

**QUANDO A EDUCAÇÃO E A ARTE SE ABRAÇAM:
Intervenções socioeducativas como fatores essenciais da aprendizagem.**

Simone dos Santos Donatelli

Mestrado em Sociologia da Educação

Orientador: Doutor Pedro Abrantes

Professor auxiliar, Universidade Aberta

Professor convidado, ISCTE_IUL

Sociologia - ISCTE IUL

Lisboa

Outubro de 2020

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Lisboa, que me recebe tão bem!

Agradeço a orientação, confiança, autonomia e motivação que possibilitaram que este trabalho viesse à luz da ciência humana. Gratidão ao meu orientador e professor Pedro Abrantes, tão indispensável e generoso neste feito!

Agradeço o amor, o apoio, a parceria, a amizade, a generosidade, o afeto e a aprendizagem: gratidão aos meus filhos Daniel, Lucas e Rafael e às minhas netas Giulia, Letícia e Maria!

Gratidão a todos que me incentivam a aprender, a estudar, a investigar e questionar o mundo; aos imensos amigos, professores, artistas e crianças existentes em minha vida (que não vou nomear porque são mesmo imensos e não gostava de esquecer ninguém).

Gratidão aos artistas educadores participantes, Ricardo Guerreiro Campos e Susana Alves, pela amorosidade, generosidade e contributos primordiais neste trabalho.

Gratidão aos admiráveis professores Dr. António Firmino da Costa e Dra. Teresa Seabra, pelos ensinamentos e por seus contributos lúcidos à razão deste projeto.

Gratidão à generosidade dos depoentes e entrevistados, em especial Dafne Sense Michellepis e Gláucia Maciel.

Gratidão aos amigos investigadores e colaboradores ao final do processo, imprescindíveis para que o trabalho nascesse, Mônica Ehrenberg, Sérgio Duarte Julião da Silva, Valquíria Prates e Vita Ichilivici.

Gratidão ao mestre e amigo Kabila Aruanda, pelas infinitas aprendizagens, em especial por ensinar-me a conquistar alegrias!

Gratidão à minha mãe e ao meu pai, pela minha existência.

Gratidão a mim mesma – pela coragem e determinação.

Nós não somos do século d'inventar as palavras. As palavras já foram inventadas. Nós somos do século d'inventar outra vez as palavras que já foram inventadas.

Gásto os dias a experimentar logares e posições para as palavras. É uma paciencia de que eu gósto. É o meu gôsto.

Tudo se passa aqui pelas palavras – todos os gostos.¹

¹ Almada-Negreiros, 1921, *A Invenção do dia claro, Nós e as Palavras*, Assírio & Alvim, 2005, 20p.

RESUMO

Este Trabalho de Projeto é uma investigação-acção cujo tema dialoga entre educação, arte e sociedade. Tem como objetivo investigar a qualidade da educação e conceber intervenções sociais criativas em processos educativos autorais coletivos. Visa, ainda, a demonstrar a hipótese do uso da arte como metodologia na educação formal a viabilizar o cumprimento das metas do Objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2030: “Educação de Qualidade para Todos”.

Uma hipótese é a de que a experiência (práxis) caminha junto à teoria e produz aprendizagem se for criativa, exercitada de modo autónomo e através do diálogo sociopolítico consciente, que compreende a mudança permanente das realidades sociais e culturais. Outra hipótese é que a arte pode deixar de ser um objeto e assumir um papel de metodologia criativa (um “como fazer” criativo e social), como um modo de aprender favorável ao cumprimento da meta do ODS4.

O contexto em que se realizou o trabalho de campo permeia a observação participativa em uma turma de 4º ano da Educação Básica em uma Escola Pública de Lisboa, somado à atuação da investigadora em outras duas turmas de duas escolas, como formadora de Artes nas Atividades de Enriquecimento Escolar (AEC). A investigação conta com a escuta das crianças, no decurso de observação participativa, entrevistas e elaboração de um diagnóstico, a possibilitar como resultado o desenho de intervenções concebidas e planeadas com dois artistas educadores convidados e com objetivos em três dimensões na educação: Arte, Corpo e Linguagem.

Palavras-chave: intervenção social, arte, aprendizagem, crianças, sociologia da infância, educador

ABSTRACT

This is an action research project that encompasses education, art, and society. The project goals are: (a) examine education quality and suggest creative social interventions in collective, experimental education processes, and (b) provide grounds to the hypothesis that art can be used as a school education methodology to achieve Goal 4 of the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development (“SDG4”, Quality Education).

Two hypotheses have been tested in this action research. The first hypothesis lies on the assumption that practical experience (“*praxis*”) is closely connected with theoretical studies and may lead to actual learning once it is applied autonomously through mindful sociopolitical awareness. To this end, sociopolitical awareness means being responsive to ongoing social and cultural changes. The second hypothesis is that art can no longer be regarded as a object *per se*, but rather as a creative methodology tool. In other words, art can work as a powerful learning tool to achieve SDG4 provided it is approached as a “how-to” creative, social tool.

The project field work included my participant observation of an Elementary School Y4 class at a state-owned school in Lisbon. As a Learning Enhancement Activity instructor, I also applied this research method to two classes at two other schools in Lisbon. Research subjects were children submitted to participant observation, interviews and diagnosis. The intended result was planning and designing interventions with two guest art educators on a three-pillar basis: Art, Body, Language.

Key words: Social intervention. Art. Learning. Children. Children sociology. Educator.

ÍNDICE

RESUMO.....	1
ABSTRACT.....	3
PARTE I – CARTOGRAFIA	6
PRÓLOGO.....	6
APRESENTAÇÃO	11
METODOLOGIA.....	17
PARTE II - ALICERCES SOCIAIS.....	24
COMO PENSAR A SOCIEDADE?.....	24
REPRODUÇÃO SOCIAL, COMO ESCAPAR?	28
INJUSTIÇA SOCIAL?	32
QUE TIPO DE ESCOLA QUEREMOS E PARA QUÊ?.....	35
PARTE III – ALICERCES CRIATIVOS.....	38
QUEM É A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA?.....	38
O QUE A ARTE TEM QUE VER COM ISSO?.....	43
QUAL O LUGAR DO CORPO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?.....	50
PARTE IV – TRABALHO DE CAMPO	63
O PROJETO EDUCATIVO.....	63
QUEM É O CORPO DOCENTE?.....	68
O PRIMEIRO DIAGNÓSTICO	77
ESCUTA DAS CRIANÇAS.....	83
PARTE V - AS INTERVENÇÕES	93
O PONTO EN_LINHADO – INTERVENÇÃO DE SUSANA ALVES.....	98
UM PONTO É UM PONTO – INTERVENÇÃO DE RICARDO CAMPOS GUERREIRO	101
PARTE VI - CONSIDERAÇÕES E INQUIETAÇÕES.....	105
BOAS E MÁS VALIAS DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO	105
DESFECHO	107
PARTE VII - REFERÊNCIAS E ANEXOS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXO A: ODS4.....	115
ANEXO B: CURRÍCULOS	117

Parte I – CARTOGRAFIA

Prólogo

Como começar (depois que quase acabei) foi uma enorme dificuldade pra mim. Especialmente porque vejo o trabalho de modo horizontal e a criar brotos como um rizoma. Cada poda, cada chuva, cada sol – mais uma porta se abre, um lírio do brejo transforma-se em dezenas de lírios após um aguaceiro, uma orquídea demora um ano pra nascer e todo ano renasce de novo por centenas de anos. Uma reflexão transforma-se a cada dia. E nascem brotos e abrem-se portas a todo instante. O meu pensamento não é linear, embora os capítulos sejam. Não é visível qual o primeiro lírio que nasceu no brejo, nem qual será o último. Todos os lírios a nascer sem parar acabam por matar todas as plantas em volta. É o caos. Organizar um território finito só para os lírios do brejo pode resolver a questão e o aroma permanece. Cheira tão bem!

A minha forma de organização surge a partir do caos. É onde encontro-me agora, a escrever a terceira versão da introdução deste trabalho e inverter a ordem de tudo pela terceira vez. Como se eu tivesse feito uma plantação rizomática circular e estivesse a escolher por onde entrar neste labirinto e o que fazer até sair. Para encontrar a saída, é preciso encontrar o começo e assim nasceu esta pré-introdução, a tentar explicar por que e o que estou a fazer aqui e o que pretendo com isso.

O meu objeto de estudo é a aprendizagem na contemporaneidade: partiu do princípio de como aprendi e como continuo a aprender; e parte do pressuposto que só consigo educar se estiver a aprender. Sou educadora há trinta anos e aprendiz há 56, isso é fato e me pertence – não dá pra deixar de lado, inclusive porque nunca parei de estudar. A minha experiência, enlaçada com as teorias científicas, gerou a reflexão deste projeto e interfere na concepção e partilha das intervenções.

O meu ponto de partida é a arte – não a arte vista como um objeto! A arte compreendida como ferramenta metodológica – “como modo de fazer”; a trajetória é a educação – “como estudante e como educadora”; a reflexão é a sociedade – “como pensamos e concebemos o mundo”. As hipóteses são que a criatividade e a autonomia possibilitadas na concepções da “arte social” do artista professor Joseph Beuys em experiências educativas ampliam as oportunidades de aprendizagem e que a experiência prática interfere na compreensão da teoria.

O meu percurso na educação é transversal à minha pesquisa. O meu objeto de estudo acompanha-me há trinta anos. Não é possível, para mim, dissociá-lo. Pesquisar, a meu ver, sempre foi intervir. E a ideia de conceber intervenções parte da minha experiência no Brasil e recentemente em Portugal. Não pretendo conceber totalidades de verdades ou pesquisar-me, e sim discutir modos de fazer e desdobrá-los, através da observação participativa e pesquisa sociológica atual e com finalidade de compartilhar e multiplicar ofertas de possibilidades de aprendizagem. Como eu aprendo? Como a criança aprende? Como você, leitor, aprende? *Grosso modo*, é essa a grande pergunta... cada um aprende de um modo, não? Considero que sim e então começo por contar como eu aprendo.

A minha trajetória para chegar à universidade pública atravessa duas universidades privadas e dezenas de cursos da educação não formal. Fui educada para não fazer faculdade e ser comerciante, a seguir os negócios da família. Não obstante, sempre quis estudar, mesmo contra a vontade do meu pai, que reproduzia um sistema social da época e mudou de opinião poucos anos depois. Sou a primeira filha nascida em 1964 e tenho cinco irmãs. Todas licenciaram-se antes de mim.

No inicialmente confuso e caótico período da juventude, interrompi os estudos de Letras para ser mãe e comerciante – não vou aprofundar-me nesse período, pois ele é só uma linha a tecer às próximas aventuras académicas. De 1989 a 1999, minha experiência deu-se nas Artes Cênicas, através de dezenas de cursos profissionalizantes e contínuos na educação não formal. Durante dez anos, o teatro mediou a minha vida profissional e emocional. No teatro aprendi a ter consciência corporal e opinião sobre tudo. Aprendi a viver junto, a dialogar, a trabalhar em cooperação com o coletivo. No teatro aprendi a ser atriz e iluminadora. No teatro aprendi a criar Oficinas e Workshops. No teatro comecei a aprender a ser educadora. No teatro conheci 16 países e culturas diferentes, no teatro aprendi a lidar com os preconceitos, com os medos, com as inseguranças e com o público. No teatro aprendi a ser cidadã do mundo. Então, fui mãe novamente e não dava mais conta de tantas viagens. Como era iluminadora e fotografia é “desenhar com a luz”, decidi que, enfim, cursaria uma universidade, a de Fotografia. Seria o início da minha vida académica que eu jamais imaginei que seria um rizoma de novas aprendizagens.

Dois anos depois, ingressei em uma universidade privada, Faculdade Senac de Comunicação e Artes, para fazer o Bacharelado em Fotografia, Arte e Cultura. Assustei-me um pouco com as aulas teóricas durante o primeiro ano – tudo era muito monótono e repleto de verdades absolutas, ao passo que o teatro me havia ensinado o contrário. Mas na

Academia de Artes há muitas aulas práticas para exercitar criatividade e autonomia e apaixonei-me pelo curso; foi uma experiência divisora de águas na minha vida em que comecei a perceber-me como sujeito da minha história. A fotografia levou-me a duvidar de tudo, ou terá sido Sócrates nas aulas de Filosofia? Aprendi que a fotografia não mente, mas mentirosos fotografam. Aprendi a ler imagens. Aprendi a ler uma obra de arte. Aprendi que podia conhecer muitos artistas se visitasse os museus. Aprendi que não sabia nada e que aprender é muito bom e divertido – especialmente quando se pode escolher o que quer pesquisar. Aprendi a interpretar o mito da caverna do Platão. Aprendi a realizar projetos autorais. Aprendi que sou criativa. Passava seis horas por dia, fora do horário letivo, dentro do laboratório analógico a admirar meus processos criativos e o milagre da fotografia, a ver a revelação da imagem ampliada pela luz atravessar a água vermelha e modificá-la de muitas formas possíveis até chegar à intenção desejada. Era um fazer repleto de critérios e dificuldades que ao ser dominado pela prática do fazer amparou-me à compreensão das teorias subsequentes.

Esse curso levou-me a trabalhar em museus e instituições culturais e durante os 15 anos seguintes (de 2002 a 2017) atuei como educadora e supervisora em mediação extrainstitucional. A arte-educação ou a mediação extrainstitucional me levou ao curso de Pedagogia por uma inquietação diante das respostas das crianças nas mediações, diante das brutais diferenças de capital cultural entre uma escola e outra, diante de situações em que não entendia o comportamento da professora ou dos alunos durante uma visita educativa. Nesse trabalho aprendia todos os dias, especialmente com as crianças. Na verdade, aprendia com todos a minha volta... foi a melhor experiência de vida coletiva que já tive até hoje. Tive a oportunidade de trabalhar em grandes instituições culturais com gestão de profissionais humanizados em que cada dia tínhamos uma discussão a partir da exposição em diálogos coletivos e, após isso, uma hora diária de trabalho para estudar. Mediar ensinou-me a estudar, a escutar, a ver sem usar os olhos, a conceber modos infinitos de propor atividades. Mediar ensinou-me a pesquisar. Mediar ensinou-me a intervir. Mediar arte mostrou-me um mundo diverso e plural em que cada um é singular. Cada exposição que trabalhava um novo tema era objeto de investigação. Algumas exposições foram marcantes em São Paulo, *A Bigger Splash – Arte Britânica da Tate* (2003) e *Picasso na Oca. Museu Picasso de Paris* (2004), realizadas pela Brasil Connects na Oca Ibirapuera; *DEUSES GREGOS: Coleção do Museu Pergamon de Berlim* (2006) realizada no Museu de Arte Brasileira da Faculdade Armando Álvares Penteado (MAB-FAAP); *Hélio Oiticica: museu é o mundo* (2010) realizada no Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras e *JOSEPH BEUYS: A REVOLUÇÃO SOMOS NÓS*

(2010-2011) realizada pela Associação Cultural VIDEOBRASIL no Sesc Pompeia. Temas e épocas históricas diversos reverberaram em um repertório cultural que nunca pensei existir.

Em 2011, ano de ingresso na Universidade de São Paulo (USP), estava a trabalhar na exposição *JOSEPH BEUYS: A REVOLUÇÃO SOMOS NÓS* com coordenação de Valquíria Prates. Foram dois meses de formação prática e teórica. Textos, vivências, vídeos, aulas, entrevistas, debates, convidados, um material magnífico. Embora já cultivasse admiração pelo artista, não o conhecia como professor. Foi mesmo um momento catártico ele pensava o que eu penso, eu entendia o que ele queria dizer e concordava com suas ideias. Falarei dele no projeto. Agora, passo a falar de uma estagiária de Pedagogia que convenceu-me a prestar o vestibular para entrar na USP, pois eu “iria gostar”. Não achava que conseguiria entrar. No Brasil, é difícil o ingresso e eu estava longe dos estudos obrigatórios. Mas fui sem estudar. E respondi tudo pelos meus saberes recentes e relacionados aos períodos da história da arte, uma obra me recordava uma data que me recordava um contexto histórico. Ou uma experiência de vida, como, por exemplo, que cor ficava uma água de aquário ou como resolver um problema cotidiano. Enfim, passei. Cheguei à USP para descobrir como funciona o processo metodológico do lecionar. Aos professores, que aprendem para poderem ensinar. Meu objetivo girava em torno de aguçar meu próprio ‘aprender’ para que, assim, pudesse estar mais preparada e potente para ensinar.

Quando ingressei no programa de Licenciatura em Pedagogia, meu objeto de estudo era a arte-educação (mudei depois) e surpreendeu-me imenso a diferença de experiência que tive na Academia de Artes. Naquele momento, para mim o ato de ensinar pareceu-me um objeto teórico e pragmático e eu desconhecia isso até então. Não havia lugar para as práticas de experiência como eu havia vivido no Teatro e na Fotografia e o fato gerou-me uma angústia imensa em relação à minha aprendizagem. Eu entendia o ato de ensinar como uma atividade prática e performativa e, de repente, vi-me entrando com teorias científicas da educação: sociologia, psicologia, filosofia, pesquisa, metodologias, didática, política, gestão, coordenação, educação especial, educação comparada etc.– muita teoria!

Nesse momento, perguntei-me onde haveria conhecimento empírico e práticas educativas na Universidade e descobri o “Programa Aprender com Cultura e Extensão”. Fui aprovada em uma candidatura científica prática como bolsista investigadora no “Programa Aprender com Cultura e Extensão”, realizado na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, no “Projeto de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” que pressupunha “acompanhamento em atividades pedagógicas de uma aluna com deficiência, 40 horas mensais, discutindo com o Supervisor da EA sobre as possibilidades

da adequação desses objetivos para o aluno em questão, desenvolvendo atividades adaptadas às suas dificuldades e produzindo material didático pedagógico adaptado à necessidade do aluno atendido pelo projeto”. Mediei aprendizagem e concebi intervenções pedagógicas para três alunos com dificuldade de aprendizagem por dois anos, em sala de aula e em saídas a campo. Foi possível observar e atuar, intervir e analisar os resultados propostos na investigação científica, de modo a aprender empiricamente com erros e acertos em vivências que propunham experiência. E assim pude aprender a fundamentação teórica do que praticava como bolsista: a Escola de Aplicação era o meu laboratório (como na Fotografia). Enquanto no teatro eu podia ter opinião, na universidade eu tinha de justificar e fundamentar uma crítica. Enquanto a Academia de Artes valoriza o trabalho autoral e a experiência prática, as outras exigem um domínio teórico científico, a meu ver um tanto restritivos. Durante o período dessa licenciatura, aprendi a aprender a educação formal. Não obstante, nunca deixei a experiência de lado ou para trás.

No período de 2008 a 2015, realizei acompanhamento arte-educativo individual para crianças com necessidades específicas (autismo, síndrome de Williams, déficits de aprendizagem, hiperatividade e superdotação), contratada por escolas de arte ou pelos próprios pais. Trago o fato à tona, pois a experiência anterior ensinou-me a estar atenta às especificidades singulares de cada indivíduo na Escola de Aplicação, independentemente de pertencer ao campo da Educação Especial (conceito estereotipado e excludente, já que os seres humanos têm necessidades específicas e aprendem de modo individual).

A reflexão da investigação perpassa pela experiência da investigadora —, no caso, eu — e a presença de Larissa, uma criança de 17 anos, cuja aprendizagem implicou uma escuta distinta para poder conceber uma ação pedagógica. Sua presença foi inspiradora durante todo o projeto. Pergunto-me até hoje se Larissa não seria a grande motivadora desse processo investigativo a conhecer as crianças do século 21. Com ela aprendi que, para escutar, é preciso o corpo inteiro — o meu e o dela. O projeto foi publicado em concurso público e apresentado em congresso aberto pela FEUSP. A minha experiência na Escola de Aplicação durou dois anos e deu-me oportunidade para exercer a didática de mediação que usava nos museus no campo da educação formal. O mesmo se deu ao chegar a Lisboa e trabalhar junto às Atividades de Enriquecimento Curricular. A prática arte educativa deu origem a esse Trabalho de Projeto.

Apresentação

O presente Trabalho de Projeto é uma investigação-acção cujo tema dialoga entre educação, arte e sociedade. Tem como objetivo investigar a qualidade da educação e conceber intervenções sociais criativas em processos educativos autorais coletivos. O trabalho visa, ainda, a demonstrar a hipótese do uso da arte como metodologia na educação formal a viabilizar o cumprimento das metas do Objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2030: “Educação de Qualidade para Todos”. Uma hipótese é de que a experiência ou a práxis caminha junto com a teoria e produz aprendizagem se for criativa, exercitada de modo autónomo e através do diálogo sócio político consciente, que compreende a mudança permanente das realidades sociais e culturais. Investigo o “como” se aprende a gerir e apresentar “outros modos” de aprender. Outra hipótese é a arte deixar de ser um objeto e assumir um papel de metodologia criativa, ou seja um “como fazer” criativo, como um modo de aprender favorável ao cumprimento da meta do ODS4.

O que as crianças têm a dizer sobre as escolas no ensino básico? Que autonomia exercem na escola contemporânea? Qual a importância da arte na educação, e da escola na enriquecimento? Tais inquietações derivam da minha experiência como artista educadora no Brasil há mais de duas décadas, e em Lisboa há quatro anos.

A ideia desta investigação surgiu após um ano de trabalho em duas Escola Públicas no Concelho de Lisboa, como formadora de Artes em “Atividades de Enriquecimento Curricular” (AECs). A partir de meu estranhamento cultural, devido às mudanças de regras em sala de aula e no modo de agir com as crianças para respeitarem-me, de início tive dificuldades em relação às minhas propostas autorais. Todavia, considero que obtive êxito ao final de cada trimestre, ao perceber tais evidências nos resultados apresentados pelos alunos e na motivação e autonomia que as propostas geravam. Porém, levei um tempo a me incluir. Também os alunos estranharam uma professora de Artes brasileira, que deixava comer o lanche durante as aulas. Levou algum tempo a nos integrarmos. Ao final, pensei em fazer uma pesquisa sobre as AECs. Entretanto, as aulas no ISCTE abriram-me novos caminhos e desenhei outras possibilidades, desejava fazer um trabalho que envolvesse experiência. Decidi, então, que faria um “Trabalho de Projeto” e não uma “Dissertação”, e que minha pesquisa teria como foco a arte, a educação e a sociedade. Escrevi um esboço a propor uma investigação que almejasse uma educação pela arte. Contudo, eu mesma já sabia da dificuldade em trabalhar arte com educação em Lisboa (como no Brasil e quase em

qualquer parte do mundo), ou seja, tratava-se de um desafio. Especialmente porque, durante meu trabalho em AECs, não pude conhecer qual era a realidade pedagógica em sala de aula, pois o horário das atividades era sempre ao final das aulas. Sendo assim, parti do ponto do que desconhecia; percebi que era necessário observar o que se passava em sala de aula para que fosse possível gerir a intervenção. Investigar e agir. Nesse momento, o orientador Dr. Pedro Abrantes entendeu-me muito bem e apresentou-me um caminho para transformar minhas ideias em projeto – a metodologia da investigação-acção. Foi então que decidi trabalhar junto ao ensino formal, visto que, embora tenha uma experiência mais antiga e mais longa na educação não formal, realizei uma licenciatura em Pedagogia relativamente recente (2015). Daí também o interesse pelo ensino básico, mas não só – o interesse é pelas crianças.

O interesse pela Escola Pública é justamente por tratar-se do lugar desejado para que as crianças estejam a produzir uma sociedade com conhecimento e liberdade, de modo a realizar a democracia. Durante os anos de 2011-2015, tive a oportunidade de presenciar, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, seis palestras de António Nóvoa sobre educação e aprendizagem no ofício de professor. Recordo-me de um alerta constante em suas exposições: “sem educação de qualidade na Escola Pública não há democracia nem liberdade”. Meu interesse na Escola Pública é justamente por ser supostamente o lugar possível a tal aprendizado, clamado pelo ODS4.

Assim surgiu o trabalho de projeto, uma investigação-acção cuja pesquisa em trabalho de campo resulta em intervenções artísticas educativas, em parceria com o docente titular, o currículo atual e dois artistas educadores convidados. A pretender que as intervenções gerem novas possibilidades de aprendizagem, ao favorecerem a escuta das crianças e reforçarem a aprendizagem interdisciplinar no quotidiano escolar.

Trata-se portanto de uma pesquisa teórico-empírica, em que a leitura de obras científicas dialoga com os dados recolhidos nas observações participativas em campo, em reflexão e consonância com a experiência arte educativa da investigadora. A intenção é gerir ações coletivas destinadas a aulas reflexivas e críticas, planeadas a partir dos objetivos e hipóteses e organizados pela metodologia da investigação-acção e da cartografia, de modo a analisar, nas intervenções concebidas, os resultados obtidos. As intervenções seriam realizadas em abril de 2020.

Inesperadamente, o rumo do projeto adaptou-se a uma nova realidade. Por conta da COVID-19, o encerramento das aulas ocorreu antes do final do ano letivo de 2020 e as intervenções não puderam ser executadas na prática, transformando-se em desenhos possíveis de realizações futuras. A interrupção gerou novos rumos teóricos, a justificar a

necessidade em mudanças na educação que valorizem a reflexão e a autonomia em um mundo com tantas transformações. Entretanto, isso não prejudicou o objeto central do trabalho. Realço que não há pretensão em discutir arte-educação no contexto da educação não formal, e sim arte como metodologia de aprendizagem em sala de aula e em Escolas Públicas.

O resultado da investigação após o trabalho de campo é o desenho das intervenções. O resultado do trabalho é a compilação de todos os dados anteriores à concepção das intervenções, resultando em duas possibilidades multiplicadoras de intervenções sociais artísticas e educativas, compreendidas em vinte sessões previstas para vinte dias letivos, alternados durante dois meses.

As intervenções foram planeadas após interpretação do diagnóstico de uma turma de 4º ano observada e integração dos resultados. São intrínsecas às experiências profissionais da investigadora e dos artistas convidados a essa tese: Ricardo Guerreiro e Susana Alves, que entram em cena a ampliar os pontos de vista na criação das intervenções e escolhidos devido às suas experiências arte educativas que se identificam com o projeto e com a investigadora. Além da contribuição criativa, cada um deles traz um depoimento e um desenho possível de intervenção.

O trabalho está organizado em sete partes: *Cartografia*, *Alicerces sociais*, *Alicerces criativos*, *Trabalho de Campo*, *As intervenções*, *Considerações finais* e *Referências*. A parte I, *Cartografia*, contém o prólogo, a apresentação e a metodologia aplicada, e procura demonstrar a trajetória da linha de pesquisa, por que e como foi feita a investigação, o que pretende e a que se destina. O prólogo nasceu já quase ao final do trabalho, quando surgiu a necessidade de demonstrar o próprio percurso acadêmico e profissional, a acrescentar valias à compreensão da proposta e justificar os pontos de vista da investigadora em relação à experiência.

A fundamentação teórica, compreendida junto à Parte II e III, propõe uma reflexão sobre a ação educativa e a criança contemporânea, fundamentada pelos caminhos das ciências humanas, em caráter sociológico, pedagógico, artístico, filosófico, antropológico e político. A Parte II fundamenta sociologicamente o trabalho, subdividindo-se em quatro indagações: *Como pensar a sociedade; Reprodução social, como escapar?; Injustiça social? e Que tipo de escola queremos e para quê?*, enquanto a Parte III o faz em relação à criatividade, também com quatro indagações: *Quem é a criança contemporânea?; O que a arte tem que ver com isso?; Qual o lugar do corpo criança na educação de qualidade? e*

Porque escutar as crianças?. Busca-se responder às questões a partir de uma reflexão crítica, em recorte que privilegie o objeto de estudo e as hipóteses formuladas.

O que a arte tem que ver com isso? e *Por que escutar as crianças?* justificam o mote desta investigação-acção. Definidos tema, local e objeto de estudo, foi preciso analisar o projeto educativo da escola a investigar, primeiro ponto analisado na Parte IV que expõe e analisa o objeto empírico demonstrado no trabalho de campo. O segundo ponto questiona o corpo docente e traz a análise da entrevista com a professora; o terceiro apresenta o primeiro diagnóstico após a observação participativa; e o quarto relaciona-se à escuta das crianças, que apresenta o que foi possível escutar na voz e no corpo das crianças durante as aulas e durante o recreio, com alguns trechos das entrevistas feitas com as crianças e fotografias dos desenhos solicitados.

O trabalho de campo, além da observação participativa, conta com entrevistas à escuta das crianças e de professores que são apresentadas na Parte IV. A Parte V apresenta o resultado do Trabalho de campo, *As intervenções O PONTO EM_LINHADO e UM PONTO É UM PONTO*, concebidas por Susana Alves e Ricardo Guerreiro para este projeto, embasados nos diagnósticos, na metodologia da arte, no planeamento e nos encontros e debates coletivos.

A Parte VI apresenta as Considerações finais, divididas em *Boas e más valias da investigação-acção e o desfecho*, a pretender concluir. A Parte VII traz a Bibliografia e os anexos. Os anexos compreendem o ODS4 na íntegra e os currículos dos educadores artistas envolvidos no projeto.

Sobre a escrita da obra a intenção é fazê-la de modo criativo, a gerir autonomia e experiência. Farei uso da primeira pessoa do singular quando estiver a relatar experiências pessoais: faz parte do meu protagonismo, sujeito desta história que comecei a narrar no prólogo. Quando investigo o outro, estou também a me investigar. Ao fazer um recorte, estou a posicionar-me. Discuto educação como veículo transformador da sociedade, do contrário não realizaria esta investigação.

Precisamos sempre das palavras para nos explicar, falamos muito, escrevemos muito, investigamos demasiado, entretanto raras vezes discursos são transformados em ação. Pretende-se transformar a pesquisa teórica em ação realizável, mote da escolha pela investigação-acção, e articular a investigação com a intervenção. Considero que investigar seja também propor novas soluções, assim procuro seguir os oito conselhos de António

Nóvoa (2015), na obra *Carta a um jovem investigador em Educação*²: “(...) a investigação ou é criação, ou não é nada”³.

Outro aspeto relevante a mencionar é que o Ensino Superior em Portugal segue as regras do *Pós-Bolonha*⁴, que prevê 50 páginas para a tese de mestrado. Como o futuro é incerto, manterei as 100 páginas indicadas no meu país de origem, para que o Projeto possa ser validado em ambos.

Enquanto Fundamentação teórica, justifico minhas ideias e minha reflexão em autores com os quais me identifico: António Nóvoa, Jorge Larrosa Bondía, Joseph Beuys, Manuel J. Sarmento, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, entre outros. No ISCTE-IUL, destaco António Firmino da Costa, Pedro Abrantes e Teresa Seabra, de fato inspiradores e motivadores neste trabalho. Não pretendia trazer Paulo Freire a esta investigação, todavia os planos mudaram durante o processo investigativo, ao observar a falta de estímulo à autonomia das crianças e a cristalização de práticas educativas autoritárias. A obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), além de outras do mesmo autor, tornaram-se indispensáveis para tratar do tema “educação de qualidade”.

Pretende-se, nesta investigação-acção, uma compreensão de que a arte como metodologia pode favorecer a transformação do sistema de ensino positivamente, a entender que os artistas são todos os envolvidos no processo, pais, alunos, professores e gestores, ou seja, o sistema de ensino pode ser transformado (e democratizado) pela educação (através da arte) e pelas pessoas (artistas). A ideia da arte como metodologia além da hipótese em não considerar a arte um objeto e sim um “modo de fazer” pressupõe abordar os conteúdos interdisciplinarmente, de modo a enlaçar saberes e experiências.

