimento de uma educação básica competente, em que a proximidade com o



saber científico de forma significativa seja a base para a formação de um cidadão crítico e criativo, em que o ato de ensinar não se dê através de situações prontas, fechadas, definitivas, mas, sim, como processo de reflexão contínua sobre as inúmeras possibilidades de aprender.

Houve também a promoção de encontros em horários diferenciados, para que não houvesse a necessidade de dispensa das aulas e para que todos os conselheiros que trabalham em horário comercial pudessem participar para estudar as legislações que regem os encontros escolares através de estudos dos cadernos sobre Conselhos Escolares e do Estatuto do Conselho Escolar Municipal.

Um dos encontros com os membros do Conselho Escolar foi para se conhecerem as atribuições e finalidades do conselho e que constam do Estatuto do Conselho Escolar, definindo-se, assim, as obrigações para transformar a escola em Centro de Integração e Desenvolvimento Comunitário, aprimorando-a como agente de seu próprio desenvolvimento em estreita colaboração com os órgãos do poder público e outras entidades.

Houve, com essas ações, uma maior aproximação e cooperação entre pais, alunos e professores, de modo a sensibilizar os membros da comunidade para as atividades comunitárias, gerando uma motivação para a programação e o funcionamento de cursos comunitários – atividades culturais, palestras, reuniões, seminários, grupos de estudo, exposições, projeções de filmes, campanhas. O Conselho Escolar, assim, contribuirá para a solução dos problemas, possibilitando a convivência harmônica entre pais ou responsáveis legais, professores e alunos.

Promoveu-se, também, a confecção de cartazes sobre o Conselho Escolar para serem trabalhados na escola com alunos, funcionários e professores, com o objetivo de mostrar a importância das funções do Conselho Escolar. Este terá encontros periódicos para se discutirem as prioridades da escola, com a finalidade de se criarem formas de colaboração comunitária, considerando-se as condições financeiras de cada família. Essa integração da escola com a comunidade visa à interação e à participação no desenvolvimento do projeto pedagógico, estimulando e orientando a formação de comissões para a realização de tarefas específicas, de acordo com as necessidades da escola e da comunidade, e ainda conscientizando a comunidade, pelos meios de comunicação, no sentido de valorizar as ações educativas.



Para que isso tudo ocorresse, o Conselho Escolar ficou incumbido da elaboração de relatórios sobre as atividades desenvolvidas na escola para que toda a comunidade escolar tenha acesso. Nesses relatórios, haverá uma avaliação contínua dos membros do Conselho sobre as necessidades e o desempenho do próprio Conselho, para que seja revisto o que for preciso para o bom andamento da comunidade escolar.

Com o intuito de promover a integração do Conselho Escolar ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), organizou-se uma reunião extraordinária com toda a equipe pedagógica, com os membros da antiga APP (Associação de Pais e Professores) e com o Conselho Deliberativo, para a reelaboração do PPP (Projeto Político-Pedagógico). Na mesma reunião foi estudado o Estatuto do novo Conselho Escolar.

Com a formação do Conselho Escolar, pretende-se que a comunidade participe ativamente das decisões e das responsabilidades sobre o ensino. Essa é uma proposta nova em nosso município, organizada em 2010, visto que anteriormente exerciam parte desses papéis as Associações dos Pais e Professores (APP).

Diante da criação do Conselho Escolar, espera-se que a participação de todos não seja apenas para assinar papéis, mas para promover discussões e encontrar soluções relativas às problemáticas da escola, e que nasça o sentimento de pertença no grupo e haja fiscalização.

4.2 DIFERENCIANDO ASSOCIAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES DE CONSELHO ESCOLAR

A APP é constituída pelos pais ou responsáveis legais por alunos, corpo docente e pessoas da comunidade que tiverem sua admissão aprovada pela diretoria por terem prestado serviços relevantes à unidade escolar.

A Associação tem por finalidade específica promover a integração Escola-Comunidade, em termos da conjunção de esforços, articulação de objetivos e harmonia de procedimentos. O que a caracteriza principalmente por estimular a transformação da Unidade Escolar em Centro de Integração e Desenvolvimento Comunitário, aprimorando-a como agente de seu próprio desenvolvimento, promovendo a aproximação e a cooperação dos



membros da comunidade para as atividades escolares e dos associados da APP para as atividades comunitárias.

A Associação de Pais e Professores (APP) é uma entidade de decisão coletiva, tendo por finalidade conjugar os esforços entre escola e comunidade, para estimular a transformação da escola em centro de integração e desenvolvimento comunitário, por meio da participação da família na escola, e da escola na comunidade (ESTATUTO da APP, Escola Centro Educacional Municipal São Cristóvão de 2007).

Por determinação da Secretaria Municipal da Educação, o Centro de Educação Municipal São Cristóvão formou em 28 de outubro de 2009 o Conselho Escolar da Educação, em substituição à Associação de Pais e Professores. Na ocasião, foi realizada uma reunião para a entrega de livros e cartilhas sobre o Conselho Escolar, bem como do Estatuto pertinente à referida escola. Tal atitude abrangeu todas as escolas da rede municipal de Fraiburgo.

Com a criação dos conselhos, há a pretensão de obtermos uma educação democrática e de qualidade, em que a cultura e o pensamento de todos sejam respeitados. Uma gestão democrática e participativa deve contar com a colaboração de todos, desde alunos, corpo docente, pais e membros da comunidade.

A escola pública contribui significativamente para a democratização da sociedade para o exercício da democracia participativa, formando cidadãos conscientes e comprometidos com os interesses da maioria da comunidade escolar. Nesse sentido, a formação e organização dos dirigentes dos conselhos escolares e de toda a comunidade escolar para participar e fazer valer os seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, é um exercício de democracia, humanidade e justiça social (BRASIL, 1996).

A formação do Conselho Escolar na Escola Centro Educacional Municipal São Cristóvão contribuiu para uma gestão democrática e transparente, porém encontramos dificuldade para formar o Conselho Escolar, devido à participação espontânea da comunidade, especialmente dos pais. Diante disso, se tornou necessário buscar esclarecimentos sobre as



questões levantadas, para que o Conselho Escolar fosse efetivado de maneira eficaz e democrática. Assim, buscou-se na literatura a importância das APPs nas escolas. Segundo Oliveira, Moraes e Dourado,

A Associação de Pais e Mestres, enquanto instância de participação constitui-se em mais um dos mecanismos de participação da comunidade na escola, tornando-se uma valiosa forma de aproximação entre os pais e a instituição, contribuindo para que a educação escolarizada ultrapasse os muros da escola e a democratização da gestão seja uma conquista possível (2010, p. 12).

A APP escolar possui, dessa forma, importante função perante a comunidade local e escolar; o Conselho de Escolar, no entanto, é um órgão que incorpora a funções da antiga APP na gestão e no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na referida unidade escolar, não sendo necessária a sua extinção.

O Conselho Escolar constitui-se numa das instâncias de vital importância em um processo de gestão democrática, sendo que: “Guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar” (DALBEN, 1995 apud OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2010, p. 12).

Com a criação do Conselho Escolar, há a pretensão de obtermos uma educação democrática e de qualidade, na qual a cultura e o pensamento de todos sejam respeitados. Uma gestão que tem características democráticas e participativas deve contar com a colaboração de todos, desde alunos, corpo docente, pais e membros da comunidade. O Conselho Escolar, por conseguinte, tem a finalidade de assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão democrática, com funções de caráter fiscalizador, consultivo, normativo, deliberativo e avaliativo, visando promover o fortalecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da Unidade Escolar. Os representantes devem atender às demandas da comunidade escolar para a construção de uma sociedade mais justa.



Entendemos, assim, que o trabalho do Conselho Escolar acontece na mesma medida em que seus componentes se engajarem e houver condições mais favoráveis ao crescimento do aluno e do professor como seres humanos, agentes de sua realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício de democracia participativa, o estudo e o fortalecimento dos conselhos escolares têm sido um desafio aos gestores. Com o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, vários itens foram esclarecidos e nortearão futuras práticas. O debate possibilitou a construção do conhecimento sobre o assunto, buscando-se constantemente alternativas viáveis para que haja realmente a participação de todos.

Entendemos que o trabalho pedagógico acontece na proporção em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, discutir, decidir, realizar, avaliar, engajar-se e responsabilizar-se pelo processo de ensino e aprendizagem, onde são criadas as condições mais favoráveis ao crescimento do aluno e do professor como cidadãos, agentes de sua realidade.

A criação dos Conselhos Escolares vem ao encontro das necessidades da gestão participativa, substituindo concepções que abrangiam apenas as questões burocráticas da instituição. O objetivo da formação dos conselhos escolares é muito importante se eles forem realmente alcançados, deixando de ser utópicos. Se, com a formação dos mesmos, queremos novas ações, também há necessidade de mudança da estrutura pedagógica e burocrática, possibilitando que os membros se apropriem do conhecimento que o conduza à participação efetiva na comunidade escolar.

Desse modo, a educação é um processo que integra o conhecimento científico e o empírico, a escola e a vida, preparando o jovem para interagir no seu contexto social com ética, consciente de seus valores, direitos e deveres como cidadão do mundo.

Interessante também ressaltar que após sete anos de implantação do Conselho Escolar (2010 – 2017), muitas mudanças já aconteceram, dentre elas especificamente cabem destacar o aumento significativo da participação nas tomadas de decisão do Centro Educacional



referentes as organizações de festas, investimentos estruturais e sobretudo, na atuação dos pais no Centro.

Sendo assim, mais do que um Órgão Participativo o Conselho Escolar de fato propicia a atuação da Gestão Escolar Democrática, elemento indispensável para a Gestão de sucesso nas Instituições atuais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. **O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar.** 2010. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufsc/>>. Acesso em: 9 ago.2010.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U., de 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública. Brasília: 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: 2004.

_____. Recorte da lei do Sistema Estadual de Educação - Art. 18 a 21 – SEE/SC, Lei Complementar nº 170 / 1998.

BUZO, L.; MACHADO, H. P. V. **Gestão democrática escolar e a participação do conselho escolar: uma reflexão.** Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufsc/file.php/6/Conselhos_Escolares/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

CASTRO, M. L. S. de; WERLE, F. O. C. Projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 23, n. 01, p. 191-221, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola.** Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufsc/>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

FARFUS, Daniel. **Gestão escolar: teoria e prática na sociedade globalizada.** Curitiba: Ibepex, 2008.



LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

NAVARRO, I. P. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Programa Nacional de Fortalecimento dos conselhos escolares. vol. 5. p. 49-51. 2004. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufsc/>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação**. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufsc/>>. Acesso em: 9 ago.2010.

PARO V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTA CATARINA. Decreto nº 3.429, de 08 de dezembro de 1998. Regulamenta o Conselho Deliberativo Escolar nos estabelecimentos de ensino de educação básica da rede pública estadual.

_____. Portaria N/008/99 de 27/05/99 – (publicada no DO-SC N. 16.177, de 01.06.1999). Regulamenta os procedimentos referentes ao Conselho Deliberativo Escolar nas Unidades Escolares de Educação Básica da Rede Pública Estadual.

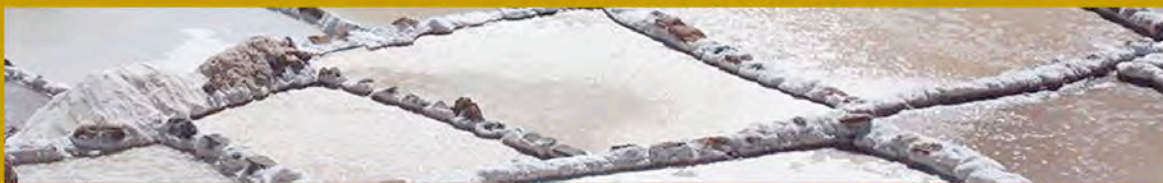
SILVA, I. M. da. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.18, n. 66, Rio de Janeiro Jan./Mar. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100004&lang=pt> Acesso em: 15 ago. 2010.

SOUZA, A. R. de *et al.* Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR. **Caderno 1 da Coleção Gestão e avaliação da escola pública**, p.15-22. 68 p, 2005. Disponível em:<<http://moodle3.mec.gov.br/ufsc/mod/data/view.php?id=101&advanced=0&paging=&page=1>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SOUZA, A.R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, Belo Horizonte, Dez. 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01024698200900300007&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2010.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262200300610002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2010.

*Recebido em 23 de maio de 2017
Aprovado em 15 de novembro de 2017*



ENTRE CORES E PESSOAS COM VISÃO SUBNORMAL

BETWEEN COLORS AND PEOPLE WITH SUBNORMAL VISION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018062>

Robson Xavier da Costa e Viviane dos Santos Coutinho - Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

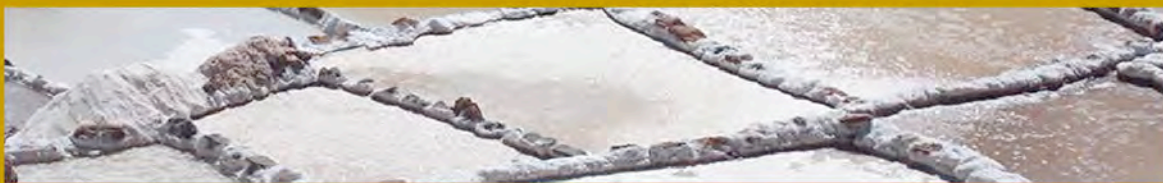
Nesta investigação analisamos o impacto das cores no cotidiano e na fruição de imagens artísticas em pessoas com visão subnormal. Desenvolvemos pesquisa qualitativa com o método do estudo de caso (YIN, 2005) no ano de 2016, no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), na cidade de João Pessoa. A pesquisa foi feita com pessoas com visão subnormal a partir da observação *in loco* das dificuldades de identificação das cores que as crianças e jovens do ICPAC apresentam. Estudamos um grupo três estudantes com visão subnormal, com idade de 6, 8 e 16 anos. Utilizamos estímulos visuais variados, objetivando medir a distinção de cores/texturas e cores/aromas. Os resultados apontam que os participantes apresentaram dificuldades para enxergar as cores na maior ou menor incidência de iluminação direta; a luz intensa torna seus olhos sensíveis, causando irritabilidade e vermelhidão; um ambiente totalmente escuro faz com que percam completamente a noção das cores; o contato com maquetes táteis com reproduções de obras de arte permitiu a identificação de formas, distinção figura/fundo e algumas cores, a percepção das obras foi significativa.

Palavras chave: Artes Visuais; Estudo de Caso; Deficiência Visual.

ABSTRACT

In this research we analyze the impact of colors on daily life and the enjoyment of artistic images of people with low vision. We developed a qualitative research using the study case method (YIN, 2005) in the year 2016, at the Instituto dos Cegos de Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), in the city of João Pessoa. The research was done with people with low vision from the observation *in loco* of the difficulties of identifying the colors that the children and youth of the ICPAC present. We studied a group of three students with low vision, among the ages of 6, 8 and 16 years. We use varied visual stimuli, aiming to measure the distinction of colors/textures and colors/aromas. The results show that the participants presented difficulties to see the colors in the greater or lesser incidence of direct illumination; the intense light makes your eyes sensitive, causing irritability and redness; a totally dark environment causes them to lose completely the notion of colors; the contact with tactile models with reproductions of works of art allowed the identification of forms, distinction figure/background and some colors, the perception of the works was significant.

Keywords: Visual arts. Case Study. Visual Impairment.



1. PRA INÍCIO DE CONVERSA

Esta pesquisa investigou o estudo da relação das cores no cotidiano de pessoas com visão subnormal. O estudo de caso (YIN, 2005) foi realizado com três estudantes¹ que frequentaram o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), em João Pessoa, Paraíba, Brasil, no ano de 2016. Foi um estudo de casos múltiplos, descritivo e qualitativo.

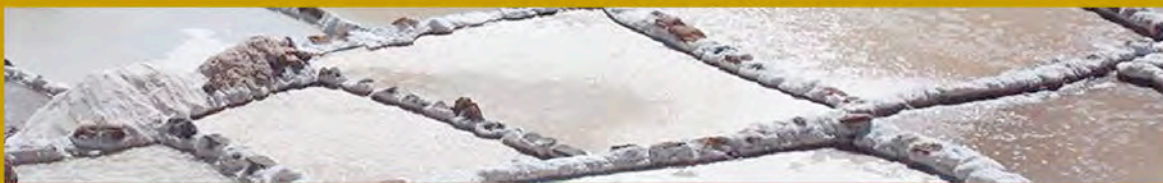
O ICPAC é uma instituição sem fins lucrativos; a primeira escola para deficientes visuais fundada no Nordeste, em 1948. Tem caráter assistencial e atende estudantes de baixa renda de todo o Estado da Paraíba e estados vizinhos. Está localizada no Bairro dos Estados, na cidade de João Pessoa. A pesquisa é uma continuidade do Projeto de Pesquisa Artes Visuais & Inclusão; sendo uma pesquisa ligada ao Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI) e ao Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O foco no uso das cores por pessoas com visão subnormal foi definido a partir da observação da dificuldade que essas crianças e jovens apresentavam durante as atividades de artes visuais no ICPAC, considerando que a simbologia das cores tem como principal limitação à percepção visual.

O estudo de campo foi aplicado com pessoas com visão subnormal, com idade de 6, 8 e 16 anos; com atendimentos individuais, com encontros semanais de quarenta e cinco minutos. Para estes estudantes apresentamos cores em vários meios e tamanhos: manchas coloridas em fundos brancos, riscos coloridos, folhas coloridas, etc., algumas criações artísticas e as produções visuais dos próprios estudantes.

Durante o processo estimulamos diferenciações entre cores/texturas e cores/aromas, utilizando as cores e suas possíveis atribuições. Como o exemplo do algodão e a textura macia, que comumente é representada pela cor branca, que representam Paz no Ocidente. Foram feitas associações que lhes são familiares e que fossem capazes de provocar sensações ou lembranças.

¹ Servidores e técnicos do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha utilizam o termo “usuário” para identificar os estudantes.



Relacionamos as cores à visão subnormal devido ao seu simbolismo, já que representam sentimentos, emoções, objetos, momentos vividos, etc. As cores podem ganhar significados reais por meio de associações táteis, olfativas e até gustativas, deixando de ser meramente visuais e passando a ter significado por meio de texturas, aromas e gostos, a partir das experiências vividas, pois “as coisas visuais não são simplesmente algo que está ali por acaso. São acontecimentos visuais, ocorrências totais, ações que incorporam a reação ao todo” (DONDIS, 2007, p.31).

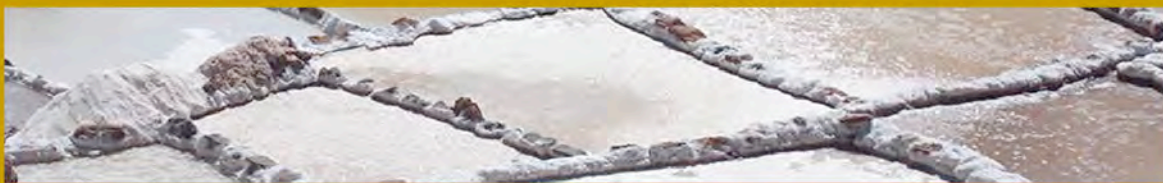
As cores são capazes de produzir sensações, reflexões e impressões diferentes para cada sujeito. A influência das cores no modo como nos vestimos, nos ambientes que convivemos, etc., são essenciais para a adaptação das pessoas no cotidiano; as cores de nossas preferências podem identificar nossa personalidade.

As cores interferem em nossas escolhas e, conseqüentemente, em nossas reações, orientando-nos. E, sendo a cor, importante causador de emoções, se tivermos conhecimentos sobre seus efeitos, podemos tê-las como aliadas, utilizando-as como um recurso construtivo. A escolha das cores pode ser baseada na personalidade, em circunstâncias, em seus desejos, em sua mentalidade, etc., influenciando nossos componentes físico, mental e emocional.

As pessoas com visão subnormal se deparam no cotidiano com maiores dificuldades ao caminhar nas ruas do que os normovisuais². Os sinais de trânsito nem sempre são sonoros e a influência da luz faz com que as pessoas com visão subnormal não identifiquem quais as cores no semáforo. Nos ônibus urbanos nem sempre há sinal sonoro e nos pontos de ônibus para a pessoa com visão subnormal não é possível identificar o seu destino. Além disto, nem todas as pessoas com visão subnormal conhecem as cores; não sabem ou não identificam qual a cor da faixa de pedestre, a cor da roupa que estão usando, nem a cor de seus olhos, de seu cabelo, etc. As cores geralmente não lhes são apresentadas devido a sua deficiência.

Partindo da análise comparativa da influência das cores na vida dos sujeitos da pesquisa, analisamos como o contato diário com as cores pode interferir na vida das pessoas com visão subnormal e como estratégia utilizamos a pesquisa qualitativa (RICHARDSON,

² Termo utilizado por VENTORINI, Silvia Helena. **A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual**. São Paulo: UNESP, 2009.



2012) e o estudo de caso (YIN, 2005), registramos e interpretamos os fatos. Todo o processo foi documentado e após a coleta de dados, foi feita uma análise das relações e dos efeitos das cores no grupo pesquisado.

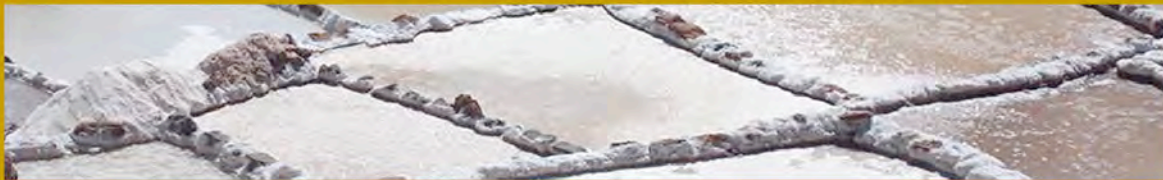
O objetivo geral da pesquisa foi analisar o impacto das cores no cotidiano e na fruição de imagens artísticas em pessoas com visão subnormal. Os objetivos específicos foram: identificar as principais dificuldades e usos de cores no cotidiano de pessoas com visão subnormal no ICPAC; desenvolver atividades expressivas com uso das cores no ensino de artes visuais para pessoas com visão subnormal no ICPAC e avaliar a percepção das cores no contato com imagens artísticas por pessoas com visão subnormal no ICPAC.

Para a investigação foi utilizada a metodologia desenvolvida por Yin (2005), em seu livro Estudo de caso – Planejamentos e Métodos. O estudo de caso utiliza-se de comparações, tendo como principais perguntas o “como?” e o “por quê?”, pois são mais explicativas e lidam com os vínculos necessários a serem traçados ao longo do percurso. Há variações nos estudos de caso, podendo ser únicos ou múltiplos, quantitativos ou qualitativos. É a análise de como ocorreu e por que ocorreu.

Yin (2005, p.15) afirmou que questões “como” e “por que” são feitas sobre um conjunto de eventos contemporâneos ou sobre algo que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. De acordo com o autor:

Fazer um estudo de caso de forma apropriada significa ter em vista cinco preocupações tradicionais sobre estudo de caso – conduzir a pesquisa de forma rigorosa, evitar confusões com casos de ensino, saber como chegar a conclusões generalizadas quando desejado, gerir cuidadosamente o nível de esforço e compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso. O desafio geral torna a pesquisa de estudo de caso “difícil”, apesar de ela ser classicamente considerada uma forma de pesquisa “leve” (2015, p.2).

O estudo de caso procura definir o caso a ser estudado, determinar dados relevantes e fazer uma análise de como essas coletas de dados podem contribuir significativamente para a pesquisa, apresentando as vantagens e desvantagens.



Há, no mínimo, cinco aplicações diferentes [para o estudo de caso]. A mais importante é explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos. (...). Uma segunda aplicação é descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre. Em terceiro lugar, os estudos de caso podem ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação, outra vez de um modo descritivo - mesmo de uma perspectiva jornalística. A quarta aplicação é que a estratégia de estudo de caso pode ser utilizada para explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados. Em quinto lugar, o estudo de caso pode ser uma "meta-avaliação" (YIN, 2005, p. 34 – grifo nosso).

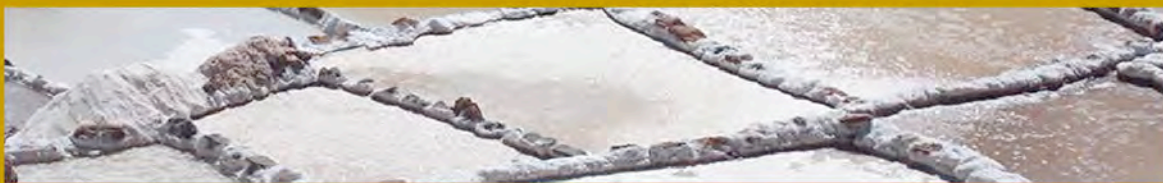
Ainda segundo o autor as questões de estudo vêm inicialmente das perguntas “como” e “por que” para se obter clareza; partindo para as proposições que refletem importantes questões teóricas que levam a dados onde o pesquisador fará a separação entre os dados mais relevantes e os irrelevantes. É essencial que o pesquisador saiba o porquê do estudo está sendo realizado e o que realmente busca em sua pesquisa.

Para Yin (2005) há cinco exercícios que auxiliam no projeto de pesquisa de estudo de caso, que são definir no estudo de caso: os limites, a unidade de análise, um projeto de pesquisa, o fundamento lógico para estudos de caso único e de casos múltiplos e os critérios para julgar a qualidade dos projetos de pesquisa.

Há seis fontes de evidências em um estudo de caso, as quais requerem habilidades e metodologias para serem aplicadas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Além de outros princípios para a coleta de dados, como o uso de várias fontes de evidências, as evidências distintas reunidas a partir do relatório final do estudo e as ligações entre as questões que foram feitas, os dados e as conclusões a que chegou (quadro 01).

Quadro1: Fontes para Estudo de Caso segundo Yin (2005)

FONTES DE EVIDENCIAS	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Documentação	<ul style="list-style-type: none"> ● Estável - pode ser revisada inúmeras vezes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidade de recuperação - pode ser baixa



	<ul style="list-style-type: none"> • Discreta - não foi criada como resultado do estudo de caso • Exata - contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento • Ampla cobertura - longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos 	<ul style="list-style-type: none"> • Seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa • Relato de visões tendenciosas - reflete as ideias preconcebidas (desconhecidas) do autor • Acesso - pode ser deliberadamente negado
Registros em arquivos	<ul style="list-style-type: none"> • Os mesmos mencionados para documentação • Precisos e quantitativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Os mesmos mencionados para documentação • Acessibilidade aos locais graças a razões particulares
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionadas - enfocam diretamente o tópico do estudo de caso • Perceptivas - fornecem inferências causais percebidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão tendenciosa devido a questões mal elaboradas • Respostas tendenciosas ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado • Reflexibilidade - o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir
Observações diretas	<ul style="list-style-type: none"> • Realidade - trata de acontecimentos em tempo real • Contextuais - tratam do contexto do evento 	<ul style="list-style-type: none"> • Consomem muito tempo • Seletividade - salvo ampla cobertura • Reflexibilidade - o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está sendo observado • Custo - horas necessárias pelos observadores humanos
Observação participante	<ul style="list-style-type: none"> • Os mesmos mencionados para observação direta • Perceptiva em relação a comportamentos e razões interpessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Os mesmos mencionados para observação direta • Visão tendenciosa devido à manipulação dos eventos por parte do pesquisador
Artefatos físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de percepção em relação a aspectos culturais • Capacidade de percepção em relação a operações técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Seletividade • Disponibilidade

Fonte: Yin, 2005.

O estudo de caso se aplicou perfeitamente a esta investigação por estudarmos uma especificidade das Deficiências Visuais, a visão subnormal em crianças e jovens, o que ocorre



em apenas 20% dos estudantes do o ICPAC³, que tem cadastro de mais de 300 pessoas com algum tipo de deficiência visual ou alguma outra deficiência associada. Os atendimentos vão de recém-nascidos à idosos. Estes atendimentos ocorrem nos turnos da manhã e tarde. Dentre as atividades que os estudantes têm dentro da instituição, estão: estimulação visual, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, comunicação alternativa por meio da música e alfabetização em Braille, atividades de vida diária (AVDs), aulas esportivas, etc. Na Instituição não havia atividades com artes visuais e o projeto Artes Visuais & Inclusão da UFPB, foi aceito tanto pelos estudantes, como pelos profissionais.

A pesquisa tem sido acompanhada pela vice-diretora e também coordenadora de reabilitação do ICPAC, que apoia a investigação, dando abertura para pesquisas no campo das artes visuais no Instituto. Antes de iniciarmos a pesquisa conversamos com a vice-diretora e a psicóloga da instituição, definindo os estudantes que iriam participar da pesquisa. A psicóloga também informou como eram as outras atividades dos estudantes e como haviam tido contato com as cores até então.

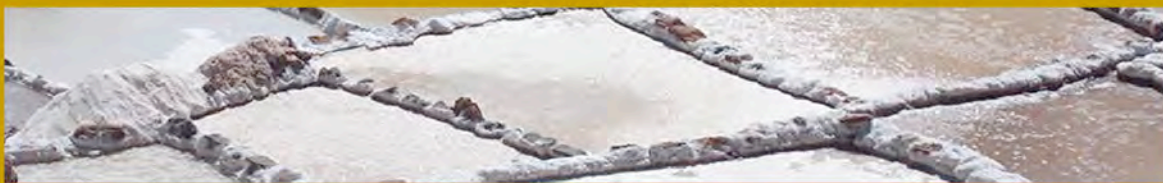
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA VISÃO SUBNORMAL

O termo deficiência visual não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, pois sob a deficiência visual poderemos encontrar pessoas com vários graus de visão residual (CONDE, 2012).

Segundo a Fundação Dorina⁴ (2012), a baixa visão caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler e/ou identificar textos impressos, ampliados ou com uso de recursos óticos especiais, além de cores e formas ampliadas.

³ Dados retirados do site do ICPAC. Disponível em: <<http://icpac.com.br/conheca>>. Acesso em 30 de Nov. 2016

⁴ Fonte: <http://www.fundacaodorina.org.br/deficiencia-visual/>. Acesso em: 31 out. 2016

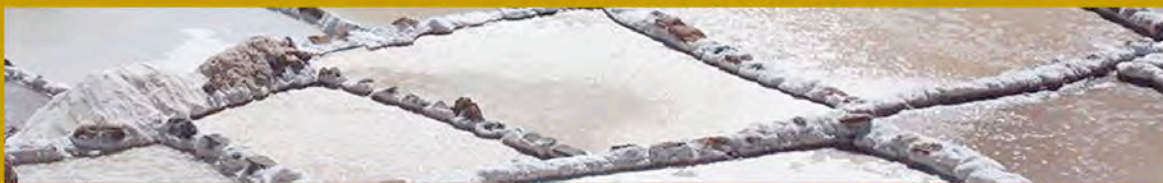


Os principais indícios relacionados à deficiência visual, segundo o site Visão Laser⁵ (2005), são: a constante irritação ocular, uma excessiva aproximação junto ao rosto para ler ou escrever, dificuldade para leitura à distância, esforço visual, inclinação da cabeça para tentar enxergar melhor, dificuldade de enxergar pequenos obstáculos no chão, nistagmo (olho constantemente trêmulo), estrabismo ou dificuldade de enxergar em ambientes claros.

O Conselho Brasileiro de Oftalmologia (2012, p. 10) nos fornece os seguintes dados sobre a acuidade visual pela distância:

ACUIDADE VISUAL PELA DISTÂNCIA		
Categoria	Pior que:	Igual ou melhor que:
0 (Deficiência visual leve ou sem deficiência)		6/18 3/10 (0,3) 20/70
1 Deficiência visual moderada	6/18 3/10 (0,3) 20/70	6/60 1/10 (0,1) 20/200
2 Deficiência visual grave	6/60 1/10 (0,1) 20/200	3/60 1/20 (0,05) 20/400
3 Cegueira	3/60 1/20 (0,05) 20/400	1/60* 1/50 (0.02) 5/300 (20/ 1200)
4 Cegueira	1/60* 1/50 (0.02) 5/300 (20/ 1200)	Percepção de luz
5 Cegueira	Sem percepção de luz	
9	Indeterminada ou não especificada	

⁵ Fonte: <http://www.visaolaser.com.br/saude-ocular/doencas-oculares/baixa-visao/>. Acesso em: 2 nov. 2016



Onde “existem quatro níveis de função visual, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças; que são: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave e cegueira” (TALEB. et al., 2012, p. 10).

