



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – UNIFOR
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

FRANCISCO DAS CHAGAS ARAÚJO SOARES

Experiência Artística na Escola: A potência da arte para alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza

Artistic Experience at School: The power of art for public school students in an area of social vulnerability in Fortaleza

FORTALEZA - CEARÁ

2021

FRANCISCO DAS CHAGAS ARAÚJO SOARES

Experiência Artística na Escola: A potência da arte para alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza

Artistic Experience at School: The power of art for public school students in an area of social vulnerability in Fortaleza

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza-UNIFOR, como requisito para a obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Psicologia, Sociedade e Cultura. Linha de Pesquisa: Ambiente, Trabalho e Cultura nas Organizações.

Orientador: Prof. Dr. José Clerton de Oliveira Martins.

FORTALEZA - CEARÁ

2021

Ficha catalográfica da obra elaborada pelo autor através do programa de geração automática da Biblioteca Central da Universidade de Fortaleza

SOARES, FRANCISCO DAS CHAGAS ARAÚJO.

Experiência Artística na Escola: A potência da arte para alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza / FRANCISCO DAS CHAGAS ARAÚJO SOARES. - 2021
191 f.

Tese (Doutorado) - Universidade de Fortaleza. Programa de Doutorado Em Psicologia, Fortaleza, 2021.

Orientação: JOSÉ CLERTON DE OLIVEIRA MARTINS.

1. Vulnerabilidade Social. 2. Escola Pública. 3. Educação.
4. Arte. 5. Potência. I. MARTINS, JOSÉ CLERTON DE OLIVEIRA.
II. Título.



Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Ambiente, Trabalho e Cultura nas Organizações Sociais

Tese intitulada “*Experiência Artística na Escola: A potência da arte para alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza*”, de autoria do doutorando Francisco das Chagas Araújo Soares, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. José Clerton de Oliveira Martins (UNIFOR) – Orientador

Profa. Dra. Karla Patrícia Martins Ferreira (UNIFOR)

Profa. Dra. Fabiana Neiva Veloso Brasileiro (UNIFOR)

Profa. Dra. Rosely Cubo Pinto de Almeida (PUC - São Paulo)

Prof. Dr. Daniel Valério Martins (USAL - Espanha)

Fortaleza-CE, 02 de julho de 2021.

Visto:

Profa. Dra. Normanda Araújo de Moraes
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
UNIFOR

Dedico este trabalho:

À minha mãe Helena Soares Cavalcante Lima;

Ao meu pai Gonçalo de Araújo Lima (*in memoriam*);

Ao meu padrasto Estanislau de Matos Lima;

Aos meus irmãos Lurdes, Francisco, Jorge, Helena, Nonato (*in memoriam*), Francisco Antônio,

Edmilson e Rosiana;

Aos meus filhos Arthur Sales Soares e Myla Maria Rosa Soares.

A minha esposa Rafaela Gomes de Almeida

E a todos os alunos e alunas da escola pública do país.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por todas as oportunidades.

À minha mãe, motivo de inspiração, força, coragem e fé.

À memória do meu pai.

Ao meu orientador, professor José Clerton de Oliveira Martins, pelo acolhimento, motivação e
confiança.

À banca examinadora, pelas contribuições valiosas, receptividade, sensibilidade, compromisso
com a pesquisa e pelo tempo dedicado à leitura desta tese.

A todos os meus professores, pelos ensinamentos durante toda a caminhada acadêmica.

Aos colegas de trabalho, pela colaboração e compreensão nas minhas ausências.

Aos colegas do laboratório OTIUM, por todos os momentos de estudos e aprendizados.

Arte não é pureza; é purificação, não é liberdade; é libertação.

Clarice Lispector

RESUMO

As escolas públicas das grandes cidades do Brasil vivenciam os problemas gerados pela vulnerabilidade social. No município de Fortaleza, essa realidade não é diferente, uma vez que atendem crianças e adolescentes que convivem com as desigualdades sociais, a pobreza e a exclusão. Apesar dessa realidade, essas escolas constituem-se também como espaços de socialização e de fortalecimento dos sujeitos, além de instrumentos de garantia de direitos, formação humana e intelectual. Para além da aprendizagem dos conteúdos curriculares, essas instituições podem desenvolver projetos que atendam às necessidades dos alunos, tornando-os sujeitos ativos e protagonistas nos espaços em que estão inseridos. Dentre esses projetos, destacam-se aqueles voltados para a arte e a prática de atividades artísticas (dança, teatro, música, canto, literatura, desenho e pintura). Assim, o trabalho com a arte no âmbito da escola tem proporcionado mudanças significativas no contexto escolar, social e familiar dos alunos, no que dizem respeito a aprendizagem, ao comportamento e atitudes, as relações socioafetivas e socioemocionais. Diante desse contexto, essa pesquisa teve como objetivo investigar as mudanças e transformações na vida dos alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza, provocadas pela potência da arte e pela participação nas atividades artísticas desenvolvidas pela escola. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo na EM Francisco Andrade Teófilo Girão, localizada na comunidade do Jangurussu, por meio de entrevistas com 10 alunos do Ensino Fundamental, que participam dos projetos de artes. Os dados coletados foram analisados seguindo os princípios da pesquisa qualitativa da Análise de Conteúdo de Bardin, seguindo as fases da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, utilizando o *software* IRAMUTEQ como suporte no processamento do *corpus* para gerar as classes e categorias. Posteriormente foram realizadas as inferências e interpretações, que subsidiaram a construção dos resultados e discussões. Logo, infere-se que a arte possibilita a vivência de experiências prazerosas e satisfatórias para os alunos, contribuindo para sua interação com o meio e o fortalecimento de suas relações sociais, levando ao conhecimento de si, do outro e do mundo a sua volta. Ela proporciona o desenvolvimento das capacidades de criar, produzir, refletir, imaginar e perceber, de modo que os alunos transformam suas fragilidades em força e resistência, capacitando-os para compreender e mudar sua realidade.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Social. Escola Pública. Educação. Arte. Potência.

ABSTRACT

Public schools in large cities in Brazil experience the problems generated by social vulnerability. In the municipality of Fortaleza, this reality is no different, as they serve children and adolescents who live with social inequalities, poverty and exclusion. Despite this reality, these schools are also spaces for socialization and strengthening of subjects, as well as instruments for guaranteeing rights, human and intellectual training. In addition to learning the curriculum content, these institutions can develop projects that meet the needs of students, making them active subjects and protagonists in the spaces in which they are inserted. Among these projects, those focused on art and the practice of artistic activities (dance, theater, music, singing, literature, drawing and painting) stand out. Thus, working with art within the school has provided significant changes in the school, social and family context of students, about learning, behavior and attitudes, socio-affective and socio-emotional relationships. Given this context, this research aimed to investigate the changes and transformations in the lives of public-school students in an area of social vulnerability in Fortaleza, caused by the power of art and participation in artistic activities developed by the school. Therefore, a field research was carried out at the EM Francisco Andrade Teófilo Girão, located in the Jangurussu community, through interviews with 10 elementary school students who participate in art projects. The collected data were analyzed following the principles of qualitative research of Bardin's Content Analysis, following the phases of pre-analysis, material exploration and treatment of results, using the IRAMUTEQ software as a support in the processing of the corpus to generate classes and categories. Subsequently, inferences and interpretations were made, which supported the construction of results and discussions. Therefore, it is inferred that art enables the experience of pleasurable and satisfying experiences for students, contributing to their interaction with the environment and the strengthening of their social relationships, leading to knowledge of themselves, the other and the world around them. It provides the development of abilities to create, produce, reflect, imagine and perceive, so that students transform their weaknesses into strength and resistance, enabling them to understand and change their reality.

Keywords: Social Vulnerability. Public school. Education. Art. Power.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Dimensões e indicadores do IVS.....	60
Figura 2 –	Faixa de níveis do IVS.....	60
Figura 3 –	Número de municípios por macrorregião e faixa do IVS.....	61
Figura 4 –	Mapa do indicador IDH por classificação de bairro em Fortaleza.....	62
Figura 5 –	Os 10 melhores e os 10 piores bairros de Fortaleza quanto ao IDH-B.....	63
Figura 6 –	Distribuição do número de bairros de acordo com o IDH-B por Regional.....	63
Figura 7 –	Perfil dos Entrevistados.....	130
Figura 8 –	Fases de Condução da Análise de Conteúdo.....	131
Figura 9 –	Tarefas da Pré-análise.....	134
Figura 10 –	Regras para a constituição do <i>corpus</i>	135
Figura 11 –	Processo de classificação no IRAMUTEQ.....	137
Figura 12 –	Resumo do Desenvolvimento da Análise dos Dados da Pesquisa.....	140
Figura 13 –	Desenho da Investigação.....	141
Figura 14 –	Recorte do <i>corpus</i> transformado em TXT e processado no IRAMUTEQ.....	144

Figura 15 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente.....	145
Figura 16 – Nuvem de Palavras.....	146
Figura 17 – Estatísticas Textuais: Frequência e Nível de Significância das Palavras.....	147
Figura 18 – Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais.....	150
Figura 19 – Interconexão entre as categorias.....	151

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COÉTICA	Comitê de Ética em Pesquisa da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Fortaleza
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEB	Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-B	Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i> ou Interface de R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LiterArte	Literatura e Arte na Escola
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
ONG	Organização não governamental
OTIUM	Laboratório de Estudos sobre Ócio, Trabalho e Tempo Livre
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de iniciação à docência em música

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SDE	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SER 6	Secretaria Executiva Regional 6
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
VIVE	Vivendo valores na escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. EDUCAÇÃO E ESCOLA: CONCEPÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA.....	27
1.1 Concepções de educação e escola no Brasil	33
1.2 Desafios da escola pública na contemporaneidade.....	46
2. A ESCOLA PÚBLICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.....	51
2.1 Vulnerabilidade social.....	52
2.2 Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.....	65
2.3 A vulnerabilidade social e seus impactos no âmbito escolar.....	72
3. A VULNERABILIDADE SOCIAL NO JANGURUSSU E A ESCOLA QUE SE FAZ RESISTÊNCIA.....	80
3.1 A escola pública como possibilidade de enfrentamento às vulnerabilidades.....	89
4. A ARTE COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DA VIDA DOS ALUNOS.....	97
4.1 O espaço da arte na educação brasileira e na escola pública.....	101
4.2 Atividade artística e educação: quando a arte se faz potência.....	110
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	120
5.1 Pressupostos iniciais.....	121
5.2 Campo de pesquisa.....	123
5.2.1 <i>O ambiente investigado: Escola Francisco Andrade Teófilo Girão.....</i>	<i>125</i>
5.2.2 <i>Participantes da pesquisa e coleta dos dados.....</i>	<i>129</i>
5.3 Análise dos dados: processamento no <i>software</i> IRAMUTEQ e Análise de Conteúdo de Bardin.....	130
5.3.1 <i>Pré-análise: constituição do corpus.....</i>	<i>133</i>
5.3.2 <i>Exploração do material: codificação, classificação e categorização.....</i>	<i>136</i>
5.3.3 <i>Tratamento dos resultados: inferência e interpretação.....</i>	<i>139</i>
5.4 Desenho da investigação.....	141
5.5 Aspectos éticos da pesquisa.....	142

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	143
6.1 Inferências, interpretações e discussões.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	182
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	186
APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA.....	190
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PESQUISA DE CAMPO.....	191

INTRODUÇÃO

As escolas públicas no Brasil atendem crianças e adolescentes com diferentes particularidades, que são geradas no contexto social e familiar em que estão inseridos. Portanto, são espaços de socialização bastante diversificados, pois cada aluno traz consigo suas ideias, pensamentos e atitudes que são reflexos das suas realidades.

As escolas públicas, principalmente aquelas localizadas nas periferias das grandes cidades do Brasil, por fazerem parte da comunidade, vivenciam os problemas gerados pela vulnerabilidade social, uma vez que atendem crianças e adolescentes que convivem com as desigualdades sociais, a pobreza e a exclusão social, a falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização. (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima & Martinelli, 2002).

Vulnerabilidade social, nesse sentido, passa a ser compreendida a partir da exposição a riscos de diferentes naturezas, sejam eles econômicos, culturais ou sociais, que colocam diferentes desafios para seu enfrentamento (Vignoli, 2001; Camarano, Kanso, Mello & Pasinato, 2004), pressuposto aqui como a eliminação dos riscos e a substituição da vulnerabilidade por força ou por resistência.

Acredita-se que a educação pode contribuir para eliminar ou minimizar os riscos; e a escola, enquanto instituição social, pode colaborar com a diminuição da vulnerabilidade, desenvolvendo projetos que atendam às necessidades dos alunos, tornando-os sujeitos ativos e protagonistas nos espaços em que estão inseridos. Dessa forma, a diminuição da vulnerabilidade social pode se dar a partir do fortalecimento dos alunos, para que possam acessar os saberes necessários para o seu desenvolvimento integral.

Portanto, o interesse pela temática desta investigação deveu-se à experiência do pesquisador como professor e gestor de escola pública inserida em comunidade de alta vulnerabilidade social e que desenvolve projetos voltados para as atividades artísticas, que

possibilitou o conhecimento da realidade e dos conflitos emocionais, familiares e sociais vivenciados pelos alunos e que repercutem no âmbito da escola, bem como as potencialidades da arte na transformação na vida deles.

Todos esses elementos contribuíram para a delimitação da temática e do objeto de estudo, bem como para a qualificação do problema, a constituição dos objetivos geral e específicos, o desenvolvimento das matrizes conceituais que compõem o marco teórico e a construção metodológica da pesquisa, estruturados de modo a responder às questões propostas no problema.

Tal pesquisa está assentada nas particularidades da educação pública brasileira, que enfrenta desafios significativos diante dos problemas gerados pela desigualdade socioeconômica presente em todas as regiões do país. Em Fortaleza, essa realidade não é diferente, e a escola é um cenário em que os personagens dessa história externam todos os problemas criados pelas disparidades sociais a que estão submetidos.

A Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, em que foi realizado esse estudo, está localizada no bairro Jangurussu, no qual, segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará-Ipece (2012) e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico-SDE (Fortaleza, 2015) está entre os dez bairros com menor Índice de Desenvolvimento Humano-IDH e entre os cinco com a menor renda per capita do município de Fortaleza.

Portanto, de acordo com os dados dessas instituições e com base nas dimensões do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea (2015b; 2016; 2018b), tomando como referência o Índice de Vulnerabilidade Social-IVS, o Jangurussu se caracteriza como uma comunidade de alta vulnerabilidade social, pois sofre também com a falta de infraestrutura básica e de políticas públicas, com as desigualdades socioeconômicas e a exclusão social, que muitas vezes levam à violência e à criminalidade.

A escola atende crianças e adolescentes que vivem na comunidade do Jangurussu e que,

muitas vezes, demonstram no cotidiano escolar os retratos da pobreza, das desigualdades e das vulnerabilidades a que são expostos, bem como os reflexos de suas vivências no âmbito familiar e social.

Com essa fragilidade econômica e com a privação de direitos, muitos são impulsionados a envolver-se em atividades lícitas ou ilícitas, submetidos ao trabalho doméstico, à mendicância, ao envolvimento com o tráfico de drogas e até mesmo à exploração sexual.

As condições de vulnerabilidade incorporada às tumultuosas situações socioeconômicas da população proporcionam conflitos entre os adolescentes, que prejudicam as questões de integração social e, em inúmeras circunstâncias, provocam o crescimento da violência e da criminalidade.

Nesse aspecto, a perspectiva da vulnerabilidade social compõe elemento apropriado para entender a condição dos adolescentes, em específico os de categorias populares e da sua inclusão pela violência, pois, embora sejam considerados elementos chave do progresso, as estatísticas mostram um cenário incerto para eles (Abramovay et al., 2002).

Além disso, de acordo com Bauer (2018), a pobreza na infância e na adolescência não está relacionada apenas a renda e a condição financeira das famílias, mais também à privação de direitos fundamentais, como saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, liberdade e convivência familiar e comunitária, que colocam em risco o bem-estar das crianças e dos adolescentes e os levam a situações vulneráveis. A ausência de um ou mais desses direitos coloca-os em situação de “privação múltipla”, uma vez que são indivisíveis e devem ser assegurados integralmente (Bauer, 2018).

Portanto, os problemas vivenciados pela comunidade do Jangurussu refletem diretamente nas crianças e nos adolescentes, externados no âmbito escolar e em comportamentos divergentes das normas regimentais.

Além disso, a falta de estrutura familiar, a condição socioeconômica e a exposição aos diferentes tipos de riscos fazem com que os alunos tenham baixa autoestima, falta de interesse pelos estudos, dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção, problemas de socialização e interação, comportamentos introspectivos, desmotivação, comportamentos agitados ou violentos e ainda dificuldade em desenvolver ou ampliar suas competências e habilidades (Souza & Castro, 2008).

No entanto, é possível reconhecer, nos conflitos e no comportamento dos adolescentes, um reflexo de uma comunidade em crise e ao mesmo tempo perceber que essas crianças e adolescentes possuem uma força geradora capaz de transformar a sua realidade, não só para o seu crescimento pessoal, mais também da comunidade e da sociedade (Costa, 2001a).

Nesse sentido, a educação pode contribuir para o crescimento do indivíduo em todos os aspectos, sejam eles subjetivos, sociais, cognitivos e/ou psicológicos. Portanto, para amenizar os efeitos da vulnerabilidade social, estimular e potencializar os alunos, a Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão desenvolve projetos pedagógicos e ações educativas que levam em consideração o contexto social dos alunos, seus conhecimentos prévios e suas habilidades, buscando melhorar os processos de ensino e de aprendizagem e as relações socioemocionais e afetivas.

Dentre os projetos desenvolvidos pela escola, destacam-se aqueles voltados para a atividade artística, que promovem transformações nos comportamentos e nas ações dos alunos refletidas no âmbito escolar, familiar e social, bem como na aprendizagem e nas formas de perceber e estar no mundo.

Segundo Barbosa & Cunha (2010), a inclusão da atividade artística no âmbito escolar possibilita um processo de transformação, fazendo com que o aluno amplie suas percepções, emoções e ideias, desenvolva a sensibilidade, a consciência, a criatividade, e a responsabilidade, construindo um viver amadurecido.

Diante do contexto de vulnerabilidade social da comunidade em que a escola está inserida e seus reflexos nos alunos e no ambiente escolar, assim como a implantação dos projetos artísticos na escola, surgiram os seguintes questionamentos disparadores:

- Quais os impactos que as atividades artísticas desenvolvidas na escola geram na formação integral do aluno?
- O que motiva os alunos a participarem das atividades artísticas desenvolvidas na escola?
- Os alunos que participam das atividades artísticas despertam o interesse, a motivação e a autoestima, e ressignificam o seu papel na escola e na comunidade, desenvolvendo a sua autonomia e a sua criatividade?
- A arte potencializa o processo de transformação desses alunos?

Os projetos artísticos na escola podem proporcionar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, socioambientais e afetivas, contribuindo com a formação e a interação do aluno com o meio escolar, familiar e social (Coletto, 2010).

Embora sendo uma ação intencional, esses projetos possibilitam a liberdade de ampliação e fortalecimento da criatividade, da sensibilidade e do pensamento dos alunos, fazendo com que eles acessem suas emoções, sentimentos e percepções (Duarte, 2016).

Essa subjetividade proporcionada pela arte faz com que os alunos realizem uma autotransformação e percebam a existência de outras perspectivas de vida, conhecendo a si e o outro. O trabalho com a arte na escola possibilita também a vivência de experiências prazerosas e satisfatórias que vão além da aprendizagem de conteúdos escolares (Martins & Lombardi, 2015).

A partir desse contexto, e com base nos questionamentos disparadores, surgiu a indagação norteadora da pesquisa: quais os impactos que as atividades artísticas causam na vida dos alunos de escola pública em contexto social vulnerável?

A partir das indagações e da pergunta norteadora da investigação, esse estudo teve como objetivo geral investigar as mudanças e transformações na vida dos alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza, provocadas pela potência da arte e pela participação nas atividades artísticas desenvolvidas pela escola.

Para alcançar esse objetivo e subsidiar respostas às indagações da pesquisa, foram delineados os objetivos específicos: conhecer os fatores que motivam os alunos a participarem das atividades artísticas; analisar as atividades artísticas desenvolvidas pela escola como possibilidades de transformação na vida dos alunos; identificar as consequências da prática da atividade artística como experiência na vida dos alunos.

A implantação dos projetos de artes na escola possibilitou ao pesquisador a oportunidade de elaborar um estudo para investigar a potência da arte para os alunos que participam das atividades artísticas na escola. Tal estudo foi motivado pelas mudanças observadas dentro da escola, nas atitudes e comportamentos dos alunos, redução da indisciplina e da violência, envolvimento ativo nas atividades, melhoria da aprendizagem e dos resultados nas avaliações internas e externas.

A importância dessas mudanças através do desenvolvimento dos projetos justifica o estudo e o torna relevante, pois pode contribuir para a implantação em outras escolas públicas do município, diminuindo os problemas e demonstrando que a vulnerabilidade social pode ser trabalhada em um âmbito diferente e em contextos simples e sensíveis, em que as crianças e os adolescentes possam transformar a sua realidade em casa, na escola e na comunidade.

A partir da definição do objeto de estudo, dividiu-se a construção dessa tese em sete capítulos. No primeiro deles, denominado “Educação e escola: concepções ao longo da História”, buscou-se discorrer sobre os diversos modos de fazer educação nas diferentes sociedades, desde os primórdios da antiguidade até a contemporaneidade.

Ainda nesse primeiro capítulo são discutidas as diferentes concepções de educação e escola, o processo de construção e regulamentação da escola pública no Brasil, como meio de

garantia de direito à educação para todas as crianças e todos os adolescentes, bem como os desafios da escola pública na atualidade.

A partir de autores como Gadotti (2000), Salviano (2004), Aranha (2006), Brandão (2007), Libâneo (2010), Piletti (2012) e Pereira (2017), foi possível compreender as diferentes percepções, ideias, conceitos e configurações da educação ao longo da história.

Para entender o processo de constituição da escola pública no Brasil foram utilizadas obras dos autores como Ghiraldelli Jr. (2001), Saviani, Almeida, Souza & Valdemarin (2004), Silva & Silva (2006), Saviani (2006), Shigunov Neto & Maciel (2008), Ferreira Jr. (2010), Bittar & Bittar (2012), entre outros.

No tocante aos desafios da educação e da escola pública no contexto atual tomou-se como referência os autores Chagas (2009), Libâneo (2012), Silva & Almeida (2012), Martins & Lombardi (2015), Amorim (2017) e Xavier & Chaves (2018).

No segundo capítulo “A escola pública em contexto de vulnerabilidade social”, procurou-se inicialmente discutir o conceito de vulnerabilidade social, suas especificidades e diferentes dimensões, tomando como base os autores Moser (1998), Paulilo & Jeolás (1999), Vignoli (2001), Rocha (2003), Bourguignon & Chakravanty (2003), Camarano et al. (2004), Alves (2006), Abramovay & Fefferman (2007), Pirola (2009), Veras (2010), Monteiro (2011), Zanella, Olímpio, Costa & Dantas (2013), Silva & Rapoport (2013), Scott, Prola, Siqueira & Pereira (2018), Paulon & Romagnoli (2018).

Posteriormente, ainda no capítulo dois buscou-se, por meio de índices e dados estatísticos disponibilizados pelo Ipea (2015a, 2015b, 2016, 2018a, 2018b) e pelo Ipece (2012) e da pesquisa bibliográfica, analisar os impactos das vulnerabilidades sociais na vida de crianças e adolescentes e os seus efeitos no âmbito escolar.

Para tanto, teve como referência os autores Sierra & Mesquita (2006), Kramer (2006), Setubal (2009), Ramirez & Cruz (2009), Siqueira & Dell’ Aglio (2010), Kuhlmann Jr. (2010),

Silva & Almeida (2012), Gontijo, Marques & Alves (2012), Pereira (2013), Fonseca, Fagundes, Ramony, Santos, Dias & Costa (2013), Vasconcelos (2015), Soares (2015), Martins (2016), Benatto (2016), Ribeiro & Vóvio (2017) e Costa (2019), dentre outros.

Para o terceiro capítulo, nomeado “A vulnerabilidade social no Jangurussu e a escola que se faz resistência”, apresenta-se o contexto socioespacial do bairro Jangurussu, onde se encontra a escola *lócus* da pesquisa, relacionando-o as concepções de vulnerabilidade social e de educação, destacando a escola pública não apenas como um ambiente que sofre com os reflexos das desigualdades e vulnerabilidades, mais, principalmente, como lugar e instrumento de enfrentamento a esses problemas.

Para a qualificação da Comunidade, as informações foram coletadas em anuários, documentos oficiais do estado do Ceará e do município de Fortaleza e nos relatórios dos institutos de pesquisa federais e estaduais, Ipea, Ipece e IBGE.

Ainda nessa seção encontra-se descrita importância da educação e da escola pública, como meio de resistência as desigualdades e as vulnerabilidades, através da implantação de projetos potencializadores de habilidades cognitivas, socioemocionais, socioafetivas e comportamentais, ajudam na superação dos problemas e desafios, criando possibilidades de transformação da vida dos alunos.

Para a construção desse marco teórico foram referenciados autores como: Freire (1985a; 1985b), Freire (2000), Costa (2001a; 2001b), Dayrell (2001), Silva (2004), Silva & Silva (2007), Brandão (2007), Souza & Castro (2008), Borges & Marturano (2009), Chagas (2009), Barbosa & Cunha (2010), Coletto (2010), Cavalcante (2011), Libâneo (2012), Abramovay et al. (2002), Nascimento (2012), Dias (2013), Martins & Lombardi (2015), Carara (2016), Duarte (2016), Amorim (2017), Bauer (2018).

No capítulo quatro, intitulado “A arte como possibilidade de transformação da vida dos alunos”, destaca-se a origem e as concepções da arte como processo de construção humana, o

papel da arte na educação e o seu espaço na escola pública, tendo como base as diretrizes normativas da educação brasileira, buscando compreendê-la como forma de sentir e refletir em torno da vida, tornando-se também instrumento potencializador de transformação da vida de crianças e adolescentes da escola pública.

Para esse capítulo foi realizada uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de compreender também ideias e concepções de diferentes autores em relação ao conceito de potência e as potencialidades da atividade artística no âmbito da educação e da escola pública, tais como Spinoza (2007; 2009), Barbosa (1995; 2006a; 2006b; 2007a; 2007b), Barbosa & Cunha (2010), Iavelberg (2003), Duarte Jr. (2007), Fischer (2014), Frederico (2013), Ostrower (2014), Toledo (2007), Chagas (2009), Nascimento (2012), Chauí (2011), entre outros.

No capítulo cinco encontra-se todo o percurso metodológico, com destaque para a pesquisa de campo realizada com os alunos que participam dos projetos voltados para a atividade artística na Escola Francisco Andrade Teófilo Girão.

Nesse capítulo encontram-se a descrição do ambiente investigado, a caracterização dos participantes da pesquisa, a definição dos instrumentos de coleta de dados e a apresentação dos métodos de análise dos dados, que teve como base o processamento dos dados no IRAMUTEQ (Camargo & Justo, 2013; Lahlou, 2012) e a análise dos dados através dos métodos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Já no capítulo sexto encontram-se os resultados obtidos na pesquisa de campo a partir das entrevistas realizadas com os alunos, além das interpretações e das inferências do pesquisador, baseadas nos marcos teóricos e conceituais estudados e apresentados nas seções anteriores.

E por último, no capítulo sétimo, apresentam-se os direcionamentos conclusivos, no qual buscou-se resgatar os achados no campo teórico e empírico, que alicerçaram a tese. Destacam-se também a construção perspectivas a partir do percurso investigativo, bem como a

viabilidade e as possíveis contribuições dessa pesquisa para o âmbito da psicologia da educação, da aprendizagem, da sociabilização e potencialização da arte na escola e das políticas municipais de educação.

1. EDUCAÇÃO E ESCOLA: CONCEPÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA

Nesse marco conceitual buscou-se discorrer os modos de fazer educação nas sociedades e as diferentes concepções de educação e escola, bem como o processo de construção e regulamentação da escola pública no Brasil como direito fundamental e social de todas as crianças e todos os adolescentes e os desafios da escola na contemporaneidade, tendo em vista que o contexto do objeto da pesquisa é a educação que se faz na escola pública.

A educação se caracteriza como um processo de construção e transformação humana presente em civilizações, sociedades e culturas, que passou por inúmeras mudanças ao longo da história. Ela depende principalmente do ideal de homem a ser formado, envolve poder, riqueza e troca de símbolos presentes em cada sociedade.

E para Brandão (2007), a educação é uma prática social que tem como finalidade o desenvolvimento de saberes existentes em uma cultura e a formação das pessoas, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade.