A interdisciplinaridade é de extrema relevância na metodologia da arte em relação a aprendizagem das disciplinas do currículo obrigatório. A Matemática é uma ciência abstrata

²Os oito conselhos de Nóvoa são: 1. *Conhece-te a ti mesmo*, 2. *Conhece bem as regras da tua ciência, mas não deixes de arriscar e de transgredir*, 3. *Conhece para além dos limites da tua ciência*, 4. *Conhece em ligação com os outros*, 5. *Conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como investigador*, 6. *Conhece para além das evidências*, 7. *Conhece com a responsabilidade da acção*, 8. *Conhece com os olhos no país*, + 1. *Conhece com liberdade e pela liberdade*, 8 + 1 = 9. *Noves fora nada*. (Nóvoa, António, 2015, *Carta a um jovem investigador em Educação*)

³Nóvoa, António, 2015, *Carta a um jovem investigador em Educação*, 14p.

⁴*Texto da Declaração de Bolonha* (Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999, acesso em: <https://aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>)

que se relaciona bem com todas as outras, assim como a Literatura pode estar conectada com a Geografia, que está conectada com Estudo de Meio, que se enlaça à História, que sempre se transforma tal qual a Biologia etc.

Este Trabalho de Projeto almeja apresentar outras possibilidades no modo de gerir aprendizagem com ênfase no uso da arte como metodologia, a possibilitar aos educadores e aos estudantes à oportunidade de criar e conceber diferentes pensamentos e modos de ver o mundo, a partir de diálogos transversais identitários e a produzir cultura em diversas plataformas. A realidade concreta dos alunos, na imensa diversidade cultural em dinâmica com o conhecimento escolar, favorece a autonomia das crianças, então como sujeitos artistas sociais e protagonistas de suas histórias. Pessoas com pensamento crítico reflexivo e consciência política.

Que este trabalho seja um incentivo a repensar e reinventar a educação. E que, em épocas em que não podemos abraçar-nos, que possa surgir um abraço entre a arte e a educação.

Metodologia

A investigação-acção permite abordar a complexidade em contextos reais, referindo-a a uma multi-referencialidade teórica e praxiológica que envolve actores de estatutos diversos (...) permite articular investigação e intervenção (...) produzir novos conhecimentos que vão enriquecer as práticas escolares e pedagógicas. (Benavente, Costa e Machado (1990, 56-57p.)

A metodologia utilizada é a de investigação-acção, qualitativa e etnográfica, participativa também por parte da pesquisadora que se envolveu ativamente, direta e indiretamente na causa da investigação, que perpassa pela observação participativa em sala de aula à reflexão pós-acção, na construção de conhecimentos a transformar realidades sociais. Pérez Serrano (2004) classifica a metodologia de investigação-acção nas seguintes fases: 1. Diagnóstico, 2. Planeamento da ação, 3. Concretização do planeamento a observar, 4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados a replanificar (J. S. Machado, 2017, 18p). Considera-se adequadas às necessidades do presente projeto, e foi o critério escolhido para desenhá-lo, especialmente em relação às intervenções.

As intervenções foram concebidas a partir dos diagnósticos produzidos em trabalho de campo, planeadas estrategicamente através das quatro fases citadas com os convidados participantes, com objetivos definidos e metodologia participativa. O objetivo é perceber como as crianças (do 4º ano) aprendem atualmente, contribuindo para o cumprimento da meta 4.7 - Educação de qualidade, no objetivo 4 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS4), da Organização das Nações Unidas (ONU).

A pesquisa qualitativa utilizada na investigação-acção faz uso da Cartografia para desenhar caminhos de possibilidades e dar conta de processos que envolvem subjetividade, a fim de que o trabalho possa ser uma contribuição académica e social, a propor “outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens, mergulhando a geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades”. (Souza, Francisco, 2012, 813p.)

Um dos objetivos de um trabalho de campo é, a partir de conhecimentos prévios, transformá-lo em conceitos que nos auxiliem a melhor compreender e contextualizar determinado espaço geográfico. As atividades em campo permitem às novas gerações entender como ele foi construído e o porquê de sua configuração atual, pois possibilitam ao aluno aprender a ler o mundo. Perceber que a intervenção humana promove mudanças na

paisagem e traz consequências tanto para a natureza quanto para a sociedade leva à conscientização de nossa atuação no lugar em que vivemos e que deixaremos para o futuro. A leitura do lugar como objeto à aprendizagem desenvolve uma visão crítica que abarca a responsabilidade de cidadão, um modo de pensar o espaço e a realidade social. Pode-se sistematizar um trabalho de campo através da linguagem cartográfica, onde se podem perceber as mudanças ocorridas no local visitado, circunscrito no tempo e espaço, sem deixar de considerar a interferência humana como agente fundamental em processos de transformação e constituição de um dado lugar. Foi o que pretendeu-se realizar ao conceber as intervenções à escola observada.

Um trabalho de campo oportuniza a possibilidade de vislumbrar múltiplas interações que constituem um espaço geográfico. Não é possível explicar um recorte do espaço geográfico por si mesmo; ele deve ser observado dentro de um contexto amplo, tanto espacial, quanto temporal e histórico. Para o trabalho de campo, foi necessário estabelecer um planeamento. Realizar um levantamento das informações disponíveis sobre o local para estabelecer uma primeira leitura da paisagem ou, mais precisamente, das diversas paisagens que compõem o espaço geográfico a ser visitado, a escola. Ocorreu também de maneira indireta: por meio de imagens, fotografias, relatos, memórias e documentos, de modo a colaborar na concepção de um mapa mental, fator importante anterior à observação direta do local para coletar novos registros e depoimentos.

Os recursos utilizados, portanto, para além da observação participativa e mapa mental foram: a pesquisa sobre o agrupamento e alunos envolvidos, análise do Projeto Educativo, o caderno de campo para anotações diárias, o registo em fotografias, desenhos, gravações e audiovisuais, encontros sistemáticos com os convidados e entrevistas com as crianças e com a docente. A experiência como formadora de Artes nas Atividades de Enriquecimento Curricular em outra Escola Pública em Lisboa, também junto ao 4º ano do Ensino Básico (EB), somam a esta investigação como trabalho de campo, especialmente porque foi o local em que foi possível experienciar a metodologia da arte como oportunidade de autonomia às crianças, ao conceberem trabalhos autorais em sessões de Música, Artes Plásticas e Teatro, mediados pela investigadora.

A investigação aconteceu com crianças do 4º ano do EB em duas turmas de escolas diferentes em Lisboa, que nomearei de A e B. A turma A é o mote do projeto, escola investigada em sala de aula, no período letivo de 2020 e interrompida quanto à prática das intervenções (COVID-19). À turma B foram aplicadas intervenções artísticas nas Atividades de Enriquecimento Escolar (AEC), em 2019. Nessas escolas, escutei 46 crianças. Entrevistei

também quatro crianças (de mesma idade) de escolas privadas. Cito o número de estudantes apenas como dado informativo, já que não se trata de uma pesquisa quantitativa. Ao contrário de generalizar ou criar grupos, trata-se de escutar especificidades individuais e distintas. Os exemplos observados atendem à proposta em criar relações com o objeto teórico estudado e são fontes de inspiração e relação, não comparações.

Inicialmente, pretendia-se uma investigação em dupla perspectiva para a turma A: por um lado a observação participante da ação cotidiana existente e, por outro, durante e *a posteriori* das intervenções. Todavia, as circunstâncias inesperadas com o fechamento das escolas, devido à situação do Estado de Emergência COVID-19, alteraram os planos. E as intervenções passaram a ser desenhos, a serem executados em nova realidade possível. Contudo, permanece a dupla perspectiva: por um lado as ações observadas na turma A e, por outro, a turma B, onde aconteceram intervenções em parceria com a docente. Além disso, acrescentaram-se ao trabalho, durante o período de confinamento, entrevistas não previstas.

O cronograma da turma A consistiu em catorze meses de trabalho, divididos em quatro blocos, que alternaram teoria e prática. Os seis primeiros meses foram a pesquisa do tema, reuniões, aulas e viabilização do projeto. Dois meses de investigação na escola, dois meses de encontro com os artistas educadores, quatro meses para análise e montagem e dois meses para conclusão. Na turma A, as atividades aconteceram durante um ano letivo (2018/19), uma hora diária, três vezes por semana. Foram realizadas reuniões sistemáticas com os artistas convidados para planeamento estratégico junto às intervenções, assim como com o orientador do mestrado, durante os catorze meses de trabalho.

Para o diagnóstico e planeamento das intervenções para a turma A, a perceber como se dá a aprendizagem, foram observadas 23 crianças junto a uma docente titular do 4º ano do Ensino Básico, em uma Escola Pública de Lisboa, não nomeada aqui por questões de preservação de cunho académico. Estive presente em sala de aula, como observadora participativa durante dois meses. Os artistas convidados tiveram a oportunidade de estar em sala de aula por dois dias. Nas duas escolas, realizei o mesmo trabalho de escuta às crianças para criação das intervenções, e são apresentados alguns resultados em desenhos realizados pelas crianças para resposta à mesma pergunta: Como acham que a escola deveria ser? Na turma B, foram aplicadas intervenções artísticas nas AECs, em 2019.

A intervenção é uma mudança no espaço que permite “viver uma experiência de corpo inteiro” (Bondía, 2002), em que teoria e prática caminham juntas e ao mesmo tempo, a gerar aprendizagem com apropriações reflexivas críticas. A intervenção sugerida neste projeto é uma ação coletiva e interdisciplinar. Os desenhos concebidos fornecem exemplos de ações

educativas que implicam experienciar, recriar e apropriar-se a partir dos contextos envolvidos, para que sejam compartilhados. Quiçá, os desenhos planeados para as intervenções forneçam novas possibilidades de aprendizagem e sejam multiplicadores e estimulantes de novas ações.

Um dos motivos que levou-me a escolher a metodologia de investigação-acção foi a leitura do Projeto Eco (Escola- Comunidade), investigação-acção realizada por Benavente, Costa e Machado (1990), iniciada em 1979 e retomada em 1986, para desvendar os obstáculos ao sucesso de aprendizagem na educação primária em meio popular urbano. No projeto, importava mais conhecer as relações deste meio com a escola (não restrito só a professor e aluno – mas a toda comunidade envolvida) do que investigar o meio em si. Sobretudo analisar os processos de mudança que ocorrem e não considerar o meio de modo estático, em busca de vencer os obstáculos ao sucesso de aprendizagem às crianças da escola primária. Na sobreposição de níveis que a investigação-acção propõe, as ações do projeto compreenderam saídas a campo, animações culturais em espaços da comunidade, como a biblioteca, por exemplo, e a criação de um *centro de recursos pedagógicos e culturais* no bairro. Ao analisar os processos de mudança, transformou-se uma comunidade. Segundo Benavente, Costa e Machado (1990, 64-68p.), os processos de mudança (e de inovação) são essenciais na investigação-acção; é necessário “analisar condições, potencialidades, obstáculos, mecanismos, procedimentos, agentes de mudança em situações e processos reais, com os atores neles envolvidos”, para poder conceber intervenções geradoras de saberes reflexivos e para analisar os efeitos da mudança ao serem aplicadas as intervenções no futuro, como a *sociologia da intervenção* referida por Perrenoud (1989). O resultado do *Projecto Eco* é inspiração a toda ação pedagógica, conta com vectores de mudança que propõe à reconfiguração da cena educativa e do cenário e das relações sociais envolvidas nas práticas escolares, em aprofundamento investigativo que implica em:

(...) *intervir nas distribuições de recursos, nos sistemas de poderes, nas regras de interação, nos processos de comunicação, nas constituições de identidades, na mudança de atitude, na construção de saberes, na formulação de projetos ... (1990, 64p.).*

O projeto naquele formato não existe mais. Ao procurar o *Projecto Eco* na Internet, deparei-me com um programa intitulado *Eco-escolas*, surgiram dúvidas e entrei em contato com o Professor António Firmino da Costa a fim de verificar se era continuidade do trabalho realizado e realizei uma pequena entrevista por e-mail, que transcrevo aqui:

- O projeto Eco Escolas que existe hoje não tem nada que ver com o que o professor investigou, certo? Estou enganada ou o Eco no seu projeto tem que ver com a escuta dos sujeitos envolvidos, enquanto o atual vende a ideia de sustentabilidade pela ecologia a preços nada sustentáveis?

- Nesse outro projeto anterior, ECO significava "Escola-Comunidade", na procura de uma nova relação entre as escolas e as comunidades locais. O país tinha saído há poucos anos da ditadura e estava tudo por construir, em termos da democracia, do estado social (educação, saúde, proteção social), do desenvolvimento, da integração na Europa. Nessa altura, metade ou mais das crianças de meios populares não conseguiam obter aprendizagem e aprovação no primeiro ciclo escolar (os primeiros quatro anos de escolaridade). Uma barbaridade!

Alguns estudos anteriores já tinham mostrado que era essa a situação. Mas queríamos ir mais longe. O panorama estatístico mostrava a situação. Mas como tentar ultrapassá-la? Para isso, era necessário contactar em direto com as relações sociais e culturais quotidianas estabelecidas na escola entre professores e alunos e entre a escola e o meio social local (as crianças, as famílias, as instituições locais).

Para conhecer tudo isso em profundidade e, ao mesmo tempo, dar um contributo para a superação dos obstáculos ao sucesso escolar das crianças de meios populares - era necessário entrar/participar nesse processo social quotidiano e colaborar com todos esses atores sociais, procurando uma alteração educativamente mais positiva das relações sociais entre eles. Daí, a estratégia de investigação-acção.

Como se compreende, esta perspetiva não tem nada a ver com outros projetos com carácter de elite social (mesmo que estes, em alguns casos, tenham também elementos educativos interessantes).

O *Projecto Eco* foi executado há mais de trinta anos. Curioso pensar que há mais de trinta anos estávamos a fazer mais mudanças do que atualmente. Os problemas de trinta anos atrás continuam e tais propostas estão a faltar... Procurou-se nesta investigação-acção, assim como no *Projecto Eco*, conhecer *profundamente* os problemas de aprendizagem enfrentados nas escolas investigadas, em busca de *dar um contributo* que favoreça à educação de qualidade, prospectada para 2030 a todas as crianças do mundo. Nesse sentido, o resultado são as propostas das intervenções.

De acordo com os critérios de Serrano, essa investigação-ação favoreceu para a obtenção de um *Diagnóstico* que orientou para o *Planeamento da ação* - e concepção das intervenções, através de *Reflexão* contínua com os artistas educadores convidados. As propostas de Sarmiento, (apresentadas à *Parte III – Quem é a criança contemporânea?*) *Interactividade, Ludicidade, Fantasia do Real e Reiteração* foram os critérios adotados ao planeamento das intervenções, pois que evidenciam o uso da arte como metodologia no ponto de vista que este projeto almeja. Especialmente porque tais eixos norteadores pressupõem reflexão e interdisciplinaridade.

As intervenções podem favorecer a concepção de outros modos de dar aulas, além das criações aqui propostas. Por exemplo, uma aula passeio pode ser uma intervenção associada à disciplina Estudo de Meio – que já abarca a Geografia e as Ciências da natureza. Mas o espaço geográfico não é só visto como um conjunto de paisagens delimitado por um território; deve ser estudado como um lugar de vivência e aprendizagem, a criar interação com os conteúdos das demais disciplinas, ao observar as relações subjetivas e afetivas que compõem as referências e valores que fazem parte desse espaço estamos a interpretá-lo. A leitura da paisagem enfoca o processo de suas transformações e não é descritiva e estática, envolve os contextos reais.

O processo que determinou a organização de determinado espaço – o que e por que permaneceu, o que e por que foi alterado, favorece a compreensão dos conteúdos enlaçados entre a disciplina de História, Geografia e Ciências – mas a análise e interpretação tem os conteúdos de Português (Gramática e Literatura). Estamos também a organizar e planear o tempo, quantificar a duração da atividade, alunos, educadores, a Matemática está sempre presente – e a Geometria? A posição do sol com as projeções alteráveis das sombras podem ser a ferramenta mais acessível para aprendizagem dos ângulos e aprendizagem de como ver as horas, essa é a interação entre as disciplinas que propõe a interdisciplinaridade. Mas não são só os conteúdos obrigatórios curriculares que estão envolvidos em uma aula passeio ou em uma intervenção social; todos os aspectos sociais estão envolvidos – os contextos, as mudanças, as relações. E isso também vale para os aspectos criativos, a criatividade e o corpo em movimento, ferramentas que favorecem a criação do projeto autoral.

Todo o trabalho de campo gera um trabalho físico autoral, individual ou em grupo, que pode ser literário, artístico ou uma investigação, com possibilidades de finalização em diversas ferramentas e em conexão direta com as decorrentes próximas atividades – por exemplo, um trabalho de campo pode culminar em um audiovisual documentário, exposição

das fotografias, dramatizações cênicas, criações musicais etc. – há um número infinito de possibilidades – em conexão com as disciplinas das linguagens corporais, visuais e escritas. Assim, o resultado deste trabalho de campo fundamentado na *arte social*⁵ compreende a identidade e autonomia do sujeito envolvido. Então, quando digo “metodologia da arte” – não como objeto mas como modo de fazer, não estou a deitar fora todos os objetos artísticos, pois o resultado autoral do aluno é também um objeto artístico apreciativo, avaliável e valioso – e é repleto de pistas significativas, em contextos e especificidades a favorecer diagnósticos para as futuras ações e permitir mais critérios à avaliação individual e coletiva.

A cartografia além de ser a metodologia desta pesquisa é também vista como uma linguagem metodológica da geografia, que cria condições para ler o mundo e envolve uma relação espacial temporal que favorece a leitura do lugar – os mapas. Através da linguagem cartográfica, o aluno reconhece espaços vividos, símbolos e distâncias, paisagens e fenômenos geográficos. Todavia, na maioria das vezes, o contato com os mapas se dá em imagem bidimensional onde as paisagens tornam-se chapadas, representadas em único plano, em que a ausência de tridimensionalidade dificulta a compreensão geográfica. Ver as colinas de Lisboa ao vivo é muito mais acessível à compreensão do que elas são e onde estão em comparação àquilo que observamos no mapa.

Para descristalizar, des-historicizar e desconstruir práticas que não são nossas, e sim configurações de mecanismos de poder socialmente construído, é importante pensar e conceber alternativas a cada novo contexto. A proposta apresentada da metodologia da arte em modo interdisciplinar vai ao encontro de tais desconstruções. A arte social remete-nos à necessidade de transformar a sociedade e ampliar à equidade de oportunidades.

A educação é uma porta à conscientização social, aberta à necessidade de transformar nossos hábitos. Essa porta abre-se para a escola, para a família, para os amigos, para as redes sociais, para o mundo. A conscientização do professor para mediar a conscientização da criança e a conscientização do diretor para a mediar a autonomia e a criatividade constroem-se a partir do diálogo. Compartilhar a conscientização é a porta que se pretende abrir neste trabalho de investigação-ação.

⁵ *Arte social* é termo concebido por Joseph Beuys, aprofundado na Parte IV deste trabalho: *O que a arte tem que ver com isso*.

Parte II - ALICERCES SOCIAIS

Como pensar a sociedade?

A Sociologia favorece a compreensão dos fatos, assim como a Antropologia reconhece os aspectos distintos de cada cultura. A Ciência investiga o que está oculto e a Filosofia esforça-se a fazer ver aquilo que não vemos. A Arte perpassa por todos esses caminhos e favorece a autonomia ao criar e conceber diferentes pensamentos e modos de ver o mundo em diálogos transversais identitários que produzem cultura em diversas plataformas. A Arte não está acima de tudo mas é um dos focos do objeto de estudo. A seguir, pretende-se fundamentar (e conceber e partilhar) um pensamento sobre a educação contemporânea, em diálogo com a arte e a sociologia.

Como entender o mundo é questionamento de um adulto ou de uma criança. Todavia, aprendemos, sem perceber, como se comportar na sociedade em que vivemos naturalmente e desde criança. Bourdieu (1999) alerta que o que parece natural não é necessariamente natural. Alerta à urgência em desconstruir a “historicização do natural” e as “dominações universais” para transformar o modo de pensar e conceber o mundo. Questionar o mundo não é o mesmo que aprender a comportar-se de acordo com convenções sociais e, sim, pensar em outros modos de atuação.

As ideias do artista, sociólogo e pedagogo alemão Joseph Beuys (1921-1986) sobre interdisciplinaridade na prática pedagógica vêm ao encontro das de John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano. Beuys e Dewey têm o pensamento voltado ao homem e à sociedade moderna. Ambos visualizam um cenário em que a educação é método fundamental à democracia, e a interação e a interdisciplinaridade na educação contribuem ao processo de aprendizagem nas escolas. Assim como Freire, Nóvoa e Sarmiento.

Segundo Dewey (1980), a educação não pode acontecer sem levar em conta as experiências da vida e seu processo de transformação, uma vez que professor e aluno estão sempre em interação e transformação. Beuys (2010), ao afirmar que cada um é um artista, propõe a arte como metodologia de ensino através de suas experiências. Dewey (1980) entende a arte como método a refletir sobre a experiência verdadeira, que precisa de ter caráter intelectual, emocional e estético. Demonstra que o artista tem suas próprias transformações enquanto trabalha, a incorporar para si a atitude que percebe.

O pensamento de Beuys (2010), Dewey (1980), Freire (1994) e Nóvoa (2015), voltado ao homem e à sociedade, afirma à educação moderna o elemento formador de cultura a promover a democracia. Para tal, dever-se-ão levar em consideração a autonomia e a forma de educar em relação aos aspectos da experiência e vida social, fatores essenciais à reflexão individual, bem como os processos e contextos de mudança. Nada é definitivo, tudo está em constante processo de mudança, como é a vida para Dewey (1978) em seu *Vida e Educação*. A experiência verdadeira deve ser mediada pelo professor, uma vez que toda a experiência é incerta, conflituosa e reflexiva; a experiência se dá no processo de interação; olhar, escutar e sentir tornam-se experiências estéticas e artísticas quando a relação com uma forma distinta de atividade qualifica aquilo que é percebido. É neste diálogo que fundamento a importância da arte à educação.

(...) educar é criar uma experiência artística, estética e intelectual; sob seu ponto de vista e interesse, numa atitude individual, onde a experiência pressupõe uma relação tão íntima que controla o fazer e a percepção. ⁶

A interação proposta por Dewey relaciona-se à Escultura Social, termo criado por Beuys na década de 1960 para nomear suas performances, que tinham como objetivo comunicar-se com o público. A escultura social para Beuys é esculpida no discurso da fala; com o giz e o quadro negro ele fala para e com o outro, e transforma o pensamento criativamente em palavras, pensamento que nunca se conclui, uma vez que está sempre em estado de transformação, em processo de ação e reação, onde cada um, aluno e professor, é um artista. Vincini (2006) compara o processo educacional de Beuys à retórica e à dialética gregas, referindo-se às aulas de Sócrates nas praças, a defender que “somente a retórica não dignifica o homem, mas que a análise crítico-dialética, ou seja, a filosofia, é indispensável à formação do homem”. (Vincini, 2006, 25, 46-48p.)

(...) se não há nenhuma questão a debater qual é o objetivo de impingir um assunto a alguém? Essa pessoa pode nem estar interessada no assunto. Eu só falo imaginando que existe alguma coisa relativa ao que eu digo dentro das pessoas, uma questão, uma dúvida a que eu possa dar resposta, que passa a ser resolvida em conjunto. É uma tarefa de grupo.
(Beuys, in Veil 2017)

⁶ Jonh Dewey, 1934, *Arte e experiência*, tradução de Anísio Teixeira, 1980.

Sempre é uma *tarefa de grupo*. Como entendemos o mundo ao nosso redor não é uma resposta construída individualmente, mas construída pela resposta da organização da sociedade. Bourdieu foi um camponês, nascido nos anos 1930 no interior da França, professor, filósofo e sociólogo educado em Paris e investigador científico na Argélia. Segundo o autor, nossa forma de agir é afetada pela forma de como a sociedade dita suas regras. Para explicar, ele cria metáforas: o *campo* é o espaço com normas próprias; dentro do *campo*, cada indivíduo, de determinadas classes, faixas etárias ou segmentos diversos, está a obedecer às regras sociais, explícitas ou não. O *habitus* é a forma como o indivíduo age, ditado por tais regras – é a matriz geradora de comportamento social. As regras se interiorizam e estruturamos novas estruturas que unificam determinadas práticas em determinado campo. Nem sempre *campo* e *habitus* andam juntos. As formas de agir são constituídas socialmente reforçadas pelas classes dominantes. As classes dominantes impõem às classes dominadas determinada cultura de valor incontestável, em que uma cultura se impõe sobre a outra de modo arbitrário cultural dominante. A realidade social, portanto, é de dominação e reprodução, pelo poder simbólico. Aprendemos por exemplos e os repetimos sem perceber, e tais repetições naturalizam comportamentos. Ocorre que, por um poder invisível e simbólico, exerce-se uma violência simbólica que legitima as práticas. Ao legitimar as práticas, constrói-se a historicização do natural. (1989: 5-15p., 1999: 6-16p.)

Bourdieu cria também o conceito de *capital cultural* para explicar como a escola favorece a dominação arbitrária ao desfavorecer os que não têm capital cultural em sociedades divididas por classes, valores e significados que dão personalidade a determinado grupo social. A escola valoriza imenso aquilo que não foi dado a todos, embora devesse ser o lugar a transmitir conhecimento democraticamente. Nem todos aprendem do mesmo modo, nem todos ensinam do mesmo modo: assim, o ensino não é transmitido a todos do mesmo modo. A escola é para todos que tenham méritos socialmente valorados. O capital cultural de cada indivíduo, cujas desigualdades sociais contemporâneas não permitem ser de alcance igualitário universal, subjetiviza as estruturas estruturantes que dividem a sociedade e o indivíduo, controlados pelas sociedades através da violência simbólica, a trazer os signos como nossas estruturas de pensamento, que, por sua vez, já se encontram enraizados na forma como pensamos e concebemos o mundo. Entretanto, o capital cultural nunca foi igual para todos, mesmo antes de surgir esse conceito. (Bourdieu e Passeron, 2009, 43-45p.)

No mundo atual neoliberal, social e economicamente globalizado, espera-se que exista uma visão única sobre o mundo, cada indivíduo a entender o mundo de mesmo modo, as escolas a funcionar de mesmo modo, embora com distintas realidades em contexto. Para

Bourdieu e Champagne (1992), há um estado de emergência e um mal-estar crônico na contemporaneidade. Na democratização da educação, os excluídos do interior são os mais desfavorecidos socialmente e o fato ocorre no mundo todo, já que o sistema global não se reformou. A universalização da educação e o discurso dominante em relação à escola repete a exclusão, tal qual a meritocracia e a hierarquização social nas “funções conservadoras da escola libertadora”. A busca pelo sucesso escolar alterou a percepção de quem vai à escola e surgem os “obstáculos sociais” e a “insuficiência pedagógica”. E professores são cada vez mais responsabilizados pelo insucesso escolar, visto como fracasso à ascensão social e a criar o mal-estar social. O fato reforça que os excluídos é que são universais e foram democratizados e institucionalizados a partir da meritocracia, das desigualdades sociais e das reproduções sociais (1-11p.).

Reprodução social, como escapar?

Por que abordar a “Reprodução social” de Bourdieu? O artigo de Pedro Abrantes (2011, 262p.) “Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português”, sobre a obra homônima de Bourdieu e Passeron (*La Reproduction*, 1970), contribuiu relevantemente para minha compreensão sociológica do sistema educativo atual, na perspectiva sócio-histórica da relação do sistema educativo com as estruturas sociais. O fato de preservar “poderosas virtualidades heurísticas” pareceu-me favorável à pesquisa sobre o processo pedagógico autónomo: se preservamos o modo heurístico para revisitá-la, podemos produzir aprendizagem através de diálogo (como na mediação cultural perguntas que não aguardam respostas prontas, mas criam novas perguntas) a favorecer descobertas individuais e distintas. *Habitus e campo*, conceitos de Bourdieu já tratados nesse trabalho, podem também ser revisitados.

Abrantes (2011, 263-265p) analisa a primeira parte da obra “Teoria da reprodução” de Bourdieu, em quatro proposições compreendidas a partir da dimensão da violência simbólica, existente em todas as relações de poder (que é sempre desigual) na sociedade humana e que se faz representada nas práticas de aprendizagem, na “imposição de um conjunto (arbitrário) de referentes culturais (saberes, linguagens, normas, valores, representações, etc.) dominantes ao conjunto da sociedade, como reforço da sua posição privilegiada.”

A primeira proposição é que qualquer ação pedagógica – não só a educacional mas também a familiar, comunitária, religiosa etc. – é carregada de *violência simbólica*⁷, reproduzida pelo professor ao definir conteúdos e impor significados atribuídos e legitimados pelo dominante universal. A segunda está relacionada e diz respeito à “autoridade pedagógica” (Abrantes, 2011, 263p): os professores têm pouca autonomia nas realizações, controlados pela gestão que está no poder (que por sua vez é controlada pelo Estado), entretanto competem por poder hierárquico entre eles a reforçar e legitimar a ordem social, isto é, dominantes e dominados disputam um poder em que não há atribuição de autonomia a nenhum.

A terceira proposição trata da reprodução do *habitus* (a forma como o indivíduo age ditado pelas regras sociais; matriz geradora de comportamento social). Os professores que interiorizaram o arbitrário cultural podem transmiti-lo às próximas gerações, inclusive sem

perceber. Nesse caso, a reprodução “depende da distância entre o arbitrário cultural que impõem e o *habitus* de classe, desenvolvido pelas ações pedagógicas” (Abrantes, 2011, 263p), ou seja, se o professor desenvolve um novo modo de agir (outro *habitus*) em um *campo* de forças que propõe modificar posições taxativas, pode-se compreender o mundo de modo praxiológico, em que os conteúdos relacionam-se em dialéticas para além do que está posto.

A quarta proposição refere-se à educação institucionalizada e às verdades universais, controladas permanentemente pelos dominantes junto ao conservadorismo pedagógico, em que o sistema educativo reproduz a ação pedagógica pela validade jurídica dos diplomas e os professores ou cumprem interesses e procedimentos impostos pelos dominantes a reproduzir a ordem social, ou demonstram novamente a “autonomia relativa” para legitimação. Essa autonomia é explicada pelo autor como “a base do conservadorismo pedagógico”, notada no hiato temporal em relação à aceitação da escola em reproduzir as mudanças nos padrões sociais, por conta das demandas da economia ou das emergências das produções científicas hegemônicas. (Abrantes, 2011, 264p)

A segunda parte da “teoria da reprodução” discute os dados investigados por Bourdieu no sistema universitário francês, confrontados com dados de instituições educativas dominantes em outras sociedades e tempos históricos. O autor aponta para o modelo dos anos 1960 como precursor da universalização do sistema de ensino francês, que se (re)produz nas estruturas de classes (dominantes e dominados) da sociedade francesa, a justificar o insucesso e o abandono escolar à classe dos desfavorecidos, legitimados a aceitar o fracasso por não possuírem o capital cultural universal legitimado, e por outro lado a legitimar os possuidores de tal capital cultural, a reforçar a reprodução social e reprodução cultural em uma perspectiva iluminista, “com transmissão hereditária de privilégios” (Abrantes, 2011, 264-266p.) e não de saberes. Ambos os casos reforçam e (re)produzem as desigualdades sociais.