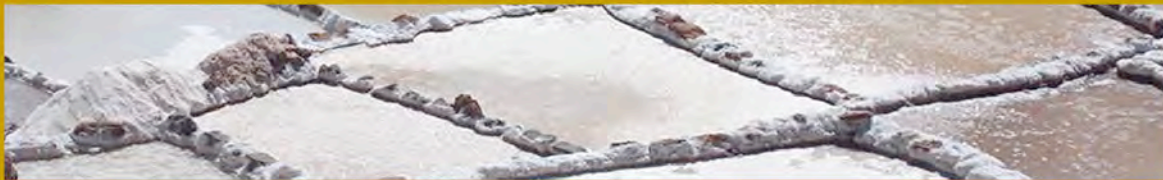
Segundo esse autor o Conselho Brasileiro de Oftalmologia afirma:

O CID atual usa as palavras “visão subnormal” para as categorias 1, 2 e 3 das deficiências visuais. Na prática dos cuidados visuais, “visão subnormal” tem um significado específico, definido pela OMS, que é o seguinte: “A pessoa com visão subnormal é aquela que possui uma deficiência da função visual mesmo após tratamento e/ou correção refrativa, apresentando acuidade visual de 20/60 ou menos e percepção de luz, ou um campo visual inferior a 10 graus de campo visual central, mas que usa sua visão, ou é potencialmente capaz de usá-la para o planejamento e/ou execução de uma tarefa”. Por essa definição, pessoas que poderiam se beneficiar de tratamentos de baixa visão estão atualmente categorizadas como cegas. Isso levou a erros de cálculos de estimativas de pessoas que necessitam de tratamento para visão subnormal (TALEB. et. al. 2012, p. 12).

Baierle (2016) afirma que são mais de 45 milhões de brasileiros com alguma deficiência sensorial, motora ou intelectual e, destes, 35,8 milhões tem algum grau de deficiência visual. Ainda há muitos casos de pessoas com baixa visão que têm dificuldades em declarar-se deficiente visual temendo o preconceito social; relatando que isto ocorre devido à baixa visão nem sempre ser visível ou perceptível à primeira vista, pois “muitas [pessoas] não usam bengala e não são percebidas com facilidade” (BAIERLE, 2016).

Nos casos em que a deficiência visual é percebida tardiamente acaba prejudicando nos cuidados com a saúde ocular ou até mesmo agravando o problema. Não há padrões para definir a pessoa com visão subnormal, pois cada um terá um tamanho de fonte, contrastes de cores e luminosidade que podem identificar as distâncias, as formas, a luminosidade, etc. Cada caso apresente limitações e potencialidades diferentes.

As principais causas evitáveis da cegueira, segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia são: cicatrizes corneanas, catarata; glaucoma, retinopatia da prematuridade;



erros de refração e baixa visão (esta engloba a deficiência visual e cegueira por causas intratáveis). De acordo com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia:

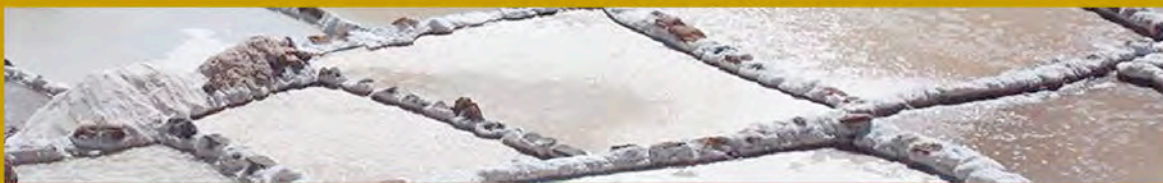
Estima-se que há 1,4 milhões de crianças cegas no mundo, das quais, segundo o Plano de Ação do Programa Visão 2020 para 2006/2011, um milhão vivem na Ásia e 300.000 na África. A prevalência varia de 0.3/1000 crianças de 0-15 anos em países desenvolvidos para 1.5/1.000 crianças em países muito pobres. Embora o número de crianças cegas seja relativamente baixo, elas têm uma longa expectativa de vida. Se multiplicarmos o número de crianças pela sua expectativa de vida, chegaremos a uma estimativa de 75 milhões de anos-cego, um número menor apenas do que o número de anos-cego da catarata em idosos (TALEB. et. al. 2012, p.25).

Ainda segundo o TALEB (2012, p. 25), mais da metade das crianças cegas do mundo ficaram cegas devido a causas evitáveis (15% tratáveis e 28% preveníveis), cerca de 500.000 por ano, quase uma por minuto. Enquanto outras morrem devido ao problema que causou a cegueira.

3 VISÃO SUBNORMAL E INCLUSÃO

A inclusão é um processo de transformação fundamental para a integração e respeito às diferenças favorecendo qualquer pessoa a exercer seus direitos. A inclusão é um meio de incentivar e desenvolver seus potenciais, garantindo experiências significativas e valorizando as individualidades.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente



e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (FREIRE⁶, 2008, p. 05).

As pessoas com deficiências são comumente colocadas em situação de invisibilidade.

Muito da dificuldade em desfazer a crença comum de que a luta pela inclusão seja meramente uma tentativa de reconciliação social se deve ao fato de que também muitas vezes se faz uma relação apressada com outro conceito que também ganha eco em proporções e direções geométricas: a reparação (CARVALHO⁷, 2009, s/p).

Bulgarelli⁸ (2011) afirma que a inclusão verdadeira não pode ocorrer se para ser incluído for necessário mudar sua essência, pois a inclusão não deve desprezar nenhum aspecto; deve-se considerá-lo e gerar verdadeiras interações. A inclusão é aceitar a existência e os direitos dos outros e ocorre quando um maior número de pessoas for considerado participante da vida social. Para a inclusão de pessoas com deficiências visuais é importante:

Um conhecimento mais profundo de como se processa a representação mental que os cegos têm ou fazem do mundo visual, pode-nos possibilitar oferecer a essas pessoas melhores condições de reabilitação, adaptação e inclusão no mundo das pessoas portadoras de visão normal, uma vez que podemos propiciar aos portadores de limitação visual, subsídios para que saibam como melhor usar o tato, como este funciona, a fim de conhecerem até que ponto podem chegar, superando sua limitação sensorial (LIMA e SILVA, 2000, s/p).

Esses são direitos elencados pela Declaração de Salamanca, em 1994, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, tais como: escolas regulares que possuam orientação que construam uma sociedade inclusiva e educação para todos; adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política; garantia em programas de treinamento de professores; todas as crianças devem aprender juntas; receber

⁶

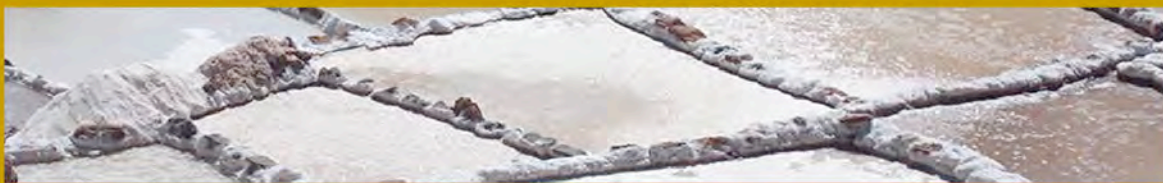
Disponível

em:

<<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 30 de Nov. 2016.

⁷ Maiores informações: <http://www.bengalalegal.com/inclusao>. Acesso em: 29 nov. 2016

⁸ Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/inclusao-e-diversidade>. Acesso em: 29 nov. 2016



suporte extra para assegurar uma educação efetiva e preparação apropriada de todos os educadores.

Há de se pensar na união multidisciplinar e na inclusão, trabalhando conjuntamente a família e os profissionais da área da saúde e da área educacional. Os profissionais devem ser capacitados e ter informações específicas sobre as necessidades das pessoas com visão subnormal para que sejam capazes de dar a assistência ideal.

O apoio psicológico e aconselhamento/orientação de profissionais especializados, aliados ao atendimento e intervenção dos profissionais da saúde, vão facilitar e, na maioria dos casos, garantir um desenvolvimento da criança próximo de seus pares, com reflexos positivos (MAZZARO, 2008, p. 46).

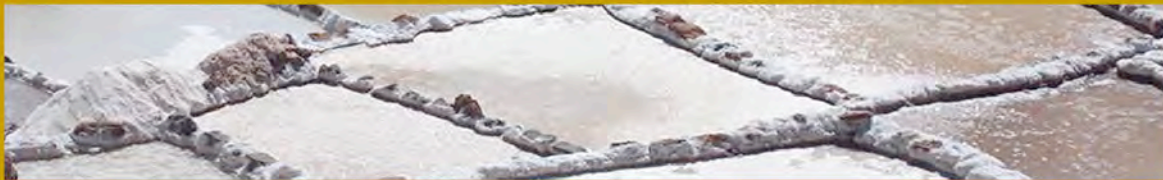
Muitas vezes a própria família torna a pessoa com visão subnormal dependente; interferindo em suas atividades de vida diárias, como amarrar cadarços, pentear os cabelos, escovar os dentes, etc. Os primeiros passos para a inclusão começam em casa; por isto o apoio e a influência da família são importantes. Dificuldades e formação deficitária dos professores relativa à educação das pessoas com deficiências visuais podem inibir a aprendizagem dos estudantes.

3.1 AS SENSACIONES NA VISÃO SUBNORMAL

As pessoas com visão subnormal utilizam a reabilitação visual desenvolvendo estratégias e habilidades para alcançarem independência e qualidade de vida. Este é um meio auxiliar para o sujeito alcançar seus objetivos. “Treinando” seus resíduos visuais e aprendendo a utilizar recursos não óticos, indicados e adaptados, podem estimular sensações capazes facilitar seu desempenho.

O sentido da visão e as sensações podem ser construídas por meio de seus significados emocionais.

Na ausência da visão o espaço será construído através de referências auditivas, olfativas, gustativas, proprioceptivas e táteis. O sistema de



referência é completamente diferente e a estruturação do espaço é constituída de forma singular e específica. A partir de informações recolhidas dos diversos sentidos pode-se chegar a uma representação mental deste espaço, que junto com seu sentido de orientação (capacidade de situar-se em relação aos objetos a sua volta), concentração e memória permitem o deslocar-se com mais facilidade em um meio externo, interiorizado (LIMA e SILVA, 2000, s/p).

Segundo o site Comunica Especial⁹, alguns itens que devem ser levados em consideração no processo de adaptação da pessoa com visão subnormal são: o relatório oftalmológico; o histórico médico, os condicionamentos físico-ambientais e o contexto familiar. São variáveis que devem ser readaptadas de acordo com a necessidade do estudante, além de serem necessários materiais específicos e adaptáveis para que eles trabalhem, tais como instrumentos para leitura e cálculo em Braille, livros didáticos em versão Braille, seja falado ou ampliado, etc.

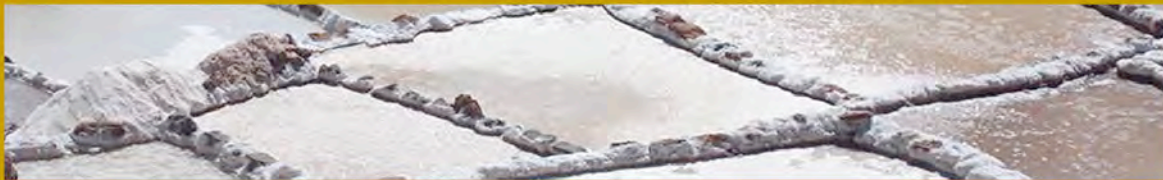
Na adaptação também é necessário ter ajuda ótica e ajudas não óticas; ou seja, ajudas visuais. No processo de adaptação é preciso estimular a visualidade promovendo atividades onde o estudante fique mais independente bem como promover o desenvolvimento social.

O sistema sensorio visual nos dá a conhecer o mundo através de uma grande variedade de estímulos experimentados quase que ao mesmo tempo, propiciando que distingamos uma variedade ainda maior de situações que nos poderiam ser aversivas ou mesmo fatais (LIMA e SILVA, 2000, s/p).

Para o processo de estímulo visual é importante que seja oferecido aos estudantes situações que despertem ações e emoções positivas sobre eles, pois embora as sensações sejam limitadas, são objetivas. Segundo FARINA. et. al., os “estímulos visuais têm características próprias, como tamanho, proximidade, iluminação e cor” (2006, p. 29).

A visão subnormal é uma limitação perceptiva, visto que as pessoas com DV utilizam outros meios não visuais para obterem percepções, estimulando seus outros sentidos e

⁹ Fonte: <https://comunicacaoaa.wordpress.com/baixa-visao-e-cegueira/>. Acesso em: 26 nov. 2016



formando suas próprias significações de mundo, seus próprios conceitos de visualidades, assim, as percepções se formam por meio de experiências significativas que carregamos ao longo da vida.

É importante ressaltar que é necessário para a inclusão, não apenas uma adaptação dos papéis sociais envolvidos no processo educacional, mas garantir para as pessoas com visão subnormal uma vida funcional, buscando garantir o respeito a diversidade e o estímulo necessário para a autonomia dos estudantes com visão subnormal.

4 TEORIA DA COR

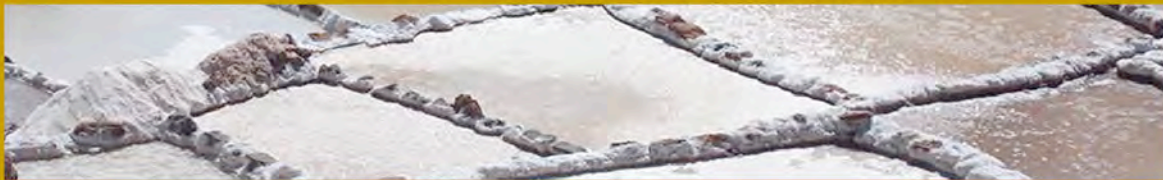
A cor se faz presente simbolicamente na vida de todo ser humano, cada pessoa tem uma maneira diferente de senti-la, pois ela é uma linguagem visual, assim como a distância especial também é relativa. O significado das cores depende do contexto em que está inserido.

Para FARINA, PEREZ e BASTOS “nas artes visuais, a cor não é apenas um elemento decorativo ou estético. É o fundamento da expressão sígnica. Está ligada à expressão de valores sensuais, culturais e espirituais” (2006, p. 05).

Algumas cores são construídas além da sensibilização fisiológica dos cones (...). Assim acontece com a percepção da cor metálica, da cor transparente, da cor translúcida, etc., que são percebidas em interação com a percepção de texturas, através dos contrastes (SILVEIRA, 2005, p. 176).

A percepção dos contrastes é reforçada a partir da constância cromática, a tendência que os objetos têm de manter a sua cor, mesmo sob o efeito de luzes coloridas que interfiram em sua percepção. Mas, para Dondis (2007, p. 61) a verdadeira luz vem da tonalidade. Segundo Silveira (2005) a constância cromática acontece devido à complementação cromática:

(...) acontece porque no processo de percepção cromática há a comparação entre os objetos reconhecidos nos vários tipos de imagens em p/b e objetos



guardados na memória, a partir do vasto conjunto imagético adquirido no ato interpretativo de “ver”. Os objetos estão alocados na memória juntamente com todos os seus parâmetros perceptíveis. Quando a falta de um deles é detectada (no caso, a cor), acontece a sua complementação (SILVEIRA, 2005, p. 173).

No caso de pessoas com visão subnormal é possível a percepção cromática a partir da visão residual, que é diferenciada para cada pessoa. A memória cromática pode ou não estar presente, de acordo com o tipo de deficiência e sua causa. As cores podem ser associadas a formas, texturas e sensações. A percepção das formas e das cores nas pessoas com visão subnormal estudadas no ICPAC, segundo seus relatos orais, tem relação com suas vivências pessoais.

A cor não pode ser percebida isoladamente, de forma desvinculada dos outros parâmetros perceptivos dos objetos alocados na memória (cheiro, tamanho, textura, som, gosto, etc.). Ela é um elemento *apreendido* durante toda a vida de um indivíduo e não há o caminho de volta (SILVEIRA, 2005, p. 178).

A percepção visual e a memória cromática estão intrinsecamente relacionadas ao funcionamento neuronal e ao mecanismo da visão. As atividades com artes visuais podem estimular tanto a diferenciação cromática quanto a percepção da forma. Goethe afirmou que:

As sensações de cores que surgem em nossa mente são também moldadas pela nossa percepção – pelos mecanismos da visão e pela maneira como nosso cérebro processa tais informações (*apud* ARAÚJO¹⁰, 2013, s/p).

¹⁰Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/wordpress/a-teoria-das-cores-de-goethe/>. Acesso 29 nov. 2016.

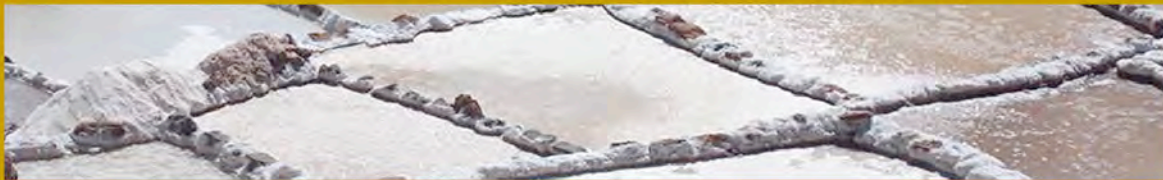


Figura 2 – Círculo das cores criado por Goethe em 1810



Fonte¹¹: deniseludwig

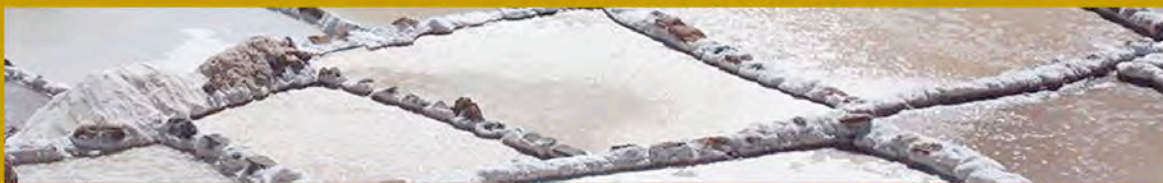
Dondis afirma que “a informação visual também pode ter uma forma definível, seja através de significados incorporados, em forma de símbolos, ou de experiências compartilhadas no ambiente e na vida” (2007, p. 32). Considerando que:

a cor é uma condição e, como tal, uma característica do estilo de vida de uma época – integra uma determinada maneira de ver as coisas. É inegável que toda cor tem um espaço que lhe é próprio, mas é também inegável que esse espaço faz parte da cor, de acordo com as concepções culturais que o fundamentam (FARINA et al., 2006, p. 17).

Há inúmeros fatores que podem influenciar as pessoas na escolha das cores, entre elas o meio em que a pessoa vive, o temperamento, a idade, o momento vivido, etc., além de um peso psicológico e cultural (op. cit., 2006, p. 25)

Assim como o significado de cada cor, seu efeito também depende de onde ela está aplicada, qual o contexto em que será utilizada, pois

¹¹ Disponível em: <<http://deniseludwig.blogspot.com.br/2013/02/arte-e-teoria-das-cores.html>>. Acesso: 30 nov. 2016.



Os dados visuais podem transmitir informações: mensagens específicas ou sentimentos expressivos, tanto intencionalmente, com um objetivo definido, quanto obliquamente, como um subproduto da utilidade (DONDIS, 2007, p. 183).

Para a Teoria Perceptiva de Gibson (1974 *apud* SILVEIRA, 2005, p. 178) “a percepção [é] como um *composto apreendido*, impossibilitando a percepção das características isoladas dos objetos. Segundo ele, apreendemos na memória, através da percepção visual” (*apud* SILVEIRA, 2005, p. 178).

Nas imagens as cores são cheias de significados e estão presentes diariamente em nossas vidas; podendo identifica-las facilmente na natureza e nas artes visuais, publicidade, moda, design, etc. Mas, essas cores só fazem sentido se aplicadas adequadamente, devido ao seu impacto e apelo visual e as reações que podem causar na população. As cores estão presentes no cotidiano urbano e podem ser fundamentais para identificação da locomoção e mobilidade, seja em áreas públicas ou privadas, sua identificação adequada pode favorecer a mobilidade e a acessibilidade das pessoas com visão subnormal.

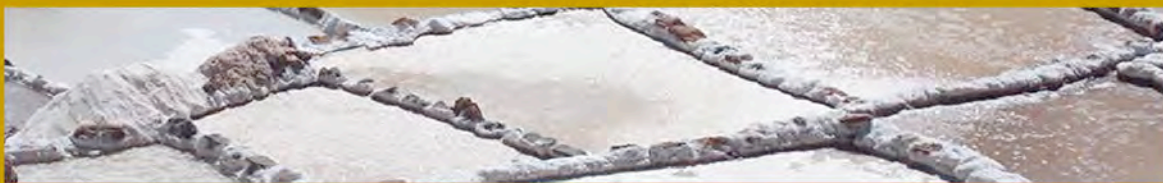
4.1 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Inicialmente aplicamos com os estudantes dois questionários orais, um questionário social e outro sobre as cores. Assim foi possível conhecê-los melhor e verificar a limitação de cada um. Todos os estudantes que participaram da pesquisa têm visão subnormal¹².

Tabela 2: Perfil dos participantes da pesquisa

NOME	IDADE	RELAÇÃO COM A COR
I	8 anos	Enxerga cores a curta distância, conseguindo identificar cores primárias e confundindo cores secundárias
P	6 anos	Identifica muito bem as cores, sabendo também a mistura de cores.

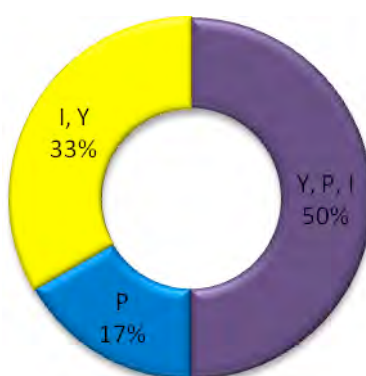
¹² O aluno Y. tem apenas percepções luminosas e identifica as cores por aromas, tato, etc.



Y	16 anos	Muita dificuldade em enxergar as cores, nunca havia identificado as cores, apesar do contato cotidiano.
---	---------	---

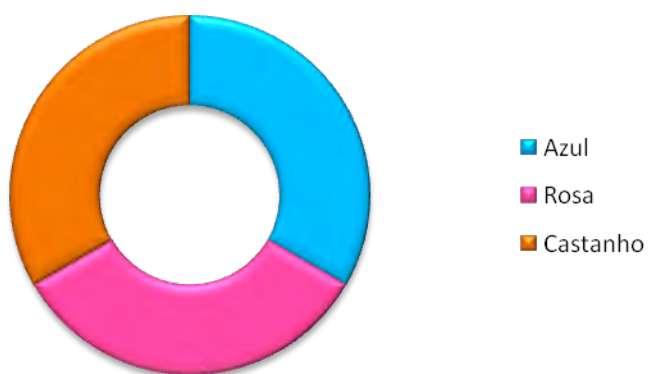
Fonte: acervo dos pesquisadores, 2016.

Figura 3: Cores mais pintadas por cada estudante



Fonte: acervo dos pesquisadores

Figura4: Cores de preferência dos estudantes



Fonte: acervo dos pesquisadores



Maiores dificuldades figura fundo:

Figura 51: Folha amarela com objeto verde

Cor original



Cor vista



Fonte: acervo dos pesquisadores

Figura 6: Folha verde com objetos verde e azul

Cor original



Cor vista



Fonte: acervo dos pesquisadores



A uma distância de 30 cm um estudante não conseguiu identificar as cores exatas que estavam expostas para ele, enxergando vermelho onde seria amarelo e verde. Mas a uma distância média de 5 cm identificou as cores corretamente. Isto pode ser explicado por FARINA. et. al. quando afirmam que:

Ao ter necessidade de focalizar um objeto mais próximo, é preciso ter uma acomodação do olho; onde há uma contração dos músculos que forçam os ligamentos e diminuem a tensão. O que, consequentemente, permite uma focalização perfeita do objeto na retina (2006, p. 47).

Já a uma distância de 15 cm o estudante não identificou o azul; enxergando roxo e identificou perfeitamente o verde. A esta mesma distância e com o auxílio de uma lanterna, o estudante identificou as cores corretamente porque, segundo FARINA et al, “podemos conseguir a sensação do branco pela combinação de apenas três cores, que são o verde, azul violeta e vermelho alaranjado, pois estas cores estimulam determinados cones” (op. cit. 2006, p. 4). Também podemos associar esta questão ao fato de que:

A cor depende, pois, da natureza das coisas que olhamos, da luz que as ilumina, e ela existe enquanto sensação registrada pelo cérebro. O olho recebe a cor como mensagem e a transmite ao cérebro, receptor do indivíduo. Portanto, a cor existe quando produzida por estímulos luminosos na retina e por reações do sistema nervoso (op. cit., 2006, p. 61).

A distância máxima que os estudantes conseguiram identificar as cores/formas foram 30 centímetros, apresentando grandes dificuldades em identificar cor sobre a mesma outra cor, identificando apenas manchas de outras cores que não eram as expostas, enquanto que figura com as cores branca e preta foi identificada apenas a de maior luminosidade, o branco. E nas cores sob luz intensa, identificam a cor como mais clara. Nos tecidos eles não conseguiam identificar as formas, apenas a cor que predominava.

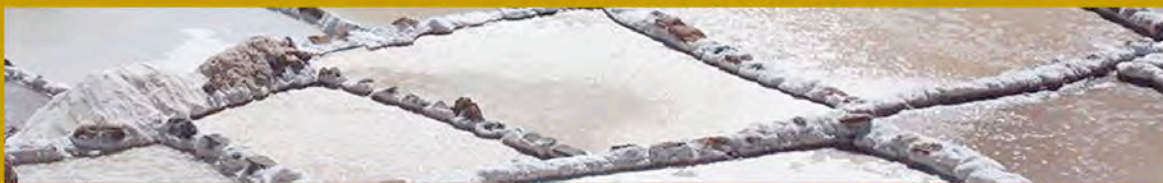


Figura 7: Exposição a luz



Fonte: acervo dos pesquisadores

Trabalhamos com práticas diferentes com cada estudante, visto que suas limitações e necessidades são diferentes. São situações diferentes, portanto, apresentaram resultados diferentes. Trabalhamos a mistura de cores primárias, identificação de cores e formação das cores secundárias, utilizando tecidos estampados, folhas coloridas, tintas guache, frutas e verduras para identificação de formas e utilizamos a luz da lanterna para a identificação de objetos coloridos e colagens de tampinhas e massas de biscuit.

Para que o estudante que tinha menor resíduo de visão se familiarizasse com as cores utilizamos texturas de tecidos, frutas e verduras, tintas guache, massa de biscuit e a luz da lanterna. Com as tintas guaches observamos que ele verificava a temperatura do pote de tinta, identificando assim as cores. Com as frutas e as verduras ele sentia seu aroma, sem que tocasse nestes alimentos. Com os tecidos ele identificava pelo tato, fazendo associações a outros tecidos e aos aromas. E para que ele pintasse utilizamos tintas extraídas de frutas, verduras e folhas, também fizemos associações a outras frutas, a plantas, objetos, etc., que tinham as mesmas cores.

A projeção das cores não funcionou bem, pois embora conseguissem identificar as cores, a luz era muito forte e fazia com os olhos lacrimejassem muito, o que fez com que essa experiência fosse descartada durante a pesquisa.

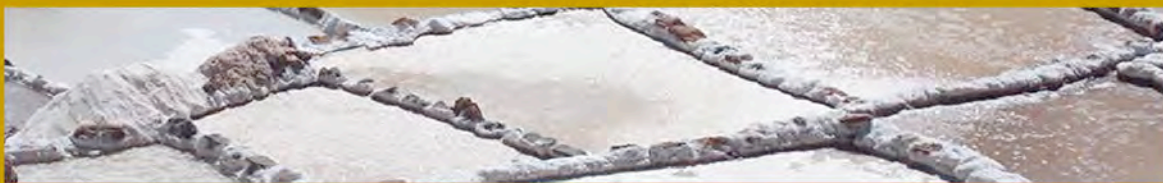


Figura 8: Inserindo cores



Fonte: acervo dos Pesquisadores

Quando o questionário oral foi aplicado novamente, os estudantes já conseguiam identificar algumas misturas de cores. E também alguns já conseguiam identificar em tonalidades claras.

Os participantes da pesquisa não costumam escolher a cor de suas roupas, embora consigam identificar alguns tecidos e estampas, identificando com mais facilidade tecidos claros e sem estampas. Quando perguntados a respeito de sinais de trânsito, alguns informaram que conseguem identificar vendo o sinal de muito perto, mas quando estão em um veículo não conseguem enxergar as cores devido à interferência da luz e excesso de velocidade, embora saibam dizer quais cores estão no sinal de trânsito. Apenas um estudante não soube dizer as cores dos sinais de trânsito e informou que sabe que o sinal está fechado apenas quando é um sinal que têm efeito sonoro, mas ele relatou que não anda nas ruas sozinho.

Na identificação dos banheiros, não souberam informar qual placa era o banheiro masculino e o feminino, relataram que sabia qual eram os respectivos banheiros devido a suas localizações dentro da instituição.

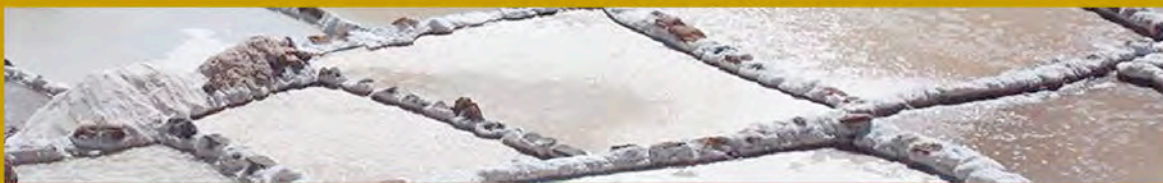


Figura 9: Pintura com tintas naturais

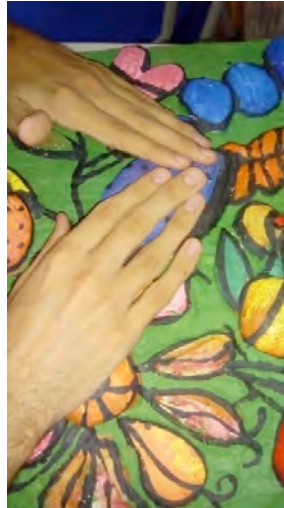


Fonte: acervo dos Pesquisadores

Também realizamos com os estudantes uma experiência sensorial com algumas maquetes táteis de obras cedidas pela Pinacoteca UFPB que foram criadas sem uma disciplina de educação inclusiva ministrada pelo professor Robson Xavier. Os estudantes gostaram, principalmente, das obras que tem mais detalhes. As cores foram mais fáceis de serem identificadas, e ao tocar as obras conseguiram identificar as cores de fundos, as linhas, as formas, etc. Relataram não ter tido contato antes com nenhuma obra de arte e que as obras sensoriais eram “boas” de se tocarem. Em obras maiores, foi mais fácil a identificação da cor, mas as formas ficaram difíceis de perceber.



