



Sarah Karenine Paes Ribeiro Proença

# **MARGENS DO SABER: A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE ARTES.**

Dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação  
e Empreendedorismo, apresentada à Faculdade de Economia da  
Universidade de Coimbra.

09/2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Sarah Karenine Paes Ribeiro Proença

**MARGENS DO SABER:  
A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO NO  
ENSINO DE ARTES**

Dissertação de Mestrado em Intervenção Social,  
Inovação e Empreendedorismo, apresentada à  
Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra  
para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do  
Professor Doutor Claudino Ferreira.

Coimbra, 2016

## **Agradecimentos**

Gostaria de registrar meus agradecimentos à Secretaria de Estado da Educação de Sergipe - SEED pela liberação das minhas funções de docente para cursar o Mestrado em Coimbra, nas pessoas dos Secretários Professora Doutora Hortência Araújo e Professor Doutor Jorge do Carvalho.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor Claudino Ferreira, que recebeu as minhas idéias com carinho e me possibilitou total autonomia para desenvolver um trabalho que levasse em conta o meu percurso profissional, a minha “história de vida” e as minhas inquietações enquanto professora de Artes, orientando-me a conciliar a análise empírica com uma ótica abrangente e atual.

Agradeço aos queridos professores do MISIE que contribuíram para o meu enriquecimento intelectual e pelos maravilhosos momentos de convívio social: Professoras Doutoras Silvia Ferreira, Helena Almeida, Clara Cruz, Virginia Ferreira Cristina Albuquerque, Pedro Hespanha e Vitor Raposo. Agradeço também a todos os colegas do mestrado, amigas e amigos de horas de estudo e companhia prazerosa, e dedico agradecimento especial a Inês Martins e Valéria Barancelli, com que tive dias imensamente felizes e coma as quais firmei amizade para toda a uma vida.

Agradeço também ao casal amigo Paulo e Carla Peixoto que, da forma mais humana e carinhosa possível, me recebeu – a mim e à minha família – e zelou por uma permanência acolhedora em Coimbra.

O mais importante desses agradecimentos vai para o meu companheiro, amigo e amor da minha vida, Rogerio Proença, que, sem sua grande parceria, nada disso teria sido possível. Como o meu maior apoiador em meios sonhos, devaneios e projetos, ajudou a construir cada passo dessa realidade. No dia a dia de labuta, sobrecarregava-se com nossos filhos para que eu tivesse o tempo que necessitava. A rotina com as crianças era intensa, a escola, os TPCs (trabalho para casa), o banho, o jantar e as cantorias de ninar. Obrigado, meu amor, não teria escolhido nenhum outro percurso, foi exatamente esse como tinha que ser, foi ao teu lado, foi perfeito!

Dedico esse trabalho a Rogerio, Ravi, Artur e Jorge: meus amores, minha família.

## **Resumo**

Inserido no campo interdisciplinar dos estudos sobre Educação e Cultura, esse estudo analisa as correlações e permeabilidades entre *o Saber escolar formal* e *o Saber próprio comum*, derivado das práticas interativas quotidianas e comunitárias, em contextos urbanos periféricos que apresentam situações de risco e vulnerabilidade social. O estudo foi realizado através de um projeto teórico-prático, desenvolvido coletivamente por meio da técnica de Ateliê Biográfico de Projeto (ABP), tendo como referente empírico um grupo de alunos de uma turma da 3º série do ensino médio do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, no bairro Santa Maria em Aracaju, Sergipe, Brasil. A hipótese e problemática de pesquisa se referiram à mútua influência entre *Saber formal* e *Saber comum*, que se revela especialmente relevante em contextos urbanos periféricos e socialmente vulneráveis, em decorrência da necessidade de evitar a desistência ou evasão escolar, fato que contribui para uma maior flexibilidade da prática pedagógica.

**Palavras-chaves:** Educação, Ensino Médio, Artes, Periferia, Vulnerabilidade.

## **Abstract**

Based on an interdisciplinary perspective to Education and Culture, this study analyses correlations and permeability between formal school knowledge and the common sense knowledge that derives from everyday and communitarian practices in peripheral urban contexts characterized by risk and social vulnerability. The study is part of a collective theoretical and practical project based on a Biographical Project Atelier (BPA). The empirical referent was a group of third-year high-school students at Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, in the neighborhood of Santa Maria, Aracaju, Sergipe, Brazil. The hypothesis and research problem referred to the mutual influence between formal and commonsense knowledge, which proves to be particularly relevant in urban and vulnerable peripheral environments. This is due to the need to avoid school abandonment or evasion and contributes to greater flexibility in pedagogical practices.

**Key-words:** Education, Secondary School, Arts, Periphery, Vulnerability.

## **Résumé**

Inséré dans le domaine interdisciplinaire des études sur l'éducation et la culture, ce travail examine les corrélations et les perméabilités entre le savoir formel issu de l'école et le savoir commun, issu des pratiques interactives et communautaires quotidiennes dans des contextes urbains périphériques présentant des situations de risque et de vulnérabilité sociale. L'étude a été réalisée par le moyen d'un projet théorique et pratique, développé collectivement par le biais de la technique de l'Atelier Biographique de Projet (BPA), avec le référent empirique d'un groupe d'étudiants dans une classe de 3e année secondaire de l'école 'Colégio Estadual Vitória de Santa Maria' dans le quartier de Santa Maria à Aracaju, Sergipe, Brésil. Les hypothèses et la problématique mettent en évidence l'influence mutuelle entre savoir formel et savoir commun. Ceci est plus évident dans les milieux périphériques, en raison de la nécessité d'éviter le retrait ou l'absentéisme scolaire, ce qui appelle à une plus grande flexibilité dans la pratique pédagogique.

**Mots Clés:** Education, Enseignement secondaire, Arts, Périphérie, vulnérabilité.

## **LISTA DE SIGLAS:**

**ABP** - Ateliê Biográfico de Projeto

**CARE** - Cooperativa dos Agentes Autônomos de Reciclagem de Aracaju

**CES**- Centro de Estudos Sociais (Universidade de Coimbra-PT)

**CEVSM** - Colégio Estadual Vitória de Santa Maria

**COORES** - Cooperativa de Reciclagem Bairro Santa Maria

**EMSURB** - Empresa Municipal de Serviços Urbanos

**ENEN** - Exame Nacional do Ensino Médio

**IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** - Índice de Educação Básica

**IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano

**IES** - Índice de Exclusão Social

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**LDB** - Lei Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

**MEC**- Ministério da Educação

**MP** - Ministério Público

**MP-SE** - Ministério Público de Sergipe

**OCDE** - Organisation de Coopération et de Développement Économiques

**CERI** - Centre for Educational Research and Innovation

**ONU** - Organização das nações Unidas

**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIB** - Produto Interno Bruto

**PNRS** - Política Nacional de Resíduos Sólidos

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PT**- Proposta Triangular

**SEED/SE** - Secretaria de Estado da Educação de Sergipe

**TICs** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**UE** - União Européia

**ZEU** - Zona de Expansão Urbana

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Mapa Brasil/Sergipe .....	31
Figura 2 Mapa da desigualdade social no Brasil .....	32
Figura 3 Centro/periferia .....	36
Figura 4 Lixeira .....	38
Figura 5 Catadores .....	39
Figura 6 Aterro Sanitário .....	40
Figura 7 Cooperativa. ....	41
Figura 8 Ruas do Santa Maria .....	43
Figura 9 Projeto arquitetônico do CEVSM .....	46
Figura 10 CEVSM Sonho e Realidade .....	47
Figura 11 CEVSM dentro e fora .....	48
Figura 12 Reunião de pais CEVSM 2007.....	51
Figura 13 Proposta Triangula .....	67
Figura 14 PT Contextualização .....	68
Figura 15 PT Leitura da obra .....	68
Figura 16 PT O fazer artístico .....	69
Figura 17 Primeiro dia de atividade. ....	79
Figura 18. Segundo dia de atividade.....	82
Figura 19. Muro da escola e grafites.....	85
Figura 20 Terceiro dia de atividade.....	86
Figura 21 Obras selecionadas para a apreciação dos alunos.....	89
Figura 22. Quarto dia de atividade.....	89
Figura 23 . Quinto dia de atividade.....	92
Figura 24- Sexto dia de atividade.....	95
Figura 25. Atividade prática: Recorte e colagem .....	96
Figura 26. Atividade prática: Cópia P&B e pintura.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Matrícula/aprovação/reprovação/abandono .....	50
Tabela 2 Síntese da ação.....	72

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	02
<b>CAPÍTULO 1</b>	
RETÓRICAS PARA O DESENVOLVIMENTO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, CRIATIVIDADE, EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO. -----	06
<b>CAPÍTULO 2</b>	
ARTE DOS SABERES: EDUCAÇÃO EM FOCO. -----	17
2.1. Saberes do mundo-----	20
2.2. Saber desaprender -----	26
<b>CAPÍTULO 3</b>	
CONTEXTOS DAS PRÁTICAS: O LUGAR DO QUAL SE FALA-----	30
3.1. O Bairro Santa Maria. -----	36
3.2. Alguns índices do bairro Santa Maria. -----	42
3.3. Colégio Estadual Vitória de Santa Maria (CEVSM).-----	45
3.4. Risco, Vulnerabilidade Social e Exclusão no bairro de Santa Maria.-----	52
<b>CAPÍTULO 4</b>	
PROBLEMÁTICA E MÉTODO: ANALISAR E INTERVIR NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA ARTE -----	58
4.1. Principais características e Etapas do ABP -----	62
4.2. O Ensino de Artes e a Proposta Triangular.-----	64
4.3. Procedimentos a desenvolver: uma proposta de projecto de aprendizagem e participação a aplicar. -----	72
<b>CAPÍTULO 5</b>	
NA SALA DE AULA: UM EXPERIMENTO CRIATIVO.-----	74
5.1. Relato de uma experiência.-----	75
5.2. As Atividade com base no ABP.-----	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	99
REFERENCIAS-----	102
ANEXOS-----	107
Anexo I -----	108
Anexo II -----	109
Anexo III -----	114

## INTRODUÇÃO

A assertiva sobre a construção ativa dos próprios “sujeitos” nos processos de inclusão social é particularmente válida - e tem relevante valor heurístico - para se compreender os jovens estudantes do bairro Santa Maria, bairro emblemático de uma das regiões mais pobres do nordeste brasileiro. Inseridos em local marcado por disparidades económicas que reforçam as mais profundas e violentas formas da exclusão, não restaria aos jovens muito mais do que a escola para que pudessem, através dela, exercitar algum tipo de superação pela desejada via da cidadania. Por outro lado, sabe-se que a escola em si nem sempre assegura transformações dessa envergadura. A construção de uma pedagogia do saber compartilhado, que engaje os jovens e os faça permanecer na escola, parece ser uma premissa sem a qual qualquer transformação almejada não passaria de mera retórica. O desafio que se coloca à escola num contexto como esse é, pois, duplamente qualificado: em situações de forte exclusão, seria necessário integrar os jovens ao ambiente escolar e mantê-los na escola, comprometidos com a construção da sua própria cidadania. Essa dupla inserção consiste em um desafio que é, ao mesmo tempo, institucional e pedagógico. Institucional porque depende das condições infraestruturais da escola absorver e manter a demanda volumosa de jovens que dela necessitam, sobretudo como forma complementar de sua manutenção, uma vez que em contextos de vulnerabilidade social atua como esfera social de segurança alimentar, através das refeições e merendas ofertadas. O desafio é também pedagógico porque sem a adequação e a atualização dos métodos de ensino que tornem os conteúdos mais atrativos e consoantes à realidade vivida, são baixas as chances de alguma mudança no padrão de aprendizagem que possa ampliar capacidades cognitivas e críticas. Nenhum cidadão se constrói na disjuntiva entre a escola e seu contexto social.

O cotidiano escolar do jovem estudante do bairro de Santa Maria tem relação incontornável com as características da localidade em que vivem, sejam essas características contextos familiares, sociais ou políticos. É largo o leque de fatores que envolvem as decisões que orientam suas ações e balizam as formas de se expressarem no mundo contemporâneo. Nesse contexto, a escola se transforma em um destacado ponto de convergência de diferentes interesses, sonhos e aspirações que pulsam no dia a dia, como partes de inconstantes “quebra-cabeças” mesclados em um mesmo tabuleiro da vida social.



Esses jovens estudantes levam consigo inúmeros saberes socialmente adquiridos e raramente valorizados no ambiente formal da escola que, no mais das vezes, menospreza as possíveis correlações entre o saber curricular e o que denominamos aqui de *saber comum próprio*, para designar o repertório de conhecimentos criados e/ou adquiridos no curso da vida cotidiana. A propósito dessa alienação entre escola formal e conhecimento prático, Jose Machado Pais sublinha: “Para muitos jovens o mundo da escola parece aleatório: as avaliações são aleatórias, os diplomas idem, o futuro “aspas, aspas”, apesar dos suportes familiares. O mundo real da “vida verdadeira”, é cheio de incertezas.” (Pais, 2004: 12)

Nesse contexto de vulnerabilidades socioeconômicas, e repleto de incertezas, é raro o apoio familiar adequado para que o jovem estudante possa compreender as conexões entre a vida escolar e a vida “real”. É sobre essas dimensões dos saberes da vida prático-cultural e urbana juvenil que este estudo ajusta seu foco de análise, objetivando contribuir para compreender a relação entre os saberes da vida cotidiana e o conteúdo curricular programático. A análise foi realizada através de um projeto teórico-prático, desenvolvido coletivamente por meio da técnica de Ateliê Biográfico de Projeto (ABP), com um grupo de alunos de uma turma da 3º série do ensino médio do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, no bairro Santa Maria em Aracaju- Sergipe- Brasil.

A pesquisa descreve e analisa a relação entre saberes adquiridos e conteúdo curricular, na prática da disciplina de Artes Visuais. Essa observação deu-se por meio da construção coletiva de um projeto que procurasse aliar o saber institucionalizado e o saber vivenciado pelo aluno em sua vida cotidiana, em contextos de exclusão e vulnerabilidades sociais.

Mesmo considerando o excesso de normas que enrijecem os conteúdos curriculares no âmbito da escola formal, partiu-se da hipótese de que, em contextos urbanos periféricos que apresentem situações de risco e vulnerabilidade social, a correlação e a permeabilidade entre *o Saber escolar formal* e *o Saber próprio comum* não só ocorrem com maior intensidade no contexto da relação escolar, como se revelam factores decisivos do sucesso das aprendizagens e da integração dos jovens na escola.

A mútua influência entre *Saber formal* e *Saber comum* revela-se mais relevante nesses ambientes periféricos exatamente em decorrência da necessidade de manter o aluno na escola e evitar a desistência ou evasão escolar, fato que concorre para uma maior flexibilidade nos conteúdos “ensinados”, sobretudo nas experiências escolares em tempo

integral<sup>1</sup>. Acreditamos que as escolas em “tempo integral”, portanto, demandam maior maleabilidade pedagógica e, por isso, tendem a assimilar mais o *Saber próprio comum*.

O estudo encontra-se dividido em quatro capítulos. O Capítulo 1 é dedicado a uma discussão teórico-conceitual preliminar sobre as noções de criatividade e inovação, no contexto atual das políticas e agendas de desenvolvimento socioeconômico.

No Capítulo 2, desenvolvemos aspectos da *Teoria da Aprendizagem Significativa* (Ausubel, 2003) e da *Aprendizagem Significativa Crítica* (Moreira M. A., 2000.), elaborando conexões com as teorias de Paulo Freire, dentre outros autores que reforçam um ensino voltado para uma contextualização que encontre representação significativa na vida dos alunos.

No Capítulo 3, contextualizamos o local da pesquisa, uma vez que o comportamento do jovem tem relação direta com o ambiente social em que vive, assim também como suas expectativas derivam de contextos familiares, sociais e políticos específicos. Nesse caso, fez-se necessário um pequeno estudo sobre o bairro Santa Maria e as suas características mais relevantes, bem como o desenvolvimento dos conceitos de exclusão e vulnerabilidade social.

No Capítulo 4, apresentamos as metodologias adotadas, ressaltando o caráter qualitativo e interpretativo e a complementariedade de métodos na busca por uma melhor percepção da realidade. Elaboramos um roteiro de ação para a atividade prática a ser desenvolvida, com base principalmente em dois métodos: O Ateliê Biográfico de Projetos (ABP) (Delory-Momberger, 2006) e a Proposta Triangular para o ensino de Arte (Barbosa A. M., 2005)

No Capítulo 5, desenvolvemos uma atividade experimental, na qual aplicamos a metodologia proposta e relatamos o dia a dia da atividade que foi desenvolvida com 9 alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria (CEVSM), ressaltando as suas características mais relevantes

Pretende-se com esse estudo dar um possível contributo para a compreensão de como as Artes, aliadas a um processo metodológico de valorização da fala do aluno, pode exercer o papel de mediadora entre o saber próprio comum e o saber escolar formal na qualificação do aprendizado diário, com vista a amplificar as potencialidades do ensino de Artes na

---

<sup>1</sup> Regime de Tempo Integral no Brasil significa a permanência do aluno nos dois turnos (manhã e tarde), com direito a refeições e merendas.

escola, reforçando nos alunos as competências já adquiridas, a autoestima e o relacionamento com o mundo em sua volta. Procura-se assim verificar as possibilidades e as potencialidades da disciplina Artes em ações pontuais, ou somadas a outras áreas, que de forma interdisciplinar e multidisciplinar possam atuar positivamente nas questões de evasão escolar, mas principalmente provocar no estudante um maior sentimento de pertença, para que realize com clareza as conexões de compreensão das coisas que lhe são apresentadas.

## **CAPÍTULO I:**

### **RETÓRICAS PARA O DESENVOLVIMENTO:**

#### **Reflexões sobre educação, criatividade, empreendedorismo e inovação.**

Desde o rompimento da geopolítica bipolar mundial, caracterizada pelo fim da Guerra Fria e pelas transformações radicais do leste europeu, o modelo do Estado Providência e seus investimentos sociais foi profundamente alterado com os processos crescentemente liberais da economia mundial. As noções de “Estado mínimo” e de “livre mercado”, seguindo uma antiga orientação do liberalismo de Friedman e Hayek, não apenas esvaziaram as políticas sociais de bem-estar, como também reeditaram uma política econômica centrada na lógica competitiva do mercado. A reordenação do papel do Estado no contexto da desregulamentação econômica tem deslocado antigas funções do poder público para a iniciativa privada, como forma de diminuir investimentos públicos e criar novos segmentos do mercado para o capital.

Divergindo cada vez mais do modelo vigente de política econômica centralizada pelo Estado, que se consolidou no pós-guerra na forma do Estado keynesiano de bem-estar social, as políticas sociais têm deslocado o foco das iniciativas do crescimento e inovação do Estado para os indivíduos, alterando a lógica empreendedora ao focar nos esforços e capacidades dos indivíduos em detrimento do papel do Estado enquanto responsável pelo desenvolvimento econômico e social. (Beck & Beck-Gernsheim, 2002) (Hespanha, Ferreira, & Pacheco, 2014). Dentre essas abordagens que estimulam e reforçam o empreendedorismo individual, estão aquelas que destacam o papel da criatividade e da inovação como componentes facilitadores para uma nova inserção socioeconômica.

O conceito de criatividade é abrangente e complexo, confunde-se com *insight*, inteligência, competência, aptidão. A criatividade não é um produto nem um modelo aplicável: sua complexidade está diretamente relacionada com a complexidade do ser humano e, no mundo atual, a sua força motivadora é apresentada nos mais diversos formatos, como destaca Morais (2011):

Criatividade é co-incidência, esta co-existência necessária de factores que implicam, na sua maioria, a relação do indivíduo com o meio e que podem ser (talvez com as exceções das aptidões e do olhar de outro) mutáveis nesse indivíduo. Criatividade acontece na duplicidade exigente da originalidade com a eficácia (a lógica, a utilidade, o sentido que a ideia diferente pode ter); a diferença

terá de servir tal eficácia (...). No quotidiano actual em que são frequentes mensagens publicitárias e sociais de apelo à diferença e à originalidade por si, há então que combater equívocos e reafirmar que criatividade só pode ser inovação se tiver esse sentido, essa utilidade a servir a ideia original. (Morais, 2011: 21)

No contexto da atual crise da economia europeia, a transição de modelos tradicionais para modelos colaborativos/participativos põe em evidência discursos onde a retórica da criatividade aparece como mecanismo de resolução de diversos problemas sociais, sobretudo em ações com grupos mais vulneráveis. A acentuada redução de investimentos do Estado nas questões sociais geridas por um Estado mínimo, vem, como ressaltado anteriormente, apontando o empreendedorismo individual como alternativa criativa por seu carácter motivador para o desenvolvimento de soluções eficazes frente os novos desafios.

As sociedades europeias têm vivido uma evolução socioeconómica muito condicionada pelas exigências do paradigma do crescimento económico, baseado na exploração intensiva dos recursos e assente no pressuposto de uma ilimitada disponibilidade humana para o consumo de bens materiais e mesmo imateriais. O agravamento da crise económica, que tem sido acompanhado por sinais de crise social, cultural e mesmo política tem fundamentado políticas públicas muito centradas no reforço da “competitividade”, fomentando a desregulamentação das relações de trabalho, a diminuição dos salários e a redução das funções sociais do Estado na protecção social aos cidadãos, na educação, na saúde e também na cultura. (Fortuna, 2014, p. 29)

No âmbito dessa crise e nos esforços de sua superação, acredita-se fortemente que as ações inovadoras e empreendedoras, características de uma mente criativa, seriam capazes de estabelecer mais conexões entre recursos e habilidades, ampliando o leque de possibilidades de novas iniciativas socioeconômicas. O principal argumento reside na urgente necessidade de repensar estratégias de retomada do crescimento socioeconômico por via de um novo paradigma, não mais alicerçada na antiga noção de *welfare state*, mas na ideia de uma *welfare society*.

Essa *sociedade do bem estar* estaria ancorada tanto na constatação da incapacidade do Estado manter as políticas sociais em patamares desejáveis, quanto na preposição de que a saída da crise passaria por uma nova de gestão pública baseada na cooperação entre diferentes sectores da sociedade:

Face aos atuais constrangimentos econômicos, os governos estão sob pressão crescente. De um lado, crescem as necessidades sociais, agudizadas pela crise. Do outro, há a necessidade de fazer mais do que nunca, inovação, mas uma nova natureza da inovação: participada, em rede colaborativa. Isso passa por criar um verdadeiro ecossistema, participado pelos três setores. (Vasconcelos, 2010: 46)

A análise de Vasconcelos sintetiza o pensamento vigente, principalmente entre os gestores e planejadores que vêm na situação atual o esgotamento do Estado na tentativa de gerir as demandas crescentes da sociedade. A saída para a situação é apontada sobretudo na participação mais ativa da sociedade, sendo preciso ativar novos olhares que apontem para novos caminhos. “Como tirar partido da capacidade e inteligência coletiva para imaginar novos futuros possíveis, novas oportunidades de solução?” (Vasconcelos, 2010, p. 40)

A intensificação da retórica da inovação criativa surge nesse contexto de crise e da necessidade de repensar o futuro. Segundo o relatório da Comissão europeia, *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union* (European Commission / Bureau of European Policy Advisers, 2011), a inovação social é necessária às novas demandas da sociedade e devem seguir as estratégias do *Bureau of European Policy Advisers* para sua implementação e gestão:

A inovação social relaciona-se com novas respostas para as demandas sociais prementes por meios que afetam o processo de interações sociais. Destina-se a melhorar o bem-estar. Abrange áreas amplas, que vão desde novos modelos de estruturas de acolhimento para as redes sociais baseadas na web, a partir da prestação de cuidados de saúde nacional para novas maneiras de encorajar as pessoas a trocar carros por bicicletas nas cidades, bem como o desenvolvimento de cadeias de comércio justo globais. Em seu uso recente, a abordagem inovação social entende-se não só um novo modo de governo trabalhando em áreas tradicionais de responsabilidades com a participação activa dos cidadãos, que é eficaz na resposta aos desafios de mitigação das alterações climáticas, a justiça social, o envelhecimento, etc , mas também a cultura de confiança e de risco que é necessário para promover inovações científicas e tecnológicas. (Hubert, Agnès, 2010: 07)

Trata-se de um processo centrado na noção de *empowerment* dos indivíduos, que são chamados a colaborar com os processos inovadores de mudança social. Segundo a perspectiva de (Moulaert, Martinelli, Swyngedouw, & Gonzalez, 2005) a inovação social deve ir além do indivíduo e levar em conta abordagens multidimensionais que tenham foco no entorno e em todo o processo de concepção:

[as abordagens devem] ter uma análise clara das relações entre estado, sociedade civil, levando em conta as várias escalas espaciais, especialmente local, as diferentes temporalidades entre os mundos da política, economia social, movimentos da sociedade civil, analisando os fatores de diferença para uma melhor convergência de energia na iniciativas e economia social. (Moulaert, Martinelli, Swyngedouw, & Gonzalez, 2005, p. 1973)

Nessa perspectiva, a inovação social deve se dar como um processo global, no qual as diversas variáveis precisam ser levadas em conta. Não se trata, portanto, de replicar indiscriminadamente um modelo, mas considerar as especificidades dos contextos em questão.

No caso europeu, existe uma forte tendência em estimular iniciativas criativas a partir de processos educacionais ou “ações educativas” que possam incrementar o capital cultural dos indivíduos, mediante práticas que exercitem a criatividade e a inovação:

Num contexto como este, e nas condições particulares da região europeia, a tentação é centrar a ação educativa no desenvolvimento do potencial econômico dos indivíduos e transformar as instituições com esse mandato em campo de treino, ora da empregabilidade, ora da reciclagem permanente. Como os desafios do crescimento passam hoje pelo investimento no conhecimento, ou seja, pelo capital imaterial, esse mandato deve produzir o novo homem conforme a economia do conhecimento, hoje rebatizada de “inteligente” pela Comissão Europeia. (Barbosa M. G., 2013: 245)

Essa “economia do conhecimento” alcança obviamente a esfera educacional, espaço privilegiado da produção e difusão do saber. Processos voltados a saberes práticos e criativos são estimulados, no tom de urgência que a crise demanda. O discurso recai sobre as pessoas que são chamadas a responder, com todo o seu empenho e ideais de um mundo melhor, aos desafios contingenciais. A crise alcança os processos educacionais como um “clamor” que é econômico (Barbosa M. G., 2013), mas que recorre à educação e ao desenvolvimento como segmentos atrelados a essa suposta saída “única” que compõe as agendas mundiais para o desenvolvimento, em especial da União Européia.

A questão central da crise e da retórica da criatividade recoloca a prática educacional na rota das medidas a serem implementadas, visando estimular as iniciativas inovadoras que sejam capazes de apontar saídas alternativas para a crise. Na escola, seja no ensino médio ou universitário, o espírito da criatividade se reveste de empreendedorismo pragmático, adequando o ensino para construir respostas, em uma perspectiva claramente utilitarista do saber, aos desafios do emprego em tempos complexos de crise:

Aqui e ali, a mudança já é notória e verifica-se que passa, fundamentalmente, pelo recentramento da escola na norma da profissionalização e da empregabilidade. A escola, objeto de culto econômico e protagonista de uma nova narrativa, é pouco a pouco reordenada e reorientada em função da finalidade profissional dos estudos. Na prática, isso está a passar por uma definição mais utilitária dos conteúdos de formação, com uma sobrevalorização das áreas científicas e técnicas; pela seleção dos estudantes através de dispositivos de orientação e acompanhamento visando à inserção no mercado de trabalho; pela

inculcação do espírito de empresa e pela centração economicista nas virtudes do empreendedorismo; pela multiplicação dos estágios em contexto laboral e pela definição estritamente profissional de livretes de competências como passaportes para o emprego. (Barbosa M. G., 2013: 241)

O problema não parece ser a simplesmente a guinada profissionalizante da educação, na medida em que parece desejável aproximar a educação da sociedade, de modo a qualificar profissionais adequadamente às demandas do mercado. O problema reside no enfoque demasiado economicista dessa virada, que acaba por privilegiar um enfoque restrito da formação educacional centrado nas chances de empregabilidade. A complexidade da formação educacional envolve demandas que extrapolam a esfera econômica. Uma boa e sólida formação educacional envolve capacidades e habilidades que vão além da capacidade técnica: envolve competências comunicativas e cognitivas amplas, sem as quais o profissional tende a permanecer vulnerável às contingências da vida laboral e das variações oscilantes do mercado de trabalho.

A preocupação diante das mudanças propostas para a educação, bem como o avocatório para um espírito empreendedor, parecem surgir como um conjunto dado de metas e expectativas, as quais muitas pessoas não sabem se conseguem atingir ou se, de outro modo, desejam realmente cumprir. A preocupação com a capacidade dessa pessoa em responder positivamente às novas demandas não é descabida, dada a predominância desse paradigma empreendedor no debate atual sobre a educação. O discurso para preparar as crianças e jovens para o mundo do futuro tem estado nas pautas das grandes agendas mundiais, mas não necessariamente está atento a antigos problemas da educação, a exemplo da complexa relação entre ensino e aprendizagem e o próprio distanciamento entre o conteúdo curricular e a realidade.