Para Bourdieu (1992), a escola é uma instituição de “reprodução social”, onde se aprendem determinados conhecimentos que a sociedade considere valiosos. O autor questiona, ainda, por que os currículos pedagógicos são formados por determinados conhecimentos que nem todas as crianças conseguem aprender. O *capital cultural* não está dado só pela escola mas, também, por uma vivência fora dela. A proposta neoliberal de democratização da educação oculta uma aparência enganosa e dissimulada. “E, porque conhecemos as leis de reprodução é que temos alguma chance de minimizar a ação reprodutora da instituição escolar”. (Bourdieu *apud* Catani, 2007, 24p.).

Retomemos Abrantes e o caso português, em revisita à teoria da reprodução de Bourdieu. O impacto da obra nos anos 1970 foi reconhecido também em Portugal, todavia a realidade do sistema de ensino português não é a mesma da realidade francesa investigada por Bourdieu e Passeron, bem como difere da realidade do sistema educativo brasileiro. O abandono e o insucesso escolar ocorrem nos dois países em contextos distintos. Entretanto o modelo francês é reproduzido de modo iluminista nos dois países, em que estruturas particulares dificultam que o indivíduo tenha êxito e sucesso, sem os privilégios do capital cultural e do capital social apenas,

permite-se que as hierarquias escolares traduzam as desigualdades sociais e, desta forma, legitimem a transmissão hereditária de privilégios, no quadro de uma sociedade regida pelo princípio iluminista da igualdade formal. (Abrantes, 2011, 266p.).

Se o sistema não reconhece a pluralidade cultural de segmentos diversos, que não estão teorizados cientificamente – mas pertencem a determinada cultura – os indivíduos não têm a mesma oportunidade nem podem alcançar os mesmos prestígios e passam a ser os excluídos do interior (Bourdieu,1992). Se a sociedade reconhecer o indivíduo como protagonista da sua história real e aceitar outros, diversos e valiosos valores culturais, novas histórias serão contadas e as sociedades podem vir a transformarem-se (Freire,1996; Beuys,2010). Assim, pode ser possível não (re)produzir a mesma ordem social e sim organizar cada caos à medida do bem estar social e a intento da diminuição das desigualdades sociais, em qualquer parte do mundo.

Quando o sistema não reconhece a legitimidade dos meios culturais de certos grupos, os seus custos da escolarização serão avultados e, eventualmente, insuportáveis. (Abrantes, 2011, p.266)

No caso português, segundo Abrantes (2011), mais de 30% dos jovens portugueses abandonam a escola sem completar o ensino secundário (Comissão Europeia, 2009), fato associado às altas reprovações e à busca, não só das classes populares, pelos cursos não reconhecidos dos ensinos profissionalizante, a reforçar a desigualdade na expansão da educação, tendência estudada desde os anos 1960, quando não completavam a 4ª classe. Para este terço de estudantes, a busca pelo diploma atrasa a vida laboral e estudar mais não significa ter mais oportunidades: acabam por pensar o contrário – o curso rápido pode gerar

emprego rápido (Roldão,2009; Abrantes, 2011). Além de que parte destes estudantes são descendentes de imigrantes, às vezes desconhecem o idioma e a cultura, entretanto os motivos de insucesso escolar são associados ao “lugar de classe na sociedade portuguesa”. (Machado, Matias e Leal, 2005; Seabra 2009)

O fato remete novamente à questão do capital cultural e o aumento das desigualdades sociais. Existem tantas escolas estigmatizadas quantas são as realidades sociais. Escolas para pobres, escolas depósito, escolas profissionalizantes, escolas de classe média, escola de ricos, escolas de elite etc. Escolas de elite, com estudantes preparados para uma educação diferenciada, convivem lado a lado com escolas públicas da classe média portuguesa (Abrantes, 2011), com estudantes, professores e infraestruturas distintas em excesso ou em carência social e cultural, todas a exigirem os mesmos resultados, a exercerem os mesmos critérios de qualificação, a partir de um objetivo mensurável, quantificável e observável. Tal sistema educativo acaba por reforçar desigualdades e muitas vezes responsabilizar professores por um fracasso ou insucesso escolar, que na maioria das vezes decorre das realidades sociais envolvidas. Foi possível experienciar esse fato na prática em Lisboa, enquanto explicadora para estudantes das escolas de elite portuguesas, enquanto formadora de artes em escolas públicas da classe média e enquanto observadora em “escola depósito”, de imigrantes e de estudantes de classes menos favorecidas, estigmas horríveis, mas utilizados popular e diariamente. Tal qual experienciei no Brasil, em São Paulo, com mais categorias estigmatizadas, há lá também as escolas violentas, escolas da periferia, escolas alternativas, escolas da favela etc., esses estigmas servem para aumentar a exclusão e a desigualdade e são utilizados corriqueira e cientificamente, novamente a reproduzir as diferenças de classe. As palavras utilizadas para categorizar diferenças possuem forte poder simbólico e, junto às desigualdades, geram os estereótipos.

A reprodução social argumentada por Bourdieu e Passeron (1970) e analisada por Abrantes (2011) possibilita uma compreensão valorosa sobre a própria ação pedagógica atual, ainda com propósitos finais em si mesma, vinculada às políticas educativas –de produto e produtor, reduzida ela mesma a reproduzir a divisão de classes sociais a favor da exclusão e das desigualdades contemporâneas, conforme demonstram as pesquisas de terreno em escolas portuguesas. “Mas, enquanto as classes dominantes e o corpo docente se imponham, a reprodução será o resultado expectável”. (275, 279p.)

Injustiça social?

Segundo o Relatório de Desigualdade Mundial (2016, World Inequality Report 2018), desde 1980 a desigualdade de rendimentos vem aumentando em todo o mundo, de modos distintos entre determinadas regiões, sendo menos desigual na Europa. A região mais desigual é o Médio Oriente, em que os 10% mais ricos representam 61% da renda nacional, enquanto na Europa a soma é 37% (Figura 1). Na América do Norte, China, Índia e Rússia, a desigualdade de rendimentos aumentou rapidamente (Figura 2), enquanto na Europa aumentou moderadamente. A partir de uma perspectiva histórica ampla, esse aumento de desigualdades marca o fim de um igualitarismo do pós-guerra, regime que tomou diferentes formas nestas regiões. Atualmente, 90% da população da classe econômica global, incluindo todos os grupos de rendimento mais pobres da UE e dos Estados Unidos, foi espremida.

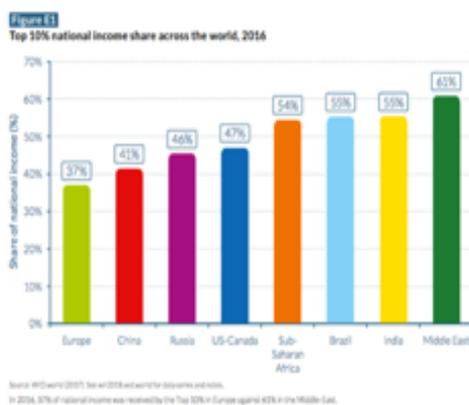


Figura 1

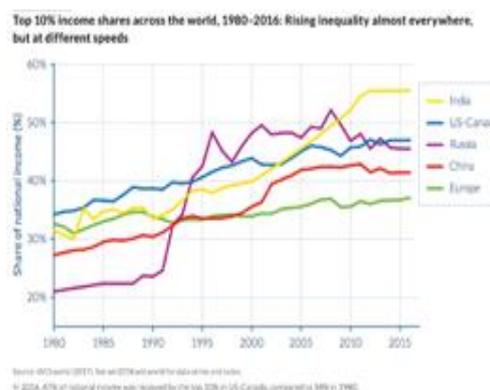


Figura 2

Há uma questão contemporânea assinalada: a desigualdade mundial está se movendo em direção à fronteira da alta desigualdade? Percebe-se que as análises de desigualdades contemporâneas sempre retornam à questão da desigualdade econômica. Ao se comparar países, verifica-se, por exemplo, maior mortalidade infantil e menor esperança de vida em países de baixo rendimento. As múltiplas desigualdades se interligam e se influenciam mutuamente (Costa, 2012, 69-70p.). Os indicadores são pragmáticos e utilitários e não satisfazem completamente os analistas. Não obstante, há um consenso acerca da necessidade em se medir ações e registrar as suas variações com o tempo. E, especialmente na atualidade, há também uma urgência às articulações das medidas (e indicadores das comparações) com as políticas públicas (Morduchowicz, 2006, 9-10p.)

Vive-se uma fase de enorme desigualdade econômica e de rendimentos. Todavia, a desigualdade não é um dado natural, é um processo social, é política de interesses, é disputa pelo poder, é também uma construção social. Embora não seja possível acabar com as desigualdades, diminuí-las é um objetivo mundial, especialmente da Organização das Nações Unidas (ONU), cuja meta é promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (UNDP- United Nations Development Programme) existe desde 1990, e tem o objetivo de desenvolver capacidades humanas de todas as pessoas, de modo a ampliar os limites do pensamento analítico sobre o progresso humano para além do crescimento econômico.

As desigualdades sociais são múltiplas, complexas e em constante mudança, e revelam aspectos estruturantes e transversais das sociedades (Costa, 2012). O aumento crescente de desigualdades e as disparidades entre os mais ricos e mais pobres, especialmente nos países emergentes, é danoso ao desenvolvimento humano, danoso à projeção do mundo sustentável, danoso a erradicar a pobreza, danoso ao mundo em paz. Quanto menor a desigualdade, maior qualidade de vida para todos e mais possibilidades de um mundo sustentável, meta mundial a cumprir nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda da ONU/2030. A responsabilidade é individual e coletiva, todos estão em causa.

Diferenças sociais são recorrentes no mundo contemporâneo e são discutidas como desigualdades e injustiça social, problemática que Costa (2012) relaciona aos termos de Goran Therborn (2006) e Nancy Frazer (2008). Para Therborn, “as desigualdades são diferenças que consideramos injustas”, são diferenças sociais hierárquicas, moralmente injustificadas que podem ser evitadas, classificadas em três tipos: Vital, Existencial e Material (de recursos). A desigualdade de género por exemplo, é uma desigualdade existencial, assim como “as desigualdades de direitos e de reconhecimento incluindo situações de estigmatização, discriminação e segregação”. Percebe-se que as análises de desigualdades contemporâneas sempre retornam à questão da desigualdade econômica (Material). Ao se comparar países, verifica-se, por exemplo, maior mortalidade infantil e menor esperança de vida em países de baixo rendimento. As múltiplas desigualdades se interligam e se influenciam mutuamente. (Costa, 2012, 69-70p., 93-95p.)

Já Michele Lamont (2014) divide os mecanismos das desigualdades existenciais em: estigmatização, estereotipação, discriminação, exclusão, segregação e desigualdade categorial assimétrica (caso de género e racismo por exemplo). Todos os mecanismos implicam múltiplas questões de injustiça social.

Entretanto, a teorização recente de Frazer (2008, 224p.) propõe outro conceito para definir a situação social no mundo atual, “as injustiças econômicas, as injustiças culturais e as injustiças políticas”. Enfatiza que, para se ter justiça social, é necessário que a sociedade permita a todos, e “em pares”, participação com interação na vida social, a quebrar barreiras institucionais e conquistar reconhecimentos. Para a diferença tornar-se desigualdade, deve ser extinguível (Costa, 2012, 93-95p.).

O objetivo 4 da ODS é “Educação de Qualidade para Todos” e prevê: “Até 2030, garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis (...)” (ODS, 2018). Questiono: mas o mundo já esteve em paz? Erradicar a pobreza e diminuir as desigualdades sociais eliminariam por completo os conflitos de classe entre opressores e oprimidos? Haveria paz enquanto ainda alguns vendem a força de trabalho aos que detêm os meios de produção?

Que tipo de escola queremos e para quê?

Não obstante, independentemente das escolas observadas à pesquisa, a reprodução social ocorre no mundo atual e desde o Iluminismo. Sempre que houver disputa de poder haverá classes dominantes, e haverá reprodução social. Então, para que este estudo? – para refletir e conceber ações que possam permitir a transformação da sociedade de modo autónomo e distinto a cada contexto, através de educação que proponha reflexão crítica de saberes em experiência criativa, e “a desenvolver o conhecimento das sociedades contemporâneas e, em particular, a sua dimensão educativa” (Abrantes, 2011, 279p.). O fato já existe, mas não é democrático; existem escolas alternativas e escolas diferenciadas e projetos impecáveis – só que curiosamente tais exemplos não se reproduzem com a mesma frequência que os “excluídos do interior”.

Cito o exemplo de um projeto de reconhecido êxito e fora dos padrões naturalizados, que aconteceu em Portugal. Trata-se do projeto “Escola da Ponte” (ou Escola Básica Integrada de Aves / São Tomé de Negrelos), que realizou na prática a transformação de paradigmas educacionais, tendo o Prof. José Pacheco como fundador (1976) e coordenador da escola na época.

Pacheco (2015) afirma que a escola são pessoas e seus valores. Fundou uma escola pública autónoma, estruturada, participativa e avaliada anualmente pelo Ministério da Educação. A escola respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos e a pesquisa compartilhada revela a boa valia do trabalho em equipe. Arguido sobre como foi fazer a Escola da Ponte, Pacheco responde que, a partir da sociologia e da antropologia, percebeu-se que a escola precisava mudar, e foi “respeitando quem não queria”, que tudo começou. Os princípios que regem a Escola da Ponte são: “Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade”.⁸ Os alunos gerem com total autonomia o tempo e o espaço educativo, e escolhem o que querem estudar e com quem. As crianças trabalham como um todo, com propósito de projeto e estudam em grupo ou individualmente. O centro das atividades é a Biblioteca. A tecnologia também está disponível. Todos os momentos de avaliação são compreendidos como oportunidades de aprendizagem. Ao final de cada dia, conversam sobre o trabalho realizado.

A solidariedade é evocada a todo tempo e os alunos se ajudam e discutem regras, propostas e relatórios em assembleias semanais. Há troca de mensagem diária dos professores com os pais. Os alunos não são só preparados para a cidadania e, sim, na

⁸ Especial José Pacheco: Escola da Ponte. Entrevista exibida na TV Paulo Freire, 2015.

cidadania e no exercício da responsabilidade. A escola não concorda com a homogeneidade de aprendizagem dos alunos. A avaliação acontece quando cada aluno termina um ciclo de investigações e descobertas, quando o aluno sente que já sabe. Quiçá, a lembrança sirva de ponte à des-historicização do natural.

O exemplo foi trazido à tona por tratar-se de uma ação diferente, fora do senso comum, pois os projetos político-pedagógicos, atualmente institucionalizados nas Escolas Públicas, permanecem muitas vezes desconectados da atualidade e da realidade dos contextos distintos. E porque o que consta no projeto escrito, muitas vezes não é aplicado na prática, ou adaptado à realidade do contexto, observado tanto no Brasil, como em Portugal.

A Escola Nova já propôs tal lógica há mais de 100 anos, a evocar autonomia, diferenciação pedagógica e personalização das aprendizagens. Para Nóvoa, é preciso mudar o ambiente e estrutura, e repensar o papel do professor com outra maneira de estar na escola, com o fim do atual modelo escolar, como já citado com a escola da Ponte e J. Pacheco. Não obstante, os autores citados, sem exceção, demonstram a necessidade da parceria com boas políticas públicas. Para Freire, não há neutralidade na educação, ela é sempre carregada de ideologias.

O modelo que impõe a repetição de enunciados prontos, ao invés do diálogo, retira também a autonomia do professor, que passa a não refletir, não criar e não ser, nem ético nem solidário. Educar é uma ação política no mundo e todos somos cidadãos. O conhecimento e a realidade caminham juntos, os conhecimentos interferem no mundo e o mundo interfere no conhecimento. (Freire, 1996)

Segundo Maria H. Patto (2007, 244p.), o discurso dominante comprova uma concepção social de escola cuja função é a de “instituição salvadora”, com ideias educacionais hegemônicas que reforçam preconceitos e justificam uma “estrutura social hierárquica e injusta e uma política educacional coerente com essa crença”. A autora refere-se à propaganda eleitoral no Brasil de 2006, que trazia jargões como: “escolas cheias, cadeias vazias”, “uma sala de aula a mais, uma cela a menos” ou “educar crianças para não precisar punir adultos”. A autora adverte que estereotipando os pobres como incapazes propensos à delinquência por conta de deficiências familiares, e atribuindo à escola a função salvadora que previne a criminalidade, anula-se a própria escola como instituição que garante direito de todos ao conhecimento (2007, 245p.). Evidente que cada cultura é distinta e há diferenças sociais, culturais e históricas entre Portugal e Brasil e entre todos os países, entretanto leva-se em conta, aqui, a universalização das escolas e os Direitos Humanos Universais (ONU, 1949).

Apoiada pelas propostas dos autores estudados, considera-se que a participação das crianças é resolutiva no funcionamento de uma sociedade, e que uma escola não fabrica cidadãos, mas sim, afirma o espaço como formação cultural. E, ainda, que cada parte do mundo responde a uma formação cultural distinta. A forma praxiológica de entender o mundo, a favor da compreensão dialética entre as relações sociais e subjetividades envolvidas a nosso redor e de como agimos na sociedade, é como seguiu-se nesta investigação.

Parte III – ALICERCES CRIATIVOS

Quem é a criança contemporânea?

“O que as crianças têm a dizer” não se restringe ao dizer oral, mas a todas as formas de comunicação possíveis de serem observadas. Manuel Sarmiento (2003, 18-19p.) aponta para a necessidade de ouvir a voz e o corpo das crianças, e compreendê-las como um ser completo em sua natureza autônoma, como atores sociais, sujeitos diretos, produtores culturais e atores da pesquisa. Sarmiento (2003, 14-17p.) prevê um lugar para a criança contemporânea que compreende quatro “eixos estruturadores” da cultura da infância: Interactividade (nas relações escolares e familiares em plano diacrônico), Ludicidade (que implica o brincar, desenvolver criatividade e conhecimento), Fantasia do Real (na recriação das vivências e observações e na atribuição de significados), e Reiteração (na gestão do seu tempo e construção de suas ações). Tais eixos estruturam a análise no presente projeto.

Ética, respeito pela dignidade e estímulo à autonomia dos estudantes são princípios essenciais de Paulo Freire, que implicam a diversidade de saberes que todos trazem de suas experiências pessoais. Freire evoca a solidariedade porque todos aprendem com todos, evoca a amorosidade porque um convívio afetoso respeita a individualidade e os atores envolvidos, e evoca a humanização, já que ninguém sabe tudo e todos estão a construir novos saberes. E quando os sujeitos se assumem como protagonistas de suas histórias na construção de conhecimento é que se pode compreender ética, dignidade e autonomia. Especialmente na troca educativa entre os atores, professor e aluno. Professores não são detentores do saber, são mediadores de novas aprendizagens, construídas pelos atores da sociedade em questão. Alunos não são espectadores de sua aprendizagem. Saberes não estão postos sobre a mesa. O conhecimento e o mundo são mutáveis e imprevisíveis. É na invenção e reinvenção na busca permanente por respostas que reside o saber. Estamos sempre em movimento, o mundo nunca é estático. Sempre a significar e (re)significar os processos que absorvamos culturalmente.⁹ Isto não significa que professor e aluno estão no mesmo lugar: há o educador a ensinar e o educando a aprender, não obstante o educador está sempre a aprender e o educando está também a ensinar.

Na pós-modernidade a criança passa a exercer um certo poder sobre os adultos e preenche um papel privilegiado diante deles. Trata-se, segundo Sarmiento (2003, 2p.) da

⁹ Prefácio de Édina Castro de Oliveira à obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996).

“reinstucionalização da infância”: a criança passa a ser o centro das atenções da família e do mercado económico e constrói-se socialmente um marketing dirigido ao consumo infantil. Segundo o autor, a escola está associada à construção social da infância, ou ainda à “institucionalização educativa da infância” (Ramirez,1991), em que o Estado protege as crianças durante parte do dia através de saber homogeneizado e deveres de aprendizagem. Como reestruturar as Escolas Públicas contemporâneas a favor de uma autonomia, e de uma cultura da infância que respeita a criança como sujeito ativo e de vontade própria, em acordo à proposta de Sarmiento, através dos quatro “eixos estruturadores” da cultura da infância: *Interactividade, Ludicidade, Fantasia do Real e Reiteração?*

A cultura da infância globalizada produz um grande mercado de produtos culturais para a infância, o qual não leva em conta diversidades culturais e faixas etárias. Atualmente há mais produtos específicos para crianças do que para adultos. Todavia, embora nunca antes a criança tenha obtido tantos direitos, a forma como cada criança vive a infância é diferente a cada país e repleta de desigualdades sociais. E atualmente discursa-se muito sobre autonomia e cidadania infantil, enquanto nunca se impôs e se controlou tanto o que a criança deve comer, fazer, estudar, aprender etc. (Sarmiento, 2003, 9-13p.).

O que é da nossa natureza e o que é construído pela sociedade? Como se dá a organização social das crianças no mundo contemporâneo? A escola divide tudo por idade, salvo raros casos. Em sua pesquisa de doutoramento, Filipe Martins (2013) dedica um capítulo a demonstrar, sob perspetivas de diversos autores, na antropologia e na sociologia, como todas as sociedades consideram a idade um “princípio universal de organização social” (22p.). Para a Antropologia, a idade se revela na universalidade do princípio biológico que caracteriza a vida humana. Todos nascem dependentes, adquirem competências, amadurecem, envelhecem e morrem. As sociedades devem gerir a organização deste fato, mas os modos de gerir são distintos em cada cultura, pois que cada cultura define o que é ou não natureza humana. Segundo Bernardo Bernardi (1985), é exatamente na interação entre a biologia e a cultura que reside o tema central da idade para estudos sobre as sociedades e suas instabilidades. Cada cultura (indivíduos e grupos sociais) faz suas próprias escolhas, influenciada pelos contextos históricos e geográficos, de tempo e espaço – com suas mudanças e transformações constantes que caracterizam a sociedade humana.

Quanto à idade, Bernardi (1985) e Carlos Feixa (1996) concordam que os sistemas são organizados arbitrariamente, por uma avaliação cultural da idade que visa a fins sociais. A idade é, assim, um produto cultural e tal aproximação evidencia a característica de que a idade é uma construção cultural que atribui deveres e direitos que categorizam indivíduos a

passar de uma etapa para outra. Enquanto nas sociedades ocidentais a idade é pensada cronologicamente e calculada em sistema de datas, noutras sociedades a idade cronológica dificilmente é categoria reguladora. O fato inexistente, por exemplo, nas sociedades pré-letradas. (Martins, 2013, 22-23p.).

Se a idade é organizada numa construção social/cultural que é arbitrária, como favorecer a desconstrução de padrões construídos e naturalizados e criar medidas coerentes às crianças do mundo moderno, nas Escolas Públicas atuais? No projeto Escola da Ponte, por exemplo, as turmas não são divididas por idade e sim por interesse. A interatividade ocorre em plano diacrônico com participação efetiva dos pais, a reforçar as propostas citadas de Sarmiento (2003). Não se trata de todas as escolas se transformarem em Escola da Ponte, mas de verificar que há possibilidade de realizar a escuta da criança em cada contexto envolvido, e ter autonomia para escapar das arbitrariedades e dos padrões construídos pela sociedade.

A cultura da infância globalizada, citada por Sarmiento (2003), é atribuída por Paulo Freire (1996) ao Neoliberalismo, em que propagandas vendem uma educação, com conteúdo programático fundamentado numa lógica em que o aluno é um cliente, a educação é uma mercadoria e a escola “treina” crianças e adolescentes para adaptarem-se ao mercado de trabalho. Estimula-se assim, uma competição na busca pelo sucesso individual “a qualquer custo”, uma lógica construída socialmente que desumaniza o sujeito e nega valores como “solidariedade, criatividade, cooperação, a experimentação, o risco, a inovação e, finalmente, a autonomia dos estudantes é desprezada em um discurso antipedagógico voltado ao adestramento, à adaptação e à desumanização”. As propostas de Freire (1996) demonstram que o ato de educar pode ser muito mais amplo, mais humano e mais pleno, se ao lado da ética, implicar a estética da pedagogia da autonomia.¹⁰

Crianças não são clientes (Sarmiento, 2003), ninguém nasce consumista. Para Freire (1996), “a educação é uma forma de intervenção no mundo¹¹” em que a presença do educador e a educação são ações políticas, por meio das quais é possível transformar a sociedade. Para tal, o educador precisa ter autonomia e criatividade a propor ações que possibilitem transmitir saberes de modo heurístico e praxiológico, a promover mudanças. O objetivo é capacitar o educando a tornar-se autônomo para tomar decisões que envolvem responsabilidades, sempre a contar com a orientação do educador em diálogo mediativo,

¹⁰ Oliveira, Édina Castro (1996), Prefácio *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, 1996.

¹¹ Freire, Paulo, *idem*, p. 98.

pois “é decidindo que se aprende a decidir¹².” Ao tomar suas próprias decisões, a criança deve saber que é responsável pelo que escolheu e pouco a pouco, com as experiências e consequências ela constrói sua autonomia –que não surge de repente, nem é forjada por outra pessoa, pois “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém¹³”. Essa autonomia é visível, por exemplo, quando os problemas de uma turma são resolvidos democraticamente nas Assembleias em sala de aula.

“Cultura de Paz”, “Diversidade Cultural”, “Igualdade de Gênero”, “Direitos Humanos”, “Cidadania Global” e “Desenvolvimento e Sustentabilidade” sintetizam a meta 7 do objetivo 4 (Educação de qualidade), presente na agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). A UNESCO Brasil produziu um material audiovisual de apoio didático para ser usado em sala de aula: trata-se de um vídeo educativo de narrativa ilustrada, apresentado por crianças do Ensino Básico, em organização sequencial explicativa e simplificada. As crianças mediam aprendizagem a outras crianças de modo heurístico e simples (Figura 3).

O propósito da UNESCO é alcançar às crianças a compreensão dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e ampliar a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Há uma forte carga subjetiva na proposta: se as crianças são capazes de entender e mediar aprendizagem com outras crianças, já se faz possível a compreensão do tema, da meta e do objetivo, ao aluno e ao professor. A idade das crianças é diversa, bem como as etnias presentes. O cenário é simples, o material utilizado é reciclado e foi concebido pelas crianças. A ação é realizada em espaço não convencional, uma experiência que revela autonomia e criatividade na descoberta de novos conhecimentos. O exemplo é da própria UNESCO, a explicar como pode ser a educação de qualidade. O material está disponível para ser usado nas escolas.¹⁴

Embora tais conceitos não estejam nomeados como disciplinas obrigatórias, considero que estão (ou deveriam estar) presentes em todas as disciplinas obrigatórias. Sendo assim, não se trata de um ensinamento da educação não formal, mas de uma educação que incorpora valores, habilidades, conscientização, a meu ver presentes em qualquer ação pedagógica.

¹² idem, p. 106.

¹³ idem, p. 107.

¹⁴ Os vídeos citados podem ser assistido em: <https://nacoesunidas.org/unesco-e-governo-brasileiro-lancam-videos-para-auxiliar-educadores-a-falar-sobre-desenvolvimento-sustentavel/>



Figura 3

O que a arte tem que ver com isso?

A arte, em vez de ser um objeto feito por uma pessoa, é um processo desencadeado por um grupo de pessoas. A arte é socializada. (Beuys, in Veil 2017)

Escolhi para esta resposta o artista Beuys (1921-1986), já citado na fundamentação teórica. Não citarei os artistas consagrados da pintura ou das vanguardas, já que não se trata de aprender ou analisar a arte em si mesma, mas de compreendê-la em outros territórios, o social e o pedagógico.

Beuys expõe suas ideias oralmente, normalmente durante suas performances (também traduzidas como ações ou sessões), enquanto artista ou professor da Academia de Artes em Dusseldorf. Seu material é extenso, a maioria não traduzido para o português: a esta pesquisa trago, nas referências bibliográficas, um livro editado e traduzido em Portugal e três livros editados no Brasil, um deles fruto de uma tese de mestrado. Há imensa referência visual do próprio artista acessível em plataforma digital, entrevistas, performances, exposições e um documentário recente exibido em Portugal no cinema. Cito trechos de entrevistas com Thomas Messer (1979), diretor do museu Salomon R. Guggenheim, no documentário de Andres Veiel (2010), com enlaces para acessos na bibliografia. Meu recorte se dá nas relações entre arte (social), (arte) educação e sociedade (humana).

A experiência artística de Beuys se dá enquanto *escultor, performer, pedagogo, pensador radical e ativista social e político*. A proposta em compreender a arte em outro território, é para que se pense arte para além de pendurar uma obra na parede, a abranger todas as pessoas no *fazer*, com transformações sociais através da criatividade, a entender arte com um conceito expandido, a arte social. (Beuys,2010)

Beuys, defende a educação como método fundamental à democracia, ao que ele nomeia *progresso social*, e partilha três postulados pedagógicos sobre arte e experiência: Cada um é um artista; A essência, o essencial e o amor; e A Revolução somos nós (Borer,1994). As relações que se estabelecem entre Beuys e a Pedagogia são: a Interatividade, a Interdisciplinaridade, a Compreensão a partir da Arte e Estética, a Universidade Livre e, a importância da Reconstrução e Qualidade da Tradição. (Vicini,2006, p.25)

Beuys cria um espaço pedagógico onde a matéria para reflexão se dá através da interação com o público; não é matéria bruta como uma pintura, é a matéria criada pela fala,

que gera a reflexão e propicia a transformação do indivíduo. Escultura é a palavra que endereçamos a alguém (junto com nossos valores). Ao falarmos (e mediarmos), construímos uma sociedade, que pode vir a ser a sociedade educativa do conhecimento e do sujeito pensante, leal, livre, ético e ativo. Como já visto, é esse também o pensamento de Freire e Nóvoa. Para Beuys, a palavra é a escultura da sociedade.

Escultura Social, é como Beuys nomeia suas sessões (ou ações), a escultura como forma de comunicação –enquanto esculpe, responde e pergunta – aos alunos ou aos espetadores. O autor não se retira quando seu trabalho está pronto; ele está presente na obra que nunca está pronta, exposto aos comentários e a interagir com o público, ao qual ele aponta a responsabilidade na criação da linguagem da obra a afirmar que toda pessoa é um artista e tal experiência é efêmera e inconclusa. (Vincini, 2006, 32-35p.)

Objetos têm sido estimulados para a transformação da ideia de escultura ou da arte em geral. Eles devem provocar reflexões sobre o que a escultura pode ser e sobre como o conceito de escultura pode ser expandido para materiais invisíveis usados por todos. Como podemos moldar nossos pensamentos ou, como podemos formar nossos pensamentos em palavras ou, como nós moldamos e damos forma às palavras nas quais nós vivemos: a escultura como um processo revolucionário; todos como artistas.(Beuys, in Veil 2017)

Cada um é um artista, o que quer dizer que a criatividade não é um privilégio dos artistas, e sim um direito inerente do ser humano. Pois não se trata do ensino da arte, mas da arte como estratégia a libertar o pensamento e reconhecer uma sociedade plural. A arte em diálogo interdisciplinar com a Sociologia, Antropologia e Filosofia, visto que prezam pela liberdade e expressão individual. A arte em diálogo com todas as disciplinas. Este postulado existe nas *Esculturas Sociais* do artista, em sua presença na obra de arte. *Cada um é um artista* é também o título de uma obra ação de Beuys (2010) (apresentada na Documenta V Kassel, 1972), em que durante 100 dias seguidos o artista reage em relação à pergunta: “a quem devemos delegar o poder da vida humana?” em uma *Oficina de informação para a Democracia Directa*, transcritos à obra literária homônima referenciada. Ou seja, a obra literária é o registo das interações concebidas durante os cem dias em que ele defende, como professor, que cada um é um artista. A maior parte do tempo está sentado em uma mesa repleta de papéis e materiais e um visitante sem-seta ao seu lado e o questiona. A seguir, é o

visitante que é questionado e heurísticamente constrói-se um vasto material de pesquisa praxiológica.