Salviano (2004) diz que com a evolução das civilizações na antiguidade, surge a necessidade de inovação da linguagem oral e escrita, de modo que as informações pudessem ser armazenadas e registradas de maneiras diferentes, por meio de códigos de sinais. Portanto, desenvolveram-se nessas civilizações diferentes sistemas de escrita e, conseqüentemente, outros modos de se fazer a educação, ficando fora do exclusivo domínio familiar, passando a ter outros objetivos, a transmissão de conhecimentos e a instrução dos ofícios exigidos pela sociedade.

Portanto, surgiram diferentes formas de educação, que se adequaram as demandas sociais, políticas, econômicas e culturais, que colocaram o indivíduo como sujeito no centro da atividade. Segundo Brandão (2007), a educação existe em mundos diversos e está relacionada ao modo de vida dos grupos sociais que a criam e a recriam.

Para Aranha (2006), na antiguidade, por exemplo, as preocupações com a educação estavam relacionadas aos ensinamentos presentes nos livros sagrados, que ofereciam regras de conduta, para o enquadramento das pessoas nos rígidos sistemas religiosos, morais e sociais. Entretanto, quando as sociedades se tornaram mais complexas e hierarquizadas, houve a necessidade de mudanças na educação, que deixou de ser acessível a todos, igualitária e difusa.

Estabeleceu-se uma diferenciação entre os destinados aos estudos do sagrado e da administração e aqueles voltados ao adestramento para os diversos ofícios especializados. Teve início, então, o dualismo escolar, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para os filhos dos nobres e de altos funcionários. A grande massa era excluída da escola e submetida à educação familiar informal. (Aranha, 2006, p. 52)

Diante da diversificação dos modos de fazer a educação nas diferentes sociedades e mesmo com o dualismo presente ao longo da história da educação das sociedades, Calleja (2008) afirma que a educação é a ação desenvolvida sobre as pessoas que constituem a sociedade, a fim de capacitá-las, permitindo formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os para atuar no seu cotidiano, ou seja, atender as demandas da sociedade.

No tocante ao grau de formalização, a educação pode se desenvolver de modo informal e formal. No primeiro, o aprendizado acontece de forma espontânea e assistemática, em que os “saberes adquiridos são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos.” (Gohn, 2010. p. 18). É uma troca entre as gerações e seus educadores, como pais, familiares, amigos, vizinhos, comunidade, que repassam suas práticas e experiências de forma contínua e permanente.

Na educação formal, o aprendizado ocorre em um ambiente institucional registrado, autorizado e credenciado por órgãos competentes, seguindo diretrizes que norteiam suas ações,

denominada escola. Portanto, a educação formal é “aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática [...]” (Libâneo, 2010, p. 88).

De acordo com Manacorda (1992), as primeiras escolas surgiram na Grécia Antiga, mantendo um caráter elitista, pois atendia apenas aos jovens de famílias tradicionais da nobreza e filhos de comerciantes enriquecidos, para atender as demandas de uma sociedade escravista, militar e guerreira.

No período medieval, a educação foi bastante influenciada pela Igreja Católica, principalmente na Alta Idade Média (séc. V ao séc. X d.C.), quando surgiram as escolas catecúmenas, cuja missão era preparar os adultos para o batismo. Com o passar do tempo, não só os adultos, mais também as crianças começaram a frequentar essas escolas que, além da instrução religiosa, passaram a ensinar leitura, escrita e canto (Piletti, 2012).

Para Cambi (1999, p. 163), “A reflexão pedagógica medieval permanece toda inserida dentro da Paidéia cristã, da qual ela acentua a dimensão religiosa”. Mais do que em qualquer outro momento, a educação esteve fortemente ligada à fé, isso porque com o passar do tempo a Igreja torna-se detentora da cultura intelectual e responsável pelo ensino. Conforme Aranha (2006, p. 179), nesse período os parâmetros da educação “fundam-se na concepção do ser humano como criatura divina, de passagem pela Terra e que deve cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna”.

Além disso, na Idade Média, os conteúdos de ensino constituíam o *trivium* (três vias) e o *quadrivium* (quatro vias). No primeiro, “constavam as disciplinas de gramática, retórica e dialética, que correspondiam ao ensino médio”. Já o *quadrivium* era “formado por geometria, aritmética, astronomia e música, destinava-se ao ensino superior, a que tinha acesso um número menor de pessoas” (Aranha, 2006, p. 166).

Na Baixa Idade Média, com a urbanização e com a expansão do comércio por influência da burguesia, a sociedade tornou-se mais complexa, as heresias e as críticas aos dogmas

religiosos aumentaram consideravelmente, renunciando as rupturas na unidade secular da Igreja, demonstrando um novo rumo para as ciências, a literatura e a educação.

Os acontecimentos históricos e as mudanças ocorridas no final da Idade Média e início da Idade Moderna, exigiram mudanças no campo da educação, tornando possível o surgimento de novas ideias e concepções pedagógicas para atender as necessidades da sociedade moderna (Aranha, 2006).

Nesse contexto, em que o homem se lançava para o conhecimento científico e para o domínio das técnicas de produção, a educação passa a ser vista como um processo de formação das qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais e sociais (Cambi, 1999).

Com isso, vários pensadores da época criaram suas teorias e métodos, contribuindo para desenvolvimento das bases da educação moderna e que ainda repercutem na contemporaneidade e em muitos países do ocidente, como no Brasil, por exemplo. Dentre eles, destacam-se Comenius, Rousseau e Comte.

Segundo Aranha (2006), Comenius (1592-1670) foi um dos grandes pensadores da moderna história da educação, conhecido como o Pai da Didática Moderna e criador da Didática Magna, uma obra fecunda e sistemática sobre assuntos relacionados à educação.

Dotado de um humanismo ímpar e de uma visão globalizante, Comenius, acreditava que o saber deveria ser orientado pela razão, por isso adotou o método empírico de explorar o mundo, em contraposição às verdades impostas pelo ensino medieval. Pela experimentação, ele acreditava que todos poderiam vir a enxergar a harmonia do universo sob o caos aparente. “O ensino devia ser feito pela ação e estar voltado para a ação: ‘Só fazendo, aprendemos a fazer’” (Aranha, 2006, p. 256).

Já os pressupostos básicos de Rousseau a respeito da educação estavam ligados à crença na bondade natural do homem. Para ele, a educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores, pois acreditava que seria possível adquirir

conhecimento “não como um processo que vem de fora para dentro, ao contrário, como desenvolvimento interno e natural” (Aranha, 2006, p. 297).

Portanto, Rousseau defendia o conceito de educação natural, não aceitando uma educação intelectualizada que leva ao ensino formal e livresco, pois o homem não é constituído apenas por intelecto, sendo que os sentidos, as emoções e os sentimentos existentes são dimensões mais dignas de confiança. Além disso, para ele, cada fase da vida tem suas características próprias, o homem e a sociedade modificam-se, e a educação é fundamental para a necessária adaptação a essas modificações (Piletti, 2012).

Quanto aos pensamentos de Auguste Comte – considerado o pai da sociologia moderna e criador do positivismo, Piletti (2012) afirma que se baseavam na ideia de que o espírito humano poderia passar por estágios de evolução: o estado teológico, o estado metafísico e o estado do saber científico.

No positivismo de Comte aplicado à educação, a disciplina tem papel de destaque na consolidação da aprendizagem, pois, para ele, a infância é marcada por uma maneira teológica de solução de questionamentos, e isso seria resolvido apenas com a introdução no ensino científico, o que contribuiria decididamente para a maturidade do indivíduo. (Piletti, 2012, p. 96).

As teorias criadas por esses pensadores ao longo de toda a Idade Moderna, contribuíram para disseminação da educação na contemporaneidade, apesar de que cada sociedade concebe a educação que lhe convém, formando seus membros à sua imagem e em função de seus interesses (Salviano, 2004). Esses pensamentos influenciaram o desenvolvimento de diferentes sistemas de ensino e concepções de escola em vários países do mundo.

De modo geral, na Idade Contemporânea, o conhecimento passou a ser organizado para ser transmitido pela escola, através da autoridade do professor enquanto sujeito detentor do saber e mantenedor da ordem e da disciplina. E com a industrialização, a urbanização e o

crescimento populacional, a educação contemporânea passou a ser desenvolvida para atender prioritariamente as necessidades do mundo capitalista, tendo a escola que se adaptar a essa realidade (Pereira, 2017).

Em meados do século XIX, o modelo autoritário de educação que caracterizava as instituições escolares até então, passou a ser questionado por educadores como Maria Montessori, na Europa, e John Dewey, nos Estados Unidos, que foram impulsionados pelo desenvolvimento dos estudos de psicologia sobre aprendizagem e desenvolvimento humano da época (Pereira, 2017).

Com críticas à pedagogia tradicional e à forma como os conteúdos curriculares eram impostos aos alunos, esses e outros educadores passaram a reivindicar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Desta forma, essas propostas passaram a dar enfoque a princípios educacionais, como a valorização da experiência anterior do aluno, a realidade em que estão inseridos e seus conhecimentos prévios (Gadotti, 2000).

Além disso, com o fortalecimento e a expansão de regimes democráticos em vários países do mundo, bem como as discussões sobre os direitos universais, políticos, civis e sociais do ser humano, crescem a reivindicação pelo acesso à escola enquanto direito humano fundamental, passando a educação a ser atribuída como tarefa de formar cidadãos, cientes de direitos e deveres e capazes de exercê-los perante a sociedade.

Walo (1992) definiu escola como um sistema de relações sociais que envolve alunos, professores, funcionários e gestores, além de outros representantes da comunidade escolar e de seu entorno, que interagem entre si, obedecendo aos parâmetros estabelecidos por diretrizes organizacionais, que determinam à vida escolar em um modo de funcionamento institucional padronizado.

Contudo, cada escola possui cultura e identidade próprias, confirmadas pelas práticas pedagógicas que vão se constituindo ao longo de sua história. Pensar a escola como instituição

universal e como local de práticas coletivas e produção de culturas, “é um desafio que requer o olhar sobre as representações sociais que, ao longo do tempo, lhe atribuíram sentidos particulares” (Xavier & Chaves, 2018, p. 259).

Diante disso, propõe-se um estudo das concepções de educação e de escola pública no Brasil em suas diferentes fases e contextos históricos, desde o processo de criação de escolas elementares pelos padres jesuítas no Período Colonial até a formação dos sistemas de ensino na contemporaneidade.

1.1 Concepções de educação e escola no Brasil

A história da educação e da escola pública no Brasil está intrinsecamente relacionada às mudanças internas no campo político, econômico, social, cultural e educacional, e sofreu influência de pensadores modernos e dos grandes movimentos internacionais voltados para o desenvolvimento da educação, que resultaram na promulgação de leis, na implantação e na implementação de diferentes políticas educacionais.

Para compreender a evolução histórica e as transformações ocorridas na escola pública brasileira, tem-se como base a periodização expressa por Saviani et al. (2004), destacada em dois momentos: “os antecedentes (1549 -1890)” e “a história da escola pública propriamente dita (1890-até os dias atuais)”.

Na primeira periodização, denominada “os antecedentes” compreendem: a Pedagogia Jesuítica, que foi o modelo inicial de educação no Brasil implantado pelos padres jesuítas no Período Colonial, fundamentalmente cristã e literária, podendo ser entendida como uma escola pública religiosa (1549-1759); as Aulas Régias instituídas pelo Marquês de Pombal, consideradas como as primeiras tentativas de se criar uma escola pública estatal, inspirada nas

ideias iluministas (1759-1827); e as tentativas de se organizar a educação como responsabilidade do governo imperial e das províncias (1827-1890) (Saviani et al., 2004).

Considerando Shigunov Neto & Maciel (2008), os jesuítas vieram para o Brasil com a missão de converter os índios à fé católica pela catequese e pela instrução, ensinando-lhes os dogmas da Igreja e, ao mesmo tempo, a leitura e a escrita da língua portuguesa, bem como os costumes europeus. Com a fundação das escolas de ler e escrever nas aldeias indígenas, o trabalho desenvolvido pelos jesuítas contribuiu para o processo de colonização do Brasil pelos portugueses.

Posteriormente, percebe-se a necessidade de incluir os filhos dos colonos na educação, visto que os jesuítas eram os únicos educadores da época. Com isso, em 1599, foi implantado a *Ratio Studiorum*, plano de estudo mantido pela Companhia de Jesus, que, além das aulas de ler e escrever, eram oferecidos outros cursos: Letras Humanas, Filosofia e Ciências em nível secundário com duração de nove anos; e Teologia e Ciências Sagradas de nível superior, destinado à formação de padres. Entretanto, os jovens que não pretendiam seguir carreira eclesiástica e desejavam continuar os estudos deveriam ir para a Europa (Sangenis, 2004).

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, o marquês de Pombal extinguiu as escolas jesuíticas e criou as Aulas Régias de Latim, Grego e Retórica. Entretanto, essa implantação não conseguiu substituir o eficiente sistema de ensino da Companhia de Jesus.

Nesse contexto e com a chegada da família real e da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, surge uma nova realidade e uma necessidade de reorganização administrativa. Nesse novo cenário, surgiram uma série de medidas no campo intelectual, como a criação da Imprensa Régia, colocando em circulação a Gazeta do Rio de Janeiro, a fundação da Biblioteca Pública, o Jardim Botânico e o Museu Nacional (Monlevade, 2000).

No campo educacional a preocupação passou a ser a formação das elites dirigentes do país, sendo criadas as escolas superiores e a regulamentação das vias de acesso a elas

(Monlevade, 2000). Em razão da defesa do país, surge no Rio de Janeiro, Academia de Marinha, Academia Real Militar, Escola Nacional de Engenharia para formar oficiais e engenheiros civis e militares. Ainda em 1808, é criado o curso de Anatomia e Cirurgia para atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha (Ribeiro, 1998).

Rodrigues (2005) afirma que nos anos seguintes surgem os cursos de Agricultura, Laboratório de Química, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, cadeiras de Economia e curso de Desenho Técnico, que representavam a inauguração do nível superior de ensino no Brasil.

Durante o período monárquico brasileiro (1822-1889), a estrutura do ensino imperial era composta de três níveis: primário, secundário e superior.

Em relação ao ensino primário, continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever). Poucas foram as iniciativas do governo durante o período imperial: 1823, criação no Rio de Janeiro, de uma escola que deveria trabalhar segundo o método Lancaster, ou seja, do ensino mútuo; 1824, a Constituição outorgada limitou-se a estabelecer que “ a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”; 1827, uma lei determinou que deveriam ser criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades , vilas e lugarejos; 1854, o ensino primário foi dividido em elementar e superior (Piletti & Piletti, 1990, p. 21).

Segundo Penin (2001) quanto ao ensino secundário, assistiu-se à proliferação de aulas avulsas e dispersas. Essas aulas foram diminuindo com o tempo, por não incluírem todas as matérias necessárias aos exames preparatórios nos cursos superiores. Na tentativa de organizar, foram criados liceus provinciais, que não passaram de reunião de aulas avulsas em um mesmo prédio. Foi assim que surgiram os primeiros estabelecimentos provinciais públicos de ensino

secundário: o Ateneu no Rio Grande do Norte, os Liceus da Bahia e da Paraíba e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Em relação ao ensino superior, foram criados, em 1827, os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, as duas primeiras faculdades de Direito do Brasil, uma no Convento de São Francisco, em São Paulo, a outra no Mosteiro de São Bento, em Olinda.

No que se refere a segunda periodização de Saviani et al. (2004), denominada “A história da escola pública propriamente dita”, se inicia em 1890, na República Velha, com a instituição progressiva dos grupos escolares e das escolas normais nos Estados; passa pelo processo de regulamentação nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, que vai desde 1931 e estende-se até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, em 1961, e, finalmente, termina com a unificação da educação nacional, incluindo a rede privada e pública e estendendo-se até a atual LDB de 1996 (Saviani et al., 2004).

Nessa segunda periodização, ocorreram várias reformas no campo da educação, que contribuíram para a consolidação das estruturas da escola pública no Brasil, que vai desde a Reforma Benjamin Constant, que tinha como princípios norteadores “a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária” até as reformas propostas por Darcy Ribeiro, que culminaram com a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, com educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) pública, gratuita e de qualidade, sendo garantido o acesso, a permanência e o sucesso do aluno (Saviani et al., 2004).

Na Primeira República não havia uma rede de escolas públicas de qualidade, as que existiam voltavam-se para o atendimento dos filhos das famílias mais ricas e as escolas de qualidade duvidosa para os demais.

De acordo com Aranha (2006), as elites, além de enviar os filhos para colégios particulares, utilizavam-se do Estado para manter uma rede de escolas públicas para o

atendimento de seus filhos em cursos secundários e superiores. Corroborando com a autora, Piletti (2012), afirma que

Durante toda a Primeira República manteve-se a dualidade de sistemas e de competências em matéria educacional: de um lado, o sistema federal, cuja principal preocupação era a formação das elites, através de cursos secundários e superiores; de outro lado, os sistemas estaduais que, embora legalmente pudessem instituir escolas de todos os graus e modalidades, limitavam-se a organizar e manter a educação das camadas populares - ensino primário e profissional - e assim mesmo de forma bastante precária (Piletti, 2012, p. 114,115).

Na década de 1920, houve um crescimento da classe média e boa parte dessa nova classe sentia-se prejudicada pela política vigente. Era de se esperar que nesse ambiente de insatisfação, de agitação e de contestação de ideias, a organização escolar fosse colocada em discussão. O modelo de educação existente que privilegiava a formação das elites foi colocado em xeque. Já não eram apenas os políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar primário e os altos índices de analfabetismo.

O problema passava a ser discutido por educadores. “Os educadores que participavam dos debates nutriam um grande entusiasmo pela educação: acreditavam que reformando a educação poderiam transformar a própria sociedade” (Piletti, 2012, p. 166).

Nesse contexto, que inicia as reivindicações por uma escola nova brasileira, tendo como documento base o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), representado por nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que tinha como objetivos fundamentais “a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite” (Aranha,

2006, p. 533) e realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional, que tinha por princípio a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e a unidade da escola. Assim, ainda segundo a autora, os escolanovistas

[...] estavam imbuídos da esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. Para tanto, procuravam reagir ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única (não dualista), obrigatória e gratuita (Aranha, 2006, p. 530).

Saviani (2006) reforça que essa vertente pedagógica parte do pressuposto que a educação é função do Estado e se dirige a todos os graus ou estágio de ensino. Para o autor, o Manifesto representou mais que um ideal da Escola Nova, pois contribuiu com as reflexões para defesa de uma escola pública, constituindo-se, dessa maneira, como um grande legado do século XX.

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é o próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país [...]. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. (Saviani, 2006, p. 34-35)

Entre 1930 e 1937, aconteceu o “grande despertar” da sociedade brasileira. Foi uma época rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade e uma nova proposta de política educacional para o país. A Revolução de 1930 promoveu uma reorganização na política e alguns reformadores educacionais da década anterior, que passaram a ocupar cargos importantes na administração do ensino e procuraram colocar suas ideias em prática (Ianni, 1990).

Em 1930, no Governo Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado por Francisco Campos, que implantou a Reforma de 1931, após a IV Conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE), que reuniu diversos educadores convidados pelo governo a auxiliá-lo na formulação de uma política nacional de educação (Ghiraldelli Jr., 2001).

Para Aranha (2006), Francisco Campos, mesmo sendo adepto da Escola Nova e ter conduzido mudanças renovadoras na educação, atendia também aos interesses do governo que não correspondiam aos anseios dos escolanovistas.

De acordo com Bittar & Bittar (2012, p. 158), “A Reforma Francisco Campos teve como diferencial a criação, pelo menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação, além de ter criado o Conselho Nacional de Educação”. Nessa reforma, o ensino secundário ficou organizado em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos.

Portanto, o ensino secundário “compreendia a escolarização imediatamente posterior aos quatro anos do ensino primário e tinha caráter altamente seletivo. A seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário ficaram mantidas, favorecendo os filhos da elite” (Bittar & Bittar, 2012, p. 158).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova acirrou também as disputas ideológicas entre liberais e católicos. Os primeiros defendiam uma escola de Estado, gratuita, obrigatória e laica para todos. Já a Igreja Católica defendia a necessidade do ensino religioso como obrigatório nas escolas públicas e reivindicavam ainda subsídios financeiros do governo para a manutenção das

escolas confessionais. Diante dessas divergências, a Constituição de 1934 apresentou uma solução: ensino religioso obrigatório para as escolas, mas facultativo para os alunos (Ghiraldelli Jr., 2001).

De acordo com Piletti (2012, p. 176) “A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, dentre os quais: a educação como direito de todos, a obrigatoriedade da escola primária integral, a gratuidade do ensino primário, a assistência aos estudantes necessitados”.

Porém, as conquistas alcançadas pelos liberais tiveram curta duração, uma vez que a Constituição de 1937, promulgada sob o regime do Estado Novo, “estava longe de dar a ênfase que dera a de 1934 ao dever do Estado como educador” (Romanelli, 1991, p. 152).

O Estado Novo assumiu um papel subsidiário da educação pública, a gratuidade do ensino conseguida na constituição de 1934 ficou comprometida, uma vez que o artigo 129 determinou como dever do Estado manter o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Com isso, o texto da constituição sugere a divisão de classes e a extinção das igualdades dos cidadãos perante a lei (Ghiraldelli Jr., 1994).

Durante a ditadura de Vargas (1937-1945), o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946). Conforme Bittar & Bittar (2012), essas leis

[...] estabeleceram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). (Bittar & Bittar, 2012, p. 159).

Portanto, segundo Romanelli (1991, p. 157), a Reforma Capanema não rompeu com “a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”, isto é, a escola de ensino básico continuava sendo elitista e para poucos. Assim, as escolas de ensino profissional tornaram-se, junto com o ensino primário, em escolas das camadas populares.

De acordo com Ferreira Jr. (2010), as Leis Orgânicas do Ensino reforçaram a dualidade entre educação propedêutica e a instrução para o mundo do trabalho, pois dividia a educação segundo a origem social dos alunos e “vetava o acesso ao ensino superior àqueles que eram egressos dos cursos profissionais” (Ferreira Jr., 2010, p. 77).

Já o ensino técnico-profissional não atendeu aos interesses da indústria em desenvolvimento. O país modernizava-se rapidamente e exigia mão de obra especializada em grande quantidade e de forma rápida. Porém, os cursos industriais eram de longa duração, “o que contrastava com a exigência dos setores produtivos estatais e privados da economia em expansão” (Ferreira Jr., 2010, p. 76).

Portanto, “Com a dualidade das escolas segundo as classes sociais, o binômio educacional baseado no elitismo e na exclusão mantinha-se” com o traço característico que sempre esteve presente na história da educação brasileira.

A ditadura do Estado Novo terminou em 1945, com a deposição de Getúlio Vargas e, conseqüentemente, a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, instalada em fevereiro de 1946, com a função de estabelecer o Estado de direito democrático.

Em setembro do mesmo ano foi promulgada a quinta Constituição brasileira, que apresentava a educação como um direito de todos, a escola primária obrigatória e gratuita, o ensino religioso obrigatório para os estabelecimentos e ministrado conforme a religião dos alunos. Para Ribeiro (1998), de acordo com a Constituição de 1946, a União deveria fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”. Para tal, foi constituído uma comissão formada por

educadores que teriam como missão elaborar um projeto para a educação, posteriormente enviado ao Congresso Nacional e arquivado em 1949.

Em 1951, foi tentado o desarquivamento do projeto, entretanto o Senado informou que ele fora extraviado. Após essa constatação, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso iniciou os trabalhos de reconstrução do documento, com as discussões em torno dela a partir de 1957, tendo, ao final de 1958, um substitutivo que alterava profundamente o texto original.

Diante desse documento, considerado uma ameaça à escola pública, educadores desencadearam a campanha, gerando debate entre os vários partidos ideológicos em defesa da escola pública gratuita e de qualidade. Duas correntes radicalizaram suas posições: a dos defensores da escola pública, representada pelos educadores filiados ao Movimento da Educação Nova, e a dos professores da escola privada, ligados à Igreja Católica. Em 1961, o Projeto de Lei n. 4.024 foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República.

O projeto recebeu mais de 200 emendas no Senado, e procurou conciliar os interesses em discussão. Entretanto, isso não impediu que numerosas campanhas fossem organizadas, visando à ampliação e à melhoria do atendimento escolar, o que culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, ficando o ensino estruturado em quatro níveis: pré-primária, ensino primário, ensino médio e ensino superior. Com as diretrizes as escolas passaram a ter certa liberdade na organização dos seus currículos. (Piletti & Piletti, 1997).

A partir de 1964 o país passou a viver um período político comandado por militares, que durou 21 anos e deixou profundas marcas na memória do país. Nesse período foram efetuadas reformas em todos os setores, com repressão, privatização do ensino, com a exclusão de boa parcela das classes populares da educação elementar, institucionalização do ensino profissionalizante e desmobilização do magistério, através de confusa legislação educacional. Foi efetuada a Reforma do ensino de 1º e 2º graus e a Reforma do Ensino Superior que, para

Piletti (2012), foram impostas pelo governo sem a participação de estudantes, professores e de setores interessados.

Com as reformas, a estrutura do ensino mudou radicalmente. O curso primário (de 4 a 6 anos) e o ginásial (4 anos) foram unificados num único curso de 8 anos, nomeado de 1º grau. O antigo curso colegial (3 anos) transformou-se em 2º grau, de três ou quatro anos, exclusivamente profissionalizante. A reforma aumentou o número de matérias obrigatórias em todo o país e dividiu os conteúdos em quatro áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Práticas Educativas (Romanelli, 1991). No entanto, no ano de 1982, a Lei Nº 7.044 estabeleceu a liberdade para as escolas oferecerem ou não a habilitação profissional.

Já no Ensino Superior, o governo promoveu a Reforma Universitária. A Lei nº 5.540 de 1968 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, o curso parcelado através de semestres, com sistema de créditos, vestibular unificado e classificatório e a instituição regular dos cursos de pós-graduação (Silva & Silva, 2006).

Com essa reforma no Ensino Superior o governo procurou burocraticamente neutralizar a luta dos estudantes por mais vagas nas universidades públicas. O país vivia uma efervescência nas lutas por direitos do cidadão. Em 1979 e 1985 houve a anistia política. Em 1982, às eleições diretas para governadores e, a partir de 1985, eleições diretas para prefeito das capitais. Com esses acontecimentos, o clima de liberdade cresceu, contribuindo para resolver os vários impasses teóricos no campo educacional.

Santos Jr. (2001) afirma que a Constituição de 1988 provocou intensa articulação de entidades representativas dos diversos setores sociais, todas interessadas em participar da elaboração da nova constituição do país.

No campo educacional, aconteceram vários debates com destaque para o Fórum da Educação na Constituinte, que reuniu 13 entidades e terminou com a divulgação de um Manifesto à Nação em defesa da educação como direito de todo o cidadão, e da obrigatoriedade

dos estados, do Distrito Federal e dos municípios de destinar um percentual para a manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito, além de destinação exclusiva das verbas públicas para as escolas públicas e a democratização da educação em todos os níveis.

A Constituição de 1988 trouxe avanços em relação às anteriores. Entre esses avanços está a “referência à permanência na escola”, ao “pluralismo de ideias e de concepção pedagógicas”, à “valorização dos profissionais do ensino” e à “gestão democrática” constituídos como direitos e garantias fundamentais.

Nesse contexto, a redemocratização do país e a nova constituição fez surgir a necessidade de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que mobilizou educadores de todo o país para participar da elaboração dessa nova LDB, construída a partir de discussões e debates.

Sancionada pelo Presidente da República em dezembro de 1996 e com alterações posteriores, a nova LDB trouxe importantes inovações como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mudanças curriculares, ensino fundamental de nove anos, novo ensino técnico e obrigatoriedade do ensino médio. Além disso, em seu artigo 2º, determina que “a educação, dever da família e do Estado, inspiradas nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996), em consonância com a ideia já expressa na Constituição Federal (de 1988).

A partir de meados da década de 1990, com os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (a partir de 2011)- todos perseguidos pela ditadura militar, diga-se de passagem, - além da certeza da consolidação do regime democrático, alguns avanços foram conseguidos no rumo da democratização: controle da inflação e estabilidade econômica; uma tímida

redistribuição da renda; um relativo aumento real do salário mínimo e da renda dos mais pobres; a quase universalização do acesso à escola. (Piletti, 2012, p. 218).

Com base nos acontecimentos descritos, observa-se que a educação brasileira se constituiu nas desigualdades sociais construídas historicamente, pois desde os primórdios, ainda no Período Colonial, com os padres jesuítas, as instituições e as políticas educacionais foram criadas para atender especialmente os interesses da elite, deixando à margem da educação as mulheres, os pobres, os negros e os trabalhadores.

E, apesar de todas as reformas e mudanças na educação brasileira e na legislação educacional, bem como a democratização do ensino e a facilidade de acesso à escola pública, essas desigualdades ainda são percebidas, principalmente no que dizem respeito à qualidade, à permanência, ao sucesso do aluno, às estruturas físicas das escolas, à inclusão, aos recursos e os investimentos do Poder Público.