Figura 10: Identificando cores em maquetes táteis

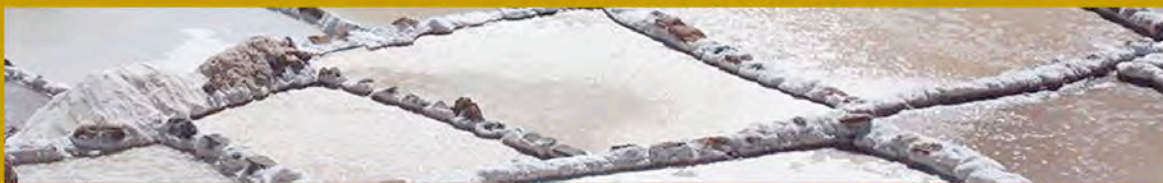


Fonte: Acervo dos Pesquisadores

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa os estudantes identificavam as cores por associação; enquanto uns estudantes estavam começando a conhecer as cores, outros queriam fazer “experiências” misturando todas as cores aleatoriamente. Durante as aulas foram feitas algumas perguntas repetidas, em que eles responderam de maneira diferente cada uma das vezes.

A percepção de mundo das pessoas com visão subnormal é obtida por meio da exploração de seus sentidos residuais. As informações que estes sentidos dão nem sempre são completas; o que os leva a um processo de significação de cores mais lento do que os normovisuais, pois as pessoas com visão subnormal não são estimuladas para a percepção das cores, o que faz com que, a princípio, tenham uma relação distante, percebendo apenas com maior facilidade as cores puras ou as de sua preferência, a partir da intuição e necessidade.



O excesso ou a falta de luz é a maior dificuldade em fazê-los ver as cores, sejam cores luz em ambientes excessivamente claros ou escuros. A luz forte deixa seus olhos sensíveis, se exposta por muito tempo próxima aos seus olhos causam irritabilidade, vermelhidão, etc. Enquanto um ambiente muito escuro faz com que eles não detectem as cores, identificando apenas “manchas” escuras. Mesmo após a presença de luz mantem a dificuldade em enxergar tonalidades próximas.

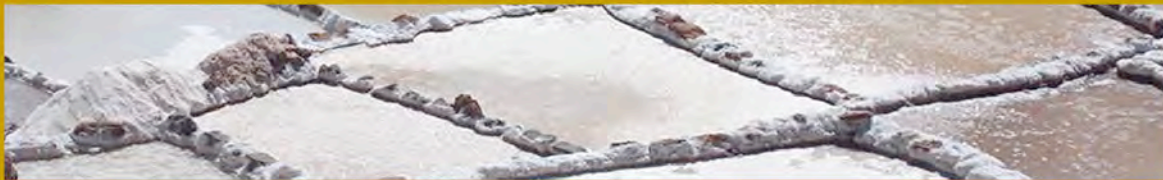
Partindo das observações em contato dos participantes com as maquetes táteis de obras de arte, percebemos que as imagens fazem sentido para eles após o toque, pois, por este meio eles têm noção de dimensão das obras, de figura fundo, cores, formas, linhas, etc. Podendo assim, sensorialmente, tornar a obra significativa.

Nos trabalhos expressivos realizados com o grupo pesquisado, fizeram pinturas feitas com tintas guache e sucos extraídos das frutas e verduras. Além das pinturas, trabalharam com colagem com as massas de biscuit, tampinhas de garrafa e tecidos estampados.

Identificamos que quanto maior o estímulo para a identificação das cores os estudantes com visão subnormal melhoraram a percepção visual e a significação das imagens das artes visuais. O trabalho com pintura deixou de ser apenas rabiscos descompromissados e passou a transmitir vivências, linguagens significativas e suas representatividades de mundo, favorecendo a continuidade do seu contato com as imagens da arte e com a identificação das cores no cotidiano.

6 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Leonardo Carneiro. **A teoria das cores de Goethe**. Disponível em: <<http://www.antroposofy.com.br/wordpress/a-teoria-das-cores-de-goethe/>>. 2013. Acesso em: 29 de novembro de 2016.
- BAIERLE, Mariana. **O que é baixa visão?** Porto Alegre. Disponível em: <<http://tresgotinhas.com.br/voce-sabe-o-que-e-baixa-visao/>>. Acesso em: 2 de novembro de 2016.
- BULGARELLI, Reinaldo. **Inclusão e Diversidade**. 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/inclusao-e-diversidade>>. Acesso em: 29 de novembro de 2016.
- CARVALHO, Lucio. **Inclusão, Sociedade e Outros Abusos Conceituais**. 2009. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/inclusao>> Acesso em: 29 de novembro de 2016.



COMUNICA ESPECIAL. **Baixa Visão e Cegueira.** Disponível em: <<https://comunicacaoaa.wordpress.com/baixa-visao-e-cegueira/>>. Acesso em: 26 de novembro de 2016.

CONDE, Antonio J. M. **Deficiência visual:** a cegueira e a baixa visão. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** Trad. Jefherson Luis Camargo. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FARINA, Modesto. PEREZ, Clotilde. BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação.** 5ª. Ed. São Paulo: 2006.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, p. 5, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 30 de Novembro de 2016.

FUNDAÇÃO DORINA. **Deficiência Visual.** São Paulo. s/d. Disponível em: <<http://www.fundacaodorina.org.br/deficiencia-visual/>>. Acesso em: 31 de outubro de 2016.
ICPAC. **Conheça.** Disponível em: <<http://icpac.com.br/conheca>>. Acesso em 30 de Novembro de 2016.

LIMA, Francisco José de. SILVA, José Aparecido. Algumas considerações a respeito do sistema tátil de crianças cegas ou de visão subnormal. In: **Revista Benjamin Constant.** Rio de Janeiro: IBC, Número 17, Ano 6, 2000.

MAZZARO, José Luiz. Políticas Públicas Para inclusão educacional: o Professor e o aluno com baixa visão. In: **Revista Ambiente & Educação.** Porto Alegre: FURG, V.1 - n. 2, ago./dez. 2008.

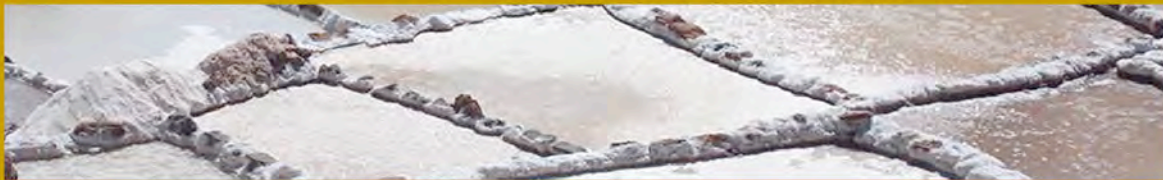
RICHARDSON, Roberto Jarry. et. al. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVEIRA, Luciana Martha. A percepção cromática na imagem fotográfica em preto e branco: uma análise em nove “eventos de cor”. In: **Actas do III Sopcom, VI Lusocom e III Congresso Ibérico das Ciências da Comunicação – Informação, Identidades e Cidadania.** Covilhã - Portugal: Universidade da Beira Interior, 2005. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silveira-luciana-martha-percepcao-cromatica-imagem-fotografica-preto-branco.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

TALEB, Alexandre; FARIA, Marco Antonio Rey de; ÁVILA, Marcos; MELLO, Paulo Augusto de Arruda. **As Condições de Saúde Ocular no Brasil.** 1ª. Ed. São Paulo: 2012

VENTORINI, Silvia Helena. **A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual.** São Paulo: UNESP, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3ª. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



Recebido em 25 de junho de 2017
Aprovado em 15 de novembro de 2017



**O PODER DISCIPLINAR ESCOLAR E A RESISTÊNCIA FREIREANA:
ATITUDE PARRESIÁSTICA CHAMANDO AO CUIDADO DE SI**

**SCHOOLS' DISCIPLINARY POWER AND THE FREIREAN
RESISTANCE: A PARRHISIATIC ATTITUDE CALLING FOR THE
CARE OF THE SELF**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018089>

Amanda Machado Chraim - Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Este artigo tematiza os conceitos de poder disciplinar, resistência, parresia e cuidado de si, todos com base nas proposições foucaultianas, buscando discutir teoricamente, a partir deles, a configuração escolar brasileira da primeira metade do século XX, numa tentativa de perceber as táticas das manifestações de poder desse dispositivo. Embasando-se nessa discussão, propõe-se, então, a partir dos escritos de Paulo Freire (2014a, 2014b), uma aproximação desse educador com a atitude parresíastica, numa postura de resistência ao dispositivo escolar. Percebendo, assim, a perspectiva freireana como um chamado ao cuidado de si para os trabalhadores brasileiros em processo de alfabetização, o texto aproxima esse autor com a perspectiva foucaultiana no que se refere à busca de práticas de liberdade como um investimento micropolítico.

Palavras-chave: Poder disciplinar; Resistência; Parresia; Cuidado de si.

ABSTRACT

This article reflects about the concepts of disciplinary power, resistance, parrhesia and care of the self, all based on Foucault's propositions, aiming at discussing theoretically, with their help, how Brazilian schools were set in the first half of the 20th century, in an attempt to understand the tactics of power manifestations of that apparatus. Based on that discussion, we propose, then, taking as reference Paulo Freire's (2014a, 2014b) writings, an acquaintance of this educator with the parrhesiastic attitude, in a stand of resistance against the school's apparatus. Thus realizing the Freirean perspective as an urge for Brazilian workers to take care of the self in the literacy process. The text brings this author closer to the Foucauldian perspective as it relates to the search for freedom practices as a micropolitical investment.

Keywords: Disciplinary power; Resistance; Parrhesia; Care of the Self.

1 INTRODUÇÃO

Tomando como princípio os escritos de Michel Foucault, qualquer busca por uma história global torna-se infundada. Assim, a tentativa de construir uma história da educação, com uma perspectiva de continuidade e progressão, levaria àquilo que este filósofo francês apontou e aprofundou em seus textos: não há processos irreversíveis ou bases imóveis em



longos períodos históricos. Essa linearidade histórica que foi buscada muitas vezes no campo da educação pode ser substituída, como propõe Foucault (2014a, p. 3), “[...] por um jogo de interrupções em profundidade”, de forma que se perceba que há outros níveis de análise que não uma determinada época ou século, em que se faz uma regressão em direção à origem, aos precursores – a proposta é de se olhar, ao contrário, para os fenômenos de ruptura e seus múltiplos efeitos (FOUCAULT, 2014a). O foco do autor é, assim, perceber como determinados saberes se constituem, quais as condições de produção para a criação ou alteração dos discursos, sendo que sua pesquisa é sempre instruída pelos documentos pesquisados (MACHADO, 2007).

A análise a que se propõe este artigo, embasada nas proposições foucaultianas, será distanciada, portanto, de uma tentativa de estabelecer uma evolução no campo da educação no Brasil. Importa reiterar tal olhar ao longo deste estudo, pois o autor dos recortes que serão analisados – Paulo Freire (2014a, 2014b) – mantém, ainda hoje, um status de precursor daquilo que foi nomeado como “educação problematizadora”. O que poderá ser percebido, no entanto, é como as proposições de Freire (2014a, 2014b) não teriam sido possíveis anteriormente ao seu tempo, já que seus discursos estão relacionados a uma configuração histórica e social particular – numa perspectiva foucaultiana, é possível perceber que os enunciados não se organizaram, assim, de modo a constituir tais proposições.

Isso não significa, entretanto, que aqueles saberes anteriores a Freire não sejam levados em conta, pois caracterizam aquilo que Foucault denomina a priori histórico, assinalando “[...] o elemento a partir do qual a episteme é condição de possibilidade dos saberes de determinada época” (MACHADO, 2007, p. 135). De acordo com o próprio autor,

Esse a priori é aquilo que, numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro (FOUCAULT, 2000, p. 218).

Assim, as condições de produção para que Paulo Freire propusesse suas questões acerca da educação no Brasil devem ser consideradas na medida em que seu discurso se



insurge justamente como uma contraposição àquilo que se consolidou como as formações discursivas referentes ao sistema escolar brasileiro na primeira metade do século XX. Para dar conta disso, o presente artigo busca discutir questões relacionadas às relações de poder e, mais especificamente, a um dispositivo de poder disciplinar, a escola. As táticas empreendidas para que o poder seja disseminado neste dispositivo serão abordadas de forma a perceber, em seção posterior, de que maneira Freire (2014a, 2014b) resiste a elas.

Este artigo propõe, então, que, estabelecidas as relações de poder relacionadas ao dispositivo escolar, o mencionado educador, como um resistente ao poder disciplinar, pratica a parresia, revelando as verdades acerca da maquinaria que envolve a escola. Propondo-se, então, que Freire (2014a, 2014b) tenha tido atitudes parresias ao longo de sua vida, este artigo busca estabelecer, numa proposta de vinculação entre os conceitos abordados por Michel Foucault, que ele foi um homem do cuidado de si.

2 AS RELAÇÕES DE PODER

Naquilo que pode ser denominado como um segundo movimento da produção teórica de Foucault, está a genealogia, em que o autor se volta para a análise daquelas forças que criaram este presente e não outro, trazendo o caráter local para a crítica. Assim, diferentemente das suas pesquisas arqueológicas, como em *As palavras e as coisas*, em que o filósofo trabalhou os conceitos, as questões internas ao discurso – a busca sobre como os discursos funcionam –, agora os elementos observados são exteriores ao discurso, buscando a compreensão do porquê eles são produzidos. A genealogia é, assim, “[...] uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos” (MACHADO, 2007, p. 167) ou, como coloca o próprio autor, é “[...] o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1998 p. 171). Vê-se, assim, que o pesquisador compreende que aquilo que está materializado no discurso tem relação com as lutas que o antecederam.

Neste percurso, Foucault observa a questão do poder e a sua relevância para a constituição dos saberes, apontando uma relação de não-sinonímia entre Estado e poder – há, segundo o filósofo, diversas formas de exercício do poder distintas do Estado, mesmo que



estejam ligadas a ele de forma a intensificar sua eficácia (MACHADO, 2007). Segundo Machado (2007, p. 169),

[...] as análises indicaram claramente que os poderes periféricos e moleculares não foram confiscados e absorvidos pelo aparelho do Estado, nem, se nasceram fora dele, foram inevitavelmente reduzidos a uma forma ou manifestação do aparelho central. Os poderes são exercidos em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, e nesse complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado [...].

Por meio desta genealogia, então, pode-se observar o poder como algo que circula em todas as esferas, uma força ínfima, mas com grande penetração, já que não é o domínio de alguém, uma propriedade; Machado (2007) chama atenção para o fato de que, no limite, o poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder – ele não se diz, é uma força incorpórea. Vê-se, nessa perspectiva, que não há uma institucionalização do poder, ele não se configura de maneira estrutural, mas como um conjunto de estratégias variáveis.

Não se pode tomar o poder sob as bases foucaultianas, entretanto, como algo negativo, que somente regra, interdita e censura, como força somente de dizer “não”, de colocar limites (FOUCAULT, 1999b). Questionando de forma crítica tal olhar, Foucault (1999b) estabelece que os aparelhos do poder da sociedade são bastante numerosos – afirma, sobre isso, que esta sociedade é a mais inventiva em mecanismos de poder sutis –, com rituais e instrumentos bastante visíveis e seguros, e por isso não podem ser tomados somente como forma negativa de interdição. Por meio das suas análises sobre o dispositivo da sexualidade, o filósofo explica, por um viés histórico, as razões do poder ser tomado dessa forma, apontando, então, que “[...] é somente mascarando uma parte importante de si que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos” (FOUCAULT, 1999b, p. 83) – a função do poder, assim, é mascarar o que ele faz de fato. Corroborando esse posicionamento, Machado (2007) afirma que o poder não poderia ser explicado inteiramente se caracterizado somente por sua função repressiva, já que o seu principal objetivo não é atrapalhar a vida dos homens ou expulsá-los da vida social de forma a impedi-los de exercer suas atividades.



É dessa forma, então, que se abre uma das teses fundamentais para compreender a questão do poder em Foucault: “[...] o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma ‘positividade’” (MACHADO, 2007, p. 172). Por conta disso, como coloca Machado (2007), ele tem como alvo o corpo humano, mas não para mutilar ou supliciar esse corpo, mas para aprimorar e adestrar. O seu objetivo básico, então, é gerir e controlar a vida dos homens para que seja possível utilizar ao máximo esses corpos. Foucault (1999b, p. 90) estabelece, assim, que as relações de poder possuem, onde atuam, “[...] um papel diretamente produtor”. Segundo Machado (2007, p. 172), o objetivo do poder é aproveitar as potencialidades dos homens e utilizar um sistema de aperfeiçoamento das suas capacidades; objetivo, continua o autor,

[...] ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contrapoder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política.

Para dar conta de todos esses objetivos econômicos e políticos, há diferentes formas de poder e distintos dispositivos com táticas particulares para disseminá-lo. Este artigo se propõe a tratar de questões relativas a um dispositivo específico, a escola.

3 A ESCOLA: PANOPTISMO E PODER DISCIPLINAR

Segundo Machado (2007), o problema do poder surge para Foucault por meio de uma relação específica: a partir de seu olhar em torno da história da penalidade, coloca-se para o autor a questão do poder em relação ao enclausuramento, que incide sobre os corpos dos indivíduos e utiliza uma tecnologia própria de controle. Essa tecnologia, aponta o filósofo francês, não era exclusiva da prisão, mas pode ser encontrada em outras instituições – uma delas é a escola.



Tratando, então, do sistema panóptico (a partir do Panóptico de Bentham) como uma revolução tecnológica no que se refere à vigilância e ao poder, Foucault (1999b) mostra que inicialmente este mecanismo surge com o Estado, mas se espalha para outros níveis, de forma que diversos dispositivos têm essa configuração panóptica, já que é pouco custosa e extremamente eficiente, pois possibilita um estado de visibilidade constante. Tal visibilidade é hierarquizada, já que o poder não é visto, não deixa marca – está constituído para ser apagável, não localizável –, mas está disseminado pelos dispositivos com a intenção de corrigir, com o objetivo primeiro já colocado anteriormente: a criação de corpos dóceis, caracterizando o Panóptico como um centro do poder disciplinar.

Em suma, faz com que o exercício do poder não se acrescente de fora, como uma limitação rígida ou como um peso, sobre as funções que investe, mas que esteja nelas presente bastante sutilmente para aumentar-lhes a eficácia aumentando ele mesmo seus próprios pontos de apoio (FOUCAULT, 1999b, p. 171).

Disciplina ou poder disciplinar é a nomenclatura que dá Foucault (1999b) a este tipo específico de poder, e ele escreve que a modalidade disciplinar conduz os efeitos de poder até os elementos mais distantes, pois assegura uma distribuição infinitesimal desses efeitos. A disciplina, assim,

[...] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1999b, p. 119).

Pode-se tomar, pois, a disciplina como uma modalidade para exercer o poder que possui um conjunto de instrumentos, técnicas, procedimentos. Torna-se claro, assim, que o filósofo francês não compreende a razão de ser do poder como meramente econômica: a disciplina parece ter tanta (ou mais) importância, como pode ser visto, do que os aspectos econômicos envolvidos nas questões de poder. O autor defende, por exemplo, que as disciplinas se tornaram formas gerais de dominação no decorrer dos séculos XVII e XVIII.



Chega-se, então, num movimento de relação com as discussões acerca do poder disciplinar, ao foco deste artigo: a escola. Ela configura-se, à luz das proposições foucaultianas, como uma instituição que se serve da disciplina como um instrumento essencial para um fim determinado. A dominação política do corpo, característica intrínseca à disciplina, responde a uma necessidade da utilização máxima desse corpo em termos econômicos, tendo em vista que Foucault (1999b) a descobre relacionada à explosão demográfica do século XVIII e ao crescimento do aparelho de produção (MACHADO, 2007) – há uma urgência histórica, com o capitalismo, de corpos produtivos.

Para fins deste artigo, por tratar-se evidentemente de um recorte, o dispositivo escolar a partir da qual serão discutidas questões e sugeridas interpretações vinculadas aos conceitos da genealogia foucaultiana não será tomado numa perspectiva histórica, mas vinculado a um momento específico, que é aquele que data da primeira metade do século XX no Brasil. Essa configuração escolar aponta, pois, para uma configuração muito similar àquela do Panóptico. Tal semelhança pode ser vinculada também aos aspectos físicos, mas principalmente àquelas características que são próprias do poder disciplinar: a organização do espaço, o controle do tempo, a vigilância e a produção de saber (MACHADO 2007).

Foucault (1999b) explica que a disciplina necessita, em primeiro lugar, distribuir os indivíduos em um espaço, local que será distinto dos outros e fechado em si mesmo, muitas vezes por uma cerca – a configuração arquitetônica da escola, assim, utiliza-se de muros para fechar-se e distinguir-se de outros locais. Saviani (2004, p. 3) conta que, ainda no final do século XIX, no Estado de São Paulo, as alterações que estavam sendo planejadas para a educação após a abolição da escravatura convergiam com “[...] a iniciativa de construir, para abrigar os grupos escolares, vistosos prédios públicos que rivalizavam com a igreja, a câmara municipal e a as mansões mais importantes [...]”. Vê-se, neste exemplo, a importância dada à configuração arquitetônica do dispositivo escolar, numa busca de que ele dê conta dos aspectos relacionados ao poder disciplinar que é foco deste artigo.

Este princípio de clausura não é suficiente, entretanto, para os aparelhos disciplinares, já que cada indivíduo deve ter o seu lugar específico e individual, de forma a controlar o máximo possível, por exemplo, as presenças e ausências e “[...] poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 1999b, p. 123). Para isso, a escola brasileira do século XX utilizou-se de uma



configuração já instituída em dispositivos escolares de outros tempos – tal qual apontam as análises empreendidas por Foucault (1999b) em *Vigiar e Punir* –, que é a divisão em classes ou séries. Neste formato, há um lugar para cada aluno dentro de uma sala de aula, tornando o processo escolar não só uma máquina de ensinar, mas também de vigiar: “[...] a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada” (FOUCAULT, 1999b, p. 127). A escola da primeira metade do século XX no Brasil foi arquitetada e delineada de forma que, nas salas de aula, classes ou séries, o professor, que fica à frente, pudesse vigiar e verificar todo um grupo de alunos ao mesmo tempo, mas também cada um destes alunos individualmente; por isso, cada um deles tem um lugar marcado, uma carteira para ocupar, e essas carteiras estão organizadas em filas. Essa tática pode ser entendida, segundo Foucault (1999b), como a base para a microfísica do poder que ele denomina celular.

Sobre o controle do tempo e, conseqüentemente, das atividades, Foucault (1999b, p. 129) discute acerca da forma como os dispositivos de poder disciplinar utilizam os horários para que as atividades sejam cercadas por ordens que têm de ser atendidas, visando um tempo integralmente útil: “[...] o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”. Assim, um bom emprego do corpo, segundo o autor, permite um bom emprego do tempo, e isso pode ser observado na configuração da escola tradicional brasileira do início do século XX: os alunos tinham de seguir um modelo corporal, de forma que estivessem sentados – poderiam ficar em pé somente quando isso fosse requisitado pelo professor –, atentando-se ao que era ministrado e produzindo as tarefas no tempo estipulado. Havia, então, uma postura a ser seguida, pois, como coloca Foucault (1999b, p. 130), “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”, daí a importância da disciplina, que, de acordo com Machado (2007, p. 173), realiza um controle minucioso das operações do corpo “[...] através da elaboração temporal do ato, da correlação de um gesto específico com o corpo que o produz e, finalmente, pela articulação do corpo com o objeto a ser manipulado”. A formação dos corpos dóceis, assim, não pode prescindir de um controle bastante rígido em relação ao tempo e às atividades empreendidas ao longo dele, que são múltiplas e variadas, muitas vezes tendo seu início e encerramento marcados por uma sirene, como acontece na escola.



Outra característica da disciplina, que parece ficar evidente após ter-se discutido sobre aquelas referentes à organização do espaço e ao controle do tempo, é a vigilância, que está diretamente relacionada ao já exposto sobre o Panóptico: “Olhar invisível [...] que permite ver tudo permanentemente sem ser visto – que deve impregnar quem é vigiado, de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha” (MACHADO, 1999, p. 174). Neste aspecto também há uma hierarquia, como propõe Foucault (1999b), já que, como no caso da escola, há professores vigiando alunos, mas há também diretores vigiando o trabalho dos professores tanto no que concerne aos horários quanto na organização do espaço e na efetividade das tarefas empreendidas. Os alunos sentem-se, assim, vigiados pelo professor à sua frente, mas também por outros olhares que não podem enxergar, mas sabem existir. Tudo isso sob o receio permanente que se estabelece, de maneira evidentemente proposital, da punição. Sobre essa vigilância, Foucault (1999b, p. 148) escreve:

Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, [...] essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo.

Machado (2007), em sua discussão sobre as características que designa como “básicas” do poder disciplinar, apresenta a questão da produção de saber, e essa característica – juntamente àquela que virá a seguir – corrobora aquelas colocações anteriormente discutidas neste artigo sobre o poder como produtor. Importa perceber que, numa relação de complementariedade, todo campo de poder exige um campo de saber correlato. O poder, assim, serve de laboratório, aumentando o saber: a escola configurou-se como este laboratório sobre o qual foram produzidos diversos saberes que vieram a ser denominados pedagógicos e também, posteriormente, psicopedagógicos. Quando os sujeitos são inseridos numa classe, em que são controlados individualmente, mas também na sua relação com o grupo, de forma a seguir comandos, realizar tarefas, cria-se um campo de saber em torno deles e de seus comportamentos. “O olhar que observa para controlar não é o mesmo que extrai, anota e



transfere as informações para os pontos mais altos da hierarquia de poder?” (MACHADO, 2007, p. 174).

“A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. [...] todo saber tem sua gênese em relações de poder” (MACHADO, p. 177). É dessa forma, então, que este artigo traz Paulo Freire (2014a, 2014b) para a discussão – descabidamente, sob uma perspectiva foucaultiana, tratado como um “pioneiro” de um fazer educacional, o que se pode perceber é que este educador produziu determinados saberes a partir do poder do qual não poderia escapar.

Tendo apresentado as características básicas do poder disciplinar em Foucault (MACHADO, 20007), todas elas relacionadas entre si, importa trazer aquela que é uma das principais teses da genealogia foucaultiana: a disciplina é produtora da individualidade; o que é individual é fruto das relações de poder – “fabricar” indivíduos é aquilo que, segundo Foucault (1999b), o poder disciplinar faz. Diferentemente da perspectiva adotada por muitos pesquisadores, de que o poder do capitalismo massificaria ou descaracterizaria, de forma a implicar a existência anterior de uma individualidade que seria então dominada e impedida de se expressar, o filósofo francês aponta que, ao contrário, o indivíduo é um efeito do poder (MACHADO, 2007). A maquinaria de controle do corpo, assim, é contemporânea ao aparecimento do sujeito.

4 PAULO FREIRE: RESISTÊNCIA, PARRESIA E CUIDADO DE SI

“[...] que lá onde há poder há resistência [...]” (FOUCAULT, 1999a, p. 91) – da mesma forma que o poder não pode ser concebido como uma estrutura ou uma instituição, também a resistência, aspecto de grande relevância para que se compreendam as proposições foucaultianas acerca do poder, é distribuída em pontos móveis e transitórios (MACHADO, 2007). Assim, é colocada como uma condição desse poder: ao invés de olhar primeiramente para ele, Foucault (2014b, p. 121) propõe que se olhe para a resistência, de forma a perceber suas especificidades para, então, ali encontrar o poder: “[...] quanto às relações de poder, para compreender em que elas consistem, seria, talvez, necessário analisar as formas de resistência e os esforços despendidos para tentar dissociar essas relações”. Dessa forma, como escreve Machado (2007), é dentro da própria rede do poder que há a luta e, portanto, a resistência.



Num movimento localizado mais ao final de seus escritos, Michel Foucault passa a se preocupar, também, com aquilo que é denominado como o governo de si. Seguindo um percurso um pouco distinto do que tinha produzido até a década de 1980, o pesquisador desloca sua análise “[...] para os modos de subjetivação, em que o sujeito se constitui a partir de práticas que permitem ao indivíduo estabelecer uma determinada relação consigo [...]” (MACHADO, 2007, p. 181). É neste momento que aparece a noção que será vinculada à atitude freireana, a parresia, que, para Foucault (2011), é fundamentalmente uma noção política. Isso está diretamente relacionado à sua pesquisa acerca das interseções entre as técnicas de dominação e as técnicas de si (AVELINO, 2011).

Paulo Freire (2014a; 2014b) é tomado neste artigo, assim, como alguém que utiliza a parresia ao longo de seu trabalho: diz tudo o que pensa sobre o sistema educacional brasileiro da primeira metade do século XX, abrindo-se completamente às outras pessoas através do seu discurso (FOUCAULT, 2013) que critica o poder disciplinar. Traz à tona discussões acerca da instituição escolar, apontando criticamente as suas características vinculadas à criação dos corpos dóceis. Utiliza, para isso, uma linguagem acessível, de forma que a audiência compreenda exatamente o que ele pensa por meio de sua fala; propõe-se, assim, que Freire (2014a; 2014b) esteja próximo da caracterização do parresiastes apresentado por Foucault (2013, p. 4), “[...] que age sobre a mente das outras pessoas mostrando a elas, tão diretamente quanto possível, o que ele realmente acredita”.

Usar a parresia, além disso, traz um risco e um perigo para aquele que a utiliza, e isso é possível encontrar em Paulo Freire, já que foi perseguido e preso por conta de suas proposições educacionais e políticas, sendo afastado de suas funções universitárias, vivendo no exílio por muitos anos. Assim, “[...] o parresiastes é alguém que assume um risco. É claro, esse risco não é sempre um risco de vida. [...] A parresia então está ligada à coragem em face do perigo” (FOUCAULT, 2013, p. 7);

[...] é um tipo de atividade verbal em que o falante tem uma relação específica com a verdade através da franqueza, uma certa relação com a sua própria vida através do perigo, um certo tipo de relação para consigo mesmo através do criticismo (autocrítica ou crítica às outras pessoas) e uma relação específica para com a lei moral através da liberdade e do dever. Mais precisamente, a parresia é uma atividade verbal na qual um falante expressa sua relação pessoal



com a verdade e arrisca sua vida porque reconhece o ato de dizer a verdade como um dever para melhorar ou ajudar outras pessoas (assim como a si mesmo) (FOUCAULT, 2013, p. 9).

Os interlocutores dos primeiros escritos de Paulo Freire (2014a; 2014b), em grande parte militares que participaram do Golpe de Estado na década de 1960 e seus simpatizantes, enfureceram-se com as críticas feitas pelo educador e tomaram suas propostas como um “gérmen da revolta” (WEFFORT, 2014a). Foucault (2013) chama atenção para isto: a parresia é praticada por alguém em posição inferior em relação ao interlocutor – daí o risco assumido por Freire (2014a, 2014b) ao se colocar contra o poder disciplinar da escola brasileira da primeira metade do século XX. Como exemplo semelhante trazido por Foucault (2013) estão aqueles líderes atenienses que eram exilados somente por propor algo que era oposto à maioria ou pelo fato da assembleia pensar que a influência de alguns líderes limitava sua liberdade.

A proposta de Freire (2014a, 2014b), então, insurge justamente contra uma das principais características do poder disciplinar da escola: a domesticação dos corpos. Importa destacar que o educador, contemporâneo de Michel Foucault, não utilizou as proposições do filósofo, de forma que sua concepção de poder está predominantemente vinculada às questões sociais e econômicas. Além disso, tal qual coloca Machado (2007), este artigo leva em conta que as análises empreendidas por Foucault sobre o poder não podem ser tomadas como universais ou aplicadas de forma indistinta a novos objetos, já que elas são produzidas a partir de investigações delimitadas, com objetos demarcados. Propõe-se, assim, assumindo os riscos de tais cruzamentos, um recorte e uma aproximação de ambos os autores somente no que se refere aos conceitos aqui apresentados¹. Freire (2014a; 2014b) parece se colocar e levantar questões de maneiras que podem se aproximar, muitas vezes, dos objetos das discussões amplamente empreendidas pelo pesquisador francês.