As obras de Beuys têm a premissa de ir muito além do próprio trabalho. A discussão além da obra consistia em despertar a consciência das pessoas na provocação social-política em contexto. Por não acreditar que se vivia em democracia ou estivessem a aprender a ser livres, critica a burocracia político partidária alemã da época e diz que “a provocação *dá vida às pessoas*”, ele nomeia *vida* como *energia*, a provocar a consciência das pessoas através de uma arte que considera *arte social*. Isso não significa que todos são escultores ou pintores; ele reivindica a emergência de uma *nova arte*, de que todas as pessoas podem e devem participar (conceito em voga na época dos anos de 1960, por conta da relativização da arte) e, para tal, é preciso “autoconfiança e mente focada a criar obras a mudar o sistema social” (Veiel, 2017).

Esqueçam a ideia convencional de arte, qualquer um pode ser artista. Qualquer coisa pode ser arte se contiver energia. Esta é a forma resumida de arte. (Beuys, in Veil 2017)

O segundo postulado “A essência, o essencial e o amor”, é a denúncia de Beuys à perda dos sentidos, especialmente o olfato e o tato, e a perda do que é essencial, a percepção dos acontecimentos. Uma das funções da arte para Beuys é organizar e ampliar a capacidade de percepção sensorial. Está presente de modo evidente em algumas ações. Algumas de suas obras trazem um odor desagradável provocado por animais mortos ou pela gordura que utiliza para esculpir (Borer, 1994). Em sua performance “Como explicar imagens a uma lebre morta” (1965, Düsseldorf), o artista tem seu rosto coberto por gordura e folhas de ouro e carrega uma lebre morta nos braços com a qual se relaciona corporalmente, a performar um diálogo com a lebre diante das obras nas paredes do museu. A obra gerou muitas polêmicas e entrevistas. Beuys estabelece uma relação entre a lebre e toda a natureza, a natureza como órgãos (pulmões) sem os quais não podemos viver (oxigênio). (6:45-6:58). Davossa (2010) interpreta em particular a presença da lebre:

Uma lebre entende muito mais que muitos seres humanos, com o seu obstinado racionalismo (...) Sem dúvida, a lebre sabe melhor que os seres humanos, quais são direções mais importantes.

Vinte anos depois, no documentário de Veiel (2017), em entrevista com o jornalista Gustave Klimt (que manifesta seu desconforto com a obra), Beuys estabelece novos significados a romper com a rigidez do pensamento em relação ao modo de ver e sentir a arte, a incitar à necessidade de se viver a experiência em conexão sensorial. Lembra que a performance acontece em um tempo no qual os seres humanos já causaram danos ecológicos, o que significa que já mataram lebres.

Se o trabalho fosse para ser entendido bastaria uma sequência de fotos, (...) entre o visível e o tátil, encontra-se o papel da arte (...) não como sequência lógica, mas com a experiência da conexão de todos os sentidos (5:18-6:09). (...) esta é a função da arte: desenvolver a emoção e o sentimento e, em última instância, desenvolver a força de vontade. (...) tratando da criatividade em termos de poder inerente que habita os seres humanos e que pode ser melhor desenvolvida.” (Beuys, 8:08-9:02)

No terceiro postulado (“A Revolução somos nós”), propõe, como professor, a imitação à sua lição, o retorno ao início de tudo; qualquer pessoa ensinada, segundo Beuys, pode fazer o mesmo. Em sua obra “A Revolução somos nós” (1972), argumenta que a Revolução não é possível de realização, uma vez que não podemos fazer uma Revolução porque não acreditamos nela e não acreditamos em nós. É a sua provocação trazida à reflexão. Para Beuys, a arte é a única força revolucionária. (Borer, 1994)

As obras de Beuys têm sempre um tom revolucionário segundo Davossa (2010), que destaca a visualização dos três postulados pedagógicos na obra “7000 carvalhos” (Documenta 7, Kassel, 1981/82). Aqui, o artista professor planta 7000 mudas de árvores de carvalho em defesa da natureza. Para cada árvore uma pedra é também plantada ao lado e as árvores são cercadas por colunas de basalto que simbolizam, em oposição a elas, que o que se cristaliza não cresce.

A árvore é um elemento regenerador e carrega o conceito de tempo. O carvalho, em particular, porque cresce lentamente e tem cerne sólido. Sempre foi uma espécie de escultura, um símbolo deste planeta¹⁵.

¹⁵ Davossa, Antonio, curador da Exposição *JOSEPH BEUYS - A REVOLUÇÃO SOMOS NÓS*, Galpão Sesc Pompeia, 2010-2011, São Paulo – SP.

Ao dar aulas na Universidade, Beuys demonstra que o professor deve compreender o ser humano como criativo por si e provocar a reação do estudante à reflexão social, já que a interação leva à reflexão através da provocação. Para usar tal recurso, ao endereçar a palavra deve-se alcançar a todos, sentir as questões íntimas de cada um, na escuta e observação (com todos os sentidos), a realizar uma acção como um ato consciente planetário, e com criatividade. Beuys não diferencia entre a nomeação de artista ou professor; é uma pessoa em atuação social e, para ele, toda acção social é arte.

Os três postulados pedagógicos de Beuys estão presentes em todas as suas acções sociais, sejam as artísticas ou pedagógicas. Há um vasto material do artista, as obras levantadas nesta pesquisa foram selecionadas por relacionarem-se às questões sociais apresentadas, que dificultam o desenvolvimento da sociedade e não favorecem à educação de qualidade (ODS4): *historicização do natural, construção e reprodução social e injustiças sociais*.

A pedra cristaliza, o carvalho cresce e se transforma todos os dias. Nas ações de Beuys fica evidente a emergência da acção social constante, todos os dias, em prol de uma educação livre para que haja, enfim, democraticamente igualdade de oportunidades para todos. Soa utópico porque a normalização cristalizou o pensamento. Soa utópico porque a acomodação em viver centrado em si a consumir é maior que a disposição em atuar consciente. Sim, há muito trabalho a ser feito (e de corpo inteiro); revolucionar é também não reproduzir. Para Beuys, a sociedade do futuro só existe como coletivo e propósitos do bem comum, que abarca uma educação interdisciplinar em que a aprendizagem está intrinsecamente ligada aos pensamentos culturais e às experiências diferentes e individuais de cada um, respeita a diversidade social, a inconclusão e impermanência dos fatos, como propuseram Freire, Nóvoa, Sarmiento e Dewey. Relevante recordar o conselho de Nóvoa: para que a sociedade do futuro não aceite evidências cristalizadas, “tudo o que é evidente mente” (Nóvoa, Boto, 2018,p.21),

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância, se não supero permanentemente a minha. (...) aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação... (Freire,1979, 29p.).

A minha experiência com Beuys se fortaleceu ao trabalhar como supervisora pedagógica e arte-educadora na exposição do artista em São Paulo, em 2010. Aprendi a mediar e criar dinâmicas educativas na experiência como arte-educadora nos museus, mas

aprendi a conceber intervenções quando entendi Beuys como ação social revolucionária e, então, mudei minha forma de pensar e conceber o mundo. Enfim, a arte tem tudo a ver com isso tudo.

Citarei outro exemplo, desta vez em relação à minha experiência com a turma B, em que, como já dito, propus que as crianças fizessem trabalhos autorais. Em um dos trimestres, trabalhamos com Teatro. Divididos os grupos, escolhiam um tema para escrever uma peça de teatro, ensaiavam e apresentavam em duas aulas. Transformamos a sala de aula em palco e plateia e as crianças criavam e ensaiavam na área externa, como demonstram as fotografias abaixo. Eu passava de grupo em grupo a mediar possibilidades à concepção deles, sempre coletiva. Era notável como eram criativos quando tinham autonomia. Quando eu chegava à escola era horário do recreio, e as crianças corriam alegres até mim, vinham me contar que estavam ensaiando todos os dias e que tinham muito a mostrar. Trouxeram adereços de casa, instrumentos musicais e maquiagem. Foi surpreendente.

Como nem todas as crianças querem se expor, descobriram-se outras funções no teatro: além de atores, as apresentações contavam com iluminador, sonoplasta, contrarregra, figurinista e diretor. A aprendizagem dava-se às necessidades das experiências. Nas apresentações tocavam-se os três sinais, como no teatro ao vivo, ao final aplausos e um debate com a plateia. Os temas abordados foram diversos, sempre definidos pelo grupo, mas tinham uma característica em comum: pertenciam ao repertório de todos que lá estavam e dialogavam com os conteúdos abordados nas aulas. Durante os debates, estive a provocar em relação ao conteúdo, de onde vem tal tema e por que apresentá-lo. Certa vez, ocorreu uma cena inadequada e todos riram, uma interpretação de um caso de *bullying* em que havia satisfação da personagem em praticar o feito. Chamei à discussão e questionei se algum deles gostava de sofrer *bullying* – todos negaram. Foi um debate muito relevante, todos se colocaram e o grupo entendeu que estavam a enfatizar e desrespeitar as diferenças... foi salutar e verdadeiro. A nova apresentação na semana seguinte tratava de valorizar diferenças. Nas figuras 4 e 5, as crianças estão a ensaiar e criar seus roteiros. Chamo a atenção para a criança ao fundo, na cadeira de rodas e com acompanhante na figura 5: chamei as duas para ficarem com os grupos, mas elas não foram. Perguntei por que não e a resposta foi corporalmente evasiva (“não adianta nada”) e olhou à criança. Reforço que todos podem aprender, mas nem todos aprendem do mesmo modo.



Figura 4



Figura 5

somente a arte, (...) a arte concebida ao mesmo tempo como autodeterminação criativa e como processo que gera a criação, é capaz de nos libertar e de nos conduzir rumo a uma sociedade alternativa. (Beuys, 2010:9)

Qual o lugar do corpo-criança na educação de qualidade?

Já se discutiu o papel da arte e a importância da experiência na sociedade atual em sua relação com a qualidade da educação institucionalizada pós-contemporânea. Pretende-se agora discutir o corpo da criança contemporânea nessa mesma relação.

A cultura é significada pelo sentido que um povo dá a ela. A forma de significar dá-se através da comunicação via linguagem, que pode ser gestual, corporal, sensorial, oral, processual, ou artística, como a pintura, a fotografia ou a literatura. As formas de se expressar e de se comunicar abrem caminho para a experiência ao (re)significar ações como, dançar, brincar, jogar, através da Cultura Corporal.¹⁶ (Ehrenberg, 2014). A observação investigativa compreende uma escuta da criança que perpassa por todas as formas de expressão e linguagem possíveis, a fim de propor intervenções que ultrapassem as barreiras de reprodução ou cristalização de práticas prescritivas.

Bondía de La Rosa (2002), em suas “notas sobre a experiência e o saber de experiência”, apresenta pontos de vista da educação sob a perspectiva da relação entre ciência e técnica, e entre teoria e prática. A intervenção é uma mudança no espaço que permite “viver uma experiência de corpo inteiro”, em que teoria e prática caminham juntas e ao mesmo tempo, a gerar aprendizagem com apropriações reflexivas, críticas e imprevisíveis.

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza (...) posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto,(...) é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (Bondía, 2001, 28p.)

A Sociologia da Infância do século XXI compreende as crianças como sujeitos que recriam (ou reproduzem) papéis preestabelecidos para elas, não mais subordinadas às lógicas institucionais. Já os estudos filosóficos percebem a criança em uma dimensão crítica e criativa, ao criar condições e lugares para se pensar e problematizar valores e saberes (não cristalizados), e levar em conta o contexto social e cultural¹⁷. A dimensão da incerteza e a

¹⁶ Monica Ehrenberg (2014), compreende a *Cultura Corporal* como sistematizadora da linguagem corporal, a resignificar a Educação Física contemporânea na Educação Infantil.

¹⁷ Simão, Márcia (2010), *Corpo e Infância: Natureza e cultura em confronto*, 159p.

abertura para o desconhecido é transversal ao ato de intervir e criar a experiência, que envolve o corpo inteiro. Corpo e infância não se separam.

Segundo os estudos analisados pelos autores de *Corpo e Infância: Natureza e cultura em confronto*, pesquisas recentes brasileiras apontam uma dualidade quanto à dimensão corporal: o corpo é analisado em duas abordagens, ou como natureza biológica, ou como herança cultural (resultado da trajetória social) sem se considerar suas inter-relações. Na perspectiva histórica, segundo os mesmos autores, a dimensão corporal na contemporaneidade está associada a uma tendência chamada de *hiperbiologização* do conhecimento, em oposição a uma tendência moderna anterior nomeada de *biofobia*, que dominou por séculos a aversão, especialmente nas ciências humanas, ao que remete ao biológico. A tendência anterior privilegia a natureza em relação à cultura, como ocorre no campo do financiamento às investigações científicas, em que “as ciências sociais tornam-se descartáveis em favor das ciências biológicas” (Simão, Márcia, 2010, p.153). Merleau-Ponty (2006) nomeia este momento de *educação de opressão* (assim como Paulo Freire), segundo a qual o ser humano é visto como inacabado já que é um adulto em miniatura reduzido às necessidades biológicas. Já a tendência atual salienta outras possibilidades de dimensão corporal nos estudos de infância e incorpora o ser humano “em sua inteireza biocultural, uma vez que o biológico encontra-se constituído pela cultura”. (Simão, Márcia, 2010, p.153-159).

Sociologicamente, Le Breton (2006), como Bondia (2001), compreende a dimensão corporal como fenômeno social e cultural em que a corporalidade incorpora as ações do cotidiano para “ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e, assim, intervir com significações próprias no mundo que o cerca”. A infância na Sociologia também já foi vista como um campo meramente biológico, segundo a lógica da Modernidade. Se investigamos a infância também investigamos a vida adulta; se já fomos crianças, temos a oportunidade de conhecer as crianças e nos conhecermos melhor – “se as crianças são produtos da cultura, são também produtoras da cultura” (Simão, Márcia, p.162, 166p.).

O corpo sempre teve um lugar nas instâncias pedagógicas, embora, na maior parte do tempo, como corpo estático, controlado e oprimido a receber conhecimento intelectual – como se o cérebro e a concentração só obedecessem a um corpo parado e sem reação. Quem nunca escutou: *Senta direito!, Olha pra frente!, Não fique a se mexer na cadeira!, Não converse! Abra o manual.* Nas turmas observadas, escutei todas as frases que me foram ditas na infância e ao longo da vida. Escutei em casa, na escola e no trabalho. Escutei socialmente. As crianças escutam todos os dias e em toda parte.

O corpo estático é também construído socialmente e todos, adultos e crianças, estão inseridos na sociedade humana. Em Portugal talvez haja mais regras (e mais obediência) do que no Brasil. Provavelmente não é um privilégio dos dois países. As regras do corpo oprimido estão em muitos lugares do mundo. Como podemos globalizar o corpo? O mundo tem climas, culturas e corpos diferentes. Não obstante, a Sociologia da Infância contemporânea não incorpora a pedagogia opressiva: pelo contrário, pressupõe autonomia e criatividade, corpos livres e autónomos em contextos singulares. Se o corpo da criança está estático, o do educador também está. Sem movimento não há transformação – em qualquer campo! Onde está o corpo na educação contemporânea?

Se sentar-se ao chão em roda coloca todos no mesmo nível e faz com que possamos ver todos, por que sentamos em cadeiras e mesas na sala de aula do ambiente pedagógico? Ou por que não nos sentamos em cadeiras e mesas em roda? Ambos os modelos podem coexistir se favoráveis a compartilhar o mesmo nível.

Se dançar, ou movimentar-se, amplia a concentração ao eliminar pensamentos relacionados a ansiedades e traumas, por que devemos ficar parados? Por que aprendemos sentados? É da nossa natureza? A resposta é biológica ou social? Ou é humana? Ou será que desumanizamos o olhar ao corpo? O humano é cultural, não é possível dissociá-lo dos contextos socioculturais; se estamos a fazê-lo, estamos a desumanizar. Reforço: cultura e natureza não se separam, o cérebro é uma parte do corpo e o conhecimento se dá através do corpo inteiro. Se o corpo está estático, a reação é mecânica; se o corpo está em movimento, a resposta é genuína e é reflexão do pensamento. A harmonia está em pensar, sentir e agir ao mesmo tempo.

A compreensão do corpo-criança como natureza e cultura interconectadas dá pistas para estratégias educativas que concebem as crianças com suas potências e não como um corpo a ser “controlado ou “moldado”. Para tal é preciso “pensar e propor que as crianças participem da construção do mundo (...) como produtores de cultura”, a entender “dimensão corporal como fundamental na educação das crianças, já que é ela, com sua materialidade palpável, que literalmente incorpora o projeto educacional.”¹⁸

Há um fato recorrente na observação do corpo da criança sentado, a professora a explicar um exercício e quase todos levantarem o dedo em ar ao mesmo tempo, e não serem atendidos – ou vistos. O braço às vezes a ser segurado pelo outro braço para manter-se a mão ao alto. Trata-se de uma dúvida coletiva, que na maioria das vezes gera a frustração de não

¹⁸ Simão, Márcia (2010), *Corpo e Infância: Natureza e cultura em confronto*, 165-166p.

ser vista nem esclarecida. Como responder para 23 alunos ao mesmo tempo pode ser muito difícil, mas a prática evidencia que uma mediação de diálogo em que todos esclarecem as dúvidas de todos é muito mais estimulante para querer pensar e refletir. Se for divertido, então... A criatividade é transversal à alegria e demonstra o resultado problematizado através da mediação que ainda favorece ao diagnóstico e à avaliação. Pude observar, por outro lado, que as crianças que já está posto que vão acertar a resposta são as primeiras e as mais constantes a terem a oportunidade em responder. Considero que esse fato não seja singular à escola observada, mas é comum aos que experienciam uma educação meritocrática. Em tal sistema, porém, quem sabe pode continuar a saber mais, e quem tinha de fato uma dúvida, sabe menos no dia seguinte.

As intervenções foram concebidas a partir do pensamento em que a cultura corporal faz parte da liberdade (talvez rara) em ser autor de sua própria educação baseada na realidade e dúvida dos fatos. O corpo nos faz sentir coisas que as palavras não dizem, e vice-versa; o corpo livre é como tudo que é livre, expressa-se na verdade dos atos. Para as intervenções sempre pensamos – eu, Ricardo e Suzana – em corpos livres. Assim como a criatividade é inerente a todo ser humano, a expressão corporal também o é.

Por conta do encerramento antecipado das aulas, a minha convivência na escola foi mais curta do que eu imaginava. Senti necessidade de escutar mais professoras e convidei algumas profissionais para participarem do projeto. São pequenas entrevistas e um depoimento cujo foco é o corpo da criança em relação à educação de qualidade.

O primeiro depoimento é de *Dafne Sense Michellepis*, artista e professora de dança na educação básica há 16 anos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas no IA/ UNESP-SP. Michellepis considera que as crianças ensinam mais sobre o corpo em experiências sensoriais, do que ela com os conteúdos programáticos preestabelecido. Assim como Freire, Beuys e Dewey, a educadora aposta no diálogo como “irrigação da democracia, valor primordial na formação dos sujeitos sociais integrais”. Seu depoimento também demonstra a importância da alegria e do brincar a favor de uma aprendizagem com autonomia e criatividade, segue na íntegra:

Há tempos a questão do corpo integral na educação faz muito sentido na minha vida. Durante 16 anos ministrando aulas de dança no ensino formal como disciplina curricular (não optativa) para meninos e meninas do ensino fundamental, concretizei boa parte dos sonhos impalpáveis, aqueles ideais de educação que despontam no desejo de querer atuar para um mundo melhor. Não são fatos facilmente descritivos,

são faíscas de confiança, escapes de alegria, gritos de entusiasmo, choros de emoção, silenciosos ditos essenciais: que a vida é a arte de ser e estar no estado presente, de corpo e alma (ou o nome que se preferir aplicar ao sutil, espiritual, energético).

As aulas na escola aconteciam no período integral, ou seja, no dia da semana onde os alunos de um turno (matutino ou vespertino) ficavam no outro turno. Não por coincidência o termo integral, inteiro, combinava com as propostas de estabelecer a linguagem corporal na educação valorizando-a tanto quanto as demais disciplinas. Foram processos de construção lentos, coletivos e ininterruptos. Trabalho desenvolvido junto à coordenação, professores polivalentes, demais especialistas e famílias para abordar as crianças dessa forma integral. Sempre senti uma relação inversa ao que o senso comum nomeia por sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Normalmente o adulto, pedagogo, professor, ocupa o posto daquele que ensina, enquanto a criança, o aluno, o estudante ocupa o lugar daquele que aprende. Pensando que todos somos nativos na linguagem do movimento, ou seja, desde o processo embrionário o movimento é presente e conforme a mente vai se especializando em determinadas funções tende a reduzir a gama de exploração cinética conectados com a emoção, afirmo que as crianças me ensinavam mais sobre o corpo no tempo, no espaço, em seus fluxos, com o seus pesos e medidas totalmente conectados com a emoção, do que eu, com corpo de adulto e mente cheia de conteúdos programáticos pré-estabelecidos organizados nos planejamentos didáticos tinham a ensinar para eles.

O fato também de as crianças desvendarem o mundo pelos sentidos em movimentos, lendo de forma tridimensional o contexto, tocando o ambiente onde estão inseridos, geralmente confere uma diversidade de pontos de vista que diminui o risco do pensamento obtuso, incentiva reflexões críticas e confere flexibilidade em diálogos, cultivando uma veia importante na irrigação da democracia. Entendo isso como valor primordial na formação dos sujeitos sociais integrais. Esse segue sendo o ideal de educação de qualidade. (Michellepis)

O enfoque do corpo é interdisciplinar, está presente em todas as disciplinas. Educar o corpo para um lugar reprimido pode castrar um saber genuíno. Se concebemos um ideal de corpo que fica parado, seja adulto ou criança, reproduzimos um modelo social de dominação e controle. O lugar do corpo-criança na escola é o lugar do ser humano na vida, é o lugar que respeita a autonomia à diversidade cultural, é o olhar não centrado na instituição, é o lugar

do sujeito que compõe sua história singularmente, cada um com sua história, cada um com seu contexto, cada um com seu corpo (inteiro).

Vi corpos dançantes em sala de aula e no recreio observado, mas só no recreio estavam com os corpos livres. A diversidade do corpo-criança pode ser observada nas ilustrações anteriores, à página 32. Dez crianças em atividades autorais em locais escolhidos por elas, cada uma com o corpo livremente disposto a produzir seus trabalhos de modo autônomo e criativo. Havia outras crianças a trabalhar em pé e outras a dançar uma coreografia. Estavam a pensar, produzir e a brincar – crianças conseguem agir, sentir e pensar ao mesmo tempo.

O segundo caso é uma entrevista com a autora já citada, Mônica Caldas Ehrenberg, professora da disciplina *Cultura Corporal* na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), coordenadora do grupo de estudos e pesquisas Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE) e Pós-Doutora em Educação (Unicamp e UMinho/ Portugal, 2018). Pergunto qual o lugar do corpo da criança na escola contemporânea e como a cultura corporal pode favorecer as outras disciplinas, para além da Educação Física, e em relação à educação de qualidade proposta no ODS4. Ehrenberg relata que:

Infelizmente na escola contemporânea a criança ocupa um não lugar com seu corpo. Tudo é preparado e organizado para um corpo contido e “adestrado”. Espera-se que o corpo não seja corpo! Quem é o dono do corpo? A educação física não é dona do corpo das crianças! Todos os componentes curriculares deveriam se engajar em minimamente enxergar e valorizar o corpo. Na real, penso que o dono do corpo é o próprio sujeito deste corpo. Todas as disciplinas curriculares deveriam trabalhar para ensinar que as crianças tenham autonomia com seus próprios corpos. Respeitar o corpo e suas ações deveria ser preconizado por todas as áreas. (Ehrenberg)

Em relação às diferenças no corpo da criança em Portugal e no Brasil, observadas durante o período no pós-doutoramento na Universidade do Minho, a autora revela que sentiu o corpo ainda mais contido e controlado. Pergunto como ela vê o corpo criança o corpo professor atualmente:

A educação física em Portugal ainda se pauta por um modelo esportivista em que os corpos hábeis têm mais valor. No Brasil ainda tateamos o assunto, mas sinto que minimamente no âmbito acadêmico já temos muitas discussões a respeito que começam, vagarosamente a

reverberar nas escolas. Em Portugal essa discussão ainda está mais incipiente. O corpo do professor tem sido um modelo de corpo controlador. Já o corpo da criança o controlado. Desta forma, quase que ambos aparentam um mesmo modelo de corpo. Um contido e rígido para ser modelo ao outro se contendo e se enrijecendo pautado pelo modelo.(Ehrenberg)

Fiz uma pergunta comum a todas as entrevistadas: “Como o corpo na educação básica pode favorecer para a educação de qualidade do ODS4 da Agenda 2030 de Educação para a Sustentabilidade (UNESCO)?”, a qual só foi respondida por Gláucia Maciel, professora da educação infantil da Prefeitura de São Paulo, citada a seguir. As outras ou deixaram em branco ou responderam que não sabem.

O Currículo da Cidade de São Paulo contempla os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Uma educação de qualidade envolve o esforço crítico de se compreender a importância da atuação de cada um no mundo, e como essa atuação pode promover uma cultura de paz e respeito. A escola é a instituição que ensaia uma atuação da criança em uma coletividade estranha ao seu meio familiar e por isso ela pode instrumentalizar seus alunos a participar de maneira consciente dessa coletividade trazendo para a discussão questões de gênero, meio ambiente, consumo consciente etc. No entanto, mais importante do que abordar tais temas é a forma como deve se dar tal abordagem, criando uma cultura de debate, e de respeito ao outro, permitindo que cada corpo possa se colocar e não seja silenciado nesse processo. (Maciel)

Para Maciel, o corpo da criança é um meio de comunicação: “Com crianças pequenas, os professores descobrem as possibilidades expressivas e comunicativas de seu próprio corpo, pois a interação com as crianças vai além da oralidade”. Ela pensa no corpo da criança como um ser autônomo.

Um ser autônomo, que precisa ter a liberdade e as oportunidades para expressar-se por meio dele e garantir seu desenvolvimento integral por meio das interações que o espaço escolar possa oferecer. Mas, a linha do tempo exigida torna rígida a rotina desse corpo que deve se adequar a ela. A rotina é importante para as crianças, mas ela deve ser passível de flexibilização. Esse equilíbrio, entre os tempos da criança e a organização do espaço e dos tempos escolares é um desafio. (Maciel)

Por que escutar a criança?



Figura 6 - Fonte: Quino (2003, p. 124, tira 3)

O que é da nossa natureza e o que é construído pela sociedade? Como se dá a organização social das crianças no mundo contemporâneo? Quando as crianças serão compreendidas como seres competentes em seus próprios termos, como sujeitos diretos da pesquisa, atores sociais e produtores culturais, conforme propõe Sarmiento (2003, p.2)? Quando, crianças, professores e escola serão autônomos? Eis o disparo desta investigação.

O conceito de infância é moderno: surgiu no Renascimento e aprimorou-se na modernidade. Está em constante transformação, fato que sempre ocorrerá. Enquanto na Idade Média a criança tinha um papel quase nulo, no período da modernidade uma nova visão de família impôs a formação de novas áreas de saberes dedicadas ao estudo da criança. Esses saberes geraram novas áreas do campo social sobre a criança, como, por exemplo, a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia, áreas com grande influência nos cuidados familiares e nas práticas de organizações em que estão as crianças. (Sarmiento, 2003, 6-8p).

O passo decisivo na construção social da infância é a proclamação da escolaridade obrigatória, que funda a institucionalização da Escola Pública e da sua expansão como escola de massas. A família passa a ser vista como uma instituição social, crescem os números de famílias estruturadas, de maternidade precoce e de crianças encarregadas às funções domésticas. A escola, por sua vez, associada à construção social da cultura da infância contemporânea, tem a criança no centro e é autoritária, seu papel é fragilizado e aumentam os casos de insucesso escolar e desvios comportamentais. A família não entrega mais as crianças ao cuidado de criadas: centraliza seus cuidados e investimentos ao desenvolvimento e estímulo da criança em diversas áreas do saber, constituídas como objeto de conhecimento e com prescrições que prometem padrões de “normalidade”. De acordo com o autor, os

saberes periciais das crianças manifestam-se em procedimentos impostos e normativos, de comportamento e disciplina, que funcionam como balizadores da inclusão e exclusão na “normalidade”. (Sarmiento, 2003, 4-6p.).

Na primeira parte deste estudo, discutiui-se sociologicamente a “historicização do natural” e a “reprodução social”. Eis que surge outro conceito estigmatizado e repleto de estereótipos, a organização das crianças na sociedade é regida pelos padrões de “normalidade”. Em relação a isso, apresentarei a seguir alguns exemplos observados.

Nos últimos cinco anos, pude observar profissionalmente em São Paulo e em Lisboa um aumento de casos de insucesso escolar e desvios de comportamento encaminhados pela escola à psicologia e psiquiatria, em que crianças passaram a tomar medicamentos e receberem laudos para justificar a não aprendizagem. Uma das primeiras informações que recebo quando a professora descreve a turma com que vou trabalhar ou observar é: “...há sempre uma meia dúzia de alunos que não quer saber de nada, aquele toma remédio – vive no mundo dele, o outro é hiperativo e falta na terapia, aquele outro não tem jeito – não sabe nem escrever, e aqueles dois não têm disciplina, o pai está em sistema prisional ou é usuário de drogas, a mãe morreu, os pais perderam a guarda etc”. Não pretendo discutir a questão dos medicamentos, e sim a socialização destes efeitos. A segunda informação que recebo é diferente nas duas cidades. Em São Paulo, relatam os alunos violentos e casos perigosos, ao passo que em Lisboa, relatam qual o aluno cigano e a quantidade de imigrantes, com a observação de que os nepaleses não dominam o idioma e logo irão embora para o Reino Unido, mas alguns não se vão.

O curioso é que os professores ficam muito felizes quando “o problema dorme”, ou quando a criança que causava o caos fica invisível a dormir, muitas vezes por excesso de medicamento. Na turma B, conheci Tales nesta situação: só dormia. Um dia cheguei e ele estava desperto, a causar milhares de confusões com os colegas, e imediatamente a professora me disse: “Ele mudou o remédio”. Eu já conhecia esta história. Aproveitei para escutar Tales, um miúdo que tinha um irmão gêmeo e gostava de se passar pelo outro, impaciente e muito criativo. Levei ao menos três aulas para criar vínculo com o miúdo, estava tudo a correr muito bem até que ele voltou a tomar o remédio e voltou a dormir no momento de criar.

Felizmente o remédio saiu de cena novamente e, durante dois meses, Tales criou performances teatrais com Marcelo, um outro miúdo que se sentia excluído por ser menos favorecido e negro. As duas crianças conceberam uma comédia divertidíssima em que toda a turma aplaudiu de pé. O teatro tem tais possibilidades para manifestação e criação.