Para Piletti (2012, p. 218), “ainda temos um longo caminho a trilhar, especialmente no que se refere à permanência na escola e, portanto, à continuidade dos estudos, principalmente dos mais pobres, o que significa dizer, na melhoria da qualidade do ensino, com escolas bem equipadas e professores bem preparados e valorizados”.

Além disso, a educação e a escola pública no Brasil sofre com efeitos da desigualdade social gerada externamente, em que a distribuição da renda é desproporcional, sendo que uma pequena parcela da sociedade é muito rica, enquanto grande parte da população vive na pobreza e miséria, o que implica no crescimento e agravamento de outros problemas sociais, como a falta de moradia e acesso aos serviços e políticas públicas, o desemprego, a insegurança e a violência, dentre outros, que afetam não só adulto, mas também as crianças e os adolescentes em idade escolar.

1.2 Desafios da escola pública na contemporaneidade

A pobreza, consequência da desigualdade social e má distribuição de renda, é uma realidade em países subdesenvolvido e em desenvolvimento, como o Brasil. Ela gera outros problemas, tais como a marginalização do indivíduo que fica vulnerável ao mundo das drogas, por exemplo, gerando problemas sociais com consequências desastrosas. Esses problemas sociais se manifestam também na escola, e ao mesmo tempo a sociedade deposita sua confiança para saná-los ou mesmo minimizar seus efeitos.

Com o crescimento da população, a escola passou a ter um desafio ainda maior, “educar o maior número de indivíduos a fim de colocá-los em condição de colaborar, através do esforço comum, para a minimização dos problemas socioeconômicos da comunidade” (Martins, 1990, p. 22).

No entanto, o ensino, principalmente na escola pública, tem se mostrado ineficiente e pouco capaz de apresentar propostas para solucionar os problemas gerados pela sociedade e que refletem na escola, precisando ser repensado em bases dinâmicas, criativas e inovadoras (Martins, 1990).

O mundo contemporâneo e globalizado trouxe ainda para dentro da escola uma diversidade de pessoas, costumes, culturas, comportamentos e pensamentos, além de situações inusitadas em que gestores e professores teriam de adotar uma postura ética e política para a manutenção das boas relações no âmbito escolar, além de buscarem uma maior formação que lhes preparem para lidar com as dificuldades geradas na rotina da escola (Amorim, 2017).

No contexto da escola pública na contemporaneidade, cada um dos atores educacionais elabora suas concepções, tirando do ambiente, de forma implícita e inconsciente, tudo o que precisa para a construção e apropriação individual de seus conhecimentos e valores, que

permitem elaborar novos significados para desenvolver dentro de ambientes sociais e culturais cada vez mais amplos e complexos (Xavier & Chaves, 2018).

Nesse sentido, essas escolas têm, dentre outros desafios, fornecerem uma variedade de cenários que promovam valores, habilidades e competências, relações de convivência cívica, participação, tolerância, diálogo, solidariedade e respeito pela diferença entre os sujeitos, onde os processos educacionais visam à formação de crianças e jovens que participam de forma crítica, autônoma e reflexiva na transformação de sua realidade e do ambiente em que vivem.

A escola é o lugar onde a criança encontra os meios de se preparar para realizar seus projetos de vida, construir uma vida digna e cidadã e ter a condição necessária tanto para a sua formação intelectual quanto para a sua formação moral e social. Portanto, “a escola é o lugar de realização das atividades contraditórias, um espaço pedagógico promissor para efetivar mudanças” (Amorim, 2017, p. 80).

Neste contexto, Aranha (2006, p. 34) diz que “Educar é uma prática social intencionada, isto é, antecedida de um projeto teórico consciente que visa as mudanças de comportamento, não só no educando, mas também no educador e na sociedade”. Neste sentido, o conceito de educação é percebido como a organização dos esforços individuais e coletivos com um intuito comum, objetivados por uma política de ação e respeito.

Entretanto, no sistema educacional brasileiro o que se enfatiza ainda é a memorização de conteúdo, refletindo negativamente na aprendizagem, desestimulando o aluno a pensar, assim como, a extensão do tempo, que é curto em relação à quantidade de conteúdos exigidos, negando a oportunidade de desenvolver atividades que explorem o potencial criador dos alunos (Chagas, 2009).

Talvez, um dos motivos que têm levado as escolas a conduzir o ensino de acordo com tais moldes, tenha sido o modo como a ciência foi construída ao longo dos anos, cuja

ênfase está na racionalização em detrimento do que é subjetivo no homem: o sentimento e a intuição. Porém, sabe-se que a educação é uma instituição humana, portanto, carregada de subjetividade, que só se pode sentir e não medir (Chagas, 2009, p. 25).

Diante disso, a instituição escolar necessita reaprender a ser uma organização significativa, ativa, estimulante e interessante, compreendendo onde o aluno está inserido, quais são as suas preocupações, necessidades, curiosidades, com o estabelecimento de um currículo que dialogue ininterruptamente com a vida, com o habitual e com o dia a dia.

Abordar questões relacionada à escola pública significa buscar a relação existente entre a escola e a sociedade, as quais acabam por si fundir tendo em vista que a sociedade projeta suas concepções e tendências, seu modo de se expressar e de ser, de pensar e agir, através da sua relação com a escola, que acaba por reproduzir modelos sociais que surgem em um rápido processo de transformação do estado comportamental do ser humano e da sua contemporaneidade.

Desse modo, conforme Libâneo (2012), a escola pública possui diferentes dimensões atreladas a contextos externos à sala de aula, mas que estão embutidas no contexto sócio-histórico da sociedade, da comunidade, da escola, do aluno e da família.

Nesse sentido, a educação pode promover mecanismos de inclusão social, em que a escola pública garanta aos alunos o acesso aos direitos de cidadania, resgatando ideais, princípios e valores esquecidos pela humanidade, como a tolerância e respeito ao outro, por exemplo. Para tanto, faz-se necessário romper com os laços arcaicos e tradicionais presentes ainda no cotidiano escolar e promover na escola a formação de um novo modelo humano e civilizatório, que tornem efetivamente os alunos em cidadãos para atuar ativamente na transformação da sociedade (Gohn, 2004).

A educação para a cidadania refere-se aos aspectos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento competências e atitudes necessários para contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem. Trata-se de um conceito amplo, que engloba não só o ensino e a aprendizagem na aula, mas também as experiências práticas adquiridas através da vida escolar e das atividades desenvolvidas na sociedade em geral (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA, 2012, p. 9*)

As políticas educacionais brasileiras dizem respeito a todas as propostas e ações do Estado para a educação pública, tanto no sentido amplo dos planos de educação, quanto no espaço escolar, principalmente nos limites da sala de aula. Essa limitação das políticas educacionais, acabam não levando em consideração o contexto social da escola, do aluno e de suas famílias, assim como as especificidades de cada realidade, simplificando a ação pedagógica para a escola, a sala de aula, a obtenção de resultados e índices que devem dar um retorno para o Estado (Silva & Almeida, 2012).

Apesar dessa limitação, é possível criar modelos pedagógicos que permitam organizar adequadamente os conteúdos acadêmicos como conhecimento válido, interligando o currículo aos conhecimentos prévios dos estudantes e suas realidades, baseando-se na inter-relação de seus componentes fundamentais: o aluno, o professor, o contexto, os materiais e os meios pedagógicos, as formas de avaliação e o processo de educação, entre outros.

Desse modo, a pedagogia permite também selecionar e ressignificar as contribuições de outras áreas do conhecimento e instrumentos de aprendizagem, através de projetos pedagógicos e interdisciplinares, para que o aluno possa produzir o seu próprio conhecimento e enriquecer suas habilidades prévias (Martins & Lombardi 2015).

Portanto, mesmo com todos os problemas e desafios da educação na contemporaneidade, a escola pública pode ressignificar o seu papel na formação do aluno

enquanto sujeito ético, responsável, crítico e participativo, buscando assim, cumprir a sua função social. Para tanto, pode recorrer aos aspectos importantes da pedagogia, como o trabalho coletivo, atividades extracurriculares e projetos pedagógicos que auxiliem no desenvolvimento desse aluno.

E para que a escola consiga cumprir esse papel é necessário reconhecer que ela também sofre com os problemas da sociedade, refletidos principalmente nos alunos, e essa situação se agrava quando a escola faz parte de uma comunidade de alta vulnerabilidade social. Daí a importância de conhecer e valorizar o contexto histórico, social e cultural do aluno, para que a escola possa intervir de forma direcionada e eficiente.

Deste modo, para reconhecer os reflexos desses problemas na escola pública e suas consequências negativas para o desenvolvimento do aluno, foi necessário discorrer na seção seguinte sobre as diversas concepções de vulnerabilidade social, suas consequências para crianças e adolescentes que são expostos a riscos e situações vulneráveis, bem como suas implicações no âmbito da escola pública.

2. A ESCOLA PÚBLICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Nesse marco teórico, procurou-se apresentar o conceito de vulnerabilidade social, suas especificidades e diferentes dimensões, seus impactos na vida de crianças e adolescentes que moram em comunidades consideradas vulneráveis e seus reflexos no âmbito escolar, mas especificamente na escola pública.

A escola pública no Brasil se constituiu, historicamente, elitista e excludente, voltada para atender os interesses políticos, sociais e econômicos da classe dominante. No entanto, com o processo de redemocratização do país, a educação passou a ser um direito social preconizado na Constituição de 1988, sendo dever do Estado a garantia do acesso e da permanência à escola para todos sem distinção de qualquer natureza (Brasil, 1988).

Com isso, a escola pública tornou-se instrumento de desenvolvimento das políticas públicas de educação e espaço de garantia do direito à educação, tendo como uma de suas funções sociais a formação integral dos alunos, suas potencialidades físicas, cognitivas e afetivas, capacitando-os para o exercício da cidadania (Brasil, 1996).

Embora a Constituição Federal e as legislações educacionais tragam em seus textos legais a compreensão de uma educação e uma escola para todos, isso não garante a efetividade desse direito.

Segundo Pirola (2009), muitas escolas apresentam ainda situações excludentes, quando, por exemplo, o acesso ainda não é garantido a todos, a educação infantil não cumpriu a universalização, as condições físicas, estruturais e pedagógicas da escola não garantem uma qualidade que proporcione efetivamente a permanência e o sucesso do aluno e quando a escola utiliza a avaliação como forma de medição de conhecimento e não leva em consideração a realidade, as dificuldades e as necessidades dos alunos.

Além dos direitos negados em relação a educação no país, muitas crianças e adolescentes sofrem outras privações de direitos, como insuficiência na segurança alimentar, falta de moradia digna, acesso a saúde, ao lazer, a segurança, a assistência à infância e a proteção integral, que as levam a situações de vulnerabilidades sociais.

Diante disso, a escola, em especial a escola pública, sofre com essas vulnerabilidades, pois ela também é vulnerável pela falta de condições estruturais, físicas e financeiras, quando é parte de uma comunidade que não é alcançada por políticas públicas eficazes, quando vivencia históricos de violência dentro e no entorno dos seus espaços e quando atende alunos em situações de risco e os seus profissionais não estão preparados para lidar com essas situações.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea (2015a, p. 12), assim como as noções de necessidades básicas, de pobreza multidimensional e de desenvolvimento humano, a exclusão e a vulnerabilidade social são “noções antes de tudo políticas (ainda que nem sempre sejam percebidas como tal), que introduzem novos recursos interpretativos” que vão para além da dimensão monetária.

Portanto, o reconhecimento da vulnerabilidade social como um fenômeno de múltiplas dimensões que atinge as crianças e os adolescentes, a comunidade e a escola pública, coloca em evidência as discussões sobre as diferentes concepções relacionadas as vulnerabilidades, os seus impactos no âmbito escolar e as políticas públicas educacionais como formas de enfrentamento às vulnerabilidades.

2.1 Vulnerabilidade social

A população brasileira pode ser considerada como um reflexo da desigualdade, que se desenvolveu desde os primórdios da história da formação política, social e econômica do país,

tendo em vista que ela cresceu em uma sociedade sumariamente explorada, durante séculos, e ao mesmo tempo preconceituosa, racista, discriminatória e excludente.

Segundo estudos do Ipea (2018a), mesmo com uma diminuição das desigualdades sociais nos últimos anos, evidenciadas no crescimento das rendas de pessoas com menor escolaridade, de domicílios chefiados por mulheres, de pessoas declaradas pretas ou pardas, bem como de moradores da região Nordeste, de áreas definidas como rurais e de municípios pequenos, o Brasil ainda é “conhecido por manter uma das mais altas desigualdades de renda do mundo” (Ipea, 2018a, p. 7).

O que se sabe é que essa desigualdade ocorre devido à má distribuição de renda, que apresenta uma grande disparidade entre ricos e pobres. Além disso, a partir dessa desigualdade outras acabam atingindo fortemente a população mais pobre, provocadas pelas deficiências na segurança pública, na estrutura educacional, no sistema de saúde e no mercado de trabalho, tornando essa população ainda mais vulnerável.

Soma-se a isso, o fato de boa parte dessa população viver em áreas e comunidades periféricas das grandes cidades do país, que sofrem “com políticas públicas inadequadas e insuficientes para atender a todos os cidadãos” (Silva & Rapoport, 2013, p. 2).

Com isso, essa população “sobrevive em condições precárias no que se refere à alimentação, higiene, educação e saúde, sem acesso a melhores oportunidades de emprego” (Silva & Rapoport, 2013, p. 3). Tal situação leva essas pessoas a exposições a riscos e, conseqüentemente, as tornam mais vulneráveis. “São considerados fatores de risco aqueles cujas condições ou variáveis provocam efeitos negativos ou indesejáveis, ou até mesmo comportamentos que comprometam a saúde e o bem-estar do indivíduo” (Scott et al., 2018, p. 603).

Nesse sentido, vulnerabilidade se refere a dadas condições desfavoráveis, remetendo às dimensões objetivas de exclusão social. Estar em vulnerabilidade social se expressa pela alteração ou diminuição da potencialidade de resposta frente às situações de risco ou constrangimento da vida. Quanto mais vulnerável for uma família, mais ela pode se expor a riscos. Os riscos comportam situações que podem afetar o bem-estar e a saúde de indivíduos, famílias, grupos e comunidades. As situações de vulnerabilidade social não prevenidas tendem a tornar-se uma situação de risco. Dessa maneira, os conceitos de vulnerabilidade social e risco remetem um ao outro e geralmente são abordados de forma conjunta. (Paulon & Romagnoli, 2018, p. 179).

Além de todos os pontos citados até aqui, as pessoas vulneráveis são também aquelas que por não reconhecerem seus direitos não sabem como e onde reivindicarem mudanças e transformações na comunidade e na sociedade em que vivem. Com isso, Silva (2007) afirma que essas populações atingem um grau elevado de vulnerabilidade, deixando-as incapacitadas de solicitar, escolher ou negar aquilo que lhes é oferecido. Portanto, muitas acabam aceitando as condições as quais estão expostas.

A vulnerabilidade social é característica de uma sociedade desigual, com condições desfavoráveis na geração de direitos e oportunidades, provocando um agravamento da situação para determinados grupos específicos (negros, indígenas, mulheres, deficientes, populações carentes), por serem alvos de discriminação étnica, religiosa, cultural, de gênero e social. Assim, a vulnerabilidade social passa a ser entendida a partir de múltiplos condicionantes, não é uma essência ou algo inerente a algumas pessoas e a alguns grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias (Paulilo & Jeolás, 1999).

O conceito de vulnerabilidade, entendido como uma condição de fragilização das pessoas e famílias no que se refere à inserção e estabilidade no mercado de trabalho, a debilidade de suas relações sociais e ao grau de regularidade e de qualidade de acesso aos serviços públicos ou outras formas de proteção social, situa-se como um conceito estruturante das políticas públicas (Paulon & Romagnoli, 2018, p. 179).

Portanto, para compreender a vulnerabilidade social é necessário analisar o alcance das políticas públicas. Assim, ao aprofundar o marco conceitual da vulnerabilidade social, Monteiro (2011) afirma que defini-la “[...] é mais do que um exercício intelectual, objetiva compreender os desafios e tensões que se colocam para as políticas sociais, no sentido de efetivar-se na perspectiva proativa, preventiva e protetiva” (Monteiro, 2011, p. 30).

A concepção de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mais atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos (Abramovay et al., 2002). Reforçando esse pensamento, Paulon & Romagnoli, (2018, p. 179), afirmam que “A complexidade e multideterminação da vulnerabilidade são inegáveis, pois esta é perpassada por questões de inúmeras ordens [...] servindo de referência para identificar situações de vulnerabilidade dos indivíduos, famílias ou comunidades”.

A expressão vulnerabilidade social assim como os conceitos de necessidades básicas insatisfeitas (Feres e Mancero, 2001; Rocha, 2003) ou pobreza multidimensional (Bourguignon & Chakravarty, 2003) vêm se popularizando à medida que cresce o reconhecimento de que a categoria pobreza, sem estar devidamente qualificada, é limitada para expressar as complexas situações de mal-estar social a que estão sujeitas diversas populações.

O termo pobreza viria perdendo sua capacidade significativa em face da percepção, cada vez mais generalizada, de que o bem-estar e a qualidade de vida teriam muitos outros

determinantes além da renda monetária, a saber: a disponibilidade de serviços públicos, a qualidade do meio ambiente, ou, ainda, os graus de liberdade individual e política que uma sociedade oferece (Sen, 2001; Rocha, 2000; Barros, Carvalho & Franco, 2006; Codes, 2008).

Portanto, a expressão vulnerabilidade social pode ser utilizada para descrever a condição social daquelas pessoas situadas em “um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária em sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional” (Castel, 1998, p. 26).

Corroborando com essa concepção, Abramovay & Fefferman (2007) definem situações de vulnerabilidade social aquelas nas quais determinados grupos, famílias e indivíduos encontram-se incapacitados para lidar com as circunstâncias do cotidiano da vida em sociedade. Essas situações não se restringem aos determinantes econômicos, pois perpassam também as organizações simbólicas de raça, orientação sexual, gênero, etnia, entre outras.

A vulnerabilidade social pressupõe também um conjunto de características, de recursos materiais, imateriais e de habilidades essenciais para indivíduos ou grupos, que podem ser insuficientes ou inadequados para o aproveitamento das oportunidades disponíveis na sociedade. (Vignoli, 2001; Camarano et al., 2004).

A vulnerabilidade social é uma noção multidimensional, decorrente de fenômenos diversos, com causas e consequências distintas, que afeta de forma diferenciada as pessoas e grupos sociais. As condições sociais, culturais, étnicas, políticas, econômicas, educacionais e de saúde vão tornar as pessoas e os grupos, mais ou menos vulneráveis, ou seja, com capacidade de superar ou minimizar as dificuldades e riscos, e de aproveitar as oportunidades para melhorar sua situação de bem-estar (Zanella, Costa, Panizza & Rosa, 2009, p. 192).

Conceitualmente, associa-se a vulnerabilidade à presença de três componentes: exposição ao risco, incapacidade de reação e dificuldades de adaptação diante da materialidade do risco (Moser, 1998). Desse modo, a vulnerabilidade social envolve a exposição a riscos de diferentes naturezas, podendo ser provocados pelas diversas formas de violências, por crises econômicas, pela carência ou ineficiência das políticas públicas e pela negação dos direitos, que provocam a instabilidade das condições de vida dos grupos mais pobres (Katzman, Beccaria, Filgueira, Golbert & Kessler, 1999; Veras, 2010).

Esses grupos, segundo coordenadas de ocupação das cidades, acabam por localizar-se em áreas de risco ou degradação ambiental, como encostas de rios, baixa cobertura de esgotos e demais serviços urbanos, zonas sujeitas a alagamentos, alta declividade, desmoronamentos ou, ainda, em proximidade de vias expressas, lixões e poluição. (Alves, 2006; Torres, Marques, Ferreira & Bitar, 2003; Veras, 2010; Zanella et al., 2013).

Diante disso, é possível afirmar que a vulnerabilidade social se constitui com uma construção social, assumindo diferentes formas de acordo com os condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais e locacionais, que desencadeiam mudanças na vida das pessoas, acentuando as desigualdades, as fragilidades e as contradições sociais.

Com esses pressupostos, Monteiro (2011) diz que a vulnerabilidade pode ser compreendida a partir de fatores externo e interno. Para a autora “O externo refere-se ao contexto de referência, já o interno pauta-se em características básicas de indivíduos, grupos, lugares ou comunidades” (Monteiro, 2011, p. 34).

Com essa informação e pensando na Escola Francisco Andrade Teófilo Girão, *locus* dessa pesquisa, é possível afirmar que a comunidade do Jagurusssu e todos os seus problemas sociais, ambientais, econômicos, políticos e de segurança se caracterizam como fatores externos que acentuam as vulnerabilidades.

E a partir do momento que esses fatores externos adentram à escola, afetam direta ou indiretamente os alunos e os membros da comunidade escolar e geram a instabilidade de suas condições de vida, estes tornam-se internos, somados a outros problemas já enfrentados pela escola.

Ainda segundo Monteiro (2011), esses fatores externos e internos são constituídos a partir do que a autora define como “ativos”. Esses ativos são conjuntos de recursos, materiais e imateriais, que se inter-relacionam para a construção de estratégias de sobrevivência, bem-estar e mobilidade social. Portanto, a ausência, inexistência ou ineficiência desses recursos intensificam as vulnerabilidades dos indivíduos, comunidades, famílias e grupos sociais.

Desse modo, Vignoli (2001) compreende a vulnerabilidade social como a falta de acesso a esses recursos, assinalando a carência dos conjuntos de atributos necessários para o aproveitamento efetivo e igualitário da estrutura de oportunidades existentes.

Corroborando, com o autor, Kaztman et al. (1999), diz que essa estrutura de possibilidades irá determinar maior ou menor desvantagem ou debilidade no processo de mobilidade social e no enfrentamento aos problemas sociais. Para Moser (1998), a vulnerabilidade estaria associada à insegurança e instabilidade no bem-estar das pessoas diante de um ambiente de mudanças, incluindo sua capacidade de resposta e resistência aos riscos.

Portanto, esses ativos revelam aqueles grupos que apresentam maior ou menor vulnerabilidade. Por este motivo, tais recursos e estrutura são considerados para avaliação dos riscos e para a análise do Índice de Vulnerabilidade Social-IVS no Brasil, que para Ipea (2015a) são classificados em três dimensões: infraestrutura urbana, capital humano; renda e trabalho. Sendo que para Monteiro (2011), esses ativos podem ser classificados em físicos, financeiros, humanos e sociais.

Os ativos físicos caracterizam-se pelo meio de vida (como moradia e acesso a bens duráveis) e meios de produção da vida material. Os ativos financeiros constituem os diferentes instrumentos financeiros formais e informais, de acesso a crédito, poupança, cartão de crédito, caderneta etc. Os ativos humanos, ou capital humano, são definidos pelos recursos que dispõem os lugares em termos de qualidade e quantidade de força de trabalho, bem como investimentos em educação e saúde para seus membros. Os ativos sociais são definidos por meio do atributo coletivo pautado em relações de confiança e reciprocidade, que se manifestam em redes interpessoais (Monteiro, 2011, p. 34-35).

Assim, Busso (2001) considera a vulnerabilidade como a debilidade dos ativos que indivíduos, famílias ou grupos dispõem para enfrentar riscos existentes. E para Kaztman et al. (1999) esses ativos são necessários para o aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades, e a debilidade destes podem impedir ou deteriorar as situações de bem-estar social.

De acordo o Ipea (2015a), o IVS é um índice construindo a partir de indicadores de desenvolvimento humano que dar destaque as situações de exclusão e vulnerabilidade social no Brasil, em uma “perspectiva que vai além da identificação da pobreza entendida apenas como insuficiência de recursos monetários” (Ipea, 2015a, p. 12).

Esse índice foi pensado para dialogar com a “política social brasileira, uma vez que atesta a ausência ou insuficiência de ‘ativos’ que, pela própria Constituição Federal de 1988 (CF/1988), deveriam ser providos aos cidadãos pelo Estado, nas suas diversas instâncias administrativas” (Ipea, 2015a, p 13).

As três dimensões utilizadas no IVS (IVS Infraestrutura Urbana, IVS Capital Humano e IVS Renda e Trabalho) são constituídas por 16 indicadores, que juntos formam o índice e apresentam os padrões de vulnerabilidade social no Brasil, conforme demonstrado abaixo.

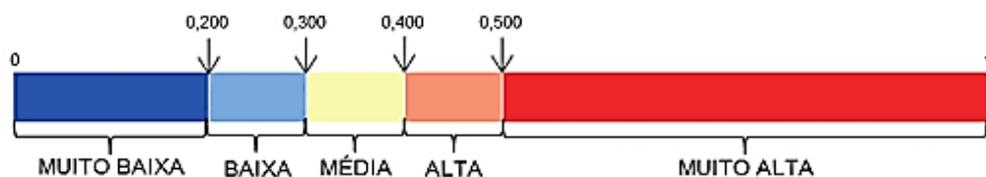
Figura 1 – Dimensões e indicadores do IVS



Fonte: Ipea, 2015a.

Compreende-se, portanto, a vulnerabilidade como uma conjunção de fatores, aplicados de diversas maneiras e em várias dimensões, de modo a tornar o indivíduo ou grupo mais suscetível aos riscos e contingências (Cançado, Souza & Cardoso, 2014). Desse modo, o IVS é um índice que varia entre 0 e 1, apresentando uma faixa de níveis em muito baixa, baixa, médio, alto e muito alto de vulnerabilidade social nos estados, municípios e regiões metropolitanas do país, conforme figura 2.

Figura 2 – Faixas de níveis do IVS

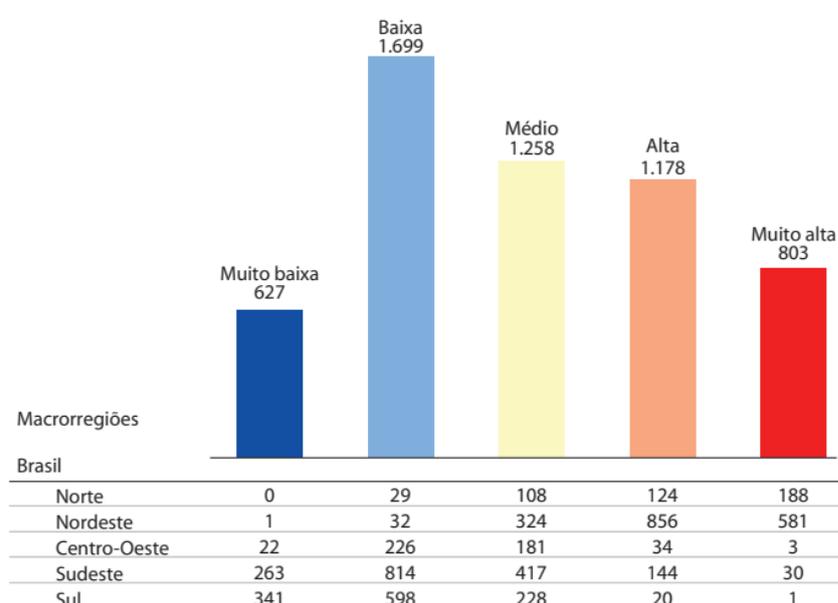


Fonte: Ipea, 2015a.

Portanto, os lugares que possuem muito baixa vulnerabilidade social apresentam um IVS entre 0 e 0,200. Já aqueles com baixa vulnerabilidade social, um IVS entre 0,201 e 0,300. Aqueles com média vulnerabilidade exibem IVS entre 0,301 e 0,400. Os que são considerados de alta vulnerabilidade social apresentam IVS entre 0,401 e 0,500. E aqueles com muita alta vulnerabilidade apresentam IVS entre 0,501 e 1 (Ipea, 2015a). Assim, aqueles municípios que apresentam maior IVS são considerados os mais vulneráveis do país.

A partir do IVS, o Ipea conseguiu mapear os padrões de vulnerabilidade social no Brasil, e no ano de 2015, produziu e divulgou o Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros. Nesse documento, o Nordeste é a região que apresenta o maior número de municípios com alta vulnerabilidade (0,401 a 0,500) e muito alta vulnerabilidade social (0,501 a 1), respectivamente, 856 e 581 municípios – ver figura 3. Com isso, “Do total de municípios nordestinos, 80,1% estão nas duas faixas mais altas da vulnerabilidade social” (Ipea, 2015a, p. 49).