Na Europa, as preocupações com a educação, sobretudo com as adaptações necessárias para essa virada criativa, estão presentes em duas importantes agendas europeias: a *Agenda 2020* e a *Agenda 2030*. Ambas estabelecem uma série de metas e procedimentos que são direcionados a diversas áreas, no intuito de atenuar ou evitar impactos econômicos, sociais e naturais futuros, que vão da segurança energética a empregabilidade (Vasconcelos, 2010, p. 32)

A visão de uma Europa que precisa se renovar é pauta no fomento de estratégias criativas e inovadoras para a gestão pública frente aos desafios existentes, motivando iniciativas individuais, mas não individualistas, por parte dos cidadãos. Essas ações devem



empreender esforços para fazer as pessoas pensarem e agirem diante das adversidades. Na retórica da inovação, os cidadãos são estimulados a unir-se em ações e proposições que ganhem autonomia e sejam eficientes na resolução dos mais diversos problemas, inclusive - e sobretudo – nas áreas em que o Estado já não consegue ser eficiente. A problemática atinge áreas sensíveis, como os processos altamente complexos de exclusão social, como ressaltam André & Abreu (2006):

De acordo com Moulaert (2000), o reconhecimento e a eventual resolução das formas mais agudas de exclusão só será possível se se encontrarem formas inovadoras de revelar necessidades, de cooperar e de democratizar a gestão pública.” “[...] o desenvolvimento local é cada vez menos uma questão de rendimentos e de capacidade de consumo, passando sobretudo pela promoção de mudanças estruturais que promovam a capacitação individual e colectiva no sentido de encontrar soluções para os problemas. (André & Abreu, 2006: 125)

Essa perspectiva se aprofunda na nova agenda de desenvolvimento sustentável, *Agenda 2030*, resultado da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável de 2002 e da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento, de 2015. Uma das áreas de importância da agenda é justamente a Educação, que ocupa o 4<sup>a</sup> objetivo, com a seguinte formulação: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (ONU, 2015)

Presente nas agendas mundiais de desenvolvimento, a Educação é parte desafiadora por sua complexidade, reforçando a importância do tema no tocante à formação e capacitação do ser humano. Entretanto, a inserção da temática nas agendas de desenvolvimento leva consigo a dimensão empreendedora que, por sua vez, tende a instrumentalizar a educação em função das ideias de uma formação criativa para o mercado.

As *Agendas* reforçam a concepção empreendedora na educação, na arte e na cultura, consideradas elementos estratégicos e com elevado potencial para processos criativos. O fato da capacidade criativa estar presente em todos os contextos da criação humana coloca-a como instrumento de grande valor acessível a todos. É através dela que o ser humano pode produzir soluções inovadoras para os seus problemas.

Nesse contexto, a retórica das artes e da cultura como fonte “germinadora” de criatividade é alardeada como algo tangível a todas as pessoas, de forma quase epidêmica, caso seja estimulada principalmente no ambiente escolar. Isso a torna tema dos eventos e agendas mundiais, que fomentam a ideia da mudança por uma atitude inovadora capaz de

contribuir no combate aos problemas sociais (Morais, 2011). Claudino Ferreira (2015) assinala exatamente essa dimensão do uso da arte e da cultura, destacando o papel de integração social atribuído às políticas culturais:

Este entendimento da cultura como ferramenta a serviço de objetivos sociais atualiza uma linha de debate e de ação em torno dos impactos sociais das artes e do contributo da cultura para o reforço da coesão, da participação e da integração social, com expressão na Europa pelo menos desde os anos 60 do século passado. É uma linha que, partindo do reconhecimento do valor essencial da cultura como componente central do desenvolvimento pessoal e da participação ativa e plena dos cidadãos nas sociedades contemporâneas, o estende para uma valorização mais instrumental, como recurso privilegiado de capacitação e empoderamento dos mais desfavorecidos, excluídos ou estigmatizados. (Ferreira, 2015: 48)

As justificações dadas para a utilização da arte e da cultura como mecanismo de impacto social no bojo das políticas sociais nem sempre correspondem à realidade. Uma série de métodos (sob a forma de caixa de ferramentas) são elaborados visando sistematizar e facilitar as operações em torno das políticas culturais. São elaborados dossiês e projetos, reforçando positivamente o investimento em arte e cultura, mensurando o impacto e a importância desse apoio como viés legítimo, eficiente, economicamente viável e eficaz, quando vinculados às políticas públicas, mas a questão não é isenta de dúvidas, como destaca White: “Atualmente não está estabelecido ou universalmente aceito, a metodologia para investigar o impacto social das artes. As dificuldades surgem da tentativa de criar meios adequados de medir objetivamente algo que em sua essência é complexo e subjetivo.” (White, 2005, p. 22)<sup>2</sup>

Se por um lado é inegável o poder de transformação da arte, por outro continua a ser um desafio mensurar os seus impactos, como atesta o relatório *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*, realizado pelo *Centre for Educational Research and Innovation* para a OCDE (2013)

uma organização de entidades governamentais que busca compreender, analisar e medir a produtividade e fluxos globais de comércio e investimentos na tentativa de prevê tendências de futuro.

Dentre as questões que a investigação procurou suscitar, destacam algumas:

Será que a educação artística realmente tem efeitos positivos sobre as habilidades que não envolvam artes? Será que ela pode melhorar o desempenho por exemplo de áreas acadêmicas em disciplinas como matemática, ciências ou de leitura, que

---

<sup>2</sup> Tradução livre

também são vistos como cruciais para nossas sociedades baseadas no conhecimento? Será que fortalecem a motivação acadêmica dos alunos, autoconfiança e capacidade de comunicar e cooperar de forma eficaz? Será que desenvolvem os hábitos de mentes, atitudes e habilidades sociais que são vistas como críticas para sociedades de inovação? (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013:05)<sup>3</sup>

O referido relatório busca justificar o financiamento público e privado das artes como ferramenta essencial no processo de criação, destacando a importância de uma mudança nos currículos escolares para que eles contemplem conteúdos que potencializem as habilidades capazes de fomentar pessoas inovadoras. Para tal, a criatividade deve ser estimulada e a disciplina de artes nas escolas é uma das que possui a estrutura e o potencial necessários para transformar em realidade o projeto de uma sociedade inovadora.

O relatório também deixa claro que a mudança não está especificamente atrelada ao ensino de artes, mas sim a um ensino criativo e motivador, podendo ser implementada em outras disciplinas curriculares. Contudo, dada a diversificação da disciplina de artes, cujos conteúdos variam da música, da dança, do teatro às visuais, acaba-se por potencializar as capacidades de aprendizado. Pelo fato também de geralmente não possuírem um sistema rígido de avaliação, as disciplinas de artes propiciam uma certa descontração característica, que permite a tranquilidade para experienciar e errar, o que torna o processo naturalmente mais ensaístico e criativo. O relatório conclui, afinal, afirmando que o poder da arte nos processos de inovação é incontestável, porém confirma a difícil mensuração do impacto social da arte, tendo em vista sua natureza subjetiva.

De fato, quando às metas de inclusão social por via de políticas sociais e econômicas, a mensuração pode se tornar extremamente especulativa. Belfiore é clara quando vê criticamente as políticas sociais como estratégias de inclusão social: “Ter a arte e a cultura atreladas a tais políticas é limitar e condicionar a sua importância.” (Belfiore, 2006:19). Para a autora, é ainda um erro maior utilizar os resultados positivos obtidos em algumas ações como modelos a serem disseminados, acreditando-se que os seus impactos podem repetir-se, como ao usar uma espécie de fórmula.

A ideia da função social da arte torna-se sempre complexa quando a sociedade e os seus sistemas organizacionais se encontram em crise. Mesmo que ninguém espere que a arte possa realmente oferecer soluções, ela é utilizada como recurso estratégico, pois está ligada

---

<sup>3</sup> Tradução livre.

intrinsecamente à produção da cultura e da história da humanidade. Contudo, as questões de mercado envolvidas nos processos de criatividade subjacentes ao financiamento de projetos artísticos e culturais fazem parte da rotina contemporânea e acabam por padronizar certos processos de produção artística dentro ou fora da escola, ou mesmo de estímulo à criatividade, razão pela qual é preciso estar atento à forma como essa demanda se instala nos processos educativos.

É preciso evitar, a tendência para restringir os objetivos gerais da educação em períodos de depressão econômica, fazendo-os coincidir demasiadamente com as exigências conjunturais do mercado de emprego.” (Lawton, *apud* Santos J. , 2007:10)

As exigências de mercado e a retórica da criatividade, como força motivadora e motriz da mudança social, podem incorrer sobre um excessivo e especulativo poder de mudança pela arte, que na verdade dificilmente se encaixa de forma padronizada e replicável. A pressão para se ter a “grande ideia” e torná-la lucrativa e de impacto, pode induzir as pessoas a um processo de pressão social criativa que talvez seja, por outro lado, a morte da criatividade.

Criar e inovar é também respeitar o ócio, respeitar o tempo das coisas e das pessoas. Fórmulas e ferramentas podem ajudar, porém também podem criar uma coleção de projetos infecundos e ações superficiais excessivamente técnicas em que o indivíduo em seu aspecto mais holístico não seja respeitado.

O papel social da cultura é em geral enunciado de forma ampla e abrangente, sob princípios genéricos acerca das condições propiciadoras do acesso universal. A ênfase é antes colocada no concurso das artes e da cultura para os processos educativos e de qualificação, em particular para a formação de competências criativas e o fomento da capacidade de inovação e empreendedorismo – objetivos associados ao desígnio de fazer do setor cultural e criativo um catalisador do crescimento econômico e da criação de emprego. Não obstante, e em articulação com o princípio geral que consagra o acesso à cultura como um direito fundamental de todos os cidadãos, os desígnios de cariz mais social permeiam as metas programáticas delineadas para o setor, que a ideia de “cultura acessível e inclusiva” enuncia. (Fortuna (org.), 2014:14)

A criatividade estimulada atualmente nas escolas como um item curricular a ser executado, como uma meta a ser cumprida entre tantas outras, pode estar a colaborar para o excesso de atividades. Criatividade não pode ser reduzida a uma mecânica de trabalhos

manuais supostamente inventivos, realizados sob a supervisão do professor. A criatividade só pode ser estimulada e produzir resultados se, no caso das crianças e jovens nas escolas, existir um ensino que respeite e valorize as conexões entre os saberes formais e os saberes adquiridos socialmente na vida cotidiana, aspecto que se constitui no foco central da presente pesquisa. Para inovar e criar é preciso compreender. Arte, cultura e criatividade estão intimamente ligados a sonhos, vontades e expressões.

Em países como o Brasil, cujos maiores problemas ainda são muitas vezes a existência de situações extremas condensadas nas periferias urbanas, em cujos contextos predominam questões básicas de habitação, fome e forte exclusão social, as práticas educacionais voltadas ao estímulo da criatividade precisam ter outras características. Em contextos de alta vulnerabilidade social, acreditamos que, para que a sociedade da informação possa ser considerada uma sociedade do conhecimento e criativa, é imprescindível que se valorizem as conexões dos saberes *formal* (escolar) e *próprio* (comum), na tentativa de uma aprendizagem que respeite e estimule as conexões de idéias, aceitando e respeitando o saber originado no aluno e embasado em um trabalho cooperativo. Nesse caso, o exercício de compreender a disciplina de artes, enquanto fomentadora de produtora de reflexão, pode estimular a formação de pessoas mais criativas e críticas. Pensamos que, mais do que favorecer à criatividade, precisamos de uma escola que escute e que desenvolva a criticidade em seus alunos, construindo projetos coletivos que valorizem suas histórias de vida. É nesta perspectiva que incluímos a necessidade de uma educação valorativa em que a compreensão da dimensão de tempo e a subjetividade que envolve a criatividade façam parte de um projeto de respeito aos saberes múltiplos, com ênfase no saber comum.

Embora a ideia de criatividade nos processos de inovação e empreendedorismo seja apresentada como uma ferramenta facilmente acessível, gratuita e à mão de todos, através da qual o indivíduo pode mudar a sua vida e o contexto, é provável que esse “poder” de transformação atribuído à pessoa apareça desfasado com a realidade, principalmente em contextos de vulnerabilidade social:

Até que ponto os agentes “fracos”, vulneráveis a algum tipo de exclusão, têm capacidade para inovar? E, se a inovação partir dos agentes hegemônicos, os que se enquadram na ordem dominante, até que ponto pode avançar o *empowerment* dos agentes “fracos” alvo da iniciativa? (André & Abreu, 2006: 126)

Parece claro que o desenvolvimento da criatividade pressupõe certa situação socialmente inclusiva, a partir da qual o indivíduo pode repensar estratégias inovadoras para o incremento socioeconômico de uma situação social. Assim, pensar a criatividade em “agentes fracos” e em contextos periféricos é um desafio duplamente caracterizado pelas dificuldades sociais existentes e pela própria dificuldade que o processo criativo exige.

Nesse sentido, o esforço analítico em torno do ensino de Artes como parte dos processos criativos, aspecto sobre o qual nos debruçamos aqui, implica uma dupla hermenêutica, na medida em que o próprio pensar sobre o fazer criativo já inclui, em si, um esforço igualmente criativo. Em outras palavras: somente com criatividade é possível pensar o papel criativo e inovador do ensino das Artes em contextos socialmente vulneráveis.

## CAPÍTULO 2

### ARTE DOS SABERES: EDUCAÇÃO EM FOCO.

[...] a curiosidade ingênua que, "desarmada", está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica

*Paulo Freire (1996:13)*

Grande parte das metodologias de ensino visam minimizar o distanciamento existente entre o professor que "ensina" e o aluno que "aprende". Entretanto, sabe-se que, para conhecer, é preciso reconhecer, descodificar e apropriar-se da informação, conectando este novo saber aos outros tantos saberes da sua vida: "O conceito de conhecimento complementa o de informação com valor relevante e de propósito definido." (Coutinho & Lisboa, 2011). Ou seja, só conhecemos quando a informação que chegou até nós teve valor relevante ao entrar em contato com saberes já existentes e quando conseguimos dar-lhe um significado útil, definindo bem o seu propósito.

Um ensino respeitoso e valorativo, que evidencie aspectos do conhecimento já adquiridos pelo aluno, é algo de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o pedagogo e pesquisador Paulo Freire, esses valores devem ser considerados na construção de projetos coletivos.

[...] à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes." (Freire, 1996: 16)

A proposta de Freire nada mais é do que a de que sejam consideradas as histórias de vida das crianças e jovens que são, muitas vezes, tratados pelas escolas e professores como um simples repositório de informações, sempre disponíveis à absorção de tudo que lhe é repassado. É preciso considerar que as conexões com a vida ordinária e cotidiana são necessárias e que uma abordagem ou metodologia que reconheça esse conhecimento

socialmente adquirido no mundo da vida facilita a aprendizagem e a torna mais prazerosa e repleta de bons *insights*.

Nesse sentido, a metodologia do médico e psicólogo David P. Ausubel, proponente da Teoria da Aprendizagem Significativa, vem adequar-se a essa reflexão. Para Ausubel, diversas questões giram em torno da aprendizagem, porém para que ela seja eficaz é preciso estabelecer conexões, trabalhar multi-contextos compreensíveis para o aluno e a partir do ele que já sabe e tem vivenciado, tratando como relevantes essas informações.

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir do material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe: (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal como qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (e, que possui significado “lógico”) e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos. (Ausubel, 2003: 2)

Mais do que considerar a particularidade do contexto, Ausubel leva em conta a unicidade do indivíduo. A estrutura cognitiva de cada indivíduo é única e os novos significados adquiridos também serão únicos, sendo preciso compreender que o aprendizado se dá de forma individualizada. Entretanto, sabe-se que, em um ambiente escolar tão complexo como por exemplo as escolas públicas da periferia do Brasil, torna-se praticamente impossível levar em conta uma aprendizagem individualizada ou particularizada. Contudo, há como tornar-se mais atento às especificidades do contexto socioeconômico e cultural, de modo a promover as necessárias conexões entre o saber e o mundo da vida. Compreender o que os alunos pensam e quais são suas cosmovisões de mundo é importante para ajudar a construir diferentes contextos pedagógicos que possam repercutir positivamente na aprendizagem. Esses diferentes contextos, quando ancorados em ideias que realmente significam algo para o aluno, podem tornar-se grandes ferramentas da aprendizagem significativa. Para Ausubel, é preciso: “(...) algum grau de reconciliação com as ideias existentes na estrutura cognitiva – ou seja, apreensão de semelhanças e de diferenças e a resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições novos e já enraizados.” (Ausubel, 2003: 10)



É interessante compreender que o processo de aquisição do conhecimento na aprendizagem significativa precisa de “[...] atributos específicos potencialmente significativos do conceito com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (Ausubel, 2003: 6). Ou seja, a potencial capacidade de determinado conceito significar algo para o aluno se estabelece entre o que ele traz consigo (sua estrutura cognitiva ou o que ele já sabe), e o potencial significativo do que lhe é apresentado (o formato, os exemplos, a estrutura construída em torno do conceito). Quanto mais sintonia houver entre o conteúdo formal e o conhecimento já aprendido, maior o nível de conexão e compreensão, razão pela qual seria importante valorizar aquilo que o “sujeito já conhece” como aspecto imprescindível ao processo de aprendizagem. Em suas reflexões sobre a produção e apreensão do conhecimento, Heidegger lembra que o autêntico aprender é sempre um tomar daquilo que já se tem: “Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa de oferecido, não aprende. Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem.” (Heidegger, 2002: 79). E é nesse processo de exercício do respeito ao que o outro traz consigo que diversas teorias da aprendizagem tentam modificar a realidade das escolas, propondo alternativas, meios e caminhos em que novas práticas possam ser experimentadas na busca por uma educação mais inclusiva e eficaz.

Em uma perspectiva complementar, o pesquisador Marco António Moreira propõe a teoria da Aprendizagem Significativa Crítica. Sua proposta está amparada na teoria da “Aprendizagem Significativa” de Ausubel, 2003 e, ainda, na proposta de Postman e Weingartner, formulada em 1969, para uma “Aprendizagem Subversiva”. (Postman & Weingartner, 2009)<sup>4</sup> Para esse autor:

É através da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias. É através dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção

---

<sup>4</sup>Em sua obra, “Teaching as a subversive activity”, publicada em 1969, Neil Postman e Charles Weingartner, discutem severamente as características do ensino tradicional em que apontam inúmeros equívocos no processo de ensino e conteúdos trabalhados em sala de aula e propõem uma aprendizagem subversiva, contrariando os padrões e modelos vigentes. Uma educação inquisidora, em que o questionamento e a ousadia são carro chefe. Já Moreira, em sua obra, propõe uma perspectiva menos radical em que é estimulado no aluno um posicionamento não subversivo, mas sim crítico.

(ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca captamos diretamente. (Moreira M. A., 2000: 07)

Nessa linha de reflexão, seria preciso não só levar em conta a realidade cultural em que a criança e o jovem estão inseridos, mas principalmente ouvir o que eles têm a dizer, valorizando sua opinião e saberes adquiridos, para a partir disso construir um projeto de trabalho pertinente e que seja apropriado pelos alunos com propriedade e interesse. Nas palavras de Paulo Freire, essa problemática pode ser resumida em sua emblemática indagação: “Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996: 17). Inquirido de outra forma: por que não estabelecer mais e mais conexões entre esses saberes?

## **2.1 Saberes do mundo**

Quais saberes seriam esses em um mundo tão heterogêneo e composto por indivíduos tão específicos? O paradigma da diversidade cultural pode ajudar a uma melhor percepção de quem são esses indivíduos, diminuindo possíveis lacunas entre os saberes institucionais e ordinários, na medida em que amplia o leque de percepções e exercita o respeito quando reconhece sua unicidade. A escola que lida com a diferença cultural precisa estar atenta aos formatos homogeneizadores no processo de ensino/aprendizagem.

No paradigma da homogeneidade, os alunos recebem o mesmo tratamento e a escola é indiferente às diferenças culturais. No paradigma da heterogeneidade os alunos são reconhecidos como culturalmente diferentes, alterando currículos, práticas pedagógicas e eliminando barreiras institucionais e atitudinais [...] (Santiago, Akkari, & Marques, 2013:10)

O paradigma da heterogeneidade é um aspecto de extrema importância para as inquietações e desafios de uma educação inclusiva, na medida em que não existe aprendizagem significativa quando se desconsidera o fator cultural. É preciso firmar um processo de inclusão que respeite as diferenças e as considere como oportunidades para a valorização de novos saberes, de novas aprendizagens. Negar a diferença e insistir em padronizar o ensino é perder a oportunidade de tornar o conhecimento significativo para o aluno, ou seja, de torná-lo mais eficaz, na medida em que é compreendido mais

legitimamente: “A construção de um “nós diverso” exige uma educação intercultural que facilite o processo de ver o outro dentro de nós mesmos, perceber o outro essencialmente, mas, ao mesmo tempo como parte de “nós””. (Pineda apud Santiago, Akkari, & Marques, 2013: 34).

O processo reflexivo acerca de determinado tema abordado em sala de aula, deve se dar por meio de uma percepção coerente e que leve em conta o que se “sabe” e o que é “apresentado”. Somente através dessas conexões é que seria possível aprofundar o saber, caso contrário os alunos continuam a perguntar a mesma coisa que muitos de nós já nos perguntamos no passado: “E o que eu vou fazer com isso? Para que me serve esse assunto?” Ajudar o aluno a fazer conexões a partir do seu saber é uma atitude desafiadora para o docente e de respeito ao educando, sendo também um grande desafio apresentado às escolas.

A finalidade dos sistemas educacionais em pleno século XXI será, pois, tentar garantir a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante, e em que o papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem. Uma aprendizagem que não acontece necessariamente nas instituições escolares, mas, pelo contrário, ultrapassa os muros da escola, podendo efetuar-se nos mais diversos contextos informais por meio de conexões na rede global. (Coutinho e Lisboa 2011:11)

Além da perceptível lacuna entre o conhecimento dado na escola e o conhecimento adquirido nas práticas sociais do cotidiano, existe o acesso cada vez mais frequente dos alunos às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que cria uma incontornável reflexividade entre professor e aluno, na medida em que o aluno tem ou podem ter acesso aos conteúdos ministrados pelos professores, pondo em suspensão a velha premissa do professor “detentor do conhecimento”. A velocidade e a quantidade das informações disponíveis é espantosa, embora muitas vezes mal orientadas, quando ofertam tão-somente respostas objetivas para as questões e os desafios da aprendizagem. Sem que haja algum tipo de compreensão mais aprofundada a respeito dos assuntos pesquisados, os alunos muitas vezes utilizam as TICs como se pretendessem apenas cumprir tarefas. Dessa feita, essa exposição a um gigantesco mundo de informações não necessariamente resulta em aprendizado, como afirmam Coutinho e Lisboa:

O acesso à informação não é garantia que disso resulte conhecimento e, muito menos, aprendizagem. Para que tal ocorra, é necessário que, frente às informações apresentadas, as pessoas possam reelaborar o seu conhecimento ou até mesmo desconstruí-lo, visando uma nova construção. (Coutinho & Lisboa, 2011: 08)

Na tentativa de abarcar os diversos conceitos e proposições que giram em torno da reprodução do conhecimento oficializado nos materiais didáticos, não é difícil encontrar professores empenhados, que utilizam inúmeras ferramentas tecnológicas, amparando a sua aula em artifícios que as possam tornar mais atrativas e compreensivas, porém, por vezes também cansativas e excessivamente visuais.

Não basta animar o texto ou adicionar a esse uma série de funções cognitivas, acredita-se que é preciso estabelecer conexões.

O conhecimento é entendido como a capacidade que o aluno tem, diante da informação, de desenvolver uma competência reflexiva, relacionando os seus múltiplos aspetos em função de um determinado tempo e espaço, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-lo na sua vida quotidiana. (Pelizzari, *apud* Coutinho e Lisboa, 2011:10)

A percepção do mundo dá-se por conexões, não sendo o excesso de informação ou sua exposição excessiva a garantia do aprendizado. Segundo Moreira:

Mesmo na época das novas tecnologias de comunicação e informação a metáfora que parece prevalecer na escola é aquela que Freire chamou de educação bancária. Nessa metáfora, o conhecimento é “depositado” na cabeça do aluno, sem relação com seu saber prévio, com sua realidade, com seus interesses. O currículo está organizado em termos disciplinas académicas e/ou competências e dos professores exige-se que cumpram extensos programas das disciplinas em períodos fixos de tempo, o que só pode ser feito “depositando” o conhecimento na cabeça do aluno. As competências seriam, metaforicamente, possíveis “rendimentos” desse depósito. (Moreira M. A., 2000: 9)

A “educação bancária”, denominada por Paulo Freire para falar do modelo de ensino em que são depositados os conteúdos curriculares na mente dos alunos e capturados em uma espiral de desempenho, é exemplo interessante na compreensão do modelo de ensino vigente na maioria das instituições de ensino.

Em um estudo recente realizado na universidade de Coimbra (Gama, Peixoto, Seixas, Almeida, & Esteves, 2013) foram entrevistados mais de 7.292 alunos e 2.727 docentes do ensino superior sobre o comportamento diante da fraude académica. Na pesquisa, mais de 50% dos entrevistados já haviam copiado em avaliações presenciais e a grande maioria não via mal algum na prática. A pesquisa, extremamente complexa, aponta que pessoas propensas à fraude académica estão sujeitas a serem maus gestores, quando desempenham funções profissionais. O estudo identifica fatores culturais, de género, a condição de ser estrangeiro e a prática nas escolas de base, como relevantes para a propensão

à fraude. Chama também a atenção para o fato da maioria dos alunos que não praticam a cópia não estarem dispostos a denunciar os colegas e não verem mal algum na prática. O estudo aponta medidas escolhidas pelos alunos para coibir tais práticas fraudulentas. Dentre elas, a punição mais severa seria o uso de câmeras para monitoramento, fiscalização intensiva etc. Ao nosso ver, dentre as medidas propostas pelo estudo, nos sensibilizamos mais com a medida que sugere a conscientização por meio da aproximação entre aluno e professor:

A relação de proximidade com os professores tem um elevado potencial desincentivador. Talvez subjacente a esta opinião exista uma queixa quanto ao distanciamento relacional entre professor e aluno que as novas políticas educativas parecem não ter ainda conseguido combater. (Gama, Peixoto, Seixas, Almeida, & Esteves, 2013:7)

Refletindo sobre a questão preocupa-nos perceber que aqueles alunos que copiam na escola, e seguem copiando durante sua vida acadêmica, estejam propensos a tornarem-se profissionais corruptos. Acreditamos que seria preciso uma análise mais complexa sobre o ensino e as estruturas ligadas a ele. Se a grande maioria dos alunos copiam e não veem mal algum na prática, em que medida podemos afirmar que existiria uma tendência latente a serem corruptos ou existe algo de errado na estrutura de ensino que estimula à fraude, moldando futuros corruptos? Não seria demasiado sublinhar que os atuais critérios de mensuração da produtividade acadêmica e os parâmetros de avaliação institucional de desempenho tem levado, com grandes exceções, professores e alunos a práticas indesejadas de fraude acadêmica, na discutível forma extensiva de replicações de *papers* e artigos científicos e as inúmeras coautorias sem que seja resultado de reflexão e elaboração conjunta. Nesse caso, o próprio ambiente acadêmico estaria legitimando uma forma de fraude, com forte ressonância no *ethos* futuro dos profissionais. Em outras palavras: a fraude como conduta deve ser investigada também como recurso disponível e muitas vezes legitimado pela sociedade, cujos indivíduos são praticamente impelidos a adotarem tais condutas, caso queiram ter seus currículos mais competitivos.

Inseguranças, dificuldades em lidar com as pressões e as cobranças da vida forçam a criação de estratégias de “sobrevivência”. Uma avaliação mais alargada da problemática precisaria analisar em que medida a cópia, em muitos casos, não se assemelha de facto a utilização de uma inteligência emocional que impulsiona o estudante que não foi capaz de assimilar o assunto por inúmeros fatores a sair-se bem em uma avaliação que põe em cheque

as suas competências, através de mecanismos de pergunta e resposta ligados a um modelo ultrapassado de avaliação e, muitas vezes, a preciosismos do ofício de magistério. Em outras palavras: a fraude pode ser mais do que um indicador de uma conduta individualmente corrupta, mas o prenúncio de um sistema educacional em colapso em sua eficácia cognitiva e criativa. Nesse sentido, Ausubel e sua teoria da aprendizagem significativa, destaca:

[...] a experiência de aprendizagem na aprendizagem significativa é subjectivamente agradável e familiar e aguça, também, a curiosidade intelectual e a perspectiva de se adquirirem novos conhecimentos, em vez de provocar uma reacção como se fosse uma tarefa não recompensada e desagradável da aprendizagem por memorização que envolve um esforço cognitivo indevido. Os seres humanos têm tendência a trabalhar mais e sentem-se muito mais motivados quando as atividades de aprendizagem que iniciam fazem sentido, em vez de não o fazerem, e se podem lembrar e depois articular pelas próprias palavras. (Ausubel, 2003:15)

A transmissão do conhecimento pelo ensino formal ocorre muitas vezes com a pretensão de aparentar uma verdade inquestionável, por meio de um ensino desmotivante e cada dia mais excessivo e competitivo, e muitas vezes desconectado de significados contextuais relevantes. Um sistema que mantém tais procedimentos pedagógicos retarda o processo de crescimento cognitivo do aluno, na medida em que corrobora na formação de indivíduos “podados” em suas capacidades conectivas e potencialmente criadoras, imprescindíveis para o mundo contemporâneo.