¹ Importa reiterar que a aproximação proposta neste artigo limita-se aos conceitos apresentados no recorte da discussão teórica aqui delineada, já que as bases filosóficas sob as quais se sustentam ambos os autores são distintas e tal fato não pode ser desconsiderado. Pela razão de não ser o foco deste trabalho, a apresentação de tais correntes filosóficas, bem como das distinções entre si, não será aqui empreendida – assume-se, pois, o risco inerente a aproximações deste caráter, no entanto entende-se ser possível e relevante propor tal arriscamento teórico, numa busca de ampliar e ressignificar questões relacionadas ao campo educacional brasileiro.



O educador brasileiro, que parece compreender o poder como uma força não só do Estado, mesmo que ligado a eles muitas vezes, aponta os objetivos econômicos e políticos desse poder de aumentar o efeito de trabalho dos homens, de forma que potencializem ao máximo sua capacidade e tenham mais utilidade econômica (MACHADO, 2007); coloca-se, então, como um resistente e, por meio de atitude parresíastica, chama os trabalhadores para que busquem o cuidado de si e pratiquem, então, a resistência a diferentes dispositivos.

Foucault (2006, p. 4) traz Sócrates para seus escritos quando trata do princípio da epiméleia heautoû, um conceito grego complexo que perdurou ao longo de toda a cultura grega, e que pode ser traduzido como o cuidado de si mesmo: “[...] o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc”. De acordo com a pesquisa foucaultiana, Sócrates é o homem do cuidado de si, aquele que interpelava os jovens para dizer que precisavam cuidar deles mesmos, fazendo o papel daquele que desperta. “O cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 11).

Freire (2014a; 2014b) aponta, também, outro objetivo do poder disciplinar, que é diminuir a capacidade de revolta dos indivíduos, de voltar-se contra as ordens desse poder, de forma a neutralizar os efeitos de contrapoder (MACHADO, 2007) – o educador, por meio do chamado ao cuidado de si, discute tais efeitos e objetivos do poder com esses indivíduos, buscando diminuir o efeito da docilidade política, aumentando-lhes a possibilidade de resistência e de força política. Concebe a educação, assim, como prática de problematização constante.

O cuidado de si pode ser interpretado, em Foucault (2006), como a relação com a verdade que transforma o sujeito e sua subjetividade – ele mostra que, quando os gregos começaram a questionar sua relação com a verdade, passaram a se constituir. A noção do cuidado de si, mesmo que tenha sido ampliada, deslocada, tendo suas significações multiplicadas (FOUCAULT, 2006) ao longo das discontinuidades históricas, configura uma outra relação do sujeito com a verdade, e assim pode ser tomada como uma maneira de resistência. A aproximação estabelecida neste artigo busca compreender Paulo Freire como um homem do cuidado de si. Esse educador brasileiro, propondo o cuidado de si, que na sua origem era uma possibilidade dada somente à elite, busca dar aos homens brasileiros, por meio de uma educação que resiste ao dispositivo escolar, seu poder de resistência.



Os documentos produzidos por Freire (2014a; 2014b) apresentam uma resistência àquelas características apontadas como intrínsecas ao poder disciplinar – ao mesmo tempo em que o educador pratica a parresia, expondo as verdades nas quais acreditava, criticando e apontando os objetivos das táticas de poder, propõe uma maneira distinta de ensino. Os círculos de cultura (FREIRE, 2014a) eram formados por um coordenador e por homens brasileiros na condição de alfabetizandos, de forma que na estruturação do seu programa havia o máximo de interferência desses homens. Weffort (2014a, p. 13) compara os círculos de cultura à maiêutica, que era uma das formas pedagógicas do processo socrático que consistia em multiplicar as perguntas, de forma a obter por indução dos casos particulares e concretos um conceito geral do objeto em estudo:

No método de ensino seria possível, por exemplo, encontrar algo da maiêutica socrática, pois como em Sócrates a conquista do saber se realiza através do exercício livre das consciências. Contudo, será preciso reconhecer que a maiêutica tem aqui uma significação particular. Os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. [...] Daí que esta maiêutica [...] não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas.

Em lugar de uma sala de aula com diversos estudantes, um professor e todas as táticas disciplinares a serem exercidas, tal qual se discutiu anteriormente neste artigo acerca da configuração escolar brasileira da primeira metade do século XX, criaram-se esses círculos de cultura, de forma a resistir ao dispositivo escolar e à sua configuração panóptica, mesmo que parte de seus objetivos pudesse se aproximar daqueles das salas de aula, o ensino da leitura e da escrita.

Freire (2014a; 2014b) buscava, como indica o nome de sua obra Educação como prática da liberdade, possibilidades de práticas de liberdade por meio da educação, já que, como aponta Foucault, é nessas práticas que há liberdade, e não nas coisas – o educador parece ter encontrado, nessa busca, uma maneira crítica de questionar o poder. O processo de alfabetização acontecia, assim, ao mesmo tempo em que os educandos dos círculos de cultura eram chamados a despertar: partindo das palavras geradoras, os trabalhadores aprendiam a decodificação e a codificação a partir de discussões acerca de temas relacionados à sua



realidade. Eram convocados, pois, a refletir em torno de questões que até então estavam adormecidas; questões acerca de sua própria existência e de sua relação com o mundo, o que parece bastante próximo daquilo que Foucault (2006, p. 14-15) escreve sobre o cuidado de si, que implica um convertimento do olhar para si mesmo: “Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos”.

Freire (2014a, p. 52) propôs, então, uma maneira de educar que colocasse os sujeitos “[...] numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço”. Uma convocação ao cuidado de si, à primeira tomada de consciência, à emersão (FREIRE, 2014a). Neste momento, em que a atenção se volta para o interior, há a própria criação da interioridade (FOUCAULT, 2006), e esse é um dos grandes focos de Freire (2014b, p. 84-85) em relação aos trabalhadores não alfabetizados:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura [...], mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’.

Numa discussão acerca da distinção entre integração e adaptação, Freire (2014a) propõe que a educação deve possibilitar a integração do homem à sua realidade, e não mera adaptação, já que a primeira pressupõe criticidade, de forma que ele se tornará, nas próprias palavras do autor, um “homem indócil”. “À medida que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Ajusta-se” (FREIRE, 2014a, p. 58). Esse discurso parece estar relacionado às proposições foucaultianas de poder disciplinar, que busca justamente a docilidade dos corpos: na perspectiva de Freire (2014a), integrando-se, e não se adaptando aos dispositivos, os sujeitos têm possibilidade de resistência, possivelmente porque na integração eles possuem consciência acerca da maquinaria do dispositivo e percebem que há formas de alterar determinadas realidades.



Parece possível relacionar, dessa forma, esta integração proposta por Freire (2014a) com o cuidado de si, já que tal integração importa na medida em que possibilita a liberdade criativa:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, ele vai dinamizando o seu mundo. [...] Vai acrescentando a ela [a realidade] algo de que ele mesmo é o fazedor. [...] É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar [...] (FREIRE, 2014a, p. 60).

Essa liberdade criativa, na perspectiva foucaultiana, sendo compreendida numa perspectiva de micropoder, serve principalmente para a possibilidade de o sujeito criar outros dispositivos – e ela só está dada para aqueles sujeitos que cuidam de si: há, dessa forma, uma “[...] tomada de posição mais ‘ativa’ em relação ao poder” (GALLO, 2011, p. 372). O cuidado de si pode possibilitar, assim, que o sujeito suscite questões, faça perguntas, seja crítico e, conseqüentemente, passe a ser integrado à sua realidade, adquirindo uma liberdade em relação à criação de novos dispositivos, já que não está mais circunscrito aos mandos de autoridades anônimas.

Fiori (2014b) afirma que a perspectiva freireana não tem a ingenuidade de supor que somente a educação decidirá os rumos da história, mas que é certa quando afirma que uma educação que resiste ao poder disciplinar pode ser uma prática de liberdade. Freire (2014b), assim, numa atitude parresíastica, busca, por meio do chamado ao cuidado de si, problematizar as relações dos homens com o mundo e seus dispositivos, considerando que, tal qual coloca Gallo (2011), é justamente nas dobras do poder que está o cuidado e a preocupação do sujeito consigo mesmo. Uma ética do cuidado de si pode ser, então, “[...] o caminho da resistência, de uma resistência ativa, de um colocar-se ativamente nas relações de poder, seja consigo, seja com os outros, inventando e experimentando práticas de liberdade” (GALLO, 2011, p. 389).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Assim como Michel Foucault, Paulo Freire também elegeu como ato ético ficar ao lado das minorias, já que nelas moram o discurso insurgente para a transformação – os sujeitos dessas minorias estão num outro lugar do dispositivo, que não aquele privilegiado. Mesmo que ambos os autores estivessem inseridos em um dispositivo, tornando-se os peixes nos aquários da metáfora foucaultiana acerca do intelectual, foram compromissados com o levantamento de questões de forma crítica. Apesar de Foucault ter morrido antes de concluir suas pesquisas sobre o governo de si e dos outros e, dessa forma, ser “[...] impossível apontar em que direção ele seguiria” (MACHADO, 2007, p. 181), parece possível perceber, nos seus escritos, uma preocupação que vai ao encontro daquela que está explicitada em Freire (2014a, 2014b): a busca por pensar e discutir formas de os sujeitos serem mais livres, mesmo que tal liberdade seja trabalhada a partir de fundamentos distintos.

O presente artigo buscou, assumindo os riscos das aproximações propostas, apontar a resistência de Paulo Freire (2014a, 2014b) em relação ao poder disciplinar da escola brasileira da primeira metade do século XX. Por meio de uma atitude parresíastica, ele se colocou contra a configuração de uma escola nos moldes do panoptismo, já que reconhece os objetivos intrínsecos da disseminação desse tipo de poder específico que é a disciplina. Praticando a parresia, tal qual propõe este trabalho, esse educador insurge contra as políticas governamentais do Brasil em relação à educação, e propõe aos homens em processo de alfabetização o cuidado de si.

O cuidado de si na perspectiva foucaultiana, relacionado àquilo que ele denomina como o governo de si, permite tomadas de posição ativas em relação ao poder, postura que o filósofo vincula à noção de práticas de liberdades (GALLO, 2011), que são investimentos, portanto, micropolíticos. Os círculos de cultura de Freire (2014a, 2014b) parecem apontar para investimentos desse tipo, numa busca de chamar os sujeitos a deslocarem sua relação com a verdade e então buscarem saídas por meio da produção de si. Gallo (2011, p. 389) chama atenção para aquilo que está implicado nessa busca por práticas de liberdade, o que parece ter sido reconhecido pelos autores abordados no presente artigo, já que se colocaram, cada um à sua maneira, como resistentes a qualquer proposta de hegemonia:

[...] pensando em termos micropolíticos, na direção de uma ética como estética da existência, o ocupar-se consigo mesmo, o cuidado em construir uma vida



bela e justa, faz-se na contraposição a um sistema de dominação, faz-se na construção de fissuras a este grande modelo de relações, produzindo linhas de fuga e uma espécie de resistência ativa, que produz, que cria e transforma nas próprias brechas do modelo instituído. É por isso que, num modelo político centrado nas ideias de segurança e de produção de seguridade, as práticas de liberdade são uma opção pelo risco, pelo instável, pelo heterogêneo.

6 REFERÊNCIAS

AVELINO, Nildo. Apresentação: Foucault e a arqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980 (org Nildo Avelino). 2 ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. p. 17-37.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 58 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Aula de 6 de janeiro de 1982 – primeira hora. In: A hermenêutica do sujeito. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 3-33.

_____. Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980 (org Nildo Avelino). 2 ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. Microfísica do poder. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. O dispositivo da sexualidade. In: A história da sexualidade I: a vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a. p. 75-123.

_____. O sujeito e o poder. In: Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014b. p. 231-249.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

_____. 1ª Conferência: o significado da palavra parrhesia. Prometeus: filosofia em revista, Sergipe, ano 6, n. 13, p. 3-12, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 58 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.



GALLO, Silvio. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). Foucault: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 371-391.

MACHADO, Roberto. Foucault, a ciência e o saber. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. Disponível em:

<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 25.06.2015.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 7-39.

*Recebido em 11 de setembro de 2017
Aprovado em 15 de dezembro de 2017*



A RELAÇÃO DA ARTE COM OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UMA PESQUISA-AÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL-PR

THE RELATION OF THE ART AND THE ADOLESCENTS IN CONFLICT WITH THE LAW: A ACTION RESEARCH IN THE CITY OF CASCAVEL-PR

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018108>

Higor Antonio da Cunha, Rejane Ruaro e Tânia Cristina Kaminski Alves Assini - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel

RESUMO: A arte cria chances de integração social, proporciona afirmação pessoal e enfrenta o desafio da reconstrução de um projeto de vida. Ela também proporciona a expressão e comunicação, trazendo reflexões tanto ao artista quanto ao contemplador. Considerando esse pressuposto, este artigo tem como objetivo investigar se a arte pode contribuir para a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Por meio de pesquisas bibliográfica e documental sobre a execução de medidas socioeducativas, foram gerados dados e questionamentos relevantes aos aspectos em que a arte atua. Além disso, por meio de uma oficina de modelagem em argila, se averiguou a aplicabilidade da arte como instrumento neste processo supramencionado. Foi observado, nesta pesquisa-ação, que em alguns pontos a arte contribui para a reintegração destes sujeitos à sociedade e também desperta a autorreflexão. A partir dos resultados, é possível concluir que a arte tem força de intervir positivamente no plano de autoimagem e da autoestima, auxiliando o adolescente a buscar seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão.

Palavras-chave: Arte; Pesquisa-ação; Ressocialização.

ABSTRACT: Art creates opportunities for social integration, personal affirmation, and faces the challenge of rebuilding a life project. It also provides a form of expression and communication, bringing reflections to both the artist and the viewer. With this in mind, this article aims to investigate if art can contribute to a re-socialization of adolescents in conflict with the law. Through a bibliographical research and documentary research about the execution of socio-educational measures, data were generated and questions about the way art works. Besides, through a clay modeling workshop, was verified the application of the art as instrument in the process mentioned above. It was observed in that action research, that in some points art contributes to the reintegration of subjects in society and also to their self-reflection. From the results, it is possible to conclude that art has the power to intervene positively in the plane of self-image and self-esteem, helping the adolescent to seek its development as a person and as a citizen.

Keywords: Art; Action research; Resocialization;



1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a arte tem ganhado várias definições e finalidades. Diversas teorias surgiram a fim de justificar a existência do fazer artístico. Conforme o historiador Gombrich (1999) teoriza, primeiramente, a arte tinha função mágica, ao fazer parte do ritual de caça dos homens das cavernas. Com o passar do tempo, a técnica foi desenvolvendo-se, e com isso, a arte ganhou a função de representar a natureza de maneira realista. Entretanto, essa função unicamente de imitar a natureza foi superada, de maneira forte no fim do século XIX, para dar à arte um papel mais significativo, transformador. O potencial da arte passa a ser explorado para representar causas sociais e também expressar os sentimentos dos seres humanos, principalmente dos artistas. Ela assume a função de agente de transformação social, dando voz às minorias, ao trazer à tona as mazelas sociais e colocá-las em discussão no contexto das espacialidades locais.

Podemos colocar a questão da seguinte maneira: toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular (FISCHER, 2007, p.17).

Ao dar vazão à expressividade do artista, subjetivando emoções, a arte então, se torna um meio de expressão, no qual o artista pode extravasar impulsos, portanto, atuando como uma terapia. A arte, há algum tempo, tem ganhado um espaço importante na educação em suas várias modalidades, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Já é consideravelmente usada em sanatórios para testes e inclusive auxiliando no tratamento de problemas psicológicos e psicossociais.

Cassirer (1971) reflete sobre os deslocamentos da arte:

É a vida dinâmica das formas artísticas — plásticas, musicais e poéticas — que articulam as cores, as linhas, os ritmos, as palavras, em conjuntos significativos, que não apenas 'traduzem' os sentimentos do artista, mas lhes conferem uma existência palpável e objetiva [...]. (CASSIRER, 1971 *apud* NUNES, 2010, p. 70).



Considerando este potencial de deslocamento, o fazer artístico poderia servir também como instrumento para contribuir no processo de ressocialização de adolescentes em conflito com a lei? Propõe-se refletir sobre esta questão, neste texto, considerando resultados de pesquisa realizada com adolescentes entre 12 e 18 anos, que cumprem medida socioeducativa no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS II no município de Cascavel – PR. Os dados coletados foram tratados por meio de referenciais teóricos de base em Ernst Fischer, Benedito Nunes e Michel Foucault.

2 SOBRE OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

A adolescência é um período conturbado e confuso na mente do jovem, quando o adolescente tem o seu desenvolvimento psicológico e social até atingir a fase adulta, passando por questionamentos e transtornos inerentes a esse momento próprio da sua vida, dentre os quais, encontram-se os conflitos de personalidade, as mudanças na sua química cerebral, entre outros. Sobre esta fase do desenvolvimento humano, Aberastury (1981, p. 89-90) afirma:

A tendência que caracteriza esta etapa [a adolescência] é, do ponto de vista do indivíduo, a necessidade do jovem de começar a fazer parte do mundo do adulto, e os conflitos que surgem têm a sua raiz nas dificuldades para ingressar nesse mundo e nas dificuldades do adulto para dar passagem a essa nova geração que lhe imporá uma revisão crítica de suas conquistas e do seu mundo de valores. [...] A característica da adolescência é que a criança, queira ou não, vê-se obrigada a entrar no mundo do adulto; e poderíamos dizer que primeiro entra através do crescimento e das mudanças do seu corpo e, muito mais tarde, através de suas capacidades e de seus afetos. [...] É por isso que outro dos problemas centrais do adolescente é a busca de sua identidade.

Ao pensarmos em adolescentes em conflito com a lei, devemos considerar a realidade social na qual estão inseridos. Muitas vezes, são crianças que, sem perspectiva de vida e aquém de qualquer oportunidade, não veem outra saída que não seja o crime.

Em junho de 2015, uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostrou dados dos jovens e adolescentes autores de ato infracional no



Brasil. Esta pesquisa, buscou contextualizar e esclarecer as realidades em que estão inseridos estes adolescentes em conflito com a lei, para nortear os debates sobre a maioria penal que ganharam a mídia na época (SILVA; OLIVEIRA, 2015). Percebemos, por meio dos dados desta pesquisa que a cerca de 60% (sessenta por cento) destes infratores que respondem a medidas socioeducativas são negros, 51% (cinquenta e um por cento) não frequentava a escola e 66% (sessenta e seis por cento) vem de família pobre, cujo rendimento mensal varia entre menos de um a dois salários mínimos.

Eles sofrem pela desigualdade e preconceito que se perpetuam desde muito tempo. Quanto às infrações, a pesquisa aponta que menos de 10% (dez por cento) destes menores cometem um crime de homicídio ou latrocínio, grande parte é presa por roubo e tráfico de drogas. No delito, eles encontram uma maneira de ajudar suas famílias, envolvendo-se com a marginalidade para ganhar dinheiro e tentar alcançar uma realidade diferente.

3 ASPECTOS LEGAIS RELACIONADOS AOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

A Constituição Federal de 1988 estabelece a condição de inimputável do menor, exigindo a criação de lei específica a fim de regularizar tal situação. A lei específica criada foi a Lei nº 8.069/90, que dá origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual prevê vários direitos conferidos ao menor, por se encontrar em fase especial de desenvolvimento, necessitando, portanto, da proteção do Estado.

A partir daí os princípios fundamentais do ECA afirmam que crianças e adolescentes são prioridade absoluta. A prioridade absoluta engloba a primazia de receber proteção e socorro em todas as circunstâncias, a precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública, a preferência na criação e execução das políticas sociais públicas e a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas à proteção da infância e da juventude.

O ECA preconiza condições dignas de vida a todos, prevendo os direitos fundamentais da criança e adolescente. Todos esses direitos são baseados no *caput* do artigo 4º da referida Lei:



É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes a vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária.

(BRASIL, 1990).

O ECA também serviu como base para esta pesquisa, uma vez que traz artigos relevantes para a aplicação da arte como base na ressocialização do adolescente. O Estatuto representa um consenso social, uma Lei de garantia de direitos que, acima de tudo, assegura os preceitos de igualdade e justiça social. Ele também expressa um projeto societário que considera a criança e o adolescente como sujeitos sociais de direitos e, conseqüentemente, de deveres pelo exercício desses direitos, tendo como base o artigo 3º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

((BRASIL, 1990).

O artigo 3º supratranscrito é a base para a utilização da educação não formal como objeto de cumprimento de medida sócio educativa, pois prevê a formação física, mental, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade. Desta forma, a educação não formal pode colaborar com essas formações necessárias a todo adolescente e não apenas cumprir uma ordem judicial que é a medida imposta.

O adolescente autor de ato infracional é sujeito de direitos e deveres. Assim, segundo o ECA, ele tem responsabilizações diante de seus atos. Estas responsabilizações são previstas no artigo 112 do Estatuto, abaixo transcritas:



Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I- advertência;

II- obrigação de reparar o dano;

III- prestação de serviço à comunidade;

IV- liberdade assistida;

V- inserção de regime de semiliberdade;

VI- internação em estabelecimento educacional; [...]

(BRASIL, 1990).

Mediante o julgamento previsto em lei, respeitando-se os direitos nele existentes, o adolescente é informado pela autoridade competente sobre qual medida lhe será aplicada. Em casos mais graves, o adolescente é encaminhado aos Centro de Socioeducação - CENSE, onde cumprirá pena em regime de semiliberdade. Em infrações mais leves, usualmente, aplica-se a medida de prestação de serviço à comunidade que é cumprida vinculada ao CREAS. O cumprimento dessa medida tem como base o artigo 117 do ECA:

Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas, e outro estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único: As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumprida durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias uteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou a jornada normal de trabalho. (BRASIL, 1990).

Com base nos artigos do ECA apontados acima, pode-se observar a importância da utilização da educação não formal para o cumprimento da medida sócio educativa. As tarefas atribuídas aos adolescentes devem ser voltadas à comunidade. Desta forma, existe uma responsabilização e ao mesmo tempo uma forma de mostrar ao jovem que as consequências de seus atos devem ser refletidas.



Conforme a mesma Lei, o adolescente que cumpre medida em liberdade tem seus direitos garantidos pelos artigos 15 ao 18, que dispõem que o direito à liberdade e a dignidade da pessoa humana, em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, devem ser garantidos. O respeito consiste na inviolabilidade de integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Como bem estabelece o artigo 18: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990).

O direito à cultura, preconizado pelo ECA, é garantido pela educação não formal, representada principalmente pelas instituições Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e pelo Centro de Socioeducação - CENSE. Assim sendo, os adolescentes terão a oportunidade de se reintegrarem socialmente.

4 RESSOCIALIZAÇÃO E MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Pode-se dizer que a punição sem um fim socioeducativo é inválida. Todo indivíduo que é excluído de seus direitos precisa redimir-se perante a sociedade para que tenha seus direitos retomados, ou seja, para que passe a ser socialmente aceito e tenha seus direitos civis respeitados. Segundo Foucault (1999, p. 146): “Não se pune, portanto, para apagar um crime, mas para transformar um culpado (atual ou virtual); o castigo deve levar em si uma certa técnica corretiva”.

A técnica corretiva que Foucault (1999) relata é o que se pode denominar de ressocialização, que consiste num ato necessário para que a ação do adolescente seja repensada, seja responsabilizada e que a punição (castigo) será na verdade uma ação voltada à reflexão.

Ressocialização é a reintegração do menor autor de ato infracional à sociedade para que ele volte a conviver em paz com os outros indivíduos, não somente aplicando uma medida com o fim de reprimir o adolescente ou a criança infratora, mas de fato reeducá-los a ter princípios, urbanidade e civilidade. As políticas públicas de ressocialização do jovem enfatizam a educação e a profissionalização como ferramentas importantes na construção



deste novo indivíduo, ao qual devem ser dadas condições plenas de reestruturação psíquica e familiar e de reinserção social, a partir de sua compreensão individualizada e particularizada, a fim de resgatá-lo enquanto ser humano e sujeito em sintonia com o momento histórico.

A medida socioeducativa, conforme propõe o Instituto de Ação Social do Paraná - IASP (PARANÁ, 2006), é uma decisão judicial, dedicada somente ao menor autor de ato infracional e objetiva a reintegração deste à sociedade, dando-lhe chance de desenvolver competências para ser e conviver sem infringir a lei. É incontestável, que as medidas socioeducativas constituem-se numa resposta social destinada ao adolescente, entretanto, na sua aplicação deve prevalecer o caráter sociopedagógico, que não visa meramente à retribuição ou punição pelo ato cometido, mas sim o proporcionar um novo projeto de vida que o liberte do submundo do crime e da marginalização, através de sua reinserção social, familiar e comunitária, que lhe garante a alimentação, educação, saúde, cultura, lazer, profissão, aliados à realização de atitudes e ações beneficiárias do Estado, sociedade e família em proveito da transformação da realidade do autor de ato infracional. A medida socioeducativa é um ato de cidadania, haja visto que proporciona condições cidadãs de reabilitação e ressocialização.

Assim, a punição age como uma forma de transformar o culpado em um agente responsabilizado e, portanto, sua ação (cumprimento da medida socioeducativa) terá um fim aceito socialmente. Portanto, a ressocialização tem uma finalidade muito mais complexa, tanto que seus efeitos trazem benefício à sociedade, ao sujeito autor de ato infracional e até à própria família, que é participante ativa na responsabilidade pelo adolescente.

A punição que era realizada no período anterior ao ECA não teve efeitos concretos perante o judiciário. A partir disso, por força de alguns decretos junto ao governo federal, a sociedade e o judiciário foram forçados a repensar as punições e amadurecer a forma de pensar mecanismos eficientes, agora com a finalidade de ressocializar e não apenas punir o infrator. Para Foucault (1999, p. 28, grifo do autor):

Analisar antes os “sistemas punitivos concretos” estudá-los como fenômenos sociais que não podem ser explicados unicamente pela armadura jurídica da sociedade nem por suas opções éticas fundamentais; recolocá-los em seu



campo de funcionamento onde a sanção dos crimes não é o único elemento; mostrar que as medidas punitivas não são simplesmente mecanismos “negativos” que permitem reprimir, impedir, excluir, suprimir; mas que elas estão ligadas a toda uma série de efeitos positivos e úteis que elas têm por encargo sustentar (e nesse sentido, se os castigos legais são feitos para sancionar as infrações, pode-se dizer que a definição das infrações e sua repressão são feitas em compensação para manter os mecanismos punitivos e suas funções).

O adolescente é um ser em desenvolvimento, portanto, necessita de orientação e direção para que suas ações sejam positivas e bem aceitas socialmente. A arte colabora com esse processo, evidenciando a necessidade de reflexão e materialização das expectativas desses jovens operando pois, como um instrumento humanizador e, assim sendo, seu processo é mais importante que o resultado.

5 ARTE NA SOCIOEDUCAÇÃO

A arte-educação promove o desenvolvimento de sensibilidade, imaginação, criatividade do ser humano, proporcionando crescimento emocional, intelectual e estético do sujeito, tal como afirma Mosquera (1976). Desta maneira, há a possibilidade de a arte despertar o sentimento de integração, colocando o interno como membro da sociedade e minimizando as barreiras para a participação social do sujeito. Segundo Fischer (2007, p. 27):

A arte – como meio de identificação do homem com a natureza, com os outros homens e com o mundo, como meio de fazer o homem sentir e conviver com os demais, com tudo o que é e com que está para ser – está fadada a crescer na mesma medida em que cresce o homem.

Assim, a arte rompe com a represália, que normalmente ocorre, quando o menor retorna à liberdade e mesmo enquanto ainda está privado desta. No decorrer do processo artístico, também podem ser evocados reflexões éticas e morais. Ao falar sobre a moral na arte, Nunes (1999, p. 40) afirma:



Sem conduzir diretamente nem ao compromisso moral nem à atividade de caráter social ou político, é uma forma de apelo, de solicitação, capaz de despertar a consciência moral para a descoberta dos valores éticos, inclusive os sociais e políticos. [...] Em suma, é revelando as possibilidades da consciência moral e não adotando uma moral, que a arte cumpre sua finalidade ética.

Sendo assim, a arte não tem um caráter julgador, ao contrário, ela permite que seja expressa a ideia do potencial artista. A arte é receptiva aos contrastes da vida. Essa liberdade de expressão se torna essencial para que não haja ostracismo, além de permitir denunciar todos os problemas que o sujeito sofre, sejam problemas sociais ou problemas internos. Por meio da arte, podem ser questionados aspectos da vida que o menor infrator tem vivenciado e assim lhe oportunizar condições para sua expressão de mundo. Neste contexto de vivências artísticas o jovem pode conquistar uma vida mais significativa. Fischer (2007, p. 175) afirma que:

Para se ser artista, é necessário colher, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para um artista não é tudo [...] A paixão que consome o diletante, serve ao verdadeiro artista; o artista não é maltratado pela besta: doma-a.

Ou seja, ter experiência artística permite ao indivíduo controlar a possível revolta e converter suas experiências em obras, que expressem toda a sua vida para os outros e para si mesmo. Neste processo ocorre integração e acolhimento

6 METODOLOGIA

Para desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizadas referências bibliográficas que fundamentam teoricamente as conclusões. Buscando embasamento teórico a partir dos pensamentos de críticos e filósofos como Michel Foucault, Ernst Fischer e Benedito Nunes. Analisou-se o fenômeno social da ressocialização buscando investigar qual o potencial de contribuição do fazer artístico nesta ação. Amparados em análises da legislação vigente, averiguamos os aspectos referentes à Constituição Federal para, assim, verificar quais



possibilidades e proposições a lei apresenta para o contexto desta pesquisa.

Coletamos dados de estrutura, funcionamento e atuação da instituição focalizada nesta pesquisa, o CREAS II do município de Cascavel-PR. Investigamos a existência de projetos ou ações voltadas para o desenvolvimento artístico dos adolescentes nesta instituição e propomos uma pesquisa-ação.

Com base na metodologia de pesquisa-ação, buscamos identificar a efetividade da aplicação de artes plásticas, mais precisamente a escultura em argila, como modo de ressocialização do adolescente em conflito com a lei, visando o protagonismo destes jovens junto à sociedade e possibilitando-lhes uma reflexão sobre seus atos. Segundo Baldissera (2001, p.6)

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

A pesquisa-ação proporciona uma troca de saberes entre os participantes e pesquisadores, além de enriquecimento dos conhecimentos de todos os envolvidos no processo (NUNES; INFANTE, 1996). Para Thiollent (1985) deve haver uma direta interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa. Este tipo de pesquisa tem a intenção de aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas participantes.

Na pesquisa-ação ocorre uma dialética: primeiramente se estuda o assunto, propõe-se uma ação interventiva na realidade estudada e analisa-se o resultado desta ação. A investigação ocorre antes, durante e depois da ação aplicada com os adolescentes. Sendo assim, os dados gerados a partir de debates junto aos adolescentes que frequentam o espaço CREAS II para cumprimento de medida socioeducativa. Estes dados foram fundamentais para a reflexão após ter sido aplicada pelos pesquisadores, a atividade de escultura em argila com o tema proposto para as oficinas.



7 RESULTADOS

O CREAS II - Centro de Referência Especializado de Assistência Social localizado na Rua Luciano Correia Siqueira, 224 – Bairro Coqueiral, na cidade de Cascavel – PR, é responsável pelo Serviço de Proteção Social para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). O serviço tem por finalidade prover atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, que são determinadas judicialmente.

O Serviço de Proteção a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto atende adolescentes de 12 a 18 anos incompletos, ou jovens de 18 a 21 anos, em cumprimento de Medida Socioeducativa de LA e de PSC, aplicada pelo juiz da Infância e da Juventude.

O CREAS II propõe oficinas para trabalhar as artes junto aos adolescentes, a exemplo da oficina de rima, que trabalha a arte literária.

Com o intuito de averiguar a aplicabilidade dos conceitos abordados na teoria, ou seja, como a produção artística pode contribuir para a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei, os pesquisadores aplicaram uma oficina com o público em foco nesta pesquisa. Ao apresentar o tema que foi previamente definido por uma equipe técnica psicossocial – que ao fazer o atendimento deste público específico, tem identificado o problema da falta de perspectiva para o futuro, sendo este o tema principal – e ao debater o assunto com os participantes, conduzimos a reflexão e a materialização das expectativas que foram transformados em esculturas. Após a realização de uma pesquisa de imagens na sala de informática, foi possível ajudar os adolescentes na escolha da melhor forma de materializar seus ideais.