Figura 3 – Número de municípios por macrorregião e faixa do IVS



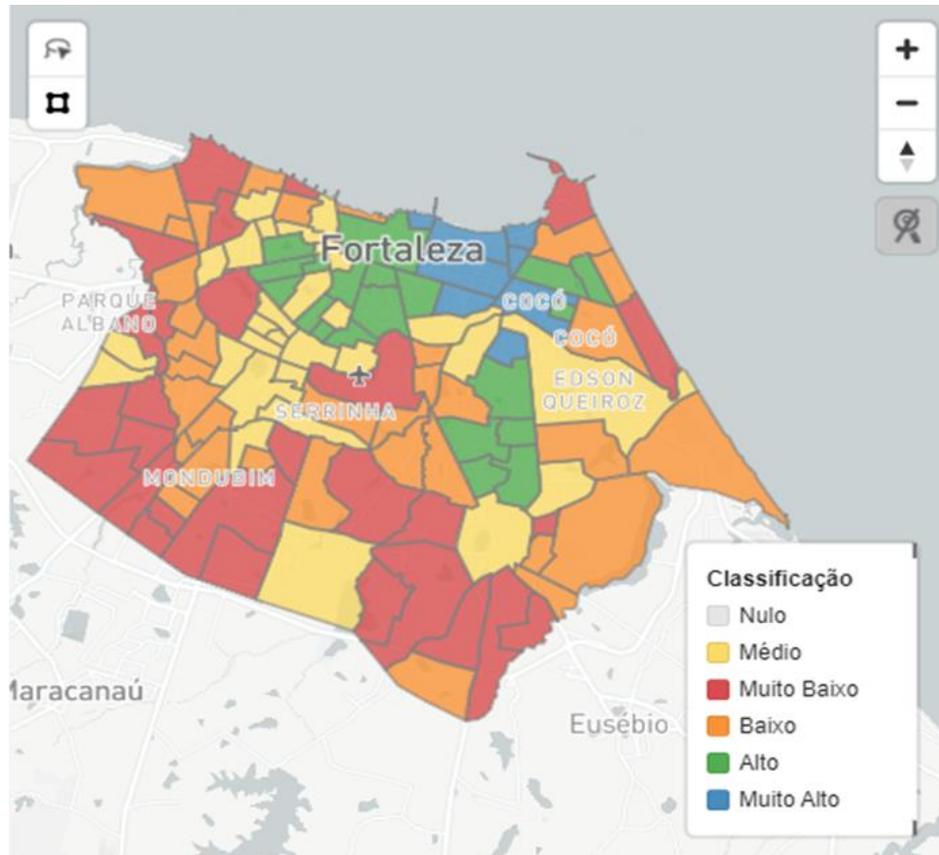
Fonte: Ipea, 2015a.

Conforme o Atlas da Vulnerabilidade Social nas Regiões Metropolitanas Brasileiras, de 2015, também do Ipea, a Região Metropolitana de Fortaleza passou de 0,431 em 2000, IVS considerado alto, para 0,348 em 2010, IVS considerado médio. Porém, mesmo com a diminuição do índice de vulnerabilidade social, a Região Metropolitana de Fortaleza é ainda a sexta com maior IVS do país (Ipea, 2015b).

Contudo, ao adentrar nos bairros de Fortaleza é possível verificar que esse número não se reflete de forma homogênea, pois as disparidades são visíveis entre os recursos materiais e simbólicos, ou seja, os ativos ofertados entre as populações que vivem em bairros de classe

média e alta e aquelas que vivem em bairros mais pobres, e refletem as desigualdades sociais existentes na região – ver mapa abaixo.

Figura 4 – Mapa do indicador IDH por classificação de bairro em Fortaleza



Fonte: Fortaleza, 2019a.

Além disso, essas disparidades podem ser verificadas no Relatório sobre o Desenvolvimento Humano por Bairro em Fortaleza, elaborado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano, a partir do Censo Demográfico de 2010, de dados do Ipea e do Ipece. Esse relatório se baseia no Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, que também varia de 0 a 1, sendo que no caso do município de Fortaleza, esse índice está organizado por bairro. Assim, quanto mais próximo de 1 melhor o nível de desenvolvimento humano e, em sentido contrário, quanto mais próximo de 0 pior o nível de desenvolvimento do bairro (Fortaleza, 2015).

Para chegar aos resultados em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano dos Bairros (IDH-B), foram analisados indicadores como renda, educação e longevidade das pessoas.

Com isso, do total de 117 bairros, Fortaleza têm 8 (6,84%) com uma classificação de IDH-B muito alta; 20 (17,09%) com IDH-B alto; 28 (23,93%) com IDH-B médio; 33 bairros (28,21%) com IDH-B baixo; e 28 (23,93%), com IDH-B muito baixo (Fortaleza, 2015). Portanto, 61 (52,13%) dos bairros fortalezenses apresentam IDH-B baixo e muito baixo, o que reflete nos índices de vulnerabilidade social e confirma a disparidade e desigualdade social entre bairros ricos e pobres.

Figura 5 – Os 10 melhores e os 10 piores bairros de Fortaleza quanto ao IDH-B

Bairro	IDH	Bairro	IDH
1º Meireles	0,953	1º Conjunto Palmeiras	0,119
2º Aldeota	0,867	2º Parque Presidente Vargas	0,135
3º Estância (Dionísio Torres)	0,860	3º Canindezinho	0,136
4º Mucuripe	0,793	4º Genibaú	0,139
5º Guararapes	0,768	5º Siqueira	0,149
6º Cocó	0,762	6º Praia do Futuro II	0,168
7º Praia de Iracema	0,720	7º Planalto Ayrton Senna	0,168
8º Varjota	0,718	8º Granja Lisboa	0,170
9º Fátima	0,695	9º Jangurussu	0,172
10º Joaquim Távora	0,663	10º Aeroporto (Base Aérea)	0,177

Fonte: Fortaleza, 2015.

A partir desses resultados, observa-se ainda que os bairros com menor IDH-B se encontram localizados nas regionais 5 e 6, que apresentam IDH de 0,25 e de 0,30, respectivamente, de acordo com a figura 6 (Fortaleza, 2019a).

Figura 6 – Distribuição do número de bairros de acordo com o IDH-B por Regional



Fonte: Fortaleza, 2019a.

O bairro Jangurussu, onde se localiza a Escola Francisco Andrade Teófilo Girão, está inserido na Regional 6 e se apresenta na classificação muito baixa do IDH-B, com indicador de 0,172, ficando entre os piores bairros do município (Fortaleza, 2015) e ainda o segundo pior da Regional 6 (Fortaleza, 2019a).

Esses dados demonstram que esse bairro, assim como os outros que apresentam a mesma classificação, sofrem com a inexistência ou a ineficiência das políticas públicas, a falta de acesso aos ativos necessários para o alcance da mobilidade social e do bem-estar, acentuando as desigualdades sociais, que provocam o distanciamento da população que vive nesses bairros em relação aos recursos sociais, políticos, econômicos e culturais que predominam nos bairros com melhores indicadores de IDH-B.

Outro ponto discutido sobre vulnerabilidade social é que, para Vignoli (2001), ela é tratada como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos das pessoas, sejam elas indivíduos ou grupos, e o acesso a estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provém do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social desses indivíduos ou grupos.

Assim, segundo Ribeiro & Vóvio (2017, p. 73) “parte das populações das grandes cidades se distancia do valor democrático da mobilidade social, tanto em termos reais, no que tange ao deslocamento físico das pessoas, quanto em termos simbólicos, no que concerne às expectativas de melhoria do seu bem-estar social”.

Desse modo, essa mobilidade é entendida na perspectiva de distanciamento físico geográfico, tendo em vista que essas populações residem nas áreas periféricas e afastadas dos centros das grandes cidades, e na perspectiva de ascensão na escala social e de melhoria da qualidade de vida (Almeida, 2010).

De acordo com Kaztman (2001), o modo como se deu a ocupação dos territórios das grandes cidades da América Latina gerou um fenômeno de crescimento das desigualdades, que leva ao distanciamento das populações dos modos de vida que predominam no restante da cidade, acentuando o isolamento social e diminuindo o acesso as informações e as interações sociais com outros grupos e em outros espaços. Para o autor, essas populações acabam ficando a margem da sociedade, tendo vínculos precários com o trabalho e com os serviços públicos e privados.

Uma outra definição sobre vulnerabilidade remete à ideia de fragilidade e de dependência, que se conecta à situação de crianças e adolescentes, principalmente os de menor nível socioeconômico. Devido à fragilidade e dependência dos mais velhos, esse público torna-se muito submisso ao ambiente físico e social em que se encontra (Fonseca et al., 2013, p. 64).

Pela própria condição de dependência, imaturidade, inexperiência e incapacidade, a criança e o adolescente são por natureza vulneráveis. E quando estes são expostos a situações de risco, seja pela família ou pela sociedade, acentua-se as condições de vulnerabilidade. Em determinadas situações, o estado de vulnerabilidade pode afetar a saúde, mesmo na ausência de doença, com o abalo do estado psicológico, social ou mental das crianças e dos adolescentes (Fonseca et al., 2013, p. 65).

2.2 Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social

As concepções de criança e adolescente e de infância e adolescência são distintas, pois as primeiras estão intrinsicamente relacionadas a noção de idade e faixa etária, são, portanto, compreendida como uma etapa da vida do ser humano, já as segundas concepções estão relacionadas ao processo de crescimento e desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito histórico, social e cultural (Constantino, 2003).

O Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

Quanto a concepção de infância, Kramer (2006, p. 13), diz que ela “é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”.

Para Heywood (2004), a concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, não é uma construção linear. Corroborando com o autor, Kuhlmann Jr. (2010, p. 30) diz que “É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais”.

Quanto a adolescência, Eisenstein (2005), destaca que ela é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizada pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social. A adolescência, por exemplo, está vinculada a um momento de socialização e construção identitária, rico em possibilidades de descobertas, mudanças, experimentação de papéis, novas experiências, condutas e situações sociais (Doron & Parot, 2000)

Segundo Selosse (1997), a adolescência é uma fase marcada por grandes descobertas e instabilidade emocional, período no qual é formada a identidade, que está diretamente relacionado a autoafirmação, ao desenvolvimento, as novas experiências e novas condutas. Essa fase não pode ser reduzida a uma simples faixa etária, pois trata-se da transição entre a dependência infantil e a autonomia adulta e, portanto, da fase de decisões biológicas, sociais e, principalmente, psicológicas. Com isso, a adolescência caracteriza-se por transições afetivas, relacionais, sociocognitivas, identitárias e normativas, de separação e individuação, de luto e desilusão, de desejo, prazer e gozo.

Diante do exposto, a infância e a adolescência correspondem as fases de desenvolvimento do indivíduo, em que constrói sua personalidade e identidade, seus valores, sentimentos, afetividades e opiniões, por meio das suas vivências, experiências, condutas, situações sociais e interações com o meio. A criança e o adolescente se referem as etapas da vida em que os indivíduos vivenciam, respectivamente, a infância e a adolescência.

Por serem fases determinantes para a formação e o desenvolvimento, a infância e a adolescência requerem atenção e cuidados específicos. Para Fonseca et al. (2013), é nelas que o indivíduo está mais exposto e vulnerável às diversas condições sociais que podem influenciar em seu desenvolvimento adequado e à construção de uma vida digna.

Essas vulnerabilidades, normalmente, estão associadas à falta de cuidados, de amparo à saúde, a exploração sexual e ao abandono e podem gerar problemas irreversíveis. Além disso, a falta de acesso aos bens culturais e o contato direto com a violência urbana, violência psicoafetivas, sexuais, culturais, independentes de sua natureza, fragilizam crianças e adolescentes (Abramovay et al., 2002; Abramovay & Fefferman, 2007).

Com isso, para Sierra & Mesquita (2006), quando se trata de pensar a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, é importante percebê-las como indivíduos com necessidades que precisam ser urgentemente atendidas. “Esta condição lança à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade para com sua formação. Assim, verifica-se a necessidade de investimentos que precisam ser aplicados na redução dos fatores de vulnerabilidade que possam ameaçar o bem-estar deles” (Sierra & Mesquita, 2006, p. 150). Portanto, a ideia de vulnerabilidade social torna-se importante para chamar a atenção sobre as condições e situações que colocam crianças e adolescentes em risco.

As crianças e os adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aqueles que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais, da pobreza e da exclusão social, da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de

socialização, da falta de acesso à educação, saúde, lazer, alimentação e cultura, da exploração do trabalho infantil, da integração às drogas, ao uso de armas e ao tráfico (Abramovay et al., 2002).

Para Pereira (2013, p. 2), as relações em contextos de vulnerabilidade social geram crianças e adolescentes passivos e dependentes, com a autoestima consideravelmente comprometida, que “introyetam como atributos negativos pessoais as falhas próprias de sua condição histórico-social”. Isso acaba reforçando a condição de miséria, não só no nível material, mais também no nível afetivo.

Segundo Soares (2015), os fatores agravantes das vulnerabilidades que atingem crianças e adolescentes no Brasil estão relacionados a insuficiência de investimentos nas áreas da saúde, educação, cultura e lazer, fatores preponderantes para a construção do bem-estar social, da cidadania e do sentido de pertencimento.

Para Vignoli (2001), esses atores sociais correm um risco de exclusão social sem precedentes, devido a um conjunto de desequilíbrios na oferta de ativos provenientes do mercado, do Estado e da sociedade, que tendem a concentrar a pobreza entre os membros desse grupo e distanciá-los do "curso central" do sistema social.

A falta de acesso a determinados insumos (educação, saúde, segurança, lazer e cultura), que são fundamentais para que crianças e adolescentes vivam com qualidade, acentuam as desigualdades sociais, diminuem as chances de aquisição, aperfeiçoamento e melhorias de suas condições de vida.

Neste sentido, Sierra & Mesquita (2006, p. 152) afirmam que “a vulnerabilidade pode ser resultado dos diferentes modos de inserção ou de exclusão a que estão submetidas crianças e adolescentes, ou seja, o problema não se restringe a uma questão de exclusão social, mas de socialização/individualização”.

Conforme Fonseca et al. (2013), a vulnerabilidade afeta diretamente a qualidade de vida de muitas crianças e adolescentes no Brasil. Para avaliar o grau e as condições da vulnerabilidade social no país são considerados alguns componentes, tais como: “o acesso aos meios de comunicação, a escolarização, a disponibilidade de recursos materiais, a autonomia para influenciar nas decisões políticas e a possibilidade de enfrentar barreiras culturais e de estar livre de coerções violentas ou poder defender-se delas” (Fonseca et al., 2013, p. 260).

De acordo com Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF (2018), a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes não está relacionada apenas a pobreza monetária, mais também as múltiplas privações de direitos a que meninas e meninos estão expostos no Brasil, uma vez que esses direitos são fundamentais e indivisíveis e devem ser assegurados pelo Estado, a família e a sociedade. “Embora a renda seja um fator importante, a pobreza monetária não é suficiente para explicar os múltiplos aspectos que envolvem o bem-estar e a garantia de direitos de meninas e meninos” (Unicef, 2019, p. 20).

Portanto, é possível verificar que fatores relacionados a pobreza e a negação de direitos tornam crianças e adolescentes mais vulneráveis, o que coloca em risco o seu bem-estar social. Essas situações de vulnerabilidade atingem crianças e adolescentes em todo o país, principalmente no Norte e no Nordeste (Unicef, 2018), regiões do Brasil que também apresentam menor IDH, com 0,667 e 0,663, respectivamente, de acordo com dados do Ipea (2016). Essas mesmas regiões exibem ainda os maiores IVS do país, com 0,443 e 0,414, simultaneamente (Ipea, 2018b).

De acordo, com Fonseca et al. (2013, p. 260), os índices de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, no Brasil, ainda se apresentam elevados, mesmo que os números indiquem tendência de queda”. Para os autores “As principais formas de transgressão dos direitos contra esse grupo são o abandono, o trabalho precoce e a exploração sexual”.

Essa informação é confirmada pelo Unicef (2019), ao declarar em uma publicação especial de comemoração aos 30 Anos da Convenção Sobre os Direitos da Criança, que mesmo com os avanços na redução da pobreza, na melhoria da saúde e na inclusão escolar de crianças e adolescentes brasileiras nos últimos anos, “boa parte dos 57 milhões de meninas e meninos brasileiros enfrenta barreiras que impedem a realização de seus direitos”, além de persistirem “as desigualdades entre as diferentes regiões do País, dentro de cada região e entre estados e municípios” (Unicef, 2019, p. 19).

No Brasil 12 milhões de crianças e adolescentes, além de viverem com renda insuficiente, têm um ou mais direitos negados. A eles se somam mais 14 milhões de crianças e adolescentes que não são monetariamente pobres, mas sofrem privação de pelo menos um de seus direitos fundamentais – acesso à educação, informação, água, saneamento, moradia e proteção contra o trabalho infantil. Essas privações não monetárias também tiveram uma evolução favorável no período, porém em menor volume do que a pobreza monetária (Unicef, 2019, p. 20).

Portanto, quase metade das crianças e dos adolescentes do Brasil não tem todos os seus direitos garantidos. Ainda conforme o Unicef (2019, p. 20), os maiores desafios são garantir a promoção de “serviços de saúde às crianças de grupos populacionais em situação de vulnerabilidade” e o acesso à educação para “todas as crianças e todos os adolescentes, sem exceção”, pois no ano de 2017 “quase 2 milhões de meninas e meninos de 4 a 17 anos ainda estavam fora da escola” (Unicef, 2018, p. 23).

Nesse contexto, as políticas públicas constituem-se como ferramenta de fundamental importância para a diminuição dos níveis de vulnerabilidade social, por meio do fortalecimento

dos sujeitos, de modo que esses tenham acesso aos bens e serviços, ampliando seu universo material e simbólico.

Dessa forma, a educação enquanto política pública caracteriza-se como um dos instrumentos de garantia de direitos, formação humana e intelectual, condições dignas de vida, emancipação e autonomia; as escolas públicas, por sua vez, tornam-se espaços propícios de execução dessas políticas e do desenvolvimento de conceitos de cidadania.

A educação como política pública e direito fundamental, bem como a função social da escola pública, estão dispostas na Constituição Federal de 1988, têm suas bases e normas legais instituídas pela LDB de 1996 e ratificadas no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei Nº 8069, criada no ano de 1990.

O ECA dispõe principalmente sobre a importância da educação como instrumento de combate as vulnerabilidades e aos riscos em que crianças e adolescentes são expostos, seja no âmbito familiar ou social. Assim, a função social da escola pública nesse processo ficou ainda mais evidente. E a partir dessa lei, crianças e adolescentes tornaram-se detentores de direitos prescritos em leis e com políticas públicas e sociais com recortes mais específicos (Silva & Alcântara, 2009).

Segundo a CF/88, a criança é percebida como um sujeito social, com direitos à proteção, à saúde, ao lazer e à educação, garantidos pelo Estado e a família, não devendo ter nenhuma referência aos modelos de assistencialismo. Além disso, dedica o seu capítulo III à Educação, Cultura e Desporto e em sua seção I, que abrange os artigos 205 a 214, trata de aspectos do sistema educacional, envolvendo em seu texto, o ensino, a aprendizagem, a docência, a gestão, a família, o Estado e a sociedade, todos voltados para a promoção de uma educação onde os aspectos qualitativos se sobressaiam aos aspectos quantitativos.

O artigo 205 da CF/88 preconiza que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Pode-se observar que a exemplo do Artigo 2º da LDB Nº 9394/96, o texto constitucional enfatiza o direito de todos os cidadãos à educação, assim como o dever da família e do Estado na concretização da formação plena do indivíduo. Portanto, sua finalidade está expressa em ambas as leis.

Desse modo, a escola pública, pela sua própria disposição, constitui-se como espaço de direito de escolarização de crianças e adolescentes. E a partir dela podem surgir estratégias de enfrentamento aos riscos de exclusão social e da vulnerabilidade. Assim, conforme Keil (2011), a escola pode ser um espaço em que as classes sociais mais vulneráveis poderiam perceber-se e fortalecer-se como sujeitos de direitos e implementar o seu desenvolvimento, atendendo as necessidades específicas e as vulnerabilidades de crianças e adolescentes.

2.4 A vulnerabilidade social e seus impactos no âmbito escolar

A sociedade brasileira tem vivenciado diversos problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais, conseqüentemente, esses problemas têm feito parte do contexto escolar, principalmente, em escolas que se encontram em territórios onde a vulnerabilidade social é uma realidade na vida de crianças e adolescentes. Para Costa (2019, p. 2), “Cada uma das características citadas está presente no contexto das escolas públicas brasileiras, com predominância nas realidades com os maiores índices de desigualdades socioeconômicas”.

Nessa perspectiva, a questão da vulnerabilidade social no âmbito da escola torna-se ponto de discussão pertinente, haja vista, que muitos gestores e professores deparam-se, no dia a dia da escola e da sala de aula, com situações decorrentes de tal fenômeno social, como

indisciplina, violência, bullying, infrequência, repetência, evasão, abandono e desistência, dentre outros. (Costa, 2019).

Tais situações, de acordo com Silva (2007), implicam no desenvolvimento do papel social da escola, no trabalho dos professores em relação aos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos, intensificando a exclusão, dificultando a mobilidade social e impossibilitando as transformações na vida e no bem-estar social.

De acordo com Benatto (2016), a aprendizagem das crianças inicia no ambiente familiar, em que a convivência e o relacionamento com os familiares tornam-se fundamentais para a formação do indivíduo. “O meio familiar exerce grande influência sobre a personalidade da criança, podendo afetar sua vida social e seu desenvolvimento” (Benatto, 2016, p. 30).

Entretanto, em comunidades vulneráveis são poucas as famílias que dispõe de conhecimento formal, tendo em vista que muitos não frequentaram a escola ou não concluíram a educação básica, além de não terem a possibilidade de dispor de recursos educativos, tempo e atenção para as crianças (Silva & Rapoport, 2013).

Além disso, crianças e adolescentes são influenciados por pessoas e pela sociedade, reagindo a essas influências de acordo com os valores que lhes foram ensinados, bem como de suas vivências e sentimentos. Portanto, os comportamentos dos alunos na escola ou em outros espaços de socialização são reproduções do que vivem em suas casas e na comunidade (Pereira, 2013).

Desse modo, a falta de valores, de vínculos afetivos e de referência subjetiva e comportamental surgem, na maioria das vezes, de uma base familiar desestruturada, dos novos arranjos familiares, da violência vivenciada em casa, na rua e na comunidade, o que, conseqüentemente, pode prejudicar o bom desenvolvimento de crianças e adolescentes. Sendo assim, é necessário que a escola compreenda os impactos das vulnerabilidades nas condições

de vida desses sujeitos e no processo educativo (Pereira, 2013).

Assim, uma criança que se desenvolve em um ambiente com carência afetiva, condições inadequadas de higiene, alimentação inadequada, moradia precária e cercada por influências negativas, terá grandes chances de apresentar distúrbios em seu comportamento. A organização da família, e principalmente a saúde emocional dos pais, como primeiro núcleo social em que a criança está inserida, terão valor determinante no desenvolvimento. (Silva & Rapoport, 2013, p. 14)

Segundo Silva & Almeida (2012), a escola se caracteriza como um espaço de socialização, em que estão inseridos diferentes sujeitos – professores, alunos, gestores, servidores, famílias e comunidade, que vivem em contextos e culturas diversas, apresentam necessidades e especificidades provenientes do meio político, econômico, cultural e social.

Portanto, a escola não está isolada da sociedade e da comunidade, pois ela é parte e interage também com esse meio, vivenciando os mesmos problemas e dificuldades. Assim, escola e comunidade coexistem e estão intrinsecamente ligadas através das pessoas, em especial, dos alunos. (Setubal, 2009).

As escolas situadas em meios vulneráveis acabam por internalizar as dinâmicas sociais da comunidade, uma vez que elas são o principal equipamento social de referência no território e que concentram alunos com baixos recursos econômicos, sociais e culturais (Cenpec, 2011).

O meio social e cultural onde a escola está inserida, têm influência na vida escolar dos alunos, especialmente daqueles que vivem nas grandes periferias do país e em comunidades vulneráveis, onde a concentração de problemas sociais são ainda maiores (Silva & Rapoport, 2013).

Além disso, a escola é um dos espaços onde a vulnerabilidade social ganha visibilidade, pois acaba concentrando esse contexto vulnerável e sofrendo os reflexos dos problemas da comunidade. Desse modo, a escola sofre também com a vulnerabilidade, que gera conflitos no ambiente escolar e dentro da sala de aula, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das relações interpessoais (Silva & Almeida, 2012).

As vivências de alunos em situações de vulnerabilidade social afetam sua vida escolar, pois a falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência de suas famílias, estimulam a inserção precoce no mundo do trabalho, contribuindo para a exploração do trabalho infantil e, por conseguinte, ocorrem a elevação dos índices de reprovação e evasão escolar, o que agrava as exposições aos riscos e as vulnerabilidades (Benatto, 2016).

Segundo Martins (2016), em muitas comunidades e bairros da periferia das grandes cidades, crianças e adolescentes convivem diariamente com essas situações e sofrem ainda com os problemas que envolvem a convivência familiar, como violência doméstica, violência sexual, agressões físicas e psicológicas, negligência e maus tratos pelos pais ou responsáveis, entre outros.

O contato com esses problemas e situações podem direcionar as ações de crianças e adolescentes, levando-os a adquirir comportamentos divergentes às normas da sociedade. E, por conseguinte, refletem na sua convivência e no seu desenvolvimento em âmbito escolar.

Para crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social, as possibilidades de estarem expostas a fatores de risco são muito altas. A criminalidade, as drogas ilícitas, o álcool, o desemprego e a baixa escolaridade dos pais são influenciadores diretos sobre o desenvolvimento desses sujeitos, que vivendo em situação de vulnerabilidade social, provavelmente estarão expostos a esses riscos, com implicações na sua vida pessoal e escolar (Siqueira & Dell' Aglio, 2010).

De acordo com Fonseca et al. (2013), no Brasil, as vulnerabilidades que acometem as crianças e os adolescentes estão também relacionados ao lugar de moradia que incluem a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a falta de espaços destinados ao lazer, as relações de vizinhança e a proximidade de lugares controlados pelo tráfico de drogas, além do trabalho infantil e da exploração sexual.

Logo, quando as crianças e os adolescentes que vivem as consequências negativas das desigualdades sociais e se encontram em situação de vulnerabilidade social, um dos principais questionamentos nessa situação é como as escolas podem contribuir para que sejam minimizados os efeitos desse sofrimento (Pereira, 2013).

Diante de um contexto de vulnerabilidades, escola e comunidade podem ser apoio uma da outra, possibilitando a potência e a capacidade de cooperação e superação dos problemas sociais, bem como na busca de implementação das políticas sociais, contribuindo para a transformação da realidade local (Setubal, 2009).

A vulnerabilidade social e suas consequências em âmbito escolar são um desafio para a ação docente e requerem um trabalho conjunto e articulado entre professores, gestores, familiares e comunidade. Para tanto, é fundamental que cada ator envolvido seja capacitado para reduzir as dificuldades enfrentadas e facilitar o aprendizado do aluno, estimulando o seu interesse pela aprendizagem e conscientizando-o acerca da importância da educação para seu futuro pessoal e profissional (Gontijo et al., 2012).

Segundo Costa (2019), a escola é um ambiente onde não só ocorrem as inter-relações, mais também um lugar de mediação, que se constitui e se insere no contexto social, sendo também uma instituição importante no desenvolvimento integral da criança e do adolescente, de promoção e garantia de efetivação do direito à educação.

A escola, enquanto instituição, tem a função social de proporcionar o desenvolvimento integral do educando, estabelecendo relações entre o sujeito e um determinado contexto social,

possibilitando sua convivência coletiva em todos os segmentos da sociedade. Além disso, ela exerce grande influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes, pois é o local onde convivem diariamente, construindo relação de cidadania e o sentimento de pertencer a um grupo social (Pereira, 2013).

Na vida de uma criança a escola desempenha funções imprescindíveis. Neste ambiente serão proporcionadas vivências que farão parte do desenvolvimento e contribuirão para a aprendizagem, podendo significar ainda local de proteção, onde a criança se sentirá acolhida [...] é no ambiente escolar que se dá a socialização, lá também são construídos laços afetivos com colegas e professores que poderão ocupar papel importantíssimo na vida de uma criança, principalmente se esta passou por adversidades. Acredita-se que, principalmente em comunidades vulneráveis, a escola assume funções que vão além do ensino (Silva & Rapoport, 2013, p. 11).

Pensar na vulnerabilidade social no âmbito escolar, requer, antes de tudo, compreender a escola como espaço de garantia do direito a educação, que se constitui como equipamento de apoio, tanto de modo preventivo como nas situações em que crianças e adolescentes já vivenciam essas vulnerabilidades. Então, se ela não consegue garantir esse direito, ela pode intensificar as desigualdades, a exclusão e vulnerabilidade social.

A legislação brasileira assegura a educação como direito social fundamental, porém, conforme Benatto (2016), ainda são elevados os índices de evasão escolar e da falta de acesso à educação. Dessa forma, é fundamental a participação das famílias e da comunidade na escola, no sentido de estimular que as crianças e os adolescentes permaneçam na escola, mesmo nos casos de vulnerabilidade social.

O papel da escola não é apenas transmitir informações e conteúdo, mais também formar cidadãos conscientes e fornecer subsídios aos alunos para enfrentarem melhor a vida, promovendo assim um ambiente e práticas que facilitem a aprendizagem, a criatividade e a socialização através de uma conduta ética (Pereira, 2013). Além disso, a escola pode propor reflexões sobre vulnerabilidade e educação, com ênfase em estratégias para a gestão de conflitos (Ramirez & Cruz, 2009).