Sobre essa necessária conexão entre ensino e mundo contemporâneo, Moreira destaca a urgência de rever conceitos e métodos:

Tais conceitos deveriam ser promovidos por uma educação que objetivasse um novo tipo de pessoa, com personalidade inquisitiva, flexível, criativa, inovadora, tolerante e liberal que pudesse enfrentar a incerteza e a ambiguidade sem se perder, e que construísse novos e viáveis significados para encarar as ameaçadoras mudanças. (Moreira M. A., 2000: 3)

Se fizermos uma reflexão sobre como se comportam os indivíduos hoje, imersos nos desafios relacionais, pessoais, econômicos e ambientais, vislumbramos em sua maioria pessoas frustradas, deprimidas e acuadas. Nesse universo de alta competitividade, as pessoas sentem-se interpeladas a frequentar cursos que as capacitem a pro-atividade e criatividade, como forma de sair de situações de risco e de crise, quando, de outra forma, essa deveria ser uma característica estimulada na base da sua formação enquanto cidadão capaz de questionar e construir alternativas.

The teachers intend to cultivate such behavior by having their students engage in question asking, defining, observing, classifying, generalizing, verifying and all the other skills of inquiry. Thus the 'content' of the environment would seem to be a process. The medium is the message and all that. So far so good. But there is, in another sense, a 'content' that has to be accounted for. What will the students think about? What are the problems they will use their inquiry skills on? Towards what matters will they apply the attitudes of competent learners. (Postman & Weingartner, 2009: 49)

Se o indivíduo é tolhido no simples ato de questionar o professor a respeito de uma dúvida, como pode esse mesmo indivíduo questionar-se, enquanto ser capaz de exercer transformações inovadoras em sua realidade? Nessa perspectiva, condutas críticas seriam apenas exceções encontradas individualmente em gênios impulsivos e subversivos, ou em pessoas sob estímulos específicos para a produção criativa, a exemplo de escolas construtivistas e empresas *startups* em inovação tecnológica. É por isso que "Um ensino baseado em respostas transmitidas primeiro do professor para o aluno nas aulas e, depois, do aluno para o professor nas provas, não é crítico e tende a gerar aprendizagem não crítica, em geral mecânica." (Moreira, M. A., 2000: 7)

Ao contrário, um ensino que estimule a formulação de pergunta "relevante, apropriada e substantiva" é capaz de estimular o uso de um conhecimento prévio na construção de uma questão considerada relevante, potencializando a sua capacidade de realizar conexões e evidenciando a aprendizagem significativa. É importante destacar que não se trata apenas de estimular o aluno a perguntar, mas que ele seja capaz de formular uma pergunta contextualizada, relevante, apropriada e substantiva. Também deve-se destacar que o que os autores desejam reforçar é que as perguntas sejam capazes de conectar conhecimentos, e para tal é imprescindível ouvir o aluno e saber para quem se fala e quais as trocas possíveis na relação de aprendizagem mútua, na qual ambos - professor e aluno - são aprendizes, como destaca Heidegger: "Aprender é mais difícil do que ensinar; assim, somente quem pode aprender verdadeiramente - e somente na medida em que tal consegue - pode verdadeiramente ensinar". (Heidegger, 2002, p. 79)

É preciso uma consciência mais alargada por parte dos pensadores e executores da educação, dos alunos e de toda a comunidade escolar, sobre a importância do questionamento como chave para o conhecimento. No ambiente de discussão acadêmica sobre educação, tal premissa já se tornou um clichê. Entretanto, na sala de aula ela ainda é incipiente e por vezes desprezada.

Tal desestímulo ao questionamento é capaz de tolher argumentos que, em um primeiro instante pode parecer ingênuo ou desconectado, mas na verdade é “rico”, porque carrega pontos de conexão daquele aluno com a nova informação, exatamente naquilo que Ausubel chama de “ancoragem”<sup>5</sup>. Se não houver a sensibilidade necessária e a compreensão de que nas relações de ensino e aprendizagem somos todos aprendizes, não haverá assimilação positiva, muito menos crítica e inovadora: teremos apenas a reprodução ineficiente de métodos e conteúdos.

## **2.2. Saber desaprender**

Se compreendermos o mundo atual como local de fervorosas mudanças, em que a informação é transmitida a passos largos, podemos perceber a necessidade de se despir de velhos conceitos e elaborar novas interpretações. “Aprender a aprender”, é passo crucial para transformar antigos paradigmas em soluções para os novos desafios.

Uma das razões sobre “aprender a aprender”, segundo Moreira (2000) reside na necessidade de desenvolver habilidades para a vida:

Quando o ambiente é estável, ou muda muito lentamente, a sobrevivência depende fundamentalmente da aprendizagem de estratégias e conceitos desenvolvidos no passado. A missão da escola nesse caso é a de transmitir e conservar tais estratégias e conceitos. No entanto, quando o meio está em constante, profunda e rápida transformação, ocorre o inverso: a sobrevivência depende crucialmente de ser capaz de identificar quais dos velhos conceitos e estratégias são relevantes às novas demandas impostas por novos desafios à sobrevivência e quais não são. (Moreira M. A., 2000: 15)

Ou seja, para ser capaz de exercer transformações em sua realidade, o sujeito deve ser capaz de “desaprender”, e para tal, é preciso compreender que não vivemos mais um período de estabilidade ou de mudanças lentas, é preciso desaprender velhos conceitos e expor-se ao novo, pois “[...] ainda se "transmite" o conhecimento, desestimulando o

---

<sup>5</sup> Para David P. Ausubel, “ Na maioria dos casos, as novas informações estão ligadas a um conceito ou proposição específicos e relevantes. Por uma questão de conveniência, iremos referir-nos aos conceitos ou proposições como ideias relevantes da estrutura cognitiva. De forma a indicar que a aprendizagem significativa envolve uma interação seletiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo ancoragem para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo. Por exemplo, no processo de subsunção, as ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações.” (Ausubel, 2003: 05)



questionamento. O discurso educacional pode ser outro, mas a prática educativa continua a não fomentar o "aprender a aprender" que permitirá à pessoa lidar frutiferamente com a mudança.” (Moreira M. A., 2000)

Desaprender é tão importante quanto aprender. Desaprender é ser capaz de desconstruir velhos conceitos, desestruturar bases feitas de forma sólida que atuam como um entrave na absorção de novos conceitos e paradigmas, tanto para os professores quanto para os alunos. Desfazer-se da toga que traz proteção simbólica e reforça tão-somente o suposto saber da autoridade professoral é também desfazer-se simbolicamente de estruturas que não mais corroboram na construção de um ser liberto de amarras e resiliente, capaz de superar as situações de risco e construir alternativas criativas. Os processos de fortalecimento identitário e valorização da cultura precisam ser construídos de forma crítica, para que paradigmas que precisam ser superados o sejam, viabilizando a construção de ares desmistificados e abertos ao novo e à diversidade do mundo atual. Despir-se da cultura não é ignorá-la, mas é dar a ela o respeito e a valorização, aliados ao *status* de transitoriedade e de história, necessários para uma interpretação contextualizada e em transformação.

Aceitar a fluidez das coisas pode ser o caminho menos sofrido para aceitar a mudança, o diferente e o novo. “Tudo que nasce ou é feito, humano ou não, é dispensável e até segunda ordem.” (Bauman, 2012:15) Para Bauman, é preciso mais, é preciso aceitar que em muitos casos a cristalização de um aspecto cultural significa a manutenção de um conceito errado. É preciso conhecer e compreender determinada vertente da mesma forma que é necessário aprender a dela se libertar, promovendo uma compreensão mais alargada e crítica das coisas.

Bauman (2012), comenta ainda que vertentes antropológicas que propõem estudar o outro e sua cultura de forma nata, já se desfizeram desse conceito, na medida em hoje se aceita que, ao se analisar uma determinada cultura, já trazemos connosco interpretações impregnadas da nossa cultura e do nosso olhar diferenciado, muitas vezes incapaz de captar a *coisa* em outras perspectivas. Na medida em que se é culturalmente diferente, o significado da *coisa* é para nós também diferente, guardando os devidos graus. Heidegger, em sua reflexão sobre a natureza fenomenológica da percepção, afirma, nesse sentido: “As coisas são coisas singulares. Não há uma coisa em geral, mas apenas estas coisas singulares e as singulares, antes de mais, são “esta coisa”. Cada coisa é esta coisa e nenhuma outra”. (Heidegger, 2002: 25)

Assim, o esforço para explicar a cultura do outro já é por natureza um esforço de interpretação e, por conseguinte, de reapropriação dos seus significados.

A prática da comunicação intercultural é cheia de armadilhas, e as incompreensões são a regra, não a exceção, pois não existe um par de idiomas culturais que possa ser plenamente traduzido de um para o outro: para que uma mensagem seja totalmente entendida pelo receptor, precisa, de certa forma, ser ajustada a seu arcabouço mental, e portanto distorcida; se retiver sua forma prístina, deverá se limitar a ser apenas parcialmente compreendida. (Bauman, 2012: 36)

A reflexão de Bauman nos faz pensar que, se somos seres únicos em nossa individualidade, em nossos sentimentos, histórias de vida particularmente significantes e intransferíveis em suas emoções e especificidades mais íntimas, como podemos supor compreender o outro, sem passar pelo crivo da “minha” cultura? Mais ainda: como compreender o outro sem passar pelo crivo da minha história de vida, das minhas concepções, visões de mundo e sensações particulares? Compreender a si mesmo, e aprender a ver-se no mundo de forma crítica, é a base para uma compreensão mínima do outro e da sua cultura.

É preciso vislumbrar para além da simples absorção do conteúdo, que ocorre muitas vezes de forma “bancária”, como disse Paulo Freire. O acúmulo de informações não pode ser o ponto mais relevante, o que precisa ser levado em conta é a capacidade de compreender, interpretar e ressignificar de forma crítica a informação. Para Moreira, essa visão crítica das coisas é:

[...] aquela que permitirá ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela, manejar a informação, criticamente, sem sentir-se impotente frente a ela; usufruir a tecnologia sem idolatrá-la; mudar sem ser dominado pela mudança; viver em uma economia de mercado sem deixar que este resolva sua vida; aceitar a globalização sem aceitar suas perversidades; conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; rejeitar as verdades fixas, as certezas, as definições absolutas, as entidades isoladas. (Moreira M. A., 2000: 20)

Então, quando pensamos em uma aprendizagem valorativa e criativa, pensamos em uma aprendizagem significativa, na medida em que torna relevante não só a cultura, mas também o conhecimento individual, representados nas histórias de vida da pessoa. Ao mesmo tempo em que valorizamos sua cultura, chamamos atenção para a libertação das amarras que a mesma pode provocar no indivíduo, limitando seu aprendizado e possíveis conexões que o façam evoluir. Para tal, ressaltamos a proposta da Aprendizagem Significativa Crítica de Moreira, 2000, pois acreditamos que uma mente crítica é capaz de

desconstruir e reconstruir conceitos, analisando-os de forma inteligente, em um movimento hermenêutico, que leve em conta o particular dentro do todo, o estímulo a uma compreensão de si no mundo.

### CAPÍTULO 3

#### CONTEXTOS DAS PRÁTICAS: O LUGAR DO QUAL SE FALA

[...] os Sujeitos nos tempos e espaços revelados – do mundo des/velado, situados nos tempos e espaços revelados nas suas essências e nas suas existências da realidade vivida, percebida e concebida. Falam-se então dos Sujeitos históricos, porque situados nos tempos/espaços mesmo que desistoricizados no processo da alienação, no mundo que se vela sob o véu da democracia no espaço desigual e contraditoriamente combinado. Nos espaços e tempos da geografia da miséria, os Sujeitos descartáveis vivenciam a fome, a subnutrição, o cansaço da exploração, o descaso e a violência nos diversos lugares do mundo. (Conceição, 2013: 42)

Localizado na cidade de Aracaju, capital do menor estado brasileiro, Sergipe, está o emblemático bairro “Santa Maria”, que, no âmbito de um contexto nacional de expansão das periferias e acentuadas desigualdades sociais, se destaca por constituir-se parte essencial para a compreensão do cotidiano dos alunos do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria (CEVSM), atores sociais dessa pesquisa.

O município de Aracaju tem, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, uma população estimada em 632.744 habitantes (2015) em um território de 181, 857 k<sup>2</sup><sup>6</sup>, e está localizado geograficamente no Nordeste do Brasil, em uma região banhada por longa extensão de praias de águas mornas e claras, próximo aos Estados da Bahia e do Recife, locais onde, como se sabe, deu-se ao processo português de colonização do Brasil. A região de Sergipe e seus estados circunvizinhos é turisticamente conhecida pelo sol e altas temperaturas que se fazem presente ao longo do ano.

Afastando-se da costa e indo para o interior oeste do estado, o clima semiárido, caracterizado por baixa umidade e pouco volume pluviométrico, que molda feições desérticas e configura cotextos sócio ambientais de extrema pobreza. A região Nordeste do Brasil é conhecida nacionalmente como área de grandes desigualdades sociais, típicas das contradições entre desenvolvimento assimétrico e forte política de turismo.

---

<sup>6</sup> Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. [Http://cod.ibge.gov.br/O6B](http://cod.ibge.gov.br/O6B)

Figura 1 Mapa Brasil/Sergipe



Fonte: Acervo visual do Laboratório de Estudos Urbanos e Culturais-LABEURC da Universidade Federal de Sergipe-UFS

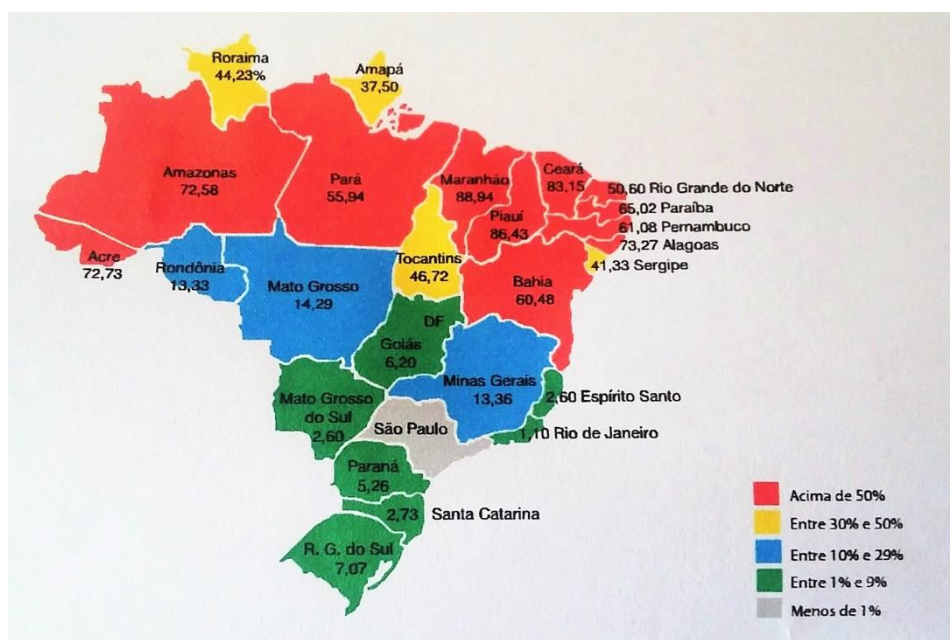
Embora o Brasil ocupe uma posição de destaque no ranking mundial do PIB, estando há alguns anos entre as 10 maiores economias do planeta, o país encontra-se em 75º lugar no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), figurando entre os países de menor índice do mundo. Essa relação inversa entre crescimento da economia e desenvolvimento se reflete em uma forte desigualdade socioeconômica no Brasil, em cuja região nordeste residem os menores índices de desenvolvimento do país, ficando o Estado de Sergipe entre os 10 piores em relação a aspectos cruciais como acesso à educação, renda e longevidade.<sup>7</sup>

Atualmente, são três os pilares que constituem o IDH: saúde, educação e renda. Entretanto, sabe-se que, embora não mensurem a real situação, ajudam a mapear um panorama relativamente claro para a construção de um mapa mundial e nacional de desigualdades. Através de um mapa de desigualdades, podemos perceber que a região Nordeste do Brasil está em uma área de grande concentração de pobreza, ilustrando um processo nacional de exclusão.

---

<sup>7</sup> Índice completo no site do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>

Figura 2 Mapa da desigualdade social no Brasil



Mapa da Situação de cada um dos Estado brasileiros no que se refere ao percentual de Municípios com IES maior ou igual a 50% em 2000. Esse mapa foi elaborado com dados disponibilizados pelo IBGE em 2010 e encontra-se disponível na obra Mapa da exclusão Social no Brasil. (Lemos, 2012: 127)

Através do mapa podemos identificar claramente que os estados da região Nordeste se encontram em sua maioria acima de 50% no IES (Índice de Exclusão Social) e que se juntarmos as demarcações em amarelo e vermelho temos toda a região Norte e Nordeste com todo os estados liderando os índices de exclusão social do país.

No Brasil, o crescimento urbano deu-se de forma relativamente acelerada e desordenada, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX. Uma das características desse célere crescimento industrial, principalmente na Região Sudeste do país, foi que ao mesmo tempo em que produziu áreas de importantes centralidades econômicas ou zonas industriais, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, atraiu consigo grande massa trabalhadora oriunda de todo o país. Tal contingente de mão-de-obra, permaneceu nessas localidades, concentrando-se em periferias que se aglomeraram em um gradual processo de desenvolvimento desigual, consolidando-se em regiões de alta exclusão e miséria nas metrópoles brasileiras.

Embora sejam consideradas cidades de médio porte para os padrões brasileiros, cidades como Aracaju também seguiram processos desordenados de crescimento urbano. Nascida em meio aos ideários modernistas do Brasil, a pequena e jovem Aracaju, hoje com pouco mais de 150 anos, deu início no século XX à sua formação como cidade moderna.

Nas décadas de 1920 e 1930, ecoa no Brasil o pensamento inovador das vanguardas artísticas europeias, a partir das quais emerge uma tendência preservacionista que influencia o Movimento Modernista Brasileiro, liderado por Mário de Andrade<sup>8</sup>, que visava a construção de uma autêntica identidade nacional. Esse movimento chega em Aracaju, inspirado pela influência moderna exercida pelas grandes reformas urbanas na cidade do Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. Essas cidades passaram por grandes transformações no período da chamada modernização urbanística do país, seguindo padrões de uma modernidade europeia que repercutia no Brasil (Leite, 2004: 112). Tal influência reverbera em Sergipe de forma contundente, materializada na ideia de construção de uma nova capital para o estado, nos moldes do urbanismo modernizante em vigor. A construção da sua nova capital, Aracaju, como símbolo desse processo de urbanização, a exemplo de outras cidades brasileiras que ansiavam por se “modernizar”, inicia um processo de desenvolvimento econômico, social e urbano, repleto de falhas e, muitas vezes, marcado por intervenções arquitectónicas apenas com forte apelo estético. (NUNES, 2003:43)

O marco mais importante do processo de urbanização modernizadora foi a mudança da capital, que se deslocou da colonial cidade de São Cristóvão para a então Projetada cidade de Aracaju, em 1855. A nova capital foi projetada em meio a terras pantanosas e encharcadas, cercadas de dunas de areia branca. Aracaju tornava-se uma das primeiras cidades projetadas do Brasil, cujo Projeto fora encomendado pelo presidente da província, Inácio Joaquim Barbosa, ao engenheiro Sebastião Pirro.

A intenção de transformar Aracaju em uma cidade moderna a qualquer custo era deliberada. Inácio Barbosa, juntamente com os políticos e comerciantes da época, não mediram esforços para transformar em realidade o que parecia à primeira vista uma utopia.

---

<sup>8</sup> Mário Raul de Moraes Andrade (São Paulo, 9 de outubro de 1893 — São Paulo, 25 de fevereiro de 1945) foi um poeta, escritor, crítico literário, musicólogo, folclorista, ensaísta brasileiro. Andrade foi a figura central do movimento de vanguarda de São Paulo. Idealizador da semana de arte moderna de 1922 e esteve pessoalmente envolvido com o modernismo brasileiro.

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa20650/mario-de-andrade>. Recuperado em 28-02-2016

Aracaju nasce no século XIX, sob a égide da noção do moderno; sem plano urbanístico, sem tombamento, é o resultado da capacidade de engenharia em drenar pântanos e charcos resultando daí um desenho urbano com malha em xadrez, elaborado pela comissão de engenheiros cujo responsável era Sebastião José Basílio Pirro, que projetou uma cidade artificial com um traçado moderno. (Nunes, 2003: 47).

Esse traçado moderno, composto por um conjunto de linhas retas, fazendo Aracaju parecer, vista de cima, com um tabuleiro de xadrez, fez sua região central ficar conhecida como o “Quadrado de Pirro”, local onde todo o processo de urbanização se concentrou e perdurou durante várias décadas.

Projetada, porém não planeada, Aracaju, com o passar dos anos, expandiu-se para além do “Quadrado de Pirro” e foi criando suas periferias e subúrbios, com bairros cada vez mais distantes do centro. Essas “periferização” da cidade foi se acumulando mais e mais em um desordenado mapa humano. Junto a ela, surgem as favelas e bairros pobres, repletos de mazelas e reduto dos elementos que caracterizam as desigualdades sociais, ora reforçando estereótipos, ora “concretando” os fatos através de locais conhecido como favelas.

A formação dessas periferias, muito mais do que um espaço geograficamente composto, pode ser representada por uma soma de fatores complexos que permeiam as cidades. Para se estar excluído ou incluído, no centro ou na periferia, é preciso que se analise cuidadosamente de onde se fala e quais as peculiaridades da situação. Podemos citar como exemplo algumas favelas do Rio de Janeiro, que geograficamente disputam as centralidades com bairros de classe média alta. Nessas situações, as fronteiras geográficas muitas vezes são ténues, ainda que as fronteiras simbólicas permaneçam fortemente demarcadas.

Naturalmente que foge ao escopo desse trabalho uma análise ampla a respeito do processo de urbanização e suas repercussões no Brasil. Nossa intenção é tão-somente destacar a complexidade do crescimento urbano e sua importância para que possamos compreender a origem das atuais periferias e suas desigualdades. Como sublinhado por Santos (2016: 10): “A ocupação de espaços periféricos estimulam as contradições urbanas, aceleram a violência sofrida, principalmente pelas classes menos favorecidas.” Nesse contexto de desigualdades, Aracaju se estabelece como mais uma capital brasileira vítima desses processos distorcidos e desordenados de crescimento sem planejamento adequado.

O bairro de Santa Maria, *locus* empírico da nossa investigação, surgiu nos anos 80 de modo semelhante ao aparecimento de diversos bairros no Brasil, decorrentes dos processos de desenvolvimento urbano com foco predominante no crescimento econômico.



Tais processos são conhecidos historicamente por estimular uma imensa migração do interior do Estado ou de outros Estados, em busca de emprego e melhores oportunidades económicas, o que concorre para o aumento da densidade demográfica das áreas urbanas. Tanto esse povoamento desordenado como o movimento financeiro e especulativo na região promovem, ainda, a alta especulação imobiliária, que desencadeia o conhecido processo de expulsão da população mais pobre para as franjas mais periféricas das cidades, que, em geral, são inicialmente terras desassistidas sem saneamento básico, água encanada e potável, transporte urbano ou qualquer outro serviço público.

O tipo de ocupação que ocorre é denominada de “invasão” ou “ocupação”, em função do carácter ilegal da apropriação dos locais. Esses espaços periféricos, que surgem à margem do desenvolvimento, são metaforicamente *o lixo que se acumula ao lado da obra*, o descarte inconveniente, tornando-se muito brevemente imensos bolsões de pobreza. Esses moradores vão aos poucos lutando pelos serviços e pela legalização de direitos.

Aos poucos, o crescimento urbano de Aracaju passa a seguir em direção à Zona Sul. Pressionado pelo contingente populacional advindo sobretudo do interior do Estado, observa-se uma inicial descentralização dos investimentos do Poder Público, ao passo que se formava a periferação da cidade. Os chamados “bairros pobres” gradativamente surgiam ao redor do centro da cidade. (Vieira E. C., 2011: 53)

O interesse político e administrativo do poder público, e o olhar que se volta à periferia, no Brasil, ocorrem apenas - e lamentavelmente - quando essas áreas representam significativo agrupamento eleitoral. Desse interesse resultam ações de interesse público que por vezes atenuam as dificuldades das condições de vida das periferias. Assim foi também com as reformas ocorridas no embrionário bairro Santa Maria.

### **3.1. O Bairro Santa Maria.**

O Povoado chamado de “Terra Dura”, que se transformaria mais tarde no bairro de Santa Maria, estava situado em terras devolutas da zona sul da capital, em local distante dos bairros que surgiram no entorno original da cidade de Aracaju, do “Quadrado de Pirro”.

Figura 3 Centro/periferia

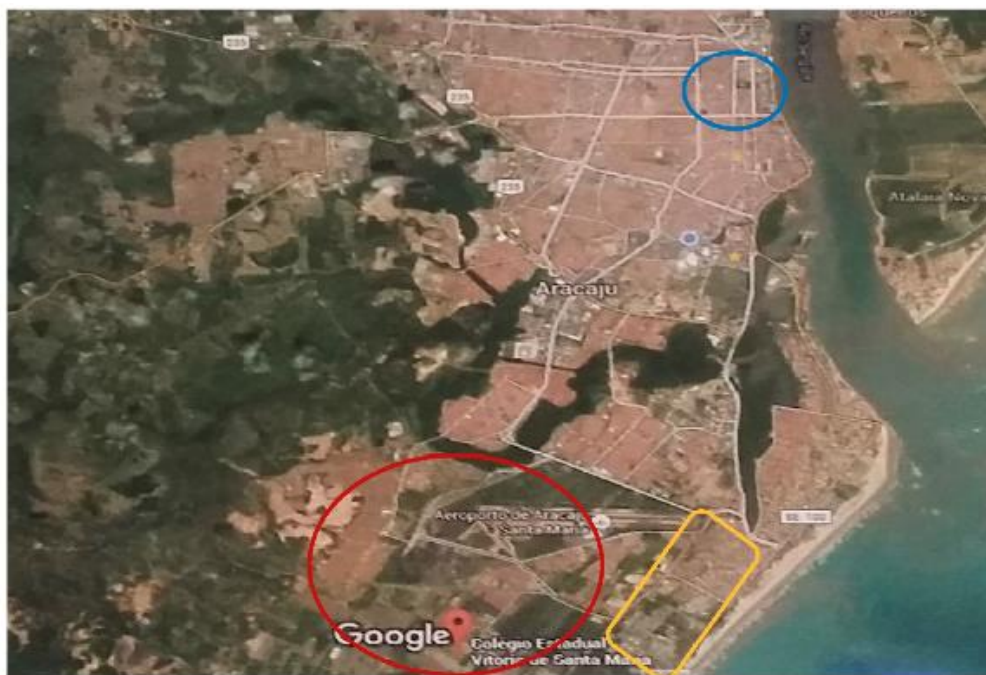


Foto aérea de Aracaju retirada do Google Maps (Earth) em 08-02-2016.

No círculo azul e pequeno, está a região central da cidade, o “Quadrado de Pirro”, local da primeira reforma urbana para a mudança da capital. No círculo vermelho e maior, que está abaixo, situa-se o atual Colégio Estadual Vitória de Santa Maria (CEVSM) e a região do Bairro Santa Maria, que divide fronteira com outros bairros da chamada Zona de Expansão Urbana (ZEU)<sup>9</sup>, destacada no retângulo amarelo.

No retângulo amarelo, e também na Zona de Expansão, encontram-se diversos condomínios de luxo disputando espaços cada vez mais próximos à praia. A importância em se conhecer tal geografia está justificada pela necessidade de se compreender parte do sentimento de se habitar a periferia, sentimento esse vivenciado pela população local, em especial os alunos do CEVSM, que trazem consigo para o dia a dia escolar tal representação vivenciada na construção de suas referências culturais, sentimentos de pertença e projetos de futuro. Para compreender o comportamento do jovem, sua relação direta com o ambiente social em que vivem e suas expectativas, não se pode negligenciar a importância dos contextos familiares, sociais, culturais e políticos em que está inserido.

---

<sup>9</sup> Zona de Expansão Urbana (ZEU). Em Aracaju, a ZEU fica em uma área próximo ao bairro Santa Maria e outros bairros pobres da cidade, entretanto, vem se configurando como área de alta especulação imobiliária e construção de condomínios de luxo, corroborando para a discrepância econômica e social da região que se estabelece a cada dia como local de fronteiras simbólicas e desagregação social.

A formação inicial do povoado “Terra Dura” se deu em extensa área de carácter rural, formada por pequenos sítios com fruteiras, com população pequena e interiorana. A região aos poucos foi se transformando adunada ao crescimento da capital e o seu adensamento deu-se principalmente com a chegada de migrantes do interior do Estado, em busca de trabalho nas fábricas e melhores condições de vida na capital. O povoamento da região se deu de modo informal, na forma de “invasão” ou “ocupação”, como é conhecido o fenómeno brasileiro de ocupação ilegal de espaços devolutos: “ [...] a área foi habitada inicialmente com características de “invasão”, pois uma parcela dos moradores não detinha documentação legal de posse do terreno.” (Vieira E. C., 2011: 52). Essa ilegalidade na ocupação da área acompanhou a história dos moradores do bairro até bem pouco tempo.

Devido a esse histórico complexo e marginal, o bairro em questão é conhecido pela sua difícil inserção socioeconômica na cidade de Aracaju, constituindo-se em um dos mais problemáticos locais, em decorrência não apenas do seu histórico de adensamento a partir de invasões, mas principalmente pela instalação de uma lixeira pública (aterro sanitário) de Aracaju, local de triste cenário social.