Minha sugestão desde o início do trabalho foi para que criassem projetos autorais, grupos a formar bandas nas sessões de música, peça de teatro nas sessões de teatro e performances e instalações nas sessões de artes plásticas. Os resultados foram surpreendentes – especialmente porque a professora Rosa estava a apoiar-me e, além de assistir às apresentações das crianças, mesmo com estranhamento pela novidade, acolheu o projeto. Logo de início, percebi que não sabia nada da realidade daquelas crianças, foi preciso escutar e criar um diagnóstico para poder planear as ações e o tempo de permanência nas AECs é muito reduzido. Concebi uma intervenção para conhecer as crianças a partir da apresentação individual. Repare-se que é uma atividade simples em que a arte dialoga com geografia, ciências, história, português e matemática. Propus que dissessem seus nomes e o dos países de origem dos parentes próximos. Em uma turma de 23 alunos, apareceram 16 países, escritos coletivamente no quadro (Figura 7):

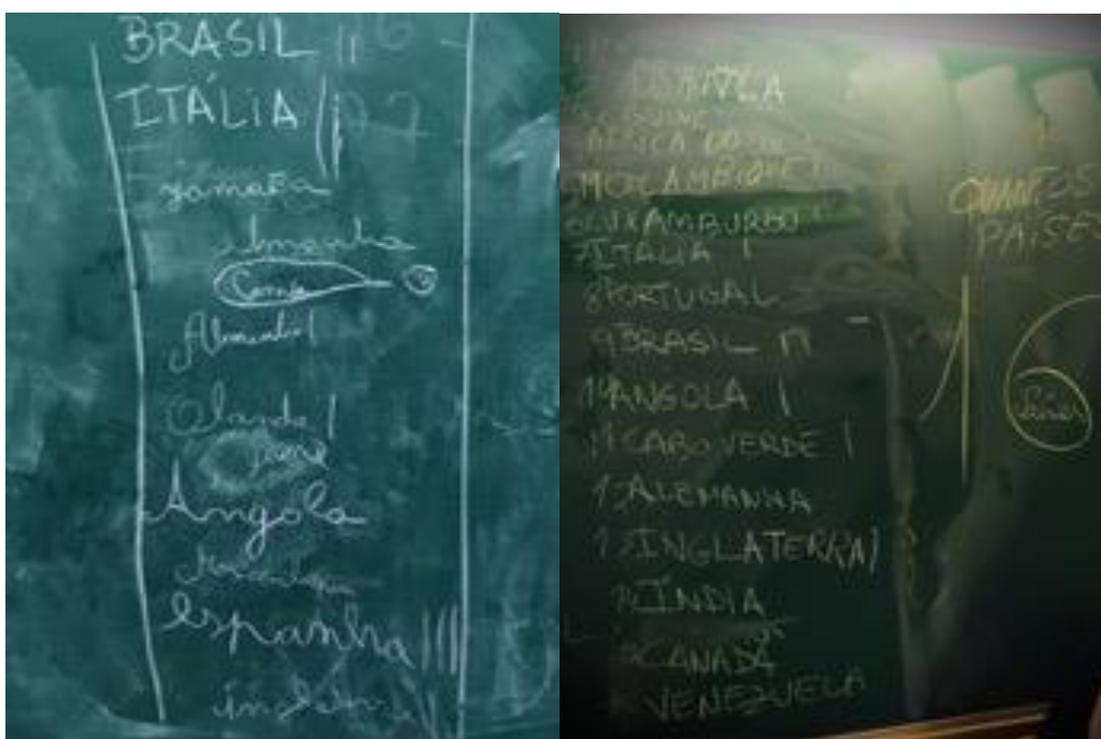


Figura 7

As crianças localizaram os países no globo terrestre da sala de aula. Cada criança falou de um país. No dia seguinte levei retalhos de tecidos com cortes e cores variadas e criamos bandeiras com o nome do país de um lado, e do outro uma palavra de desejo ao planeta. Tratava-se de pensar um cenário que acolhesse o grupo como um todo e possibilitasse o reconhecimento da diversidade encontrada naquele contexto, a favor da paz e igualdade, a

favor do coletivo e não do competitivo. Levei uma música do Coro da Casa da Achada, “Se toda gente se juntar...”, penduramos as bandeiras na sala (Figura 8) e quando retornei uma semana depois ainda lá estavam, “as crianças pediram e o fato gerou novidades nos discursos, ficou muito giro!”, disse a professora titular. A partir deste dia, o convívio com esta turma foi muito valoroso e gratificante. Citarei outros exemplos mais adiante.



Figura 8

Em relação à turma B, as propostas de projetos autorais em grupo foram bem aceitas de início, até a chegada de Ana, que não conseguia incluir-se em nenhum grupo. Fiz uma proposta coletiva, ela precisava estar em algum grupo. Tivemos grandes conflitos em duas aulas. Interrompi a segunda, em meio às apresentações, e pedi que escrevessem ou desenhassem o que deveria mudar nas aulas e qual era o problema. Refutaram, mas todos escreveram, exceto Ana, citada em todos os relatos, os quais emprestei à professora titular, que acolheu e concordou com os depoimentos. O detalhe é que Ana tinha altíssima capacidade intelectual e de liderança e era muito criativa. Entretanto, causava confusão porque não deixava os outros trabalharem, só ela queria atuar, escrever, dançar, cantar – até violão trouxe, cantava em inglês. Ouvi Ana sem que ela falasse comigo, pois não permitia aproximação. Resolvi abrir uma assembleia e convidei Ana para uma apresentação solo antes disso. Ela surpreendeu a todos e abrimos o debate. Todos falaram, choraram, xingaram e se entenderam. Ao final, Ana participava cada semana de um grupo, era a cantora. Estava enfim integrada ao grupo. Inclusão tem que ver com integrar-se e é para todos, não só para pessoas com deficiências. Integrar-se com suas singularidades. Eu não sabia o que ia fazer, precisei escutar a todos, quem estava excluído e quem estava a excluir. Aprendi com as crianças. Uma assembleia, uma apresentação, um depoimento, todas essas ações podem gerar um diagnóstico.

A Normalização foi um dos primeiros passos para o desenvolvimento do conceito de inclusão como prática de equiparação de oportunidades. Um conceito por si só excludente, a reforçar diferenças e construir ideais em teoria. A inclusão social se constitui num processo bilateral, em que as pessoas e a sociedade buscam efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Isso não ocorre. O objetivo do movimento de inclusão social é a construção de uma sociedade de fato para todos, e defende alguns princípios, dentre os quais se destacam a celebração das diferenças, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, igual importância das minorias, o direito de pertencer a uma sociedade, cidadania com qualidade de vida (Sasaki,1997). Trata-se de um processo em transformação: para acontecer de fato, as relações sociais devem contemplar as diversidades não como características excludentes de um indivíduo ou de um grupo, mas como características que acrescentam e enriquecem o universo social.

À questão do capítulo *Por que escutar as crianças?*, eis que então respondo de modo sucinto: escutar as crianças é absolutamente primordial e essencial para aprender e então ensinar. Escutar, para falar “com as crianças” e não “para os alunos”, escutar o corpo, a voz e o silêncio da criança para aprender e trocar saberes que se renovam constantemente (Freire,1979). Sem aprendizagem não há ensino, não há educação, não há transformação da sociedade. Sem escuta, a reprodução de dominação e desigualdade será infelizmente próspera, e pobre em inclusão social.

A figura a seguir (9) é resposta de uma criança à pergunta “como devem ser as aulas?”. Ele reproduz a cena em grupo nas aulas de teatro autorais, um consultório médico muito divertido em que o médico faz piadas enquanto o examina. O consultório médico é desenhado incorporado à mobília da sala de aula e o médico age como um professor. A lembrar que Paulo Freire concebe a infância como uma condição de experiência humana, em que a criança faz a história ao se refazer dentro dela, sem mudar a continuidade da história no interior da mudança. Sendo assim, o ser criança é a base para a humanização da sociedade. As aulas podem ser divertidas e educativas.



Figura 9

Liberdade, a criança ilustrada por Quino ao início do capítulo, responde genuinamente à professora que, embora ache que não vale a pena continuar, é-lhe conversar. O sol não nasce mesmo pela manhã? Se o período da manhã no Norte é noite no Sul, não seria esta a deixa para seguir com a aprendizagem? A mediação se dá na escuta e a pergunta a seguir não existe se a resposta da primeira não for levada em conta. Uma pergunta nunca pode querer uma resposta igual e imediata, uma pergunta deve ser fonte de dúvida. A importância da mediação na escola, embora não muito utilizada, é enfatizada nos projetos educativos e apresenta-se transversal a todo processo cultural, não é uma ferramenta da educação não formal, é uma ferramenta de qualquer acção pedagógica.

Parte IV – TRABALHO DE CAMPO

O projeto educativo

Após pesquisa e seleção, a escola da turma A recebeu um convite para participar do projeto, aceito pela direção do Agrupamento. O interesse pela escola surgiu ao conhecer pessoalmente as instalações e o corpo docente, e ampliou-se ao analisar o projeto pedagógico, visto que atende aos objetivos da investigação e do agrupamento. O Agrupamento a que pertence a escola escolhida caracteriza-se por uma grande diversidade cultural, traduzida em dificuldades de integração e identidade social refletidas no contexto escolar.

Ao analisar o Projeto Educativo do Agrupamento¹⁹, verificou-se a prioridade de exigência de qualidade na aprendizagem escolar, com objetivos compatíveis com a investigação. O projeto sinaliza, sobretudo nas metas propostas, a necessidade em promover o sucesso escolar através de uma pedagogia diferenciada, com criatividade e autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, com interesse pelas artes e expressão cultural global.

A investigação foi planeada a atender o perfil de alunos na saída da escolaridade obrigatória, justificativa da escolha do 4º ano para esta ação. O projeto educativo do Agrupamento objetiva promover uma articulação mais eficiente da gestão do currículo nos anos de transição de ciclos e a criação de dispositivos que permitam a integração total no meio escolar. A proposta das intervenções fundamenta-se no preceito de uma educação interdisciplinar para a multiculturalidade, intervenções essas que podem ser evidenciadas em ações realizadas em parceria com o docente titular, nas atividades componentes com o currículo em questão: Português, Matemática, Estudos do meio e Expressões artísticas.

O Diagnóstico Organizacional do Projeto Pedagógico analisado, revela como um dos pontos fortes do Agrupamento, o “empenho na implementação de respostas pedagógicas no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos”, enquanto um ponto fraco é justamente não conferir à Interdisciplinaridade “um sentido mais estratégico e coerente à ação educativa”. Pude confirmar também em meu diagnóstico a grande diversidade cultural traduzida em dificuldades reais para o sucesso educativo e para o desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças e jovens. “A diversidade linguística da comunidade em que a

¹⁹ Projeto Educativo, art.º 9 – Instrumentos de autonomia - do Decreto lei nº 55/2018, Secção III - *Avaliação das aprendizagens* (artigos 22º-28º), Portugal.

escola se encontra inserida não é facilitadora da comunicação Escola – Família e Família-Escola.” (p.9)

A primeira visita à escola incluiu a apresentação do projeto e da investigadora, em diálogo com a professora titular e direção. O intuito era de início saber se era possível contar com apoio e ter autonomia à interdisciplinaridade com as ações a serem desenvolvidas, a fim de realizar a intervenção com diagnósticos participativos. A professora e a direção acolheram-me muitíssimo bem. Escola aceite e com as devidas autorizações, iniciou-se a observação participativa em sala de aula, a fim de elaborar o diagnóstico para planejar as intervenções, e iniciar o processo de investigação-ação. A investigação participativa em sala de aula aconteceu diariamente durante dois meses. Os artistas educadores convidados tiveram a oportunidade da observação participativa (antes da intervenção COVID-19) a conceberem as intervenções para este projeto.

No universo dos alunos, o Projeto Educativo descreve a caracterização humana com manifestação de desinteresse, indisciplina, fraco envolvimento nas aprendizagens, baixa assiduidade, retenções frequentes, carências alimentares, higiene e saúde frágeis, problemas de exclusão social, taxas de absentismo e abandono escolar na população imigrante (incluindo refugiados) e pertença a diversas nacionalidades com proveniências da Europa, África, Américas e Ásia e presença na população de etnia cigana. Há considerável número de alunos integrados em instituições de acolhimento, alunos com transferências compulsivas de outras escolas e alunos refugiados, “o que causa instabilidade no funcionamento do grupo/turma e vários problemas de integração e identidade social, que se refletem no contexto escolar”. A situação dos agregados familiares é de estatuto socioeconómico baixo, muitas famílias disfuncionais ou com um ou mais elementos em instituições prisionais. “O número de alunos em que o português não é a língua falada no seio familiar é elevado, o que dificulta a apropriação do conhecimento e a comunicação oral e escrita.” São duas instâncias diferentes – o aluno (na escola) e a família.

O que o projeto prevê para cumprir as metas em relação ao ODS4?

Exigência de Qualidade: Desenvolver uma cultura de rigor, exigência e qualidade, para conseguir dar uma resposta aos desafios colocados no mundo atual, promovendo o sentido de estima e respeito mútuos e a responsabilização partilhada. Cimentar a relação escola – família – comunidade como fonte de vitalidade da escola devendo a cooperação ser considerada uma mais-valia no desenvolvimento da qualidade educativa.” (...) METAS - Melhorar a qualidade das

aprendizagens - c) Promover uma articulação mais eficiente da gestão do currículo nos anos de transição de ciclos; d) Promover o sucesso escolar dos alunos através de uma pedagogia diferenciada; Aplicação de técnicas e métodos de estudo diferenciados; - Supervisão da realização dos trabalhos de casa e esclarecimento de dúvidas; - Preparação de testes com adaptações curriculares; - Criação e consolidação de hábitos de leitura e de escrita; Promover a criatividade, inovação, empreendedorismo e liderança; Promover o gosto pela arte, desenvolvendo a sensibilidade e o sentido de apreciação estética do mundo e a expressão cultural. 15-18p.

Se o Projeto Educativo propõe desenvolver a sensibilidade artística, por que não há aula de artes no currículo obrigatório? Ao menos não observei o fato em nenhuma das escolas. As aulas de artes que vi aconteceram com as Atividades de Enriquecimento Curricular. As AECs oferecem atividades esporádicas e fora do horário letivo, sendo opcional aos alunos participar ou não. Ao que pude perceber, a arte é relegada a segundo plano (tanto pelos professores como pelas crianças) e diminuída de suas possibilidades e alcances junto à aprendizagem das outras disciplinas. Sendo em horário pós-turno, raramente há o envolvimento com o docente titular e desse modo não é possível propor interdisciplinaridade. As atividades que presenciei e nas quais atuei são recebidas como uma espécie de recreação – algo que não é preciso levar a sério. Aconteceu de modo diferente na turma B, pois a Professora Rosa apoiou o meu projeto. Ao que percebi, o conteúdo é escolhido pelos professores (o que – confesso –recebi muito bem), entretanto penso ser necessário haver um projeto com planeamento e estratégias para mediar aulas de artes, como qualquer outra. Do mesmo modo que proponho a metodologia da arte em todos os conteúdos das outras disciplinas, estes também devem estar nas aulas de artes, para que de fato a aprendizagem seja interdisciplinar e criativa. E que as experiências vivenciadas sejam partilhadas e discutidas. Então, em relação ao decreto e ao que vivenciei, considero que, além de “promover o gosto pela arte, desenvolvendo a sensibilidade e o sentido de apreciação estética do mundo e a expressão cultural”, é relevante que ocorram atividades artísticas nas escolas, seja nas AECs, em visitas aos museus, ou de qualquer outra forma., mas é importante que as vivências contem com a participação de alunos, professores, pais e funcionários a criar oportunidades de enriquecimento do capital cultural de todos os envolvidos e comprometidos com o educar e o aprender.

A proposta da ONU com a Agenda 2030 é transformar nosso mundo para o Desenvolvimento Sustentável com a cultura da paz. O objetivo 4 do ODS é “Educação de

Qualidade para Todos” e prevê: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.” Como já mencionado, a meta 4.7 dos objetivos ODS é a mais focada nesse estudo: “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”. Podem-se verificar as demais metas no anexo 1. Percebe-se na análise do Projeto Educativo uma proposta curricular que pretende atender às demandas do ODS4 com exigências de qualidade.

O Plano de Estudo Curricular do Agrupamento é o documento unificador que, no respeito pela Lei vigente, conforme o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, pelo Projeto Educativo e pelo Regulamento Interno, contém todos os dados necessários à construção dos Projetos Curriculares de Turma, assumindo a forma como o Agrupamento desenvolve a proposta curricular nacional, adequada à consecução das aprendizagens que integram o currículo dos alunos. Os “Princípios do Projeto Educativo” (p.4-6) relacionam-se também coerentes às propostas da UNESCO no ODS4:

(...) Formação integral; Fomentar atitudes e valores que respeitem o ser humano e desenvolvam a capacidade de intervenção na sociedade; Educação para a multiculturalidade; Promover a igualdade de oportunidades na aquisição e formação do saber científico e social e valorizar a multiculturalidade e o respeito pelos outros; Assegurar uma educação básica, tendo em conta os interesses e as diferenças do indivíduo no seu contexto social e cultural; Criar dispositivos que permitam a integração total no meio escolar (...) prioridades/objetivos: a) Promover o sucesso escolar, criando condições para que todos os alunos possam aprender mais, com o objetivo de que nenhum aluno fique para trás na conclusão da escolaridade obrigatória;(...

f) Uma perspetiva integrada de currículo e avaliação, partindo do princípio que “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos (...)

Considero que valorei o que está escrito no projeto educativo, mas não pude observar tais práticas e ações em relação à minha observação participativa. Percebo que quem escreve o projeto idealiza, mas não participa das ações. É de fato bonito de se ler. Mas a distância entre teoria e prática fica evidente – não só no Projeto, como na observação. A meu ver, essa distância desfavorece a aprendizagem, inclusive no que tange a como realizar (e tornar realizável) um Projeto. Se os professores desconhecem o que está escrito no Projeto, se não se debate sobre o assunto, como é possível cumprir e monitorizar o cumprimento das metas? Como no Brasil, o fato que observei em Lisboa acontece mais frequentemente em algumas escolas, as desfavorecidas socialmente, cultural e economicamente – é bom lembrar que estou a falar apenas do que experienciei.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda. (Freire, 2010, 67p.)

Quem é o corpo docente?

Para responder à questão deste capítulo, comento e reflito a partir da entrevista com a docente titular na escola da turma A (nomeada Joana), professora na Escola Básica há mais de vinte anos, dos quais 13 nesta escola. A docente possui larga experiência em escolas chamadas “de intervenção prioritária”, escolas de bairro em que os pais têm pouca instrução escolar e considera-se que “são os pais que têm dificuldade de ensinar aos filhos pois não aprenderam”.

O que eu noto desde que comecei, para além da parte burocrática que é muito maior, é a falta de interesse por parte de alguns alunos que é bem menor, eram mais empenhados, agora têm muito mais solicitações em termos de tecnologia, e os valores de família também mudaram muito – ou a falta de valores..., noto isso como crescente desde que comecei. (...) se a escolaridade obrigatória já está em vigor há tanto tempo, “todos os pais deveriam já ter conteúdo para ajudar os filhos no dever de casa mas não é o que acontece sempre, além da questão dos pais que consideram que a educação não vale a pena, como os pais dos alunos de etnia cigana.

A professora tem razão em relação às mudanças e a às solicitações pelas novas tecnologias, tal como pude perceber nas entrevistas com as crianças. Joana diz tratar-se de uma turma inconstante com muitas entradas e saídas e explica que, no ano passado, foram 13 saídas e neste ano já somam cinco. Quase não há criança que tenha começado o primeiro ano na mesma escola, por ser uma zona com muitos estrangeiros. Seis alunos não estavam com ela no ano anterior. Há forte concentração de nepaleses, os quais correspondem a 40% da turma e estão de passagem, pois o objetivo deles é ir para Inglaterra (Portugal é mais fácil de entrar, segundo Joana). Questiono sobre a aprendizagem e recebo a seguinte resposta:

Em relação à aprendizagem, eu tenho um grupinho que reage muito bem às aprendizagens, o que é bom e sempre foi que aprendem com muita facilidade, sem dificuldades. Tenho outro grupinho que tem muita dificuldade com a língua, entre eles se ajudam, às vezes eu falo em inglês, ou um nepalês traduz ao outro. Depois tem aqueles que não querem aprender, que não têm interesse em avançar. Depois há aqueles que têm mesmo questões cognitivas, mas que poderiam saber mais - mas falta vontade, empenho e não querem aprender. Há muita preguiça de alguns

alunos, não tem vontade. Especialmente os de etnia cigana. Três alunos NÃO querem! Sem vontade não é possível! Dificuldade é falta de vontade! Se fizessem os exercícios não teriam dificuldade. E os pais fartam-se de trabalhar e não ajudam.

Quanto à literacia, não vi biblioteca na escola e pergunto sobre os recursos para suporte da aprendizagem. A professora afirma não saber quando haverá (“mas está programado há bastante tempo”), todavia reforça que “tanto faz se tem biblioteca, se não gosta, não lê”. Não pensa sobre despertar ou motivar a leitura, “afinal já é o 4º ano – isso é função do 1º e 2º. O problema do aluno X é em casa, a família não fez nada, mora no lar, lá deve haver livros, não lê porque não gosta. ...A vida dos pais é uma correria... não incentivam...” Falei sobre estimular a leitura, sobre o tempo na escola, sobre as necessidades dos pais. Sobre a criança em questão talvez não ter feito de facto o 1º ano, não sabe ler pois não foi estimulada. E ela nunca pensara nisso: “se calhar, pode ser”.

A professora parece não se dar conta das carências das famílias, delegando-lhes uma responsabilidade que claramente deveria ser da instituição escolar. Também dentro da própria escola não se posiciona, preferindo atribuir responsabilidades ao que veio antes, não a si própria. Será que este é o caso apenas de Joana ou é uma característica comum a docentes dessa escola? Se sim, por quê? A essas indagações não pude ter respostas: fica uma porta aberta ao doutoramento.

Entretanto, considero que um currículo engessado gera falta de autonomia e falta de desejo de mudança para o educador. Se a professora não pode escolher o que vai ensinar, poderia talvez escolher um outro modo de *como* ensinar. Perguntada sobre o uso dos manuais e a limitação do material, Joana nunca refletiu sobre isso, considera que sair do manual é o aluno pesquisar em casa ou na biblioteca, e que eles se esquecem disso. Não pensa em ensinar nada que não está no manual. Ela sempre sabe que aula vai dar amanhã, (“É o manual que dita.”). À pergunta “você improvisa?”, a docente retruca: “De acordo com o manual.” Instigo: “Não considera restrito?”, ao que ela completa:

Não me importo, uso bem, já me habituei, para mim é uma ferramenta que eu uso e gosto de usar. Sem os manuais, não sei como seria. É difícil sair dos manuais, eles se esquecem de pesquisar em casa. (...) Eu não posso escolher o que vou ensinar. O currículo é nacional e é suposto aos professores trabalharem o conteúdo daquele ano.

Perguntada sobre o porquê de as crianças estarem a aprender as mesmas coisas, responde que “a História é importante”. Rebatida sobre a importância em relacionar com a História atual, responde que sim, mas que não há tempo. Sobre o conhecimento acerca do projeto educativo da escola em que atua, responde que “sim, mas não recordo agora...”. Quanto ao cumprimento das metas globais atuais da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável da ONU, em particular o Objetivo 4- Educação de Qualidade (ODS4), não recebeu orientação e segue como sempre fez. “O que podemos fazer é usar a oferta complementar para algum conhecimento cívico”. Eles não têm aulas de artes embora o projeto educativo informe que há.

O fato de a escola não orientar um novo plano para o ODS4 surpreendeu-me. De fato, essa ação não é isolada e penso que a escola inteira deveria estar a preparar a “Educação para a sustentabilidade”, como orienta a UNESCO. A professora não pode fazer isso sozinha.

Em relação às disciplinas, perguntei se Estudo de Meio engloba história, geografia e ciências e Joana explicou-me que no 4º ano sim, mas no 3º ano não. Entretanto, ela dá aulas para 3º e 4º ano ao mesmo tempo (há seis alunos do 3º ano nesta sala), pergunto se não é estressante e qual é a sua estratégia. Ela responde: “Não concordo muito, mas é o que há, o que o agrupamento decidiu... muitas vezes é mesmo estressante, dúvidas de anos diferentes ao mesmo tempo, mas eu sigo o manual. Nesse caso o problema mesmo é ter muitos alunos estrangeiros em sala sem domínio do idioma”.

As crianças estrangeiras recebem o apoio de aprendizagem à língua portuguesa através da coordenadora da escola em questão. A atividade ocorre no mesmo horário de aulas e as crianças, que já estão atrasadas em relação ao conteúdo, perdem 50 minutos de aula para ir ao apoio. Perguntei à professora se ela concorda com isso e se não poderia ser em outro horário, já que permanecem o dia todo na escola: “O ideal seria que não saíssem, mas é o horário possível... Se calhar poderia ser em outro horário... mas isso não sou eu quem decide”.

O modo de trabalho da docente entrevistada (turma A) é muito diferente do da professora observada na turma B. Não me cabe julgar ou dizer qual é a melhor – já que não há forma correta e já que os professores também são sujeitos autónomos e criadores de sua história. Cada um escolhe como quer trabalhar. Trago os dois casos para demonstrar que há outros modos de fazer, não pretendo criticar uma docente e elogiar a outra. Ambas são muito queridas pelas crianças e trabalham como acreditam que deve ser. Assim como não deveria haver crianças melhores que outras, não deveria haver professores melhores que outros. A meu ver, há sim experiências (e contextos) diferentes para todos.

Sobre o planeamento de aulas e da avaliação, a professora diz que há planeamento do 3º ano e do 4º ano feitos pelo agrupamento anualmente. Cada professor faz sua planificação do seu modo. Os professores do 4º ano juntam-se para elaborar as fichas de avaliação e fazem suas adaptações. Considera justo para todos, tendo em vista que pode-se adaptar de acordo com as dificuldades de cada turma. Ela faz diagnóstico no início do ano – especialmente para verificar conteúdo e registos ao longo do período e para verificar como estão na leitura, embora não monitorize e sequer tenha estratégias. Não avalia o grupo, só o individual. Três avaliações no ano letivo. Os que têm mais dificuldades na escrita, são avaliados de modo oral, não é possível avaliar todos os alunos do mesmo jeito, sempre fez assim.

Depois da lei do verão do ano passado melhorou, podem consultar os manuais durante o teste, podemos avaliar oralmente. Não nos passava pela cabeça fazer testes orais. Isso mudou um bocado.

A docente da turma A segue o planeamento normativo da escola em que trabalha. Parte de um único diagnóstico dos alunos, não identifica realidades e recursos necessários tampouco elabora um plano de objetivos e estratégias, as atividades a serem avaliadas estão restritas ao uso do manual, não monitoriza suas ações e não retoma ao diagnóstico na autoavaliação. Não tem visão estratégica em seu planeamento, nem faz análise prospetiva como processo de aprendizagem, o que ofereceria distintas oportunidades, se analisasse os cenários com visão global da realidade. Define como metas e objetivos o aprendizado do conteúdo curricular (que para ela, é o manual), mas relata dar importância ao percurso do aluno na avaliação. Não foi verificado qualquer planeamento estratégico em relação à escola; o plano não é interativo e não conta com participação da equipa multidisciplinar ou seja, não conta com a participação ativa de todos os elementos e atores sociais. A escola ainda prima pelo modelo do planeamento tradicional, mas a docente relata priorizar o percurso do aluno. O planeamento da docente é integrado à avaliação e atualmente está mais flexível (Perestrelo, 2002, 35-37p.).

A docente não realiza um diagnóstico de qualidade que permita determinar com detalhes os problemas a resolver, o que implicaria um bom sistema de avaliação. Faz uso de apenas um diagnóstico, não há o aspecto processual a ser levado em conta. Não cria condições sociais para o sucesso das ações com os recursos disponíveis. Entretanto, quando indagada sobre os recursos, responde que seu recurso é o manual e ela própria.

Planejar é promover acordos entre os diferentes agentes, de modo a não deixar de explorar nenhum recurso. Na maior parte dos docentes entrevistados, verifica-se o desconhecimento dos programas e recursos. Talvez pudessem ir além se conhecessem as competências no uso do planejamento, especialmente se feito de modo estratégico e participativo e após um diagnóstico, um bom planejamento pode possibilitar novos modos de avaliar. A docente também desconhece modos de avaliar continuamente como o uso da análise *Swot* ou os termos: *Avaliação on going*, *Avaliação ex-ante*, *Avaliação ex-post*. Não é preciso conhecer os termos para avaliar, é preciso considerar a evolução da aprendizagem, como era antes, como evoluiu e para onde irá.

Entretanto, formativamente, a avaliação da docente tem objetivos claros, passa pelas etapas do diagnóstico até a autoavaliação, mas não é contínua nem processual e só conta com o diagnóstico inicial. Sua análise é, em suma, quantitativa e, embora leve em conta os esforços e seus indicadores de qualidade, não pode abrir mão dos números. Por outro lado, reconhece a subjetividade na avaliação. Sua avaliação não envolve a participação dos alunos em tomadas de decisões; presta contas e trabalha para o modelo formativo. Suas intervenções não são realizadas no âmbito da investigação e o processo não é transparente, racional e rigoroso, tal qual Capucha (2011) propõe: “a avaliação constitui o principal instrumento do sentido crítico necessário à implementação de projetos” (16p.), desde que leve em consideração um processo estratégico, participativo, contínuo e processual. O que importa de fato não são os valores, mas a valorização do empenho (individual e do grupo) realizado através de uma avaliação “de qualidade”. Sem pesquisa, não há reflexão. Sem reflexão não há diagnóstico, tampouco planejamento e avaliação que estejam propsetados para uma educação de qualidade do ODS4.

Uma má valia, a meu ver, é que a avaliação formativa objetiva classificação e certificação que se traduz como êxito escolar. Inclusive porque tais critérios são mutáveis a cada época e carecem de contextos individuais. A padronização do sucesso implica uma padronização de seres humanos, abre mão de identidades que compõem a diversidade cultural e não exerce democracia. Para Perrenoud, o currículo deve ser criticado e adaptado à realidade e objetivos da escola, o primeiro a ser avaliado é o currículo e a avaliação deve avaliar se o currículo está assegurando assimilação e aprendizagem ao longo da vida e além da escola. (2003, 10-14p.). A autoavaliação também deve ser feita por todos os atores sociais, em constante mudança global, conforme à rapidez e crueza do mundo atual.

Observa-se na ilustração abaixo (f.10) que as “regras de comportamento”, apontadas no capítulo anterior, também são avaliadas meritocraticamente inclusive na autoavaliação.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS – 3.º/4.º ANOS – 1.º CICLO

Nome: _____

1- COMPORTAMENTO, EMPENHO, APROVEITAMENTO (CRITÉRIOS)

	1.º Período	
	SEMPRE	ÀS VEZES
Sou assidua(o).		
Sou pontual.		
Trago o material necessário.		
Respeito as regras estabelecidas pela turma.		
Respeito colegas, professores e auxiliares.		
No recreio cumprio as regras.		
Deixo a sala limpa e arrumada.		
Estou atento(a) às aulas.		
Participo nas aulas sem perturbar.		
Esforço-me por ultrapassar as minhas dificuldades.		
Pereço ajuda aos(a) professor(a) sempre que necessário.		
Participo nos trabalhos de grupo.		
Tenho o caderno diário/dossal em ordem.		
Copio os registos que são realizados no quadro sempre que me é pedido.		
Entrego os trabalhos de casa.		