É importante que no interior da escola, as situações de conflitos passem a ser vividas e superadas de forma democrática, através da discussão, do diálogo e do acordo. A vivência democrática supõe a convivência, a sensibilização para valores voltados para a igualdade de direitos e oportunidades.

A escola também pode ser reconhecida como lugar de proteção, devendo dispor-se como ambiente acolhedor, onde se promove a igualdade e a dignidade. Para Sampaio (2004), os laços socioafetivos formados no meio escolar servirão para que crianças e adolescentes se sintam incluídos em um grupo, onde poderão aprender a reelaborar seus sentimentos de medo, ansiedade, agressividade, frustração, incapacidade, insegurança, desamparo, dentre outros. E com isso, transformar a si e ressignificar o seu papel na comunidade.

Dessa forma, a diminuição dos níveis de vulnerabilidade social pode se dar a partir da transformação e do fortalecimento dos sujeitos, para que possam conhecer e lutar por seus direitos para ter acesso a bens e serviços, ampliando seu universo material e simbólico. “É imprescindível que seja consolidada uma política nacional que reconheça que a educação é uma necessidade para o desenvolvimento socioeconômico e pessoal do educando, esta deve oferecer subsídios para o enfrentamento da pobreza, da exclusão e da desistência [...]” (Silva, 2013, p. 17). Para tanto, faz-se necessária a adoção de estratégias que realmente amparem e protejam a criança e ao adolescente em situação de risco.

Portanto, a escola precisa de equipes multidisciplinares: terapeutas, assistentes sociais especializados, psicólogos, instituições parceiras e de trabalhos que envolvam as famílias e as auxiliem na tarefa de educar. Com a inexistência desses profissionais e serviços, a escola pode buscar alternativas que minimizem os efeitos da vulnerabilidade social, como o desenvolvimento de projetos que estimulem a participação, a motivação, a autoconfiança, a autoestima e a emancipação dos alunos.

[...] pensar a educação para a emancipação/inclusão social, o que acreditamos ser indispensável aos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, passa por uma reflexão, que coaduna com a necessidade de se construir no interior dos espaços educativos, principalmente, o escolar, processos, valores, relações, comportamentos, acesso a conhecimentos históricos e culturais que apontem para a superação da injustiça, do medo paralisante e da violência imposta pelos sistemas de exclusão. Que nestes se promova um ensino que tenha sentido social, que resulte em ações conscientes e permitam por esta dinâmica a transformação dos sujeitos (Vasconcelos 2015, p. 94).

Dessa forma, no intuito de combater a vulnerabilidade dentro e fora da escola, é possível criar mecanismos de intervenção, de modo que crianças e adolescentes vivenciem novas experiências, construam valores, desenvolvam ideias e ações conscientes, que resultem na satisfação pessoal e no bem-estar social. Ao mesmo tempo em que a escola é vulnerável, ela também pode ser instrumento de inclusão social e de transformação da vida do aluno e da comunidade.

3. A VULNERABILIDADE SOCIAL NO JANGURUSSU E A ESCOLA QUE SE FAZ RESISTÊNCIA

Esta seção apresenta o contexto socioespacial da comunidade do Jangurussu, onde está localizada a Escola *locus* da pesquisa, relacionando-o aos conceitos de vulnerabilidade social e as concepções de educação, discutidos nos capítulos anteriores, com a finalidade de reconhecer a escola pública não apenas como um ambiente que sofre com os reflexos das desigualdades, da pobreza, da violência e das demais vulnerabilidades, mais, principalmente, como espaço, lugar de resistência e instrumento de possibilidade de enfrentamento a esses problemas.

O bairro do Jangurussu está localizado na Secretaria Executiva Regional 6 (SER-6), em uma região periférica do município de Fortaleza, mais precisamente na porção Sul da cidade, limitando-se ao Norte com o Barroso, ao Sul com o Ancuri e Pedras, ao Leste com Messejana e Parque Santa Maria e ao Oeste com o Conjunto Palmeiras e Prefeito José Walter (Fortaleza, 2019b).

De acordo com Dias (2013, p. 68), o bairro é também conhecido como Grande Jangurussu, “devido sua extensão territorial e por abrigar muitas comunidades que chegam a extrapolar seus limites administrativos”, como por exemplo as comunidades dos bairros Barroso, Ancuri, Passaré e Conjunto Palmeiras. Isso ocorre em virtude da “ligação dessas comunidades com a história do aterro do Jangurussu e, atualmente, com equipamentos sociais e entidades não-governamentais presentes no bairro” (Dias, 2013, p. 73).

No tocante a origem, Silva & Silva (2007) afirmam que a região onde hoje está situado o bairro do Jangurussu, foi se formando em meados do século XX, à beira da Estrada do Itaperi e às margens do rio cocó, abrigado, inicialmente, por imigrantes do interior do Estado do Ceará fugidos da seca e trabalhadores, na maioria das vezes, desempregados em busca de

oportunidades de trabalho e sobrevivência, que passaram a viver nessa área periférica, tendo em vista o baixo custo de vida, construindo pequenas habitações e barracos improvisados.

No seu modelo atual, o bairro se formou aos arredores do lixão, chamado popularmente de “rampa do Jangurussu”, instalado em 1978, durante o governo de Luís Gonzaga Nogueira Marques, prefeito nomeado pelo então governador do Estado do Ceará Valdemar de Alcântara (SME, 2020).

Parte da população segregada do mercado de trabalho formal se estabeleceu nas proximidades do aterro para extrair a riqueza do lixo [...]. Como forma de sobrevivência e estar próximo à atividade de catação, muitos trabalhadores e trabalhadoras passaram a construir moradias no entorno do aterro. A maioria das casas era construída com materiais encontrados no próprio lixão, [...], configurando-se uma área de grande vulnerabilidade decorrente das precárias condições devidas aos materiais de baixa qualidade, das condições de higiene, da alta periculosidade de incêndio e desmoronamento e, principalmente, devido à grande proximidade do lixão. [...] Aos poucos, o aterro virou lixão a céu aberto, com uma gama de problemas sociais e ambientais vinculados à sua existência e à negligência do Estado para com a área e a população residente. (Dias, 2013, p. 71).

Embora sua vida útil fosse de dez anos, o lixão do Jangurussu continuou operando o dobro do tempo, tendo suas atividades oficialmente encerradas em março de 1998 (SME, 2020). Porém, mesmo com a desativação, as famílias continuaram vivendo aos arredores da rampa do Jangurussu, em barracos e em condições sub-humanas, perdendo inclusive a única fonte de renda oriunda da catação de lixo e esquecidas pelo poder público, pois não foi feito um

planejamento habitacional e tampouco prestado apoio financeiro para essas famílias (Dias, 2013).

“Com o passar do tempo, o núcleo populacional foi se expandido e incorporando novas comunidades, como Parque Santa Maria, Parque Santa Filomena, Sítio São João, São Cristóvão, Barroso II, João Paulo II, Conjunto Palmeiras I e II¹” (Cavalcante, 2011, p. 60), que se formaram por meio da ocupação de terrenos públicos, da aquisição de lotes e das doações de pedaços de terra pela Prefeitura do município (Dias, 2013).

De acordo com Cavalcante (2011, p. 60), a região é, atualmente, um polo de reciclagem de resíduos sólidos e “ainda assim, cerca de 300 famílias vivem em condições precárias no entorno do aterro, em uma localidade conhecida como Conjunto Gereba, à espera de remoção para moradias em áreas com melhores condições de infraestrutura”.

A história do Jangurussu é marcada por lutas dos moradores e lideranças comunitárias através das associações de moradores e entidades não-governamentais, mais também pela ausência de políticas públicas eficientes e pela precariedade de equipamentos de saúde, educação, infraestrutura, moradia, saneamento básico, cultura e lazer (Silva & Silva, 2007; Cavalcante, 2011; Dias, 2013; SME, 2020). “Não raro, vemos notícias acerca de manifestações de seus moradores, reivindicando direitos tidos como básicos” (Cavalcante, 2011, p. 59).

Desse modo, segundo Dias (2013, p. 68), o Jangurussu é “espaço de lutas históricas da comunidade pela dignidade humana, na procura por melhores condições de vida e qualidade na oferta de serviços públicos”.

Ainda segundo a autora, o Jangurussu é considerado um componente importante do espaço geográfico de Fortaleza, pois apresenta muitas peculiaridades no que dizem respeito não apenas a sua formação histórica, a luta e a resistência dos moradores, mais também a sua grande

¹ Em 2007, o Conjunto Palmeiras tornou-se bairro, sob o decreto 0039/2007 de 10 de agosto, de autoria do vereador Guilherme Sampaio e oficializado em Diário Oficial do município em 13 de novembro do mesmo ano. Contudo, é colocado aqui dentro da perspectiva da região denominada de Grande Jangurussu, haja vista sua forte integração com as demais comunidades.

extensão territorial que possibilita a expansão da cidade para seu eixo, tendo em vista que apresenta uma baixa densidade populacional e uma ampla disponibilidade de terreno (Dias, 2013).

Esses fatores contribuem para diferentes formas de apropriação do bairro pelos agentes produtores do espaço (população trabalhadora, população desempregada, Estado e mercado imobiliário).

Para o setor imobiliário, a área representa um potencial para abrigar casas e condomínios [...]; para o Estado, é encarado [...] como área oportuna para receber investimentos no setor de habitação de interesse social devido aos custos de desapropriação de terrenos estarem abaixo de outras áreas mais valorizadas da cidade e uma demanda latente de população empobrecida em busca de melhores condições de vida. O bairro Jangurussu tem sido apropriado por uma população para construção de pequenas moradias, barracos e ocupações de terreno, possibilitando, mesmo sob um quadro de precariedade, a manutenção da vida na cidade [...]. Há ainda a visão da mídia, na qual o bairro aparece como um território de violência, do tráfico de drogas, de ausências e precariedades múltiplas. (Dias, 2013, p. 67).

Segundo o Censo 2010 e o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – Ipece (2012), o Jangurussu abriga uma população de 50.479 pessoas, dessas, 5.511 (10,92%) vivem na extrema pobreza, sofrem com a falta de infraestrutura, com a insuficiência de políticas públicas, com as desigualdades socioeconômicas e a exclusão social, o que, de acordo com as dimensões do Ipece (2015b), caracteriza o bairro como uma área de alta vulnerabilidade social.

Conforme o Ipece (2012) e o Relatório sobre o Desenvolvimento Humano por Bairro em Fortaleza da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano (Fortaleza, 2015;

Fortaleza, 2019a), o Jangurussu apresenta uma classificação muito baixa do IDH-B, com indicador de 0,172, ficando entre os 10 piores bairros do município e o segundo pior da Regional 6 em desenvolvimento humano.

Além desses dados, constata-se que as famílias residentes no bairro são em sua maioria conduzidas pelas mulheres. A imagem paterna é praticamente ausente e a constituição familiar é distinta, habitando mais de uma família na mesma residência, com graus de parentesco também diferentes. A média é de seis indivíduos por moradia e as qualidades de habitação são também precárias (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 2010; Ipece, 2012). Poucas ruas são pavimentadas e possuem rede de esgoto. Isso ocorre devido à debilidade de uma política municipal efetiva de habitação e saneamento (Ipece, 2012).

A situação socioeconômica dessas famílias é deficitária, tendo em vista que a maioria dos pais exerce profissões no setor primário e de serviços, e ou trabalham como autônomos, percebem salários baixos, auferindo uma renda familiar que os situam na linha da pobreza.

Nesse contexto, o programa de transferência de renda do Governo Federal, Bolsa Família, tem suavizado essa condição de exclusão. Conforme o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome-MDS (Brasil, 2015), o benefício, que varia de R\$ 85,01 a R\$ 170,00 por família, promove a condição alimentar mínima.

Essa situação é identificada em resultados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD de 2015, que deu suporte ao relatório da Fundação das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, divulgado em agosto de 2018, e revela que seis em cada dez crianças e adolescentes vivem em situação de pobreza no Brasil, correspondendo a 61% (34 milhões) de meninas e meninos brasileiros que vivem na pobreza monetária e/ou estão privados de um ou mais direitos (Unicef, 2018).

Desse quantitativo, 18 milhões (34,3%) de crianças e adolescentes são afetados pela pobreza monetária, ou seja, vivem com renda insuficiente, menor ou igual $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo.

Dentro desse grupo, 6 milhões (11,2%) têm privação apenas de renda, e os outros 12 milhões vivem com renda insuficiente e têm também um ou mais direitos negados. A esses 12 milhões, somam-se mais 14 milhões (26,6%) de crianças e adolescentes que não são monetariamente pobres, mas são privados de um ou mais direitos (Unicef, 2018).

A pobreza na infância e na adolescência é uma questão complexa, pois extrapola os limites da renda e da condição financeira de suas famílias, estando também relacionada à privação de direitos fundamentais, que colocam em risco o bem-estar das crianças e dos adolescentes e os levam a situações de vulnerabilidade social. Nesse sentido, as dimensões consideradas pelo UNICEF para este estudo foram: educação, informação, proteção contra o trabalho infantil, moradia, água e saneamento.

A ausência desses direitos coloca crianças e adolescentes em situação de privação múltipla, uma vez que os direitos deles são indivisíveis e têm de ser assegurados conjuntamente. Para Bauer, “incluir a ‘privação de direitos’ como uma das faces da pobreza não é comum nas análises tradicionais sobre o tema, mas é essencial para dar destaque a problemas graves que afetam às famílias” (Bauer, 2018, p. 5).

Ainda conforme o Unicef, “no Brasil, quase 27 milhões de crianças e adolescentes (49,7% do total) têm um ou mais direitos negados. Os mais afetados são meninas e meninos negros, vivendo em famílias pobres monetariamente, moradores da zona rural e das Regiões Norte e Nordeste” (Unicef, 2018, p. 5).

Portanto, é possível verificar que esses fatores de pobreza e negação de direitos tornam meninos e meninas ainda mais vulneráveis, podendo levá-los a situações que coloquem em risco o seu bem-estar. Essas situações de vulnerabilidade atingem crianças e adolescentes em todo o país, tendo suas especificidades nos diversos estados e municípios brasileiros.

Desse modo, o bairro Jangurussu é um recorte do que acontece no país. Com essa fragilidade econômica e com a privação de direitos fundamentais identificadas na comunidade,

diversas crianças e adolescentes são impulsionadas a envolver-se em atividades lícitas ou ilícitas. Elas são submetidas ao trabalho doméstico, à mendicância, ao envolvimento com o tráfico de drogas e até mesmo à exploração sexual (Cavalcante, 2011).

Em uma pesquisa do Ipece (2012), foi possível identificar que o bairro aparece em quinta colocação no *ranking* da pobreza². Porém, segundo Rui Aguiar, Coordenador do Escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância no Ceará, o vínculo das comunidades com a violência não se faz pela pobreza, mas pela desigualdade (Jornal O Povo, 2017, p. 1).

Desse modo, o Jangurussu além de sofrer com as desigualdades sociais, a falta de políticas públicas e a não garantia de direitos, é considerado um dos mais problemáticos, ganhando destaque quando se leva em consideração o número de homicídios. A maioria destes assassinatos está diretamente ligada ao uso e ao tráfico de armas de fogo, portadas ilegalmente, bem como ao uso e comercialização de substâncias entorpecentes. Entre os cinco bairros mais miseráveis de Fortaleza, o Jangurussu concentrou o maior número absoluto de homicídios entre a população geral e os adolescentes, de janeiro a agosto do ano de 2017, segundo o Jornal O Povo (11/10/2017).

No entanto, segundo Cavalcante (2011, p. 71), “atribuir a causa de tantas mortes somente a conflitos originados pelo tráfico, sem levar em consideração o contexto, apresenta-se como uma explicação reducionista e incapaz de dar conta de um quadro social tão multifacetado”.

No Jangurussu se concentram ainda famílias com menores recursos culturais e que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, acentuando as desigualdades sociais. Além desses problemas, muitas crianças e adolescentes vivem em lares desestruturados e têm suas

² Tendo à frente os bairros Manuel Dias Branco, Conjunto Palmeiras, Presidente Vargas e Siqueira, que são bairros com níveis de pobreza significativos.

necessidades básicas negligenciadas, ficando vulneráveis também aos problemas como a violência doméstica, agressões físicas, sexuais, emocionais e psicológicas (SME, 2020).

Para Abramovay et al. (2002), todas essas condições de desigualdades, vulnerabilidades e injustiças sociais colocam em risco o bem-estar e a vida de crianças e adolescentes, prejudicando a integração social e o desenvolvimento integral, que muitas vezes provocam conflitos na família, na comunidade e na escola.

O retrato dessa realidade e dos problemas sociais ainda presentes na comunidade do Jangurussu está relacionado a construção histórica-social do bairro desde o início da sua formação, marcada pelas necessidades de seus moradores por moradia e renda formal, por políticas públicas efetivas e assistência do Estado.

Ao mesmo tempo, há também uma história de luta e resistência social, que resultou em conquistas, como o reconhecimento da posse de grande parte dos terrenos invadidos e ocupados pelas famílias, a desapropriação de terrenos para construção de conjuntos habitacionais e a instalação de equipamentos públicos de saúde, educação e lazer (Dias, 2013).

Nesse contexto, destaca-se a Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, que foi construída a partir da luta de moradores locais pela necessidade de escola para seus filhos. A criação da escola está diretamente relacionada a mobilização da comunidade que, conseguiu junto à Prefeitura, a desapropriação de um terreno que pertencia ao Estado, incorporando-o ao patrimônio do município, com a finalidade da construção de uma escola pública. Em maio de 2000 teve início as obras e no dia 02 de julho de 2001 a escola foi autorizada e reconhecida pelo Conselho Municipal de Educação, iniciando-se assim as aulas (SME, 2020).

Apesar da conquista, muito ainda precisa ser feito pelo poder público, para que os direitos dos moradores locais, sejam assegurados efetivamente. Não basta apenas garantir o acesso de crianças e adolescentes à escola pública, é necessário, portanto, a promoção a uma

educação de qualidade, que garanta a permanência e a continuidade no ensino e na formação integral do aluno.

Diante desse contexto, a Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, *locus* desse estudo, assim como muitas outras escolas do país, se encontra em um território de alta vulnerabilidade social, onde, há ainda grande escassez de serviços privados e públicos, como moradia, saneamento básica, pavimentação, emprego e renda, serviços de transporte, segurança, saúde, lazer e cultura.

Os alunos matriculados e atendidos na escola são oriundos do bairro Jangurussu e sofrem também as consequências das vulnerabilidades vivenciadas pela comunidade, apresentando os reflexos de suas vivências no âmbito familiar e social. Portanto, os problemas sociais vivenciados pela comunidade refletem diretamente nas crianças e nos adolescentes, externados no âmbito escolar.

Além dos problemas da comunidade, os conflitos familiares, as condições socioeconômicas, a exposição aos riscos e negação de direitos fazem com que os alunos apresentem no cotidiano escolar diversos problemas que dificultam o processo de socialização e interação, o seu desenvolvimento e ampliação de suas competências e habilidades (Souza & Castro, 2008).

Diante dessa situação, a escola encontra dificuldade para lidar com os problemas sociais que nela refletem e é muito difícil para o professor intervir de maneira eficaz dispondo dos recursos que tem. Quanto à direção escolar e à equipe pedagógica, a situação é semelhante. Além disso, esses profissionais não têm em suas formações o preparo necessário para atuações com esse nível de complexidade.

Porém, mesmo com todos os problemas vivenciados pela comunidade e, conseqüentemente, pela escola, é possível reconhecer e perceber que essas crianças e adolescentes possuem uma força geradora capaz de transformar a sua realidade (Costa, 2001a).

É com essa visão, que a escola pública, por meio da educação inclusiva, da implantação e desenvolvimento de projetos, ganha um papel ainda maior, tornando-se um meio de resistência as desigualdades e vulnerabilidades, com vistas ao enfrentamento dessa realidade social, superando os problemas e desafios e criando possibilidades de transformação da vida dos alunos.

3.1 A escola pública como possibilidade de enfrentamento às vulnerabilidades

A educação é um processo social que se constrói no individual e no coletivo, se relaciona as concepções de mundo, constituindo-se parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, “cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos” (Brandão, 2007, p. 73-74). Logo, é por meio da educação que se estabelecem os fins a serem atingidos pelo ato educativo.

Porém, o fenômeno educativo não pode ser entendido de maneira fragmentada ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos que permeiam a vida das pessoas.

A escola é a instituição formal onde o processo educativo ocorre e os indivíduos começam a desenvolver competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade. “É através das instituições de ensino que a sociedade efetiva a sua leitura do mundo e cria condições para aprimorar a transformação social” (Amorim, 2017, p. 76-77).

Portanto, a escola é o espaço onde os alunos desenvolvem seus conhecimentos e aprendizagens. É também o lugar de interação e de construção sociocultural, capaz de promover mudanças significativas na vida dos alunos. (Carara, 2016).

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta o dinamismo no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos possuem uma historicidade, com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, comportamentos e hábitos que lhes são próprios (Dayrell, 2001).

Assim, a escola é fruto de um conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos nos mais diferentes espaços sociais, sejam elas boas ou ruins, que resultam das relações que se fazem uns com os outros, dos elementos culturais a que têm acesso e das estruturas sociais onde se inserem.

Logo, essas experiências devem ser consideradas em todo processo educativo, haja vista que os alunos não são sujeitos vazios de conhecimentos e experiências, além disso, essas experiências refletem no fazer pedagógico.

É por meio do processo educativo, que é ao mesmo tempo dinâmico e ininterrupto, que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas disponibilizadas pela escola (Dayrell, 2001).

Para Libâneo (2004), a escola não deve ser apenas o espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, mais também como “lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas em que [...] sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças” (p. 19).

Conforme Carara (2016), a escola pode ser o local da comunidade que, além da família, exerce forte influência no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, permitindo a humanização e a educação, a construção da autonomia, da criatividade e do sentimento de pertencimento.

Contudo, diante das dificuldades enfrentadas pela escola pública na contemporaneidade, no que dizem respeito a eficiência das políticas públicas de educação, a falta de recursos e muitas vezes de apoio efetivo do Estado, da comunidade e da família, os problemas sociais e as vulnerabilidades que afetam crianças e adolescentes em idade escolar, Libâneo (2012), acredita que não é mais possível manter aquela velha e tradicional escola assentada no conhecimento, no domínio dos conteúdos e do saber sistematizado, colocado e defendido pelo sistema neoliberal, ou limitada ao atendimento das necessidades mínimas de aprendizagem, de convivência e acolhimento social.

Corroborando com esse aspecto, Paulo Freire (1985b) destaca que a escola precisa mudar o paradigma de uma construção da cidadania proposta pela teoria neoliberal, consolidada por uma pedagogia de opressão, para ser construtora do *éthos* libertador, através de uma *práxis* também libertadora. Portanto, a liberdade deve ser colocada como uma premissa necessária no fazer pedagógico.

Dentro dessas contradições e novas perspectivas, a escola pública deve ser vista como uma instituição capaz de articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano, capaz de valorizar “formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas”. (Libâneo, 2012, p. 17).

De acordo com Freire (2000), a escola não pode ser vista apenas como um espaço de produção de conhecimento, mais também de transformação social. Para o autor, é preciso acreditar no poder de transformação da educação, em uma sociedade mais justa e igualitária, ao mesmo tempo que é necessário ter dentro de si a esperança, a ousadia, a coragem de enfrentar as adversidades e as “repentinas” do cotidiano.

É preciso, igualmente, acreditar na integridade, na beleza e no poder de transformação dentro do ser humano, principalmente daqueles a quem a vida fecha as portas, dos “esfarrapados do mundo” e dos “demitidos da vida” (Freire, 2000, p. 23).

Deste modo, a escola tornar-se-ia um local onde os sujeitos se sentiriam participantes de um projeto capaz de transformar a realidade, com alternativas que possibilitariam melhorias para suas vidas, de contínuas decisões, avaliações e reflexões (Freire, 1985a).

Nesse sentido, Costa (2001c) diz que é

O educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sócio comunitário. [...] através da participação ativa, construtiva e solidária, o adolescente possa envolver-se na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na sociedade, [...] atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] Educar para a participação é criar espaços para que o educando possa empreender, ele próprio, a construção de seu ser. (Costa, 2001c, p. 78-79).

Assim sendo, a educação desenvolvida pela escola pública surge como possibilidade de enfrentamento as desigualdades e as vulnerabilidades sociais, capaz de promover a participação ativa dos estudantes em todo o processo educativo, como também na construção e transformação do seu contexto escolar, social e comunitário, atuando com liberdade, autonomia, responsabilidade e compromisso.

É no ambiente escolar, principalmente em comunidades vulneráveis, que a escola assume funções que vão além do ensino, onde se dá a socialização, lá também são

construídos laços afetivos com colegas e professores que poderão ocupar papel importantíssimo na vida de uma criança, principalmente se esta passou por adversidades. A carência afetiva e social das crianças obriga o corpo docente a oferecer mais do que a legislação delega à escola. (Carara, 2016, p. 6)

Portanto, aqueles alunos que mesmo estando expostos a situações de vulnerabilidade e sofrendo com os problemas na família e na comunidade, veem na escola um lugar seguro, onde estudam, aprendem, fazem amizades, interagem e convivem, além de um caminho para transformação de suas vidas, pois a escola é “[...] o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima” (Paulo Freire³).

Com isso, torna-se imprescindível a articulação entre a escola e a sociedade, por meio de um trabalho que transforme a educação em processo inclusivo e significativo, com a quebra de paradigmas, preconceitos e estigmas, em que os alunos sejam atendidos sem importar suas origens, o lugar onde vivem e as condições socioeconômicas.

Nessa perspectiva, a educação é desenvolvida, levando-se em consideração a identidade das pessoas, suas dificuldades, seus talentos e habilidades, de modo que serão motivadas a desenvolver seus potenciais e transformar a sua realidade (Freire, 2003).

Para Borges & Marturano (2009), a criança traz vivências positivas e negativas que precedem a escola, podendo ser reconstruídas diariamente no novo contexto, frente às interações entre a criança em desenvolvimento e as propriedades transformadoras na escola. As oportunidades de uma criança ser bem-sucedida no enfrentamento de tais problemas serão maiores se ela encontrar a oportunidade de construir novos conhecimentos e experiências, uma

³ Poesia de autoria de Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org).

relação amparada pela escola e pelo docente, tanto quanto um ambiente de convivência amistosa com os colegas.

Assim, a educação para Freire (1985b) está contida na afirmação de que os humanos se educam em comunhão, mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente, das experiências e da realidade vivida: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1985b, p. 79).

Nesse sentido, a escola pública pode contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo e propor estratégias que possibilitem a transformação de suas vidas no âmbito escolar, familiar, comunitário e social. E a inclusão da arte e da atividade artística no ato educativo tem um grande valor, pois permite um processo de transformação, promovendo a ampliação das percepções, reflexões, emoções, sentimentos e ideias, fazendo com que os alunos desenvolvam a criatividade, a sensibilidade, a consciência, a autonomia e a responsabilidade, pois, conforme Barbosa & Cunha (2010), a arte estabelece condições de viver, digna e integralmente a vida, criando novas formas de comportamento.

Diante desse contexto, a Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão desenvolve projetos pedagógicos e ações educativas que levam em consideração o contexto em que estão inseridos, suas experiências e realidades vividas, seus conhecimentos e habilidades, procurando melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, as relações sociais e afetivas, bem como estimular e potencializar os alunos para que possam transformar as suas vidas.

Dentre esses projetos, destacam-se aqueles voltados para a atividade artística, o que conforme Chagas (2009), Barbosa & Cunha (2010), podem promover transformações significativas na aprendizagem, nos comportamentos, nas percepções e nas ações dos alunos no âmbito escolar, familiar, comunitário e social.

Embora seja uma ação intencional, assim como qualquer outro ato educativo, os projetos de atividades artísticas na escola possibilitam a liberdade de percepção, criação e emoção, o fortalecimento da criatividade e da sensibilidade, o desenvolvimento das aptidões cognitivas, socioemocionais, socioambientais e socioafetivas, contribuindo com a formação integral do aluno (Coletto, 2010; Duarte, 2016).

Além disso, o desenvolvimento desses projetos rompe com aquele paradigma de uma educação tradicional, conteudista e assistencialista, transformando a escola no lugar de promoção das liberdades, de oportunidades, de construção de novos conhecimentos e novas experiências (Libâneo, 2012; Freire, 1985a; Freire, 2003; Chagas, 2009; Barbosa & Cunha, 2010; Coletto, 2010). Um equipamento onde a educação ganha uma força humanizadora e provedora da transformação social (Freire, 2003). E o processo educativo, articulado a formação cultural e científica, passa a ser não apenas inclusivo, mais verdadeiramente significativo para o aluno (Libâneo, 2012).