A principal lixeira pública (aterro sanitário) da cidade de Aracaju era localizada no bairro Soledade, no município vizinho a Aracaju, na cidade de Nossa Senhora de Socorro; e essa lixeira pública foi transferida para a “Terra Dura” em 1985. Com efeito, a “Terra Dura” foi aos poucos sendo caracterizada como “periferia”, não apenas pelo critério geográfico de estar longe do centro urbano, mas pela atribuição pejorativa que se forma sobre aqueles que ali residiam. Segundo estudo de Ewerton Vieira (2011), as causas da marginalização do bairro podem ser atribuídas a dois grandes fatores:

1- A política habitacional, desenvolvida no final dos anos oitenta e no decorrer da década de noventa, removeu boa parte da população que vivia em áreas irregulares da cidade para os conjuntos habitacionais construídos sem infraestrutura adequada na “Terra Dura”, além de atrair outra significativa parcela de indivíduos do interior e da própria capital que vivia em vilas ou em outras moradias alugadas; 2- A transferência do depósito de lixo para a “Terra Dura” contribuiu, embora de maneira perversa, com o aumento da acessibilidade na área, mas ao mesmo tempo demarcou do ponto de vista representacional e objetivo a marca de miséria e violência da localidade. O depósito que foi denominado posteriormente de “Lixeira da Terra Dura” atraiu centenas de catadores de lixo oriundos de diversas áreas da cidade, que foram motivados tanto pelo sonho de obter uma casa própria quanto de conseguir sobreviver dos resíduos jogados na Lixeira. (Vieira E. C., 2011: 60)

A lixeira da “Terra Dura” foi o resultado do descaso do poder público, que já conhecia as necessidades crescentes de uma cidade que se expandia e, como ressaltado por Vieira (2011), contribuiu com o aumento da pobreza, transformando-se na “marca da miséria”. Com o crescimento da cidade, o povoado “Terra Dura” foi escolhido para esconder os dejetos do crescimento econômico desigual e excludente, e as pessoas que se acumularam no entorno da lixeira passaram a também simbolizar sua condição marginal (Filho, 2012).

Para agravar ainda mais a situação, todo o processo de descarte do lixo era feito de forma inadequada, colocando em risco a saúde da população. Não havia exatamente um aterro sanitário no sentido técnico do termo, mas tão somente um local para o despejo do lixo, que se amontoava sem nenhum tratamento ou manejo ambiental adequados.

Figura 4 Lixeira



Lixeira da “Terra Dura”. Detalhe no centro da foto de um aluno do CEVSM em visita didática. Fonte: Foto da autora.

No Brasil, 63,6% dos municípios descartam o lixo produzido em lixões irregulares, e apenas 32,2% em aterros adequados (13,8 % sanitários, 18,4 % aterros controlados). São 125.281 toneladas de lixo domiciliar, diariamente, em todos os municípios brasileiros<sup>10</sup>. Segundo a Empresa Municipal de Serviços Urbanos (EMSURB), em Aracaju são produzidos por dia mais de 1,5 toneladas de resíduos, grande parte desse total era descartado na lixeira da “Terra Dura”.

---

<sup>10</sup> IBGE. Pesquisa Nacional de Saneamento Básico 2000.



Visando acabar com o descarte inadequado do lixo, o Governo Federal criou a Lei nº 2.305/10, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), criando uma série de metas importantes para o fim dos lixões. Depois de muito ampliado, o prazo final para o fim dos lixões no Brasil foi em agosto de 2014, e até hoje muitos municípios brasileiros ainda não conseguiram adequar-se às novas exigências.

A lixeira da “Terra Dura” foi desativada em 16 de abril de 2013 e o descarte do lixo atualmente é feito pela empresa Estre Ambiental, através de um aterro sanitário adequado às leis ambientais, situado na cidade vizinha a Aracaju, Rosário do Catete. Tal mudança teve impacto direto na rotina do bairro, principalmente para quem retirava seu sustento do lixo.

A dualidade do processo que envolveu o fim da lixeira e o suposto término dos problemas ambientais e sociais, em contraposição ao descontentamento de muitas famílias que perderam sua fonte de sustento, pôde ser percebida através dos inúmeros relatos e queixas de pessoas que viviam do lixo e que perderam essa fonte de renda - os chamados “catadores de lixo”, pessoas que recolhiam da lixeira os objetos para revenda, como ferro, cobre e garrafas plásticas do tipo “pet”).

*Figura 5 Catadores*



Catadores no lixão do bairro Santa Maria no período de funcionamento da lixeira. Esse era o momento em que os caminhões de lixo despejavam um lixo diferenciado e considerado especial pelos catadores, pois advinha dos bairros nobres. Foto do Jornal do Dia. Recuperado em 15/02/2016. <http://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=64368>.

A criação da mais antiga empresa de reciclagem do Estado de Sergipe, A CARE (Cooperativa dos Agentes Autônomos de Reciclagem de Aracaju), foi responsável pela iniciativa de um pequeno grupo de catadores com apoio do poder público. A CARE, iniciou suas atividades com apenas seis cooperados e atualmente conta com 86, devendo aumentar logo, segundo expectativa da presidente da Cooperativa, Vaneide Ribeiro Santos<sup>11</sup>.

Com o fechamento da lixeira no Santa Maria e o agravamento da situação em que viviam as pessoas que dependiam do lixo para o sustento, mais uma unidade de reciclagem foi criada, a Cooperativa de Reciclagem Bairro Santa Maria (COORES), para minimizar o desemprego e ampliar o processo de separação do lixo e reciclagem, gerando renda para famílias de ex-catadores.

*Figura 6 Aterro Sanitário*



Foto do lixo sendo depositado no novo aterro sanitário, pela empresa Estre Ambiental, na cidade de Rosário do Catete-SE. Foto: Jornal digital, Brasil 247. Recuperado em 15/02/2016.

Falar das cooperativas de reciclagem é item importante nessa pesquisa pelo fato de a cultura da reciclagem, como alternativa para fonte de renda, ser presente na rotina do bairro e na vida dos alunos do CEVSM. A cooperativa CARE fica nos fundos da escola, onde muitos pais e ex-alunos são cooperadores. O preconceito com as pessoas que trabalham com

---

<sup>11</sup> Entrevista concedida ao site da Prefeitura de Aracaju: Recuperado em 22/02/2016: <http://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=64368>

o lixo é muito grande na localidade e muito facilmente percebido no ambiente escolar, sendo tema frequentemente abordado por projetos escolares que trabalham a questão do lixo e do meio ambiente. O mais importante deles ganhou o 1º lugar na Olimpíada Ambiental, um evento Estadual que premia os projetos escolares inovadores na área do meio ambiente.<sup>12</sup>

Apesar da aparente melhora nas condições de vida dos moradores com o fechamento do lixão, a iniciativa não veio acompanhada de um programa eficiente de recolocação desses

*Figura 7 Cooperativa.*



Na foto à esquerda, os cooperados da CARE realizam a separação do lixo. Na foto à direita, uma visita didática dos alunos do CEVSM ao CARE, que fica nos fundos da escola. Fonte: Foto da autora, 2011.

catadores, pois apenas uma minoria faz parte das cooperativas. A falta de um programa para consciência ambiental efetivo e continuado, somada à falta de estruturas como saneamento básico, calçamento das ruas e moradia digna, indicam que a retirada da lixeira foi mais um ato político do que propriamente uma ação de caráter socioambiental (Vieira E. C., 2011).

### **3.2 Alguns índices do bairro Santa Maria.**

Segundo Moreira (2006), ao interpretar os dados da Secretaria Municipal de Ação Social de Aracaju, foi diagnosticado que 45% das famílias residentes no bairro não tinham renda e 48% possuíam renda de até um salário mínimo (equivalente, hoje, a pouco mais de 100 dólares). Quanto ao saneamento ambiental, de 7.157 domicílios, 52,8% não possuíam

---

<sup>12</sup> A Olimpíada Ambiental de Sergipe foi criada pelo Governo do Estado no ano de 2007 através da Semarh (Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos) Recuperado em 23/02/2016.

<http://www.olimpiadaambiental.se.gov.br/modules/tinyd0/index.php?id=47>

esgoto. A precariedade nas condições gerais do bairro eram muito facilmente identificadas e a “Terra Dura” destacava-se como local de imensa pobreza.

Tal situação encontrava-se ainda mais agravada no quesito educação. Com o censo educacional, o MP pôde diagnosticar através de números precisos o que já se supunha. Tal diagnóstico foi essencial para a construção da proposta de criação do complexo educacional Vitória de Santa Maria. No censo, foram identificadas mais de sete mil crianças e jovens fora da sala de aula no município, e o Santa Maria foi o bairro com maior quantidade de crianças excluídas da escola, perfazendo um total de 1.740; além do diagnóstico que apontou grande deficit de escolas e creches no local.

No quesito moradia, a situação se demonstrava calamitosa.

Segundo a SMASC (Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania), SEPLAN (Secretaria Municipal de Planejamento) e PMA (Prefeitura Municipal de Aracaju) em 2001 foram identificados 1.056 domicílios situados em área de risco [...] Destes, 95 situavam-se no bairro Santa Maria. [...] Do total de 10.380 domicílios construídos em alvenaria ou taipa, 4.223 estão situados no Santa Maria. [...] (Vieira E. C., 2009: 93)

Ou seja, um total de 41% das habitações mais precárias do município estavam no bairro Santa Maria. A violência no bairro é também fator conhecido da sociedade, que verifica diariamente nos jornais as manchetes sobre os diversos tipos de crime que ocorrem na localidade, com ênfase para assassinatos e crimes que envolvem o mundo das drogas.

Em 2006 registrou-se um total de 1.532 ocorrências policiais no bairro, e que ano a ano foram crescendo, chegando à marca, em 2010, de 6.749 ocorrências policiais. Um aumento superior a 400% no período de 4 anos. Embora estes dados possam, representar por um lado a maior presença do serviço de segurança pública através do atendimento de ocorrências policiais, por outro certamente reflete o aumento potencial da criminalidade na localidade do bairro Santa Maria. (Vieira E. C., 2011: 96)



Figura 8 Ruas do Santa Maria



Imagem do Bairro Santa Maria, Loteamento Invasão do Santa Maria.

O aumento no registro da criminalidade, como comenta Vieira (2011), parece ser fruto também de um policiamento mais ostensivo, junto a uma série de medidas de combate a violência no local. No intuito de mudar a visão pejorativa e diante de índices tão alarmantes, uma série de melhorias que faziam parte de um “pacote” de ações foram implementadas no bairro. A mudança do nome de “Terra Dura” para bairro Santa Maria fez parte dessa construção identitária.

O bairro contou ainda com a implementação de uma política habitacional intensa, em que foram construídos conjuntos habitacionais em parcerias com os Governos do Estado e Federal: a pavimentação de algumas ruas, construção de postos de saúde, Fórum, Delegacia e a mais contraditória, a construção de um presídio. Contraditória porque, ao passo que se estabelece uma série de medidas de melhoramento no bairro, a construção do presídio parece selar um processo “higienista” (Vieira E. C., 2011).

A configuração socioeconômica e cultural do bairro mudou substantivamente, sobretudo a partir de uma ação conjunta do Ministério Público de Sergipe, Governo do Estado, Prefeitura Municipal e empresas privadas que deram origem a um conjunto de ações nas áreas de saneamento, educação e segurança pública. Grande agrupamento eleitoral, a

“Terra Dura” demandava do poder público ações que minimizassem seu estado de penúria, mas principalmente sua imagem estigmatizada.

Em trabalho detalhado, Ewerthon Vieira (2011) elenca inúmeras intervenções que o bairro passou desde o seu surgimento. Intervenções essas que demonstram a capacidade que as ações do governo têm para se apropriar dos problemas sociais. Vieira destaca um outro aspecto no processo de ocupação da Terra Dura, assinalando a ação direta do poder público no próprio adensamento da área: “[...] caracterizamos o surgimento da “Terra Dura” não como um surgimento natural do crescimento da cidade de Aracaju, mas como uma intervenção do Poder Público que constrói uma localidade específica para alojar as camadas populares desassistidas socioeconomicamente [...]” (Vieira E. C., 2011: 133). Ou seja, na visão de Vieira, a “Terra Dura” foi fruto da ineficiência e irresponsabilidade administrativa, que aglomerou naquela zona, praticamente desde a sua formação, uma massa trabalhadora marginalizada.

A construção na mudança da *imagem* do bairro Santa Maria foi pesquisada por Vieira, cujo estudo ajuda a compreender os tipos de manipulações de cunho político, partidário, econômico, turístico, dentre outros, que os diversos interesses envolvidos impuseram nas intervenções urbanas daquela periferia que, desde o seu surgimento, se caracterizou como local de “ocultação”, no sentido de camuflar pessoas e problemas sociais.

O Bairro foi escolhido para abrigar um dos maiores projetos de intervenção do município de Aracaju. Inúmeras políticas públicas foram implementadas e enunciadas como capazes de modificar a realidade da comunidade. Dentre as iniciativas, acreditamos que a mais simbólica tenha sido a mudança do nome “Terra Dura” para bairro Santa Maria, estratégia que encabeçou as transformações no bairro e prometeu mudar para sempre a imagem de abandono e violência do local (Vieira E. C., 2009). Outra das mudanças mais significativas foi a construção de um Complexo Educacional, o maior do Estado de Sergipe, resultado da união de esforços entre o Ministério Público do Estado, o Governo do Estado, a Prefeitura Municipal de Aracaju, a Petrobrás e diversos representantes da iniciativa privada.

Pode-se dizer que parecia haver, naquela ocasião, uma certa sensibilização do Poder Público acerca da importância das intervenções urbanas no bairro, na direção daquela dimensão cidadã destacada por Claudino Ferreira em seus estudos sobre a cidade: “a vocação das políticas urbanas deve ser também a de dar atenção a estes diversos efeitos e

procurar promover equilíbrios e condições para que a cidade seja efectivamente um lugar de qualidade de vida e cidadania generalizada” (Ferreira, 2010: 40)

### **3.3. Colégio Estadual Vitória de Santa Maria (CEVSM).**

Após a realização do Censo Educacional no ano 2003<sup>13</sup>, em alguns bairros da cidade, que apontou a alarmante situação de 7.554 crianças encontradas fora da sala de aula, o Ministério Público do Estado de Sergipe (MP-SE) mobilizou uma série de ações que visavam inserir essas crianças imediatamente nas escolas. Como já mencionamos, na “Terra Dura” a situação foi extremamente alarmante: eram quase duas mil crianças sem estudar e a falta de escolas para matricular essas crianças fez com que a Polícia Militar mobilizasse setores do poder público e da iniciativa privada com a finalidade de construir um complexo educacional capaz de atender a demanda existente no momento e no futuro.<sup>14</sup> Para tanto, através de um Termo de Ajustamento de Conduta, foram estabelecidos os compromissos de cada um dos parceiros e, em dezembro de 2007, foi entregue à população de Aracaju o maior complexo educacional do Estado, constituído pelo Colégio Estadual Vitória de Santa Maria e pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa João Paulo II.<sup>15</sup>

A estrutura interna do Centro Educacional também difere drasticamente de todas as outras unidades de ensino do bairro. Com pátios de lazer, áreas de jardinagem e complexo poliesportivo, o Centro Educacional é considerado pelos “construtores da cidade” uma das maiores políticas urbanas implementadas no Santa Maria, símbolo de um tempo de inclusão e mudança social. (Vieira E. C., 2011: 109)

O CEVSM, idealizado pelo Ministério Público do Estado de Sergipe, teve imenso apoio e aceitação popular, surgindo como a concretização de um sonho: a “vitória do povo” do bairro Santa Maria, que a partir daquele momento não se permitia mais ser chamado de

---

<sup>13</sup> O Censo Educacional é diferente do censo escolar. O Escolar se trata de levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP, com base no número de matrículas. Já o Censo educacional liderado pelo MP-SE, tratou de encontrar crianças fora da escola.

<sup>14</sup> Nesse processo, teve papel de destaque o procurador do Ministério Público do Estado de Sergipe-Brasil, Orlando Rochadel Moreira, (Moreira O. R., 2006) que desenvolveu uma tese a respeito do senso e sua repercussão no bairro Santa Maria, liderando a iniciativa de articular poder público e privado na tentativa de combater a evasão escolar e demais fatores apontados durante o recenseamento. Sua tese foi publicada e intitulada: Políticas Públicas e Direito à Educação. Ed. Fórum, 2007.

<sup>15</sup> Informação disponível no site do Ministério Público do Estado de Sergipe: <https://sistemas.mp.se.gov.br/4.5/ApoioComissoes/Materia.aspx?cdMateria=42>

“Terra Dura” e que almejava as mudanças das difíceis condições sociais existentes. Mais do que um projeto de articulação público-privada, os resultados esperados estavam ligados diretamente a autoestima dos moradores, frequentemente assinalados nos discursos empregados com as crianças e jovens dentro da escola.

De estrutura física expressiva, o centro educacional ganhou destaque quando comparado às edificações do seu entorno. Com jardim interno e externo e estrutura imponente, ele virou a marca do poder público, especialmente do “poder” do Ministério Público em fazer valer o direito à educação.

Considerada a “menina dos olhos” do Governador, rotineiramente frequentadas pela Primeira Dama do Estado, pelo MP-SE e por autoridades de diversos setores, o CEVSM foi consecutivamente manchete nos principais jornais locais. Com o passar dos anos, as mudanças políticas, e as novas demandas da população, a configuração da realidade se apresenta modificada e impiedosa.

*Figura 9 Projeto arquitetônico do CEVSM*



A esquerda: Planta ilustrativa do Complexo Educacional. Fonte: MP de Sergipe.

Direita: Foto real de parte do complexo. Fonte: Secretaria de Estado da Educação (SEED-SE.)

Na foto acima, temos um “banner” que se encontra atualmente no corredor principal que dá acesso à escola. Nela podemos verificar algumas imagens que registram etapas importantes na criação do CEVSM, como o censo educacional que foi acompanhado pelo MP-SE. Na primeira foto à esquerda temos a imagem do idealizador da escola - o na época promotor de justiça Orlando Rochadel Moreira - sentado em uma escada ao lado de crianças do bairro e o registro das assinaturas para a execução da obra. No lado esquerdo do banner

ainda podemos identificar as marcas das empresas da iniciativa privada que foram parceiras na realização da obra. Observa-se também a imagem destacada em círculo vermelho, em que se tem a representação arquitetônica do que viria a ser a escola. Logo abaixo, imagens da sua construção e o deu primeiro aniversário. Como diz o próprio impresso, “a escola é um sonho que se torna realidade”.

Atualmente, a escola funciona executando diversos projetos, como o “Mais Educação”, o “Ensino Médio Inovador”, programas nacionais que visam estimular a permanência do aluno na escola. Como iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe-SEED, o Colégio Estadual Vitória de Santa Maria é uma das quatro escolas no Estado de Sergipe que conta com o regime especial de tempo integral (dois turnos de permanência na escola, com direito a refeições e à participação em oficinas complementares de ensino). Em Sergipe, essa modalidade de ensino integral é denominada de Centros Experimentais de Ensino Médio, e se constitui em um diferencial na rede pública de ensino médio e fundamental.

Figura 10 CEVSM Sonho e Realidade



Banner disposto no corredor de entrada da escola. Foto do autor. 20016.

Esse modelo de Ensino Integral vem crescendo bastante no Brasil e segue uma tendência mundial. Com a necessidade de uma qualificação mais ampla dos jovens, o aumento na carga horária de trabalho dos pais e a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, ampliam-se as responsabilidades das instituições de ensino e do Estado



na formação dos alunos, que passam o dia na escola, realizam suas refeições e seguem uma complexa carga horária.

*Figura 11 CEVSM dentro e fora*



Alunos em atividades pedagógicas dentro e em frente ao CEVSM. Foto do autor.

Hoje, a escola tem assumido uma responsabilidade para a qual parece não estar preparada, e o professor precisa incluir em seu currículo temas ligados à saúde, à ética e à cultura, que exigem uma qualificação profissional adequada e diversificada. Por outro lado, a crescente desvalorização do professor, aliada à degradação das escolas por falta de recursos e políticas educacionais adequadas, parecem seguir na contramão das novas necessidades sócias-integradoras que assumem cada vez mais uma posição primordial no cotidiano escolar.

Ana Maria Villela Cavaliere, destaca que esse modelo de ensino integral público, apesar de se mostrar uma alternativa positiva, não está sendo implantado nas escolas no modo desejável. Ao contrário, o modelo se impõe às escolas de forma desorganizada, desestruturada, quiçá sufocante, para alunos e professores. Para Cavaliere (2002: 250) as iniciativas que buscam garantir a permanência das crianças nas escolas, na verdade: “[...] revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola.” Essa necessidade de pensar uma nova escola está associada à demanda cada vez maior da sociedade por um sistema integral de Ensino, que atenda às necessidades de maior permanência do aluno no regime escolar. Almeja-se um sistema para além do pioneiro projeto do pedagogo Anísio Teixeira, concebido para as

primeiras escolas em tempo integral no Brasil, na década de 50<sup>16</sup>. Espera-se atualmente um projeto mais abrangente que responda os desafios educacionais da atual complexidade da vida urbana e novas demandas sociais.

Uma dessas demandas crescentes é a própria procura pela escola. Em números, por exemplo, o CEVSM teve, em 2014, 1.197 matrículas, segundo divulgação no censo escolar, que incluem os ensinos fundamental maior e médio. Se observarmos na tabela 1, abaixo, o quesito “matrícula” do CEVSM, percebemos uma diminuição significativa de 2007 a 2009 e que vem acentuada em 2014. Tal resultado pode ser fruto de uma evasão desses alunos para outros bairros da cidade, inclusive escolas do centro, mas também da redução das turmas de ensino fundamental menor e maior, que concentram uma quantidade grande de crianças, assim como o aumento das turmas do ensino médio, que normalmente tem menos alunos. Em Sergipe, as escolas que têm o programa Tempo Integral estão voltadas exclusivamente para o ensino médio.

No Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, <sup>17</sup> de 2014, só 93 escolas públicas entraram na lista das mil com as melhores notas. Isso representa menos de 10% do total das escolas públicas do país, que só no ensino médio são mais de 50 mil escolas. Apesar desse número, há um avanço em relação à edição anterior, quando só 78 escolas públicas (7,8% do total) conseguiram classificação entre as primeiras mil escolas.

Segundo informações do INEP, “No ensino médio, dos 6,9 milhões de alunos existentes, 82,4% estão nas escolas públicas” (INEP, 2016). Uma simples análise dos dados demonstra que mesmo com mais de 80% dos alunos do ensino médio matriculados em escolas públicas, essas mesmas escolas representam menos de 10% de representatividade entre as primeiras mil melhores notas, demonstrando que mesmo com um número de alunos matriculados e unidades de ensino inferior, as escolas particulares lideram os quadros de melhores resultados nas diversas avaliações de ensino.

---

<sup>16</sup> O Educador Anísio Teixeira pôs em prática “[...] escolas em que a semente da Educação Integral se fazia presente através de uma nova organização do currículo, com o aumento das disciplinas e com a incorporação de novos espaços como: jardins e parques recreativos, salas especiais para o ensino de desenho e música, laboratórios, auditórios e a preocupação com a formação para o trabalho com a incorporação de oficinas de carpintaria e mecânica. (Branco, 2012) Essa tentativa de desformalizar parcialmente a educação escolar, vinha carregada do movimento escolanovista que pretendia que a escola interviesse de maneira ao mesmo tempo mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos. (Cavaliere, 2002)

<sup>17</sup> O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio e vem substituindo o antigo vestibular na maioria das universidades públicas do Brasil.

Tabela 1 Matrícula/aprovação/reprovação/abandono

<b>Escola Estadual Albano Franco</b>				
	Matrícula	Aprovados	Reprovados	Abandono
2007	1.688	476	59	134
2008	1.696	425	134	275
2009	1.075	581	189	32
<b>Escola</b>				
	Matrícula	Aprovados	Reprovados	Abandono
2007	452	150	39	-
2008	261	188	39	30
2009	169	124	44	2
<b>Escola Estadual André Mesquita</b>				
	Matrícula	Aprovados	Reprovados	Abandono
2007	611	246	117	7
2008	454	293	92	27
2009	303	580	610	34
<b>Escola Estadual Vitória de Santa Maria</b>				
	Matrícula	Aprovados	Reprovados	Abandono
2007	3.028	1.080	313	278
2008	2.056	1.050	535	337
2009	1.943	1.253	325	46

FONTE: SEED – DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA. 2010.

Tabela disponível in (Vieira E. C., 2011). Nessa tabela temos o panorama referente a Matrículas/Aprovação/Reprovação/Abandono nas escolas Estaduais do bairro Santa Maria. Na tabela destacamos os resultados do CEVSM.

Segundo a organização QEdu, que trabalha com as informações de avaliação do ensino disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais-INEP, o CEVSM reflete os baixos índices historicamente comuns na educação pública brasileira. Com base nos resultados da Prova Brasil<sup>18</sup> de 2013, divulgados pelo INEP, a Organização QEdu emite relatórios simplificados, o que facilita a compreensão acerca da imensidão de dados disponibilizados. O site da organização possibilita a comparação ao longo dos anos, entre escolas, disciplinas e informações comparadas sobre resultados do Enem e Ideb, de que falaremos mais adiante. Se tomarmos como exemplo o ensino de Português e Matemática

<sup>18</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>



da 9ª série do ensino Fundamental do CEVSM, podemos perceber que, além de percentuais muito baixos, eles ainda vêm decaindo ao longo dos anos.

A Prova Brasil, por sua vez, avalia o aluno em 4 níveis de uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. O aprendizado somente é considerado “aprendizado adequado” quando se encontra dentro da pontuação referente aos itens “Proficiente e Avançado”, seguindo as metas e diretrizes do Ministério da Educação-MEC<sup>19</sup>, caso contrário o aprendizado é tido como inadequado.

Recentemente foi divulgado o Ideb<sup>20</sup> relativo ao CEVSM e seu índice também vem decaindo desde de a sua primeira avaliação. Em 2009, o índice era de 2,7; em 2011 de 2,5 e o índice atual do Ideb está em 2,3, quando o esperado para a meta brasileira é de 6,0%. De cada 100 alunos no CEVSM, apenas 36 são aprovados.

*Figura 12 Reunião de pais CEVSM 2007*



Reunião de pais no CEVSM em 2007. Fonte: Arquivo da escola.

---

<sup>19</sup> Metas e diretrizes em detalhes, que conduzem o sistema de avaliação da Prova Brasil. Recuperado em 29/02/2016: <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>

<sup>20</sup> O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Se analisarmos a relação positiva entre os melhores índices em 2009 e o impacto inicial da construção da escola, parece clara tal correlação. As inúmeras reformas que o bairro vinha passando teve perceptível impacto na autoestima das famílias e dos alunos, que se sentiam prestigiados em estudar em uma escola conhecida como “Escola Modelo”.

A participação da comunidade e da família na escola também era muito expressiva, como revela uma reunião de pais em 2007, ano em que a escola foi entregue.

Essa realidade, vulnerável e marcada por forte exclusão, é o contexto sobre o qual nossa investigação focou seu interesse. Realidade que, como parte constitutiva da rotina dos alunos, desvenda e caracteriza parte da conduta dos jovens estudantes que residem em um bairro de histórias complexas e que tem impacto direto em suas famílias e suas vidas, cuja história precisa ser melhor reconhecida e valorizada, na medida em que compõe suas biografias, permeando sonhos e servindo de estrutura para suas realizações e frustrações.

#### **3.4. Risco, Vulnerabilidade Social e Exclusão no bairro de Santa Maria.**

O enquadramento geral do contexto em que se foca essa pesquisa aponta, como se procurou mostrar, para uma comunidade e um território marcados por situações de forte vulnerabilidade social e risco de exclusão social, material e simbólica. Importa, por isso, reflectir aqui sobre noções como risco, vulnerabilidade e exclusão, tendo em vista compreender o modo como a realidade que tais noções procuram tipificar se revelam em nosso contexto de estudo.

Em geral, uma situação vulnerável pode ser definida e medida através de índices, assim como pode ser interpretada de diversas formas. Nos países europeus, a discussão acerca da vulnerabilidade está associada a fatores de risco como forma de prevenção de situações vulneráveis.

[...] a mudança no conceito de insegurança para o conceito de vulnerabilidade social representa a assunção de que o elemento social é um elemento activo quando se trata de riscos, uma vez que, quando falamos de vulnerabilidade social, estamos a referir-nos à predisposição que um dado grupo tem para ser afectado, em termos físicos, económicos, políticos ou sociais, no caso de ocorrência de um processo ou acção desestruturante de origem natural ou antrópica. (Conceição, 2013, p. 06)

Para Conceição (2013), as ações de controle dos agentes de risco são de grande importância e fazem parte de programas de prevenção desenvolvidos *pelas Nações Unidas*

e *União Europeia*. Entretanto, o seu foco parece mais relacionado a uma prevenção aos gastos excessivos com os reparos, do que em uma visão ligada ao bem-estar social.

A regulação eficaz do risco é gerada por uma necessidade emergencial de dar respostas racionais em tempo útil. Entretanto, a atual sociedade democrática exige cada vez mais a participação popular nas decisões públicas, fato que divide opiniões, tornando a popularização do processo decisório, em contraposição ao raciocínio técnico, um jogo de opiniões e teorias. Para Kahan:

[...] a maioria dos cidadãos não têm sequer acesso a informações, muito menos a inclinação e capacidade de dar sentido a decisão. Por que, então, deveria a lei reguladora suportar qualquer peso para os iletrados e opiniões dos cidadãos comuns, em oposição aos julgamentos fundamentados de especialistas de risco politicamente isolados?<sup>21</sup> (Kahan, 2006: 4)

A visão de Kahan (2006) se coaduna com uma forma de pensar mais técnica em contraposição à perspectiva mais leiga que teria supostamente menos capacidade para identificar riscos. A dicotomia entre a decisão democrática e a decisão por especialistas norteia a urgência na regulação dos riscos, na medida em que, de um lado, existem as decisões especializadas que nem sempre estão em sintonia com os processos reais e, de outro, o apelo à participação democrática na tomada de decisões, que nem sempre está tecnicamente informada sobre as situações de risco.