A instituição CREAS II conta com uma equipe psicossocial que, em conjunto com o Poder Judiciário, aplica as medidas socioeducativas aos adolescentes em conflito com a lei. A instituição forneceu abertura para que o trabalho aqui relatado fosse executado. As oficinas aplicadas passaram pela equipe pedagógica e sendo discutida a finalidade da aplicação,



chegou-se ao consenso de que os adolescentes não têm muitas expectativas, contando com a hipótese de que a arte poderia trazer uma reflexão aos jovens e uma futura mudança de atitude. Após definido o tema para a aplicação das oficinas, foram definidas as salas a serem usadas e o material a ser aplicado.

As oficinas foram projetadas para a participação de uma média de três adolescentes, os quais chegavam à instituição por volta das treze horas ou às oito horas da manhã, e permaneciam junto à oficina, em média, por três horas-aula, com um intervalo de cerca de quinze minutos para o lanche.

O questionário utilizado para instigar os adolescentes foi composto das seguintes indagações: Onde você quer estar daqui a cinco anos? E como você quer estar? Onde você quer estar daqui a um ano e como? O que você espera para o futuro? O que você quer fazer no futuro? Como você quer alcançar seus objetivos?

Após a apresentação do projeto, na roda de conversa inicial foram feitas perguntas do questionário para instigar a reflexão. Em seguida, os adolescentes fizeram pesquisas de imagens sobre o que eles queriam representar sobre seu futuro, para ajudar na materialização das esculturas em argila.

Dirigindo os adolescentes até o local previamente preparado para a execução dos trabalhos, foram distribuídos avental e luvas, ferramentas para esculpir, jornal para forrar a mesa e foi dividida a argila. Assim, todos puderam iniciar seus respectivos trabalhos com a purificação da argila e subsequente modelagem.

Ao concluírem os trabalhos artísticos, foi feita a limpeza do local utilizado, fazendo o armazenamento para secagem das obras. Por último, realizou-se um debate sobre como foi para aqueles jovens poder materializar seus sonhos e como eles esperam alcançar seus objetivos.

No mês de agosto de 2016, foi feita uma exposição dos trabalhos executados pelos adolescentes, sendo usado o espaço de exposições do Teatro Municipal Sefrin Filho no município de Cascavel/PR, e, posteriormente, outros locais para concluir a aplicação.

A cada dia de oficina obteve-se um resultado diferente. Pelo fato do perfil de cada



adolescente ser único, o resultado, ou seja, a fala de cada adolescente foi variada. Porém, pode-se perceber que estes jovens não apresentam perspectiva para o futuro, o que leva à reflexão sobre quais políticas públicas poderão ser mais reforçadas para que este quadro mude.

Nesta parte, cada adolescente será identificado por letras, em ordem alfabética conforme sua participação nas oficinas. No total, o projeto foi aplicado a 14 adolescentes.

No primeiro dia de oficina participaram três adolescentes com idades entre 13 e 17 anos. O tema foi “A expectativa de futuro”. Assim, foram feitas as seguintes indagações: “Como vocês se imaginam daqui a cinco anos? Onde vocês querem estar? Fazendo o que?”.

Abaixo se relatam as reações dos adolescentes que participaram no primeiro dia da oficina.

Em diálogo com o Adolescente A, com idade de 15 anos, se percebeu que ele tem pouca expectativa em relação ao futuro. A princípio não demonstrou interesse, mas prosseguiu na atividade. Após apresentada a proposta e feitas as perguntas, ele disse que nunca havia pensado sobre o futuro. Ao ser questionado sobre onde ele quer estar daqui a um ano, ele também não soube responder. Após sua pesquisa e definiu-se uma imagem para base, esta foi impressa para ajudá-lo na confecção do trabalho.

Durante a execução do trabalho, demonstrou-se bastante interessado e pediu para fazer mais de uma escultura. Seu objetivo é ter um carro e, ao materializá-lo, projetou todos os detalhes, como os faróis, detalhes das rodas, retrovisor, entre outros. No debate, após a oficina, disse ter gostado de trabalhar com a argila e que não conhecia a técnica. Quando uma estagiária se aproximou dele, perguntou se ela gostou do seu trabalho e relatou que os visitantes da exposição iriam gostar.

Durante o diálogo inicial o Adolescente B, com idade de 17 anos, teve pouco interesse. Ao ser questionado sobre o futuro, não quis responder nada. Porém, durante a execução, foi o que mais se dedicou ao trabalho, cuidando de todos os detalhes. Escolheu fazer uma escultura de cachorro porque disse que quer um e que era mais fácil para fazer. Mas durante o diálogo relatou que quer fazer um curso de mecânico de motos e quer ter sua própria moto; disse que faria uma folha de maconha também, mas ao ser perguntado sobre se



era isso mesmo que ele esperava para o futuro, o adolescente respondeu negativamente, sinalizando que era algo errado e que tinha consciência disso.

Segundo relatos de educadores e estagiários da instituição que aplicaram outras oficinas para este jovem, ele tem muita dificuldade e indisposição para fazer as atividades propostas, fala pouco, só responde ao que perguntam, baixa o boné sobre rosto e não se comunica com ninguém durante as oficinas. No entanto, durante a oficina de artes ele conversou bastante, relatou que gostou da oficina, que não havia trabalhado com argila antes e que as pessoas que visitariam a exposição iriam apreciar. Ao observar os relatos dos educadores, pode-se perceber o quanto a arte pode favorecer a expressão deste jovem. Além de estimular o diálogo e sua interação social.

O Adolescente C, com 13 anos de idade demonstrou interesse nas atividades. Mas, talvez pela idade que apresenta, sua expectativa para o futuro ainda é bem vaga. Seu único assunto foi videogame. Fez a representação de um videogame de última geração, rapidamente, sem muitos detalhes, para poder ficar brincando com a argila. Sua fala enfatiza a referência que tem do irmão mais velho. Relatou por diversas vezes que jogava com seu irmão e que os dois são bem ligados. Disse não ter trabalhado com argila ainda, que gostou e que não sabia se os visitantes da exposição entenderiam que sua representação era um videogame.

No segundo dia de aplicação, participaram três adolescentes com idade entre 16 e 18 anos. Seguem as descrições das experiências vivenciadas pelos adolescentes que participaram no segundo dia da oficina:

O Adolescente D, com 18 anos teve boa participação na oficina. Relatou que tem interesse em fazer um curso de mecânica de motor a diesel e que quer trabalhar com máquinas de grande porte, mas esse é um desejo para um futuro distante, pois relatou que no momento precisa arrumar um emprego e terminar sua casa. A peça confeccionada foi uma turbina de motor. Ele foi bem detalhista em seu trabalho. Apesar de suas expectativas serem em longo prazo, tem a intenção de fazer algo para o futuro. Relatou não ter trabalhado com argila na escola e que parou de estudar por um tempo.

Já a Adolescente E, com idade de 16 anos teve bastante interesse na atividade. Relatou que quer ser professora de dança *hip hop*. Sabe que precisa de uma graduação para alcançar



seus objetivos, mas relatou não estar estudando no momento. Fez uma dançarina de hip hop. Seu trabalho foi rico em detalhes, se preocupou em representar um passo de dança bem usado. Quando questionada sobre seu futuro, a adolescente relatou que voltará a estudar, que quer “correr atrás de seus interesses”, que não havia trabalhado com argila antes e que gostou da experiência. Também relatou que gostaria que os governantes dessem mais oportunidades de emprego para que ela pudesse atingir seus objetivos.

O Adolescente F, com 17 anos de idade é um jovem de classe média, possivelmente com mais instrução do que os demais. Relatou que será desenhista, fará estampas de camisetas, e que terá sua própria marca. Segundo ele, já expôs seus desenhos, junto com outros colegas. Disse que quer manter seu trabalho após a exposição, pois colocará em sua sala de desenho como a primeira materialização de seus objetivos. Parecendo melhor esclarecido, este jovem tem projetos em curto prazo. Relatou ter apoio dos pais para montar sua marca e disse já ter trabalhado com argila.

No terceiro dia de aplicação, participaram três adolescentes com idade de 17 anos. Seguem os relatos:

O Adolescente G, com 17 anos, se mostrou participativo ao ser questionado sobre onde e como queria estar daqui a cinco anos. Ele disse que queria estar bem financeiramente, mas que não tinha ideia de como fazer para alcançar esta meta. Acrescentou que precisaria de um emprego e que não conseguiu nada ainda, apesar de ter entregado currículos e feito entrevistas. A escultura que ele escolheu fazer foi um carro antigo, disse que quer ter um quando completar 18 anos. Relatou que gostou da atividade e pediu se teria mais atividades como aquela.

Em contrapartida, a Adolescente 8, com 17 anos foi bem resistente no começo, mas participou. Reclamou bastante, pois a reflexão a incomodou. Disse que não pensa no futuro, que quer viver o agora. Não quis compartilhar seus pensamentos, mas foi possível perceber que a reflexão inicial a deixou desconfortável. Também fez uma escultura de um carro antigo, alegando que quer um carro neste estilo. Fez a escultura com bastante detalhes.

O Adolescente H, com 17 anos, fez a escultura de uma folha de maconha. É um adolescente com poucas expectativas e de difícil convívio. Gosta de caçar dos colegas.



Relatou gostar de artes e que era a única matéria que gostava na escola. Fez uma placa de argila com traços à mão livre. Relatou gostar de desenhar. Ao ser questionado sobre o que espera para o futuro, reagiu de forma ríspida, disse que não tem futuro e que era isso mesmo. A reflexão o perturbou a tal ponto que ele reagiu com irritação.

No quarto dia de aplicação, participaram 5 adolescentes, cujas experiências são descritas a seguir:

O Adolescente I, com 18 anos participou ativamente reflexivo e decidido sobre seu futuro. Fez uma placa de argila com símbolo de engenharia. Relatou estar no terceiro ano do ensino médio, que está se preparando para o vestibular no curso engenharia mecânica. Também relatou querer sua escultura após exposição. Gostou de trabalhar com argila.

A Adolescente J, com 16 anos: Fez uma placa de argila com símbolo de eterno amor. Durante a reflexão, disse nunca ter pensado no futuro, que não tem expectativa e que não quer se preocupar com isso. Disse que fez o símbolo porque tem uma filha de dez meses. Ficou irritada durante a confecção da placa, por dificuldade em trabalhar com o material, sendo que logo que terminou a obra, abandonou a oficina, antes mesmo do fim. Relatou estar em crise de abstinência, mas que não quer abandonar o uso de entorpecentes. Afirmou que não gostou da oficina de artes. As reflexões sobre o tema bem como a abstinência, perceptivelmente, incomodaram-na muito.

O Adolescente K, com 17 anos, fez uma placa de argila com símbolo de paz. Tinha bastante pressa para ir embora. Gosta de artes e grafismo. A reflexão sobre o que esperava do futuro deixou-o pensativo, mas não quis compartilhar com os demais. Seu trabalho foi bem detalhista.

Também, o Adolescente L, com 17 anos, ficou retraído e calado durante a oficina. Fez o trabalho com muitos detalhes e com paciência. Disse que gosta de artes e que quer seu trabalho para levar para casa. A reflexão o incomodou, pois disse nunca ter pensado nisso e que não sabe o que quer para o futuro. A todas as perguntas ele respondia que não sabia. Sua escultura foi a de uma casa, a partir de um bloco. Disse que isso é o que ele quer ter no futuro, sua própria casa.

Por último, o Adolescente M, com 20 anos, teve disposição para o trabalho. Aparentou



saber o que quer para futuro, pois deseja fazer engenharia civil e construir sua própria casa. Relatou que mora sozinho e tem um emprego há mais de um ano. Disse que seu próximo projeto de vida é fazer a carteira de habilitação. Em sua escultura, fez uma casa com área externa e uma poltrona, sendo que conseguiu levantar a casa com placas de argila e telhado, mostrando desenvoltura na modelagem de argila.

Ao refletir sobre os quatro dias de oficina, pode-se perceber a diversidade de experiências, de concepções de vida e expectativas futuras dos adolescentes, envolvidos. Estas diferenças podem estar relacionadas com variáveis como idade, classe social, condições financeiras e graus de instrução. Variáveis estas que estão ligadas a expectativas futuras de vida.

Foi possível observar que mais da metade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa tem pouca ou nenhuma expectativa para o futuro. O meio social e a cultura têm forte influência na expectativa destes jovens.

Após a execução da pesquisa e a confecção das esculturas, houve o momento de debate sobre o trabalho executado, em que os adolescentes puderam expor suas expectativas e frustrações.

Durante a reflexão após a oficina, quatro adolescentes pediram para que esse tipo de oficina ocorresse mais vezes. Acredita-se que isso tenha acontecido em função da liberdade de expressão que a argila possibilitou a estes jovens, de modo que essa reflexão foi positiva.

Dois dos adolescentes que participaram tiveram dificuldades quanto à execução das obras, agindo de forma mais ríspida e alegando não ter paciência. Um abandonou o trabalho no final da oficina, mas os demais adolescentes conseguiram executar seus trabalhos com a argila tranquilamente. Acredita-se que este comportamento aconteceu em função de a observação feita a partir das questões aplicadas antes da oficina (que deveriam instigar o adolescente a refletir sobre seu futuro) gerou desconforto na maioria dos adolescentes. A reflexão trazida com as perguntas lançadas em roda de conversa inicial mostrou a eles a necessidade de repensar seus atos pelo fato disso refletir em um futuro e que suas ações atuais provocarão reações que serão vistas pela sociedade.

Segundo Vigotski (1999), a arte tem uma função de projetar o futuro, reflete o que se



deseja, independentemente de ser alcançado ou não.

“A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando o futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva e aspira acima de nossa vida o que está por trás dela” (VIGOTSKI, 1999, p. 320).

Como já relatado, houve uma diversificação grande de adolescentes envolvidos no projeto. Portanto, os dados aqui compilados foram diversificados. Verificou-se que maioria dos adolescentes gostou de trabalhar com a argila e relatou não ter tido contato com esse material anteriormente.

Ao indagar os adolescentes sobre as opiniões deles em relação aos resultados, muitos agiram de forma positiva, afirmando que se sentiam satisfeitos com o que fizeram, dentro de seus limites e conhecimentos. Apesar de terem ciência que seus trabalhos não são cópias fiéis de sua realidade, a reflexão sobre o que eles esperavam do futuro foi positiva, e ao materializarem seus projetos, foi possível estabelecer uma reflexão sobre o futuro, sobre o caminho até lá e a respeito das ações deles.

A aplicação do presente trabalho foi realizada por meio de exposições no Teatro Municipal Sefrin Filho e em outros espaços da cidade de forma itinerante, nos quais a sociedade, os membros do CREAS II e os jovens puderam expor seus trabalhos e apreciar os resultados da pesquisa e das oficinas.

A exposição intitulou-se “Sonhos e Expectativas”. Esta exposição ficou à mostra em mais dois locais, no Shopping JL e no Paço Municipal. A reação do público no local e no dia da abertura foi de satisfação e reflexão sobre o que foi exposto. Nem todos os adolescentes que fizeram os trabalhos puderam estar na abertura, porém visitaram o local posteriormente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando são apresentadas as possibilidades de expressão artística para adolescentes, estes desenvolvem habilidades canalizadoras de angústias e sentimentos para uma expressão



artística em sua definição mais primordial: a interpretação de acontecimentos sociais e emocionais em forma, movimento, imagem e sons

Assim ocorreu nesta oficina de modelagem em argila. Os adolescentes realmente sofrem mudanças comportamentais positivas, como aumento da autoestima e melhoria da capacidade de expressão. Além dos efeitos psicológicos, oficinas de artes podem proporcionar o autoconhecimento e desenvoltura quando reinseridos.

Pode-se concluir que os adolescentes necessitam que os seus responsáveis, os pais, a sociedade e o Estado tenham seus olhos voltados às necessidades individuais destes jovens, pois suas expectativas são de ter uma profissão, ter casa própria e construir família segundo os seus valores, assim como as expectativas futuras de vida de qualquer jovem na mesma faixa etária.

Como foi possível averiguar, o CREAS oferece muitas oficinas, mas não há acompanhamento ou avaliação individual após as oficinas. Uma avaliação individual durante e após a aplicação destes serviços culturais, seria positiva, pois poderia evidenciar a evolução ou estagnação do processo de ressocialização de cada indivíduo e assim, poderia contribuir na reelaboração de projetos sociais como este. Também se mostra essencial o acompanhamento mesmo depois da liberação, visto que estes adolescentes comumente acabam voltando aos crime e infrações ao se verem desamparados (SILVA; OLIVEIRA, 2015). É preciso zelar pelo futuro destes jovens, considerando-os como seres autônomos e suas ações como contingentes.

9 REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. O adolescente e o mundo atual. In: _____; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. p. 88-90.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.7, n.2. ago/2001.p.5-25.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em: 10 jun. 2016.



FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. São Paulo: LTC, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicologia da arte**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. Rio de Janeiro: São Paulo Editora, 2010.

NUNES, Joaquim Moreira; INFANTE, Maria. Pesquisa Ação: Uma Metodologia de Consultoria. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIA. (Org.). **Formação de Pessoal de Nível Médio para a Saúde: Desafios e Perspectivas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996. p. 97-114.

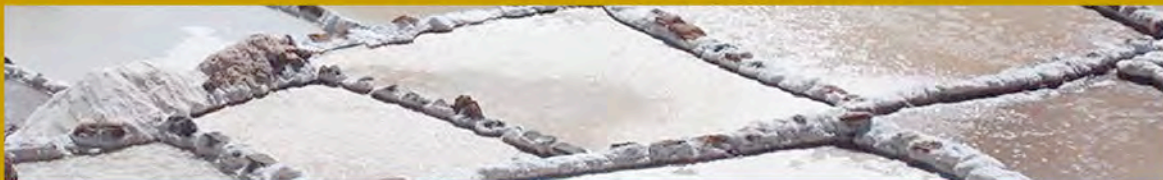
PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. **Cadernos do IASP: Compreendendo o Adolescente**. Curitiba: IASP, 2006. 56 p.

SILVA, Enid Rocha Andrade. OLIVEIRA, Raissa Menezes de. **O Adolescente em conflito com a Lei e o debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários**. Brasília: IPEA, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

*Recebido em 30 de maio de 2017
Aprovado em 27 de dezembro de 2017*



A INFLUÊNCIA DO PROJETO JARDIM DE GENTE NA REINVENÇÃO DO COTIDIANO: UM ESTUDO COM OS JOVENS DO BAIRRO BOM JARDIM

THE INFLUENCE OF THE "JARDIM DE GENTE" PROJECT FOR EVERYDAY LIFE REINVENTION: A STUDY WITH YOUNG PEOPLE OF NEIGHBORHOOD "BOM JARDIM"

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018129>

Gabriel Nunes Lopes Ferreira e Marco Antonio Toledo Nascimento - Universidade Federal do
Ceará

RESUMO

O presente trabalho aborda a educação musical em espaços não escolares de ensino e como esses espaços contribuem para a educação musical na periferia de Fortaleza. A pesquisa tem como objetivo compreender, sob a perspectiva dos estudantes, a importância dos cursos de Música realizados pelo Projeto Jardim de Gente (bairro Bom Jardim – Fortaleza/ Ceará/ Brasil). Como abordagem metodológica, foi realizado um estudo de caso no curso de Prática de Conjunto. As fontes de evidência utilizadas foram os planos de aula do curso, o Projeto Político Pedagógico do Projeto e também as entrevistas com dez estudantes que participaram do curso no período de 2010 a 2013. Assim, o curso de Prática de Conjunto assume o papel de um espaço de mudanças de percepções com relação à prática musical e também com relação às atividades cotidianas dos estudantes. De acordo com os resultados, o Projeto surge como um espaço de democratização do saber musical, reinventando o cotidiano de seus frequentadores.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Não Formal. Cotidiano.

ABSTRACT

This paper discusses music education at non-school spaces of education and how these spaces contribute to the musical education on the outskirts of Fortaleza. The project aims to understand the importance of music courses held by the Project "Jardim de Gente" (Garden of People – Fortaleza/ Ceará/ Brazil) through the students' perspective. As a methodological approach, a case study in the course of Joint Practice was made. Ten students who participated in the course in the period 2010 to 2013 were chosen and interviewed. In addition to this, course planning and the Pedagogical Political Project of "Jardim de Gente" were used as sources of evidence. Thus, the Joint Practice course emerges as a space of transformation concerning musical practical perceptions and also in relation to daily students activities. According to the results, the project appears as a tool to the democratization of musical knowledge, reinventing the everyday life of its attendees.

Keywords: Music Education. Non-formal Education. Everyday life.



1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação musical em espaços não escolares vem crescendo bastante dentro de áreas consideradas periféricas das grandes cidades brasileiras. Em Fortaleza, isso também acontece em bairros como o Grande Bom Jardim, que “reflete uma cidade desigual, incidindo os seus reveses na parcela da população mais vulnerável, em razão do seu particular processo de desenvolvimento, principalmente as crianças, adolescentes e jovens” (HONÓRIO, 2014, p.37).

Depois de conhecer o bairro em 2010, e desde então lecionando em espaços não escolares da região, conheci melhor as atividades musicais do Grande Bom Jardim, mais especificamente os cursos do Projeto Jardim de Gente, que funcionam nas instalações do Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ)¹. A partir destas vivências, senti a necessidade de compreender minha função enquanto educador daquele espaço e de que maneira as aulas e o Projeto movimentavam e influenciavam a vida musical dos frequentadores e moradores do bairro. Essa necessidade se amplia para também mostrar o outro lado do Grande Bom Jardim, que sempre ficou escondido por causa da ênfase nos casos de violência frequentemente divulgados nos grandes veículos de comunicação de Fortaleza.

Para notarmos a presença da Música em diferentes espaços educacionais fora do ambiente escolar, nos baseamos em diversos autores, como: Hikiji (2006), Fucci Amato (2009), Kleber, Cacione e Erthal (2010), Maciel (2010), Oliveira (2010), Oba e Louro (2010), Eckert e Louro (2010), Weiland (2010), Gaulke e Louro (2010), Weiland e Fermino (2012), Penna, Barros e Mello (2012), Stravacas (2013) e Kleber (2006; 2010; 2014).

A prática e o ensino de Música têm crescido consideravelmente nesses espaços e, por conseguinte, as pesquisas sobre essa temática. Essas demonstram que esses espaços atuam de maneira complementar à instituição escolar, tendo em vista que, na escola, o ensino de Música não agrega de maneira sistematizada todos os estudantes (ALMEIDA et al, 2015).

¹ Equipamento do Governo do Estado do Ceará implantado em 2006 e coordenado pelo Instituto de Arte e Cultura do Ceará (IACC).



Assim, torna-se de grande relevância analisar as práticas musicais de espaços não escolares, como as que acontecem no Projeto Jardim de Gente, tendo em vista que essas atuam muitas vezes como o único acesso gratuito à aprendizagem musical, principalmente para população da periferia. Além disso, percebeu-se que vários estudantes estavam investindo nos estudos musicais diários e/ou dando continuidade às práticas musicais como profissionais².

Nessa perspectiva, o problema investigado na pesquisa foi: qual o papel do curso de Prática de Conjunto do Projeto Jardim de Gente na mudança do cotidiano de seus estudantes? Buscou-se, assim, analisar o papel do ensino de música do curso de Prática de Conjunto do Projeto Jardim de Gente na mudança do cotidiano de seus estudantes durante o período de 2010 a 2013. A pesquisa baseou-se na metodologia qualitativa, que busca o significado das práticas dos indivíduos e o sentido que cada um dá a essas. Como estratégia qualitativa utilizou-se o Estudo de Caso.

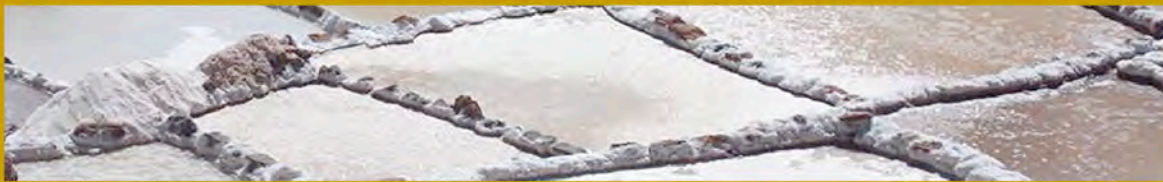
O referencial teórico principal da pesquisa está baseado em Bourdieu (1998; 2013), com seus estudos sobre jogos de poder e classes sociais; Certeau (2013), com sua pesquisa sobre cotidiano e Koellreutter³ (1997) com sua proposta de Educação Musical.

Para uma melhor compreensão da pesquisa, o texto a seguir está dividido em duas partes: a primeira discute os espaços de educação além da instituição escolar, as atividades do Projeto Jardim de Gente e o referencial teórico utilizado na pesquisa; e a segunda explicita como se deram os procedimentos metodológicos do trabalho e as considerações finais⁴.

² Identificamos egressos lecionando, tocando ou mesmo dando continuidade aos estudos em cursos de graduação ou técnico na área de Música da cidade de Fortaleza.

³ A pesquisa de Brito (2011) sobre os ensinamentos de Koellreutter também será utilizada nesse estudo.

⁴ Os dados obtidos serão apresentados no decorrer do texto.



2 O ENSINO DE MÚSICA ALÉM DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O PROJETO JARDIM DE GENTE

O ensino de música no Brasil vem se desenvolvendo em diversos âmbitos. Apesar disso, mesmo com as grandes mudanças sócio-políticas, a prática musical ainda continua, em alguns contextos, com os mesmos preceitos tradicionais de outros tempos, utilizando um repertório europeu e descaracterizando as vivências e práticas musicais dos estudantes.

Entre os diversos espaços com ensino de Música, sejam eles dentro de ambientes formais ou não, percebemos em Fortaleza, mais especificamente nos bairros mais periféricos da cidade, diversas práticas musicais fora da instituição escolar. Elas podem se apresentar através de projetos sociais, espaços religiosos, ou ainda através do conhecimento compartilhado entre as pessoas, tendo em vista que “o saber pedagógico-musical emerge das interações e práticas sociais inerentes aos mais diferentes contextos da sociedade contemporânea” (KLEBER, 2006, p.02). Se essas práticas sociais forem deslegitimadas, acabam promovendo a exclusão social de seus participantes.

Essas práticas crescem a cada dia, seja dentro da comunidade em que estão inseridas como também através das pesquisas no campo acadêmico, que sente a necessidade de refletir e compreender mais sobre essas atividades musicais fora do ambiente escolar. Esses espaços atuam diminuindo as lacunas do conhecimento musical à comunidade, democratizando o saber musical.

Percebemos que a Música, nesses espaços formais de ensino, está presente através de projetos e práticas esporádicas, sem continuidade e avaliação dos resultados favorecendo a criação de espaços educacionais alternativos. Espaços esses que acabam trabalhando de maneira complementar a instituição escolar, muitas vezes oferecendo o que falta na escola, como a Arte por exemplo. Geralmente são espaços oriundos de movimentos populares organizados e que procuram na prática musical uma alternativa para retirar jovens da exclusão social tendo como parceiras, diversos outros espaços como a própria instituição escolar e também as universidades (FERREIRA, 2014, p. 03).



Para Kleber (2010), esses espaços promovem a formação humana e o contexto onde estão inseridos, direcionando suas potencialidades com objetivos práticos (fazer e performance musical). Tratam-se de espaços onde ocorre a mudança dos sujeitos participantes, uma nova prática democrática dentro do cotidiano das pessoas envolvidas.

Gaulke e Louro (2010), ao relatarem suas experiências nessas instituições, afirmam que esses projetos também objetivam a formação do ser humano, melhorando sua qualidade de vida e facilitando sua convivência em sociedade (OLIVEIRA, 2010; OBA E LOURO 2010; STRAVACAS, 2013).

Em Fortaleza, percebemos um crescimento dessas instituições principalmente na periferia da cidade. Podemos citar como exemplo:

a) O CCBJ que, além de cursos oferecidos pelo Projeto Jardim de Gente, disponibiliza para a comunidade do Grande Bom Jardim uma diversidade de atividades culturais e;

b) os Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA's), que possuem atualmente três “sedes” (nos bairros da Barra do Ceará, Jangurussu e Mondubim).

A pesquisa teve como foco inicial o Projeto Jardim de Gente, que tem no CCBJ o espaço principal de atuação, mas que faz parceria com outras instituições do bairro, expandindo os cursos para toda a comunidade do Grande Bom Jardim⁵.

O CCBJ surgiu no Bom Jardim no final de 2006, instigado por discussões entre o Governo do Estado do Ceará e os moradores do bairro, que começaram a questionar a centralização das ações culturais de Fortaleza nas redondezas do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (localizado em um bairro de classe média/alta da cidade) e a consequente ausência nos arredores do Bom Jardim.

As ações culturais do CCBJ estão divididas em quatro instâncias:

1. Serviços de atendimento ao público de um modo geral (e aqui são incluídos artistas e produtores culturais, através da disponibilização dos espaços do Centro Cultural);

⁵ O Grande Bom Jardim se divide em cinco outros bairros menores: Bom Jardim, Canindezinho, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira.



2. Programação cultural através dos shows e espetáculos culturais dos artistas do bairro e de outras regiões da cidade;

3. Exposições e intervenções;

4. Formação em arte e cultura;

A formação em arte e cultura é direcionada pelos cursos do Projeto Jardim de Gente, que teve início em 2007. O projeto, apesar de também ser gerenciado pelo Instituto de Arte e Cultura do Ceará (IACC), tem recurso advindo do Fundo de combate à pobreza (FECOP) que, instituído pela Lei complementar nº 37/2003, tem como objetivo combater a pobreza através de uma formação artística e cultural.

Além disso, em 2012 os cursos tiveram como foco a profissionalização dos estudantes, buscando resultados mais objetivos no combate à pobreza (HONÓRIO, 2014). Surge assim uma dualidade nas práticas do projeto: por um lado, há o foco na profissionalização e em melhores resultados para o relatório final do projeto e, em contrapartida, “a intenção de proporcionar aos alunos a vivência com as linguagens artísticas e um aprofundamento do conhecimento cultural” (HONÓRIO, 2014, p. 56).

O projeto geralmente utiliza a maior parte da carga horária para os cursos de Música⁶. Dentre eles, a pesquisa teve como foco principal o curso de Prática de Conjunto por ser aquele que apontou o maior direcionamento de estudantes para a profissionalização em Música (mesmo direcionando as atividades para a vivência e aprofundamento cultural).

O curso de Prática de Conjunto surgiu em 2009⁷ por iniciativa dos próprios estudantes, pois esses mostraram interesse em realizar uma atividade musical mais ampla e que pudesse congrega as diversas práticas já existentes no espaço. Atendendo a essa demanda, foi estruturado um curso com a proposta de formar um grupo musical que trabalhasse em uma perspectiva integradora, tanto pelos diversos instrumentos musicais, como pelas vivências plurais e anteriores dos estudantes participantes. Com exceção da

⁶ Violão Iniciante e Avançado, Prática de Conjunto, Percussão (construção de instrumento de percussão), Teclado, Coral (Infantil e Terceira Idade) e Técnica Vocal.

⁷ Assumi o curso no ano de 2010 até 2012. A partir de 2012 o curso contava com dois professores, mas ambos dentro do mesmo planejamento.



bateria, os alunos precisavam ter e levar os respectivos instrumentos durante as aulas e apresentações.

O repertório era preparado durante as aulas, com a participação de todos os estudantes, e contava geralmente com artistas brasileiros populares (Tim Maia, Jorge Ben Jor, Raul Seixas, Lenine, Paula Fernandes, Marina Lima entre outros), alguns grupos da música católica e gospel (Rosa de Saron, Oficina G3 e Toque no Altar) e também composições dos próprios estudantes⁸.