A arte no âmbito escolar permite a vivência de experiências prazerosas e satisfatórias que perpassam a aprendizagem dos conteúdos curriculares (Martins & Lombardi, 2015). Nesse sentido, a introdução da arte nos projetos pedagógicos da escola cria a possibilidade de interação das diferentes dimensões do ser humano, sejam elas cognitivas, corporais, emocionais, afetivas, espirituais e sociais.

Para Martins & Lombardi (2015), a subjetividade proporcionada pela arte faz com que os alunos acessem suas emoções e percepções, realizem a transformação de si e do mundo a sua volta e percebam a existência de outras perspectivas de vida. De acordo com Chagas (2009), através da arte e das atividades artísticas, o aluno experimenta situações diferentes, aprende a cumprir regras, controlar emoções e tomar decisões.

Tudo isso leva a mudanças significativas também no cotidiano escolar, tornando possível o cumprimento da função social da escola, dando suporte para o seu funcionamento,

tornando-a amparada e protegida dentro da comunidade, mesmo com toda a vulnerabilidade e os problemas sociais que enfrenta.

E nesse processo de implantação e desenvolvimento dos projetos artísticos na escola, a arte têm a potência de tocar os alunos de tal forma que eles passam por um processo de transformação e criação de sentidos, acessando suas percepções, emoções e ideias, desenvolvendo a sensibilidade, a consciência, a curiosidade, a criatividade e a responsabilidade, sendo conduzido ao caminho da dignidade e cidadania, mesmo convivendo em um contexto de alta vulnerabilidade social.

4. A ARTE COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DA VIDA DOS ALUNOS

Nessa seção apresenta-se a origem e as diferentes concepções da arte ao longo do tempo, como processo de construção humana, que vai além da representação simbólica, da comunicação e expressão, da beleza e da contemplação estética, pois proporciona o sentir e o refletir em torno da vida, tornando-se também instrumento de mudança de uma realidade. Além disso, buscou-se identificar o espaço destinado a arte na educação pública brasileira, formalizado através dos documentos oficiais e pela legislação educacional, assim como sua ação potencializadora no processo de transformação dos alunos.

A arte está presente na vida das pessoas desde os primórdios da história, se originou com a própria espécie humana, como uma maneira de comunicação e expressão. Para Fischer (2014, p. 8), a arte está presente em todos os momentos da evolução da sociedade, na qual o artista “faz do homem do seu tempo um retrato imortal”, tal como o fizeram “os pintores da Renascença ou os músicos do século XVIII”.

De acordo com Paula, Santos, Leite, Eisenbach, Sossai, Rossetto & Paduim (2006), o processo artístico da primitividade surgiu com uma intenção ritualística e da necessidade dos grupos humanos em registrar as práticas cotidianas daquela sociedade através das pinturas rupestres. E foi assumindo diferentes funções ao longo do tempo e em contextos diversos.

Já conforme Fischer (2014), a arte na sua gênese era como uma espécie de instrumento mágico e servia ao homem na dominação da natureza e no desenvolvimento das suas relações sociais.

No entanto, é necessário afirmar que vários outros motivos contribuíram para o surgimento da arte. Os cheiros, a pele e a plumagem do reino animal, os ritmos da natureza orgânica e inorgânica, o bater do coração, a respiração, as relações sexuais, os ritmos do

trabalho, todos esses elementos podem ter desempenhado seu papel no aparecimento da arte (Fischer, 2014).

Para fazer uma cronologia do desenvolvimento da arte, haveria a necessidade de criar uma linha do tempo em que, na ponta extrema, os primeiros grupamentos humanos, em suas atividades diárias, desenvolviam a arte como movimento e comportamento da época. Em seus movimentos, vestimentas e costumes imprimiam à natureza as suas características, com ações do cotidiano, que, posteriormente, serviu de documento histórico para pesquisadores construírem a base para a História da Humanidade.

Conforme Barbosa (1995, p. 12), “Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças”.

É válido ressaltar ainda que, a arte produzida na primitividade não tinha a ver com a beleza e a contemplação estética, era um instrumento “mágico”, uma arma da coletividade humana na luta pela sobrevivência. Além disso, “A arte nunca perdeu inteiramente esse caráter coletivo, mesmo muito depois da quebra da comunidade primitiva e da sua substituição por uma sociedade dividida em classes.” (Fischer, 2014, p. 47)

Convém inferir que a arte se contrapõe ao pensamento corriqueiro e habitual de beleza e contemplação, pois se lança para a captação de outras formas de sentir e codificar a realidade, questionando-a e provocando reflexões em torno da vida.

Assim, para Toledo (2007, p. 58), “a arte, como produto da ação humana, combina a habilidade desenvolvida no trabalho prático (dimensão produtiva) com o aspecto da imaginação criativa (dimensão simbólica)”. Portanto, a arte proporciona ao ser humano experiências práticas e que também ocorrem interiormente, que são “subjetivas e intraduzíveis pela linguagem discursiva”. Tal afirmativa é reforçada por Barbosa (1995), quando diz que

A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (Barbosa, 1995, p. 12).

Complementando essa ideia, Buoro (2001) afirma que a arte é inerente à existência do ser e que por meio dela o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas e significados, ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, conhece e se reconhece. Para o autor não há civilização que não tenha produzido arte.

Nesse mesmo sentido, Frederico (2013) defende que a arte é atividade progressiva da essência humana, transformadora da natureza, pois as leis que regem a arte não são as mesmas que regem o mundo humano. A arte cria um mundo próprio orientado sob as leis da beleza, mas esta beleza é também humana, fruto da atividade humana e da humanização dos sentidos.

Desse modo, ainda segundo o autor, a contemplação artística não pode voltar-se apenas para o belo natural, já que os sentidos humanos, mesmo de base natural, desprenderam-se, no processo histórico, de sua naturalidade e se humanizaram.

Seguindo essa concepção, há que mencionar que, assim como a História, a Geografia e a Filosofia, a arte é fruto da criação humana, produzida pelos acontecimentos da época, pelas características da sociedade que as desenvolveram, bem como criadas e recriadas acompanhando os fatos, costumes, manifestações e as novas escolhas de uma sociedade que, a cada tempo, transforma os seus modos de viver.

De acordo, com Toledo (2007), quando o homem passa pelo processo de socialização,

aprende a ser humano, interioriza o estilo de vida de sua comunidade e adquire a personalidade cultural. Assim sendo,

Os significados encontrados para a vida terão como referência a maneira de ser, de pensar e de sentir do grupo social, que se insere na imensa diversidade de estilos e culturas presentes no mundo. Sendo assim, todo artista tem os seus pés fincados na sociedade em que vive, é um sujeito histórico e reflete em sua obra e nas formas que cria, sua própria maneira de sentir a realidade, que longe de ser estática, experimenta um incessante processo de transformação. Pela sua lente interior ele capta as questões, inquietações e expectativas de seu contexto histórico, desvelado através das formas que ele cria em sua produção artística. (Toledo, 2007, p. 58-59)

Assim sendo, torna-se impossível separar o artista e sua obra de arte do contexto histórico social e cultural em que está inserido, pois sua forma de ver e pensar o mundo é tecida em meio as situações, especificidades e expectativas presentes em seu momento histórico, assim como em sua vida social e particular.

“Mesmo o mais subjetivo dos artistas trabalha em favor da sociedade. Pelo simples fato de descrever sentimentos, relações e condições que não haviam sido descritos anteriormente, ele canaliza-os do seu ‘Eu’ aparentemente isolado para um ‘Nós’ (Fischer, 2014, p. 56-57).

Portanto, a arte foi, desde os primórdios até a contemporaneidade, se construindo junto a humanidade e acompanhando fatos, acontecimentos e características de cada grupo humano, em períodos, épocas e sociedades distintas, passando por várias transformações e apresentando diferentes formas, manifestações e linguagens.

Para além dessa concepção, a arte precisa mostrar um mundo passível de ser transformado, contribuindo para o processo de emancipação humana, fazendo com que os

indivíduos sejam capazes de superar as limitações da vida cotidiana, reconhecendo-se como partícipe do gênero humano e da sociedade, facilitando as relações espirituais e sociais entre os seres humanos.

Para Deleuze & Guattari (2005), a arte é bem mais do que um objeto a ser lido ou contemplado, é uma composição de “afectos” e “perceptos”, que são uma força pré-subjetiva libertadora, que transborda e transcende, tanto o artista quanto o espectador, tanto o pesquisador quanto o leitor, promovendo um conjunto de sensações e percepções independentes de quem o sente.

Na arte e na criação artística observa-se a interação contínua de elementos importantes na formação dos sujeitos, como a individualidade e a coletividade, a subjetividade e a objetividade, a interioridade e a exterioridade, que são também aspectos complementares do processo de educação e promoção de significado para vida humana.

4.1 O espaço da arte na educação brasileira e na escola pública

De acordo com Chagas (2009), a arte é uma linguagem que se manifesta de várias formas, sejam elas dinâmicas ou estáticas, expressa ideias e sentimentos e tem um papel relevante na educação “por incorporar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo” no processo de aprendizagem.

A arte parte de dentro do indivíduo, desnudando sentimentos, emoções, pensamentos, reflexões, interesses, valores e conhecimentos, podendo ser considerada uma grande aliada para o desenvolvimento educacional e social de crianças e adolescentes.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento

para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. "Relembrando Fanon", eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence (Barbosa, 1995, p. 13).

No âmbito da educação, mais especificamente da educação escolar, as discussões sobre a arte têm trajetória recente e coincidem com o momento das mudanças e transformações educacionais que ocorreram no mundo e no Brasil a partir do século XX.

Mas apesar das conquistas alcançadas na educação brasileira, foram poucas as ações por parte dos sistemas educacionais de efetivar o ensino da arte nas escolas e no sentido de contribuir ativamente para o desenvolvimento artístico dos alunos, mesmo sabendo que a arte tem um potencial no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, emocionais, além da linguagem corporal, da sensibilidade e da criatividade.

A aceitação da arte como uma disciplina a ser ensinada e a sua posterior aplicação atribuída às diversas atividades artísticas precisou de mais tempo do que as demais ciências necessitaram para se estabelecer, até porque há uma tendência à eleição de certas disciplinas como ciências importantes, o que, em muitos casos, não inclui o ensino e prática da Arte (Silva, 2004).

Além disso, embora a legislação educacional exija obrigatoriedade às expressões e linguagens artísticas no currículo escolar, o ensino de artes e o desenvolvimento de atividades artísticas em todas as suas dimensões, há uma tendência a associar os conhecimentos artísticos

aos temas transversais que a LDB sugere que sejam desenvolvidos dentro da escola.

No Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 5.692/71, a arte é incluída pela primeira vez no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas sendo considerada como uma atividade educativa complementar às demais áreas de conhecimento e não como uma disciplina específica (Brasil, 1971). À época, as tendências tecnicistas ditavam as normas a serem seguidas e as leis educacionais formalizaram a tendência como única dentro dos currículos escolares.

Apesar dessa limitação, a introdução da Educação Artística no currículo escolar pode ser considerada um avanço na História da Educação no Brasil, por se analisar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos.

No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal, pois muitos professores não estavam habilitados e preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas), tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas (Brasil, 1997).

Os professores passaram a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. “Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias” (Brasil, 1997, p. 24).

Todas essas condições permaneceram praticamente inalteradas até a definição e homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que preconizava no seu Art. 26 e parágrafo 2º, que “O ensino da arte

constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996), mobilizando novas tendências curriculares em Arte, solicitando concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas do país.

“São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (Brasil, 1997, p. 25).

Dentre as propostas difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que envolveram ações na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte, estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos.

Para orientar as bases curriculares da educação básica, o Ministério da Educação e Cultura - MEC elaborou e divulgou amplamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCN (Brasil, 1997), que em sua introdução dá ênfase ao papel e lugar da disciplina dizendo de sua importante função no processo de ensino e aprendizagem, estando relacionada com as demais áreas do saber.

Quando mencionada a associação das atividades artísticas às demais ciências da grade curricular não se tem a pretensão de afirmar que essa associação não deva existir, mas que ela não pode ser o único movimento para o ensinamento dos conhecimentos da disciplina dentro da escola. Assim como as outras ciências, Artes deve ser trabalhada dentro de um contexto de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, valorizando o contexto local dos estudantes envolvidos e explorando todas as dimensões necessárias à aprendizagem.

Nesse contexto, dependendo da etapa de formação do indivíduo, seja educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio, há a necessidade de aliar as metodologias, teoria e prática, da disciplina ao contexto de vida desses estudantes, possibilitando fomentar maior reflexão

sobre os acontecimentos que norteiam a comunidade. Assim sendo, o ensino das artes tem como um dos objetivos estimular o indivíduo a pensar a sua condição de ser humano que transforma a realidade em que está inserido e que também é transformado por ela (Brasil, 1997).

Nos PCN de Artes (Brasil, 1997) foram propostos ainda os guias para quatro modalidades artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. Além do encaminhamento pedagógico que tinha por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. Assim sendo, o conjunto de conteúdos estava articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar.

Essa nova concepção para o ensino de arte nas escolas foi baseada na Proposta Triangular criada nos anos 80 por Ana Mae Barbosa e difundida pelo país na década de 1990. A partir dessa proposta desejava-se que o aluno, além de produzir suas criações artísticas, pudesse compreender o contexto em que cada movimento ou estilo artístico se deu e passasse a observar obras de arte de maneira crítica e reflexiva. A educadora enxergou na arte muito além da estética e da criatividade, viu nela a oportunidade de aprender e educar, bem como o seu potencial crítico e transformador.

Para Barbosa & Cunha (2010), aprender por meio da arte faz parte de uma educação integral, que deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, inclusive porque ajuda a desenvolver outras áreas do conhecimento, uma vez que os estudantes precisam mobilizar diversas habilidades, como a capacidade de interpretação, criatividade, imaginação, os aspectos afetivos e emocionais, além da própria inteligência racional e das habilidades motoras.

A autora propõe também que nas escolas o ensino das artes não seja posto como uma disciplina complementar, mas que se faça como uma ferramenta de aprendizagem de todas as disciplinas (Barbosa & Cunha, 2010).

A LDB 9.394/96 e os PCN constituíram-se como marcos legais e norteadores do Ensino de Arte no Brasil. No entanto, não foram suficientes para garantir e efetivar a arte como disciplina curricular e ferramenta de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento nas escolas, especialmente nas escolas públicas, gerando discussões e questionamentos por parte dos arte-educadores do país, o que provocou algumas mudanças na legislação educacional.

Entre elas a Lei Nº 12.796/2013, que altera o Art. 26 da LDB de 1996, no qual afirma que os currículos da Educação Básica “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 2013). E a Lei 13.415/2017, que determina o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, como componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 2017b).

A partir dessas e de outras mudanças, foi criado pelo MEC um novo documento norteador denominado Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que foi apreciado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em dezembro de 2017. A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que “todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2019).

A BNCC está estruturada de modo a especificar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Ela apresenta dez competências gerais para toda a Educação Básica, que se inter-relacionam, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, para uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil,

2019).

A Arte é formalizada na BNCC como componente curricular do Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), com suas competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas bem definidas.

No Ensino Médio ela se encontra inserida na Área de Linguagens e suas Tecnologias, devendo ser trabalhada de forma contextualizada e integrada as demais linguagens da área de conhecimento (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física), de modo que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem, situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2019).

No tocante a Educação Infantil, a Arte aparece implicitamente nos direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) e nos cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver (Brasil, 2019).

O componente curricular de Arte do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, precisa atender às dimensões do conhecimento aos quais ele está associado (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão), integrando-os às suas quatro linguagens (música, teatro, dança e artes visuais), de modo a alcançar os objetivos traçados pelo componente dentro da escola (Brasil, 2019). As linguagens trabalhadas nesse componente curricular

[...] articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte [...], contribui, ainda,

para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania (Brasil, 2019, p. 193)

Nesse sentido, a atividade artística no âmbito da escola não pode ser reduzida a mera aquisição de técnicas e códigos, pois a aprendizagem em arte vai para além da produção e reprodução artística, ela precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo a autonomia, a criatividade, o protagonismo e a reflexão crítica (Duarte Jr., 2007; Barbosa, 2007a; Brasil, 2019)

É preciso entender que as expressões artísticas dentro da escola são independentes e autônomas, dissociando-se de movimentos artísticos promovidos por instituições externas. Tal questionamento deve ser levantado uma vez que é comum observar escolas substituir as aulas de artes por meras apresentações de companhias de danças e/ou teatro, em datas pontuais (Oliveira, 2017).

Além do mais, a realidade de muitas escolas, especialmente as públicas, é que a carga horária disponibilizada para a disciplina é de uma ou duas horas aulas semanais, a depender do sistema de ensino, que são ministradas por professores sem a formação específica, como forma de atender a obrigatoriedade de oferta da disciplina.

Apesar dessa realidade, a criação artística dentro da escola deve ser estimulada levando em consideração as necessidades da comunidade em que ela está inserida, além da sua realidade social e as suas manifestações culturais. A música, a pintura, os movimentos de dança, os objetos confeccionados devem ser representativos para os estudantes e, mais que isso, ter utilidade para o seu dia a dia, seja na escola ou em sua comunidade (Ausubel, 1980).

Portanto, pode-se pensar que antes da aplicação da teoria artística, há uma necessidade de entender as raízes e origem que sustentam os indivíduos que formam a comunidade escolar,

apropriando-se do contexto em que eles estão inseridos. Seguindo assim o que preconizam a LDB de 1996 e a BNCC, em relação a valorização da realidade do aluno, o conhecimento e as manifestações socioculturais locais.

De acordo com Nascimento (2012), entre os objetivos das atividades artísticas dentro da escola, pode-se citar a tentativa de estimular no aluno a sensibilidade aos problemas ao seu redor e, com isso, a solidariedade para com os problemas do outro; a percepção sobre a realidade que o cerca, de modo a entender os fatos e a suas consequências dentro da comunidade; e a imaginação, possibilitando ao indivíduo criar maneiras para resolução de problemas do cotidiano, dando uma finalidade e um significado ao que aprendeu em sala de aula.

As atividades artísticas, contempladas na disciplina de Arte e normatizada na LDB, nos PCN e na BNCC, são importantes para a formação do pensamento crítico, para a sensibilização quanto os problemas do contexto social, para o desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, para o entendimento do mundo que o cerca (Fernandes, 2004; Vilhaça, 2014; Arroyo, 2004; Cruz & Magalhães, 2017; Antunes, Dias & Silva, 2017).

Além do ensino de arte enquanto componente curricular, projetos voltados para o desenvolvimento de atividades artísticas podem promover maior integração do aluno com a escola e desta com a comunidade a que serve, gerando melhores índices de aprendizagem e menores índices de reprovação e evasão (Penna, 2005; Penna, Barros & Melo, 2012; Coletto, 2010; Arroyo, 2004).

Considerando as discussões acerca da legislação que formaliza o ensino de arte e o lugar da arte na escola, a implantação de projetos voltados as atividades artísticas vai para além da aplicação dos conteúdos do componente curricular de arte, podendo promover o desenvolvimento das potencialidades artísticas dos indivíduos, a transformação da sua vida e da sua realidade na comunidade.

4.2 Atividade artística e educação: quando a arte se faz potência

A arte se manifesta nas mais diversas culturas, apresenta diferentes linguagens e manifestações, expressa ideias e sentimentos. No âmbito da educação, a arte tem um papel muito importante, por incorporar valores e significados ao processo de aprendizagem, tornando-se uma ferramenta para o desenvolvimento educacional e social de crianças e adolescentes.

Segundo Barbosa (2006a), a arte relaciona-se com a criatividade e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que leva a reflexões, ideias e ações. Tem a capacidade de uma atuação multifuncional em relação à educação, podendo ser utilizada no fazer pedagógico de forma interdisciplinar e transdisciplinar, como também no trabalho de várias questões dentro e fora da sala de aula.

Em comparação com essa visão, Duarte Jr. (2007) afirma que a arte expressa a visão humana em uma criação, externaliza a percepção de mundo do indivíduo, suas ideias e emoções. E deve ser vista como uma aliada na formação e no desenvolvimento intelectual dos alunos. Por meio do contato com a arte, o aluno passa a compreender diferentes culturas existentes, valorizando o que é próprio de sua cultura, ressignificando suas ideias e sentimentos, bem como o seu papel na sociedade, sua percepção e interpretação do contexto em que se está inserido.

Pensando no valor da arte em todos os aspectos da vida em sociedade, sem deixar de lado a sua relevância no âmbito educacional, Fischer (2014, p. 57), descreveu que

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la, como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social.

(Fischer, 2014, p. 57).

Para esse autor a arte é concebida como um meio de colocar o ser humano em estado de equilíbrio com o meio circundante, capacitando-o a compreender e a transformar a realidade em que vive. Por isso, sugere que “não só é necessária e tem sido necessária, mas, igualmente, que a arte continuará sendo sempre necessária” (Fischer, 2014, p. 11).

As atividades artísticas provocam a autonomia, liberdade, criatividade e reflexão. Quando o indivíduo está em contato com a arte, torna-se menos alienado e com novas concepções, passa a ver o mundo de uma maneira diferente, considerando novas ações de vida e aspirando novas possibilidades para o futuro.

Portanto, as artes na escola desempenham um papel importante para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, pois, por meio delas, podem experimentar sentimentos e emoções que ultrapassam as imposições e os limites da sociedade contemporânea, podendo assim, transformar a si e o meio em que vivem, enxergando possibilidades de construção de uma sociedade mais sólida, nos aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. “Tendo a educação a função de possibilitar ao homem o viver e o transformar a sua sociedade, deve-se, então, caminhar para a transformação e não para a estagnação” (Chagas, 2009, p. 25).

Seguindo esse pensamento, é possível pensar, a partir da filosofia de Spinoza (2007), em uma educação como instrumento de emancipação e de autonomia dos indivíduos, que priorize os bons encontros entre professores e alunos. E que esses encontros possam acrescentar experiências em vez de diminuir a potência de agir e de conhecer o mundo e a si mesmo.

Assim sendo, as artes no âmbito educacional incorporam um grande acervo de conhecimentos imperativos para a formação do indivíduo, proporcionando o desenvolvimento expressivo, comunicativo, criativo e cognitivo, contribuindo também para a interação e as

relações sociais, fatores esses imprescindíveis para o processo educacional na infância e na adolescência (Barbosa, 2006a, 2006b; Duarte Jr., 2007).

Nesse processo da arte na educação, Chagas (2009, p. 21) acredita que o indivíduo se torna capaz de construir o entendimento de novos conceitos, práticas e técnicas. Portanto “As Artes constituem atividades pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade”. Assim, incluir a arte no processo educacional é um recurso eficiente para que o aluno desenvolva suas capacidades criativas, pois constitui um estímulo permanente para que imaginação crie e recrie mundos possíveis, além de novas possibilidades de ser, sentir e perceber o mundo.

Desse modo, o ato criativo é um processo inerente a pessoa que o executa. Por mais que o artista reproduza ou recrie uma obra de arte, esta sempre apresentará algo diferente da obra original. Logo, “a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa” (Chagas, 2009, p. 22).

Segundo Mosquera (1976, p. 121), o objetivo da arte no âmbito da educação “é a compreensão e o valor da criança como ser criador”. Essa criação é um ato espontâneo, de livre expressão e parte da autonomia do indivíduo, traz ao indivíduo o sentido de criar e gerar algo novo, mesmo que este parta de alguma outra referência já criada, ela sempre será recriada. Assim sendo, o fazer artístico configura-se sempre como uma “atitude criativa e a sua estagnação significa sua pobreza e morte”.

Portanto, propiciar o ato criativo é também desenvolver a autonomia, proporcionar uma libertação e uma independência (Mosquera, 1976). Por esta razão, a arte tende a desencadear, na educação de crianças e adolescentes, um processo de fazer próprio, de não somente memorizar e repetir o que se ouviu ou leu, mas de criar e recriar, a partir do que se vivencia socialmente.

Assim, a inclusão da arte não só no currículo escolar, mais também como ferramenta de aprendizagem em todas as disciplinas e como componente dos projetos pedagógicos da escola,

se releva pela sua capacidade de conscientizar os alunos de suas potencialidades e habilidades criativas.

Mitjás Martínez (2000, p. 57) compreende que “a atividade criativa é aquela de um sujeito que precisamente no ato criativo, expressa suas potencialidades de caráter cognitivo e afetivo em uma unidade indissolúvel”. Usando a imaginação, o homem constrói sonhos e trabalha em favor de mudanças na sua realidade.

Nesse sentido, a escola, que também é responsável pela formação humana de seus alunos, precisa contribuir para a “construção sensível do olhar sobre o pensar e do olhar sobre o mundo”, que oportunize “experiências novas de descobertas e que possibilite a expressividade do aluno, permitindo que ele conheça a si mesmo e olhe para aquilo que o cerca com curiosidade e sentimento”. (Chagas, 2009, p. 31).

A arte no contexto escolar, de acordo com Bertoloto, Campos & Monteiro (2017, p. 595) “desenvolve a sensibilidade, a imaginação e a percepção, promovendo o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que favorecem um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana”.

Para Barbosa & Cunha (2010), aprender por meio da arte ajuda no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, uma vez que os estudantes precisam mobilizar diversas habilidades, como a capacidade de interpretação, criatividade, imaginação, os aspectos afetivos e emocionais.

Se, culturalmente, crianças e adolescentes no Brasil têm poucas oportunidades de acesso aos bens culturais e artísticos, as escolas, especialmente as escolas públicas, podem criar e implantar projetos voltados para o desenvolvimento de atividades artísticas, para estreitar os laços entre o educando e o mundo da arte, proporcionando o contato com as diversas linguagens e manifestações artísticas.

No contexto da escola, a arte se torna um importante recurso do trabalho educativo, pois procura, por meio das tendências e características individuais, amadurecer a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única, primeira ou mais importante, a formação de artistas.

No ato criativo, os alunos utilizam e aperfeiçoam processos que desenvolvem competências e habilidades, como também a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio (Barbosa, 2006b). Por isso, a atividade artística deve ser estimulada por meio dos sentidos, da imaginação e de atividades lúdicas que ampliem as possibilidades cognitivas, afetivas, emocionais, sociais e criadoras dos alunos. “Liberar as potencialidades criadoras do indivíduo é condição fundamental para uma verdadeira educação” (Chagas, 2009, p. 24).

Ao explicitar acerca do conceito de potência, Spinoza (2007) refere-se a ele como o poder de afetar e de ser afetado, em modos e proporções distintas, chamadas de afetos. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2007, p. 163).

O aumento da potência de agir e pensar aprimora a capacidade de existir, fortalecendo o *conatus* (essência de todo corpo)⁴. Ampliando sua potência, os indivíduos passam a ter mais possibilidades de afetar e de serem afetados. Por isso, adquirem novas possibilidades de relação com o mundo do qual fazem parte (Spinoza, 2007).

Conforme Almeida (2012, p. 32), “em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar”.

⁴ De acordo com Spinoza (2009), o *conatus* é a essência de todo corpo, isto é, aquilo sem o qual uma coisa não pode existir e, sequer, ser concebida. Logo, sem o *conatus*, um corpo não pode existir e ser concebido. Portanto, o *conatus*, como essência do corpo, é a força do corpo para continuar em sua existência, ou seja, continuar sendo o que é, afirmando sua existência e as relações que o compõem.

Assim sendo, a arte na educação e no contexto escolar constitui um instrumento relevante para o desenvolvimento das potencialidades criadoras dos alunos. E “quando o educando entra em contato com a arte, sua imaginação começa a fluir, levando-o a exercitar a criatividade” (Bertoloto et al., 2017, p. 596). Complementando essa ideia, Iavelberg (2003), a defende que a arte

Constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana. (Iavelberg, 2003, p. 9).

Portanto, a arte é uma forma de conhecimento de grande importância na formação do educando, pois amplia sua compreensão de mundo. Nesse sentido, Almeida (2012, p. 32), compreende a arte como sendo “um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas que auxiliam os alunos a criar formas de pensamento”.

Os alunos que são estimulados e trabalham com qualquer uma das modalidades da arte estabelecem relações mais amplas com a sociedade. Isso ocorre, porque a arte favorece a abertura do conhecimento e da imaginação, solicita que todos os sentidos desenvolvam suas habilidades, torna o aluno capaz de perceber o mundo e propicia o crescimento integrado do sujeito sob vários aspectos (Ostrower, 2014).

Desse modo, o fazer artístico se constitui no âmbito da educação como “uma atividade integradora, que coloca em jogo as interrelações do ver, do pensar e do fazer, dando unidade aos domínios afetivos, cognitivos, motores e perceptivos” (Bertoloto et al., 2017, p. 597).

Essa forma de saber articula a imaginação, a razão e a emoção, perpassa a vida dos alunos, trazendo novas perspectivas e formas ao ambiente e a sociedade em que vive. Potencializa a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo consciente em uma determinada situação do convívio social.

Portanto, cabe a escola motivar, incentivar e estimular o educando a participar dos projetos de artes e a desenvolver esse tipo de atividade. Para isso, é importante valorizar as aprendizagens e potencialidades dos alunos, oportunizando a expressão de suas criações, emoções, sentimentos e percepções, levando-os a descobrir, por meio da arte e das atividades artísticas, elementos importantes para a sua formação.