São diversas as correntes e estudiosos que propõem formas de realizar a medição do risco, levando em conta uma gama de variáveis envolvidas. (Kahan, 2006). Nesse processo de escolha de variáveis e tomadas de decisão, fica claro que é preciso estar atento para distinguir as divergências entre a parte de especialistas, que procura reduzir todos os problemas de risco para uma métrica única de utilidade esperada; e a parte do público, que inclui elementos qualitativos, e por vezes subjetivos, na avaliação que desafiam essa métrica. A defesa da “tecnocracia” na decisão destas políticas é um ponto de vista abertamente defendido por Kuran & Cass R. Sunstein (2007), que acreditam que o atual sistema de regulação possui um sistema de prioridades populistas, que refletem mais as pressões populares do que uma cuidadosa análise objetiva.

Daniel Kahneman (2011) também se refere ao termo cunhado por Kuran & Cass R. Sunstein, *availability cascade*, que seria uma corrente de eventos que começaria

---

<sup>21</sup> Tradução livre.

com observações midiáticas sobre um evento pequeno, que levariam à comoção pública e uma ação governamental de larga-escala. Segundo esses autores, é esse tipo de reação desproporcional ao risco que leva a prioridades erradas nas políticas públicas.

Dessa forma, a tecnocracia se encontra em tensão com a defesa de um envolvimento do “público” nas decisões. Kahneman ainda observa que há uma outra linha de pesquisadores, a exemplo de Slovic (1999), que analisa a importância da decisão popular e democrática. Slovic afirma que, enquanto especialistas sabem lidar com números e quantidades, também têm os mesmos preconceitos que os leigos (Kahneman, 2011). A diferença entre os valores de ambos se dá pelo que Slovic considera um conflito de valores: enquanto os especialistas veem os números friamente, o público tem uma concepção mais rica e complexa desses mesmos números. Além disso, o autor também discute a noção de que a ideia de risco é objetiva:

O risco não existe “lá fora”, independente das nossas mentes e cultura, esperando para ser medido. Humanos inventaram o conceito de risco para ajudá-los a compreender e lidar com perigos e incertezas da vida. Apesar desses perigos serem reais, não existe algo como ‘risco real’ ou ‘risco objetivo’. (Slovic, *apud* Kahneman D. , 2011: 139)<sup>22</sup>

Com isso, Slovic argumenta que a avaliação dos riscos depende de uma escolha de medidas e que essa definição dos riscos é, afinal, um exercício de poder. Para ele, as políticas devem ser sobre pessoas, o que elas querem e o que é melhor para elas. (Slovic, *apud* Kahneman 2011).

Daniel Kahneman (2011) pondera também a respeito dessas duas perspectivas, concordando com Sunstein a respeito da influência de medos irracionais e comoção pública na definição de políticas a respeito do risco. Porém, também compartilha com Slovic que mesmo que os medos comuns sejam irracionais, não deveriam ser ignorados pelos decisores, porque, afinal, o medo é um sentimento doloroso e debilitante e é papel dos políticos proteger o público do medo. O autor conclui que “a democracia é inevitavelmente confusa” (Kahneman, 2011, p.145), uma vez que os cidadãos são afetados pela heurística afetiva e da disponibilidade. Para ele, as políticas voltadas para o risco deveriam combinar o saber dos especialistas e a emoção e intuição do público.

---

<sup>22</sup> Idem.

No Brasil, essa política não tem um viés tecnocrata, frio e numérico visando antecipar riscos para reduzir gastos. Ao contrário, a maioria das políticas públicas tem forte apelo eleitoral e populista, cujo *marketing* destaca as conexões de uma determinada política à gestão de um governo específico. Esse é precisamente o caso das políticas públicas implementadas no bairro Santa Maria. Naturalmente que a ação do MP em coordenar ações conjuntas para construção do CEVSM se baseou inicialmente em uma análise da situação de vulnerabilidade das crianças fora da escola e, conseqüentemente, essa análise envolveu tecnicamente a noção de risco. Contudo, a ação não foi desprovida de evidente teor político e forte apelo publicitário.

Um dos indícios dessa inequívoca relação entre uma determinada intervenção e as projeções políticas almejadas se revela da forma mais negativa pela solução de continuidade sofrida nas ações de apoio e manutenção, com a mudança dos governantes.

Nas obras executadas no bairro Santa Maria, podemos constatar, hoje, certo abandono. Os resultados decrescentes dos índices obtidos pelo CEVSM ao longo das avaliações da educação brasileira são também o reflexo de que a escola foi um projeto político. Passada a ebulição da sua entrega à sociedade, em que o projeto foi alardeado como um divisor de águas na reestruturação da situação de extrema exclusão social do bairro, o CEVSM hoje é tão somente mais uma escola imersa na falha estrutura educacional brasileira.

Essa comunidade escolar, extremamente carente, faz parte de um imenso quadro mundial de exclusão social. Entende-se aqui como exclusão social o não acesso a emprego e renda, à moradia, às facilidades culturais e serviços sociais, como educação, saúde, saneamento básico e segurança. A exclusão também pode envolver questões étnicas, raciais, geográficas e de gênero, dentre outras. Para que haja inclusão é necessário que se esteja excluído de algo, ou seja, o termo inclusão está intimamente ligado ao termo exclusão, sendo impossível falar de um sem estar atento as dimensões do outro. Sendo assim, pode-se dizer que Inclusão Social é oferecer aos mais necessitados, ou em alguma situação de vulnerabilidade, oportunidades de acesso a bens e serviços, dentro de um sistema que beneficie a todas as pessoas.

A questão da inclusão e da exclusão pode ser clara nos dias de hoje e é usada exaustivamente nas mais diversas situações analíticas. Contudo, podemos perceber que ela traz em suas entrelinhas muitas informações de cunho político, histórico e estratégico. Para Marlene Ribeiro, o conceito de exclusão é aparentemente claro e transparente, entretanto:

[...] é nessa transparência que reside a sua fragilidade, porque, se ele corresponde exatamente à realidade empírica cuja superfície mostra, no entanto ele não consegue ir além desta, ou seja, não explica as razões que colocam algumas pessoas do lado de fora e outras do lado de dentro; [...] É um conceito meramente descritivo e, como tal, tem alguma utilidade, entretanto apresenta-se como impessoal e neutro. (Ribeiro, 2006: 158)

Apesar da complexidade do conceito, das variáveis subjacentes à sua abordagem e das questões que se encontram ocultas em sua mecânica usual, detemos-nos aqui a uma abordagem usual, para denominar locais de grande fragilidade social e abandono do poder público.

Simões, Augustos, Cruz, Oliveira, & Wolf (2008), em estudo sobre a temática da exclusão, apresentam o resultado de um conjunto de reflexões em torno de um projecto de investigação-acção desenvolvido no período de 2005-2007. Segundo os autores, as formas de exclusão e vulnerabilidade estão se tornando cada dia mais complexas e os conceitos não acompanham as reflexões dos especialistas. Ferramentas rudimentares ainda são utilizadas para aferir tais índices e a questão que já era complexa torna-se cada vez mais difícil, principalmente em um período onde a demanda por soluções rápidas e eficazes vêm em regime de urgência nas agendas globais de desenvolvimento, a exemplo da agenda 2020, da União Europeia e a agenda Global da ONU 2030.<sup>23</sup>

Centrando a análise na exclusão social importa, pois, referir que há ainda um grande caminho a percorrer no conhecimento aprofundado e mais qualitativo dos fenómenos e grupos-alvo de exclusão para que, a partir daí, se possa chegar a um conjunto de indicadores que reflecta com maior exactidão a realidade. (Simões, Augustos, Cruz, Oliveira, & Wolf, 2008: 4)

Na visão desses pesquisadores, existem basicamente duas vertentes que se destacam no debate atual, que abordam a questão em perspectivas contrapostas. Tais abordagens são acompanhadas de seus respectivos defensores que raramente afluem suas análises para um ponto de convergência. Sobre essas correntes, ressaltam Simões, Augustos, Cruz, Oliveira, & Wolf (2008)

Para uns a exclusão é culpa dos indivíduos, ou seja, são problemas ditos naturais ou características individuais que os levam à exclusão ou os tornam mais vulneráveis a ela; cabe-lhes resolver os problemas no âmbito de um quadro legal que nas sociedades modernas garante a igualdade formal entre os seus membros. Para a perspectiva oposta, a pobreza e exclusão devem-se não a causas individuais, mas a factores sociais. A “culpa é do sistema” como se ouve no âmbito do senso

---

<sup>23</sup> Agenda da UE disponível em [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_pt.htm). Agenda da ONU, disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Recuperado em 07/03/2016

comum, ou seja, das estruturas sociais vigentes. (Simões, Augustos, Cruz, Oliveira, & wolf, 2008:14)

Nesse contexto dual do debate, os autores propõem uma interface entre as duas posições que seja capaz de atuar como síntese dos dois enunciados. Para eles: “A exclusão social deve-se a um conjunto imbricado de factores sociais e individuais que importa em cada contexto ou caso concreto identificar; resumindo, as situações de exclusão decorrem de factores sociais, económicos, políticos, profissionais, educacionais, pessoais entre outros.” (Simões, Augustos, Cruz, Oliveira, & Wolf, 2008: 14). E complementam ao afirmar que é nesta abordagem que o “*paternalismo versus assistencialismo*” pode ser questionado, na medida em que os indivíduos, através da sua participação, devem se tornar membros activos da sua inserção social. Entretanto, entende-se também que essa atuação no seu processo de inserção social precisa ser construída, sobretudo na escola, considerada o local mais importante nessa construção de um ser ativo, consciente, cidadão. É esta ideia integradora que emforma também a maneira como neste trabalho se aborda a situação da comunidade e dos jovens alunos do bairro de Santa Maria e a sua relação com as aprendizagens escolares.

## **CAPÍTULO 4**

### **PROBLEMÁTICA E MÉTODO: ANALISAR E INTERVIR NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA ARTE .**

A presente pesquisa tomou como objeto de análise e intervenção o recurso ao ensino das Artes como forma de promover uma aprendizagem escolar baseada na conciliação e no diálogo criativo e formativo entre o saber escolar formal e o saber próprio comum, no contexto de uma comunidade de jovens e um território urbano periférico e em situação de vulnerabilidade e risco de exclusão social.

Nesse sentido, procurou focar as seguintes problemáticas: É possível desenvolver um projeto coletivo no âmbito do saber escolar formal, mas que valorize o saber próprio comum? Como esses saberes, derivados das práticas interativas quotidianas e comunitárias, permitem compreender os níveis de correlações e permeabilidades entres esses saberes e suas incidências na formação de um possível saber compartilhado? A escola como ambiente erudito e científico é capaz de absorver e apropriar-se do conhecimento comum, retransmitindo-o de forma a valorizar e amplificar o conhecimento escolar?

Também procurou analisar como o ensino de Artes pode exercer o papel de mediadora entre o saber próprio comum e o saber escolar, na qualificação do aprendizado diário. Como esses saberes podem amplificar as potencialidades do ensino de Artes na escola, reforçando nos alunos as competências já adquiridas, a autoestima e o relacionamento com o mundo em sua volta? E que potencial revelam especificamente no trabalho com jovens inseridos num bairro urbano periférico e marcado por múltiplas forma de vulnerabilidade social, material e simbólica?

Tendo em vista ir ao encontro deste conjunto de questões, e procurando articular análise, interpretação e intervenção prática, a pesquisa apoiou-se no paradigma qualitativo/interpretativo, adotando uma posição relativista quanto às questões sociais e educacionais. Tal paradigma orienta-se por uma abordagem epistemológica que destaca a subjetividade do investigador, em opção aos enquadramentos positivistas (Coutinho C. P., 2013: 17)

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, envolve toda a complexidade própria do paradigma, que tem a observação e interpretação como importantes métodos de análise das questões sociais. A pesquisa propõe uma perspectiva orientada para a prática, de caráter humanístico-interpretativo e, apesar de assumir características da investigação orientada ou



sociocrítica, e de estimular uma visão global e dialética da realidade, não propõe aprofundar as questões ideológicas. Destacamos que optamos por uma integração metodológica com vista à complementaridade entre métodos qualitativos, em uma perspectiva que possibilite a percepção da complexidade em suas diversas variáveis.

A abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo social dos sujeitos, “[...] para saber como interpretam as diversas situações e que significados tem para eles” (Larrote et al.,1996: 42), tentando “[...] compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998: 11). Se a ação humana é intencional, pensam, há que interpretar e compreender o seu significado num dado contexto social. (Coutinho C. P., 2013: 18)

Para nós esse contexto social é de extrema relevância nessa pesquisa, pois compreendemos que os métodos mensuráveis das ciências naturais não podem elucidar os significados das ações humanas através de uma formato simplesmente quantitativo. Nossa posição nesse caso será indutiva no sentido de assumir um procedimento metodológico que nos permita perceber de diversas maneiras as ações humanas no sentido de uma produção contínua, flexível e mutável de expressões e manifestações no contexto relacional bairro-periferia-arte-escola.

Assentando justamente numa estratégia de interação forte entre investigador e investigado e de cruzamento entre análise e ação prática, a pesquisa tem como ferramenta metodológica principal e eixo do trabalho uma ação para promover a construção de um projeto coletivo levando em conta os saberes dos alunos e utilizando a ferramenta Ateliê Biográfico de Projeto (ABP). “Os procedimentos de ateliês biográficos de projeto destinam-se a considerar a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço prospectivo e aberto ao projeto de si” (Christine, 2006: 8). A professora Delory-Momberger (2006) é referência na utilização da ABP e orienta essa prática a diversas utilizações, sempre valorizando a narrativa de histórias de vida. A proposta aqui é a de recorrer a um método comumente aplicado a adultos na construção de projetos individuais e coletivos a partir de suas histórias de vida, aplicando o ABP em crianças e jovens no ambiente escolar, buscando a construção de um projeto que leve em conta as suas “pequenas” histórias de vida. Como argumenta Cláudia Pato Carvalho, “Os materiais recolhidos através de abordagens assentes em biografias e histórias de vida podem gerar

processos individuais de emancipação cultural e social”<sup>24</sup> (Carvalho, 2013: 754). O envolvimento em práticas artísticas pode dar um contributo importante nesse sentido, fomentando a reflexividade sobre o mundo e o lugar que o sujeito ocupa nele : “A prática artística incorpora processos que integram a possibilidade de reescrever a vida e reconstruir a identidade”<sup>25</sup> (Carvalho, 2013: 754)

Com base nessa técnica e explorar esse potencial, propomo-nos construir, de forma conjunta e com base no processo histórico, um novo e contínuo projeto, levando-se em conta que o *ser* está em constante transformação e é agente e sujeito da sua própria vida. A informação fornecida por essa ferramenta é bastante rica e em sua característica essencial é de propriedade e interesse do seu autor que, ao narrar, pode se apropriar de sua história.

Os saberes socialmente construídos nas práticas quotidianas e que refletem a experiência comunitária é um dos pontos de maior relevância e interesse no desenvolvimento desta pesquisa. Essas práticas da vida quotidiana do aluno contêm um pouco de si, dos seus sonhos, angústias, da sua realidade vivida, do seu bairro, da família e de tantos outros elementos pertinentes para a vida em sociedade, que são frequentemente desprezados pela escola.

Partindo destes princípios, tomou-se aqui como tarefa a construção de um projeto coletivo, levando em conta as semelhanças encontradas nos relatos de vida e nas escolhas feitas pelo próprio grupo. Nesse quadro, seriam esses relatos e escolhas a nortear o projeto teórico-prático a ser construído, promovendo a “compreensão do outro como diferente” e a “colaboração entre diferentes para a constituição de projetos individuais e coletivos” (Acker & Gomes, 2013: 27).

O ABP constitui assim um meio, uma ferramenta que auxilia o processo de construção de um projeto coletivo e que tem em sua essência o estímulo ao aprendizado de ouvir. Vai-se assim ao encontro da ideia de Freire: “O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (Freire, 1996: 12)

Visando principalmente valorizar e estimular o processo dialógico entre a realidade formal da escola e o conhecimento informal do aluno, a proposta procurou verificar quais características são valorizadas ou desprezadas, quando a fala de ambos os lados é estimulada

---

<sup>24</sup> Tradução livre.

<sup>25</sup> *Idem.*

e o projeto é construído conjuntamente. Dessa forma, procura-se estimular os processos participativos e a percepção pelo aluno, cuja presença nesse espaço é parte constitutiva. Na perspectiva aqui adotada, ele é um dos arquitetos nessa obra coletiva e o seu conhecimento e dedicação é o seu diferencial nessa construção, em que o saber do professor se traduz em soma e orientação as boas ideias, clarificando e estimulando as conexões, sendo parceiro e não guia.

É com base nessa ideia de um conhecimento construído de forma conjunta e levando em conta o saber adquirido do aluno, que essa pesquisa foca seus interesses analíticos. A ideia partiu do princípio de que o conhecimento é algo inerente ao ser humano e que precisa ser estimulado e valorizado, e que suas conexões são feitas a partir do debate e compartilhamento das ideias em sala de aula. Acredita-se que a grande distância entre o conteúdo ministrado pelo professor e a plena aprendizagem do aluno dá-se, dentre inúmeras razões, pela distância dialógica entre os diferentes mundos, tanto do professor quanto do aluno.

A base para todo entendimento é a fala dialógica. E deve-se partir do pressuposto que o aluno tem a acrescentar com sua experiência de vida, para não lhe negar sua história e importância. Quando se conhece a partir do que se traz em experiência, é possível aprofundar com qualidade e fazer as devidas e importantes conexões, colaborando para uma aprendizagem respeitosa, motivada, valorativa e participativa.

Foi com essa orientação metodológica e pedagógica, baseada na dialogicidade do falar e ouvir, que essa pesquisa se constituiu. A sala de aula é aqui considerada um dos locais do exercício da cidadania e do respeito às diferenças, razão pela qual deveria ser o primeiro lugar onde as pessoas são ouvidas, na medida em que é local de convívio diverso em que as questões da vida em sociedade se mostram: local em que devemos participar da construção dos projetos em que nos envolvemos.

São muitas as indagações que acompanharam o planejamento do nosso projeto inicial e que estiveram presente no decorrer de nossa prática, na busca por essa participação consciente e valorativa do aluno. Dá-se, neste quadro, especial relevo ao saber próprio comum, entendido com o conhecimento derivado das práticas interativas quotidianas e comunitárias. Refere-se sobretudo às visões de mundo decorrentes da vida comum, na perspectiva daquilo que Michel de Certeau (1996) chamou de vida “ordinária”, para designar a formulação da vida através das experiências diárias. O saber comum é parte constitutiva

da formação social das pessoas, na medida em que resulta das interações sociais mais imediatas nos ambientes familiares e sociais.

Detalhando minuciosamente cada etapa da interação proposta pelo ABP, realizamos as adaptações necessárias para sua implementação na realidade do CEVSM. A ideia não foi propor o teste da ferramenta ABP, muito menos demonstrar a sua complexidade ou difícil aplicação. O objectivo foi utilizar a ABP como suporte, uma ferramenta que operacionalize o processo de elaboração conjunta de um projeto que “oficialmente” leve em conta o saber comum próprio do aluno e a sua interação com o saber escolar formal, em uma ação mediada pelo professor, que fará o papel do “animador”, como é tratado o termo no ABP. Por essa via, procura-se simultaneamente promover uma experiência participativa e interativa de aprendizagem que suscite diálogo entre saber formal e saber próprio comum e desenvolver a análise e interpretação das dinâmicas de aprendizagem que se geram nesse quadro.

Além da técnica de ABP, o trabalho desenvolvido recorreu ainda às ferramentas do diário de campo, pesquisa etnográfica sobre o bairro, relato visual dos encontros por meio do registro fotográfico, entrevistas e análise qualitativa das informações, práticas e reflexões artísticas como metodologias de trabalho. Por ser uma pesquisa qualitativa, a administração do tempo e mediação das ideias são fatores de extrema importância. Sobretudo, se espera que a análise dos dados obtidos com a ferramenta ABP possa promover compreensão mais empírica e organizada das potencialidades das narrativas verbais e visuais próprias dos relatos de vida.

#### **4.1. Principais características e Etapas do ABP**

Em sua dinâmica usual, o ABP pretende acompanhar uma ou várias histórias de vida. Para essa técnica, não é a história da vida reconstruída que importa, mas o sentimento que dela emerge enquanto autor de sua história, na construção prospectiva do passado, onde as dinâmicas prospectivas induzem uma história de si, que não está fechada sobre si, mas que dá lugar ao que virá, deixando emergir potencialidades projetivas. “Dessa forma, a autobiografia é tanto uma hermenêutica de si quanto uma prática social humanizadora, implicando o distanciamento em relação às situações de opressão, apresentando-se como um recurso de formação e de aprendizagem” (Ricoeur, 1990:53)

As ações são prospectivas e tem como base a complexidade do indivíduo. Para Christine Delory-Momberger(2006), as ações prospectivas norteiam o desenvolvimento da pesquisa e as atividades desenvolvidas no ABP giram em torno do conhecimento global da pessoa, sua história de vida narrada e não escrita, seus sentimentos e impressões, a construção de cenários diversos e abertos. Ainda segundo a autora, “[...] o procedimento do ateliê biográfico de projeto inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal” (2006: 26) A aplicação do ABP deve ser realizada por um “animador” capacitado, no tocante a conhecer detalhadamente a técnica para conduzir as atividades.

Para acontecer, o grupo precisa portanto de uma figura chamada de “animador”. A ela cabe a organização das etapas e clarificação do propósito da atividade. No entanto, todos os participantes devem estar cientes do método e dispostos a construir coletivamente algo que só terá resultado se todos estiverem dispostos e abertos aos relatos pessoais. A animação do grupo consiste em administrar as “entradas em contato” com as emoções e apelar para a corresponsabilidade do conjunto dos participantes no que diz respeito à explosão afetiva e emocional. É transmitida uma regra de discrição e reserva sobre tudo o que será contado no interior do ateliê.

A depender do tempo e de questões peculiares a cada projeto, as etapas podem sofrer adaptações. Em bases gerais, o seu caráter é de pesquisa longa e prospectiva, que necessita de tempo e envolvimento adequado para um resultado satisfatório. Citamos, como exemplo, o trabalho desenvolvido por Van Acker & Gomes (2003), no qual as autoras problematizaram e tentaram responder, através da técnica de ABP e na busca por proporcionar meios para a emancipação profissional docente, à indagação: “como o professor se torna professor?”

Nesse caso e na maioria dos casos que utilizam o ABP, ele é desenvolvido com adultos, profissionais de determinada área que visam uma capacitação em moldes reflexivos na elaboração de projetos profissionais coletivos ou individuais. Na nossa pesquisa, a técnica de ABP é desenvolvida com jovens ainda fora do mercado de trabalho: alunos do 3º ano do ensino médio do CEVSM. A atividade busca elaborar um projeto coletivo, porém seu foco maior é ajudar didaticamente na construção de uma dinâmica que viabilize os relatos de vida dos alunos, enquanto moradores do bairro Santa Maria, na cidade de Aracaju-SE, em torno

de suas experiências pessoais e familiares, e sua relação com a escola. Tais encontros têm como característica principal o exercício de ouvir o relato do outro e pensar nas próprias histórias vividas, na tentativa de exercitar a compreensão de si para construir na escola, e com ela, um projeto em que possa se sentir membro constituinte, ativo e importante, em que o sentimento de pertença seja potencializado.

Além do método de ABP para a captação desse saber comum e da elaboração de um projeto coletivo a ser desenvolvido pelos alunos, utilizamos as orientações da Pedagogia Triangular para a promoção de reflexões, pois acreditamos que só um saber participativo, consciente e informado é capaz de compreender e praticar a Arte:

[...] a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando o seu lugar no mundo. (Barbosa A. M., 2008b: 18)

Essa função da Arte aliada ao roteiro prático do ABP, nos permite construir um projeto que além de perspectivado no sentido de trazer a tona as impressões pessoais do indivíduo, nos permite descodificar emoções no sentido de traduzi-las para um viés lúdico em que a Arte é produção e produto de uma reflexão estética contextualizada.

#### **4.2. O Ensino de Artes e a Proposta Triangular.**

[...] é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. (Ferraz & Fuzari, 1999: 16)

O ensino de Arte-educação no Brasil encontra-se regulamentado desde 1998, com a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e das normas da LDB (Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional). A partir daí, o sistema educacional brasileiro reconhece legalmente a importância da Arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. Assim, a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho, expressa em suas várias linguagens, visando à formação artística e estética das crianças e jovens no Brasil. Segundo os PCNs, a mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional,

centrado apenas na transmissão de conteúdos, para um processo de aprendizagem com foco no aluno também ocorreu no âmbito do ensino de Arte.

O ensino de Artes no Brasil é permeado por inúmeras transformações em que modelos são elaborados, propostos e refutados como parte na construção de uma perspectiva que melhor se adapte às necessidades, multiplicidades de interesses, abordagens e contextos brasileiros. Um dos primeiros termos utilizados para designar o ensino de Artes foi o termo Educação Artística e estava associado a uma capacitação de curta duração que preparava o professor polivalente para lidar com as Artes plásticas, Música, Dança e Teatro. Essa perspectiva de ensino de Artes ligada a cursos tão rápidos e superficiais, foi fortemente combatida. “[...] Os cursos foram com raríssimas exceções, implantados e trabalhados como um *laissez-faire*, um deixar fazer “qualquer coisa”, partindo ora de uma sensibilização apenas primeira, ora de simples apropriações de sucata e/ou “lixo-limpo”, para grotescas reproduções copistas [...]” (Frange, 2008, p. 40). A cada terminologia proposta, um círculo de debates se fazia em seu entorno, a exemplo da *Arte-Educação e Arte/Educação*.

A Arte-Educação surge na tentativa de conectar a Arte e a Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre a Arte e a Educação. [...] Muitos professores Julgam-na inadequada. Por isso defendem a Arte e seu Ensino. [...] A Arte/Educação com a barra é sugestão de uma linguista para reforçar a ideia de imbricamento, contiguidade, terceiro espaço [...]. No entanto, para outros linguistas, seria mais apropriado o hífen, pois a barra separa os termos em vez de interrelacioná-los. (Frange, 2008: 45)

O que pode parecer um pormenor do ensino de Artes, trata-se na verdade da construção de uma conduta, um perfil, que demonstrasse conceitos e escolhas metodológicas; trata-se de saber como o professor deveria agir e se reconhecer em seu fazer profissional. Verificar essa discussão a respeito do não consenso sobre o formato da nomenclatura do ensino de Artes, põe-nos a perceber a dimensão das inquietações diante desse ensino. “No momento em que uma nova lei posiciona uma nova direção, essas questões pedem nova significação e novos posicionamentos.” (Frange, 2008: 37)

Muito se tem discutido no ambiente acadêmico a respeito de como deve se dar o ensino de Arte. Professores têm retornado à universidade para se capacitar e reavaliar a sua prática de ensino, de acordo com novas perspectivas, teorias e métodos. Essa necessidade em debater sobre o formato mais adequado para se trabalhar as questões das Artes nos diversos níveis de ensino se complexifica ainda mais quando consideradas imersas na problemática

do sistema educacional. A perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar, a cultura, o gênero, o *bullying* etc, compõem a agenda atual de aprendizagem das escolas na tentativa de estabelecer conexões relevantes e eficazes, mas, principalmente, de investir cada vez mais em um processo de valorização dos “sujeitos”. “[...] As salas de aulas são repletas de etnias, de sujeitos e “sujeitidades”. São mananciais e potências de vir a ser: Potências estéticas de sentir, potências de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente e de agir politicamente.” (Tourinho, 2008: 43)

Trata-se de uma visão do ensino de Artes voltada para a amplificação das coisas, na medida em que o próprio conhecer e fazer arte estimulam esse processo em que o questionamento, a curiosidade, a criatividade e a multiplicidade de vertentes são parte constituinte da lida diária desse ensino nas escolas.

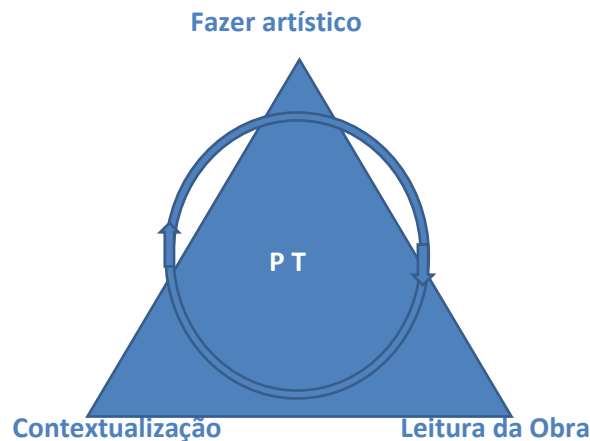
Nesse sentido, a Proposta Triangular (PT), ou abordagem triangular desenvolvida no Brasil, parte de uma perspectiva que já vinha sendo trabalhada por diversos pesquisadores no mundo, a exemplo do norte-americano Elliot Eisner (2003) que analisa os métodos e conteúdos de ensino, relacionados à função da Arte na sociedade. Da mesma forma, a proposta foi desenvolvida por educadores como Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, que se somam às tentativas para uma organização metodológica do ensino de Arte que vise uma perspectiva de ensino em que o aluno possa participar mais ativamente, valorizando a sua visão de mundo e estimulando a reelaboração consciente dos conteúdos, de forma a possibilitar uma aprendizagem crítica diante das coisas.

A arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (Barbosa A. M., 2008a: 18)

Segundo a proposta que foi desenvolvida nos anos 1990, a construção do conhecimento em Artes acontece quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação, traduzidas na prática diária pela pesquisadora Ana Mae Barbosa por “*a Leitura da Obra, a Contextualização e o Fazer Artístico*”. Essas três etapas compõem um processo triangular que, segundo, a autora, “não é rígido, não é uma receita”, mas sim o enunciado de três processos importantes.



Figura 13 Proposta Triangula



A PT se apresenta no ensino de Artes como uma ferramenta de auxílio, uma metodologia que ajuda o professor a atingir os objetivos da aprendizagem. A proposta coloca como base do triângulo os processos de Contextualização e Leitura da obra e, no ápice, o Fazer artístico. Em inúmeras entrevistas a professora Ana Mae Barbosa<sup>26</sup> retifica a proposta ao dizer que o esquema triangular não deve limitar o processo e que o mesmo deve começar ou terminar por onde o educador compreende ser mais adequado, devendo ficar atento que esses três passos se interrelacionam e são essenciais no ensino de arte.

A *Contextualização* é o processo em que o aluno é exposto à explicação formal. Essa contextualização pode transmitir aspectos sociais e culturais da história da arte, assim como aspectos da história de vida do artista, o movimento artístico, sua perspectiva interdisciplinar, dentre outros. Grosso modo, seriam esses os elementos básicos. Entretanto, contextualizar pode ser muito mais: o importante é trazer ao aluno as informações oficiais que tangem ao tema e situá-lo no que lhe está sendo apresentado.

---

<sup>26</sup> Entrevista concedidas por Barbosa no programa RodaViva da TV cultura do Brasil e pela Universidade de São Paulo-USP, acedidas em 04/04/2016 <https://www.youtube.com/watch?v=WL9KbV4ifA8> e

Figura 14 PT Contextualização



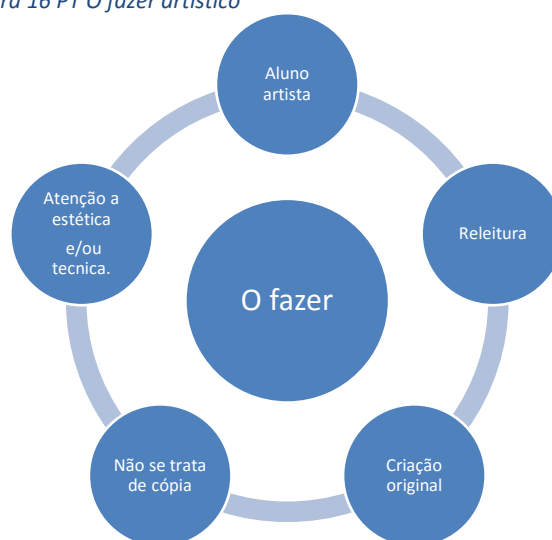
Na *Leitura da obra*, o aluno é estimulado a relatar as suas impressões, seja através de um fazer, ou através do verbo. É estimulado a olhar a obra a apreciar o que lhe é apresentado, a fazer a leitura da obra a partir do que já tem consigo, do seu aparato cognitivo e cultural. Esse momento é importante porque é através dele que o professor pode perceber, em seu aluno, suas limitações e capacidades mais variadas.

Figura 15 PT Leitura da obra



No *fazer artístico*, o aluno experimenta o papel de artista, em cujo momento ele é estimulado a produzir o que pode ser uma releitura do que foi apresentado ou até mesmo uma ideia original. O importante é que não se estimule a cópia pura e simples, mas que se incentive a criação, com algumas orientações técnicas e estéticas. Não se trata de fazer por fazer, mas sim de um momento em que culminam diversos saberes e informações com as quais se teve contato ao longo do processo.

Figura 16 PT O fazer artístico



Na PT, a orientação é que todo o processo se dê em uma mesma aula ou o mais próximo possível e que ao final o aluno seja chamado a realizar uma reflexão sobre o seu próprio fazer artístico. Em sua rotina mais usual, a PT é comumente trabalhada por professores que demonstram as imagens de obras de artes para os seus alunos, estimulam a observação dessas imagens, contextualizam-nas com base na História da Arte e partem para uma atividade prática de sua escolha.

Em nossa pesquisa, utilizamos a Proposta Triangular como suporte durante fases do Ateliê Biográfico de Projeto, não sendo utilizadas em sua estrutura formal completa. A PT prevê atividades curtas e objetivas - o que deve levar em conta o curto tempo da disciplina de Arte nas escolas - que para o nosso caso limitariam as informações que queremos com o ABP.

Utilizar a ferramenta de ABP dentro da disciplina de Artes Visuais é, para nós, a possibilidade de desenvolver nos alunos uma percepção estética, lúdica, questionadora e

propositora que ajude na expressão e compreensão de sentimentos e complexos advindos de suas histórias de vida.

A importância dessa dimensão estética no estímulo à criatividade é abordada no trabalho de Ostetto & Kolb-Bernades (2015). As pesquisadoras desenvolveram práticas artísticas junto a jovens do Mestrado em Pedagogia do Teatro, da Universidade de Rostock, na Alemanha, cujas atividades foram inspiradas no ABP, pressupondo a dimensão estética e poética dos processos de produção de narrativas autobiográficas.

A valorização da dimensão estética das linguagens artísticas é buscada na tentativa de estimular de forma criativa e envolvente a fala do aluno no ambiente formal, enriquecendo e tornando mais atrativo e significativo o espaço do aprendizado. Mais do que a utilização de um método, a proposta é a exaltação do saber comum em parceria com o ambiente escolar e o saber formal. Trabalha-se aqui, portanto, com uma forma de utilização do ensino e da experiência artística que procura promover práticas e capacidades criativas, indo de alguma maneira ao encontro das questões discutidas no Capítulo 1. Endossando uma perspectiva complexa e crítica de criatividade, que nesse Capítulo se procurou debater, entende-se a criatividade não numa perspectiva estrita, muito direta e instrumentalmente vinculada ao empreendedorismo de mercado, à profissionalização e à retórica da chamada ‘agenda criativa’, mas antes como um processo amplo, de diálogo emancipador e formativo entre saberes múltiplos, formais e informais, capaz de estimular ao mesmo tempo o desenvolvimento de competências pessoais e capacidades cidadãs. Seguimos, nesse sentido, uma ideia muito próxima daquela que é proposta por Cláudia Pato Carvalho (2013), que, no seu trabalho de intervenção artística com o grupo Bando à Parte, argumenta que o envolvimento dos jovens em projectos artísticos política e socialmente radicados e empenhados é passível de promover “o desenvolvimento de capacidades individuais e sociais que contribuem para a criação de um cidadão capaz de reflectir sobre os contextos sociais e ter uma participação cívica activa.”<sup>27</sup> (Carvalho, 2013: 755)

Acreditamos que na escola o processo de ensinar e aprender faz parte de um imenso trabalho coletivo em que todos aprendem e todos ensinam: “Não bastam informações acabadas sobre os conteúdos das matérias, pois o processo de ensino/aprendizagem só será de fato possível se os conteúdos trazidos pelos aprendizes puderem estabelecer pontes para

---

<sup>27</sup> Tradução livre.

a construção do conhecimento fabricado artesanalmente, por professores e alunos” (Martins, 2008: 53)

#### **4.3 Procedimentos a desenvolver: uma proposta de projecto de aprendizagem e participação a aplicar.**

Os procedimentos desenvolvidos nessa pesquisa foram orientados pelas regras gerais do Ateliê Biográfico de Projeto, adaptadas numa perspectiva flexível, a título experimental e tendo em vista os objetivos deste trabalho. As regras do ABP orientadas por Delory-Momberger (2006), por exemplo, sugerem uma prática longa, com grandes intervalos entre os encontros e em que a duração total do ABP seja de aproximadamente 6 meses. Tal ferramenta, nesse formato, seria inviável para a realidade escolar que dispõe de tempo tão reduzido de aula. Outra ferramenta também adaptada foi a Proposta Triangular (Barbosa A. M., 2005), que para nossa pesquisa não nos daria as informações de histórias de vida e o envolvimento que desejávamos.

Apesar do projeto ter sido desenvolvido na disciplina de Artes, acredita-se que a utilização do ABP na escola, desde que sejam realizadas as adaptações e interpretações necessárias, é um instrumento de grande valia para ampliar as potencialidades convencionais dos currículos escolares, sejam eles de que disciplina for.

A proposta de ação desenvolvida foi construída para ocorrer ao longo de 6 encontros presenciais, no âmbito da disciplina de Artes, com 1 encontro de 2h a cada semana, durante 6 semanas consecutivas, totalizando 12h de trabalho junto ao grupo.

Na tabela que seguirá logo abaixo apresentamos uma síntese esquemática dos procedimentos a desenvolver ao longo desses 6 encontros porém, disponibilizamos em anexo uma descrição mais detalhada destes procedimentos, contendo os respetivos objetivos e intenções.

Na tabela-síntese temos orientações que não são exclusivamente voltadas para a disciplina de Artes, mas sim para o professor de uma forma geral, desde que ele possa adaptar as atividades da disciplina que leciona e os seus objetivos.

Tabela 2 Síntese da ação

DIA	PROPOSTA	RESUMO
1º Dia	Proposição do ABP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar o que se pretende com o encontro.</li> <li>• Induzir as falas de forma aleatória e espontânea.</li> </ul>
2º Dia	Narrativas auto-biográficas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção individual de reflexão ordenada sobre as histórias de vida, com reflexão organizada pela escrita.</li> <li>• Formação dos grupos em tríades e socialização das narrativas entre eles.</li> <li>• Construção da 1ª síntese.</li> </ul>
3º Dia	Narrativa de temas propostos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre temas comuns aos alunos e proposto pelo professor/animador. (Ex.: bairro, escola, cultura, geografia, ecologia, arte, etc).</li> <li>• Debate entre as tríades e socialização da narrativa contendo os pontos de vistas dos grupos.</li> </ul>
4º Dia	Narrativa de tema curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de um componente curricular de ensino, despidido de sua contextualização formal.</li> <li>• Ligação com o tema proposto na etapa anterior.</li> <li>• Apresentação síntese sobre essa conexão.</li> </ul>
5º Dia	Aula/Contextualização formal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização do conteúdo formal programático</li> <li>• Debate.</li> </ul>
6º Dia	Projeto final coletivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade prática/conclusiva, a critério do animado/professor.</li> <li>• Conclusão ressaltando a valorização da interação entre os aspectos formal e não formal do tema desenvolvido.</li> </ul>

Durante toda a atividade, os usos das imagens e as discursões sobre as realidades que se apresentam estão envoltos na disciplina de Artes. O projeto final resultado de todo o trabalho coletivo deve então levar em conta a disciplina em seu ambiente formal e ser capaz de interagir com ela, de forma a ficar evidente a permeabilidade entre o saber comum e o saber formal, por meio dos relatos, produções e reflexões. Optamos por desenvolver, ao final, uma atividade de *bricolagem*, através da qual os alunos foram estimulados a experimentar materiais, recortar, colar, colorir e criar um novo elemento visual, partindo de imagens trabalhadas em sala. Essa atividade não se trata de um modelo rígido. A prática pode se dar no ultimo encontro, mas o grupo também pode decidir por elaborar uma peça teatral, uma apresentação de dança ou uma exposição artística, sendo que opções mais complexas demandam novos encontros e um trabalho intenso voltado a um apresentação final ou uma intervenção continuada.

## **CAPÍTULO 5**

### **NA SALA DE AULA: UM EXPERIMENTO CRIATIVO**

De acordo com os objetivos iniciais desse trabalho, e seguindo o plano sintetizado no Capítulo anterior, a experiência prática que estruturou o nosso trabalho empírico foi realizada através de uma atividade teórico-prática, desenvolvida coletivamente por meio da técnica de Ateliê Biográfico de Projeto (ABP), com alunos da 3ª série do ensino médio do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, no bairro Santa Maria em Aracaju- Sergipe- Brasil. Eu própria como professora da disciplina de Artes do CEVSM, afastada temporariamente para mestrado, assumi o papel de animadora junto a um pequeno grupo de aluno que aceitou fazer parte da atividade proposta.

Como referimos, a atividade foi orientada nos moldes do Ateliê Biográfico de Projeto-ABP, utilizando-se também as orientações da Proposta Triangular para o ensino de Arte, desenvolvida pela Arte-educadora Ana Mae Barbosa. As discussões sobre arte-educação hoje no Brasil estão voltadas para a “Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra.” (Barbosa A. M., 2008b). Esta orientação pedagógica é em geral muito bem vista, uma vez que o ensino de Artes vem mudando significativamente com o passar dos anos, e o alargamento do seu espectro de atuação tem sido motivado pelos novos desafios e demandas.

O foco da prática aqui desenvolvida esteve voltada a uma atividade que nos permitisse perceber as inter-relações entre as práticas interativas quotidianas e comunitárias presentes nas histórias de vida e estimuladas nas narrativas dos alunos. Pretendia-se, com isso, ter uma melhor compreensão dos níveis de correlações e permeabilidades entres esses saberes e suas incidências na formação de um possível saber compartilhado, conectado e contextualizado, em que podemos realizar a “ancoragem” ou as possíveis conexões com o conhecimento formal, em um exercício conduzido e estimulado. A aproximação entre o senso comum e conteúdo formal é para nós um motivante a se mostrar cheio de surpresas e desafios.

A atividade foi dividida em 6 (seis) dias e realizada com um grupo de 9 (nove) alunos da 3ª série do ensino médio do CEVSM. Os alunos participantes foram divididos em tríades, perfazendo um total de 3 grupos de trabalho. Naturalmente, não há aqui nenhuma pretensão de generalização com essa pequena amostra. Como nossa abordagem é de carácter experimental, a dimensão empírica tem valor heurístico, e não valor estatístico para as conclusões elencadas.

No início da atividade foi solicitado que os participantes preenchessem um questionário disponível *on-line*, para coleta de informações pessoais.<sup>28</sup> O uso desse inquérito que encontra-se na íntegra nos anexos desse trabalho, nos permitiu compreender algumas características relacionadas ao contexto e a opinião dos alunos, por exemplo, sobre a estrutura familiar daqueles jovens e o que eles pensavam sobre o bairro.

A aplicação do inquérito não tinha mais pretensões que a de cadastrar os alunos em uma base de dados e auscultar sua opinião sobre alguns temas. Apesar de trabalhar com um pequeno grupo, foi possível coletar informações de grande valia para a pesquisa que, somadas às histórias de vida, ajudaram na elaboração de uma visão mais contextualizada sobre cada um dos entrevistados.

Através dos resultados obtidos com o formulário, verificamos que dos 9 entrevistados 5 deles tem irmãos de pais diferentes. Esse dado pode ser aparentemente irrelevante, mas lidar com essa realidade no âmbito familiar pode ser um desafio muito grande para esse jovem, com possíveis repercussões em seu desenvolvimento emocional e escolar. Observamos ainda que 4 dos participantes, apesar de citar os pais como responsáveis, não moram mais com eles. Nos relatos, também podemos perceber que a figura do pai não é presente na maioria das casas e que 4 (quatro) entre 9 (nove) alunos entrevistados já repetiram de Ano.

Esse tipo de informação pode colaborar com o alargamento da nossa percepção, contribuindo para a compreensão da estrutura familiar, cuja forma, muitas vezes, se distancia do modelo tradicional de família. Esses jovens muitas vezes convivem com meios-irmãos, padrastos e são por vezes criados pelas avós e por mães que já se encontram em outros casamentos. Esses dados nos possibilitam uma abordagem diferenciada durante a aula, nos ajudando a potencializar determinados aspectos e a relativizar outros.

---

<sup>28</sup> Inquérito direto realizado por via eletrônica (Google formulários). Em anexo.



No mesmo inquérito perguntamos aos entrevistados a respeito da sua relação com o bairro e sondamos sobre sua percepção com relação ao lazer. Foi interessante percebermos algumas contradições nesse quesito. Por exemplo, em uma pergunta eles apontavam o bairro como muito violento, entretanto em outra diziam que não sentem vontade de sair do bairro. As respostas ligadas à falta de lazer mostram-se quase unânimes quando apontam que o bairro não oferece nenhum tipo de lazer aos jovens. Os entrevistados afirmam também, em sua maioria, sentir-se seguros dentro da escola.

Esta ferramenta, quando aplicada de forma coerente e planejada, pode ser um instrumento de grande valia para o docente, que pode a cada ano ir sofisticando seu arcabouço de perguntas e gerar um material de grande importância para a elaboração de suas aulas, levando em conta as especificidades de cada turma. Isso pode vir a complementar de forma qualitativa o seu material de trabalho e ajudá-lo a executar sensivelmente o seu plano de ensino, elaborando a sua aula com base em um perfil mínimo da turma. Entretanto, ressaltamos que inquéritos não substituem a necessidade da fala e do relato como forma de exercício para a construção de um discurso em que se possa perceber a si, o outro e o entorno como partes de um processo de aprendizagem significativa crítica.

Outro instrumento de coleta qualitativa de dados foi a gravação do áudio de depoimentos, mediante entrevista semiestruturada<sup>29</sup>. Durante a atividade, foi seguido o cronograma de trabalho planejado, que se encontra resumido na tabela disponível no Capítulo 4 e que pode ainda ser acessada de forma integral e detalhada no Anexo II. A ação foi planejada seguindo 3 (três) orientações: 1. Procedimentos Gerais (O que se pretendia de forma geral com a ação desenvolvida em cada dia); 2. Cronograma metodológico (Quais as ações de método que se pretendia desenvolver em cada dia); e 3. Tempo (Como seria distribuído o tempo, dentro das ações do dia.)

No relato que se seguirá, tentamos manter as três orientações que citamos, entretanto, agora não mais como planejamento e sim como ação executada e rica em detalhes, na qual incluímos o item “*Impressões acerca da ação*”, em que se apresentam percepções diante da ação e das reações dos alunos durante os encontros.

---

<sup>29</sup> Em alguns momentos do relato da ação, usamos trechos transcritos das falas dos alunos que foram gravadas e nos valemos de letras do alfabeto para classificar os alunos e não expor suas identidades. Para as três meninas usamos A, B e C, e para os 6 meninos usamos D, E, E, G, H, I.

## **5..2. As Atividade com base no ABP**

### **5.2.1. 1º Dia**

#### ***I. Procedimentos gerais***

Nesse primeiro momento pretendíamos seguir as características do ABP mais intensamente. As informações sobre os procedimentos e motivos dos nossos encontros foram relatadas. Todos deviam conhecer a proposta e sentir-se à vontade com os objetivos do ateliê. O trabalho foi proposto aos alunos e a história de vida colocada sob a perspectiva de um projeto. A história pessoal foi aproximada como movimento orientado, onde lembranças e reflexões fizeram parte do direcionamento para exteriorização de sentimentos. Os alunos foram estimulados a falar e, ao final, foi pedido que em casa refletissem sobre seus percursos educativos, evocando figuras marcantes como pais, amigos, namorados (as), as etapas e os eventos positivos e negativos desse percurso, com especial atenção a sua rotina no bairro e na escola.

#### ***II. Cronograma metodológico***

- Durante duas aulas, que equivalem a 50 minutos cada, informamos sobre a técnica de ABP e sobre o que queríamos durante os encontros, tentando criar um clima agradável e estimulante entre o grupo.
- Logo em seguida iniciamos os relatos começando pela professora/animadora (eu própria), que falei um pouco de mim de minhas impressões sobre o bairro, local onde trabalho. Essa iniciativa serviu apenas para propiciar um movimento de confiança e cumplicidade.
- Por último, foi solicitado que os alunos refletissem em casa sobre suas histórias anotando pontos importantes que viessem a lembrar, trazendo esse material, escrito em texto corrido ou no formato de tópicos e anotações para o próximo encontro.
- Salientamos a importância em dizer aos alunos que seus pontos de vista não seriam avaliados e que a escrita do seu relato seria apresentada por si, de forma que ele

próprio mediaria o que deveria ou não ser partilhado, e que suas escritas e relatos não receberiam qualquer julgamento.

### **III. Tempo**

1:40h de duração total que foram divididos em 20 min para apresentação da proposta e o restante do tempo para os breves relatos individuais. É importante administrar o tempo cuidadosamente para que todos falem, mesmo que brevemente.

### **IV. Impressões acerca da ação**

Foi surpreendente a participação dos alunos e a disponibilidade em contar suas histórias. O ambiente tornou-se a cada momento mais descontraído e acolhedor. Por algumas vezes também muito delicado, quando os relatos eram mais sofridos e emocionados.

Nos surpreendeu a necessidade de falar e ser ouvido e o respeito e carinho com que os colegas recebiam as histórias narradas. Esse primeiro momento serviu também para percebermos uma certa carência dos jovens e principalmente para verificar o quanto eles querem falar das suas histórias e partilhar seus problemas. Foi um longo tempo de profunda interação, de que citamos os relatos de alguns alunos como momentos fortes, de grande cumplicidade e que ilustram o que ocorreu nesse primeiro encontro.

*“Há três anos atrás veio o falecimento do meu irmão, o mais velho com 24 anos. Ele tinha mania de sentar na janela pra fumar, só que minha mãe disse que por conta de ser homossexual, ele tentou se matar, porque não aguentou a pressão da sociedade. Só que ele não conseguiu e foi parar no hospital João Alves. Passando um tempo, aí, um dia antes, eu estava trabalhando com meu pai. Eu falei com ele, dei um abraço nele, aí no outro dia eu soube da notícia, aí isso me abalou bastante. Aí foi a partir desse dia que eu decidi que queria ser alguém na vida. Não queria dar mais dor de cabeça para os meus pais e queria um futuro melhor. Aí até hoje eu sinto saudades dele. De vez enquanto eu paro, sento e choro. Mas Deus me deu esse irmão aqui que me abraça e me consola.” (O aluno fala abraçando o amigo ao lado)*

*“A minha vida nesse bairro é isso, eu continuo muito dentro de casa porque a violência melhorou e piorou ao mesmo tempo. É que antigamente eram só homens mais velhos, tipo de 18 a vinte e poucos anos que assaltavam, mas hoje em dia, não. Hoje em dia, meninos de 12 e 13 anos já estão com armas e faca na mão fazendo assaltos.”*

*“A minha vida não é das piores porque sei que tem gente em situação pior que eu, mas também não é das melhores porque sei que vivo em um mundo capitalista e tem gente com melhores condições econômicas que eu.” (Aluno-F, 2016)*

//

*“Eu nasci em berço evangélico, mas em 2012 meu pai entrou no mundo do álcool e foi algo que abalou bastante a minha vida familiar e na escola também, porque quer queira quer não, isso abala. Bar é lugar de drogas, de crime, e você ver seu pai no bar e indivíduos colocarem a arma na cabeça do seu pai. Tudo isso foi muito triste.”*

*“(…) Me lembro que na quinta série tinham 3 meninos que usavam drogas no banheiro da escola e eu lembro quando eles fizeram a proposta de levarmos as drogas porque somos mulheres e era mais fácil para nós. A maioria desses meninos já morreram ou estão ainda vivos, mas no meio do crime”. (Aluno-A, 2016)*

//

*“Meu pai está desempregado, minha mãe faz unhas e eu dou aula de violão pra ajudar em casa. Apesar dos estereótipos do bairro, eu sempre quis ver as coisas pelo lado bom.”*

*“As vezes a gente quer ir na frente das batalhas, mas é preciso subir degrau por degrau.” (Aluno-D, 2016)*

//

*“Eu apanhava muito, muito mesmo, mas hoje eu agradeço aos meus pais, pois tem muito amigo meu que se perdeu nas drogas e no crime. Minha mãe me levava para a escola todo dia, até eu pedir pra ela parar, porque eu tinha crescido.”*

*“Não sou de confusão, mas no ano passado vieram na escola armados pra me pegar por conta de coisas do facebook.”*

*“Eu estou estudando para ter um futuro.” (Aluno-J, 2016)*

//

*“Moro sozinho e me orgulho de ser um dono de casa. A minha mãe se casou foi morar com outro marido a 2.000 quilômetros daqui. Já o meu pai mora logo ali, mas eu não falo direito com ele.”*

*“Eu procuro o conhecimento e não a informação, porque a informação é superficial mas o conhecimento é pra sempre. Eu também adoro estudar, desde “pivettino” eu gosto de estudar. Estou trabalhado e me orgulho de poder me sustentar parcialmente.” (Aluno-I, 2016)*

Conhecer um pouco a história e as problemáticas dos alunos foi importante para compreender sua relação com a vida. As histórias pessoais emergiram e as lembranças e reflexões fizeram parte do direcionamento para exteriorização dos mais diversos sentimentos. Apesar dessa profusão de emoções aparentemente desorganizadas, o momento

foi crucial para estabelecer aproximações e iniciar um processo de reflexão que é próprio da autobiografia. Vivenciamos uma espécie de *brain storming* de histórias de vida.

Figura 17 Primeiro dia de atividade.



Primeiro dia de atividade. Explicação sobre a proposta dos encontros e estímulo aos relatos individuais sobre suas histórias.

### 5.2.2. 2º Dia:

#### *I. Procedimentos gerais*

No 2º dia, os alunos procederam a narração de sua história de vida exercitando o formato autobiográfico. O relato deu-se de forma mais estruturada, refletindo sobre os pontos levantados por cada um ao longo da semana. Para que pudessem compartilhar esse relato de forma confortável e envolvente com os colegas do grupo, eles precisaram exercitar uma exposição ordenada das suas impressões sobre seu percurso de vida. Essa organização das emoções é para Delory-Momberger (2006) a chave para as conexões com o mundo à volta e para uma construção – por assim dizer - mais consciente do seu futuro. Esse foi um dia de organizar as referências pessoais e compartilhá-las.

Em sala de aula, dividimos os alunos em grupos de três componentes<sup>30</sup> para a “Socialização das Narrativas”. No ABP, as histórias contadas são faladas e não lidas, e originalmente debatidas em grupos de três pessoas, as “ (...) tríades que permitem sair da relação dual projetiva e que favorecem a emergência da fala”. (Delory-Momberger, 2006, p. 367). É o exercício de ouvir e ser ouvido como base para o diálogo e compreensão do outro e de si, em sociedade.

## **II. Cronograma metodológico**

- Divisão *tríades* e início dos relatos.
- Após o debate entre os componentes do grupo, eles foram orientados a organizar uma síntese desses relatos de vida. Para essa síntese, pedimos que fossem levados em conta semelhanças e diferenças entre eles e as questões consideradas para o grupo como as mais relevantes.
- Tomamos cuidado para a manutenção de um ambiente tranquilo e agradável que possibilitasse o diálogo discreto e respeitoso para que os relatos fossem iniciados.
- Cada um apresentou sua narrativa para o coletivo da tríade e os participantes colocaram questões, sem procurar dar uma interpretação. Esse trabalho conjunto visou ajudar o autor a construir o sentido de suas histórias, assim como colaborou para que os ouvintes as compreendessem a partir do ouvir o outro e refletir sobre si.
- Após ouvirem uns aos outros, eles prepararam uma síntese representativa da história de vida dos componentes do grupo, que foram lidas para os outros grupos, gerando um momento de grande cumplicidade e debate.
- Ao final do encontro, sugerimos que em seu percurso de ida para casa, os alunos observassem uma manifestação de arte urbana no bairro que representasse para ele uma imagem de sua vida cotidiana. Orientamos a escolha da técnica de pinturas em muros, utilizando tintas em sprays, comuns na periferia das cidades, que se trata da pintura em grafite, por se tratar de uma manifestação de grande representatividade da juventude local.

---

<sup>30</sup> Em sua proposta Delory-Momberger (2006) sugere a execução em grupos de três componentes, as *tríades*, entretanto acreditamos que isso deve ficar a critério do mediador que pode acomodar as pessoas em grupos confortáveis que contenham quatro ou cinco componentes, apenas chamamos atenção para evitar grupos muito grandes que possam interferir no processo narrativo intimidando os participantes e comprometendo o ABP.

- Foi solicitado que cada grupo fizesse uma fotografia da pintura em grafite e que fosse enviada por meio eletrônico para a professora.

### **III. Tempo**

1:40h de duração total, em que 20 minutos foram para montagem dos grupos e orientação sobre como se dariam os relatos e a construção das sínteses. O restante do tempo foi dedicado às narrativas autobiográficas, e à construção das sínteses.

### **IV. Impressões acerca da ação**

Ao organizarem suas ideias, os alunos chegaram mais circunspectos e menos emotivos para os novos relatos. Trouxeram suas histórias em forma de texto ou de tópicos e iniciaram uma longa conversa em tom de voz baixo com os componentes do seu grupo. O silêncio muitas vezes era interrompido por risos. Foram orientados a interagir e anotar pontos interessantes uns dos outros. Após os relatos individuais, desenvolveram o exercício de construir uma síntese das histórias do grupo. Cada grupo identificou semelhanças e diferenças e ressaltaram pontos de vista.

Essa etapa foi muito bem-sucedida, pois propiciou o aprofundamento de questões que eles consideravam importantes, bem como o exercício da construção da síntese, o que possibilitou a cada um ver-se de uma nova maneira. Discussões sobre família, emprego, moradia, preconceito, *bullying*, futuro, escola e bairro ganharam mais relevância nessa etapa. Esse debate proporcionou o alargamento do olhar, na medida em que se pretendeu unir as diversas histórias, como podemos verificar na fala do aluno B, ao contar sua história e estimular os colegas a não se sentirem envergonhados por morar no bairro.