2-COMO ME DESCRIVO COMO ALUNO(A) (ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES).

		1.º Período		
		SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
PORTUGUÊS	Escrevo-me oralmente.			
	Leio textos de forma expressiva.			
	Escrevo textos de forma clara e gramaticalmente corretos.			
MATEMÁTICA	Compreendo o que ouço, leio e escrevo.			
	Compreendo e resolvo problemas.			
	Leio e escrevo números.			
	Efetuo operações/algoritmos.			
	Uso as tabuadas.			
ESTUDO DO MEIO	Efetuo cálculo mental.			
	Aplico conhecimentos de geometria.			
	Recolho informações.			
	Organizo a informação recolhida.			

3- CLASSIFICAÇÃO QUE ESPERO OBTER NO FINAL DE CADA PERÍODO.

ÁREAS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO	Expressões
1.º PERÍODO				
2.º PERÍODO				

4- AVALIAÇÃO NO FINAL DO ANO.

Fui empenhado(a), responsável e trabalhador(a) para passar de ano.	😊 <input type="checkbox"/>		No próximo ano letivo tenho de melhorar: _____
Nem sempre fui empenhado(a), responsável e trabalhador(a) para passar de ano.	😞 <input type="checkbox"/>	____/____/____	O(A) aluno(a): _____

Figura 10

Pergunto-me se há algo de reflexivo ou crítico e a que fundamento se destina. A avaliação pode democratizar conhecimento à sociedade e servir à equidade de oportunidade de aprendizagem.

A professora concorda que no modelo educativo atual as crianças deixaram de ser crianças. Perguntada sobre a pedagogia da autonomia, também concorda mas não pensa como pode acontecer diferente. Questionada sobre se há formação continuada, diz que há em horário pós-laboral e aos sábados, mas não faz mais, não dá para fazer. Ela finaliza a entrevista por reconhecer que as crianças aprendem a não gostar da escola:

Eu acho que a escola... são muitas horas para os miúdos, são pequenos, é muito tempo e são muitos conteúdos... Acho que poderia ser mais leve, menos conteúdo, menos pressão, há muita matéria para dar. Coitadinhos, matéria, matéria, matéria, pressão para os testes. As crianças não podem ser crianças e acabam por aprender a não gostar da escola.

Sobre a didática da professora, eu particularmente agiria de maneira diferente. Friso, novamente, que não é minha intenção julgar e tampouco desmerecer ou comparar, embora considere não haver imparcialidade. A professora trabalha eficientemente, consoante

verificado nas entrevistas com as crianças não excluídas, que aprendem o que foi proposto. Ela ensina o que aprendeu a ensinar, e isso é de fato uma reprodução social para todos os envolvidos: um sistema antigo cristalizado, uma história dominante a reproduzir a dominação, não há autonomia nem reflexão. Ser professor parece ser um emprego normalizado e burocrático, em que a docente não tem tempo ou motivação para pensar, refletir ou aperfeiçoar-se. Ela sabe que não está tudo bem, mas acha que não pode fazer nada. É visível que a docente não tem autonomia em relação à escola e ao conteúdo, e que não tem tempo para pensar nisso. Se não há tempo para pensar, como propor reflexão?

Sobre o conteúdo e o currículo, Freire (1996) propõe um questionamento: o que a escola está a ensinar e por quê? Para que finalidade e com quais objetivos? Qual é o sentido em estudar isso e não aquilo? Quais foram os critérios dessas escolhas? Quais são os valores incorporados nestas escolhas? Os alunos são incentivados a fazer o que com os conhecimentos escolares? Ao finalizar o diagnóstico, observei-me, no relato do caderno de campo, invadida por muitos questionamentos, freirianos, sociais e políticos:

Há falta de recursos humanos notável. Por que não há estagiários estudantes de Pedagogia, Letras, Psicologia, Sociologia, Educação Especial na escola?

Por que dão livros reutilizados com respostas (às vezes a caneta), e sem fichas de atividades, aos alunos? Por que não há aulas de Artes e de Filosofia, se constam no Projeto Pedagógico? Por que na turma B, não há aulas de História, Geografia e Ciências? E, por que o Estudo de Meio é um pouco destas disciplinas com ênfase em educação moral e cívica? Por que o Projeto Educativo das escolas é só virtual? Por que o currículo não atende às necessidades sociais globais do mundo contemporâneo? Por que os alunos ainda são treinados para se adaptarem às regras postas? Por que os conhecimentos escolares e a realidade concreta não estão relacionados em uma dinâmica que estimule a consciência crítica?

A entrevista com a professora foi muito importante para compreender a escuta das crianças e contrapor os contextos envolvidos com outros pontos de vista. Ilustro alguns dos casos citados no capítulo a seguir, que finaliza a etapa da observação para a etapa das ações interventivas.

Considerei mais uma escuta ao final da dissertação, da minha professora e coordenadora deste Mestrado, Professora Dra. Teresa Seabra (ambos do ISCTE), com quem fiz uma rápida entrevista virtual para as considerações finais, já que investigo a ação da

educação de qualidade no momento atual e estive a *aprender* em suas aulas na Universidade. De início, pretendia só a escuta das crianças e da professora titular, mas, no andamento da pesquisa, senti necessidade em ter outras escutas, já que não podia mais escutar as crianças devido às quarentenas. Comecei, assim, com a escuta das crianças e finalizei com a escuta dos adultos.

Um tema não debatido neste trabalho – por não ser diretamente o objeto de estudo – mas intrínseco e não menos importante, já que o fato esteve presente em todas as turmas observadas, é a heterogeneidade de origens observada. Perguntei à professora Seabra (2020) se o facto de existirem muitos alunos estrangeiros, imigrantes e de etnia cigana nas turmas, dificulta (para o educador) o processo de aprendizagem em relação à educação de qualidade,

Pode dificultar (ser mais exigente) para os educadores mas não implica a redução da qualidade de aprendizagem dos alunos, se as pedagogias souberem tirar partido da diversidade instalada...

Perguntei, ainda, como podemos aumentar a igualdade de oportunidades que a escola pode oferecer a estes grupos de alunos:

Devemos adicionar os alunos inseridos em contextos familiares pouco ou nada escolarizados, não os esquecer!!! O "segredo" é uma velha receita muitas vezes formulada mas poucas vezes praticada (por muitas e variadas razões) que é a de partir do conhecimento de que são portadores os alunos, todos os alunos, valorizar esses mesmos conhecimentos e competências de que são portadores e desfiá-los a ampliar, a descobrir outros mundos para além do que conhecem.

E, por fim, o que é para ela, a educação de qualidade e se as respostas são para o mundo ou para Portugal:

as dificuldades de adaptação ao modelo escolar aos alunos inseridos em grupos sócio étnicos cujo universo cultural é mais dissemelhante das exigências escolares, de modo a minorar a desigualdade de oportunidades proporcionada pela educação escolar. Abrir horizontes, dar a conhecer a diversidade social na sua maior amplitude e debater, questionar os preconceitos... tem de ser sempre uma educação moral, no sentido de equacionar a justiça, a liberdade.... As respostas não são só para Portugal, são para o mundo.

Considero que tranquilizou-me conhecer as respostas da professora Seabra. Tal sentimento decorre do fato de que desde o início tento pensar em respostas para o mundo e não para Portugal ou para o Brasil, visto que estou a falar da institucionalização e globalização da educação e não tenho intenção alguma em criticar um determinado local ou um determinado contexto – e sim investigar novos modos de fazer que sempre levem em conta os contextos reais e as experiências vividas. Então, decidi que em vez de procurar mais referências bibliográficas (e existem muitas!) da professora Seabra, preferi escutar sua resposta nos dias atuais e usufruir da oportunidade rara de estar em contato com os autores.

A seguir, o resultado do primeiro diagnóstico junto à observação da turma A, primeiro passo para a criação das intervenções.

O primeiro diagnóstico

A turma A segue o currículo atual e material didático reciclado. Trata-se de uma turma do 4º ano do ensino básico, de uma Escola Pública em Lisboa. A sala de aula está ao rés do chão ocupada por 23 alunos, dos quais, seis estrangeiros e três de etnia cigana – embora tenha conhecido apenas um (os outros não frequentaram a escola enquanto estive presente). Dos 23 alunos, 17 pertencem ao 4º ano, enquanto seis são do 3º ano. Seis alunos não dominam a língua portuguesa e reprovaram no ano anterior, três deles falam inglês e esforçam-se com enorme dificuldade. Há também três alunos portugueses com dificuldades de aprendizagem: um acompanha com fichas do 1º ano, um recusa-se a fazer, o outro às vezes dorme, às vezes briga – e também não faz os exercícios, depende se tomou ou não os remédios – se tomou, dorme, se não tomou não é escutado nem entendido – grita e briga. A lembrar o caso de Thiago da turma B.

Observei uma carência de condições materiais e infraestrutura. Isso nada tem a ver com metodologia, entretanto dificulta o trabalho da professora. O material didático é precário, muitos livros foram devolvidos com respostas a caneta e em mau estado de conservação. Não existem os cadernos de fichas de atividades para todos, portanto não se usa tal modalidade. Se algum aluno tem o material didático completo, é porque os pais compraram – os fornecidos pela escola gratuitamente estão incompletos. A professora faz fotocópias para facilitar, quando os equipamentos de informática estão a funcionar. Nem sempre é possível. Não é democrático, desigual à turma, desatualizado e limitado.

O trabalho que a professora diz ter que cumprir não é nada fácil. A estratégia de que se utiliza é seguir com o que está posto do modo que sempre foi posto, pois desse modo ela considera que cumpriu sua obrigação. Aprendeu assim, age de modo coerente com seus valores e tem objetivos claros e larga experiência. No entanto, vemo-nos diante de situações que envolvem reproduzir papéis sociais sem perceber. E para reproduzir ideias e histórias dominantes, seu método é eficiente e genuíno, embora desse modo, continuemos com um passado estático. E ela não aprendeu a pensar sobre isso.

As aulas consistem basicamente em fazer os exercícios do manual, com correções dos alunos no quadro. A mediação da professora é silábica, direta e não reflexiva, visa a resultados concretos das resoluções dos exercícios, que ou estão certos ou estão errados. Na verdade, não se trata de uma mediação, mas de um discurso em uma espécie de jogo competitivo, consequências da meritocracia, em que alguns acertam sempre, outros erram sempre. Há enorme crítica a quem erra. Ela explica sempre qual é a resposta correta e

completa. Todos copiam muito. As aulas não são divertidas ou lúdicas, são sempre conteúdos dos exercícios. O fato de existirem alunos do 3º ano na turma do 4º ano dificulta claramente o trabalho da professora, que ministra exercícios diferentes ao mesmo tempo. Ela divide o quadro ao meio e dá duas aulas diferentes para duas séries diferentes. Enquanto uns fazem, ela explica aos outros. Há sempre quem já fez, quem não consegue fazer e quem está ocioso. É cansativo até de se observar, imagina-se que seja demasiado cansativo também para a professora e para os alunos. É só a cabeça e o dedo que estão a trabalhar, ao ar ou com o lápis, giz ou esferográfica. O corpo permanece estático e de frente ao quadro. As cabeças devem pensar igual e responder ao mesmo tempo. Corpos “controlados” e fora do contexto abordado em relação à cultura corporal.

Esse foi o primeiro diagnóstico encaminhado aos artistas educadores para discussão em nossos encontros criativos. O segundo diagnóstico acompanha a escuta individual das crianças. O diagnóstico é mote para a discussão com os artistas educadores e vai além do que está escrito, visto que eles também fizeram observação participativa e realizamos encontros pessoais e virtuais para concluir a concepção das intervenções. Em nossos encontros, apresentava os exemplos experienciados nas outras escolas em que pude intervir e eles apresentavam suas experiências com arte e educação. Assim, aos poucos alinhamos as ideias, planeamos as atividades e partimos ao desenho. As discussões que propus sempre levaram em conta autonomia, criatividade e aprendizagem, em experiências que envolvessem o corpo inteiro, a regra de comportamento mais importante para nós é a alegria do fazer.

As regras de comportamento em sala de aula demonstram a construção social de controle, do oprimido (Freire, 1996), envolvem repreensões e desobediências constantes – uns se enquadram, outros não. As palavras mais utilizadas em sala de aula pela docente são negativas relacionadas ao comportamento: “Não converse, não pode, não é assim, não olhe para lá, não coma, não é este caderno”. Fazer “direito” parece ser o mote para qualquer possibilidade de aprendizagem (como se todos aprendessem do mesmo modo). É onde mais se perde tempo, é onde mais se controla, e onde mais existe tensão e constrangimento. O fato gera impaciência, irritação e desmotivação e faz a aula ser demasiado chata, para a professora e para os alunos. A aula é monocromática, estática e tensa. Os 45 minutos de cada aula, custam imenso a passar. Ninguém sorri.

A professora não criou tais regras, está apenas a reafirmá-las todos os dias e a todo o instante. Nota-se que ela reproduz sem pensar, faz isso há 13 anos e muitas ações podem estar cristalizadas. Ela deseja de fato ensinar e quer que os alunos aprendam. Muitos dedos

passam o tempo perdidos ao ar, sem serem vistos ou escutados: “dedos em ar” são citados recorrentemente nesta tese.

Relaciono o fato observado a um caso experienciado numa turma de 3º ano (AEC), não citada ainda, em uma terceira escola. Fiquei pouco tempo a trabalhar com esta turma, desisti ao finalizar o semestre. Não costumo desistir, mas havia duas questões circunstanciais. A primeira é que não tive qualquer parceria com a docente titular, nem sequer a conheci. Os diários de classe não informavam os conteúdos das aulas (como em todas as escolas em que estive). Eu trabalhava uma vez por semana com aquela turma e era-me difícil criar vínculos. A segunda questão é que nas aulas em que conseguia um envolvimento com as crianças e elas “passavam do ponto”, aumentavam o volume de voz ou corporalmente faziam ruídos que atrapalhavam a aula de artes do andar de baixo, aparecia na sala a coordenadora da AEC daquela escola e gritava com os alunos a exigir silêncio imediato e ordenar um trabalho a ser feito. Tinham de escrever as regras da sala: em um dia recebi 23 trabalhos (de mesmo conteúdo), entregues para que eu conhecesse também o que deveria exigir deles. Os que não ficavam em silêncio deveriam ficar de castigo sem sair da sala a olhar para a parede. Fui eu quem pediu que se expressassem corporalmente e com intensidade; eu era a professora; eu quis que os alunos “passassem do ponto”. Além de que era o horário de aulas de artes e eu não podia usar a área externa porque esta se destina tão somente à educação física.

Havia apenas um ano desde que eu chegara a Portugal, e isso se mostrou um tanto confuso para mim. O episódio chocou-me muito. Senti-me impotente a ensinar ou aprender naquela circunstância. Já é proibido castigo no Brasil há muito tempo (claro que alguns devem reproduzi-lo), mas independentemente disto, fui educada nos anos 1960-70 e certamente experimentei castigos no século passado, o que faz não desejar a palavra *castigo* em minhas ações. Prefiro dialogar para trazer a solução da boca de quem trouxe o problema. Um problema, como a matemática propõe, tem sempre uma solução. Não acredito em castigo, pois não concebo a ideia de culpa. Toda acção gera reacção, e é a reflexão que pode construir um pensamento em que cada um é responsável pelos seus atos. Castigar é arbitrário e faz parte da “reprodução social”, tem efeitos colaterais traumáticos e não educativos, conforme a minha experiência.

Apresento o resultado da interferência na minha aula em uma colagem (Fig. 11 – página a seguir). Percebo agora que esta cena de um insucesso traz-me uma motivação a esta investigação. Errei ao desconhecer as regras, mas considerei que tinha autonomia para as sessões artísticas. É uma dialética. Repare-se a ilustração: mesmo a partir do mesmo

As próximas imagens (Figuras 12 e 13) são de cadernos de crianças distintas da turma A. Aulas de Estudo do Meio acompanham o conteúdo do manual, mas convém ressaltar que me espantei com o fato de não haver informação acerca dos personagens políticos atuais: tratava-se de decorar uma data comemorativa sem compreender o porquê. A meu ver, era aula de História (do passado estático) e não de Estudos do meio.



Figura 12

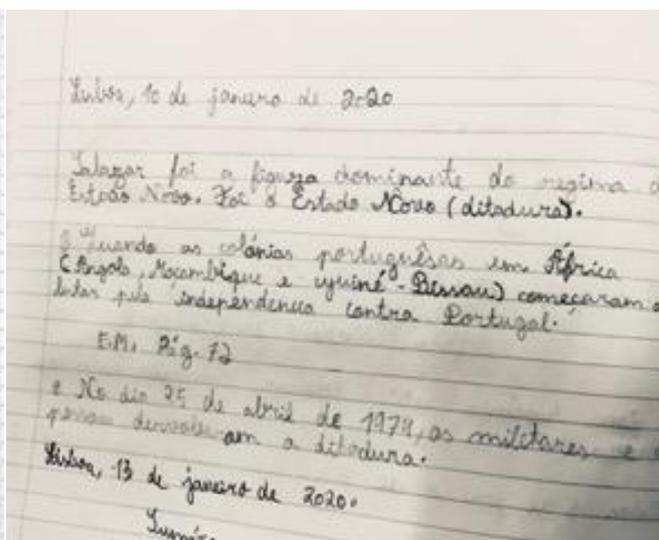


Figura 13

A aula seguinte tratou de datas comemorativas... mas para que decorar datas sem compreender o que ocorreu e o que decorreu? As únicas datas compreendidas pelas crianças foram as dos dias dos “Santos Populares”, as quais sabiam porque anualmente vão às ruas viver a experiência dessa comemoração. Perguntei no recreio o que era o 25 de Abril a uma criança e ela disse, “dia de festa”. Relaciono com as atividades de cunho autobiográfico, como a que decorre desta investigação, e de certo modo em todas as que envolvem práticas e experiências vividas, um viés antropológico. A que ora cito passa-se com a turma B, após a intervenção das bandeiras e os 16 países e antes dos trabalhos autorais.

Era mês de Abril, meu primeiro ano nas AECs e segundo ano a comemorar o 25 de abril em Portugal. Levava a letra da música *Grândola* (a mim entregue por uma amiga) para cantar à meia-noite na Praça do Carmo em roda, de mãos dadas, a comemorar a liberdade e gritar *Fascismo nunca mais!* Eu não conhecia a canção e sabia pouco acerca da Revolução dos Cravos. Pesquisei, visto que queria me aproximar e conhecer a história e cultura locais. Apaixonei-me pelo *Capitão Salgueiro Maia* e pela *Grândola* de Zeca Afonso. Que tratei a decorar. Conteí minha história às crianças da turma B, estávamos a fazer sessões de música, escolhi *Grândola* para cantar com as crianças. A professora titular, que sempre acompanhou meu trabalho, contou sua história também e tratou de discutir o tema do 25 de abril pelo mês

todo, algumas crianças também tinham histórias para contar. Foram duas sessões, trabalhamos em parceria e aquelas crianças viveram uma experiência muito diferente da que observei na turma A, embora usem o mesmo manual e sejam de diferentes culturas e nacionalidades. A diferença, nesse caso, foi sair da teoria para revisitar o passado e o presente via práxis da experiência, a pensar em um futuro de igualdade de oportunidades à aquisição de repertório cultural e não de conhecimentos estáticos e dominantes.

A heterogeneidade da escola da turma A é algo raro: todos juntos representados em uma foto não espelham em que país estão. É de uma riqueza cultural impressionante. Esta sim, é uma realidade concreta. Está posta. Como conjugá-la com o currículo? A partir daí, inicia-se um processo de aprendizagem. Essa é a conclusão do meu primeiro diagnóstico para planeamento das intervenções.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. (Freire, 2009, 69p.)

A seguir, o resultado obtido na escuta das crianças de todas as turmas observadas.

Escuta das crianças

Considero que a escuta da criança perpassa toda a dissertação, visto que já foram citados vários exemplos até a presente leitura. A diferença deste capítulo é que não cito outros autores para relacionar, proponho que o leitor reflita a partir do que já foi relacionado. A escuta deu-se na experiência que tive com as crianças durante a investigação-ação, nos registros de campo, entrevistas, e imagens coletadas. Trarei a escuta das crianças em todas as linguagens possíveis de serem observadas, em especial na escola da turma A, que é a que teve o diagnóstico para a concepção das intervenções, apresentadas no próximo capítulo. Não obstante, entrevistei também crianças nas escolas da turma B e crianças de escolas variadas durante o período de confinamento, virtualmente.

Toca o sinal. Correria. Mochilas e casacos caem pelo caminho. Vinte crianças entram à sala de aula. Penduram os casacos. A professora está na sala, na lousa está escrito qual é a disciplina. Abrem as mochilas, retiram os manuais e colocam sobre a mesa. A mesa já está ocupada de outros materiais. Há imensa quantidade de papéis. Algumas crianças demoram a entender o que é para pegar na mochila. A professora aguarda o silêncio e reclama à demora em estarem prontos. Miguel foi o último a entrar, senta na última cadeira e não consegue achar o manual correspondente e leva três sermões da professora antes de sentar-se. Quase dez minutos até que a professora diz: - Bom dia, página 153, manual de matemática. Miguel pegou o manual de português.. mais um sermão, derruba tudo ao chão e enfim se alinha. Sento-me ao seu lado. A aula começa e Miguel não para de se mexer, sua cadeira está afastada da mesa, seus lápis estão desapontados, quer sempre perguntar algo. Seu braço está sempre flexionado na mesa com o dedo em ar. Percebo que compreende os exercícios depois de um tempo e que quer fazer. Ele é a criança mais baixinha da classe e está bem distante da lousa, não há ninguém atrás dele. Leva mais de dez sermões. A professora autoriza-me a ajudá-lo. Miguel acalma-se e faz os exercícios, compreende com a minha segunda explicação. Está quase concentrado, a conseguir realizar as tarefas. De repente pergunta-me: - Você é estudante ou é professora? Respondo baixinho, já te disse que sou as duas coisas, bora continuar – qual a amplitude dos ângulos? Ele me fita os olhos e diz: - O que é amplitude mesmo? Eu pergunto o que acabamos de aprender. Ele olha para o manual e diz: - ah igual esse aqui? a mostrar um exercício já feito. Eu procuro

explicar o que é amplitude com outros exemplos fora do manual, para que ele não responda automaticamente e aprenda de fato o que é ângulo. Mas é preciso silêncio e lá estamos agora, nós dois, no sermão da professora – estamos a atrapalhar a aula. (registos do caderno de campo, turma A, fevereiro/2020)

Eu sentava-me sempre ao lado de algum aluno cuja cadeira ao lado estivesse vazia – as mesas são para dois alunos – e estive a maior parte do tempo ao lado dos alunos que tinham dificuldades de socialização e comportamento em sala de aula. Neste dia estive ao lado de Miguel por toda a manhã. Miguel tem etnia cigana, comparece às aulas por duas a três vezes na semana, fala e movimenta-se muito. Quando entrevistado, a cada pergunta minha fazia-me mais três. O de que mais gosta na escola é o recreio e Estudo de Meio, gosta só um pouco de matemática porque não entende os exercícios. E não entende, segundo a professora, porque é disperso e falta muito. Percebi que, por ser uma criança muito ativa e aprender de modo distinto, incomoda a professora e causa estranhamento às outras crianças. Miguel não se encaixa no modelo educativo proposto, sequer o conhece. As regras são-lhe estranhas, ele não obedece pois não está acostumado. Não está acostumado porque seu contexto cultural é distinto. Socializa-se mais com os meninos no recreio e gosta de jogar bola. Não fica triste quando leva o sermão, tampouco se ressentido ou tenta se desculpar. Miguel age genuinamente, é criativo e construiu sua própria autonomia. Tem excelente competência para a aprendizagem.

Estive com Miguel em apenas três aulas, este relato foi feito no segundo encontro. A pensar em um ano letivo, estive pouco tempo presente na escola da turma A, assim como as crianças, já que as escolas fecharam por conta da COVID-19. Enquanto presente, observei em sala de aula e conversei com todas as crianças durante o recreio. Às vezes, não conversava, só observava, anotava e fotografava. Estive presente em 20 recreios. Teria ficado o dobro do tempo não fossem as interrupções das aulas, mas talvez tenha visto tudo na primeira semana.

Já apresentei a escuta do corpo estático na turma A (página 36), o dedo em ar constante, o desânimo de quem sabe e de quem não sabe, as exclusões, o respeito às normas e regras (sem perceber ou refletir sobre), já descrevi as reproduções sociais que a maior parte da população conhece, ou já leu, ou viveu ou já ouviu falar. O corpo estático entra em movimento no recreio, percebido anteriormente e confirmado na questão indagada: “de que não gosta na escola?”, muitas crianças responderam: “Não gosto de ficar sentada(o) o tempo todo na aula”.

No recreio, o desânimo e as exclusões se transformam em euforia e alegria, em que alunos que não se mexiam durante as aulas e nem sabiam responder à pergunta da professora transformam-se em líderes de jogos e brincadeiras. Crianças que dormiam estão a correr, a sorrir e a cantar. Crianças que não falam português não são mais evidentes em meio às brincadeiras, todas se entendem e se protegem, traduzem-se e decidem com certa autonomia como vão aproveitar ao máximo aquele melhor momento do dia. O propósito da instituição escolar não é proporcionar diversão às crianças mas pode-se aprender com alegria e de modo divertido.

Como o espaço externo destinado ao recreio é bem grande e há só uma encarregada, a maior parte do tempo estão livres da presença de um adulto. O fato ficou evidente com a minha chegada: de início mudavam de atitude ao me ver chegar, aos poucos consegui interagir e logo parei de incomodar, tornando-me invisível para observar ou visível para conversar. Quando me notavam, vinham conversar comigo e me entrevistavam também – Você é professora? Por que está na escola? Tem filhos? Onde comprou essa mochila? É casada? Também morei no Brasil. Posso te entrevistar? Foi mesmo bom responder a todas as perguntas que me fizeram, passamos a pertencer a um mesmo território íntimo e assim me ofereceram uma escuta à realidade deles. O recreio era o melhor lugar para escutá-los em momentos autônomos, sem dúvida. Mas a sala de aula fornecia outro tipo de escuta, que se confirmava –ou não – no recreio.

Não saberia contar de quantos recreios já participei na minha vida. Enquanto professora, enquanto estudante de Pedagogia e enquanto criança. Por suposto não esqueci dos meus melhores momentos de recreio na escola, enquanto criança. A maior parte das crianças entrevistadas respondeu “*Recreio*”, para a matéria (disciplina) de que mais gosta na escola. Afirmo que no Brasil seria igual. O recreio é o brincar. E o brincar poderia estar presente em todas as outras disciplinas, especialmente porque estamos a falar de crianças. O brincar é genuíno e imprescindível, especialmente na infância. No recreio escutei autonomia. O recreio não é só o território do brincar. É também o lugar de se movimentar e de desabafar, o lugar de ser criança. O lugar onde as idades e as culturas se juntam em prol da alegria, o lugar da socialização.

No recreio com a turma A escutei muitos gritos, mas escutar o silêncio foi o que mais me intrigou. Tanto em sala de aula como em muitos recreios. Algumas crianças permanecem por todo o tempo do recreio sozinhas e quietas, na maioria crianças estrangeiras – mas não só. O silêncio que ouvi em sala de aula era na maioria das vezes um apelo, um desconforto, uma ansiedade, um pedido de ajuda. De quem está enquadrado no “sucesso escolar” e de

quem não está. No recreio, o silêncio era um pedido diferente, não tinha nada que ver com sucesso escolar e, sim, com a amorosidade que Freire propõe na Pedagogia da autonomia. Tratava-se de crianças que estavam tristes ou adoecidas ou não socializadas, também estavam excluídas – ficavam invisíveis aos encarregados pois não forneciam perigo e normalmente sentavam-se com o corpo em forma de bola ou útero, a esconder o rosto com a própria roupa – a não ver e não ser visto. A maioria dessas crianças não pertencia à turma A investigada, mas eram crianças no EB.

No recreio com a turma B (e também com a turma C, da qual desisti), as turmas eram mais homogêneas e mais favorecidas. Era o momento de exibir os brinquedos que traziam de casa, ou de jogar com os materiais oferecidos pelos professores de Educação Física: bolas e cordas. Entretanto, observei também crianças não inseridas às brincadeiras, discriminações, gritos e muitas brigas. Por acaso, nunca percebi silêncio com estas turmas.

Escutei um pedido de ajuda em silêncio na turma A, de quem não sabe por que está a pedir ajuda, sequer sabe o que está fazendo na escola e por quê. Sabe apenas que talvez terá mais dinheiro se estudar. Mas não gostam de estudar porque é muito difícil. Muitos não estão socializados por conta do idioma local, outros pela cultura local, outros pelos mais inimagináveis motivos. Observo que, para além disso, é relevante perceber que a falta de autonomia parece implicar uma acomodação robótica, em que pensar não faz parte das possibilidades de uma criança.

A resposta que tive foi o desejo de que o tempo passe logo, que cumpram o que foi mandado para poder ir ao recreio ou ao *tablet*. Não escutei crianças quererem ir à rua, ao parque, à praia – tampouco querem estudar. Assustam-se quando digo que sou estudante. Esperam que acabe logo o infortúnio. A meu ver, essa é uma questão muito delicada. Estamos a educar as crianças para qual finalidade? O recreio não é também um território do educar?

Os gritos, interpretei-os como um desabafo de quem tem de ficar quieto tanto tempo. Achei saudável, não fossem as quedas no piso irregular e altamente perigoso. Muitas crianças, ao serem perguntadas o que deveria mudar na turma A, responderam: “o piso externo!”. Fato relevante, mas não pertinente ao escopo deste trabalho. Não obstante,

convido à reflexão e reforço para a grande importância dos ambientes para a educação de qualidade.²⁰

Perguntei a uma criança de classe favorecida de oito anos, como explicadora no mesmo período, qual a coisa mais importante da sua vida – se o mundo acabasse e ele pudesse escolher ter só uma coisa, o que seria? A resposta (em inglês): -My Ipad! O irmão, 12 anos, não soube responder, disse que não haveria wifi para o Ipad.

Na turma A, propus uma atividade em casa para me entregarem dias depois, um desenho ou um texto sobre como a escola poderia ser se as crianças decidissem como ela seria. Quase todos me responderam. A primeira resposta, a seguir, pede a entrada da tecnologia à sala de aula:

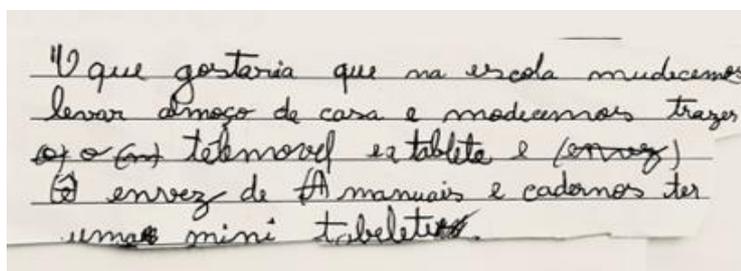


Figura 14

O desejo pelo *tablet* é tão afirmado quanto o do recreio, é também território da diversão. O fato é que essa criança pede o uso do *tablet* para aprender e não para brincar²¹. E solicita um acompanhamento da escola às ferramentas tecnológicas possíveis de maior compreensão à aprendizagem e em acordo à modernidade. As novas gerações dominam a tecnologia muito mais que os adultos. Trazer a refeição de casa também foi um pedido recorrente. Considero que atualmente são muito diversos os hábitos alimentares a se

²⁰ Faço aqui um aparte: essas cenas não são diferentes das que vi e vivi em São Paulo, independentemente de ser na Escola Pública ou privada, ou em diferentes classes sociais. Tanto os gritos e os silêncios, quanto as dificuldades de infraestrutura e questões políticas e econômicas. Sendo assim, proponho que deixemos de lado o que não é viável economicamente neste momento, visto que estou a falar sobre a mudança no modo de pensar, de ver, de escutar, de refletir -mas não de comprar. O aspecto econômico não se refere apenas ao comprar, mas também, por exemplo, à infraestrutura da escola. As decisões de orçamento e de uso de recursos públicos são também políticas. Entretanto, a política não pode estar de lado, tampouco a economia, é só uma consideração ao foco do objeto de estudo. E foco no que é política e não no que é economia – para não cairmos na cilada de reproduzir o que criticamos.