A educação, como processo dedicado a ensinar e a aprender, expressa-se como aquilo que Spinoza (2007) denominou de fortaleza, sustentada pela firmeza, que se constitui por meio do desejo individual de preservação e de expansão das próprias potências. Assim sendo, a educação poderá tornar-se trabalho generoso, desejo ativo de que os alunos realizem, ao máximo, suas potências.

Chauí (2011) esclarece que aumentar a potência de um indivíduo é expandir seu território de ação no mundo e dar-lhe a oportunidade de caminhar em direção a uma independência maior em relação ao ambiente – o que não significa a diminuição das relações com a exterioridade, pois apenas quando o ser é a causa interna de seus afetos, ele aumenta a sua potência de agir.

A escola precisa oferecer ao aluno várias formas de linguagem artística, instigando a novas descobertas e aprendizados, aumentando as suas potências. Porém, “deve-se preconizar que as atividades de artes necessitam ser compatíveis com o que o educando quer fazer, no seu estilo, deixando sua marca definitivamente presente nas suas produções” (Bertoloto et al., 2017, p. 597). Um ponto importante é a valorização das experiências de vida de cada sujeito, considerando seu contexto sociocultural e sua singularidade.

A criação artística precisa ser autônoma e livre, mesmo sendo desenvolvida dentro de uma instituição como a escola e sendo uma ação intencional, assim como qualquer outra atividade educativa. Spinoza (2007) afirma que a liberdade é a capacidade do indivíduo de agir no mundo, sem ser constrangido ou coagido por outras forças; é a percepção de que sua potência aumenta.

A arte, compreendida como atividade auto expressiva e proveniente de um projeto imaginativo, promove o contato com a realidade, por desenvolver uma melhor percepção e interação. Neste sentido, é sempre um potencial para a produção do novo, do devir, da diferença.

A arte na educação é também conhecimento, e por ser conhecimento, deve ser acolhedora dos diferentes modos de pensar, ser, agir, sentir, sonhar e fazer, proporcionando aos alunos a cooperação, o diálogo e o respeito mútuo, contribuindo efetivamente no processo de formação e no crescimento integrado. O fortalecimento das atividades artísticas na escola também amplia a comunicabilidade, incentiva a sociabilidade e o processo de cidadania, bem como produz nos alunos, um forte senso de reflexão e problematização. (Ostrower, 2004).

As linguagens e expressões artísticas são um dos recursos educacionais adequados para estimular as potencialidades dos alunos durante seu desenvolvimento. Segundo Barbosa (1991), a arte é uma forma diferente de interpretar o mundo, que leva as pessoas a desenvolverem sua capacidade de percepção, imaginação, criação, observação e transformação da realidade que as cercam.

A interação dos alunos através das linguagens artísticas permite a conexão de todos os envolvidos no processo educacional, desencadeando diferentes situações de aprendizagem. Dessa forma, a atividade artística é importante para o desenvolvimento do aluno, pois propicia a descoberta de si e a interação com o outro.

Para Duarte Jr. (2007, p. 65) “a arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir”. Através da arte, o

aluno pode desenvolver o seu processo de construção humana sensível. “O sentir é anterior ao pensar e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção.” (Duarte Jr., 2007, p. 16).

Deste modo, a sensibilidade se torna proeminente tanto na produção autônoma e criativa de formas e atividades artísticas, quanto na apreciação e no conhecimento das artes já produzidas anteriormente. Reafirmando essa percepção, Pillotto (2004, p. 38) também acredita que “a arte como linguagem, expressão e comunicação, trata da percepção, da emoção, da imaginação, da intuição, da criação, elementos fundamentais para a construção humana sensível.”

Quando se fala da construção da sensibilidade, não se pretende generalizar e reduzir a arte como forma de despertar apenas sentimentos. Como condutora da construção humana sensível, a arte possibilita contato com o mundo e consigo mesmo. Por meio dela, o aluno desenvolve conhecimentos artísticos, culturais e históricos, conhece e compreende o contexto em que está inserido, acessa emoções e sentidos, busca transformar a si e o mundo a sua volta.

Ostrower (2004) acredita que o conhecimento sensível é essencial para o desenvolvimento humano, pois

[...] o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, como ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. Os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. [...] toda experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que lhes damos uma forma. Entretanto, mesmo que a sua elaboração permaneça em níveis subconscientes, os processos criativos teriam que referir-se à consciência dos homens, pois só assim

poderiam ser indagados a respeito dos possíveis significados que existem no ato criador. (Ostrower, 2004, p.10).

Para a autora, o ato de criar está relacionado ao “ser sensível” e ser sensível é privilégio de todo ser humano. Deste modo, pensar o conhecimento sensível como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem integrado a arte é importante e necessário, devendo ser oportunizado para os alunos, com intuito de que possam compreender o mundo e a sociedade de forma crítica e sensível.

De acordo com Pillotto (2004, p. 50), “[...] o conhecimento sensível desencadeia um processo de enfrentamento do mundo e das relações entre o limiar do racional e emocional. Além disso, para a autora, “[...] o conhecimento acontece nos níveis da racionalidade (argumentação/reflexão) e do sensível (emoção, intuição, percepção). Ambos devem ser considerados nos processos de aprendizado, pois fazem parte do contexto cotidiano, e, sobretudo, da experiência humana” (Pillotto, 2004, p. 53).

Nesse sentido, a arte, compreendida na perspectiva do conhecimento sensível, possibilita uma visão completa de ser humano, em que as possibilidades se tornam infinitas, a criação e a imaginação perpassam pela compreensão que se tem de si e do mundo.

Falar sobre a arte e de atividades artísticas no âmbito da educação e da escola, implica no trabalho e conhecimento da essência da sensibilidade humana, envolve razão e emoção, aprendizagem e uma constante busca de conhecimento, contribuindo para a construção da identidade pessoal e social. A arte, assim, é elemento indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do ser humano, envolve sentidos e significados, modelando a subjetividade de cada ser.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Em relação ao itinerário metodológico, esse estudo apresenta em todas as suas fases de condução uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com a finalidade de compreender os fenômenos através da coleta de dados narrativos, descritivos e conceituais, estudando as particularidades e experiências individuais dos participantes, sendo usada para entender opiniões, pensamentos e motivações subjacentes.

Um estudo de abordagem qualitativa proporciona ao pesquisador uma maior familiaridade com o problema, a interpretação e a análise das percepções e informações determinadas pelos sujeitos participantes, podendo atribuir significados aos dados coletados (Mozzato & Grzybovski, 2011).

De acordo com Gaskell (2002, p. 65), a pesquisa qualitativa fornece as informações e os dados básicos “para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Tem como objetivo uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Em relação aos procedimentos técnicos, esse estudo foi estruturado em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na primeira etapa foi realizado o levantamento bibliográfico, que deu embasamento para a construção dos marcos conceituais sobre educação no Brasil, escola pública, vulnerabilidade social, atividade artística na escola e a potência da arte.

Nessa etapa buscou-se compreender o contexto atual da escola pública brasileira, os efeitos da vulnerabilidade social no âmbito escolar, a importância da arte no processo educacional e a potência da arte para alunos de escola pública em contexto social vulnerável.

Segundo Gil (2002), para a pesquisa bibliográfica e, conseqüentemente, a construção do referencial teórico são utilizados dados secundários, que já se encontram disponíveis e foram

objetos de estudo e análises anteriores, como livros, teses, monografias, dissertações e artigos científicos.

Com isso, para esse estudo foram priorizados arquivos compreendidos entre os anos de 2008 e 2020, disponíveis nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), repositórios das universidades federais e estaduais do país, periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na segunda etapa, foi realizada a pesquisa documental, que subsidiou a análise de documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB, os PCNs e a BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais. Para Gil (2002), na pesquisa documental são utilizados documentos primários, que ainda não receberam um tratamento analítico dentro da perspectiva do objeto em estudo.

Essa fase teve a finalidade de analisar os preceitos legais relacionados a educação, a escola pública, a arte como componente curricular na educação básica, as diretrizes e orientações educacionais para o ensino da arte na escola, no sentido de identificar seu lugar na educação brasileira, mais especificamente nas escolas públicas do país.

Na terceira e última etapa desse estudo, ocorreu a pesquisa de campo, por meio de entrevistas com 10 alunos da Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, da rede pública do município de Fortaleza-Ceará, que participam dos projetos de artes desenvolvidos pela escola.

5.1 Pressupostos iniciais

As etapas da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental proporcionaram os estudos iniciais sobre objeto investigado, a definição dos pressupostos iniciais, a construção

dos marcos conceituais e de todo embasamento teórico desse estudo, que subsidiaram o pesquisador para entrada no campo.

Portanto, essa investigação proporcionou estudos que estimularam discussões e análises acerca da educação pública no Brasil, a vulnerabilidade social e seus impactos no âmbito escolar e a arte como possibilidade de transformação da vida dos alunos. Assim sendo, os pressupostos aqui apresentados, baseiam-se, além da percepção do pesquisador, em teorias e estudos que trazem discussões sobre o objeto da investigação. São eles:

- ✦ As atividades artísticas desenvolvidas na escola podem contribuir para a formação integral do aluno.
- ✦ Os alunos que participam de atividades artísticas, despertam o interesse, a motivação e a autoestima, e ressignificam o seu papel na escola e na comunidade, desenvolvendo a sua autonomia e a sua criatividade.
- ✦ As atividades artísticas podem proporcionar experiências prazerosas e satisfatórias que vão além da aprendizagem de conteúdos escolares.
- ✦ A arte potencializa o processo de transformação de alunos de escola pública em contexto social vulnerável.

Esses pressupostos surgiram da percepção do investigador, de sua experiência na área da educação em escolas públicas de contexto social vulnerável que desenvolvem projetos de artes, ancorados nos estudos preliminares relacionados a função social da escola e da potência da arte nos processos de educação e de formação humana dos alunos, que possibilitam o fortalecimento das relações de uns com os outros, e destes com a comunidade, proporcionando também uma outra visão de mundo.

No entanto, como os marcos conceituais apresentados do referencial teórico não seriam suficientes para confirmação dos pressupostos, o pesquisador foi a campo, apropriando-se de

métodos específicos para constatar esses pressupostos e atingir os objetivos propostos nesse estudo.

5.2 Campo de pesquisa

A pesquisa de campo, de caráter exploratório e descritivo, proporcionou aos sujeitos participantes a reflexão e a manifestação de suas percepções e compreensões sobre o objeto de estudo, abrindo espaço para interpretações dos dados coletados e a expansão de reflexões sobre o fenômeno explorado.

Assim sendo, Gil (2002) define que a pesquisa de campo é uma das etapas da metodologia científica que corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência.

Portanto, na etapa pesquisa de campo esse estudo foi aprofundado por meio da observação direta do grupo estudado e da realização da entrevista com os sujeitos participantes para captar as percepções, informações, explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

Por meio da observação, buscou-se identificar as ações e as reações dos participantes no momento da entrevista. Porém, quando se pretende encontrar respostas para questões que vão além do comportamento dos sujeitos, faz-se necessária a intervenção do pesquisador por meio de indagações, pois o “fazer perguntas” eleva a quantidade e a qualidade das informações extraídas dos envolvidos. Por esse motivo, o perguntar e o ouvir prevaleceram durante a pesquisa de campo.

Para Gil (2002), a pesquisa de campo deve merecer grande atenção, sendo previamente indicados os critérios de escolha dos participantes, a forma pela qual serão coletados os dados e os critérios de análise dos dados obtidos.

Com isso, para esse estudo a etapa da pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, localizada no Bairro Jangurussu, no município de Fortaleza-Ceará, sendo utilizada como técnica de coleta de dados, entrevistas com 10 alunos participantes dos projetos de artes desenvolvidos pela escola. A participação desses 10 alunos se deu conforme os critérios de inclusão estabelecidos pelo pesquisador, como: matriculados na escola, participantes dos projetos de artes e voluntários para a entrevista.

As entrevistas foram realizadas pelo professor de música do Programa Aprender Mais e por 2 alunos do estágio supervisionado do curso de música da Universidade Estadual do Ceará-UECE, que foram capacitados e informados sobre os objetivos da pesquisa e o roteiro das perguntas (Apêndice D). As entrevistas foram gravadas com uso do gravador de voz para posterior transcrição pelo pesquisador.

Devido a suspensão das aulas presenciais e dos decretos de isolamento social, editados pelo Governo do Estado do Ceará, desde março de 2020, em virtude da pandemia da covid-19, as entrevistas foram feitas individualmente, em horários e dias agendados previamente, respeitando todas as normas sanitárias e de distanciamento social, orientadas pela Organização Mundial da Saúde-OMS, o Ministério da Saúde e as Secretarias de Saúde Estadual e Municipal.

E para análise dos dados coletados nas entrevistas, optou-se pelo processamento informatizado do *corpus* textual subsidiado pelo *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* ou Interface de R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários), pelas orientações metodológicas e critérios da Análise de Conteúdo de Bardin.

5.2.1 O ambiente investigado: Escola Francisco Andrade Teófilo Girão

A Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, *locus* da pesquisa, está localizada no bairro Jangurussu, na cidade de Fortaleza-Ceará, que, segundo Ipece (2012), é um dos mais pobres do município, mais especificamente e conforme os dados da SDE (Fortaleza, 2015), está na nona posição dos bairros com menor IDH, apresentando uma classificação muito baixa do IDH-B, com indicador de 0,172.

Na comunidade do Jangurussu, a população está exposta a situações de vulnerabilidade social provocadas pela carência de infraestrutura (saneamento básico, pavimentação e transportes), desemprego, violência, tráfico de armas e drogas, problemas de territorialidade, ausência de políticas públicas voltadas para o atendimento à criança, ao adolescente, ao adulto e ao idoso (Ipece, 2012; Ipea, 2015b; Ipea, 2018b; Fortaleza, 2015; Fortaleza, 2019a). Faltam moradias dignas, visto que a maioria das habitações foi erguida em terrenos invadidos, nas adjacências do antigo “lixão”, desativado em 1998, denominado “Rampa do Jangurussú” (SME, 2020).

A escola está vinculada à Secretaria Municipal de Educação-SME, sob a circunscrição da Secretaria Executiva Regional-SER VI, que abrange os bairros Sabiaguaba, Edson Queiroz, Sapiranga, Alagadiço Novo, Curió, Guajerú, Coaçu, Paupina, Parque Manibura, Cambeba, Messejana, Ancuri, Pedras, Jardim das Oliveiras, Cidade dos Funcionários, Parque Iracema, Auto da Balança, Aerolândia, Dias Macedo, Castelão, Mata Galinha, Cajazeiras, Barroso, Jangurussu, Passaré, Parque Dois Irmãos e Lagoa Redonda.

Entretanto, a escola atende apenas aos alunos dos bairros Passaré, Barroso e, principalmente Jangurussu. Segundo o censo escolar 2020, a escola conta com um número de 1.089 (um mil e oitenta e nove) alunos matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino (Censo Escolar, 2020).

Portanto, boa parte dos alunos matriculados e atendidos pela escola são crianças e adolescentes que vivem no bairro do Jangurussu e que sofrem com os reflexos de uma comunidade pobre, vulnerável e desigual, mas que veem na instituição escolar uma oportunidade de melhorar suas perspectivas de vida.

A escola conta ainda com uma equipe docente composta por 44 professores regentes em sala de aula, 4 professores readaptados, exercendo funções na biblioteca, secretaria e laboratório de informática; uma equipe gestora, constituída por um diretor, uma secretária escolar e três coordenadoras pedagógicas; e uma equipe de servidores, formada por um agente administrativo, quatro vigilantes, quatro serviços gerais e três manipuladoras de alimentos (SME, 2020; Censo Escolar, 2020).

A escola pesquisada desenvolve diversos projetos pedagógicos com a finalidade de melhorar a aprendizagem, a interação e as relações sociais, a participação, a cidadania e a responsabilidade socioambiental.

Dentre esses projetos, destacam-se aqueles voltados para a atividade artística, como: Ciências, Cultura e Arte; LiterArte; Eu Sei Declamar; Mais Cultura; Projeto de Dança; Programa de Iniciação à Docência em Música – PIBID; e o Projeto Som para Dar um Toque. Nesses projetos são envolvidos todos os alunos matriculados na escola, no entanto alguns participam mais ativamente, organizando, desenvolvendo, liderando e apresentando nas culminâncias.

Esses projetos são desenvolvidos durante o ano letivo e estão discriminados no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, que foi elaborado com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e passa, anualmente, por uma avaliação, atualização e reformulação (SME, 2020).

O projeto “Ciências, Cultura e Arte” é desenvolvido com os alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com a participação de todos os professores das respectivas turmas,

principalmente os professores de Ciências da Natureza, História, Língua Portuguesa, Literatura e Arte. A preparação do projeto é feita com bastante antecedência, quando é decidido em conjunto com os professores e alunos, a temática e as atividades a serem apresentadas.

No período que antecede a culminância do projeto, os professores desenvolvem atividades específicas sobre o tema em sala, relacionando-os aos conteúdos curriculares, organizam e dividem os trabalhos por grupos de alunos, que estudam e preparam as apresentações a serem feitas no dia da culminância, através de exposição de trabalhos e experiências científicas, concurso de redação, apresentações culturais de dança, teatro, música, cordel e poesia (SME, 2020).

O projeto “LiterArte - Literatura e Arte na Escola” é organizado pela gestão escolar e o grupo de professores e atende a todos os alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Nele são desenvolvidas atividades voltadas para melhorar o desempenho dos alunos na leitura e na escrita, com apoio da biblioteca itinerante e socialização da leitura dos livros, contação de história, teatralização das fábulas e histórias, declamação de poesia, teatro de bonecos e fantoches (SME, 2020).

Já o projeto “Eu Sei Declamar” é desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa, Literatura e Arte e atende especificamente os alunos do 6º e 7º anos, que escolhem os poemas e poesias de uma lista pré-definida pelos professores, que são estudados e declamados em sala de aula e posteriormente para todos os alunos na culminância geral do projeto na escola (SME, 2020).

O projeto “Mais Cultura” foi implantado pelo Ministério da Cultura – MinC, Ministério da Educação - MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino – FNDE, e é desenvolvido pela escola com o apoio da gestão escolar e dos professores, atendendo os alunos do Ensino Fundamental, sendo desenvolvidas atividades de teatro, música, dança e cinema (Brasil, 2014; SME, 2020).

Esse projeto tem como objetivos principais: Reconhecer e promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira; contribuir com a formação de público para as artes e ampliar o repertório cultural da comunidade escolar; promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida; proporcionar encontro entre vivências escolares e manifestações artísticas e culturais fora do contexto escolar; ampliar e aprofundar a inserção de práticas que contemplem a diversidade artística e cultural brasileira na vivência escolar; promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação; contribuir para a ampliação do número dos agentes sociais responsáveis pela educação no território, envolvendo iniciativas culturais nos processos educativos e proporcionar aos estudantes vivências artísticas e culturais, promovendo a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2014).

No “Projeto de Dança” os alunos têm a oportunidade de conhecer os diferentes tipos de danças que compõem a cultura brasileira, em especial as danças populares da região Nordeste. Nele, os alunos são orientados pelos professores a realizarem estudos e pesquisas sobre as danças culturais, suas origens e seu contexto social e histórico, além de aprenderem os ritmos e as coreografias a serem ensaiados e apresentados nas culminâncias (SME, 2020).

O Programa de Iniciação à Docência em Música – PIBID é uma ação da Universidade Estadual do Ceará – UECE em parceria com as Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, implantado nas escolas públicas, com finalidade de proporcionar aos universitários do curso de Licenciatura em Música uma aproximação prática com o cotidiano escolar.

Esse programa faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC, que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de

iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior em parceria com as redes de ensino (Brasil, 2016a).

Na escola, o PIBID atende 80 alunos do Ensino Fundamental, que são selecionados conforme desempenho e interesse pela música. Nele são desenvolvidas atividades que possibilitam aos alunos o acesso à música através do canto coral e banda fanfarra, e o contato com os instrumentos de corda (violão, baixo e guitarra), flauta, teclado e de percussão (tambor, agogô, berimbau e marimba) (SME, 2020).

Quanto ao “Projeto Som para Dar um Toque” surgiu a partir da formação musical e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio das atividades desenvolvidas no PIBID. Com isso, os estudantes puderam colocar em prática o que aprenderam na teoria, formando uma banda de música, com apoio da gestão escolar, dos professores, dos pais e dos estagiários do PIBID. Essa banda se apresenta nas culminâncias dos outros projetos, nas comemorações e nos eventos da escola (SME, 2020).

5.2.2 Participantes da pesquisa e coleta dos dados

Na etapa da pesquisa de campo foram realizadas entrevistas individuais com 10 alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, matriculados em turmas distintas e que participam diretamente dos projetos artísticos desenvolvidos pela escola, com o objetivo investigar as mudanças e transformações na vida dos alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza, provocadas pela potência da arte e pela participação nas atividades artísticas desenvolvidas pela escola.

Figura 7 – Perfil dos Entrevistados

Entrevistado	Idade	Sexo	Ano/Série
Participante 1	11	M	6º Ano
Participante 2	12	M	7º Ano
Participante 3	13	M	7º Ano
Participante 4	10	M	5º Ano
Participante 5	12	F	6º Ano
Participante 6	13	F	7º Ano
Participante 7	11	F	6º Ano
Participante 8	12	M	7º Ano
Participante 9	13	M	7º Ano
Participante 10	10	M	5º Ano

Fonte: Elaboração do autor (2021)

Para tanto, buscou-se analisar e compreender as percepções, reflexões, pensamentos, conceitos, informações e ideias colocadas pelos participantes durante as entrevistas, reconhecendo as transformações ocorridas no âmbito escolar, familiar, pessoal e social da vida dos alunos que participam dos projetos de artes da escola.

5.3 Análise dos dados: processamento no *software* IRAMUTEQ e Análise de Conteúdo de Bardin

Na etapa da pesquisa de campo, as respostas obtidas por meio das entrevistas com os 10 alunos foram analisadas de acordo com os princípios e orientações da Análise de Conteúdo de Bardin (Bardin, 2016), um método de análise de dados que tem sido difundido e empregado, principalmente em estudos qualitativos, com a finalidade de verificar o que foi falado ou escrito pelos participantes da pesquisa.

Segundo Bardin (2016), esse método se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo emitidos no processo de comunicação (verbais ou não-verbais) e que tem como fator uma

interpretação controlada, baseada na inferência.

Na análise de conteúdo de Bardin (2016), buscou-se classificar os dados em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. Salienta-se ainda o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (Gaskell, 2002).

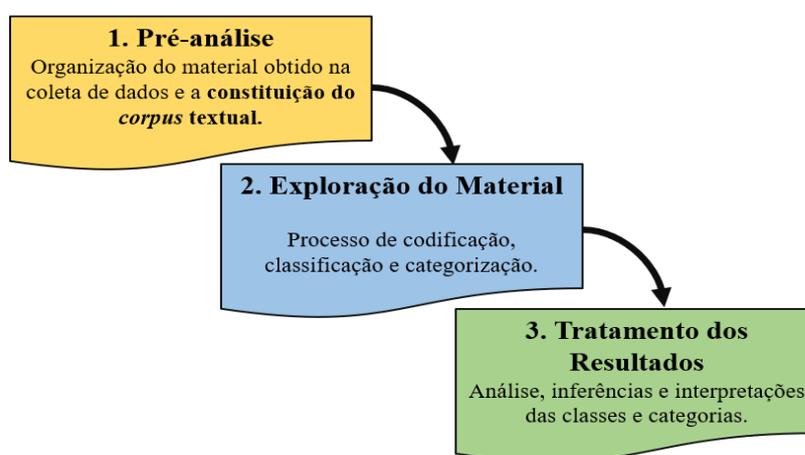
Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo.

Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. Mas sem esquecer o rigor e a ética, que são fatores essenciais (Bardin, 2016).

A condução da análise de conteúdo abrange várias etapas, a fim de que se possa conferir significação aos dados coletados. Para esse estudo, optou-se por utilizar as etapas das técnicas propostas por Bardin (2016), organizadas nas seguintes fases de condução:

- a) pré-análise;
- b) exploração do material;
- c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Figura 8 - Fases de Condução da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com Bardin (2016).

Esse tipo de análise tem como objetivo organizar e sintetizar as informações, de forma que estas permitam respostas às perguntas da pesquisa, podendo ser interpretadas e relacionados a outros conhecimentos já obtidos, dando sentido amplo a essas respostas e ao objeto em estudo (Bardin, 2016).

Portanto, para alcançar os objetivos e responder as indagações dessa pesquisa, foram utilizadas todas as fases da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que contribuíram para a análise qualitativa dos dados da pesquisa de campo, adquiridos por meio das entrevistas com os sujeitos participantes.

Para subsidiar as fases da análise foi utilizado o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* ou Interface de R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários), que permite diferentes processamentos de textos, entrevistas e questionários, caracterizando-se como um método informatizado para análises textuais que busca entender a estrutura e a organização do discurso, após processamento do *corpus* de texto, gerando cinco recursos que dão suporte para análise de dados qualitativos.

Esses recursos correspondem: as estatísticas textuais clássicas; a classificação hierárquica descendente (CHD); as especificidades e análise fatorial confirmatória; as análises de similitude; e a nuvem de palavras (Camargo & Justo, 2013; Lahlou, 2012).

No entanto, para esse estudo, que tem como metodologia de análise dos dados a Análise de Conteúdo de Bardin, foram utilizados apenas três dos recursos provenientes do processamento do *corpus* no IRAMUTEQ. Tais como:

- a) a classificação hierárquica descendente (CHD), que permite a classificação lexical (agrupamento por meio do sentido das palavras), na qual os segmentos de texto e seus vocabulários são correlacionados, formando um esquema hierárquico de classes de palavras e, a partir delas foi possível inferir sobre o conteúdo do *corpus*,

nomear cada classe e compreender as ideias colocadas pelos entrevistados.

- b) as estatísticas textuais clássicas, que destacam a frequência das palavras que mais apareceram no *corpus*.
- c) a nuvem de palavras, que é um recurso visual que apresenta as palavras mais evocadas nos discursos dos participantes (Camargo & Justo, 2013; Lahlou, 2012).

É válido ressaltar que esses três recursos foram utilizados na fase da exploração do material, possibilitando os processos codificação, classificação e categorização conforme orientações metodológicas de Bardin (2016).

Além disso, é preciso salientar também que o uso do *software* IRAMUTEQ não é um método de análise de dados e sim uma ferramenta para processá-los, portanto, não conclui essa análise, haja vista que a riqueza do material dependerá das reflexões e da interpretação do pesquisador (Camargo & Justo, 2013; Lahlou, 2012).

5.3.1 Pré-análise: constituição do corpus

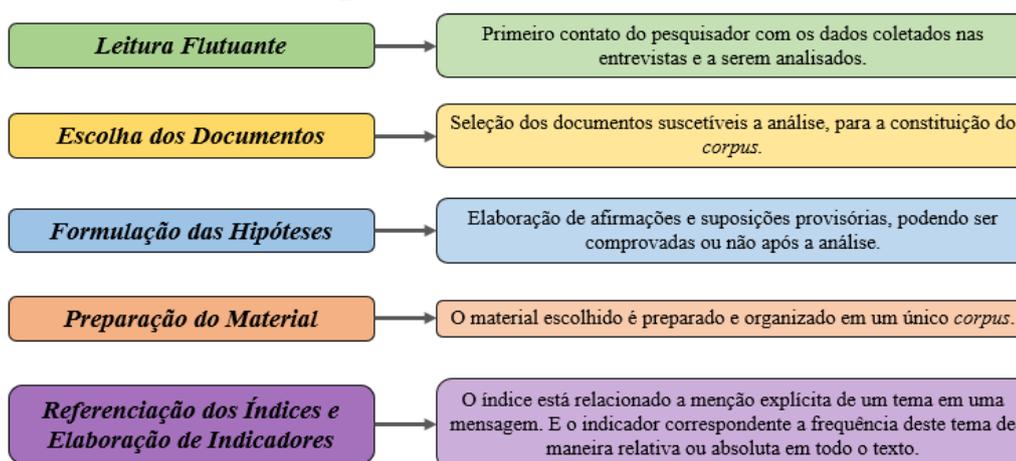
A pré-análise corresponde a fase da organização do material coletado das entrevistas e foi desenvolvida para “[...] sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas” da análise dos resultados da pesquisa (Bardin, 2016, p. 126).

Portanto, nessa fase da Análise de Conteúdo, as ideias, informações e percepções dos participantes das entrevistas foram sistematizadas e organizadas em um único *corpus* de texto, que, segundo Bardin (2016, p. 128), “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Para a formação desse conjunto, a pré-análise apresenta cinco tarefas importantes, que não se sucedem obrigatoriamente em uma ordem cronológica, mas que se complementam, pois a escolha dos documentos depende dos objetivos da pesquisa e, inversamente, os objetivos só são possíveis em função dos documentos disponíveis; e os indicadores são construídos em função das hipóteses ou as hipóteses são construídas na presença de certos índices (Bardin, 2016).