*“A gente sabe que não tem nada de errado com a gente, mas as outras pessoas fazem a gente se sentir mal, como se tivesse algo de errado com a gente. Isso faz com que a gente vá para algum lugar e se sinta sempre deslocado, como se nosso lugar fosse só o Santa Maria.”*

*“As pessoas não falam, mas quando eu digo que sou do Santa Maria, eu sinto o olhar. Elas muitas vezes me fazem perguntas como do tipo: “Se eu for lá, é verdade que vou sair pelado, porque vão-me roubar tudo?” Eu acho isso um absurdo, mas eu deixo pra lá.”*

*“Eu passei por isso de perceber, caramba, tô sofrendo preconceito! De ver amigos meus entregando currículos e não ter nenhum problema com o currículo deles, a não ser o endereço. Acontece muito disso. Já aconteceu de ter pessoas que me*

*disseram que mudaram o endereço, dizendo que moram em outro lugar, sendo que moravam aqui, pra conseguir emprego. E conseguiram!”*

*“Para mim as pessoas não são más, elas só são ignorantes, porque elas não conhecem, elas só sabem o que ouviram falar. Eu sei, eu conheço os dois lados, quando eu saio daqui e quando estou aqui. Eu sei mais deles do que eles de mim, porque eu saio daqui. Eles são ignorantes.”*

*“Quando falarem coisas da gente, a gente não pode ficar com vergonha porque essas pessoas não sabem. As pessoas tem medo do que não sabem, elas tem medo do desconhecido e é por isso que a gente sofre preconceito, é por isso.” (Aluno-B, 2016)*

Figura 18. Segundo dia de atividade.



Nesse dia foram montadas as tríades e iniciado o relato e a construção autobiográfica. Ao término, o grupo elaborou uma síntese dos pontos que considerou mais relevantes nos relatos e apresentou aos outros grupos.

### 5.2.3. 3º Dia:

#### *I. Procedimentos gerais:*

O terceiro encontro serviu para reforçar os laços de amizade e cumplicidade iniciados no encontro anterior, no qual os alunos foram orientados a trazer das ruas do bairro um elemento visual compartilhado no cotidiano do grupo. Para essa atividade sugerimos que os alunos trouxessem uma foto de um desenho feito por *grafiteiros*, do bairro. Os *grafiteiros* são artistas da periferia e estão em grande parte associados à cultura *Hip-Hop*. Tal cultura urbana tem bastante representatividade no bairro, como verificado em pesquisa



onde foram mapeados e analisados alguns elementos da identidade juvenil presentes na cultura *Hip Hop* do bairro Santa Maria e do CEVSM.<sup>31</sup>

As fotos dos grafites, feitas pelos alunos e enviadas para a professora, foram impressas e levadas nesse 3º encontro. A ideia era orientar a aprendizagem a partir das trocas de experiências ocorridas durante os primeiros encontros, nos quais os relatos de vida e as construções autobiográficas ajudaram a compreender melhor como pensam e o que sentem os jovens do bairro. A ideia foi, portanto, estabelecer uma ponte empírica e conceitual entre os conteúdos não formais e formais do conhecimento, levando em conta as características desse aluno e as necessidades pedagógicas da disciplina de Artes Visuais.

Seguindo Barbosa A. M. (2008b) partiu-se da premissa de que se pode ampliar o conhecimento e o interesse sobre as Artes se partirmos da realidade vivida quotidianamente para gerar uma aproximação mais compreensiva que estimule a aprendizagem significativa e crítica, na medida em que a contextualização se torna mais perceptível e conectada com o mundo da vida. Uma percepção mais ampliada e conectada transforma-se em estímulo que gera aprendizagem significativa e, mais ainda, a depender do formato da abordagem, ela gera aprendizagem significativa crítica, na medida em que estimula no aluno a percepção de sua realidade. Somente compreendendo o que se tem, ou o que se é, podemos iniciar algum tipo de mudança na estrutura do que somos ou do que temos.

A arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (Barbosa A. M., 2008b:18)

Foi na intenção de estimular essa percepção do entorno e de si nesse espaço para gerar um novo olhar sobre a realidade analisada e sobre a concepção, sobre Artes, que propusemos essa ação. A imagem dos grafites escolhidos pelos grupos foi trabalhada durante o encontro por meio de uma abordagem multidisciplinar que buscava compreender os múltiplos aspetos que giram em torno da representação imagética dos grafites. Os alunos

---

<sup>31</sup> A referida pesquisa sobre cultura urbana foi desenvolvida em parceria com a Universidade Federal de Sergipe, e contou comigo e com a professora Maria de Lourdes, de língua portuguesa do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, como coorientadoras de pesquisa. A pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe-FAPITEC/SE/CNPq, através do edital nº 14/2012, com o projeto intitulado “Cultura Urbana: Identidade e Juventude no Bairro Santa Maria.” No período de 01/06/2013 a 31/08/2014.

foram estimulados a refletir sobre essas imagens e falar sobre o que viam, sentiam e acreditavam sugerir.

## ***II. Cronograma metodológico:***

- Os grupos receberam a imagem do grafite impressa em formato A4 e também puderam observá-la em projeção na lousa.
- Os componentes dos grupos iniciaram intenso debate e prepararam uma síntese de suas impressões acerca do grafite escolhido, para apresentar aos outros grupos. Nessa síntese, foram pedidas informações como local, data em que a foto foi retirada, sua técnica artística, em que contexto social foi produzida, detalhes e caracterização do desenho, com reflexões sobre as cores usadas e interpretações da equipe sobre o significado da obra.
- Os alunos de cada grupo apresentaram as suas percepções da obra de arte urbana a partir de suas histórias de vida, seguindo um formato narrativo por meio da escrita.
- Mais um momento de “Socialização das Narrativas” foi iniciado, gerando intenso debates entre as tríades.

## ***III. Tempo***

O tempo foi dividido em 1h para a construção das narrativas entre a tríade sobre a pintura em grafite escolhido e 1h para a socialização dessa narrativa com os outros grupos e realização de debate.

## ***IV. Impressões acerca da ação:***

A maioria das pinturas em grafite escolhidas pelos grupos estavam nos muros da escola. Esses desenhos foram realizados durante um evento de grafiteiros no bairro em 2014 e teve apoio da Secretaria Estadual de Cultura e da Secretaria Estadual de Educação.

Os alunos mostraram-se bastante à vontade para manifestar suas opiniões a respeito das representações imagéticas dessa arte urbana, como podemos perceber na análise de um dos grupos sobre o grafite escolhido:

*“Para nós a imagem transmite um olhar crítico e social sobre as pessoas com câncer. Essa doença abrange todas as classes sociais. O grafiteiro reflete nessa pintura uma criança em frente ao espelho que deseja o crescimento do seu cabelo.” A luta contra o câncer atinge muitas crianças.<sup>32</sup>*

*“Para nós o desenho interpreta o confronto da natureza com a cidade e a industrialização. Isso por conta do cogumelo ser um fungo, ele junta as cores que dão a impressão de poluição e sujeira, e as cores junto a essa industrialização demonstram a realidade dura da cidade com as dificuldades, crime e violência também.<sup>33</sup>*

As falas se seguiram de interpretações e visões de mundo, configurando ao encontro um carácter peculiar e liberto de conceitos pré estabelecidos e julgamentos.

Figura 19. Muro da escola e grafites



Na primeira foto temos o muro lateral do CEVSM e Colégio Papa João Paulo II, local em que ocorreu o 2º AVERA (Encontro de Grafiteiros de Sergipe). Na 2ª foto, temos detalhes dos grafites escolhidos pelos grupos para trabalho em sala. Foto da autora.

<sup>32</sup> O grafite a que se refere esse grupo está identificado com o número 3 na figura 5.

<sup>33</sup> O grafite a que se refere esse grupo, está identificado com o número 2 na figura 5.

Figura 20 Terceiro dia de atividade



Os grupos debateram sobre as pinturas em grafite escolhidas e prepararam uma síntese sobre a obra a partir do seu conhecimento comum. Foto da autora.

#### 5.2.4. 4º Dia:

##### *I. Procedimentos gerais:*

Após o percurso de apropriação das histórias pessoais, que é comum ao conjunto de práticas de histórias de vida e que perpassa aqui pela busca compreensiva do outro e do distanciamento de si mesmo, seguimos em direção ao exercício do olhar ao entorno, através da observação dos grafites enquanto elemento estético visual da cidade, presente no bairro Santa Maria. Somente a partir da introdução desses elementos como parte metodológica é que demos início a uma etapa importante da aprendizagem: a inserção de elementos do conteúdo formal.

Nessa etapa, orientada pelo ABP, outros elementos se juntaram à atividade visando uma compreensão rica do aprendizado. No caso da disciplina de Artes, a inserção desse conteúdo formal se traduziu em pinturas de três conceituados artistas representantes da arte de vanguarda na Europa do século XX. Foram eles: Henri Matisse, como representante do movimento Fauvista; Pablo Picasso, como representante do movimento Cubista e Wassily Kandinsky, como representante do Abstracionismo<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> As referidas obras encontram-se na figura de número 6.

Foi selecionada uma obra de cada artista, que foram apresentadas aos grupos, inicialmente, como imagens descontextualizadas. Partimos da proposta de que os grupos deveriam se apropriar da imagem de forma semelhante à apropriação realizada com os grafites, ou seja, exercendo sobre a imagem um olhar *a priori* liberto do formalismo conteudista e aberto às interpretações pessoais.

Na utilização do conteúdo formal de Arte, seguimos as orientações da Proposta Triangular, seguindo as 3 etapas propostas por Ana Mae Barbosa (2005): Apreciação, Contextualização e Prática. Nesse encontro, estimulamos a etapa de “Apreciação”, ou seja, de leitura da imagem, que se dá, segundo Barbosa, através do olhar do aluno sobre a obra. Nesse momento, o olhar do senso comum, imbuído de percepções próprias, é estimulado e valorizado. Os grupos escolheram a imagem que desejavam trabalhar e iniciaram sua apreciação. Em seguida, trabalharam na construção da síntese de mais uma narrativa sobre suas impressões acerca da obra.

Uma vez finalizada a síntese, os grupos apresentaram suas impressões dando início ao debate. Comparações com os grafites escolhidos e um debate alargado e sem concepções pré-estabelecidas foram estimulados.

## ***II. Cronograma metodológico:***

- Apresentação de um componente curricular do ensino de artes, na forma de obras de artes sobre as quais os integrantes realizaram o mesmo exercício que foi feito com os grafites: construir uma narrativa interpretativa sobre as artes plásticas apresentadas, a partir das suas histórias de vida.
- As obras “A dança” de Henri Matisse, “Guernica” de Pablo Picasso e “Moscou I” de Wassily Kandinsky foram apresentadas aos grupos, porém sem a contextualização que envolve suas características formais.
- Semelhante a síntese sobre os grafites, os alunos realizaram a “Leitura da obra”, exercitando o olhar para as obras de arte, tentando desvendar significados ou simplesmente se deixar sensibilizar pelas cores e formas, sem que haja nenhuma contextualização formal pré-estabelecida e sem nenhuma amarra à livre interpretação.
- Em seguida, os grupos apresentaram as sínteses de suas interpretações.

### ***III. Tempo***

Foram 15 minutos para a apresentação das obras e escolha das mesmas pelos grupos, 40 minutos para a construção da síntese e 40 minutos para apresentação e debate.

### ***IV. Impressões acerca da ação***

Percebemos de início uma certa rejeição às obras apresentadas. Quando estimulados a falar sobre a imagem dos grafites trazidos dos muros da escola, os alunos mostraram-se relativamente à vontade, arriscando interpretações, comentando sobre as cores e as figuras, sugerindo autorias e imaginando realidades para além da imagem. O mesmo não ocorreu no caso das pinturas trazidas pela professora/animadora (eu mesma). Para essas pinturas, os jovens manifestaram receio em opinar e demonstraram uma certa recusa às imagens, que fugiam tanto de padrões de beleza, quanto do seu repertório imagético cotidianamente vivido.

Entretanto, quando estimulados a falar e expor suas opiniões, e percebendo que não seriam julgados, os grupos elaboraram, de forma extremamente criativa, lúdica e crítica, a sua opinião sobre as imagens. Esse tempo de fala foi extremamente importante, tendo em vista que normalmente os alunos esperam passivamente a informação chegar através da fala professoral. Nessa atividade, eles demonstraram inicialmente certo receio em “errar”, incerteza que foi paulatinamente se anulando pela interação, fato corrobora uma importante característica dos processos da Aprendizagem Crítica: “[...] A aprendizagem significativa é progressiva, quer dizer, os significados vão sendo captados e internalizados progressivamente e nesse processo a linguagem e a interação pessoal são muito importantes.” (Moreira M. A., 2000: 06)

A interação entre eles, e a certeza de que não seriam julgados, proporcionou o início da elaboração de novos elementos significantes, na medida em que ficaram a vontade para elaborar conexões liberas do crivo formal. Esses elementos significantes foram importantes para trabalharmos a “ancoragem” da informação, ou seja, através da fala estimulada, a professora pode mais facilmente estabelecer as pontes com o conteúdo formal e torná-lo mais relevante e compreensível para o aluno.

Figura 21 Obras selecionadas para a apreciação dos alunos.



Em sequência da esquerda para direita seguem as obras trabalhadas: 1ª obra: "A dança" de Henri Matisse, 2ª obra: "Moscou I", de Wassily Kandinsky e a 3ª obra, "Guernica", de Pablo Picasso.

Figura 22. Quarto dia de atividade.



A pinturas de Henri Matisse, Wassily Kandinsky e Pablo Picasso, foram disponibilizadas em material impresso e visualizadas em projeção na lousa.



### 5.2.5. 5º Dia:

#### *I. Procedimentos gerais*

No quinto dia tratamos de ministrar o conteúdo formalmente planejado para a disciplina de Artes Visuais no currículo escolar do ensino médio. No encontro anterior, apresentamos aos alunos as três obras de artistas clássicos das vanguardas europeias e essas obras foram apreciadas sem que houvesse nenhuma contextualização do seu conteúdo formal. Já para esse dia, dedicamos todo o encontro apresentando aos alunos as principais características das vanguardas, biografia dos artistas e críticas mais relevantes sobre as obras.

Na Pedagogia Triangular, esse seria o momento intermediário, em que contextualizamos a obra em seu caráter formal. A ideia não é esgotar o conteúdo, aprofundando-o com robustez, mas realizar um movimento que estimule a apropriação desse conteúdo de forma significativa e envolvente, suscitando conexões que aproximem os alunos do entendimento, na medida em que encontram ancoragem no conhecimento já adquirido. Moreira, ao interpretar a teoria da aprendizagem de Ausubel, diz:

“Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento. (Moreira M. A., 2000., p. 05)

Por considerar que o aluno realmente não é um receptor passivo, uma das principais intensões dessa ação é a de somar interpretações e aproximar o aluno do novo conteúdo. A interpretação informal dos alunos, estimulada através da síntese da narrativa que foi compartilhada com os grupos na etapa anterior, ganha corpo nesse momento, ao se ressignificar quando compreendida também pelo viés formal. O conteúdo que normalmente é lecionado em via de mão única, agora é descoberto pelos alunos, que se surpreendem a cada nova informação, estabelecendo um movimento de aprendizagem contínua e significativa, diferente da aprendizagem dita como “mecânica”.



## ***II. Cronograma metodológico:***

- Apresentação explanatória do conteúdo formal previsto em plano de aula. Nesse caso, as vanguardas como o Fauvismo, Abstracionismo e o Cubismo, representadas por três artistas e três obras.
- Os artistas, as obras e as características das vanguardas foram apresentadas em projetor no formato de slides em aula expositiva.
- Os alunos foram estimulados a perceber características importantes do conteúdo lecionado e relembrar as sínteses elaboradas por eles e compartilhadas com o grupo. Nesse momento, diversas conexões entre o formal e o informal foram construídas de modo reflexivo.

## ***III. Tempo***

Todo o encontro de 1:40h foi dedicado a explanação do conteúdo formal e interação com os alunos.

## ***IV. Impressões acerca da ação***

Enquanto o conteúdo ia sendo apresentado aos alunos, suas reações eram esboçadas de forma interessante. Vê-los reconhecendo semelhanças em suas análises e o conteúdo apresentado foi algo estimulante. Os alunos surpreenderam-se com as descobertas sobre as obras e os artistas e foram capazes de compreender os movimentos de vanguarda, associando-os à necessidade dos artistas de questionar situações vividas e de expressar os seus sentimentos através de técnicas, formas e cores.

Uma percepção que nos chamou especialmente a atenção foi a conexão que alguns alunos elaboraram ao analisar a obra “Guernica” e descobrir os reais motivos do artista Pablo Picasso ao representar a dor e o sofrimento através de pessoas retorcidas. A união que Picasso fez entre a técnica cubista e a crítica à guerra civil espanhola, causou interesse nos alunos, que apontaram o grafiteiro e sua arte como um crítico da sociedade, percebendo ainda que o grafite é um movimento da atualidade e ainda que, dentro do grafite, cada grafiteiro tem o seu estilo.

Em nossa percepção, a atividade proposta contribuiu para que várias conexões pudessem ser feitas entre o saber formal, representado por Guernica, e o saber comum, representado pelos grafites. Nesse momento, ficou perceptível que os alunos apreenderam uma certa lógica subjacente à produção do conhecimento, estando a partir disso *ancorados* para a estabelecer as conexões pertinentes à permeabilidade dos saberes.

Figura 23 . Quinto dia de atividade.



Contextualização das obras através de aula ministrada com projetor e diapositivo.

### 5.2.6. 6º Dia:

#### *I. Procedimentos gerais:*

Na Proposta Triangular para o ensino de Artes, elaborada por Ana Mae Barbosa, esse seria o momento da fase prática, denominada “fazer artístico”. Em nossa proposta, após “Apreciar” e “Contextualizar” a obra, os alunos foram estimulados a uma atividade em que fosse possível produzir, de modo prático, as conexões do aprendizado. Os alunos foram, desse modo, interpelados a se expressarem através de novos materiais e desenvolver de forma lúdica e criativa um olhar táctil sobre o que foi vivenciado. Para tal, propomos uma atividade que permitisse uma bricolagem de recortes de partes das imagens dos grafites e das imagens pictóricas, em uma tentativa de gerar um novo olhar sobre a imagem e exercitar uma aproximação estética e detalhista.

No ABP, desenvolvido por Delory-Momberger (2006), esse é o momento de finalização do projeto, seja ele individual ou coletivo, em que se propõe a construção, com base no processo histórico, de um novo e contínuo projeto, levando-se em conta que o ser humano está em constante transformação e é agente e sujeito da sua própria vida.

O olhar para as atividades aqui desenvolvidas está voltado à uma construção contínua de significados, em que o fim não é mais importante que o percurso e o projeto elaborado encontra-se sempre aberto e em transformação, porque não se trata de um projeto meramente executivo, mas sim de um projeto de compreensão de conteúdos com base em conexões significativas para a elaboração de um conhecimento dinâmico e contínuo.

O que tratamos aqui como um último encontro não precisa ser, na medida em que não se trata apenas de um projeto de trabalho para uma única avaliação, mas sim de um projeto de aprendizagem contextualizado e constante. Apesar de ideia inicial ter perpassado pela montagem coletiva de uma pré-metodologia de sala de aula que articulasse a história de vida como base da interpretação e produção do conhecimento sobre o conteúdo formal do ensino da arte, essa metodologia proposta não se encerra em si mesma, estando aberta a mudanças, como um ateliê está sempre construindo algo novo ou alterando coisas já produzidas.

## ***II. Cronograma metodológico:***

- No primeiro momento retomamos aspetos dos encontros anteriores, relembrando os relatos de vida, as construções autobiográficas, os grafites trazidos das ruas do bairro para a sala de aula e sua comparação com as obras de artes e os contextos em que foram produzidas.
- Em seguida iniciamos a bricolagem, através de uma atividade prática de recorte e colagem, em que tanto a imagem do grafite trabalhada pelo grupo, como a imagem da pintura trazida pela professora/animadora, foram utilizadas na atividade.
- Em momentos de debate anteriores, os alunos já haviam correlacionado as obras, realizando, por meio das sínteses, interessantes conexões entre elas. Nesse momento, exercitaram um olhar minucioso e criativo ao desenvolver uma atividade prática.
- No Anexo I desse trabalho disponibilizamos uma nota técnica em que detalhamos as técnicas e os materiais utilizados na prática artística.

## ***III. Tempo:***

Durante 30 minutos realizamos uma síntese dos encontros, retomando pontos importantes e durante 1:10 min desenvolvemos atividade prática de recorte, colagem e pintura com lápis de cor.

## ***IV. Impressões acerca da ação:***

A conclusão da atividade foi um momento de relaxamento, pois a atividade prática escolhida proporcionou um relacionamento mais aproximado com a arte, uma relação livre de grandes interpretações e sujeita aos pormenores da técnica escolhida e dos detalhes da imagem.

É de ressaltar que a prática artística escolhida para a conclusão da atividade se constituiu em um momento muito peculiar, porém não mais importante que todas as reflexões elaboradas durante o processo de ABP. É como se tudo se complementasse e as etapas fruissem sem grandes dificuldades. Para o caso da disciplina de Artes, ter a possibilidade de trabalhar com os diversos tipos de materiais e técnicas, aliando-os a uma

compreensão contextual mais alargada na medida em que ela é elaborada de forma participativa e valorativa, tornou a prática artística um momento de prazer e domínio de um conteúdo que não é mais estranho, algo do qual você também faz parte, algo que foi desvendado e ressignificado.

Questões da prática artística desenvolvida ao final da atividade é corriqueiramente parte muito importante e especial para o arte-educador, e quanto maior a capacidade criativa, aliada a uma aprendizagem significativa maior, mais eficiente e mais belo pode ser o resultado do trabalho. A atividade empírica que foi norteada pelo ABP foi concluída com a certeza da importância em se ouvir o outro, como pré-requisito mínimo na construção de um diálogo reflexivo. Proporcionar ao aluno de escolas periféricas a possibilidade da fala e da expressão é o mesmo que lhe permitir desvencilhar-se de sua oprimida condição. Trata-se de criar oportunidades para construir coletivamente uma reflexão coerente, significativa e posteriormente crítica, ajudando-o a compreender a realidade vivida e elaborar condições de mudanças.

*Figura 24- Sexto dia de atividade.*



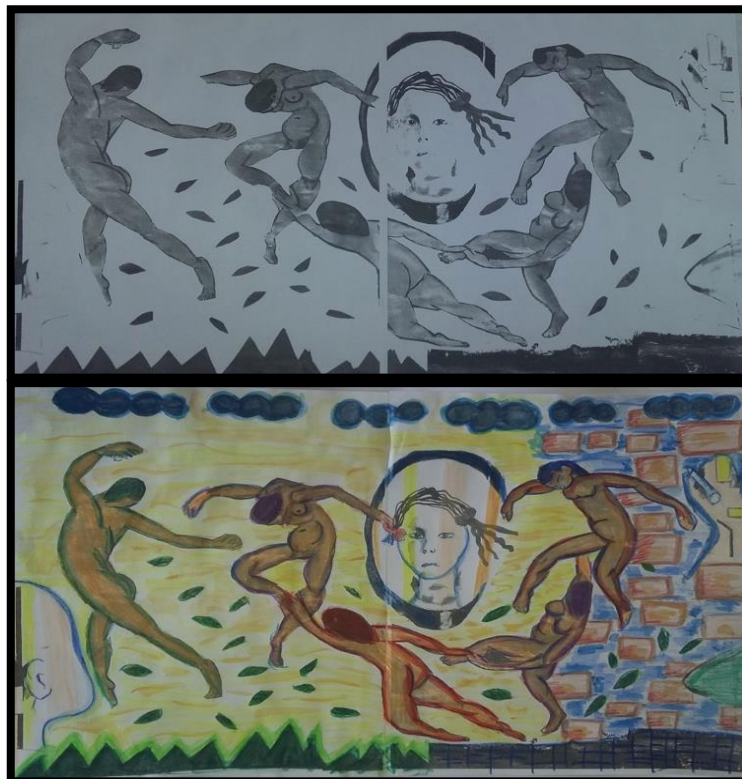
Ultimo dia de atividade finalizado com atividade prático-artística e debates. Foto da autora.

Figura 25. Atividade prática: Recorte e colagem



Primeira foto: Recorte da imagem. Segunda foto: Colagem pronta com a adição de novos elementos. Foto: Autora.

Figura 26. Atividade prática: Cópia P&B e pintura.



Primeira foto: Cópia preto e branco da colagem. Segunda foto: Intervenção na cópia utilizando lápis de cor aquarelável.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer, considerando o atual contexto de mundialização dos sistemas e tecnologias de comunicação e informação, que um dos maiores desafios do Ensino formal é manter-se atrativo para um público ávido por informações claras, visualmente atraentes e úteis; e ainda manter-se capaz de responder às múltiplas demandas profissionais que um mercado altamente diversificado exige.

Os desafios são muitos e estão a ser ainda mais inflacionados em decorrência do apelo económico para uma nova pedagogia criativa, que seja capaz de contribuir para o *empowerment* dos indivíduos, de modo que todos possam colaborar com os processos inovadores de mudança social (Moulaert, Martinelli, Swyngedouw, & Gonzalez, 2005)

Essa “economia do conhecimento” (Barbosa M. G., 2013) naturalmente pode sugerir uma interessante guinada mais profissionalizante do ensino, mas, de outro modo, pode torná-lo demasiado utilitarista. Imaginar futuros possíveis (Vasconcelos, 2010), em contextos de crise, exige mais do que condutas pragmáticas, fórmulas ou modelos estandardizados e replicáveis: pedem abertura para incursões às vezes inusitadas no campo do saber. A rigidez dos parâmetros curriculares, muitas vezes alheios às demandas específicas e mais urgentes de cada diferente localidade, tende a se tornar um entrave à necessária atualização sócio pedagógica.

No caso ainda mais singular do ensino em contextos de alta vulnerabilidade social, como é o caso de muitas localidades no Brasil, acreditamos ser incontornável a necessidade de valorizar as conexões entre saberes *formal* (escolar) e *próprio* (comum), como forma de estimular o apreço pela educação formal, mediada pelo respeito às experiências de vida dos alunos para que, com isso, se estimulem as conexões de idéias, aceitando o saber originado no aluno. Compreendemos que essa construção de uma pedagogia do saber compartilhado, que motiva os alunos e possa contribuir para que permaneçam na escola, é uma premissa fundamental para qualquer processo de inovação e transformação do ensino.

Foi exatamente nessa direção que este estudo orientou seus interesses analíticos: a pesquisa descreveu e analisou a relação entre saberes adquiridos e conteúdo curricular, mediante um exercício prático da disciplina de Artes Visuais. A atividade foi realizada por meio da construção coletiva de um projeto artístico-visual, que fosse capaz de conciliar o saber institucionalizado (*Saber escolar formal*) e o saber vivenciado pelo aluno em sua vida

cotidiana (*Saber próprio comum*), em contextos de exclusão social e vulnerabilidades sociais.

O estudo focou sua análise a partir de uma reflexão teórico-conceitual em torno das noções de criatividade e inovação, que balizam o atual debate sobre educação e criatividade, sobretudo no contexto europeu. Observou-se como as noções de criatividade e inovação encontram-se inseridas nas narrativas sobre desenvolvimento e de que forma essa retórica adentra a discussão sobre a educação no âmbito de uma “economia do conhecimento”.

A partir desse debate acerca das demandas de um sistema de ensino mais voltado ao incremento das potencialidades individuais, com vista ao fomento de habilidades criativas para novas inserções no mercado de trabalho, desenvolvemos no Capítulo 2 uma discussão sobre as teorias educacionais, com foco em duas abordagens: a *Teoria da Aprendizagem Significativa* (Ausubel, 2003) e da *Aprendizagem Significativa Crítica* (Moreira M. A., 2000.), objetivando situar nossa problemática de pesquisa em uma perspectiva que defende a ideia de aliar ensino formal com formas de representação significativa da vida dos alunos. A ideia norteadora da reflexão foi que a percepção do mundo dá-se pela qualidade das conexões possíveis entre os diversos componentes do mundo da vida (Moreira M. A., 2000).

Estabelecido o contexto mais amplo do debate sobre educação e criatividade com as novas teorias da aprendizagem, o estudo avança para construir e demarcar empiricamente o objeto de investigação, que se estruturou em torno das construção de conexões entre os saberes *formal* e *comum*, a partir da atividade teórico-prática, desenvolvida com apoio da técnica de Ateliê Biográfico de Projeto - ABP (Delory-Momberger, 2006) e das orientações da Proposta Triangular para o ensino de Arte, desenvolvida pela Arte-educadora Ana Mae Barbosa (Barbosa A. M., 2005), com alunos da 3ª série do ensino médio do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, no bairro Santa Maria em Aracaju, Sergipe, Brasil.

Para tanto, foi elaborado um roteiro de ação para a atividade prática a ser desenvolvida e foi, finalmente, realizada a atividade empírica experimental com 9 alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, na qual foi aplicada a metodologia proposta, com vista a mediar as conexões entre os saberes formais e comum.