²¹ Será mesmo? Se não há diferenciação entre disciplina escolar e recreio, por que haveria aqui? Apenas uma hipótese...

considerar uma refeição única para todos. Há muitas intolerâncias alimentares, além da presença de hábitos e culturas diferentes. Além disso, alguns são vegetarianos, outros não.

As ilustrações abaixo também representam a resposta das crianças em relação à pergunta de como poderia ser a escola do futuro, se feita pelas crianças e para as crianças. Tive tempo em aula para propor a atividade e esclarecer todas as dúvidas. A primeira (Figura 15) demonstra o pensamento enraizado à reprodução, tudo é como já está.



Figura 15

Entretanto, a seguinte (Figura 16) é de uma imigrante confusa com a língua portuguesa e revela o pedido pela arte e pela brincadeira na escola, idealizada pelo filme norte americano “High School” e projetada como um sonho. A criança que sonha com a “High School” gosta muito da escola e da professora, entretanto diz apanhar das outras crianças. Nunca presenciei o fato. Às vezes, quando sobrava tempo de aula, a professora distribuía desenhos para que pintassem ou completassem. Desenhos fotocopiados, sem qualquer originalidade e uma proposta que se restringia a pintar sem deixar borrar para fora da linha do desenho. A meu ver, a proposta não evoca qualquer esforço criativo; ao contrário, impõe um único modo de fazer. A atividade que presenciei era pintar seis pequenos palhaços, a completar o chapéu do mesmo modo que o primeiro já pontilhado. Esta aluna foi a única que fez chapéus diferentes para cada um dos palhaços. Trata-se uma criança com enorme vontade de aprender, criativa e com grandes competências. Aliás, como todas as crianças observadas na turma A. O aluno

que normalmente realiza as aulas com manuais do 1º ano, recusou-se a fazer, disse que não fazia sentido pois sempre pinta “para fora da linha”.

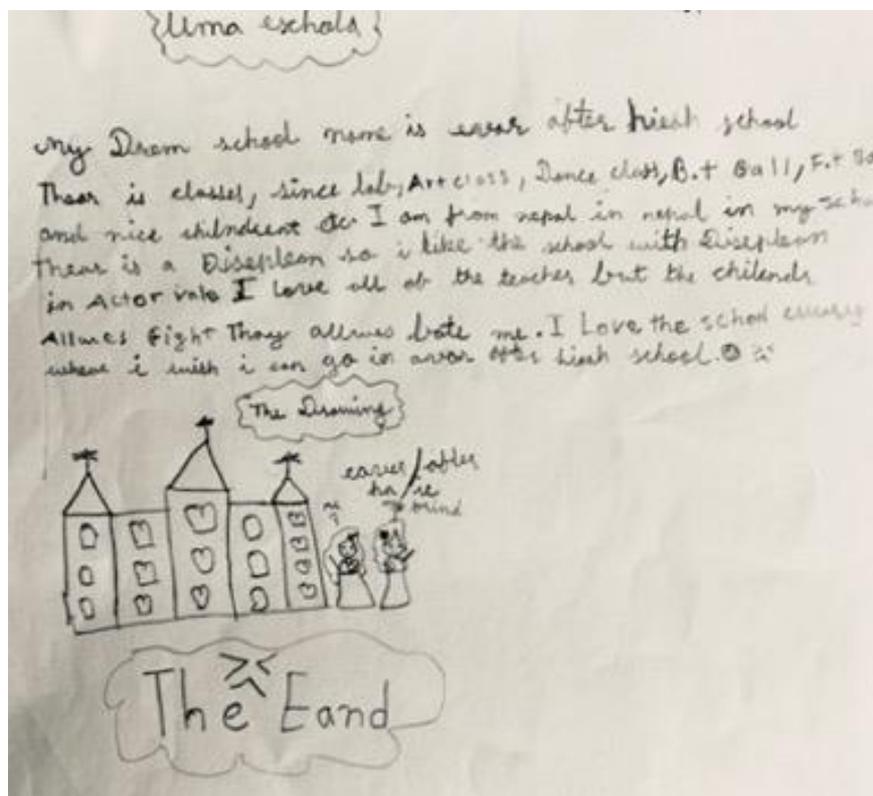


Figura 16

Fábio, também da turma A, é considerado pela professora “um aluno que não quer aprender e que tem problemas familiares – é um caso que não vale a pena tentar”. É agressivo e bate nos colegas, fato que, entretanto, nunca presenciei. No meu primeiro dia de observação aproximei-me dele ao perceber que desenhava durante as aulas. Pedi para ver seu caderno e havia desenhos em todas páginas. Desenhos grandes e coloridos a representar personagens exóticos semelhantes aos jogos tecnológicos ou desenhos animados atuais. Comentei com a professora que ele desenhava muito bem e ela disse que ele desenha sempre as mesmas coisas e o tema não é bom. Fábio não respondia qualquer pergunta nem levantava o dedo em ar. Levava muitos sermões. Na segunda semana em diante, ele esteve sempre a dormir durante as aulas. Perguntei por que e a professora contou que ele havia sido medicado, pois que na véspera (ocasião em que eu não estava) havia sido agredida por ele ao apartar uma briga com os colegas e que até a polícia foi chamada. Uma reunião com os pais também estava programada. Considero que Fábio possa ter questões cognitivas ou sociais, entretanto trata-se de mais uma criança com potenciais criativos a adquirir competências, talvez fosse capaz de produzir em um ambiente em que não se sentisse excluído. A turma toda o exclui.

No recreio, joga bola e socializa com crianças de outras turmas. Acorda para o recreio. No recreio, pude vê-lo sorrir. Não fez o desenho que pedi, mas disse-me que a escola com que sonha é aquela em que pode-se desenhar.

Há mais uma criança excluída e já citada ao início da dissertação: Roberto, a criança que não sabe ler. Sentei-me ao lado dele por uma semana. Roberto quer aprender, a professora concorda, mas ele não consegue ler os enunciados dos problemas. Compreende e responde as lacunas, se lemos para ele. Fiz isso muitas vezes, entretanto muito menos tempo do que ele precisaria. A professora realmente não tem tempo para ensiná-lo a ler no 4º ano e com tanto conteúdo a transmitir. Onde estão os estagiários dos cursos de Pedagogia e de Letras? Roberto também tem fortes competências para aprender e grande potencial criativo. Também senta-se sozinho e ao fundo da sala (como Miguel, só que ao lado oposto). Mariana, a criança que sugere os *tablets* para a aula, está na escola desde o 1º ano. É aluna exemplar, bem avaliada e sabe todas as respostas. É sempre chamada quando levanta o dedo em ar e senta-se na primeira fileira ao lado de mais cinco crianças na mesma situação.

Do lado esquerdo da sala à frente de Ricardo estão posicionadas as seis crianças do 3º ano, para as quais a professora se divide para explicar. A situação é tão confusa que ela mesma às vezes troca os manuais ou o tema da aula. Os seis alunos estão em posição satisfatória de aprendizagem, executam bem as tarefas e cooperam uns com os outros. Foi curioso perceber que, por estarem na turma do 4º ano, tinham mais autonomia e trabalhavam em equipa, talvez por às vezes ficarem esquecidos a desempenhar as tarefas e seguirem bem as regras. Curioso também que tais alunos trocavam de lugar com frequência e formavam um único grupo, mesmo a trabalhar em pares.

As três crianças de etnia asiática também sentam-se juntas e não compreendem quase nada do que é dito. Copiam, mas não entendem o português. Uma outra criança, de etnia nepalesa, que compreende e fala bem inglês (a que sonha com a High School) traduz o que é possível para as outras três. Executam só o que se copia, ou preenchem as lacunas. São mais capazes com os números. São potencialmente criativas e prontas à aquisição de novos saberes, entretanto não percebem o que é dito em aula. Ao voltar para casa, falam a língua de herança com a família. O reforço de línguas durante as aulas atrasa mais ainda a aquisição dos conteúdos. Dois deles chumbaram no ano anterior.

Nas anotações do caderno de campo ainda constam mais exemplos da turma A que não foram citados, mas passam a ser repetitivos, uma vez que há grupos que agem de modo muito semelhante num sistema que justamente propõe a repetição. Sendo assim, decidi coletar outros depoimentos de crianças em outras situações de favorecimento e distintos

contextos, para investigar se as respostas eram também parecidas. Recorrentemente, tais crianças também escolheram o recreio como sua matéria preferida da escola – e da que mais sentem saudades durante o período de interrupções às aulas pelo COVID-19.

Rosa e Anita estudam em Escolas Públicas. Rosa gosta muito da escola que frequenta, disse que não gostaria de tirar as mesas e cadeiras da sala para sentar-se ao chão, nem misturar as matérias – “que está bom assim!”. Já está acostumada, mas admite que cansa ficar sentada tanto tempo. Gostava de ir mais à biblioteca e gosta quando os pais vão fazer atividades com as crianças na escola. Anita diz que sua escola é bastante organizada, não é a melhor mas tem piores. Gostava que melhorassem a comida (como todos da turma A) e prefere levar a sua de casa. Acha que a escola deveria fazer mais projetos para angariar fundos para consertar os projetores e “assim o professor poderia explicar melhor a matéria”. Também gostava que tivesse mais Estudo do meio.

Daniel e Lucas são irmãos e estudam em uma escola de elite de Portugal. Daniel gosta muito de estudar; Lucas gosta mesmo é do recreio. Ambos sempre estudaram na mesma escola, mas preferem a escola em casa, como foi no período de confinamento. Gostaram muito da escola em casa pois preferem aprender com o computador. Daniel não quer o Ipad para jogar – quer para pesquisar mais. Adora ler e leu 700 páginas em uma semana. Lucas quer o Ipad para jogar e preferiria não ir mais à escola. Assim como Mika, que detesta a escola desde os quatro anos: ela estuda só gosta do recreio. Assim como Fernando, que odeia a matemática e a escola. Todas as crianças favorecidas têm computadores individuais além do *tablet* e prefeririam que as aulas fossem sempre em casa.

O que percebo ao final é que as crianças desejam ser crianças em qualquer lugar ou posição social em que estejam inseridas. E ser criança, para qualquer uma das crianças entrevistadas, é brincar: a meu ver, crianças aprendem mais quando estão a brincar. São corpos livres, competentes e criativos a serem sujeitos sociais autónomos e agir genuinamente. Temos muito a aprender com as crianças, são elas que podem favorecer às nossas desconstruções – a fim de minimizar as reproduções e as desigualdades de aprendizagem. Elas não nascem a discriminar, somos nós que as ensinamos.

Para Freire (2009), a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. Aprender a ler é aprender a ler o mundo numa relação dinâmica que associa linguagem e realidade. A leitura da experiência pessoal faz parte da leitura da *palavramundo*. A *escuta* deve preceder a palavra texto sem olvidar o contexto, para que a criança possa escrever e reescrever o mundo.

Qual a escola dos seus sonhos? Ana Paula, 10 anos, turma A, respondeu: “Eu quero uma escola com teatro, auditório, biblioteca, um refeitório mais grande e um estúdio de dança.”

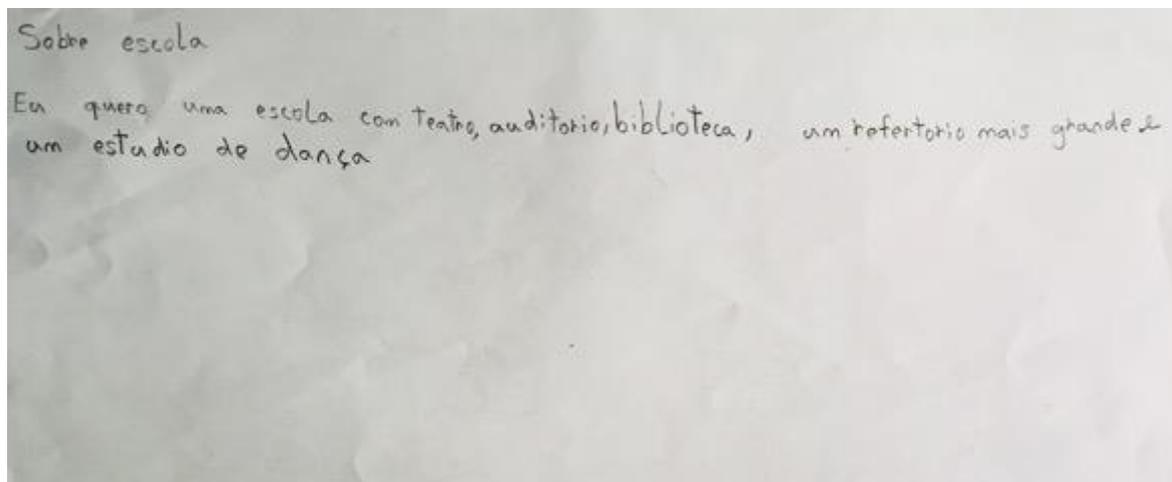


Figura 17

A escola dos sonhos de Ana Paula existe nos Projetos Educativos (na teoria) e pode ser prática comum – se as aulas forem eventualmente externas e o trabalho de campo for anexado como práxis do currículo. Por exemplo, há uma enorme praça com jardim a 100 metros da escola da turma A, o mesmo se dá na escola da turma B. Há muitas praças em Lisboa. Também, a dez minutos da escola da turma A está a Fundação Gulbenkian, com museus, biblioteca, apresentações e anfiteatro aberto ao ar livre, em meio a grande jardim disponível e agradável. Um dia de aula planeado como trabalho de campo produz saberes interdisciplinares além do conteúdo obrigatório, com a vantagem adicional de comportar o “refeitório enorme” de Ana Paula, em que os almoços podem acontecer como um piquenique na relva. Quanto a isso, vale a pena lembrar Freire (2009) a compreender como as pessoas produzem cultura em suas relações com o mundo:

Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha... Cultura é o instrumento que o povo usa para produzir. ...é a forma como o povo entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende nas relações com o seu mundo... (Freire, 2009, 76p.)

Parte V - AS INTERVENÇÕES

Conforme já comentado (p.20-22), Sarmiento (2003) aponta para a necessidade de ouvir a voz e o corpo das crianças, e compreendê-las como um ser completo em sua natureza autônoma, como atores sociais, sujeitos diretos, produtores culturais e atores da pesquisa. Para este trabalho de projeto, buscou-se que a sistematização dos objetivos favorecesse a um planejamento estratégico e participativo, à concepção das intervenções.

O primeiro objetivo foi escutar as crianças em todas as formas de linguagem possíveis de serem observadas a fim de realizar um diagnóstico contextualizado. O segundo objetivo foi verificar se a turma observada vivencia uma aprendizagem a favor da autonomia e de uma cultura da infância, que respeita a criança como sujeito ativo e de vontade própria, em acordo à proposta de Sarmiento, através dos quatro eixos estruturadores: *Interactividade, Ludicidade, Fantasia do Real e Reiteração*. O terceiro objetivo da pesquisa foi verificar o cumprimento do ODS4 e, a seguir, desenvolver ações que compreendam *Cultura de Paz, Diversidade Cultural, Igualdade de Gênero, Direitos Humanos, Cidadania Global e Desenvolvimento e Sustentabilidade*, conforme síntese da meta 7 do objetivo 4.

As intervenções foram então inspiradas e planeadas na proposta de Sarmiento e almejou-se seguir tal estrutura para os desenhos aqui propostos:

- a) *A Interactividade* – em propostas que são interdisciplinares – abarcam o maior número de disciplinas possível e são partilháveis em plano diacrônico;
- b) a *Ludicidade* – evidenciada em todas as atividades a implicar criatividade e a brincadeira;
- c) a *Fantasia do Real* – na recriação das vivências arte educativas; e
- d) a *Reiteração* – na gestão do tempo e construção das ações.

Em todos os eixos, a autonomia, a expressão corporal e os trabalhos autorais são evidenciados através da metodologia da arte – e de suma relevância. Para avaliar o desenvolvimento das intervenções, realizaram-se encontros periódicos com os educadores artistas convidados, de suma importância para chegar ao resultado aqui proposto.

Passamos, por fim ao estudo e à reflexão crítica das indagações surgidas durante a investigação em relação às questões sociais, assuntos fundamentados nos *Alicerces Sociais* desta pesquisa, que dificultam à equidade de oportunidades de aprendizagem e não favorecem à educação de qualidade (ODS4): *historicização do natural, construção e*

reprodução social, normalização, cristalização, dominação, burocratização e desigualdades sociais.

A primeira ação sobre as intervenções foi pensar, escolher e convidar os artistas a participarem no projeto. Trata-se de dois artistas educadores, Ricardo Guerreiro e Susana Alves, cada qual com sua singularidade, com experiências junto à educação formal e não formal; escolhidos mediante os interesses do projeto e experiências e afinidade com os envolvidos. Ambos trabalham como arte-educadores em distintos contextos e projetos. Conheci Ricardo Guerreiro em uma Residência Artística em Elvas, no Alentejo; e Susana Alves, em Lisboa. Reencontrei-os em uma residência artística para professores e ocorreu uma forte empatia entre nossas propostas. Ambos foram convidados isoladamente à apresentação do projeto, o que foi muito bem aceite. A seguir, para planejar as intervenções nas escolas, realizaram-se doze encontros coletivos periódicos. A escolha em convidar artistas educadores para o projeto partiu do pressuposto de que artistas educadores não deixam de ser educadores em suas atuações artísticas, tampouco deixam de ser artistas ao educar.

A proposta inicial era de que a investigadora fizesse a gestão do planejamento pedagógico e artístico das ações concebidas em conjunto, sem atuar na aplicação das intervenções, para manter o distanciamento e facilitar a observação, os registros e as avaliações situacionais. Com a situação de emergência COVID-19 e escolas fechadas, as intervenções não puderam ser aplicadas. Não obstante, o planejamento das intervenções é interativo com o diagnóstico e foi elaborado com os convidados participantes, que ganharam maior autonomia no desenho das intervenções a serem aplicadas futuramente. E a avaliação dos resultados passou a ser sobre o resultado dos desenhos concebidos.

Durante o período de observação, foi possível estar em diálogo permanente com a professora titular, contar com apoio, autonomia e interdisciplinaridade nas ações a serem desenvolvidas, a fim de realizar a intervenção com diagnósticos participativos. Relatos diários passaram a ser discutidos entre os três. O planejamento das intervenções, portanto, é interativo com o diagnóstico e elaborado com os convidados participantes. As intervenções foram planejadas em 20 sessões de 1h10 a realizar no período de dois meses.

A relembrar os passos para a concepção das intervenções, observei, anotei, fotografei, entrevistei, elaborei o diagnóstico, debati com os convidados, os quais foram também observar. A partir de nossos debates, dos diagnósticos e da observação participativa, Susana Alves e Ricardo Guerreiro conceberam os desenhos das sessões a seguir para as intervenções multiplicáveis.

Em nossos debates, discutimos os problemas sociais que a educação básica vem enfrentando e como a metodologia da arte pode favorecer a equidade de aprendizagem. De que modo favorecer a aprendizagem em propostas não cristalizadas e que já não estejam formatadas dentro de uma construção social regulada pela dominação de poder? A arte como metodologia envolve percepção sensorial, corpo, mente e contextos caminham juntos. Mudar o cenário, trazer as crianças para o chão, encenar conteúdos e usar uma linguagem acessível a todos, inclusive os que não dominam a língua local, passou logo a ser um pressuposto às criações das intervenções.

Outra proposta da metodologia da arte que esteve sempre pressuposta às intervenções é a interdisciplinaridade e a autonomia. Os conteúdos das disciplinas juntam-se de vários modos, de ponto a ponto e de linha a linha, a gerar aprendizagem criativa, reflexiva e crítica a partir de vários e amplos pontos de vista – a considerar mais de uma resposta à mesma pergunta. Ao deparamos com as questões diagnosticadas (o corpo estático, a diversidade cultural e linguística, a junção do 3º e 4º anos, o currículo, o material didático a atrapalhar o trabalho do professor e as dificuldades e insucessos escolares), de antemão sabíamos que as intervenções teriam como premissa trazer a criança para viver uma experiência de corpo inteiro, de modo a criar situações de entendimento deste currículo de outro modo, que viessem a possibilitar aprendizagem além dos modelos convencionais e a favor da criança. Isso a fim de des-historicizar o natural, descristalizar práticas, permitir equidade e não mais reproduzir o que está posto, a fim de que a experiência seja mais relevante que a burocracia, que o corpo esteja junto a cabeça, que favoreça o pensar de corpo inteiro, com autonomia e criatividade, com identidade e contexto real. Esses são os principais objetivos das intervenções, planeados e sistematizados como *Interactividade, Ludicidade, Fantasia do Real e Reiteração* (Sarmiento, 2003), aqui interpretados como: *Interdisciplinaridade, Criatividade, Experiência e Autonomia*. Assim começamos.

Nossa comunicação deu-se pessoalmente e por escrito. Apresento um relato do caderno de campo, enviado aos artistas educadores pouco antes de as escolas fecharem:

O nosso ponto de partida é o corpo. Sem mesas sem cadeiras. Ao chão. Ao ar. Afora da sala de aula. Sempre que possível, sem cadernos. O foco é o conteúdo de Português, Matemática e Estudo de Meio como uma só matéria. O mote inicial pode ser a história da palavra (por exemplo, o centenário das palavras do Almada Negreiros, a palavramundo do Freire). A língua. A linguagem. A aula é falada e escrita, mas muitas crianças não

sabem o que é cada palavra, em múltiplos sentidos. Vamos falar disto pessoalmente.

Como é escrever as palavras de corpo inteiro? E como delas surgem as regras gramaticais (sinónimos e antónimos, superlativos e análises sintáticas, como entender com o corpo e transformar em palavras? E como analisamos o poema do Almada Negreiros sobre o valor das palavras com o corpo? Aqui entram em cena nosso conflito: as palavras – escritas ou faladas, são analisadas sem reflexão, sem desejo e sem alegria. Juntamos também o conteúdo da matemática, de corpo inteiro a entender a reta, a linha, a amplitude, os ângulos... até compreender as frações etc..

E então vale teatro, dança, música, sarau, exposição, performance, vale tudo que gerar alegria de vontade de aprender, cada um com seu cada um, a refletir porque diz e porque faz. A compreender quem são e o que estão a fazer na escola. A compreender que estar lá é para si e que pode ser bué fixe.

Assim iniciávamos uma reunião. As intervenções, como já dito, transformaram-se em desenhos de possibilidades, exemplos trazidos para esta investigação concebidos pelos artistas educadores convidados a partir dos encontros, do diagnóstico e da observação.

Todas as intervenções, como pressupõe a mediação educativa (ou arte-educação), são estruturadas em três etapas essenciais: *Acolhimento*, *Desenvolvimento* e *Fechamento*; ou *Aquecimento*, *Experiência* e *Avaliação*, passos essenciais da rotina do educador, que percebe a cada dia um novo olhar e uma nova pessoa na escuta dos mesmos alunos e que pode mudar a proposta que planeava realizar.

Como o nome sugere, na etapa *I- Acolhimento*, o educador acolhe as crianças, as quais sentam-se em roda ao chão (para estarem no mesmo nível e enxergar todos os rostos), escutam como foi o dia anterior, como estão a se sentir hoje, como chegaram à escola, se têm algo novo para contar. Por vezes, as crianças podem estar muito agitadas e o *Aquecimento* pode se dar ao fazê-las deitarem-se no chão para respirar, sentir o corpo e despertar a consciência para onde estão e como se sentem. Pode ser, outrossim, ao contrário: um exercício corporal intenso a despertar o grupo cansado. Escutar o grupo torna possível decidir a estratégia a ser utilizada. Por esse motivo, não se descrevem tais etapas junto às sessões, pois não são fixas ou prescritas, acontecem de improviso (na escuta), são indispensáveis e criativas. Acolhido e escutado o grupo, pode se prosseguir à etapa *2- Desenvolvimento*, as sessões descritas a seguir, também possíveis de mudança e improviso. Deve-se ter um plano a seguir, pois é preciso sentar em roda novamente e concluir o que

aconteceu. Enfim chega-se a etapa 3 - *Fechamento*, para a reflexão acerca de como foi e o que levarão da experiência vivida, o que foi bom e o que não foi, o que fariam de diferente – é o momento da autoavaliação e da avaliação do grupo. Importante nesta etapa deixar uma pergunta no ar para o trabalho posterior às vivências, preferencialmente em acordo aos conteúdos que serão avaliados.

A considerar uma intervenção com 1 hora de duração, há de se reservar 10 minutos ao acolhimento e 10 minutos ao fechamento. Se possível, sugiro 1h-1h20, a ter lastro de tempo a eventuais situações. Uma ação que percorre bem as três etapas produz excelentes resultados de socialização, concentração, disposição e colaboração de equipa.

Apresento a seguir, nos resultados da investigação-acção, os depoimentos e as intervenções: O PONTO EN_LINHADO, idealizada por Susana Alves, e UM PONTO É UM PONTO, idealizado por Ricardo Guerreiro, ambos em interacção e com mesmo propósito em realizar intervenções para a turma A.

O PONTO EN_LINHADO – Intervenção de Susana Alves

Começo por explicar de onde vem este convite. Sou mediadora cultural há cerca de 15 anos. Tenho trabalhado em variados serviços educativos maioritariamente associados a espaços culturais, ou estruturas artísticas, ligadas à arte contemporânea, em diversos formatos: visuais, performativos, literários; mas também em espaços naturais ou de cariz científicos. Sou formada em psicologia Educacional, porque me interesso pelos processos e mecanismos da aprendizagem. O que tem de acontecer em nós para aprendermos? O que nos acontece quando aprendemos? Nunca exerci a profissão de uma forma tradicional mas entendo que o que faço tem, também, uma forte componente desta formação. A minha metodologia de trabalho, é baseada, principalmente, na experiência, no processo. Tenho sempre resistência em criar programas à priori. Gosto de criar o programa à medida que as coisas acontecem, na relação. Levo uma ideia base, um desafio inicial, um eventual plano diário, que constantemente se sujeita às alterações do momento, se transforma no presente. Este pedido veio remexer nessa resistência. A necessidade de um plano para este projecto encaminha-me para um lugar de reinvenção. Aqui o desafio é criar um conjunto de intervenções que através da metodologia de artEducação, onde as ferramentas e o pensamento artístico estrutura o desenho das acções. Neste caso, o conteúdo foi definido à partida, retirado do programa do 4º ano do 1º ciclo, a LINHA, aqui à luz da disciplina de matemática, embora nesta metodologia a abordagem ser transversal, transdisciplinar, indisciplinar. Podia ser este ou qualquer outro tema, não se trata tanto do QUE se fala ou aborda, mas sim de COMO se faz essa abordagem. Este plano, parte de questões como pontes para investigações, experiências, divagações, concretizações, representações. Então, aqui vamos nós...

Sessão número UM - O PONTO EU

Tudo começa no PONTO, porque não há linha sem ponto. O desafio inicial é pensarmo-nos como um ponto no meio de uma enorme pintura. Que ponto seríamos? Cada ponto é único. Não existem dois pontos iguais, nem que seja por não ocuparem o mesmo espaço. Que ponto seria? Colorido? Oco? Transparente? Grande? Como posso representar um ponto com o meu corpo? Com o corpo todo ou com uma pequena parte dele. Onde queremos marcar este ponto? Cada um escolhe um lugar para ficar. Depois de cada um criar, inventar, descobrir,

materializar e localizar o seu ponto, vamos tentar representar, numa folha, cada um dos pontos visíveis na sala, tendo em conta as características individuais e espaciais de cada um. Somos pontos num mapa!

Sessão número DOIS - QUANDO UM PONTO SE JUNTA COM OUTROS

Voltamos aos lugares onde estávamos na sessão um. Recorremo-nos dos “mapas” desenhados para refazer essa composição. Depois de (re)encontrarmos as nossas identidades de PONTO, podemos agora juntarmo-nos com outros pontos. O que acontece? Como se misturam as cores? As formas? Criamos um novo ponto ou outra coisa? E se formos mais? Já seríamos uma mancha? Ou seríamos uma linha? Então.... conseguimos juntar-nos sem nos aproximarmos?

Vamos voltar para o mapa. Olhamos para os mapas uns dos outros. Todos representaram a sala, todos representaram o mesmo espaço. E os desenhos, são todos iguais? O que os torna únicos?

Agora com uma nova folha, outra camada, um papel vegetal por cima do mapa, vamos poder unir os pontos (usando o material que cada um tem no estojo) e descobrir o que poderá estar escondido naquela composição.

Sessão número TRÊS - UMA LINHA É UM PONTO QUE VAI DAR UM PASSEIO

Voltamos às posições iniciais (um ritual, quase uma rotina fundamental à criação de um sentimento de segurança, reconhecimento), e olhamos agora para as formas que as linhas de união dos pontos criaram. O que afinal existe escondido nesta composição de pontos?

Então, e se tentássemos representar no espaço estas linhas? E com elas, estas formas? Que materiais existem e podem representar uma linha? Podemos fazer um levantamento, uma lista de materiais. Vamos ter vários tipos de fios, linhas, material que risca e cria linhas... apropriamo-nos também de materiais que existam na sala: o giz que pode riscar o chão, as roupas, as canetas, as régua.... e com estes materiais vamos começar a representar no espaço algumas destas linhas desenhadas entre os pontos e a descobrir as formas que elas criaram, agora em três dimensões e noutra escala.

Sessão número QUATRO - EN_LINHADOS

Podemos hoje mudar de espaço. Ocupar o recreio, ocupar os corredores. Explorar o espaço enquanto olhamos para essas linhas que desenhámos no papel e no espaço da sala. São todas iguais? Umas direitas, outras curvas, outras abertas, ou fechadas. Umas grossas, outras finas.

Umhas curtas, outras compridas. Vamos voltar à ideia de que cada um é um ponto. Vamos criar várias linhas, várias filas porque quando as pessoas estão em linha, ou se alinham, formam filas, que podem ter diferentes configurações. Vamos explorá-las. Vamos encaixá-las em cada espaço, transformá-las umas nas outras ou perceber as suas impossibilidades. Depois, podemos relacionar diferentes linhas e arrumá-las de várias maneiras: paralelas, perpendiculares, diagonais.... Então e em nós, no nosso corpo? (voltamos à visão individual) Que linhas descobrimos? Que relações têm as linhas do nosso corpo umas com as outras? Temos algumas linhas paralelas a percorrerem o nosso corpo? Esta é uma investigação individual, um pensamento para ficar em cada um, para ir descobrindo e partilhando à medida dessa descoberta.