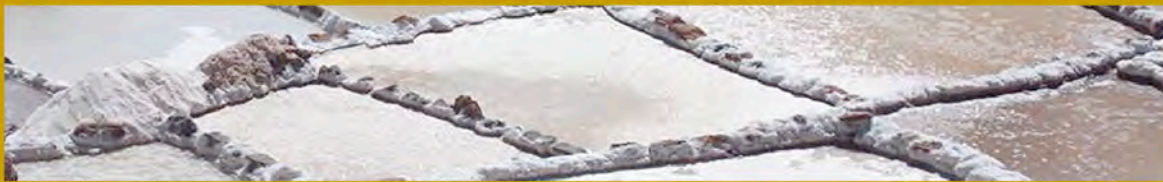
O curso se diferenciava das outras atividades do projeto pela junção de diversos instrumentos nas aulas. O foco então era a construção de um repertório através do trabalho em grupo. Os instrumentos mais utilizados eram o violão, a guitarra e a voz, mas os guitarristas poderiam tocar percussão em algumas músicas ou ir para o contrabaixo em outras, por exemplo. O único pré-requisito para entrada no curso era ter seu instrumento e geralmente eram disponibilizadas de 15 a 20 vagas.

Além disso, o Projeto não restringe suas atividades a nenhum perfil de idade. Isso acontece apenas por escolha do professor que tem autonomia para definir a faixa etária dos estudantes de seu curso. Em 2013, por exemplo, a maior quantidade de alunos, segundo o relatório final do Projeto, estava entre os 16 e 29 anos e em segundo lugar, 30 anos em diante. O curso de Prática de Conjunto nunca definiu a idade dos participantes.

Os preceitos filosóficos que embasaram as propostas didáticas do curso de Prática de Conjunto seguiram a proposta de Educação Musical de Koellreuter, que será exposta na próxima parte desse texto, juntamente com a análise de como essas práticas musicais se apresentaram aos estudantes.

3 DAS PRÁTICAS MUSICAIS NÃO ESCOLARES ÀS TÁTICAS DOS CONSUMIDORES

⁸ Uma dessas composições pode ser ouvida através do seguinte link:< <https://goo.gl/vgaM6V> >. A Música foi gravada pelos estudantes do grupo em 2012.



As propostas formativas musicais dentro dos cursos de Música do Projeto Jardim de Gente perpassavam vários objetivos, como visto anteriormente. Após uma análise das práticas dos cursos e das entrevistas realizadas com os estudantes, percebemos uma grande ligação dessas atividades com as propostas pedagógicas e formativas do educador musical Koellreutter.

Para ele, a linguagem musical é um “meio de ampliação da percepção e da consciência, que contribui para a superação de preconceitos e pensamentos dualistas decorrentes do racionalismo, do mecanicismo e do positivismo” (BRITO, 2011, p.28). Indo mais além, Koellreutter afirma que a Música é um meio para a expansão da consciência e para a modificação do homem e do contexto social que o cerca.

O curso de Prática de Conjunto e o próprio Projeto Jardim de Gente não se preocupam apenas com a formação musical em sentido estrito, mas também com esse contexto social do bairro, contribuindo de maneira significativa na formação humana de seus estudantes. Percebemos esses aspectos na análise das entrevistas de dois alunos (Eliana e Leandro), que serão representados aqui pelo relato de um deles:

[...] quando eu vou tocar em outros lugares que eu não vejo que é justamente esse lance de se escutar, de se respeitar, ter essa admiração pelo que o outro tá fazendo, e... esse trabalho de equipe e você ir construindo... pega uma música e vai construindo ... de pouquinho em pouquinho e vai fazendo essa colcha de retalhos assim, aos poucos... e... isso é puramente trabalho de equipe que você vai levar pras outras áreas da sua vida (LEANDRO).

Percebemos neste relato uma educação musical significativa, que tem como função não apenas o desenvolvimento de musicistas e virtuosos, mas também a missão de “desenvolver a personalidade do jovem como um todo [...] o humano, meus amigos, como objetivo da educação musical” (KOELLREUTTER, 1998, p.39-45 apud BRITO, 2011, p.43-44).

Dentro dessa perspectiva de formação humana citada por Koellreutter, a estudante Samila aponta alguns elementos importantes em sua trajetória formativa musical, ao discursar sobre a importância do Projeto e do curso de Prática de Conjunto.



É muito importante, porque lá no Centro Cultural, tanto as pessoas, quem administra e os professores e até mesmo os alunos também, a gente aprende muito pela experiência de vida de cada um também. Pelo Bom Jardim ser um bairro de periferia e tudo, a gente escuta muita coisa e a gente aprende muito. Ajuda na nossa... no nosso desenvolvimento como pessoa, como cidadão. Também a arte e todas essas coisas que são oferecidas pelo Projeto, elas formam a gente tanto aspectos profissionais... tem muita gente que aprendeu coisas no Jardim de Gente, fez cursos no Jardim de Gente e trabalha com isso atualmente e... também tem pessoas que usam, mesmo que não trabalham na área, mas que usam, assim como eu, usam o que aprenderam no Jardim de Gente pro seu trabalho, de vez em quando precisa de alguma coisa. É muito importante porque soma. Soma... tudo que você faz... tudo que eu fiz lá no Centro Cultural pelo Jardim de Gente, somou e a prática de conjunto é... muito mais, porque é hoje o que eu vivo lá na igreja. Que... não é a mesma coisa, mas é a mesma ideia e são coisas que me ensinaram e somaram pra tudo que eu sei hoje e me ajudaram também a aprender, a aprender essas coisas da Música (SAMILA).

Apesar disso, “a educação musical continua a ser, no Brasil, o mais sério problema do terreno da música. [...] Os pais e educadores desconhecem ainda o inestimável valor educacional e socializante das disciplinas musicais, como a música de conjunto [...]” (KOELLREUTTER, 1997, p.109).

Vinte anos após esta afirmação, mesmo com todas as inovações pedagógicas e metodológicas, percebemos ainda, em muitas instituições, um ensino de Música pensado como prática segregadora, compartilhada com uma minoria e não como uma prática que vai além da formação de virtuosos.

A partir dessa explicação, compreendemos como o Projeto Jardim de Gente dialoga, mesmo que de maneira não intencional, com a proposta formativa musical de Koellreutter, que é uma das características de espaços formativos não escolares em regiões com carências estruturais e educacionais.

Nesse sentido, nos questionamos até que ponto o projeto e seus cursos, mais especificamente o de Prática de Conjunto, dialogavam com o cotidiano dos estudantes e em que esferas formativas estavam atuando.



Para isso, é importante compreender os jogos de poder que se fazem presentes dentro de nossa sociedade e como o cotidiano desses jovens é influenciado dentro desses jogos sociais.

Assim, a partir da vivência em um sistema com marcas distintivas que “desenha o sistema de estilos de vida” (BOURDIEU, 2013, p.112), denominado pelo mesmo autor de sistema simbólico, percebemos que o campo musical também surge como uma prática de distinção, tendo em vista que as possibilidades de aprendizagem para uma parcela da população, em detrimento da outra, são bem diferenciadas. Isso ocorre tanto na oferta dos espaços, como também com o tipo de formação e os objetivos dessas instituições.

Certeau (2013) também discute acerca desse sistema simbólico, mas utilizando o termo estratégia, que dialoga com Bourdieu (2013):

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico (CERTEAU, 2013, p. 45).

Além disso, Certeau (2013) utiliza também o conceito de táticas que, ao contrário das estratégias, não possuem autonomia como “um próprio”. São ações, portanto, imprevisíveis, realizadas pelos consumidores com o objetivo de fugir do sistema vigente. São pequenas vitórias diante dos produtores no cotidiano da cultura ordinária, espaço principal das práticas dos consumidores ou “não produtores”.

Percebemos que essas táticas dentro do bairro Bom Jardim têm a colaboração das atividades do Projeto Jardim de Gente. O Projeto acaba introduzindo nos consumidores “uma ‘arte’ que não é [de] passividade” (CERTEAU, 2013, p.49).

Nessa perspectiva, esses conceitos surgem para compreender e explicar as práticas musicais do Projeto Jardim de Gente, dialogando com o cotidiano de seus frequentadores. Tendo em vista que, indo além da passividade e das categorias definidas por Heller (2008),



surtem “maneiras de fazer” e uma “antidisciplina” (CERTEAU, 2013, p.41) que acabam fugindo da reprodução imposta pelo sistema simbólico.

Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, antologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm, de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. (HELLER, 2008, p. 56).

O que está por trás, por exemplo, de um estudante que, depois do ensino técnico integrado (no ensino médio), e que tem naturalizado nos discursos ao seu redor a prática profissionalizante, busca na prática musical um futuro profissional?

Certeau (2013) responde essa pergunta quando afirma que:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 2013, p. 39).

A pesquisa busca conhecer justamente esses praticantes (usuários, consumidores ou dominados do Bom Jardim) e suas maneiras de fazer (música), tendo em vista que as práticas musicais mantêm uma relação de reprodução de práticas passadas além da existência, ainda hoje, do mito do dom e do ser talentoso.

Ideias como destino, talento inato, predestinação, ligadas a teorias religiosas e à ideologia veiculada pelos meios de comunicação em massa, contribuem para formar nas pessoas a concepção de que um músico, um pintor, um ator já nasceram para realizar aquela atividade e são pessoas “únicas” e “especiais” (FUCCI AMATO, 2008, p. 81).



Percebemos, a partir dessa análise, que isso torna a arte de fazer música restrita a uma minoria, geralmente com maior oportunidade e incentivo por parte do meio social em que estão inseridos. Trata-se da “ideologia do dom” (BOURDIEU, 1998, p. 59), ou seja, um meio pelo qual a elite produtora (de disciplina) justifica as diferenças econômicas, logrando êxito em suas práticas e disseminando a naturalização da falta de dom dos consumidores.

O que acontece realmente é a formação musical através, inicialmente, da família que transmite certos bens culturais a seus filhos. Esses conseguem e mantêm certa posição social, graças ao *status* adquirido anteriormente, e conseqüentemente uma conservação das desigualdades sociais e culturais.

Mas existe a possibilidade de mudar essa cotidianidade reprodutivista? Certeau (2013), ao citar o exemplo da arte de conversar, nos responde esse questionamento. O exercício da conversa ordinária é um momento de uma prática transformadora em vários sentidos e que não possui um proprietário individual. “A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares-comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’” (CERTEAU, 2013, p. 49).

Seguimos assim, colaboradores de Certeau, buscando “que procedimentos populares [...] jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (CERTEAU, 2013, p. 40). Para dar voz às pessoas ordinárias e compreender melhor suas táticas na arte de fazer Música, será explicitado a seguir os passos metodológicos da pesquisa para posterior discussão dos dados e conclusão do trabalho.

4 METODOLOGIA

Nessa etapa do trabalho, será explicitado o método escolhido para a pesquisa e suas características. Depois de várias leituras acerca de metodologias da pesquisa científica, foi escolhido o método qualitativo para o estudo.

Tendo como base o fenômeno humano-musical no Grande Bom Jardim em Fortaleza, mais especificamente o cotidiano dos frequentadores do Projeto Jardim de Gente,



a escolha do método qualitativo se justifica porque busca adentrar no universo simbólico dos estudantes e, assim, “compreender os significados que [esses] dão aos seus comportamentos ou as suas vidas” (ANADON, 2005, p.11).

A estratégia qualitativa (CRESWELL, 2010) utilizada foi um Estudo de Caso único incorporado (sendo o curso de Prática de Conjunto o caso original) que aqui seguirá os planos estruturais de Yin (2010). O Estudo de Caso busca compreender um fenômeno em seu contexto real, principalmente quando os limites desse não estão evidentes.

Dentre as diversas fontes de evidências (YIN, 2010) utilizadas na pesquisa, podemos citar: o Projeto Político Pedagógico e as revistas anuais do CCBJ para compreensão acerca da função dos cursos e seu público alvo, e as entrevistas com os estudantes do curso, além do planejamento das aulas.

Dos 36 estudantes que participaram das atividades do curso no período entre 2010 e 2013, foram escolhidos dez alunos para as entrevistas a partir dos seguintes critérios:

1. Cinco estudantes que deram continuidade ao estudo da Música profissionalmente (ou tinham essa pretensão)⁹;
2. Cinco estudantes que não continuaram o trabalho musical desenvolvido e estariam atualmente com outras atividades remuneradas¹⁰.

As entrevistas em profundidade, que para Yin (2010, p.133) trata-se de “perguntar aos respondentes-chave sobre os fatos de um assunto, [aqui pensado como a importância do curso em suas respectivas formações] assim como suas opiniões sobre os eventos”, seguiram um roteiro pré-estabelecido com as seguintes perguntas:

1. Para começar, você poderia se apresentar falando seu nome, sua idade, onde (qual ano escolar?) estuda e qual atividade profissional exerce?
2. Você pode falar um pouco sobre como é morar no Bom Jardim e quais os espaços com ensino de Música você conhece na região?

⁹ Estudantes: Victor, Salatiel, André, Silvio e Marlon.

¹⁰ Estudantes: Samila, Leandro, Eliana, Beneildo e Mariana.



3. Você teve alguma vivência musical na família? Alguma influência por parte de algum parente para aprender Música?

3.1 Seus pais trabalham com que atividade?

4. Você pode falar um pouco sobre como aconteceu sua iniciação musical, em quais espaços e com quem teve aula? E por que a procura por um curso de música? Apenas *hobby* ou tinha alguma intenção profissional?

5. Como foi o primeiro contato com o Centro Cultural Bom Jardim e com o Projeto Jardim de Gente? Como conheceu esse espaço? Fez outros cursos além do curso de Prática de Conjunto?

6. Está exercendo alguma atividade musical? Alguma banda, dando aulas particulares?

7. Ainda frequenta o Centro Cultural? Faz algum curso? Fez amigos? Mantém contato com alguém que conheceu no projeto durante os cursos que fez?

8. O que você acha que mudou em você depois que fez o curso? Não apenas musicalmente, mas fique à vontade para falar sobre outros aspectos que ache relevante.

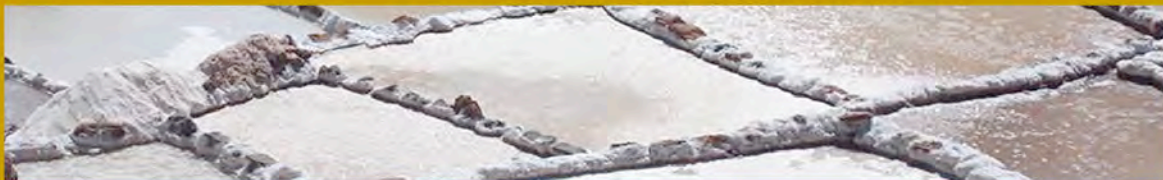
9. Qual a importância que você dá as atividades do Projeto Jardim de Gente e do curso de Prática de Conjunto para sua formação?¹¹

Todas as entrevistas foram transcritas, e a análise será explicitada na próxima parte do trabalho.

4.1 Análise e discussão dos resultados

Após a coleta dos dados, a análise e a interpretação seguiram como protocolo a codificação teórica introduzida por Glaser e Strauss (1967) e aperfeiçoada por Strauss e Corbin (1990). A interpretação dos textos tem como função, além de desenvolver o referencial teórico da pesquisa, contribuir para saber quais dados extras necessitam ser coletados. Por isso, a interpretação inicial dos dados não pode estar desassociada da coleta.

¹¹ Pergunta acrescentada depois do pré-teste.

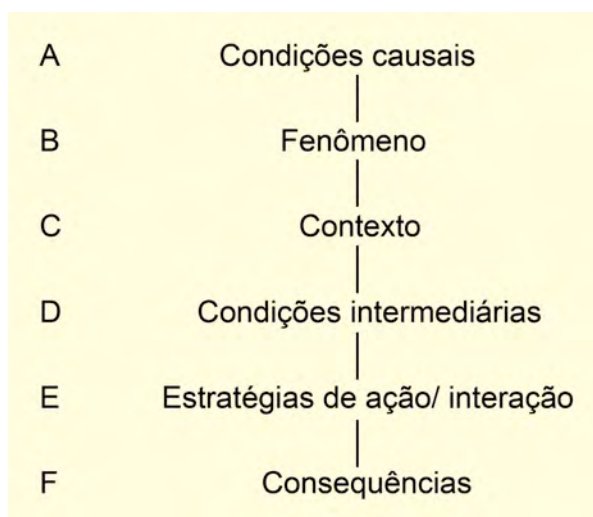


A análise teve como princípio a redução e categorização do texto original, procedimento esse que foi dividido em três etapas:

1. A **codificação aberta** surgiu na análise para reduzir fenômenos e dados em conceitos. Trata-se do “processo analítico pelo qual os conceitos são identificados e desenvolvidos em termos de suas propriedades e dimensões” (STRAUSS E CORBIN, 1990, p.74).

2. A **codificação axial** teve como objetivo aprimorar e expandir as categorias originárias da codificação aberta. Para isso, além das questões explicitadas anteriormente, conta-se com o que Strauss e Corbin (1990) denominam de paradigma da codificação, que está representado na figura abaixo:

Figura 1 - Paradigmas de codificação.

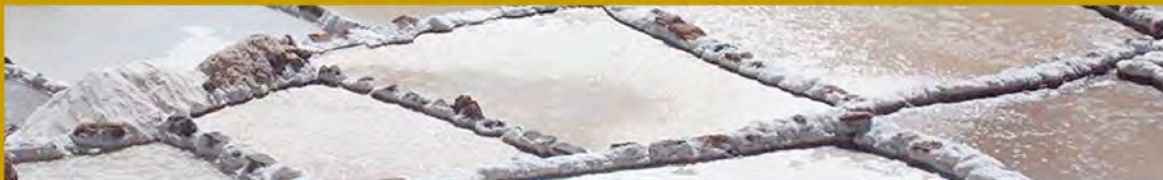


Fonte: Strauss e Corbin (1990, p. 99).

3. A **codificação seletiva** teve como objetivo desenvolver a categoria principal da pesquisa, podendo assim integrar as outras.

A partir dessas três etapas, chegamos às seguintes categorias:

Quadro 1: Categorias da codificação seletiva.



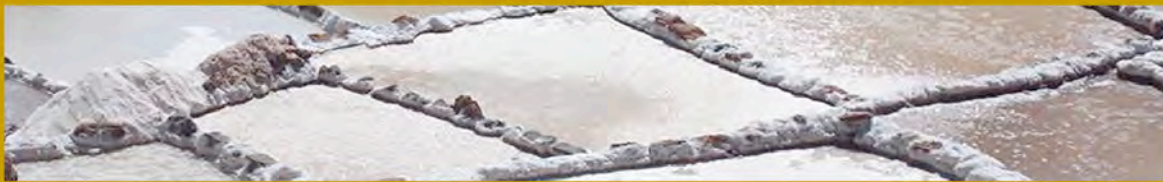
Apresentação	Fenômeno	Contexto
	Intenção na prática musical	Motivação por parte dos pais à prática musical
		Espaços de aprendizagem musical na região onde mora
Estratégias de ação/ Interação	Causa	Consequência
Iniciação Musical	Importância do Projeto e do Curso de Prática de conjunto	Atividades Musicais que está desenvolvendo
Primeiro contato com o CCBJ		
Início na Prática de Conjunto		
Permanência no curso de Prática de Conjunto		

Fonte: Arquivo pessoal.

Percebemos assim que o **fenômeno** fica bem claro dentro da pesquisa, dialogando com as outras categorias e nos fazendo compreender como os estudantes chegaram até a decisão de trabalhar com Música ou não, além da relação do Projeto nessa escolha que modifica seu cotidiano.

Para compreender essa mudança, é importante analisar o **contexto** das práticas musicais dos estudantes e como as categorias citadas anteriormente dialogam com o fenômeno principal.

Assim, iniciamos a análise do contexto através da motivação por parte da família para a aprendizagem musical. Seis dos estudantes (André, Mariana, Samila, Silvio, Beneildo e Eliana) foram motivados pela família para a prática musical. Apesar disso, muitas vezes essa motivação não é suficiente para que a aprendizagem e a prática musical se desenvolvam de maneira satisfatória e significativa. Os outros estudantes entrevistados tiveram outras influências, como os amigos, por exemplo.



Ao analisar as práticas musicais dentro da escola regular (segunda categoria – contexto), apenas dois alunos (Marlon e André, respectivamente) tiveram vivência musical nesse espaço – um deles na escola particular (em outro bairro) e o outro em uma escola pública (instituição no Grande Bom Jardim), através de um projeto no contraturno. É importante ressaltar aqui que esses estudantes hoje se encontram trabalhando com música: o primeiro faz o curso de Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) e leciona em duas escolas, e o segundo toca em diversos grupos e leciona na igreja.

A partir dessa análise, percebemos em quais espaços a formação musical no bairro acontece, tendo em vista que, quando questionamos os estudantes acerca dos espaços de aprendizagem musical na região, surgem em seus relatos os seguintes locais:

- a) Projeto Jardim de Gente;
- b) Grupo Brincantes de São Francisco;
- c) Igrejas;
- d) Residência;
- e) Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Alves Carioca (Escola estadual com aulas de instrumentos de cordas friccionadas).

Fica patente que o interesse pela música é proporcional às oportunidades que cada indivíduo tem de ter contato com abordagens mais estruturadas e contínuas com a música. Fica também claro que, uma vez em contato com uma abordagem, ocorre um enriquecimento da capacidade de percepção e de elaboração crítica. A ampliação dos horizontes musicais do indivíduo (seja no âmbito da percepção pessoal, seja no âmbito da riqueza e variedade de repertórios) serve de auxílio para o alargamento dos horizontes de percepção da realidade como um todo (ROBATTO, 2012, p.51).

Nessa perspectiva, percebemos as táticas para que a aprendizagem musical aconteça e que já adentra na categoria das **estratégias de ação/ interação** dos estudantes entrevistados. Essas táticas agem onde não existe poder e são utilizadas “vigilante as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai



caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 2013, p.95).

Trata-se, portanto, das vivências informais, e vivências em espaços não escolares, dos estudantes de Música do Bom Jardim que, mesmo sem o contato nas instituições escolares e distantes dos principais centros de ensino de música de Fortaleza, conseguiram desenvolver a prática musical. “As táticas [se contrapõem] às paisagens de poder, infiltrando-se na ordem urbana e criando fissuras que possibilitam vislumbrar as formas destoantes de uma vida cotidiana supostamente estável e regular” (LEITE, 2010, p.747).

O Centro Cultural e o Projeto dialogam com essas táticas ao introduzir ou ampliar a arte de fazer música no cotidiano dos estudantes. Esse espaço surge em seu dia-a-dia de maneiras diferentes. Dos dez estudantes, seis (André, Salatiel, Marlon, Beneildo, Eliana e Victor) conheceram o CCBJ a partir do curso de Prática de Conjunto. Os outros quatro estudantes (Mariana, Samila, Silvio e Leandro) conheceram por indicação de amigos que já estavam no curso ou através de outras atividades, como balé e jogos digitais. Além disso, a escola ao lado do CCBJ também é um espaço importante, dialogando muitas vezes com o Projeto e levando seus estudantes para atividades na instituição.

Apesar disso, as atividades do Projeto e mesmo do CCBJ ainda são pouco conhecidas pela comunidade do bairro. Uma das estudantes nos mostra a importância de divulgar o espaço e como compartilhava com os amigos as apresentações no Projeto Jardim de Gente:

[...] quando eu tinha tempo, eu procurava o projeto e aproveitava ao máximo um espaço desse aqui em frente à minha casa, eu não posso deixar de participar e também de divulgar. Não é só eu estando ali e usufruindo daquilo. Eu também divulgo muito os trabalhos aqui. Defendo também quando e onde eu posso, eu digo: “Ah... tem umas apresentações”. Assisto às apresentações. Divulgo. Então, eu tô sempre falando porque eu to muito dentro do projeto e tal. Eu acho que um espaço como esse foi feito justamente pra comunidade. Então eu que sou da comunidade. Que moro aqui desde que eu nasci... eu tenho o direito de participar, mas também tenho o dever de tá divulgando, de tá fortalecendo, de tá contribuindo, de tá trazendo ideias (MARIANA).



Além da dificuldade na divulgação do espaço em certos momentos, existe também a incerteza de retorno das atividades do Projeto após seu término, tornando inviável a formação continuada – tão importante dentro do contexto em que o Projeto está inserido. Uma estudante relata que:

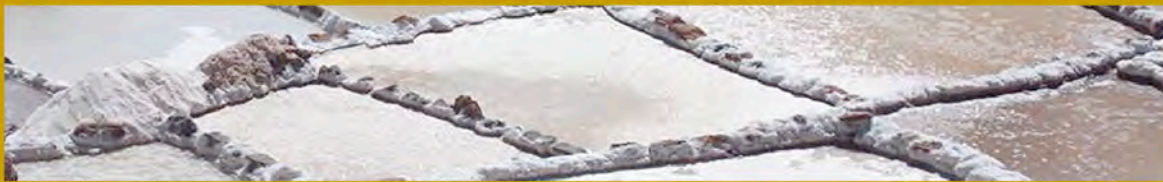
[Em] 2013 [o projeto] ficou parado até junho, julho, aí não deu mais. Aí do meio pro fim do ano, eu tava muito ocupada. [Além disso,] “a Prática de Conjunto foi pra semana.... o Jardim de Gente... foi o tempo que parou e não voltou mais, aí, quando voltou, a prática tava na semana. Aí não dava pra mim na semana, aí eu não fui mais também (SAMILA).

Apesar disso, existem alunos que conseguem se manter no curso. Victor explica alguns motivos que o incentivam a sempre se matricular na Prática de Conjunto:

Porque, cara, é como... tu aprende uma coisa, mas não consegue se desgrudar daquilo. Virou um *hobby* também. Abrir Prática de 2015 eu vou tá aí. A de 2016 também. Mesmo que não tenha mais nada pra... claro que tem coisas novas pra aprender, porque eu conheço os ritmos novos, porque eu conheço novos jeitos de criar música (VICTOR).

A permanência aqui surge como **tática** de cada estudante de acordo com seu objetivo maior dentro da Música. Dos dez estudantes, alguns adentraram profundamente no mundo musical, seja no nível prático ou no nível acadêmico. Alguns já tinham intenção profissional antes do curso e, após início das atividades no Projeto, o desejo inicial se fortaleceu. Outros visualizaram o curso apenas por lazer, *hobby*, mas utilizam os conhecimentos adquiridos em suas práticas cotidianas. Existem ainda aqueles que tiveram sua percepção modificada pela prática musical no decorrer do curso e passaram a perceber a Música como uma possibilidade de futuro profissional e ascensão social.

O estudante Salatiel aponta seu objetivo ao ingressar no curso quando afirma que “desde o começo sempre foi assim... o gosto de tocar com... de tocar mesmo... de tocar... e... pensar em talvez... tipo, montar uma banda e sair por aí tocando profissionalmente. Daí a necessidade de procurar o curso” (SALATIEL).



Apesar da intenção inicial com o trabalho no meio musical, Salatiel explicita um pouco sobre as dificuldades que encontrou no percurso¹²:

Um ponto muito importante que eu tava inclusive conversando com meu professor de Violão... é... a questão de você viver daquilo que você gosta, né? Daquilo que é seu sonho desde novo. Por exemplo, eu entrei na prática já pensando em viver profissionalmente disso. E isso com certeza foi um alicerce muito bom pra eu estar hoje no curso Técnico de Instrumento Musical no IFCE, e isso me preparou bastante. Ou seja, eu já cheguei aqui com alguma bagagem, com algum conhecimento e tô só somando agora. Com relação a viver disso, é um escape pra mim assim... porque muitos estudantes de música tem que sair dali... daquele... às vezes, tem uma evasão muito grande nos cursos de música por isso, porque eles precisam trabalhar, porque o curso de Música... o músico ele não é muito valorizado... falta muito disso, sabe? A profissão de músico é visto como algo que ... enfim, existe muito preconceito em torno disso ainda. Aqui e em outras cidades. Existe muito disso. De você ser músico e ainda ter que trabalhar em algum emprego formal. Comigo também foi dessa maneira, certo? Eu fui exposto a diversos fatores que me atrapalham hoje na Música, por conta de que eu precisava trabalhar de que... enfim. Por exemplo, eu tenho uma lesão no meu braço que foi algo que foi causado por um emprego formal e tal... tem fatores psicológicos também que influenciam. A questão de estresse, dependendo do trabalho que você tá. Daquela frustração de você querer trabalhar em uma área e não conseguir... então... falta mais oportunidade pros músicos. Falta mais investimento nessa parte, eu acho. De dar oportunidades (SALATIEL).

Três dos estudantes entrevistados (Salatiel, André e Mariana) corroboram com a ideia do Projeto e do curso de Prática de Conjunto como importantes caminhos para a prática musical dentro do Grande Bom Jardim:

Os cursos oferecidos pelo Jardim de Gente, principalmente no meu caso, a questão da Música, são extremamente importantes. Principalmente pra mudar a realidade de muitos jovens lá, porque é um bairro que ele tem índices muito negativos com relação a educação, violência e enfim... vários outros aspectos. E a questão da cultura dentro de uma comunidade assim, com esses dados, com essas características, ajuda pra caramba a mudar, sabe?! Ajuda pra caramba as crianças e os jovens terem outros caminhos pra seguir, outras ocupações. Porque o tempo que eles não tão no colégio ou num curso desse, por exemplo, eles estão sujeitos a diversas outras coisas, né? Como a questão

¹² O estudante Salatiel terminou o curso Técnico de Instrumento Musical (Violão) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), tem dois projetos autorais e pretende ingressar no curso de Graduação em Música.



da violência, da marginalização, que eles sofrem muito. Isso ajuda a mudar o ponto de vista deles. A perspectiva de futuro. Então, eles mudam tanto o comportamento deles, como justamente esses novos caminhos pra seguir. Ajuda a formar pessoas. O curso de Música ajuda muito nisso. A questão da disciplina, a questão de horário, que são coisas básicas, mas que vão sendo levadas para o resto da vida. **A responsabilidade de ter algo pra produzir, chegar em casa: “Ah, eu vou ouvir essa Música, eu vou pensar nisso pra levar como ideia, então já vai gerando uma responsabilidade, já vai gerando uma outra forma de vida. A questão do bem estar, a convivência com a família. Acho que isso muda muito também. Isso muda muito...** porque a maioria dos jovens nessa região lá, no caso do Bom Jardim, tem um incentivo muito grande pras práticas ilícitas e, dentro do curso de Música, isso já é mais banido. As ideias são diferentes. Geralmente, as pessoas que procuram a música já tem um pensamento diferente e, quando você não tem muito essa noção, esse pensamento parecido com eles, quando você entra nesse meio, você pega um pouco de cada um e aí você muda completamente. [...] E também pela oportunidade, porque estudar é algo que não é... nem todo mundo tem condições de estudar música. Nem tempo, porque muitas crianças às vezes precisam trabalhar muito jovens, sei lá... a partir de 15 anos ou até mais cedo, já começa a trabalhar pra ter que ter um sustento pra casa ou pra si mesmo... enfim, e aí acaba que, quanto mais oportunidades pros jovens de questão de estudo, pros pais dos jovens porque tem também a questão da estrutura familiar, pra que eles possam ter acesso a esse tipo de cultura, a esses equipamentos (SALATIEL).

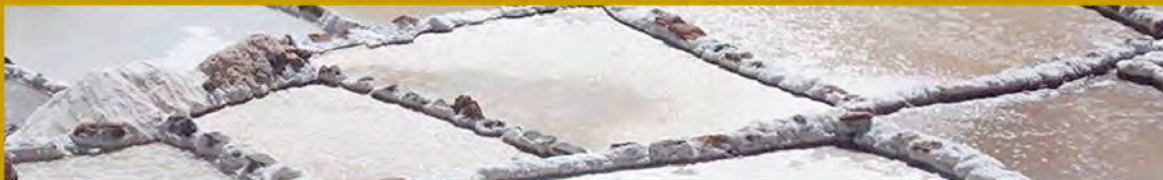
Além disso, “o projeto faz com que as pessoas que vivem nas suas casas, que têm sua vida diária de afazeres, saiam [...] para presenciar a apresentação de cursos, a linguagem das pessoas que vieram para fazer o curso e até ouvir essas pessoas” (ANDRÉ).