Os resultados mais evidentes foram o aumento visível do interesse pelo assunto, uma maior abrangência das interpretações tanto sobre o saber formal (as obras de arte utilizadas) quanto do saber comum (os grafites), que sugerem que, quando realizadas as devidas conexões entre os saberes, aumentam os interesses pelos assuntos curriculares. Essa



correlação causal entre saber formal e saber comum sugere igualmente que os alunos tendem a interagir melhor com os conteúdos formais quando interpelados a partir das suas vivências cotidianas. Os alunos que participaram da experiência foram claros ao afirmarem que se sentiram mais respeitados e valorizados por terem contribuído para a construção de um *saber*. Esses resultados sugerem uma corroboração da assertiva hipoteticamente levantada de que seria mais presumível existir correlações e permeabilidades entre *o Saber escolar formal* e *o Saber próprio comum*, derivado das práticas interativas quotidianas e comunitárias, em contextos urbanos periféricos que apresentem situações de risco e vulnerabilidade social.

O trabalho final realizado coletivamente, na forma de uma bricolagem visual que mesclou imagens do grafite presente no bairro com as obras como a Dança de Henri Matisse, o que evidenciou capacidades criativas ao se apropriar dos conteúdos Visuais e de releer, a partir de suas próprias referências, as obras de arte em questão. Desse modo, uma das mais importantes conclusões dessa experiência é ter evidenciado que o interesse pelo conteúdo formal aumenta na medida em que os alunos são capazes de estabelecer conexões criativas com suas próprias experiências cotidianas, representadas nessa atividade pelas impressões visuais da arte do grafite, e ainda quando esse mesmo aluno vê valorizadas a sua fala e a sua forma de perceber as coisas.

Essa apropriação criativa dos conteúdos formais do ensino tem, por fim, forte valor heurístico, na medida em que pode sugerir que o aparente fosso atual entre escola e vida comum pode, de fato, ser transposto pelo uso criativo e dialógico de novas tecnologias educacionais, assentes em abordagens que valorizem e respeitem as especificidades contextuais do ensino e da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Acker, V., & Gomes, M. (Jan./Abril de 2013). Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: Uma perspectiva emancipatória Pública. *Revista de educação Pública*, 22.
- André, I., & Abreu, A. (2006). Dimensões e espaços da inovação social. *Finisterra XLI*, 81, pp. 121-141. Obtido de [http://www.academia.edu/166618/Dimens%C3%B5es\\_e\\_Espa%C3%A7os\\_da\\_Inova%C3%A7%C3%A3o\\_Social](http://www.academia.edu/166618/Dimens%C3%B5es_e_Espa%C3%A7os_da_Inova%C3%A7%C3%A3o_Social)
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Platano.
- Barbosa, A. M. (2005). *Arte Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2008a). Arte na Educação: Interterritorialidade refazendo Interdisciplinaridade. *Desiner, Arte e Tecnologia.*, pp. 01-20.
- Barbosa, A. M. (2008b). As mutações do conceito e da prática. Em A. M. Barbosa, *Inquietações e mudanças no ensino de Artes* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Barbosa, M. G. (jan./jun. de 2013). A educação e o desenvolvimento na agenda europeia do crescimento: uma reformulação desde as organizações da sociedade civil. *Ágora Filosófica*, 13 , p. 239. Obtido em 2016
- Bauman, Z. (2012). *On Education (Conversations with Riccardo Mazzeo)*. (J. Z. Editor, Ed., & C. A. Medeiros, Trad.) Cambridge, Inglaterra: Polity Press.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization*. London: Sage.
- Belfiore, E. (2006). “The Social Impact of the Arts – myth or reality?“, *Culture Vultures: is UK arts policy damaging the arts? London: Policy Exchange Limited*.
- Branco, V. (Jul/Set de 2012). Educar em Revista, Curitiba, Brasil. *Desafios para a implantação da Educação*, 45, 111-123. Curitiba, Brasil: Editora UFPR. Obtido em 15 de 03 de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>
- Carvalho, C. P. (2013). “Biographies for Artistic and Social Intervention”. (N. Duxbury, Ed.) *CEScontexto/Debates*, 2(Rethinking Urban Inclusion. Spaces, Mobilizations, Interventions. ). Obtido em 05 de 2016, de <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros>

- Cavaliere, A. M. (Dez. de 2002). Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, 23, n. 81, 247-270. Campinas. Obtido em 15 de 03 de 2016, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Certeau, M. d. (1996). *A Invenção do Cotidiano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Conceição, A. L. (2013). Limites e Possibilidades do Pensamento Geográfico: Uma Leitura a Partir dos/nos Espaços e Tempos da Geografia da Miséria. *GEONORDESTE*, Ano XXIV. Obtido em 28 de 02 de 2016, de <http://www.seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/download/1508/1333>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas* (2ª ed.). Coimbra Portugal: Almedina.
- Coutinho, C. P., & Lisbôa, E. S. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*. Vol. XVIII, nº 1., pp. 5-22.
- Delory-Momberger, C. (2006). Formation and socialization: the project biographical workshops. v.32, n.2, 359-371. *Educação e Pesquisa*. Obtido em 21 de 04 de 2015, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>
- Eisner, E. W. (2003). The Arts and the Creation of Mind. (C. F. Fox, Ed.) *Imagination and the Arts*, 80, nº 05(Language Arts), 340-344. Obtido em 04 de 2016, de <http://www.jstor.org/stable/41483337>.
- European Comission / Bureau of European Policy Advisers. (2011). *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferraz, M. H., & Fuzari, M. d. (1999). *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, C. (Jan/jun de 2010). Cultura e regeneração Urbana: Novas e velhas agendas da política para as cidades. *TOMO. Revista do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências da UFS(Dociê Cidades)*, pp. 29-56. Obtido de <http://nau.ufsc.br/files/2010/09/Revista-TOMO-n-161-Universidade-de-Sergipe.pdf>
- Ferreira, C. (Novembro de 2015). O envolvimento cultural comunitário. *CESCONTEXTO*, 12(Paisagens Socioculturais Contemporâneas). Obtido de [www.ces.uc.pt/contexto](http://www.ces.uc.pt/contexto)

- Filho, C. P. (11 de 2012). *Os desumanizados: Os catadores da Terra Dura*. Obtido em 28 de 02 de 2016, de Simposio Regional Vozes Alternativas: <https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/cerivaldo.pdf>
- Fortuna (org.), C. (2014). *Cultura, formação e cidadania*. Relatório final, Cultura 2020, Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais/Secretaria de Estado da Cultura, Centro de Estudos Sociais (CES) , Portugal.
- Foundation (Ed.), C. G. (1982). *The Arts in schools: principles practice end provision*. London:Oyez Press.
- Frangé, L. B. (2008). Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? Em A. M. Barbosa, *Inquietações e mudanças no ensino de Arte* (5ª ed., pp. 35-47). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa* (36 ed.). Petrópolis: Paz e Terra.
- Gama, P., Peixoto, P., Seixas, A. M., Almeida, F., & Esteves, D. (Set./Out de 2013). A Ética dos Alunos de Administração e de Economia no Ensino Superior. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, 17, art. 6, pp. 620-641. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552013000500007>
- Heidegger, M. (2002). *Que é uma coisa?* Lisboa: Edições 70.
- Hespanha, P., Ferreira, S., & Pacheco, V. (. (2014). A Economia Política do Retrocesso. Crise, Causas e Objetivos. Em José Reis (org.), *O Estado Social, crise e reformas*. (pp. 189-281). Coimbra:: Almedina.
- Hubert, Agnès. (2010). *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*. European Commission, BEPA- Bureau of European Policy Adviser. UE: UE. Obtido em 2015, de [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/pdf/press\\_20090903\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/pdf/press_20090903_en.pdf)
- INEP. (2016). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Obtido de portal.inep.gov.br: [http://portal.inep.gov.br/rss\\_censo-escolar/-/asset\\_publisher/oV0H/content/id/19910](http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19910)
- Kahan, D. K. (2006). Fear of Democracy: A Cultural Evaluation of Sunstein on Risk. *Yale Law & Economics Research Paper*, 119.

- Kahneman, D. (2011). *The Science of Availability; Availability, Emotion and Risk. Thinking fast and slow.* pp. 129-136; 137-145.
- Kuran, T., & Cass R. Sunstein. (2007). *Availability Cascades and Risk Regulation.* 181. Chicago: University of Chicago Public Law & Legal Theory Working Paper. Obtido em 07 de 03 de 2016, de [http://chicagounbound.uchicago.edu/public\\_law\\_and\\_legal\\_theory](http://chicagounbound.uchicago.edu/public_law_and_legal_theory)
- Lawton, D. (1996). *Beyond the national curriculum: Teacher professionalism and empowerment.* London: Hodder & Stoughton 4th ed.
- Leite, R. P. (2004). *Contra usos da cidade.* Campinas, São Paulo: Unicamp.
- Lemos, J. d. (2012). *Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre.* (3ª ed ed.). Fortaleza, Brasil: Banco do Nordeste do Brasil. Obtido de [http://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/livroPDF.aspx?cd\\_livro=224](http://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/livroPDF.aspx?cd_livro=224)
- Martins, M. C. (2008). Conceitos e Terminologias Aquecendo uma transformação: atitudes de valores no ensino de Arte. Em A. M. (org), *Inquietações e mudanças no ensino de Arte* (pp. 49-61). São Paulo: Cortez.
- Mendes, J. M., & Tavares, A. O. (01 de Outubro de 2012). Risco, vulnerabilidade social e cidadania. *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*(93 | 2011). Obtido em 03 de Março de 2016, de URL : <http://rccs.revues.org/173>
- Morais, M. d. (2011). CRIATIVIDADE: DESAFIOS AO CONCEITO. *I Congresso Internacional de Criatividade. Inovação: Visão e prática em diferentes contextos.* (A. B. Inovação-CRIABRASILIS, Compilador) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil.
- Moreira, M. A. (2000.). *Aprendizagem Significativa Critica. III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa,* (pp. Publicada nas Atas desse Encontro, pp. 33-44). Lisboa (Peniche). Obtido em 01 de fev de 2016, de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>
- Moreira, O. R. (06 de Janeiro de 2006). *Educação: Dever-Direito do Estado, Dever-Direito do Cidadão. Inclusão de Crianças e Adolescentes na Escola Pública.* Aracaju, Sergipe, Brasil. Obtido em 10 de 2015, de <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1738>

- Moulaert, F., Martinelli, F., Swyngedouw, E., & Gonzalez, S. (October de 2005). Towards Alternative Model(s) of Local Innovation. *Urban Studies*, Vol. 42, No. 11, pp. 1969–1990.
- Nunes, V. (2003). Um Olhar sobre o Patrimônio. *Revista Aracaju*, 10.
- Oliveira, C. C. (2008). Educação: Pesquisa, Complexidade e Contemporaneidade. Reflexão e Acção. 16, pp. 19-37.
- ONU, O. d. (2015). *nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030*. (O. d. sustentável, Produtor) Obtido em Maio de 2016, de ONUBR: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- Ostetto, L. E., & Kolb-Bernades, R. (Jan/abr. de 2015). A dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pro-Posições*, , P161-178, Jan/abr.2015, Vol. 26, pp. 161-178. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/7307201507611>
- Pais, J. M. (2004). Introdução. Em J. M. Pais, & L. M. Blass, *Tribos Urbanas: Produção Artística e Identidades*. Lisboa: Anablume.
- PNUD. (03 de 02 de 2016). Obtido em 03 de 02 de 2016, de Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD): <http://www.pnud.org.br/SobrePNUD.aspx#>
- Postman, N., & Weingartner, C. (2009). *Teaching as a subversive activity*. New York: Delta Book. Obtido de <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/taasa.pdf>
- Ribeiro, M. (jan./abr de 2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc.*, 27, 155-178. Obtido em 08/2014, de Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ricoeur, P. (1990). *La Question De L' Ipseité*. In: *Soi Même Comme um Autre*. Paris:: Editions Du Seuil.
- Santiago, M. C., Akkari, A., & Marques, L. P. (2013). *Educação Intercultural: Desafios e possibilidades*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes.
- Santos, A. F. (30 de 02 de 2016). *A LIXEIRA DA TERRA DURA: TERRITÓRIO DA FOME*. Obtido de Observatório Geográfico da América Latina: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Geografiasocioeconomica/Ordenamientoterritorial/01.pdf>
- Santos, J. (2007). Educação básica e educação artística: uma agenda comum. *Plenária da Conferência Nacional da Educação Artística.*, (p. 4ª Sessão). Porto-Portugal.

- Simões, M. J., Augustos, A., Cruz, D., Oliveira, M., & wolf, J. (25-28 de Junho de 2008). Desafios para os diagnósticos sociais: aprofundamento e reconfiguração. *VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA*. Lisboa, Portugal. Obtido de <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/200.pdf>
- Slovic, P. (1999). Confiança, Emoção, Sexo, Política e Ciência: Examinando o campo de batalha de avaliação de risco. Volume 19, Issue 4 , pp 689-701.
- Tourinho, I. (2008). Transformações para o ensino da arte: Algumas questões para reflexão conjunta. Em A. M. Barbosa, *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (pp. 27-47). São Paulo: Cortez.
- Vasconcelos, D. (2010). Inovação Social, a agenda do futuro. . *Gestão de organizações sem fins lucrativos*. , pp. 31-50.
- Vieira, E. C. (05, 06 E 07 de Agosto de 2009). “SANTA MARIA” OU “TERRA DURA”? Políticas urbanas e imagens de poder . *Seminário de Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas* . São Cristóvão, Sergipe, Brasil: UFS.
- Vieira, E. C. (2011). “Políticas urbanas e imagens da cidade: da terra dura ao bairro de Santa Maria em Aracaju-SE. (*Mestrado em Sociologia*) - Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, Sergipe: Universidade Federal. Obtido de <https://bdtd.ufs.br/handle/tede/504>
- White, T. R. (2005). Toward a New Understanding of the Social Impact of the Arts. Obtido de [http://neumann.hec.ca/aimac2005/PDF\\_Text/WhiteTR\\_RentschlerR.pdf](http://neumann.hec.ca/aimac2005/PDF_Text/WhiteTR_RentschlerR.pdf)
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD Centre for Educational Research and Innovation. França: OECD Publishing. Obtido em 20 de 06 de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.

## **ANEXOS**



## ANEXO I

### Nota técnica

A atividade prática proposta aos alunos se tratou de uma espécie de *bricolagem* artística, em que eles foram estimulados a produzir uma imagem única a partir das referências trabalhadas em sala.

Cada grupo tinha à sua disposição uma cópia impressa em papel tipo *ofício A4* da fotografia do grafite e uma cópia da pintura trabalhada em sala.

Quando em atividades artísticas que envolvem práticas, a questão do tempo é sempre uma variante difícil de controlar, e como já era de se esperar, os alunos debruçaram-se em detalhes que precisaram de mais um encontro para serem concluídos.

As etapas para o desenvolvimento da atividade prática foram as seguintes:

1. Impressão das imagens a serem recortadas.
2. Recorte da imagem a critério dos alunos.
3. Colagem dos elementos recortados em uma folha branca visando construir uma nova imagem.
4. Com a colagem pronta, realizamos a cópia dessa imagem impressa em preto e branco.
5. Sobre a impressão, os alunos coloriram a imagem, utilizando lápis de cor aquarelável.
6. Novos elementos puderam ser adicionados à imagem no momento da colagem e da pintura.

Os materiais utilizados foram: tesouras, cola branca, papel tipo *ofício*, lápis de cor aquarelável (Esse tipo de lápis de cor aquarela ao ser tocado por um pincel umido, transformando-se em tinta), impressões coloridas e fotocópia em preto e branco.

## ANEXO II

### Planejamento detalhado da ação com base na pedagogia triangular e no ABP.

(Tabela planejamento do 1º dia de atividade)

DIAS	CARACTERÍSTICAS GERAIS DA AÇÃO	CRONOGRAMA METODOLOGICO	TEMPO
1º dia	No primeiro momento devemos seguir as características do ABP mais intensamente. É preciso clarificar nesse encontro as informações sobre o procedimento, no qual todos devem conhecer a proposta e sentir-se a vontade com os objetivos do ateliê. O trabalho proposto aos alunos coloca a história de vida sob a perspectiva de um projeto. A história pessoal é aproximada como um movimento orientado, onde lembranças e reflexões fazem parte do direcionamento para exteriorização de sentimentos. Ao final, é pedido aos alunos que em casa reflitam sobre seus percursos educativos, evocando figuras marcantes como pais, amigos, namorados (as), as etapas e os eventos positivos e negativos desse percurso com especial atenção a sua rotina no bairro e na escola.	<ul style="list-style-type: none"><li>•Durante duas aulas, que equivalem a 50 minutos cada, informaremos sobre a técnica de ABP e sobre o que queremos durante os encontros, tentando criar um clima agradável e estimulante entre o grupo.</li><li>•Logo em seguida iniciam-se os relatos começando pelo professor/animador, falando um pouco de si e suas impressões sobre o bairro, local que trabalha. Essa iniciativa serve apenas para propiciar um movimento de confiança e cumplicidade.</li><li>•Por último, é solicitado que os alunos reflitam em casa sobre suas histórias anotando pontos importantes que venham a lembrar, trazendo esse material, escrito em texto corrido ou no formato de tópicos e anotações para o próximo encontro.</li><li>•É importante dizer aos alunos que a sua representação não será avaliada. A escrita do seu relato será apresentada por si, por tanto ele próprio mediará o que deve ou não ser partilhado.</li></ul>	1:40h de duração total, com 20 min para apresentação da proposta e o restante do tempo para breves relatos individuais. Importante dividir o tempo para que todos falem, mesmo que brevemente.

(Tabela planejamento do 2º dia de atividade)

PLANEAMENTO DA AÇÃO COM BASE NA PEDAGOGIA TRIANGULAR E NO ABP.			
DIAS	CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO	CRONOGRAMA METODOLÓGICO	TEMPO
2º dia	<p>Nesse 2º dia, os alunos procederão a narração de sua história de vida ensaiando o formato auto biográfico. O relato se dará de forma mais organizada, refletindo sobre os pontos levantados por si ao longo da semana e exercitarão uma exposição ordenada das suas impressões sobre seu percurso de vida para que possam compartilhá-las de forma confortável e envolvente com os colegas do grupo. Se trata de um dia de organizar as referências e compartilhar as ideias.</p> <p>Em sala de aula os alunos serão divididos em grupos de 3 componentes para a “<i>Socialização das Narrativas</i>”. No ABP, as ‘histórias contadas’ são faladas e não lidas, e originalmente debatidas em grupos de três pessoas, as “ (...) <i>tríades que permitem sair da relação dual projetiva e que favorecem a emergência da fala</i>”. (delory-momberger, 2006).</p> <p>É o exercício de ouvir e ser ouvido como base para o diálogo e compreensão do outro e de si em sociedade.</p> <p>Após os relatos e debate entre os componentes do grupo, eles encarregam-se de organizar uma síntese dos relatos, em que sejam levados em conta suas semelhanças e diferenças e as questões consideradas mais relevantes. Do alargado ao otimizado, eles irão exercitar a percepção de si enquanto parte de um todo, ressaltando semelhanças e diferenças que considerem importante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com cuidado para a manutenção de um ambiente tranquilo e agradável que possibilite o diálogo discreto e respeitoso, os relatos devem ser iniciados.</li> <li>• Cada um apresenta sua narrativa para o coletivo e os participantes devem colocar questões, isso sem procurar dar uma interpretação aos relatos. Esse trabalho conjunto visa ajudar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem essa história a partir do ouvir o outro e refletir sobre si.</li> <li>• Momento de trabalho prático e reflexivo, esse encontro é dedicado a “finalizações” sobre o pensamento autobiográfico das histórias de vida e sua apresentação.</li> <li>• Após ouvirem uns aos outros, eles devem preparar uma síntese representativa da história de vida dos componentes do grupo, para serem lidas para os outros grupos, gerando um momento de interação e cumplicidade.</li> <li>• Ao final do encontro, sugerimos que em seu percurso para casa, os alunos observem uma manifestação de arte urbana no bairro. Orientamos a escolha do <i>grafite</i> por se tratar de uma manifestação de grande representatividade da juventude local.</li> <li>• Foi solicitado que cada grupo fizesse uma fotografia do <i>grafite</i> escolhido e enviasse por meio eletrônico para a professora.</li> </ul>	<p>1:40h de duração total, com 10 min para montagem dos grupos e orientação sobre como se dariam os relatos e a construção da síntese.</p> <p>O restante do tempo é dedicado as narrativas autobiográficas , e a construção das sínteses.</p>

(Tabela planejamento do 3º dia de atividade)

PLANEAMENTO DA AÇÃO COM BASE NA PEDAGOGIA TRIANGULAR E NO ABP			
DIAS	CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO	CRONOGRAMA METODOLÓGICO	TEMPO
3º dia	<p>Esse encontro serviu para reforçar os laços de amizade e cumplicidade iniciados no encontro anterior, em que os alunos foram orientados a trazer das ruas do bairro um elemento compartilhado no cotidiano do grupo para o encontro seguinte. Para essa atividade sugerimos um desenho feito por grafiteiros, que são artistas da cultura periférica do Hip-Hop.</p> <p>Esse material deve ser trabalhado durante o encontro, por meio de uma abordagem multidisciplinar, buscando compreender as diversas nuances da obra (ou do objeto escolhido para observação). Se trata do que a proposta Triangular chama de “Leitura da Obra”, entretanto de uma obra não oficial, uma obra e uma do “censo comum”.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os grupos podem receber a imagem do grafite impressa em papel A4 e/ou observá-la em projeção na lousa.</li><li>• Os componentes dos grupos devem iniciar um debate e logo após preparar uma síntese de suas impressões a cerca do <i>grafite</i>, para apresentar aos outros grupos.</li><li>• Os alunos precisam apresentar as suas “Leituras da obra”, que nada mais é senão as percepções de sua observação sobre essa arte urbana a partir de suas histórias de vida, na forma preferencialmente de narrativa escrita.</li><li>• Mais um momento de “<i>Socialização das Narrativas</i>” deve ser iniciado.</li></ul>	<p>10 min para observação das imagens.</p> <p>1h para a construção das narrativas por cada grupo sobre a imagem escolhida.</p> <p>50 min para a socialização dessa narrativa com os outros grupos. (apresentação das sínteses)</p>

(Tabela planejamento do 4º dia de atividade)

PLANEAMENTO DA AÇÃO COM BASE NA PEDAGOGIA TRIANGULAR E NO ABP.			
DIAS	CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO	CRONOGRAMA METODOLÓGICO	TEMPO
4º dia	<p>Esse dia se trata de mais um <i>tempo de síntese</i>. Nele os alunos serão apresentados a um componente curricular do ensino de arte, são 3 obras de arte de clássicos da pintura - a escolha dessas obras é a critério do professor/mediador- e exercitarão uma leitura descaracterizada de conceitos formais, utilizando o seu aparato cognitivo e sem julgamentos. Na Proposta triangular esse seria mais um momento de “Leitura da Obra”.</p> <p>Como a ideia é a construção de um projeto coletivo em que o aluno se perceba incluído, então, ação se dará no formato de elaboração de ideias e especulações sobre as obras de arte apresentadas. A síntese deve ressaltar os pontos de convergência do grupo e as possíveis conexões com os grafites já vistos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Apresentação de 3 pinturas sobre as quais os integrantes deverão fazer o mesmo exercício realizado no 3º dia: construir uma narrativa interpretativa sobre as artes plásticas apresentadas, a partir das suas histórias de vida.</li> <li>•Atenção para o estímulo ao exercício de unir os olhares entre o censo “comum”, representado pelos grafites e o “formal” representado pelas pinturas.</li> </ul>	<p>10 min para observação das imagens.</p> <p>1h para a construção das narrativas por cada grupo sobre a imagem escolhida.</p> <p>50 min para a socialização dessa narrativa com os outros grupos.</p> <p>(apresentação das sínteses)</p>

(Tabela planejamento do 5º dia de atividade)

PLANEAMENTO DA AÇÃO COM BASE NA PEDAGOGIA TRIANGULAR E NO ABP.			
DIAS	CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO	CRONOGRAMA METODOLOGICO	TEMPO
5º dia	<p>Dia dedicado ao conteúdo formal. Nesse será desenvolvida uma aula contendo os mais diversos aspectos do objeto formal, no caso as 3 pinturas apresentadas. Esse momento na Proposta Triangular se trata da <i>Contextualização</i>, momento em que o professor aborda aspectos da história da arte, vida e obra dos artistas, movimentos a que pertencem, fatores histórico e culturais pertinentes. Ao final da aula expositiva o professo/mediador deverá abrir para perguntas, intervenções e possíveis conexões desenvolvida pelos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aula expositiva do conteúdo formal, ou Contextualização.</li> <li>•Após a aula inicia-se um debate sobre aspectos que chamem a atenção dos alunos e suas possíveis conexões.</li> </ul>	1:30h de aula 30 min para debate.

(Tabela planejamento 6º dia de atividade)

PLANEAMENTO DA AÇÃO COM BASE NA PEDAGOGIA TRIANGULAR E NO ABP.			
DIAS	CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO	CRONOGRAMA METODOLOGICO	TEMPO
6º dia	<p>Um último encontro, faz um balanço do que foi possível compreender e o que poderá ser executado concretamente no projeto coletivo. Tal projeto, por estar dentro da disciplina de artes deve envolver uma carácter visual em que o aspecto estético e artístico sejam valorizados. Propomos para esse dia uma atividade prática levando em conta a “O fazer Artístico” como culminância na Proposta Triangular. Esse fazer deve unir os elementos trabalhados ao longo do ABP. A conclusão deve ficar a critério do professor que levará em conta as suas necessidades e aspirações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Os encontros anteriores viabilizaram a construção coletiva do projeto, pois articularam a história de vida como base da interpretação e produção do conhecimento sobre o conteúdo formal do ensino da arte.</li> <li>•Executaremos nesse dia uma atividade de bricolagem em que serão articuladas as imagens trabalhadas.</li> <li>•Montagem coletiva de um painel artístico com as imagens do grafite e das pinturas.</li> </ul>	2h para o fazer artístico.

## ANEXO III

### Inquerito aplicado aos alunos.

## Dados do aluno

Formulário individual preenchido pelos alunos do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, em Aracaju-Sergipe, Brasil, a ser aplicado como ferramenta de coleta de dados para pesquisa desenvolvida pela mestranda Sarah Karenine Proença, no âmbito do Mestrado em Interversão Social, Inovação e Empreendedorismo da Universidade de Coimbra em Portugal.

**\*Obrigatório**

1. Nome completo \*

---

---

---

---

---

2. Data de nascimento\*

---

3. Endereço \*

---

4. Quem é o responsável por você? \* Marcar apenas uma oval.

- Mãe
  - Pai
  - Pai e mãe
  - Avó
  - Irmãos
  - Tios
  - Sou responsável por mim.
- 

Outro:

5. Com quem você mora? \* Marcar apenas uma oval.

- Mãe
- Pai
- Avós
- Tios
- Irmão
- sozinho
- Outro: \_\_\_\_\_

6. Quantos irmãos você possui? \* Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Se possui irmãos, eles são todos filhos do mesmo pai e mãe?

Marcar apenas uma oval.

- sim
- não

8. Quantas pessoas ao todo moram em sua casa? \* Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Qual a função profissional da sua mãe? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Qual a função profissional do seu pai?



---

---

---

---

---

11. O seu responsável recebe o auxílio bolsa família?

Marcar apenas uma oval.

sim não

Sobre você na escola.

12. A quanto tempo estuda no CEVSM? \*

---

13. Já repetiu de ano?

Marcar apenas uma oval.

sim

Não

14. Se já repetiu de ano, quantas vezes isso ocorreu?

Marcar apenas uma oval.

1 vez

2 vezes

3 vezes

Mais de

3 vezes

15. Que série(s) você já repetiu?

---

16. Já estudou em outra escola no bairro Santa Maria? \* Marcar apenas uma oval.

sim não

17. Se sim, qual o nome da escola que você estudou?

---

18. Já estudou em alguma escola fora do bairro Santa Maria?

Marcar apenas uma oval.

sim  não

19. Se sim, qual o nome da escola e do bairro que você estudou?

---

---

---

---

---

20. Você acha o CEVSM uma boa escola?

Marcar apenas uma oval.

sim  não

Outro:

---

21. Complementando a resposta acima diga o porquê.

---

---

---

---

---

### Sobre você no bairro.

22. Você gosta de Morar no Bairro Santa Maria? \* Marcar apenas uma oval.

sim  não

Outro:

---

23. Complete a pergunta acima respondendo o porquê da sua escolha.

---

---

---

---

---

---

---

24. De 0 a 6 marque o nível de violência que você acredita ter no bairro, sendo que 0 é para sem violência e 6 é para extremamente violento. \* Marcar apenas uma oval.

0      1      2      3      4      5      6

25. Você se sente seguro na escola? \* Marcar apenas uma oval.

sim     não

Outro:

\_\_\_\_\_

26. Você sente algum preconceito quando diz ser morador do bairro Santa Maria?

Marcar apenas uma oval.

sim     não

27. Se você pudesse melhorar o bairro, que aspectos você mudaria? \*

---

---

---

---

---

28. Você acha que o bairro Santa Maria é um bom local para se viver \* Marcar apenas uma oval.

sim     não

Outro:

\_\_\_\_\_

### Sobre o seu lazer.

29. O que costuma fazer nas horas de lazer?

---

---

---

---

---

30. O bairro Santa Maria oferece algum lazer para você?

Marcar apenas uma oval.

sim  não

Outro:

\_\_\_\_\_

31. O que você mais gosta de fazer como lazer no bairro?

---

---

---

---

---

32. O que acha que poderia melhorar na questão do lazer no bairro?

---

---

---

---

---

---

Powered by