Sessão número CINCO - QUANDO AS LINHAS DANÇAM

Hoje era bom ir para o ginásio ou para o pátio. Um espaço amplo. Começamos por tentar criar uma circunferência, uma roda perfeita. Para isso temos de imaginar uma linha invisível que passa pelo corpo de cada um e o relaciona na proporção do círculo. Temos de encontrar a posição exacta. isto demora. Hoje é só a primeira experiência. Voltaremos a ela até conseguirmos fazê-la de forma instintiva e silenciosa. Agora, vamos dançar linhas imaginárias. A música dita o ritmo e nós criamos linhas pelo espaço através do nosso movimento. Primeiro apenas no ar, invisíveis, efêmeras. Linhas direitas, linhas curvas, linhas e mais linhas. Depois, deixando rastros dos nossos movimentos num papel de cenário grande, com tinta: no dedo, no pé, na mão, no cotovelo, no nariz... vamos criando linhas, percursos, rastros, marcas...

Sessão número SEIS - TEMOS UM PLANO

Com tecidos, cartolinas, o chão, as paredes... vamos encontrar planos, criados por linhas. Podemos medir estes planos. Estas linhas. E se tudo se tornasse infinito? Onde iam parar as coisas? A parede talvez cortasse a Terra ao meio. Todas as paredes cortariam a Terra em fatias. O céu, outros planetas... Como é que nos movimentaríamos se cada linha fosse uma linha recta, e se cada plano fosse infinito? Íamos precisar de os atravessar. Através da técnica de stopmotion vamos atravessar estes planos.

Sessão número SETE - UM PLANO FURADO

... continuaremos a atravessar planos recorrendo a diversas técnicas. Rasgando/atravessando tecidos. Furando folhas com pontos demasiado saturados de tinta...

UM PONTO É UM PONTO – Intervenção de Ricardo Campos Guerreiro

Sou artista visual, pai, performer/ator, artista-educador, mediador cultural, ativista, professor, investigador. Aparentemente tanta coisa e estruturalmente tão pouco. Tão pouco porque tudo é um e acredito profundamente que no triângulo Vida-Arte-Educação que me mapeia os dias e as noites, tudo se contamina, tudo se completa e se transforma.

As fronteiras entre os projetos de cariz mais individual e os desenvolvidos em contextos de intervenção têm-se revelado cada vez menores. Ou melhor, vão deixando de existir. Não sei hoje distinguir os limites das minhas criações em estúdio das criações em contexto artístico-pedagógico, que mutuamente se alimentam e se transformam. Porque eu próprio sou assim: híbrido, indisciplinado, transgressor. E este é, portanto, o aspecto que mais me tem cativado: facilitar e promover o desenvolvimento identitário, em contextos de aprendizagem, através das práticas artísticas e processos criativos. Sinto que cada vez menos me interessa a Educação Artística no sentido do ensino da arte. Parece-me hoje absolutamente redutor olhar para este percurso que tenho desenvolvido e balizá-lo no campo do ensino das artes visuais ou das artes performativas. O que me interessa é uma procura por uma pedagogia do ser. E este aspeto tem vindo a clarificar-se com o tempo, com os projetos que tenho abraçado e investigado.

Por sentir que as práticas artísticas, neste sentido humanizante que venho a descrever, são tão pouco desenvolvidas nos contextos de formação (inicial e continua) de professores, interessa-me muito olhar para esta classe e capacitá-la, pondo-a em contacto com as práticas artísticas, permitindo que estas se e os transformem (aos professores e educadores, e artistas, e psicólogos e assistentes operacionais, quem sabe?!). Os professores são os verdadeiros multiplicadores e só chegaremos mais perto de uma pedagogia do ser se estes valores começarem a ser implementados desde a sua formação.

Cada sessão é parte de uma viagem maior na qual todos são convidados a mergulhar. Criar entre arte e educação é mergulhar, sentir, tocar, transformar. Adaptar.

Sessão 1 – Leitura visual do álbum ilustrado ‘Um Ponto é um Ponto’, sobre a história de um ponto que se transforma em linha. - A partir dos desenhos do ponto e da linha, é proposto um exercício de corporalização de diferentes tipos de linha no espaço. Como é que o nosso

corpo é um ponto? E uma linha ondulada? Se o meu corpo desenhar linhas no espaço será que se torna maior? Um corpo-linha? Fotografar o exercício.

Sessão 2 - Sobre a fotografia impressa tirada aos corpos do grupo na sessão anterior, os alunos tentam encontrar, desenhando, as linhas e os pontos que se podem encontrar no corpo. Será que o corpo pode ser simplificado em figuras geométricas? Desenho sobre fotografia. Cor sobre o preto e branco da imagem. Olhar para uma pintura e corporalizá-la. Potenciar a relação entre corpos e o espaço. Improviso com música. São dadas poucas indicações.

Sessão 3 - Distribuir no espaço diferentes círculos em cartolina. Apresenta-se no chão uma composição que relembra a pintura de Kandinsky. Cada círculo tem no verso uma letra ou uma sílaba, conforme o tamanho. É proposto um jogo de construção de palavras unindo pontos, ou seja, letras e sílabas. Esses pontos-letra criam palavras e linhas?

Sessão 4 - Composição que relembra a pintura de Kandinsky e em que para além dos pontos existem linhas em cartolina que têm no seu verso escritas palavras (uma ou mais) ou frases, se forem linhas maiores. Exercício de composição de frases a partir dos pontos e das linhas com as respetivas palavras.

Sessão 5 - Continuação da sessão anterior, regressando ao álbum ilustrado. Como seria a história de vida daquele ponto? Exercício de composição de frases a partir dos pontos e das linhas em cartolina com as respetivas palavras de modo a dar início à criação da história do ponto.

Sessão 6 - Continuar a escrita da história do Ponto, agora a partir da observação da imagem, frase a frase, imagem a imagem. Exercício coletivo. Enquanto todos vão escrevendo, lança-se a questão: que elementos fazem parte da escrita de um texto?

Sessão 7 - As diferentes formas (pontos, linhas, manchas de cor, triângulos etc.) em cartolina criam no chão uma composição visual. Cada elemento da turma escolhe uma forma e coloca-se no seu lugar. Jogo em torno das formas e da sua manipulação - articulação com os pronomes possessivos/demonstrativos: Meu/Teu/Seu/Nosso/Vosso/Seu - Este/Esse/ Aquele. A partir de frases: O meu círculo é vermelho. Aquele é amarelo.

Sessão 8 - Continuação da sessão anterior, mas em vez de se utilizar formas geométricas, utiliza-se o corpo e as suas partes. Introdução da pessoa e do género.

Sessão 9 - Exercício de composição coreográfica convocando os exercícios anteriores. A cada aluno é-lhe atribuída um personagem: ponto grande, ponto pequenino, linha confusa, linha ondulada, linha direita, etc. . É contada a história escrita pelo grupo nas sessões 4 e 5, que propõe a movimentação das personagens no espaço. A história relembra o ponto, a linha, os pronomes e pessoa, género. O movimento dos corpos no espaço é também uma reação à música.

Sessão 10 - Repetição do exercício da sessão anterior, valorizando o movimento e desaparecendo a voz que conta a história, que agora surge apenas implícita na construção do movimento e na relação dos corpos no espaço.

As disciplinas em interação disciplinar, nas duas intervenções descritas são: Matemática e Geometria, Estudo do meio, Cultura Corporal, História, Geografia, Filosofia e Artes. Os conceitos abordados são: ponto, linha, identidade, representação espacial, gráficos, plano, escala, tipos de linhas, relação entre linhas, indivíduo, grupo, movimento, corpo, expressão e cultura corporal, movimento. Tais conceitos foram definidos junto à professora titular, em consonância às dificuldades da turma e currículo atual.

O resultado do trabalho de campo são as intervenções, como já dito. Ao analisar o resultado, considero importante pensar que cada intervenção foi concebida para um determinada grupo, diagnosticado em determinadas circunstâncias e que são diferentes, embora tenham proposta e objetivo comuns. Isso sempre foi também uma premissa. Que fossem criações independentes e individualmente concebidas. Para justamente haver mais de um exemplo e não correr o risco de ser uma atividade fixa a se cristalizar. Não seria possível formular uma intervenção modelo ou prescritiva, inclusive porque modelos não abarcam contextos individuais e realidades distintas e impermanentes. Os exemplos são para serem transformados. São propostas diferentes, elaboradas através do mesmo diagnóstico e com os mesmos objetivos, pretendem favorecer a aprendizagem para todos e efetivar a almejada educação de qualidade, entretanto são propostas mutáveis e abertas às improvisações. Cada um trabalhou com seu repertório e experiência. Enquanto Susana trabalha com maior ênfase ao corpo, Ricardo dá ênfase ao visual, porque cada um elabora seu projeto em acordo às suas experiências e habilidades, assim os trabalhos se

complementam e não competem um com outro. Avalio serem de extrema importância o reconhecimento e a apropriação de nossas habilidades e experiências, a fim de manter-se em formação criativa em modo contínuo. Por isso insisti para que cada um dos convidados concebesse o seu trabalho autoral.

As intervenções concebidas por Ricardo e Susana são diferentes entre elas e diferentes também das minhas propostas de intervenções, concebidas e realizadas junto à turma B. Espera-se que o *Projeto Intervenções* seja um contributo relevante aos educadores; que, ao se assumir como uma proposta de acção mutável (transformável e adaptável), possa estimular autonomia e criatividade aos educadores e às crianças; e que, por fim, tais criatividade e autonomia sejam ampliadas para todos os envolvidos no processo educativo.

A presença de outros artistas educadores no projeto trouxe outra escuta, para além da escuta das crianças, possibilitou uma escuta a partir de mais pontos de vista. A nossa comunicação e a troca de experiências foram essenciais à elaboração deste trabalho. Especialmente porque sendo eu brasileira e eles portugueses, também tínhamos nossos embates culturais, como ocorre na turma observada e na maioria das turmas da nossa sociedade. Debates construtivos. Foi um trabalho provocador que nos gerou aprendizagem e nos aproximou da proposta de educação para um mundo sustentável. Eu, Suzana e Ricardo acreditamos que a educação pode transformar o mundo e fazê-lo caminhar rumo à diminuição das desigualdades. Considero que essa empatia foi primordial para gerar um trabalho de equipe, mas não desconsidero que ela poderia ter surgido em meio a novas descobertas. Considero esse fato uma grande valia à investigação-acção.

Parte VI - CONSIDERAÇÕES E INQUIETAÇÕES

Boas e más valias da investigação-acção

A investigação-acção e a cartografia possibilitaram alterações no planeamento e nos objetivos e, embora no início pretendesse escutar apenas as crianças e uma professora titular, acabei por entrevistar além das crianças, oito professores (quatro brasileiros e quatro portugueses) e dois pais (portugueses). Considero isso de extrema relevância, visto que não imaginava existir um grande contratempo pelo caminho. Surgiram muitas dúvidas em tal percalço, então reitero a boa valia da investigação-acção e da cartografia como escolha positiva para este projeto, na medida em que os contextos reais podem criar novas possibilidades de relações com o objeto de estudo.

A princípio, o fato de não executar as intervenções por conta da COVID-19 pareceu-me uma tragédia, a pior valia. Entretanto, passou a ser uma boa valia na medida em que me forçou a refletir e pensar numa segunda hipótese após a interrupção brutal das aulas. O tempo para a pesquisa aumentou e a ação mudou de lugar. O fato de as intervenções tornarem-se desenhos, de início desagradou-me, ao final percebi que foram mais bem preparadas e ampliou possibilidades. As entrevistas realizadas com as professoras para o tema do corpo, surgidas após a interrupção, foram uma boa valia para o projeto. Não obstante, não ter tido a oportunidade em conhecer e conversar com as famílias foi uma má valia, que espero resolver na implementação deste projeto em um Agrupamento, em breve. Foi o motivo que me levou a entrevistar dois pais já próxima de finalizar.

Certamente a melhor valia da investigação-acção foi a cooperação de outros autores, artistas e educadores para esta investigação, como já comentado. Não consigo avaliar se a interrupção pela COVID-19 foi uma boa ou má valia à investigação pois o fato me levou para outro lugar. Outras entrevistas, outras pesquisas, outros e novos pensamentos.

No momento da investigação participativa em que estávamos os três – eu, u, Ricardo e Susana – em sala de aula, éramos quatro educadores com a professora e havia alunos a aguardarem-nos, em dúvidas com um exercício. Na sociedade atual cabe orientar pesquisas, projetos autorais individuais e em grupo, em interdisciplinaridade com outros conhecimentos investigados e a criar oportunidades para uma aprendizagem prática. Em cooperação, inclusive de estudantes da Universidade presentes em sala de aula. É uma boa valia para os dois lados, a práxis do estudante atualizado com as pesquisas a cooperar na práxis da docente

que tem 23 alunos para dialogar. Assim pode-se atender uma maior demanda de alunos à mediação individual. Foi um momento que gostava de repetir por muitas vezes.

A observação nesta turma gerou-me um questionamento: como posso colaborar, como professora e cidadã, para que a escola tenha melhoria quanto ao material didático e instalações internas e externas, e outros recursos como uma biblioteca, por exemplo? Como e para quem devo comunicar a falta de recursos indispensáveis? Talvez a diferença cultural seja uma má valia, na medida em que fez sentir-me insegura. Ou uma boa valia, já que me permitiu maior distanciamento para analisar, refletir e sentir-me então segura.

Todavia, uma má valia foi a professora titular da turma A não querer me responder como foi a continuidade do ciclo escolar pós-COVID-19. Ela achou que o projeto não fazia mais sentido. Expliquei o novo formato, mas não obtive resposta. Assim como quando procurei o Agrupamento para oferecer a realização das intervenções através do Programa recém aprovado pela Câmara, uma alternativa demasiado próspera à escola investigada. Ao apresentar a proposta a direção do Agrupamento respondeu -me a não participação ao Edital que viabilizaria o projecto,: “não iremos apresentar nenhuma candidatura aos Planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário”, o que poderia resolver económica e socialmente à realização das propostas interventivas deste projeto sem ônus para a escola – ao contrário como uma possibilidade de aquisição de novas competências, essa foi uma triste má valia.

Não obstante, a seguir tal pensamento é curioso verificar o aumento de pesquisas atuais financiadas para profissionais da saúde investigarem a COVID-19, entretanto não há projetos financiados para o mesmo fim aos profissionais da Educação após as novas regras resultantes dessa recente pandemia, e essa é uma má valia social e política, a meu ver. Como sempre, coloca-se o biológico à frente da natureza humana.

Considero, ao terminar este capítulo cujo título é demasiado maniqueísta, que não há má valia que não possa vir a ser boa valia – e vice-versa.

Desfecho

O que mais aprendi neste trabalho é que o modo de conceber teorias e práticas educativas é paradoxal, o que está escrito é coerente, pertinente e atual; o que se pratica é aleatório, arbitrário e vítima das questões sociais apresentadas. Se o que está escrito fosse a realidade praticada, as metas do ODS4 seriam contempladas. Se o que está escrito no Projeto Educativo acontecesse na realidade das escolas (de todas) haveria educação de facto para a democracia. Então, espera-se que há conscientização dos gestores e educadores, mas quem escreve os projetos? Quem forma os professores para praticarem o que está escrito?

E, como colocar este trabalho em prática e realizar as intervenções? Os *Planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário*”, viabilizado pela Secretaria da Educação do governo atual seria a viabilização do projeto, todavia por três tentativas em Agrupamentos carentes de recursos ou desestruturadas e obtive a resposta que não participariam do projeto, uma delas a própria escola investigada, como má valia relatada anteriormente. É provável que os Agrupamentos não carentes de recursos tenham sido contemplados por mais recursos ainda, por quê? Por que todas não utilizam (ou não querem) os mesmos recursos?

A institucionalização da educação e a democracia caminham para um lugar estranho, novamente paradoxal – quanto mais leis que pressupõem o *para todos*, mais investigações demonstram o crescente aumento dos *excluídos* – cada vez menos equidade. As escolas que precisam de recursos são as que sequer o intencionam, por quê? Qual a dimensão desses efeitos nas crianças que passam por essas escolas? Qual a dimensão dos efeitos nos pais dessas crianças? E, por outro lado, qual seria a dimensão dos efeitos de uma formação contínua competente para todos os profissionais dessas escolas?

Reflico que a formação contínua é indispensável a quebrar as barreiras das reproduções sociais e práticas cristalizadas. Não estamos prontos e nada está posto pois as transformações da contemporaneidade são rápidas e imprevisíveis. Portanto, não há como não atualizar as práticas educativas, especialmente não há compartilhamento de práticas, tampouco diálogos e reflexões sobre as práticas entre os professores. A competição gerada pela hierarquização, além das reproduções sociais, transformou os ambientes educativos em lugares impessoais, profissionais que não trabalham coletivamente a trabalhar para um coletivo, novamente paradoxal. Não se divide o “como fazer”, esconde-se. Cada um centrado em si, direção, coordenação, docência, funcionários, pais, etc. Mas trata-se de um coletivo, não é possível criar coletivos sem compartilhamento e sem diálogo.

A presente investigação-ação concebeu intervenções para serem realizadas e não para serem desenhos científicos. A práxis foi a primeira hipótese apresentada e não foi possível de ser analisada, pretende-se quiçá, continuar o trabalho a confirmá-la ou a refutá-la. Fica aqui um caminho ao doutoramento.

Apresenta-se assim o ponto de vista de uma investigadora a favor de uma educação humanizadora, que assume o protagonismo dos sujeitos envolvidos, e se interessa pelas relações entre conhecimento e realidade que favoreça a consciência crítica, conforme os princípios freirianos; Ética, Respeito à dignidade e Estímulo à autonomia.

Almeja-se que esta obra possa ser uma ação política, a refletir que futuro queremos, e a repensar e reinventar a educação. Que este trabalho seja inspirador e motivador, a quem sempre indaga o porquê de tudo com emoção de querer mudar o mundo. Que seja também motivador e inspirador a todos os professores, educadores, formadores, arte-educadores e artistas educadores que exercem o ofício da profissão.

Dedico esta obra (com um forte abraço) a todas as crianças de todo o mundo.

Parte VII - REFERÊNCIAS E ANEXOS

Referências Bibliográficas

Abrantes, Pedro (2011), *Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português*, Análise Social, n.199, CIES-ISCTE-IUL, Lisboa

Almeida, Ana Nunes (2013), *Crianças e internet: A ordem geracional revisitada*, Análise Social, 207, XLVIII (2.º), Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 340-365p.

Almada-Negreiros, José de (2005), *A Invenção do dia claro*, Assírio & Alvim, Edição 0979, Lisboa, 20p.

Alvim, Davis Moreira (2009), *O rio e a rocha: Resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault*, Doutorado em Filosofia PUC/SP/CAPS, Porto Alegre, Brasil, 78-90p.

Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos*, Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento, Editora Celta, Lisboa, 187-190p.

Benjamim, Walter (1996), *O narrador*, In: Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas, Tradução: Sergio Paulo Rouanet, Brasiliense, São Paulo, 226p.

Benavente, Ana, Costa, A. Firmino, Machado F. L. (1980), *Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária*, Departamento de Sociologia do ISCTE e CIES/ISCTE, Revista Crítica de Revistas Sociais, no 29, Lisboa, 55-77p.

Benavente, Ana, Costa, A. Firmino, Machado F. L., Neves, M. C. (1992) *Do outro lado da escola*, 3ª edição, Editorial Teorema, Coleção Terra Nostra, Lisboa.

Beuys, Joseph (2010), *Cada homem um artista*, Tradução e introdução: Júlio do Carmo Gomes, 7 nós, Porto, 7-11, 47, 59-75, 101-137, 183-197p.

Bondía, Jorge Larrosa (2002), *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, In: Revista Brasileira de Educação, nº19, São Paulo, 20-28p.

Borer, Alan (2001), *Joseph Beuys*, Cosac & Naify, São Paulo, 13-20p.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (2009), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Recensão de: Ana Paula Rosendo, Lusosofia, Universidade da Beira Interior Covilhã, 3-45p.

Bourdieu, Pierre (1999), *A Dominação Masculina*, Celta Editora, Oeiras, Portugal, 6-16p.

Bourdieu, Pierre (1989), *O Poder Simbólico*, Difel, Lisboa, 5-16p.

Bourdieu, Pierre; Champagne, Patrick (1992), *Les exclus de l'intérieur, Actes de la Recherche en Sciences Sociales (Os excluídos do interior)*, Tradução de Fátima Carreiras Revisão de Teresa Seabra, nº91-92, Lisboa, 71-75p.

Boto, Carlota (2018), *António Nóvoa: uma vida para a educação*, In: Educação e Pesquisas, Seção Entrevistas, São Paulo, v.44, 8-24p.

Buss-Simão, Márcia, Medeiros, Francisca Emilio, Silva, Ana Márcia, Silva Filho, João Josué (2010), *Corpo e Infância: Natureza e cultura em confronto*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.151-168

Capucha, L. (2011), *Planeamento e Avaliação de Projetos: Guião Prático*, DGIDC-ME, Lisboa,7-27p.

Catani, Denise Bárbara (2007), *A educação como ela é. Bourdieu pensa a educação*, Revista Educação Especial, São Paulo, v5, 16-25p.

Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental, (2016), *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*, Objetivo4, 8-9p. Acesso: https://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods_2edicao_web_pages.pdf

Costa, António Firmino da (2012), *Desigualdades Sociais Contemporâneas*, Editora Mundos Sociais, CIES, ISCTE-IUL, Lisboa, 1-186p.

Decreto lei nº 55/2018, Secção III - *Avaliação das aprendizagens* (artigos 22º-28º), Portugal.

Dewey, John (1980), *Arte como experiência*, Tradução Anísio S. Teixeira, In: Os Pensadores, Editora Abril Cultural, São Paulo.

Dewey, John (1976), *Experiência e educação*, Tradução: Anísio Teixeira, 2ed, Nacional, São Paulo.

Dewey, John (1978), *Vida e educação*, Tradução Anísio S. Teixeira, Fundação Nacional de Material Escolar, 10ed, Melhoramentos, Rio de Janeiro.

Diário da República Eletrônico, *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*, 1952, 1p. Acesso:<https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos#1>

Ehrenberg, Mônica Caldas (2014), *A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil*, Pro-Posições [online], vol.25, n.1, São Paulo, pp.181-198.

Frazer, Nancy (2008), *Scales of Justice*, Cambridge, Polity, 224p

Freire, Paulo (2009), *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*, 50ªed., Cortez Editora, São Paulo.

Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Editora Paz e Terra (Coleção Leitura), São Paulo.

Freire, Paulo (2000), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola, Editora UNESP, São Paulo.

Foucault, M. (1987), *Os corpos dóceis. Vigiar e punir: nascimento da prisão*, Tradução Raquel Ramallete, 20ª ed., Vozes, Rio de Janeiro, 143-186p.

Machado, Joana S. Silva (2017), *Nós, A Família, A Comunidade e As Artes» – Interseções Criativas a partir do Jardim de Infância*, Mestrado, Instituto Politécnico De Leiria. Acesso:

https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2618/1/2%20Relat%C3%B3rio%20da%20Joa%20na_corrigido%20p%20entregar%20IPL.pdf

Martins, Filipe (2013), *Entre projeto e convivência. Ser jovem nas periferias pobres do Mindelo, Cabo Verde*, Doutoramento em Antropologia, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, pp15-40.

Morduchowicz, Alejandro, (2006), *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integram*, Buenos Aires, IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires, Argentina. 9-10p.

Nóvoa, António (1991), *Profissão: Professor*, Porto Editora, Porto.

Nóvoa, António (2015), *Carta a um jovem investigador em educação*, In: Investigar em Educação, IIª Série, Número 3, Universidade do Minho, Vila Real, 2014.

Patto, Maria Helena Souza (2007), *Escolas cheias, cadeias vazias*, Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro, Estudos Avançados 21 (61), São Paulo, 243-266p. Acesso: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>.

Perestrelo, M. (2002), *Planeamento Estratégico e Avaliação. Metodologias de Análise Prospectiva*, Cidades- Comunidades e Territórios, n 4, Lisboa, 33-43p.

Perrenoud, Philippe (2003). *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que O currículo!* Tradução: Neide Luzia de Rezende, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Cadernos de Pesquisa, n. 119, Genebra, 10-19p.

Salomon, Andrew (2012), *Longe da árvore: Pais, filhos e a busca da identidade*, Cia das Letras, São Paulo, 171-225p.

Sarmiento, Manuel J. Jacinto (2003), *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade*, In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, ASA, Porto, 1-22p.

Sassaki, R.K., 1997, *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, WVA, Rio de Janeiro.

Sayão, Deborah (2008), *Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?*, Revista Eletrônica de Educação, UFSCar, v.2, São Paulo, 92-105p. Acesso: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

Therborn, Goran (2006) , *Inequalities of the world*, New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approachs, Verso, Londres, 332p.

Teixeira, Anísio (1971), *A pedagogia de Dewey*, In: Dewey, John, Vida e educação, 7 ed. Melhoramentos, São Paulo, 13-41p.

Teixeira, A. (2010), *A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey)*, In: *John Dewey*, Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores, MEC, Editora Massangana, Recife, 33-66p.

UNDP, 2018, (The United Nations Development Programme), *Human Development Indicators And Indices: 2018 Statistical Update Team*, New York, 17-21p, 30-41p, 91-95p. Acesso:http://Hdr.Undp.Org/Sites/Default/Files/2018_Human_Development_Statistical_Update.Pdf

UNESCO, 1994, Declaração de Salamanca, *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*.

Acesso: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

Veiga-Neto, Alfredo (2001), “*Incluir para excluir*”, in Jorge Larrosa e Carlos Skliar (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*, Autêntica, Belo Horizonte, 105-118p.

Vincini, Magda, (2006), *A Arte de Joseph Beuys: Pedagogia e Hipermídia*, Editora Mackenzie, São Paulo, 11-13p, 25-35, 46-48p. Acesso:

https://www.academia.edu/6157682/As_contribui%C3%A7%C3%B5es_pedag%C3%B3gicas_da_arte_de_Joseph_Beuys_e_suas_rela%C3%A7%C3%B5es_com_a_hiperm%C3%ADdia

Westbrook, Robert B e Teixeira, Anísio (2010), *John Dewey*, Tradução e org. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues, Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores, MEC, Editora Massangana, Recife.

Referências bibliográficas audiovisuais:

Andres Veiel, 2017, *Beuys*, Documentário biográfico, Alemanha, versão original com legendas em português, acesso: <https://www.filmin.pt/filme/beuys?origin=searcher&origin-type=primary>

Escola Básica nº 1 da Ponte e Instituto de Inovação Educacional, 2000, *Fazer a Ponte*, Trecho do documentário, acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=VekBzEu6AWg>

Especial José Pacheco, *Escola da Ponte*, Entrevista Especial Exibida na TV Paulo Freire - Publicado a 17/08/2015, acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YXZuIA2bHao>

Joseph Beuys: Como explicar imagens para uma lebre morta:

parte 1/2: <https://www.youtube.com/watch?v=t0Rz8EcAeg8&t=616s>

parte 2/2: https://www.youtube.com/watch?v=k-qxYxB_m5o&t=6s

Joseph Beuys: <https://www.beuysfilm.com>

Bibliografia ONU:

<https://nacoesunidas.org/unesco-e-governo-brasileiro-lancam-videos-para-auxiliar-educadores-a-falar-sobre-desenvolvimento-sustentavel/>

<https://www.youtube.com/watch?v=NQwqFKerFMg&list=PLuaYSS3ezmQAuqz2En-BIEqb5bX2fUvM&index=7>

<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>

Anexo A: ODS4

Objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda da Organização das Nações Unidas (ONU) da Agenda 2030: *Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.*

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados

insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento

Anexo B: Currículos

Currículo dos artistas educadores envolvidos no projeto:

Simone Donatelli é artista educadora, professora de artes e mediadora cultural desde 2002 e há três anos vive em Lisboa. Coursou *Pós-graduação e Mestrado em Educação e Sociedade* no Instituto Universitário de Lisboa ISCTE-IUL, *Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização em Educação Especial* na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP 2011/15), *Bacharelado em Fotografia Arte e Cultura* na Faculdade Senac Comunicação e Artes (2001/04) e *Artes Cênicas* com certificação da Direção Regional de Teatro de SP (1990/94). É integrante, desde 2008, no coletivo Usina da Alegria Planetária – UAP/Brasil, com pesquisas nas áreas de Educação, Arte e Sustentabilidade e ministra workshops a partir da reinserção de materiais e consciência ambiental. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE-FEUSP) desde 2012, com pesquisas em Cultura Corporal e desenvolvimento de atividades extracurriculares na Educação Básica. Em Lisboa, fez o curso *RAP: Residência Artística para Professores* com Susana Alves na *Culturgest* e trabalhou junto às Atividades Extracurriculares (AEC) em Escolas Básicas de Lisboa (2018/19). Em 2019, ministrou com Ricardo Campos o Laboratório de Criação e Educação, na Casa da Cultura de Setúbal.

Ricardo Guerreiro Campos estudou Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade Lisboa e expõe regularmente em exposições individuais e coletivas e colabora com estruturas de criação artística que desenvolvem trabalho no âmbito dos cruzamentos disciplinares entre as artes visuais, a ciência, os *novos media*, a performance e o teatro. Nos últimos anos, no âmbito da sua prática artística, tem desenvolvido uma série de experimentações plásticas e performativas em torno da memória, da imagem e da infância. É professor, formador e mediador cultural em diferentes contextos, tendo aprofundado questões sobre Arte e Educação em projetos de intervenção (contextos formais e não-formais) e investigação - mestrado em Educação Artística pela Escola Superior de Educação de Lisboa e investigador colaborador do Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e na Escola Superior de Educação de Lisboa. Está cada vez mais interessado na formação de adultos, no que diz respeito às práticas artísticas e processos pedagógicos, tendo em 2019 feito nascer, com Simone Donatelli, o Laboratório de Criação e Educação, na Casa da Cultura de Setúbal.

Susana Carvalho Alves, vive e trabalha em Lisboa. É Licenciada em *Psicologia Educacional com formação em Educação pela Arte* (ISPA, 2006). É fundadora do *Lugar Específico - Centro de Arte-educação e Comunidade* (Alameda, Lisboa, 2019). Fundadora e administradora da *ReCoSE* (Rede dos Colaboradores de Serviços Educativos) e, da *Cooperativa SOU Largo* (2011/ 2016). Instrutora certificada do *Programa de Massagem nas Escolas* (MISA, 2017). Foi membro da Associação Brincar a Pensar (filosofia para crianças). Cursos de *Pedagogia da Dança* (Forum Dança, 2007) e *Contadora de Histórias* (com Elsa Serra, 2009). Desde 2005, colabora com diversos serviços educativos: Culturgest, Museu Berardo, Jardim Botânico de Lisboa, Fábrica da Pólvora de Barcarena e Programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian, concebendo e orientando actividades de mediação cultural, projectos continuados com escolas e projectos com público NEE. Participou como oradora; nos I e III Congressos Internacionais de Psicologia da Criança e do Adolescente (2010 e 2012), na 2.^a e 3.^a Edição da Conferência Internacional "*Em nome das Artes ou em nome dos Públicos*" (Culturgest, 2.^a edição, 2011), na Conferência Lisboa Design Show, sob o tema "*Existe um desenho exclusivo para os mais pequenos?*" (Culturgest e Gulbenkian, 3.^a edição, 2012) e na Conferência Internacional "*Riscos e oportunidades para a Educação Artística na Europa*", organizada pela InSEA. Vencedora do concurso *AgirAmbiente* (Gulbenkian, 2010) em coautoria com Maria do Carmo Rolo, com o projecto *Sustenhabilidade*.