Assim, o curso se estabelece como importante espaço para a formação musical e responsável pela mudança de perspectivas com relação à prática musical dentro do Grande Bom Jardim.

A estudante Mariana¹³ também aponta aspectos relevantes sobre o curso:

[...] prática de conjunto é isso. Você se juntar com uma galera que toca e toca e tal e formar. Então, a partir do curso em si, ele já te dá uma bagagem pra você querer ir além. Não ficar só ali. Não só ficar se matriculando e sempre aluno do Centro Cultural para sempre. (Risos) Acho que tem realmente essa questão de sair. De continuar. De formar banda e tal (MARIANA).

¹³ Mariana atualmente está com um grupo que iniciou na Prática de Conjunto em 2009 (os outros integrantes foram entrevistados também), tendo feito um show recente no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (com cachê) e marcando outros shows para as temporadas de 2016.



O estudante Silvio¹⁴ nos mostra em seu relato como o curso reinventou seu cotidiano, incentivando-o a dar continuidade às experiências musicais:

Cara... a importância do curso pra comunidade é muito grande. Porque dentro do Bom Jardim, do Grande Bom Jardim, tem pessoas que tocam divinamente bem que... tem uma desenvoltura musical muito grande mas... assim... não tem aquele incentivo musical pra crescer mais e mais. E o projeto é mais voltado pra isso. Pra desenvolver isso e apoiar aquelas pessoas que não tem tanto apoio. Que não tem aquela oportunidade de entrar em uma faculdade de música, que não tem aquela disponibilidade de fazer um curso profissionalizante mais... que seja pago então, tudo isso influencia o curso de Prática de Conjunto e leva a pessoa a ter uma visão diferente da música. E pra mim, foi a partir da prática de conjunto que eu comecei a ver a música como algo pra minha vida. Que eu quero ter pra toda a minha vida. Que eu quero trabalhar com isso, que eu quero viver disso. Então foi a partir do curso de prática de conjunto que eu comecei a ter esse pensamento. Então mudou muito a minha cabeça nesse ponto de vista (SILVIO).

Outros dois estudantes (Marlon e Victor¹⁵) apontam o curso e o Projeto como fundamentais para a escolha do futuro profissional. Um deles, Marlon, foi o único até o momento que ingressou na Licenciatura em Música da UFC. Ele afirma em seu relato as dúvidas na escolha do curso de graduação:

Assim... é... na verdade assim... uma também foi uma grande... foi uma grande confusão também porque eu tinha afinidade por Arquitetura. Gostava e era o que eu queria fazer. Isso era o que a minha família apoiava. Eu treinava vôlei. Jogava já no Náutico e tal... tava tudo caminhando bem também, e, ao mesmo tempo, eu aprendia os instrumentos. Então, quando eu cheguei no terceiro ano, eu tive que fazer uma escolha dos três. E aí... foi aí que o bicho pegou fogo, porque a Arquitetura eu realmente deixei de gostar, assim... tanto do que eu gostava antes. Aí ficou entre dois: O esporte ou a música. O esporte eu sabia que conseguiria, com mais trabalho, mas daria

¹⁴ Silvio participou do curso durante dois anos e atualmente tem se dedicado à Orquestra Escola e Orquestra Sinfônica da UFC, como violista, e pretende ingressar no curso superior de Música. Além disso, tem um grupo musical evangélico.

¹⁵ Victor, apesar de descrever seu interesse pelo curso apenas como *hobby*, e mesmo tendo sua vida acadêmica em outra área, possui muitas práticas musicais profissionais. Além de dois grupos que sempre têm shows marcados, constantemente é convidado por um amigo que conheceu na Prática para shows esporádicos (*freelancer*) com seu grupo de Pagode. Foi a partir do curso de Prática de Conjunto que Victor iniciou todas essas atividades: através da vivência com outros estudantes de música e da prática em grupo.



certo também só que pra questão de faculdade e aí também teve participação essencial do Bruno¹⁶ por que eu tive uma conversa com ele uma vez e tal e ele falou assim: “Macho, se for por dinheiro ou por apoio, não vai nessa, não, porque daqui a um tempo tu vai ver que a escolha não era a certa.” Aí eu... pensei, pensei, pensei, aí eu: Ah, vou colocar pra Música. Passei, consegui passar na UFC e tal (MARLON).

Nessa perspectiva, podemos compreender o Projeto, principalmente na área da Música, foco da pesquisa, como um espaço de mudança de realidades e perspectivas, de táticas, um espaço de reinvenção do cotidiano, de incentivador da arte de fazer Música.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a importância do Projeto Jardim de Gente para a comunidade do Grande Bom Jardim, conhecemos as histórias de seus frequentadores analisando desde sua formação musical inicial até as vivências no Projeto. Além disso, conhecemos as propostas e objetivos formativos tanto do espaço dessa pesquisa como também do curso de Prática de Conjunto, a fim de dialogar com os relatos dos estudantes.

Nessa perspectiva, a pesquisa nos direcionou para a reflexão da prática musical sob a perspectiva dos “consumidores”. Assim, temos em Koellreutter (1997) um importante referencial para a formação musical na instituição e em Bourdieu (1998; 2013) e Certeau (2013) um referencial que dialogasse com a realidade dos estudantes entrevistados.

As histórias, vivências e reflexões presentes nessa pesquisa nos apresentam práticas musicais exitosas na periferia de Fortaleza. A partir dos resultados, confirma-se a hipótese inicial que consistia em o Projeto Jardim de Gente ser um motivador de mudanças de perspectivas – nesse caso específico, da prática musical nos frequentadores dos cursos de Música do CCBJ.

Essas mudanças estão aliadas a propostas maiores, como um curso de Música a nível superior sem o tradicional Teste de Habilidade Específica (como é o caso da UFC), que oportuniza a entrada de estudantes de diversas regiões da cidade, e também as cotas

¹⁶ Professor do curso de Prática de Conjunto em 2012 e 2013.



nos Institutos e Universidades Federais, implementadas em 2012. Tais modificações ampliam as possibilidades de acesso ao saber musical mais sistematizado, até então bastante restrito em Fortaleza.

Além disso, a pesquisa mostra, a partir dos relatos dos estudantes, pontos importantes que devem ser repensados no Projeto e no curso. Assim, o espaço pode evoluir e continuar oportunizando mudanças significativas nas práticas da comunidade do Grande Bom Jardim.

Ao ser questionado novamente acerca da influência do Projeto Jardim de Gente na formação musical de seus estudantes e qual sua importância na formação dos seus frequentadores, a resposta fica evidente: o projeto é responsável por mudanças significativas na vida dos estudantes, além da comunidade de uma maneira geral.

Indo mais além, a influência não é apenas musical, mas também dialoga com outros aspectos que não eram evidentes apenas com a observação das aulas enquanto professor. Percebemos assim, que a formação direcionada pelo curso torna os estudantes mais questionadores e ativos em sua vida cotidiana. Mesmo que de maneira não intencional e, apesar de todas as dificuldades e limitações burocráticas e políticas, o Projeto torna-se o principal espaço de aprendizagem musical do Grande Bom Jardim.

A pesquisa nos mostra, a partir de seus protagonistas, que o bairro Bom Jardim não deixa de produzir por estar à margem das práticas centrais da cidade. Ao contrário, ele **cria táticas** e torna-se ativo como produtor de alternativas quando incentivado a isso.

Espera-se que este trabalho incentive outros estudos tendo em vista a necessidade de se compreender mais sobre os espaços de formação nas periferias das cidades e sua função nas comunidades onde estão inseridos, a exemplo do que vem acontecendo com a pesquisa intitulada: “Estudo sobre as práticas musicais em espaços não institucionalizados no Canadá e no Brasil: formação humana e desenvolvimento através da Educação Musical em comunidades de situação de vulnerabilidade social”. Essa pesquisa possui apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) em parceria com a Universidade de Laval (Québec/Canadá) e a UFC (Fortaleza e Sobral) que surgiu a partir



da análise das práticas musicais no Projeto Jardim de Gente/ Bairro Bom Jardim (Fortaleza-Ceará).

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Lucineide Freire de; FERREIRA, Miquéias Gomes; BARBOSA, Émerson da Silva; FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. A Educação Musical em Três Escolas públicas do Ceará: panorama de uma realidade estadual. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 22., 2015, Rio Grande do Norte, **Anais...** Natal, 2015. Disponível em:

<<https://goo.gl/nNtW27>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

ANADON, Marta. **A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos.** Comunicação apresentada no colóquio internacional Formação, pesquisa e desenvolvimento em Educação. Senhor do Bonfim: UNEB/UQAC, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

_____. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/EuMq bq>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical.** São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2011.

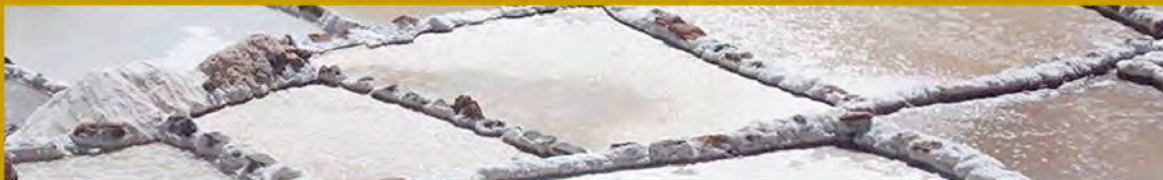
CEARÁ. Lei Complementar nº 37, de 26 de novembro de 2003. Institui o Fundo Estadual de Combate à Pobreza - FECOP, nos termos da emenda constitucional federal nº 31, de 14 de dezembro de 2000, cria o conselho consultivo de políticas de inclusão social, extingue os fundos que indica e dá outras providências. **Diário Oficial [do Estado do Ceará]**, Fortaleza, CE, n.228, 27 nov. 2003, p.01.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de Fazer.** Petrópolis: Vozes, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ECKERT, André Luis; LOURO, Ana Lúcia. Refletindo sobre a prática como professor de violão em um projeto social. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 2010, p. 2408-2413. Disponível em: <<https://goo.gl/f991Cb>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes. Ensino Coletivo de violão na periferia de fortaleza: um relato de experiências. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS, 6., 2014, Salvador, **Anais...** Salvador, 2014. p. 359-368. Disponível em: <<https://goo.gl/RCnrqj>>. Acesso em: 13 ago. 2017.



FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Capital cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 79-97, jun. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/ZbK8Lc>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Canto coral e inclusão social: um panorama atual de iniciativas brasileiras. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina, **Anais...** Londrina, 2009. p. 379-385. Disponível em: <<https://goo.gl/XBWe4R>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

GAULKE, Tamar Genz; LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Adaptando e reconstruindo ideias: dilemas no ensino de violino em um projeto social. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., Florianópolis, **Anais...** Florianópolis, 2010. p. 481-485. Disponível em: <<http://goo.gl/usKPe6>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. New York: Aldine, 1967.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco**. São Paulo: Edusp, 2006.

HONÓRIO, Raquel Santos. **A Cultura como estratégia de combate à pobreza: a experiência do Projeto Jardim de Gente no Centro Cultural Bom Jardim**. Dissertação (Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

KLEBER, Magali Oliveira.; CACIONE, Cleusa Erilene Santos.; ERTHAL, Júlio César Silva. Educação Musical e Movimentos Sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 2010, p. 745-755. Disponível em: <<https://goo.gl/hSArz8>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

KLEBER, Magali Oliveira. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p. 91-98, mar. 2006.

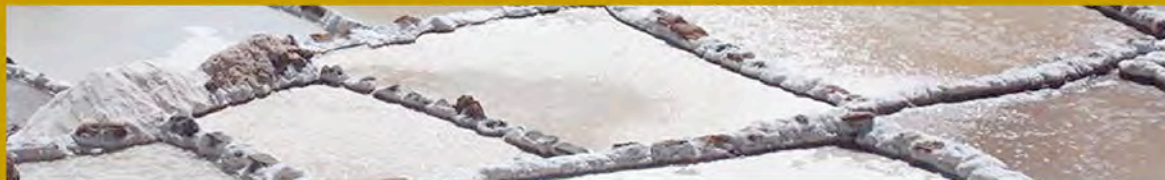
_____. A rede de sociabilidade em projetos sociais e processo pedagógico musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 2010, p. 363-373. Disponível em: <<https://goo.gl/hSArz8>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. Curitiba: Appris, 2014.

KOELLREUTTER, H.J. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In: Kater, Carlos (Org.) **Cadernos de estudo: educação musical**. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, nº 6, 1997.

LEITE, Rogério Proença. A inversão do cotidiano: práticas sociais e rupturas na vida urbana contemporânea. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 737-756, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/CS1BRe>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MACIEL, Edineiram Marinho. Música em projetos sociais: caminho para inclusão? In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 2010, p. 1298-1306. Disponível em: <<https://goo.gl/hSArz8>>. Acesso em: 18 ago. 2017.



OLIVEIRA, Thiago Fonseca. Oficina de música no Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo: o ensino de música a serviço da defesa social. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 2010, p. 1709-1718. Disponível em: < <https://goo.gl/f991Cb>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

OBA, Cheila Marie Felippin; LOURO, Ana Lúcia. Práticas educativas no contexto do projeto social: dilemas, reflexões e contribuições para a formação de uma licencianda em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 2010, p.1855-1863. Disponível em: <<https://goo.gl/f991Cb>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELLO, Marcel Ramalho. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 27, p. 65-78, jan./jun. 2012. Disponível em: < <http://goo.gl/lddjX9>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

ROBATTO, Lucas. Por que música na escola? In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello. (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: 3D3 Comunicação e cultura: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 49-51. Disponível em: < <https://goo.gl/eCMzhw>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. London: Sage,1990.

STRAVACAS, Isa. Educação Musical em espaços não formais de Ensino. In.: VERCELLI, Ligia A. (Org.). **Educação não formal**: Campos de Atuação; Jundiaí: Paco editorial, 2013. p. 61-85.

WEILAND, Renate Lizana. **Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba**: algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

WEILAND, Renate Lizana; FERMINO, Lucas. Música em projetos sociais: educação musical para crianças na periferia de um centro urbano – integrando diferentes instituições com vistas a uma participação conjunta. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E GESTÃO, 4., 2012, Paraná, **Anais...** Paraná, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/oYVB90>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

*Recebido em 25 de agosto de 2017
Aprovado em 28 de dezembro de 2017*



EDUCAÇÃO PELA ARTE - EXPERIÊNCIAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO (2010-2013)

EDUCATION BY ART - THEATRICAL EXPERIENCES IN FIELD EDUCATION (2010-2013)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018156>

Monique Lima de Oliveira - Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

Este texto é um breve relato de experiência e provém da pesquisa de mestrado *O teatro na formação de educadores - Experimentos com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ*, defendida em 2013 pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Realizada com a turma Oséias de Carvalho (2010-2013), um dos principais objetivos da pesquisa foi estudar as ações do Laboratório de Artes a partir das experiências narradas por cada um dos educandos e educandas, nos seus cadernos reflexivos - que também são instrumentos pedagógicos desse Laboratório. Esta primeira turma foi formada por militantes dos movimentos sociais e sindicais, do campo e da cidade, e das populações quilombola, indígena e caiçara. O resultado imediato da pesquisa foi a criação da primeira vaga para docente de teatro da UFRRJ. A experiência que segue é fruto das reflexões da autora sobre as leituras das narrativas dos integrantes dessa primeira turma, sobre as narrativas das experiências teatrais, no âmbito do Laboratório de Artes do Curso.

Palavras-chave: Educação do Campo; Teatro; Formação de Educadores.

ABSTRACT

This text is a brief report of experience and comes from the master's research *The theater in the Educator Training - Experiments with the Field Education of UFRRJ*, defended in 2013 in the Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands (PPGEduc) of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ). Realized with the Class Oséias de Carvalho (2010-2013), one of the primary research objective was to study the actions of Art's Laboratory, by the narratives of the experiences wrote by each student, in their reflexive diaries (*Cadernos Reflexivos*) – that also are pedagogical instruments of this Lab. This First Class was formed by social and syndicalist movements militants, from the fields and from the cities, and by Maroon, Indigenous and *Caiçara* population. The immediate result was the creation of the first position for a teacher of Theater of UFRRJ. The experience that follows is a fruit of my reflexions about reading the narratives of those students, about their theatrical experiences, in the ambit of Art's Laboratory.

Keywords: *Field Education. Theater. Educator Training.*

[...] os movimentos sociais são os protagonistas dessa Licenciatura
(A. Quilombo Santa Rita do Bracuí - Angra dos Reis)



Este texto é fruto das reflexões que envolvem o processo de pesquisa e de escrita de uma dissertação na área da Educação, sobre teatro e formação de educadores. Uma das principais fontes são as narrativas sobre os experimentos teatrais manuscritas por educandas e educandos da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo¹ (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Turma Oséias de Carvalho.

A dissertação foi defendida em 2013 e a Turma concluiu a graduação no mesmo ano. O tempo, no entanto, não nos separa. Aquela experiência vive em mim, não como algo que passou, mas como algo que ainda me passa, como experiência em processo, como a própria vida. Jorge Larrosa explica que a experiência é “algo que me passa”, um acontecimento, um movimento de ida e de volta, cujo lugar do acontecimento sou eu. É movimento de ida, porque supõe uma “saída de mim mesma” e de volta, “porque afeta a mim” e a minha relação com o mundo (LARROSA, 2011, p. 5).

A cada vez que releio suas narrativas, outras sensações me afetam. E a primeira pergunta que me salta agora é, se é possível dedicar um relato de experiência? Penso que, se um relato de experiência é algo explicitamente atrelado à experiência, nada mais justo que agradecer as trocas imensuráveis que me formam e que levarei comigo por todo meu percurso. Não há relatos de experiências possíveis para expressar em palavras o que sinto. A única maneira que encontro agora é a de abrir esse texto agradecendo à Turma Oséias de Carvalho por tudo o que vivemos juntos.

1 A TURMA OSÉIAS DE CARVALHO

As narrativas das experiências aqui apresentadas remetem ao período de 2010 a 2013. Esta primeira turma foi criada em 2009, a partir de edital do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro foi desenvolvida com bases em estudos e experiências universitárias articuladas às práticas cotidianas das ações comunitárias e referenciada pelos princípios da Educação Popular. Esta é um exemplo em que o processo de conhecimento é vinculado aos espaços e tempos das classes que a constituem. A LEC também foi pensada e fundamentada nos princípios da



educação para a formação docente, que, conforme explicitados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), visa a: aplicar a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico; valorizar o trabalho pedagógico coletivo; articular a formação teórica à prática; assumir a pesquisa como princípio de conhecimento e intervenção na realidade; e garantir flexibilidade curricular no curso (LEC, 2010, p. 11).²

Além disso, os objetivos específicos são dedicados a:

Capacitar para a docência multidisciplinar e gestão de educação básica em escolas do campo; Formar educadores que vinculem a educação à realidade; Potencializar a formação docente para a organização curricular por áreas de conhecimento nas Escolas do Campo (LEC, 2010, p. 11).

Herdeira de uma ideia de Educação Popular originada nos anos de 1960. No qual também foi criado o Movimento de Cultura Popular - MCP (1959), com núcleos para a valorização da cultura popular; o Movimento de Educação de Base - MEB, criado por setores progressistas da Igreja Católica, com membros da Juventude Universitária Católica – JUC (1961), com as escolas radiofônicas; e a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, criada no mesmo ano. Roberto Schwarz destaca o método Paulo Freire de alfabetização que “não concebe a leitura como uma técnica indiferente, mas como força no jogo da dominação social” e que,

em consequência, procura acoplar o acesso do camponês à palavra escrita com a consciência de sua situação política. Os professores, que eram estudantes, iam às comunidades rurais e, a partir da experiência viva dos moradores, alinhavam assuntos e palavras-chave – “palavras geradoras”, na terminologia de P.Freire – que serviriam simultaneamente para discussão e alfabetização (SCHWARZ, 2009, p. 19).

Com base nesse referencial teórico e prático, a LEC teve início no dia 20 de setembro de 2010. Com duração de três anos, suas 3.540 horas foram distribuídas por seis etapas, com base na pedagogia da alternância, partilhadas em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade



(TC).

O nome da turma é uma homenagem a Oséias José de Carvalho, reconhecido por seu engajamento na luta por Reforma Agrária na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro e pai de uma educanda dessa turma que, assim como o pai, é militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST/RJ. A homenagem foi decidida em assembleia: “A cada companheiro tombado, nenhum minuto de silêncio, mas toda uma vida de luta”.

O processo de seleção do curso foi divulgado por meio de Edital Público e teve como critérios: provas de conhecimentos culturais e gerais; redação sobre a realidade brasileira; carta com identificação de assentamento da Reforma Agrária e movimento de origem. Os critérios de avaliação foram estabelecidos seguindo os parâmetros da Comissão Especial de Acesso da UFRRJ.

O curso é criado com o intuito de desenvolver a dimensão educativa e o fazer pedagógico por meio da organização coletiva, tendo os movimentos sociais como exemplo de organicidade. A ênfase nas identidades e histórias de vida dos sujeitos e coletivos está articulada à produção e utilização de materiais didáticos para a atuação nas escolas do campo. Escolas como as que muitos desses educandos e educandas, hoje já graduados, também estudaram.

Com a experiência da LEC/Pronera, o Curso passou pelo processo de institucionalização em 2014, resguardando algumas de suas características principais, como a Pedagogia da Alternância e o Laboratório de Artes, por exemplo. Ressalto que o relato que segue é fruto da minha experiência junto a essa primeira turma, entre os anos de 2010 e 2013, sobretudo nas ações do Laboratório de Artes.

No Tempo Escola (TE), as disciplinas eram ministradas na instituição de ensino por educadoras e educadores da própria universidade, colaboradores voluntários e militantes de movimentos sociais. Cada TE durava aproximadamente oito semanas, mas variava conforme a carga horária de cada Etapa. O Tempo Comunidade (TC), tinha cerca de quinze semanas, ocorria nas comunidades das educandas e educandos, e buscava articular seus cotidianos de militância e pesquisa/estudos. A aplicação desse modelo visava a potencializar “a relação teoria e práxis, os estudos de realidade e o colocar-se do sujeito histórico no mundo. Em



ambos os Tempos são realizados ensino, pesquisa, práticas pedagógicas diversas”, como consta no Programa Político-Pedagógico (PPP) do Curso (LEC, 2010, p. 22).

O PPP do curso é pautado na ideia de uma educação que provoque os sujeitos “à discussão corajosa de sua problemática”, que vale tanto para o corpo docente quanto para o corpo discente; que nos tire da zona de conforto para o confronto, pelo “diálogo constante” e nos revolva; nos predisponha a “constantes revisões” e reflexões; nos incite “a uma certa rebeldia”, pois, “é na rebeldia em face das injustiças que nos afirmaremos!” (FREIRE, 1981, p. 89-90), lema da turma Oséias de Carvalho.

A primeira turma resultou de um movimento de integração no qual a educação converte o trabalho social em movimento político e no qual o corpo discente é compreendido e respeitado como sujeito do processo educacional (BRANDÃO, 2006, p. 55-57). A sua criação visava a projetar um amplo leque de instrumentos metodológicos e ferramentas pedagógicas para “oportunizar espaços formativos que extrapolem os muros das universidades, que levem o discente a interagir com a diversidade do campo, com os seus saberes e formas de construção e apropriação do conhecimento” (SANT'ANNA; MARQUES, 2015,p. 732).

O PPP foi criado colaborativamente, em reuniões periódicas, com referência nas demandas discutidas nos Seminários, Fóruns e Projetos sobre a Educação do Campo, Movimentos Sociais, Educação em Contextos Específicos, Juventude Rural, Agroecologia e Escola Ativa. Assim como as proposições de grupos de ensino, pesquisa e extensão sobre mundo rural, cultura e identidade.

O curso, nesta primeira turma, ofereceu duas habilitações: 1) Ciências Sociais e Humanidades; 2) Agroecologia e Segurança Alimentar. Herdando formas organizativas dos movimentos sociais e ao mesmo tempo experimentando outras, a turma Oséias de Carvalho foi composta por 54 educandos, de 15 Territórios, reunidos em cinco Regionais (Metropolitana, Sul Fluminense, Médio Paraíba, Norte Fluminense e Itapeva/SP). Foi incentivado a cada território, a elaboração de um Trabalho Integrado por Etapa. Este trabalho integrava a pesquisa de suas próprias histórias (movimentos e territórios), tecendo novas tramas com os registros das memórias sociais, num movimento “a contrapelo”, a exemplo de



Walter Benjamin.

2 EXPERIMENTOS, DIMENSÕES ESTÉTICAS E FORMAÇÃO HUMANA

A LEC desenvolveu instrumentos de ensino e aprendizagem que articulam as dimensões do complexo curricular às relações e concepções conceituais de organicidade, tempos e espaços, artes, linguagens e mídias, tais como os Trabalhos Integrados, elaborados a partir dos estudos das realidades de áreas de moradia e sobre os movimentos sociais aos quais os educandos integram; o Laboratório de Artes, que experimenta-se articulando audiovisual, teatro, produção textual e grupos de estudos; os Cadernos Reflexivos, nos quais eram registrados individualmente, as percepções das vivências pedagógicas relacionadas a cada Etapa.

Compreendemos os Cadernos Reflexivos como relatos dos processos formativos que têm potencial de formação crítica para contribuir na construção de novas subjetividades. E esta percepção deriva do entendimento de que a “mediação do conhecimento de si em sua existencialidade” pode possibilitar a reflexão de “oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação” (JOSSO, 2007, p. 413-419).

O Laboratório de Artes está ativo desde 2010. Ganhou proporções e conquistou a turma e educadores, redesenhando-se e recriando-se a partir do planejado. Nele, articulamos cinema, teatro, fotografia, música, poesia e grupos de estudo, acendendo a multiplicidade das leituras de mundo a partir dos experimentos com: a) narrativas (relatos das memórias); b) linguagens visuais, audiovisuais e teatrais. O objetivo inicial era experimentar ler e reler o mundo com diferentes instrumentos, à exemplo de Paulo Freire.

Ao articular teatro, cinema, fotografia, poesia, narrativas, instrumentos musicais, com a formação docente, compreendemos no decorrer desses três anos, que as qualidades do Laboratório podem potencializar uma renovação formativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com formação crítica de bases teóricas e dimensões



estéticas. As suas atividades fortalecem os componentes curriculares tradicionais (aulas e seminários). Além de oficinas, o Laboratório integra o conjunto de registros visuais (fotografias), audiovisuais (filmagens) e escritos (cadernos reflexivos). A partir dessa experiência, constatamos que o Laboratório realizou, ao menos, dois tipos de trabalho pedagógico: a) com relatos de vida narrados e as histórias de lutas dos movimentos; b) com as leituras e com as experiências envolvendo outras linguagens.

Na primeira etapa do curso, de setembro a novembro de 2010, as atividades do Laboratório foram constituídas pela exibição de filmes seguida por diálogos e com registros escritos pelos educandos (a); memórias, a partir de filmagens e fotografias do cotidiano da LEC pelos educandos (b).

Sobre o trabalho com o cinema em forma de aula, Gabriel Perissé aponta que “a sétima arte é educativa em pelo menos três direções”. Uma se dá “quando vemos o ensino tematizado pelo cinema”. A outra é “quando utilizamos o cinema para ensinar determinados saberes”. E ainda, “quando ensinamos a arte de fazer cinema” (PERISSÉ, 2009, p. 69). Nesta etapa, as exibições de filmes tiveram como tema a cultura popular, tendo como títulos: **Narradores de Javé**, de Eliane Caffé (2003); **Ave-Poesia**, de Rosemberg Cariry (2009), sobre o poeta Patativa do Assaré; **Muita gente desconhece “João do Vale”**, de Werinton Kermes (2005), sobre o cantor Maranhense que ganhou evidência com o *Show Opinião*; **Mestre Bimba: Capoeira iluminada**, de Luis Fernando Goulart (2007); o curta-metragem **Campo Branco**, de Telmo de Carvalho (1997), sobre a relação do homem nordestino com o solo e dois capítulos iniciais da **Era das Utopias**, minissérie exibida pela TV Brasil em 2009, idealizada e dirigida por Silvio Tandler.

O Tempo Comunidade 1, de dezembro de 2010 a março de 2011, foi marcado pelo trabalho com as fotografias do livro **Terra** de Sebastião Salgado e, pelas entrevistas realizadas pelos educandos com os membros dos movimentos sociais e integrantes das suas comunidades. Constatamos que articular o registro das histórias individuais nas lutas travadas em coletivo às linguagens visuais e verbais, fortaleceu os exercícios de leituras e produções textuais.

No Tempo Escola da Etapa 2, de março a maio de 2011, as linguagens do audiovisual



e do teatro tiveram como tema as criações dos movimentos de educação e cultura popular dos anos de 1960, aprofundando o que foi abordado na Etapa 1. Na semana inicial da Etapa 2, a Companhia do Latão (São Paulo), à convite do Laboratório, apresentou o Ato I da **Ópera dos vivos - Sociedade Mortuária: Uma peça Camponesa**. Nas semanas seguintes foram exibidos e discutidos os filmes **Eles não usam black-tie**, de Leon Hirszman (1981), inspirado na peça de Gianfrancesco Guarnieri (1958) e **Cabra Marcado para morrer**, de Eduardo Coutinho (1984). Conduzimos, a cineasta e dramaturga Carol Pitzer, Ângela Morais, educanda da LEC e militante do Movimento de Ocupação Urbana (Quilombo das Guerreiras) e eu, atividades teatrais que culminaram em três esquetes apresentadas pela turma ao final desse Tempo Escola.

O terceiro TE (de setembro a novembro de 2011) foi marcado pelas Oficinas de Leituras sobre história da Educação Popular; produção textual e edição em audiovisual. No Tempo Escola 4 (de abril a junho de 2012) foi exibido o filme **Noviembre**, de Achero Mañas (2003); a oficina de construção de tambor com introdução às histórias do movimento negro no Brasil; assim como a oficina de arte e política com fanzine de colagens sobre Educação do Campo; além da apresentação do *Théâtre du Soleil* (França), com o espetáculo **Os Naufragos da Louca Esperança**.

No quinto Tempo Escola (de setembro a novembro de 2012), os educandos optaram por voltar às especificidades do cinema no âmbito da luta social. Os títulos exibidos foram o **Baader Meinhof**, do diretor Uli Edel (2008) e **Soy Cuba**, de Mikhail Kalatozov (1964). Em outubro foi apresentado o teatro **Terra: A História de João da Boa Morte, Cabra Marcado para morrer**, com o grupo Ícaros do Vale (Vale do Jequitinhonha-Minas Gerais).

O sexto TE (de junho a setembro de 2013), a Etapa de conclusão da LEC/UFRRJ/Pronera, os educandos participaram de debate sobre a atualidade de Brecht, uma realização do Grupo de Estudos sobre Teatro Político e do Centro de Teatro do Oprimido (Rio de Janeiro); assistiram a peça **O Patrão Cordial**, seguido de conversa com a Companhia do Latão; concluíram as colagens para o fanzine sobre a Educação do Campo e ensaiaram a remontagem do **Arena Conta Zumbi, A LEC Conta Zumbi**.

O Laboratório de Artes da Licenciatura em Educação do Campo foi criado por um



colegiado que acredita que o defrontar-se com a arte educa na medida em que os sentidos, para além da razão técnica, numa via de mão dupla, são impactados e impactam pelo contato e estranhamento, pois “ler uma obra de arte consiste em criar com ela, a partir dela e além dela: desdobramentos do encontro” (PERISSÉ, 2009, p. 42).

Com a introdução das diferentes linguagens na formação de educadores, compreendemos que a LEC contribui com a reflexão da própria produção do conhecimento, buscando uma polifonia no processo formativo. Assim, nos dedicamos ao diferencial de uma formação que envolve vivenciar os movimentos sociais nas instâncias educacionais de nível superior.

2.1 COMPANHEIRAS E COMPANHEIROS – REFERÊNCIAS TEATRAIS

O processo de pesquisa e escrita da dissertação foi intensamente dedicado a leituras, conversas e experiências teatrais. Das leituras referenciadas no texto final apresentado ao Programa de Pós-graduação (PPGEduc/UFRRJ), destaco **Estudos sobre teatro**, de Bertolt Brecht, 1978; o livro organizado por Wolfgang Bader (1987) **Brecht no Brasil – Experiências e Influências**; **Brecht - a estética do teatro**, de Gerd Borheim (1992); a obra de Anatol Rosenfeld, alguns escritos de Frederic Jameson, de Fernando Peixoto e Sábado Magaldi. Os escritos da Companhia do Latão têm sido, desde lá, da maior importância para meus estudos sobre teatro político, dos quais destaco **Introdução ao teatro dialético: experimentos da Companhia do Latão**, organizado pelo seu diretor, Sérgio de Carvalho (2009). Penso que os escritos de Iná Camargo Costa são indispensáveis para quem deseja se dedicar ao tema. Na dissertação, me dediquei, sobretudo, ao **Nem uma lágrima. Teatro épico em perspectiva dialética** (2012). Importante comentar que a leitura de Augusto Boal é mister para estudar o teatro político brasileiro. Essas são algumas das referências que estudei durante a escrita da dissertação de mestrado e que trago comigo no processo de pesquisa atual e, muito provavelmente, seremos companheiras e companheiros de longa jornada.

3 AS NARRATIVAS DOS EXPERIMENTOS TEATRAIS



Foi maravilhoso, emocionante, motivador. Foi minha estreia no teatro. Primeira vez que assisti uma peça. Amei! [...] Eles contavam a história de um homem que seria enterrado sem caixão. [...] Na hora em que, no meio da peça a moça pergunta quem quer continuar lutando contra o latifúndio levante o braço, todos que assistiam a peça em cima do palco levantaram a mão. [...] Finalizamos com gritos de ordem Reforma agrária quando a juventude que ousa lutar constrói o poder popular. Aí os atores e nós LEC choramos e nos abraçamos. (M, do assentamento Marapicu, em Nova Iguaçu).

A narrativa acima é sobre o Ato I da *Ópera dos Vivos* da Companhia do Latão, em 2011. Exceto duas, todas as narrativas que constam neste artigo provêm dos Cadernos Reflexivos. Nesses cadernos constam os relatos do cotidiano acadêmico e de militância, questões de afeto e de arte, as vivências com as disciplinas, com o colegiado, reuniões, inquietudes e paixões.

Os Cadernos Reflexivos foram divididos em Tempo Escola e Tempo Comunidade. Aqui os escritos são sobre as atividades do Laboratório, especialmente sobre o teatro, desde 2010 até 2013. Ou seja, do ingresso à conclusão do curso, com ênfase no Tempo Escola de cada etapa.

Os narradores e narradoras são identificados pela letra do primeiro nome, seguida do movimento social ao qual pertencem e suas localidades. A escolha por essa forma de identificação foi feita para que se reconheçam. Ao todo, foram analisadas 43 pastas, cada pasta contém de dois a seis cadernos reflexivos. Cabe comentar que nem todos entregaram seus cadernos e há, por alguns, Etapas inteiras em silêncio. Da mesma maneira, nem todas as ações teatrais foram comentadas.

Lemos as dimensões educativas do teatro pelas narrativas dos educandos, com a perspectiva de que “o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Consideramos a leitura dos escritos fundamental para a contribuição com a pesquisa sobre a Educação do Campo, assim como sobre a formação de educadores reflexivos. As narrativas da Turma Oséias de Carvalho são acúmulos a serem revisitados para a compreensão das lutas dos movimentos sociais pela educação e pela luta de permanência e melhoria das escolas do campo, assim como para o pensamento sobre a importância da arte



para a formação humana.

Alguns dias após a apresentação da Companhia do Latão, recebi da educanda Cida Santos (Pinheiral) uma dedicatória poética intitulada **Aos Companheiros do Latão**:

A Companhia do Latão proporcionou a nós, alunos da Educação do Campo, uma das mais belas, importantes e sublimes aulas de nossas vidas.

Na peça “Ópera dos Vivos”, é como se a gente estivesse vivendo em Galileia, tal a magia e o encantamento dos atores.

Transportamo-nos no tempo e no espaço, nos indignamos com aquele patrão frio e opressor. Choramos com aquela viúva guerreira, que lutava por um caixão para enterrar o seu marido. Choramos por nossos mortos.

Nesse contexto os personagens gritavam com a voz embargada, tinham que se libertar daquelas correntes.

Saltava-lhes aos olhos a angústia e o terror. Era um tempo de aflição e de capitalismo selvagem. A arte de ensinar estava lá, na graciosidade da professora, na garra e no sofrimento de uma mulher lutadora.

Na “Ópera dos vivos” a tragédia da Galileia atravessou-nos o peito, deu um nó na garganta e ecoou-nos um grito de liberdade.

As lágrimas rolaram e ficou um vazio. Um vazio que precisa ser preenchido com a continuidade da luta, porque os filhos desse Brasil imenso, assim como os filhos de Elizabete, pulsam por uma sociedade mais digna e mais justa.

A nossa carne treme, as nossas emoções misturam, não há mais atores e público, mas sim seres paralisados, exaustos, com o grito preso na garganta e a alma livre. Parece que os espíritos dos que lutam tombavam ali, nos chamando.

Levantamos os braços e dissemos: sim, nós também estamos aqui nessa caminhada, também somos sem terra, também somos povo sofredor e explorado, também temos os nossos mártires.

O silêncio paralisou o tempo, os aplausos acordou o vento, aquele momento único, nunca visto nada igual, ficará em nossas memórias para sempre.

“[...] Viva as Ligas Camponesas! Viva a Companhia do Latão! Viva a LEC!” Esta é a narrativa poética da educanda Cida Santos, em 04 de maio de 2011. Mas, não estava nos cadernos reflexivos. É folha avulsa e foi entregue em mãos, distribuída não só a mim, mas



também a toda a turma. Cida é a única educanda citada com nome e sobrenome. Essa poesia foi escrita e entregue com a finalidade de registrar publicamente sua experiência.

A narrativa, por ser a representação das trajetórias percorridas pelo narrador, pode vir a ser um elemento transformador da realidade (JOSSO, 2007, p.419). Se da experiência surge a narrativa, esta também pode contribuir na produção de novas experiências. E ao se produzirem, se confrontam e, portanto, se relacionam dialeticamente. Vejamos o que o educando T (assentamento Celso Daniel - Macaé) comenta no seu caderno reflexivo sobre a peça que não viu:

houve uma peça de teatro também, chamada Ópera dos vivos, eu não cheguei a ir mas os depoimentos dos meus companheiros, me passaram uma tal emoção que cheguei a me arrepiar, foi uma sensação semelhante quando eu vejo um filme falando da luta dos movimentos.

A produção das narrativas ainda requer que nos confrontemos com o que é dito e o que é silenciado no processo de expressão do sujeito em ambientes coletivos e sua importância nos processos de aprendizagem. Esse aspecto é reforçado pela fala de J (assentamento Terra Prometida - Nova Iguaçu), ao ponderar suas experiências nas oficinas de teatro: “Eu sou muito nervosa para falar: eu entro na sala, eu entro muda e saio muda [...] Mas quando eu me envolvo no teatro...”. Ainda sobre as oficinas de teatro, L (Cooperativa Magé - Piabetá) comenta: “para sentir o que o outro sente você tem que se colocar no lugar do outro. E quando você representa, você se julga, você se avalia, avalia o outro, o que ele sentiu, o que ele não sentiu e o que você poderia ser”. L (Coop. Magé - Piabetá) afirma ainda “fiquei muito feliz em termos em nosso currículo aulas de teatro. Gosto do teatro. Já fiz alguns trabalhos nas escolas e em reuniões religiosas”. Percebemos então, a importância da incorporação da linguagem teatral na ampliação das potencialidades dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Privilegiar a arte do diálogo e as relações entre a formação dos educandos e suas histórias de vida está previsto no PPP do Curso (LEC, 2010, p. 17).

Neste dia a Turma da LEC foi presenteada com uma oportunidade de ter uma das maiores experiências [...]. Nesta peça o público fica muito próximo



aos atores (praticamente dentro do cenário) quebrando assim uma relação vertical estabelecida nos outros teatros que eu tinha visto. Isto fazia com que parecesse que estávamos vivendo a situação encenada [...] a luta trazida na peça é uma luta que vivenciamos hoje em nossos movimentos sociais. [...] a performance da peça, o entrosamento dos atores, o uso da música, juntamente com a narração sem que um prejudicasse o outro e a forma como nos olhavam nos momentos forte fez com que todos se emocionassem e interagissem.

Percebamos com este relato (não identificado), uma associação do ato às lutas dos movimentos e uma análise da forma do teatro épico, quando afirma que “o entrosamento dos atores, o uso da música da encenação juntamente com a narrativa”. Para Benjamin, a produção de narrativas é “uma forma artesanal de comunicação” que não exige ao narrador comunicar o “puro em si’ da coisa narrada” como num relatório. A narrativa colhe a passagem de vida do narrador e a revela. De tal modo que imprime a “marca do narrador” na narrativa, “como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2012, p. 221). É em busca dessas impressões que procuramos entender o processo, lendo a turma como fonte. Vejamos o que conta a educanda C (Quilombo das Guerreiras - Rio de Janeiro) descreve o “Giro pela Cultura”, como intitula a página do seu caderno reflexivo:

os filmes *Cabra Marcado pra Morrer* e *Eles não usam black-tie* e o teatro *Ópera dos Vivos* da Companhia do Latão foram muito bons por trazer cultura para nós educandos, que muitas das vezes não temos tempo, nem dinheiro para ter acesso a cultura, tão importante para a nossa formação.

E no espaço artesanal das relações entre educadores e educandos, onde “os movimentos sociais são os protagonistas dessa Licenciatura”, como afirma A (Quilombo Santa Rita do Bracuí - Angra dos Reis), é que se tecem esses diálogos que fomentam a *práxis* para a construção de uma educação dialógica e, portanto, reflexiva. A educanda A (Coop. Magé - Piabetá) descreve:

O que mais me marcou e sensibilizou essa semana foi a *Ópera dos Vivos*. Já começou diferente: não sentamos na plateia, fomos para o palco.



Durante toda a peça, fiquei muito emocionada com a aproximação dos atores. A sensação era de que estava participando da peça. [...] a frase que ficou marcada na minha mente foi quando a empregada estava aprendendo a ler e falou que “um lápis pesa mais que uma enxada”. A cena final também foi linda. Parece até aquela foto de Sebastião Salgado.

Ainda sobre a **Camponesa**, A (Quilombo Santa Rita do Bracuí - Angra dos Reis) comenta: “eu sei pouco sobre a história da Liga Camponesa. Foi graças a essa peça e ao filme *Cabra Marcado pra Morrer* eu pude aprender mais”. A educanda S, da Coop. Magé, em Piabetá, narrou: “foi a primeira vez que assisti uma peça de teatro com atores profissionais!”. A (Assentamento Presidente Lula - Rio das Ostras) escreveu: “é a primeira vez que assisto uma peça de teatro. Já havia assistido sim, na televisão: só que este teatro é diferente. Não tem plateia”. Já o educando C (Sindicato Xerém - Duque de Caxias) comentou “o tempo todo tínhamos vontade de interagir com os atores”.

O Laboratório de Artes, conforme indicado no PPP, surge para articular os componentes curriculares mais tradicionais às diferentes linguagens e formas de produção de conhecimento. Estes, acreditamos que têm papel pedagógico essencial na trajetória dos educandos. E, se “quem escuta uma história está em companhia do narrador” (BENJAMIN, 2012, p. 230), convidamos a viver junto a essas experiências, aqui narradas pela Turma Oséias de Carvalho, visando a reflexão sobre os conteúdos das ações do Laboratório e a forma como foram e ainda são experimentados.

Ao articular o filme **Cabra Marcado para morrer** com **A Sociedade Mortuária (Camponesa)**, em diálogo com os trabalhos sobre educação e cultura populares e objetivando a interlocução da luta protagonizada pelas Ligas Camponesas, antes e hoje, o Laboratório realizou, de 14 de março a 06 de maio de 2011, dinâmicas simultâneas de teatro com base em três estéticas: Teatro Épico, Teatro Aristotélico e Teatro do Oprimido. Essas dinâmicas, somadas às leituras, movimentou a Turma nas criações de esquetes que foram apresentadas no encerramento do TE 2.

Para a apresentação das estéticas teatrais, a turma foi dividida em três grandes grupos, no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC Paulo Darcoso Filho. As estéticas foram experimentadas em dinâmicas simultâneas. Ou seja, enquanto a cineasta e



dramaturga Carol Pitzer se dedicava a um dos grupos para destrinchar o teatro aristotélico; A educanda e militante do Quilombo das Guerreiras, Ângela de Moraes, trabalhou com os jogos teatrais do Oprimido, de Augusto Boal. Eu me ateei à que apresentei, sobre o teatro épico, com jogos e narrativas, coros e músicas. Das narrativas dos educandos destaco um relato de insatisfação ante ao desafio. A educanda M (Assentamento Presidente Lula - Rio das Ostras) desabafa:

Fazer teatro ou não? [...] Foi assim que me senti. Como se as meninas estivessem me obrigando a fazer algo que eu não tinha que aprender, agora percebo que no fundo sinto que a arte não é pra mim! E acabo me irritando com quem insiste em me abrir as portas de outro mundo. [...] E pior, impor: “O teatro não é opcional e será apresentado dia...” Odiei a frase, a postura naquela hora. [...] a sorte é que elas são determinadas e sabiam o tempo todo o que queriam. [...] Nós, de fato só entendemos meia hora antes da apresentação. Por pressão, coragem, irresponsabilidade ou um pouco de tudo junto! Mas, quando decidimos coletivamente fomos determinados. E foi um desafio maravilhoso! Eu não tenho palavras para explicar a emoção, a sensação de realização.

“Abrir as portas de outro mundo!”. Nosso objetivo, neste coletivo de educadoras, era mostrar que a arte pode e deve estar disponível para quem quiser. O educando M (Assentamento Celso Daniel - Macaé) relata: “fizemos oficina de teatro dividida em três ambientes. Fiquei encantado com as técnicas. [...] Pude sentir meu corpo, ouvir o som, olhar nos olhos dos companheiros”.

Desenvolvi com os três grupos, a arte de representar, pelo jogo e com improviso. A ideia inicial era trabalhar a desinibição e a confiança, com trocas de olhares e toques musicais. Inspirado nos escritos de Schiller³ sobre a educação estética, Marcuse (1972) sugere o jogo como impulso lúdico, como dito anteriormente, observando o jogo como “a própria vida, como a manifestação de uma existência sem medo nem ansiedade” (MARCUSE, 1972, p. 166).

Após alguns encontros intercalando teoria e prática, decidimos com a turma que seriam realizadas três esquetes e eles tinham liberdade para escolher as estéticas e renovar e inventar. O tema foi o preconceito, sugerido como exemplo e adotado pela turma. Esse tema



foi abordado em suas mais variadas experiências sociais: a diversidade etnicorracial, a diversidade sexual e a relação dos militantes dos movimentos sociais como estudantes de uma universidade pública. A turma teve total liberdade artística de adaptação e exploração das estéticas, o que revelou as expressões das próprias histórias.

Durante as apresentações das esquetes os educandos se revelaram. Eu recorro alguns quadros. A primeira esquete apresentada teve a narração da professora, personagem de E (Assentamento Presidente Lula - Rio das Ostras) junto ao coringa, personagem de N (Vale do Ribeira - SP) que juntos apontavam vários preconceitos. E e N entravam e saíam de cena a cada quadro apresentado. Após as cenas, os atores se escondiam debaixo de um pano. J (Assentamento Zumbi dos Palmares - Campos dos Goyatacazes) fez um personagem xingado e violentado num ponto de ônibus, porque usava camisa e boné do MST. M (Assentamento Celso Daniel - Macaé) interpretou uma mulher madura que namorava o jovem S (Assentamento Zumbi dos Palmares - Campos dos Goyatacazes) e foram rechaçados na rua pela diferença de idade. A educanda J (Cooperativa Univerde - Nova Iguaçu) fez trio com R (Quilombo das Guerreiras - Rio de Janeiro) e D (Assentamento Cambucaes - Silva Jardim): quando a personagem de J encontra sua amiga de infância (D) namorando R, J tem um acesso de loucura e começa a dizer que se ele “é preto e não pode ser um homem de verdade”. D, então pergunta a J o que ela pensa que é e J responde: “Eu sou quase branca, viu?”.

Recordo também de M (Marapicu - Nova Iguaçu), a dona de casa violentada pelo marido - D (Mutirão da Paz - Pinheiral) - e mãe da menina R (Zumbi dos Palmares - Campos dos Goyatacazes), que namorava a personagem de G (Presidente Lula - Rio das Ostras). D (o pai) é avisado pela fofqueira apresentada por Ac (Zumbi dos Palmares - Campos dos Goyatacazes) sobre o namoro da filha com uma menina. O pai surra a filha e bane-a de casa. A mãe apanha por defender e recorre à Justiça para denunciar os maus tratos. Ao encerrar a esquete, os educandos relatam que tiveram inspiração em notícia de morte e banimento publicada em jornal da região central do país, e leem a notícia.

A última esquete foi um relato do preconceito vivido pela turma no ato de celebração do centenário da Universidade, em 20 de agosto de 2010. Os educandos narram o que vivenciaram, quando chegaram com as bandeiras e foram isolados pela guarda, junto às coordenadoras do curso. Tiveram que retirar os mastros das bandeiras e não mais entoarem



palavras de ordem. Durante um jogo conduzido pelos alunos de outros cursos, com orientação do Centro de Arte e Cultura da universidade, numa disputa de cursos e profissões, a LEC tinha um guarda à sua frente, um atrás e outro ao lado. Os educandos da LEC repudiaram aquele gesto e retrataram esse episódio para que se lembrem de que numa “universidade com história de 'cota de boi', havia também uma turma de sem terra”.

Além da apresentação citada, as esquetes também foram apresentadas no III Seminário Discente do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEduc/UFRRJ, entre 26 e 28 de setembro de 2011, no salão azul, do P1 (pavilhão central), campus Seropédica. A educanda D (Assentamento Cambucaes - Silva Jardim), narra: “apresentamos o teatro da nossa turma no Seminário. Foi sensacional. A turma interagiu. Foi um dia maravilhoso”. Como aponta Lambert (1993), acreditamos também que

na contemplação estética, a nossa sensibilidade e imaginação concordam, entram num jogo harmônico com a nossa inteligência, sem recurso a conceitos. Esse jogo harmonioso entre as nossas funções mentais, essa integração de todas as capacidades do homem suscita o prazer estético, e o gosto julga o objeto a mercê desse agrado (ou desagrado) (LAMBERT, 1993, p. 20).

Em outubro de 2012, a Companhia de teatro Ícaros do Vale, do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, apresentou em forma de arena, o espetáculo **Terra - A História de João Boa-Morte, Cabra Marcado para morrer**, inspirada na poesia de Ferreira Gullar (1962). Vejamos a narrativa da educanda Mb, do assentamento Marapicu, em Nova Iguaçu:

A apresentação do teatro retratando os assassinatos dos sem terra e líderes do povo. A peça foi defronte ao P1. Foi emocionante. Com bandeiras do MST, Via Campesina, terra, sementes... Choramos durante a peça e logo após o término [...] um grito de ordem: Pátria Livre que estremeceu todo o meu corpo. Fiquei três minutos tremendo de emoção e gritei: Turma Oséias de Carvalho. [...] Não seremos mais os mesmos.

As narrativas se travam permeando as experiências individuais com as experiências vividas em coletivo. Quando nos colocamos para dialogar com a produção de narrativas dos educandos, devemos enfrentar as diferenças de relações entre a linguagem oral e a escrita.



Algumas características de fluidez, expressões, gestos, ênfases, repetição de palavras das narrativas orais contrapõem-se às qualidades mais formais da linguagem escrita, evidenciando as especificidades das narrativas das formas e conteúdos que expressam.

A referência ao passado mantém coeso o coletivo a que se pertence. Pollak (1989) utiliza-se do conceito de “enquadramento da memória” para descrever as tentativas da memória coletiva em salvaguardar e fazer manutenções do passado. Pollak concorda com Halbwachs (1990), no que se refere ao processo de “negociação” entre memória coletiva e memória individual. A memória coletiva é um território em disputa, sempre produzida pelas relações de poder:

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. [...] Esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. Mas, assim como a exigência de justificação discutida acima limita a falsificação pura e simples do passado na sua reconstrução política, o trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos [...] [pois] o que está em jogo na memória é também o sentido e identidade individual e do grupo (POLLAK, 1989, p. 10).

Ao longo dos três anos, enquanto sujeito coletivo, a LEC fez manifestações dentro e fora da universidade, registrando sua memória em vídeos, fotografias, encenações teatrais, poesias que imprimem no cotidiano da universidade as suas características próprias. A convivência com os educandos, com suas bandeiras, camisas e bonés instrui sobre os movimentos sociais aos quais pertencem. Com isso, percebemos que a LEC educa, age e representa suas vivências nas diferentes comunidades e manifestações políticas.

O legado da LEC à UFRRJ, em termos de formação humana, é política e cultural, caracterizado principalmente pela permanência da Pedagogia da Alternância e por abrir suas portas a sujeitos militantes de movimentos sociais dos campos e das cidades que lutam por reconhecimento e justiça social. Com a institucionalização do Curso, esta pesquisa contribuiu, sobretudo, para a criação da primeira vaga para docente efetivo de Teatro da UFRRJ.

Buscamos caminhos, experimentamos, nos repetimos, nos equivocamos, pelas



dimensões estéticas e educativas do teatro e da arte em suas diferentes linguagens. Sem nos eximir dos enfrentamentos políticos, científicos e conceituais, e pontuando a escolha de expor uma pesquisa conforme seu conteúdo. Seguimos com os olhos atentos, com os pés na terra e a cabeça nas nuvens, como sugeriu Theodor Adorno. Em outras palavras, como bem indica o poeta Manoel de Barros, aprendendo a voar fora da asa, por meio dessa mútua relação entre ensino e aprendizagem, mediada pelas relações de carinho, respeito, luta e amizade.

4 REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8.ed. - São Paulo: Brasiliense, 2012.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. Ação Cultural e Revolução Cultural. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2741/2088>.

LAMBERT, Maria Fátima y Monteiro, A. S. Aproximações a uma definição da educação estética e da “formação de gosto”. Revista Portuguesa de Filosofia. Tomo. XLIX. Fasc. 1-2. Año 1993; página 171-194. Disponível em: https://www.academia.edu/1085404/Aproxima%C3%A7oes_a_uma_defini%C3%A7ao_da_educacao_est%C3%A9tica_e_da_forma%C3%A7ao_de_gosto

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEC. Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (LEC-2010-2013/UFRRJ), 2010.

MARCUSE, Herbert. Eros e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

PERISSÉ, Gabriel. Estética & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, p. 3-15 1989. Em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf

SANT'ANNA, Paulo Afranio; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. Educ. Real., Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000300725&lng=pt&nrm=iso>



SCHWARZ, Roberto. Cultura e Política. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

i A criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro têm origem na década de 1990 com as demandas dos movimentos de luta por Reforma Agrária e por escolarização dos sujeitos da Agricultura Familiar.

i O trecho destacado é parte do Projeto Político-Pedagógico da primeira turma, aqui referenciado como LEC, 2010.

i Segundo Marcuse (1972, p. 166), Schiller indica três impulsos humanos que governam as duas dimensões antagônicas do ser (sensualidade e razão): 1. Impulso básico/sensual (passivo/receptivo); 2. Impulso formal (ativo/dominador); e o impulso lúdico que teria a função de reconciliar os primeiros impulsos, a fim de transcender a tirania da razão que empobrece e barbariza a sensualidade.

*Recebido em 15 de maio de 2017
Aprovado em 15 de outubro de 2017*



ENTREVISTA COM EDIVÂNIA GRANJA DA SILVA OLIVEIRA: ETNODIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814012018176>

A professora Edivânia Granja da Silva Oliveira é doutoranda em História Social pelo PPG em História Social DINTER UFCG/USP, Mestre em História pelo PPG/HISTÓRIA-UFCG e Especialista em História pela Universidade de Pernambuco, possui ainda, Atualização Pedagógica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e é Licenciada em História pela Universidade de Pernambuco. Atualmente é professora de História do IF Sertão PE, Campus Petrolina. Desenvolve pesquisa com comunidades Quilombolas e Povos Indígenas na área de História Ambiental e Educação.

1) REAI: Temos acompanhando mudanças e avanços nas pesquisas e políticas públicas voltadas à ações afirmativas em prol das questões étnicorraciais. Gostaríamos de iniciar conhecendo um pouco mais como tem sido sua atuação junto ao IF Sertão e às comunidades indígenas e quilombolas. Quais questões já puderam ser cartografadas e analisadas? E quais aspectos considera importantes para futuros desenvolvimentos de pesquisas e atuação?

Profa. Edivânia: Vou tentar responder a pergunta em duas partes, a primeira falar sobre meu percurso de pesquisas com os quilombolas e indígenas e a segunda parte buscar explicitar as ações desenvolvidas pelo IF Sertão PE, que estou envolvida.

Iniciei pesquisas acadêmicas com comunidades quilombolas, especialmente a Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas, município de Salgueiro, Estado de Pernambuco, ainda em 2008 quando ingressei através de concurso público como professora de História da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central-FACHUSC, em Salgueiro/PE. E em 2010 assumi o cargo de professora efetiva de História, IF Sertão PE, também através de concurso público, com Dedicção



Exclusiva. Continuei com estudos focados na história e cultura afro-brasileira, mas com outros quilombos, povos de terreiro e ações educativas de promoção da igualdade racial, principalmente através da criação da Comissão Permanente Projeto Cultura Afro e Indígena. É interessante pontuar que até 2012 a temática indígena praticamente não fazia parte do meu universo de pesquisa, somente no universo da sala de aula e neste ambiente surgiu a ideia de propor a duas turmas do Ensino Médio Integrado pesquisa bibliográfica sobre os atuais indígenas da Bacia do São Francisco. O projeto didático foi um sucesso, pois inicialmente o período de desenvolvimento da atividade seria durante a primeira etapa, mas com a empolgação e o interesse das turmas em pesquisar os Povos Indígenas do Sertão Pernambucano estendemos a pesquisa a todo o ano letivo. A partir deste projeto didático também passei a desenvolver interesse em aprofundar conhecimentos sobre a temática. O interessante é que os alunos do Ensino Médio foram convidados a apresentar os resultados do referido projeto as turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e naquela oportunidade conheci um indígena Pankará, aluno do PROEJA-Edificações, que fez um breve relato sobre a história do Povo Pankará e o Território que habitam, a Serra do Arapuá, um Brejo de altitude – área úmida com vegetação de mata atlântica em meio a Caatinga. A partir daí, visitei a Serra, conversei e conheci algumas lideranças indígenas e decidi empreender pesquisas sobre os indígenas Pankará no Mestrado e agora no Doutorado.

Compondo as minhas atividades de pesquisa relatadas, também como membro e Presidente da Comissão do Projeto Cultura Afro e Indígena passamos a divulgar ações relativas a temática negra e indígena. Vale salientar a parceria promissora com o colega, professor Herlon Bezerra, ainda em 2011. Então, passamos a planejar ações com foco na Educação Intercultural destinada aos professores quilombolas e indígenas. Criamos o projeto de Formação Inicial e Continuada (FIC) com o objetivo de reunir lideranças quilombolas e indígenas para construção do projeto de especialização intercultural no pensamento decolonial, com a realização de 07 (sete) oficinas em 2012 e 2013, nas quais definimos todo o projeto do curso, incluindo o Edital de seleção. A partir desta ação interinstitucional através da parceria do Campus Petrolina com o Campus Floresta. Destaco que, eu o colega Herlon somos lotados no Campus Petrolina, mas a oferta do FIC e do Curso de Especialização foi ofertado no Campus Floresta, no município de Floresta, no Sertão de Itaparica, área



de maior quantitativo de populações indígenas e quilombolas do Estado de Pernambuco. Além da instituição de parcerias externas com a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), o Núcleo de Educação Quilombola de Pernambuco e o CIMI/PE (Comissão Missionária Indigenista).

Ressalto que fizemos uma pesquisa de diagnóstico da educação quilombola e indígena em Pernambuco, com a reunião de informações diversas, mas ainda falta a compilação e análises dos dados.

A educação escolar quilombola e indígena ainda carece de pesquisas e políticas públicas educacionais em áreas diversas, com questões relativas a formação de professores na perspectiva da educação intercultural diferenciada e específica, no pensamento decolonial.

REAL: Como você avalia a implementação da Lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, na formação de professores? Quais os caminhos percorridos e a percorrer?

Profa. Edivânia: Em 2010 o IF Sertão PE (Campus Petrolina) criou uma Comissão Permanente, denominada Projeto Cultura Afro e Indígena, que contou com a participação de 13 (treze) docentes e 01 (uma) pedagoga. Com o objetivo da aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08, focado na inclusão de conteúdos didáticos, no planejamento e realizações ações educativas para o combate ao racismo e a discriminação étnico-racial. Apesar de termos desenvolvido vários projetos didáticos e pesquisas com temática em tela, ainda não conseguimos efetivar a Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas pedagógicas dos docentes, pois as ações desenvolvidas em relação a temática foram e são realizadas por um grupo restrito de docentes e discentes. Com a intenção de ampliar as reflexões para toda a comunidade escolar será implantada o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e indígenas no início de 2018, com a eleição de membros internos que irão representar docentes, discentes, técnico-administrativos e membros externos, como representantes de



associações de bairro, quilombola e indígena, no intuito de planejar e coordenar ações de promoção da igualdade étnico-racial.

REAI: Quais as principais contribuições e mudanças que você considera necessárias, no âmbito da formação de professores, para que se construa um perfil curricular voltado para uma educação intercultural descolonizante?

Profa. Edivânia: Para efetivar a educação intercultural descolonizante nos cursos de licenciaturas é primordial que seja abolido o eurocentrismo, que a Europa não seja o eixo central na base curricular, mas que busque contemplar os conhecimentos dos africanos, dos asiáticos e dos nativos/indígenas americanos, especialmente a história e cultura dos povos indígenas, quilombolas e afro-brasileiros aliado aos conhecimentos ocidentais na mesma proporção e patamar de reconhecimento teórico-científico.

REAI: No âmbito da formação continuada de professores, como você avalia a inserção dos debates acerca das questões étnicorraciais?

Profa. Edivânia: É fundamental que em todas as modalidades de formação de professores a educação das relações étnico-raciais faça parte como conteúdo curricular e práticas metodológicas a fim de promover a equidade e a inserção dos grupos étnicos no acesso à educação e a plena cidadania.

REAI: Como você considera a inter-relação entre as Instituições de Ensino Superior e a Rede de Educação Básica no avanço destas discussões?



Profa. Edivânia: Infelizmente ainda não existe de forma efetiva a inter-relação entre a Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior. Há uma distância entre o universo acadêmico e as práticas escolares em todas as modalidades de educação da rede básica. Sugiro que as Instituições de Ensino Superior aprendam com os indígenas como fazer a Educação Escolar Indígena de forma efetiva, a qual buscam relacionar com a formação acadêmica, mesmo que nas Universidades com pensamento colonialista, traduzindo e (re)significando a história, articulando os saberes ancestrais com os conhecimentos curriculares da Educação da rede básica do Estado; aliando a construção participativa do currículo com a realidade e participação de cada Povo Indígena.

REAI: Para terminar, você tem algum comentário final? Alguma mensagem que queira deixar?

Profa. Edivânia: Sigamos com esperança! Que possamos formar e informar os/as futuros professores/as para que efetivem a educação promotora da igualdade, do respeito e da inserção dos grupos étnicos, especialmente os indígenas e os/as negros/as que compõem a sociedade, mas que historicamente foram excluídos, especialmente da educação no Brasil.