Essas tarefas contribuíram não apenas para a constituição do *corpus*, mais também para que o pesquisador tivesse uma ideia geral sobre as ideias e percepções dos entrevistados em relação ao objeto em estudo, antes mesmo de processar o *corpus* no IRAMUTEQ e analisar os resultados obtidos.

Figura 9 - Tarefas da Pré-análise



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Bardin (2016).

Para se chegar ao *corpus* e seguir com as outras fases da análise de conteúdo, foram realizadas durante a pré-análise as seguintes atividades:

1. transcrição e digitação das entrevistas, seguindo a sequência das perguntas realizadas de acordo com o roteiro (Apêndice D), formando um documento para cada participante da pesquisa, gerando-se assim um total de 10 arquivos de textos;
2. cada texto digitado e organizado recebeu a identificação dos participantes das entrevistas, conforme nomenclatura definida pelo pesquisador, como: Participante 1, Participante 2, Participante 3, etc.;

- esses 10 arquivos de textos passaram por uma leitura inicial, para que o pesquisador tivesse uma visão geral acerca das ideias colocadas pelos entrevistados;
- em seguida, os textos das 10 entrevistas foram dispostos em texto geral e único, passando por uma leitura mais rigorosa, possibilitando os recortes das mensagens e a classificação dos elementos principais e mais relevantes e que mais se aproximavam do objetivo desse estudo, utilizando-se para isso critérios de inclusão e exclusão, baseados nas regras para o estabelecimento do *corpus*, conforme destacado na figura 10;
- os recortes das mensagens foram inseridos e agrupados em um outro documento, passando por outra edição, sendo transformado em um arquivo TXT (arquivo de texto simples), editado no Bloco de Notas do *Windows* e com formatação mínima – sem negrito, itálico e sublinhado, estruturado como uma sequência de linhas e sem parágrafos, constituindo 10 textos dentro do mesmo arquivo, compondo assim um único *corpus* de texto;
- o *corpus* criado foi então processado no IRAMUTEQ, tornando possível a análise, inferência e interpretação dos dados coletados.

Figura 10 – Regras para a constituição do *corpus*



Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com Bardin (2016).

Concluída a fase da pré-análise, acima descrita, seguiu-se para segunda fase da análise de conteúdo, que é a exploração do material. Nessa fase, o *corpus* estabelecido foi estudado

mais profundamente, com o objetivo de estabelecer as classes, as categorias, as unidades de registro (palavras) e as unidades de contexto (frases), utilizando para isso o resultado do processamento do *corpus* no IRAMUTEQ.

5.3.2 Exploração do material: codificação, classificação e categorização

A fase da exploração do material consiste nos processos de codificação, classificação e categorização, em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 2016, p. 132).

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação dos conteúdos ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (Bardin, 2016, p. 134)

Assim sendo, o processo de codificação consiste nos recortes do texto do *corpus* em unidades de registro e unidades de contexto, permitindo, por meio desses recortes uma descrição das características pertinentes ao conteúdo completo, relacionadas a essência das ideias expostas nas entrevistas.

As unidades de registro correspondem “a unidade de significação codificada e ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2016, p. 136), formadas, principalmente, por palavras. As palavras podem corresponder a qualquer coisa dentro do discurso.

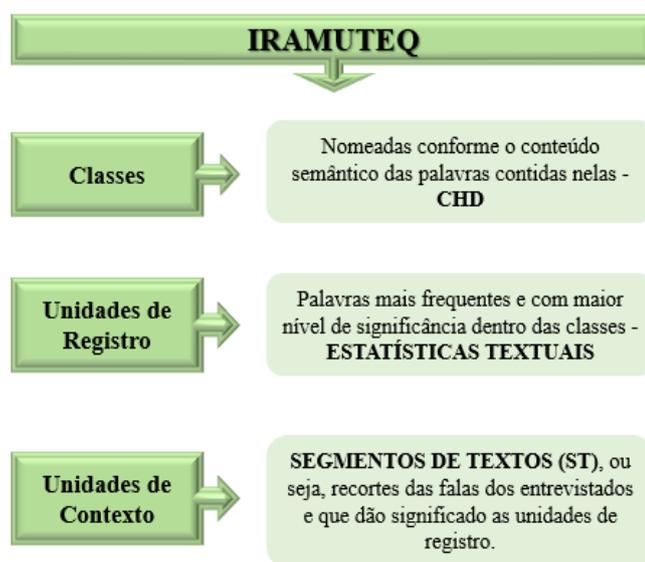
Já as unidades de contexto servem de “unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade

de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (Bardin, 2016, p. 140) e podem ser constituídas de temas, frases ou parágrafos, que dão significados as unidades de registro.

Nas operações de classificação e categorização, as unidades de registros e as unidades de contexto, comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico, foram classificadas e agrupadas em categorias (ou classes) simbólicas ou temáticas, de acordo com temas e conteúdo correlatos.

Para auxiliar os processos da fase da exploração do material, o *corpus* foi processado no IRAMUTEQ, que utiliza outras nomenclaturas para se referir as classes, unidades de registro e unidades de contexto, como pode ser verificado na figura abaixo.

Figura 11 – Processo de classificação no IRAMUTEQ



Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com Lahlou (2012).

No IRAMUTEQ, o *corpus* processado gera a CHD (Classificação Hierárquica Descendente), que são as classes ou categorias iniciais na Análise de Conteúdo de Bardin. Dentro da CHD, ou seja, das classes, estão as palavras mais frequentes e com maior nível de significância, que para Bardin são as categorias intermediárias ou unidades de registro e no IRAMUTEQ formam as estatísticas textuais.

Além disso, esse *corpus* foi transformado em segmentos de textos (ST), que são

fragmentos (recortes), que na maioria das vezes podem ser frases ou parágrafos com até três linhas, dimensionadas pelo próprio *software* em função do tamanho do *corpus*, o que para Bardin (2016) são as categorias finais ou unidades de contexto.

Portanto, nas classes (CHD) encontram-se as unidades de registro (palavras mais frequentes) e as unidades de contexto (segmentos de texto), que dão nome e significado as classes, organizadas por hierarquia e descendência, a partir da correlação dessas unidades e que apresentam vocabulários semelhantes (Camargo & Justo, 2013). E essas classes, unidades de registro e unidades de contexto, correspondem, respectivamente, as categorias iniciais, intermediárias e finais, definidas por Bardin (2016).

Para essa pesquisa, a fase da exploração do material ocorreu a partir da realização das seguintes tarefas:

1. o *corpus* gerado a partir das entrevistas, na fase da pré-análise, foi processado no *software* IRAMUTEQ, transformando-se em segmentos de texto (ST);
2. desse processamento no IRAMUTEQ, surgiram os resultados de saída (*output*), tais como: classificação hierárquica descendente (CHD); estatísticas textuais clássicas; especificidades e análise fatorial confirmatória; análises de similitude; e nuvem de palavras;
3. a partir dos resultados de saída, verificou-se que para Análise de Conteúdo de Bardin (2016) era necessário utilizar apenas a classificação hierárquica descendente (CHD), as estatísticas textuais clássicas e a nuvem de palavras;
4. na classificação hierárquica descendente (CHD) surgiram as classes e dentro delas as unidades de registro (palavras mais frequentes e com maior significância) e as unidades de contextos (segmentos de texto que dão significado as unidades de registro). Essas classes, unidades de registro e unidades de contexto, podem ser definidas, respectivamente, como categorias iniciais, intermediárias e finais, de acordo com Bardin

(2016).

5. as estatísticas textuais apresentam as palavras mais frequentes nos discursos (unidades de registro) e o nível de significância da associação da palavra com a classe à qual pertence;
6. na nuvem de palavras, obteve-se a apresentação visual das palavras mais frequentes e relevantes nos discursos dos entrevistados.

Após a fase da exploração do material, por meio do processamento do *corpus* no IRAMUTEQ, dos resultados de saída e da utilização dos recursos do *software*, seguiu-se com o tratamento dos resultados. Por este processo indutivo ou inferencial, procurou-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também a significação e outras informações, através e/ou junto da mensagem primeira (Bardin, 2016).

5.3.3 Tratamento dos resultados: inferência e interpretação

A terceira fase da análise de conteúdo consistiu no tratamento dos resultados obtidos do processamento do *corpus* no IRAMUTEQ e da exploração do material, a partir das inferências e interpretações do pesquisador. “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2016, p. 132).

De acordo com Bardin (2016), essa última fase da Análise de Conteúdo tem como finalidade captar os conteúdos explícitos e implícitos contidos em todo o material coletado das entrevistas, comparando as diversas categorias existentes através da justaposição, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

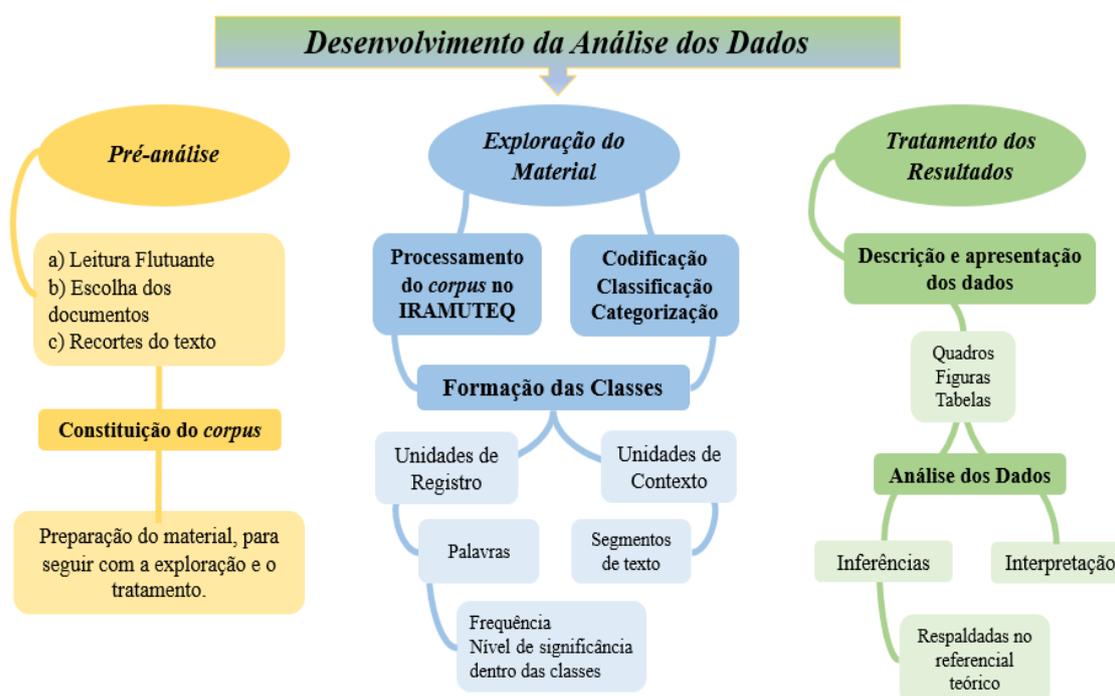
Nessa fase podem ser estabelecidos “quadros de resultados, diagramas, figuras e

modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.” (Bardin, 2016, p. 132).

Assim, os dados coletados e processados foram dispostos figuras e tabelas, além de tratados qualitativamente, a partir das inferências e interpretações feitas pelo pesquisador, tendo como embasamento teórico os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Portanto, todas as fases, etapas e ações de condução da análise dos dados da pesquisa encontram-se sintetizadas e ilustradas na figura abaixo, para uma melhor compreensão da que foi realizado pelo pesquisador durante todo esse processo.

Figura 12 – Resumo do Desenvolvimento da Análise dos Dados da Pesquisa



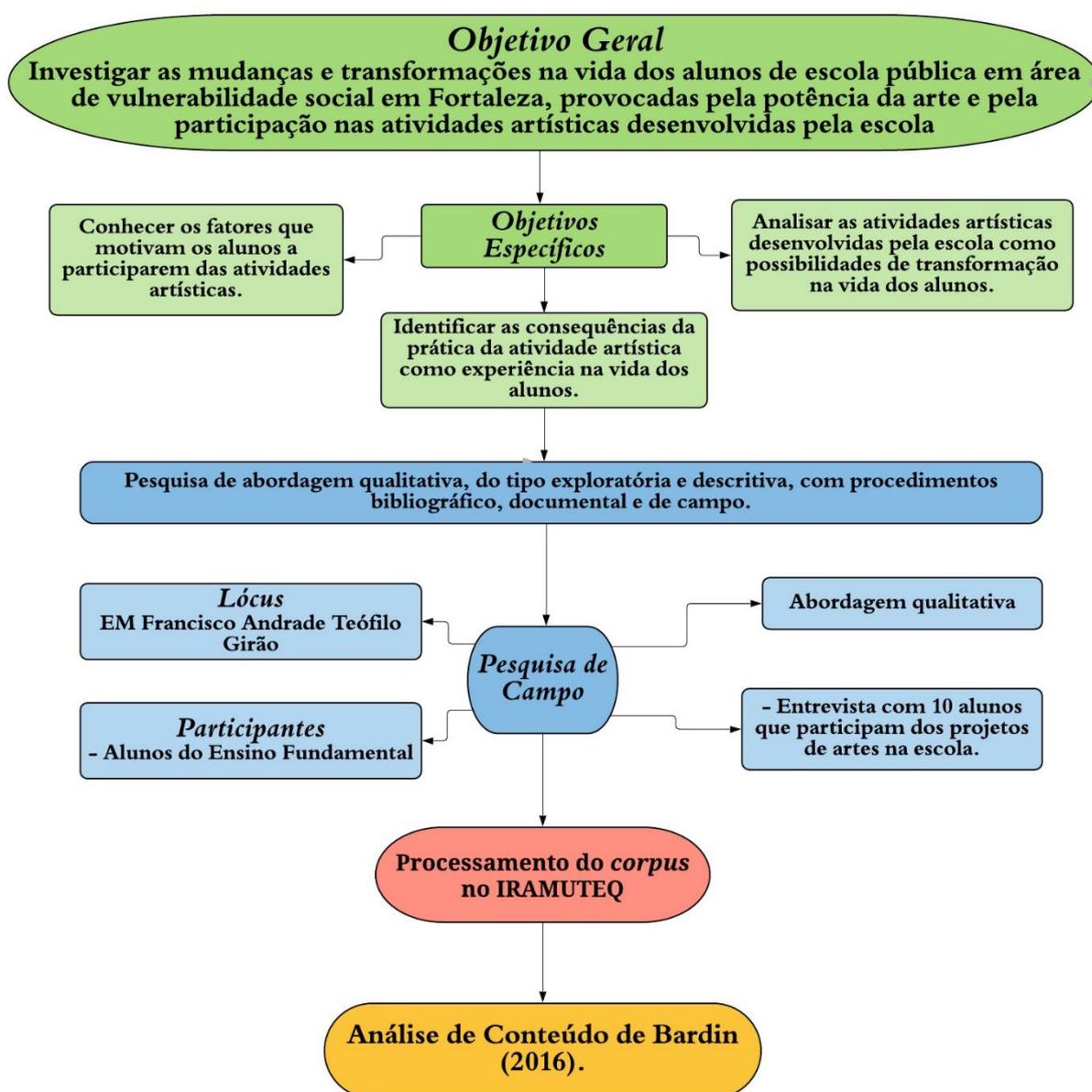
Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com Bardin (2016) e Lahlou (2012)

Ao final de todas essas fases, seguiu-se para os resultados e discussões, apresentados no próximo capítulo, em que os dados estão demonstrados de forma visual por meio de figuras e tabelas e discutidos através das inferências e interpretações colocadas pelo pesquisador, de modo que respondam as indagações e atendam ao objetivo dessa pesquisa.

5.4 Desenho da investigação

De forma resumida e com o intuito de tornar mais claro o objeto pesquisado e o percurso metodológico desse estudo, apresenta-se o Desenho da Investigação, esquematizado e ilustrado abaixo.

Figura 13 – Desenho da Investigação



Fonte: Elaboração do autor (2021).

5.5 Aspectos éticos da pesquisa

A presente pesquisa obedeceu aos critérios de investigações que envolvem seres humanos. Por ser procedimento ético de pesquisa em academia, todos os participantes foram comunicados sobre os objetivos e finalidades da pesquisa, estando cientes dos termos constantes no corpo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, do Termo de Assentimento e da Carta de Anuência, que autorizam a utilização de informações para o desenvolvimento da investigação.

O TCLE e o Termo de Assentimento foram lidos junto ao participante, que, ao concordarem, assinaram os documentos. O pesquisador esteve disponível para dirimir quaisquer dúvidas e prestar esclarecimentos necessários. Tais procedimentos visam atender às exigências da Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de 12 de dezembro de 2012.

Esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Fortaleza – COÉTICA, sendo aprovado através do parecer nº 4.002.136 de 30 de abril de 2020.

Durante a pesquisa de campo, o pesquisador garantiu que a identidade dos participantes fosse mantida em sigilo desde a primeira abordagem, com o convite à participação, e durante todo o percurso da investigação, ressaltando ainda que a utilização de recursos tecnológicos para registro de gravação de voz, registros fotográficos e registros audiovisuais, só seriam utilizados com a autorização formal dos participantes.

O autor deste estudo comprometeu-se também em respeitar possíveis limitações dos participantes e garantir condições para que pudessem expor suas opiniões, argumentos, experiências e vivências.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa seção teve como objetivo apresentar os resultados obtidos durante a pesquisa de campo através da entrevista com os 10 alunos participantes dos projetos de artes da Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão. Esses resultados estão demonstrados em quadros, tabelas e figuras, sendo analisados de forma qualitativa, levando em consideração as inferências e interpretações do pesquisador, subsidiadas pelo referencial teórico.

Apresenta ainda as discussões desses resultados, com a finalidade de comprovar os pressupostos e os objetivos da tese, demonstrando que os alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social, ao terem acesso a arte e ao participarem das atividades artísticas na escola, têm a oportunidade de transformar as suas vidas, suas formas de enxergar o mundo e ter novas perspectivas, sendo a arte potencializadora nesse processo de transformação.

Os dados coletados na pesquisa de campo por meio das entrevistas, foram, durante a pré-análise, transcritos e digitados no *Word*, gerando um total de 10 arquivos de textos. Após leitura flutuante de todo esse material, criou-se um texto geral e único, constituído de 16 páginas, que foi analisado mais rigorosamente, passando por alguns recortes, utilizando-se para isso critérios de inclusão e exclusão, baseados nas regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, de acordo com Bardin (2016), ficando reduzido a 13 páginas.

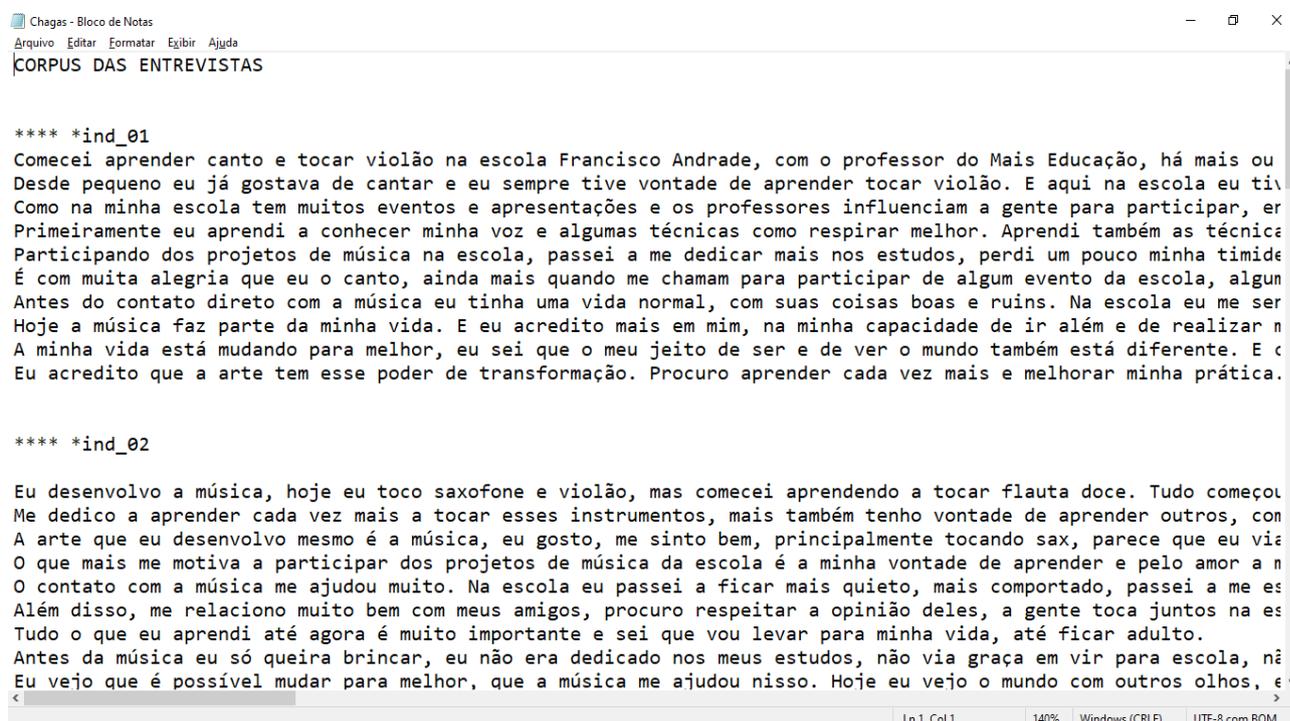
Diante de um *corpus* ainda extenso, verificou-se a necessidade da utilização de um recurso tecnológico para pesquisas qualitativas, que se aproximasse dos critérios da análise de conteúdo e pudesse contribuir com o processamento dos dados e a obtenção dos resultados.

Por este motivo, utilizou-se o *software* IRAMUTEQ para a exploração do *corpus*. Segundo Bardin (2016, p. 135) “No caso do tratamento tecnológico, os textos devem ser preparados e codificados conforme as possibilidades de ‘leitura’ do computador e as instruções do programa”.

Para tanto, foi necessário transformar o *corpus* em arquivo TXT, sendo editado no Bloco de Notas do *Windows* e com formatação mínima – sem negrito, itálico e sublinhado, estruturado com uma sequência de linhas e sem parágrafos, passando novamente por recortes de texto, em que foram retiradas as palavras e expressões desnecessárias para análise e consideradas as informações mais relevantes e pertinentes ao objeto estudado.

Nessa edição foi colocada a identificação dos entrevistados, destacada, por exemplo, com a nomenclatura: **** *ind_01. E abaixo de cada uma dessas identificações foi editada, de maneira sequencial, todas as respostas dos respectivos entrevistados. Além disso, algumas palavras e expressões tiveram que ser ligadas com *underline* “_”, para não apresentarem sentidos divergentes com as ideias colocadas pelos participantes das entrevistas, ao ser processado o *corpus* no IRAMUTEQ.

Figura 14 – Recorte do *corpus* transformado em TXT e processado no IRAMUTEQ



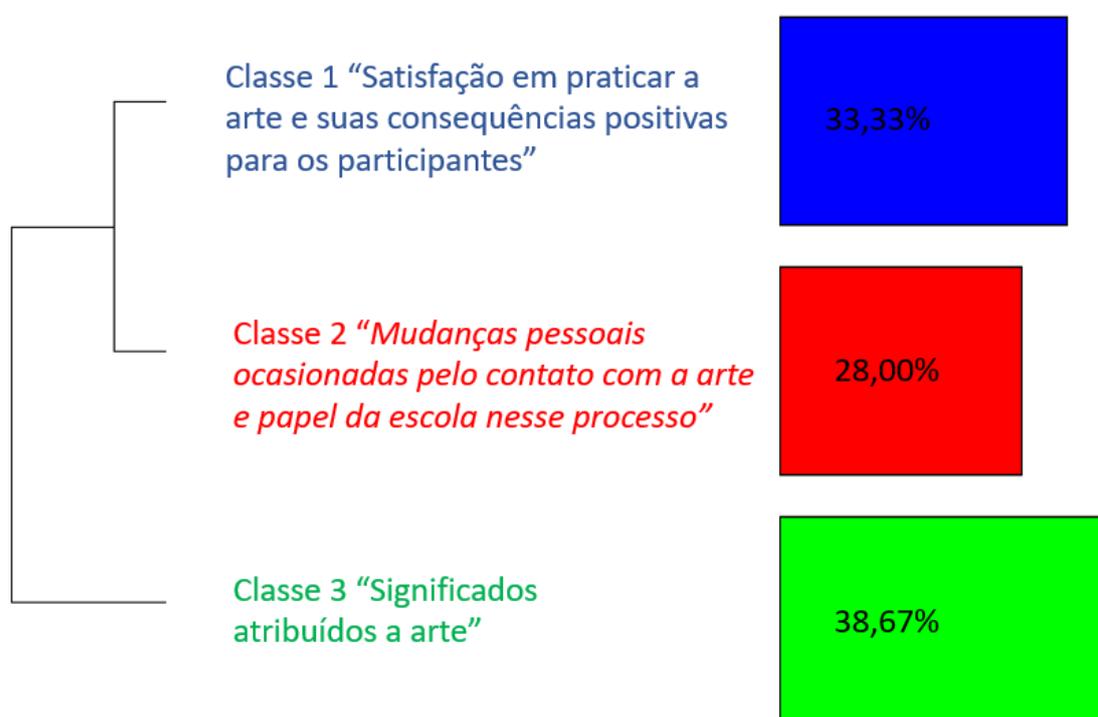
Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Na fase da exploração do material, que corresponde a codificação, classificação e categorização, o *corpus*, gerado na pré-análise e transformado em arquivo TXT, foi processado no *software* IRAMUTEQ, formando um *corpus* geral constituído de 10 textos, em conformidade com a quantidade de entrevistas, separados em 119 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 75 STs (63,03%), no qual emergiram 4337 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 919 palavras distintas e 499 com uma única ocorrência.

O conteúdo analisado foi categorizado em três classes, organizadas seguindo a classificação hierárquica descendente (CHD):

- a) Classe 1 – Satisfação em praticar a arte e suas consequências positivas para os participantes, com 25 ST (33,33%);
- b) Classe 2 – Mudanças pessoais ocasionadas pelo contato com a arte e papel da escola nesse processo, com 21 ST (28,00%);
- c) Classe 3 - Significados atribuídos a arte, com 29 ST (38,67%) (Ver figura 15).

Figura 15 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente



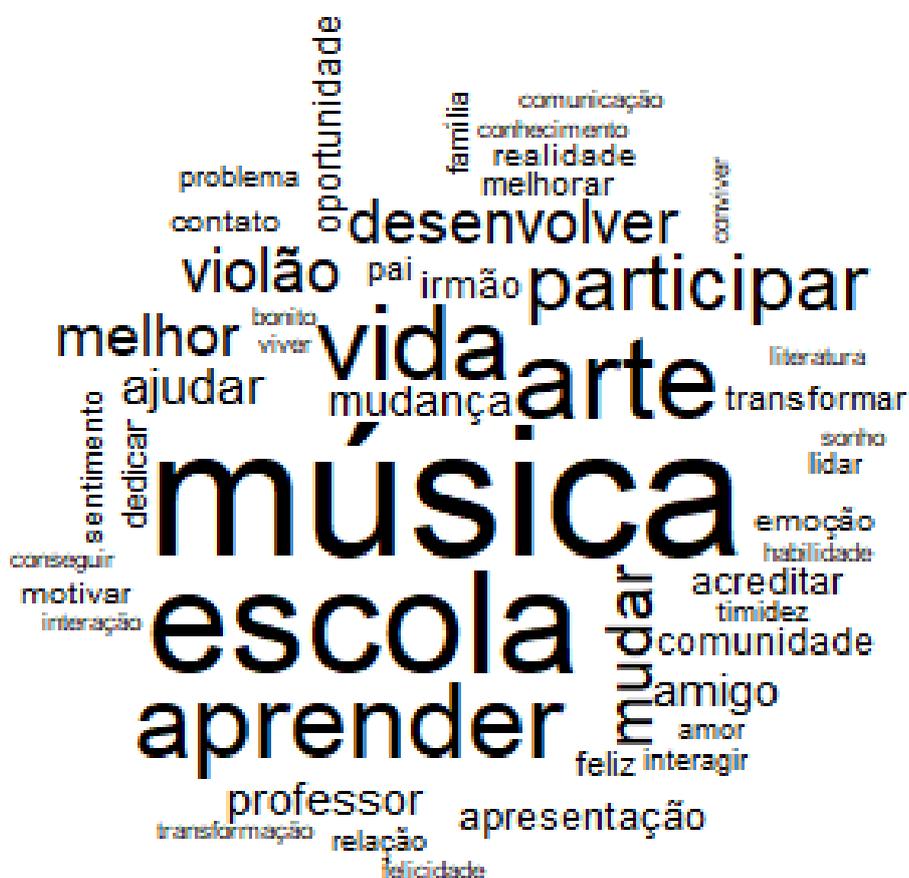
Fonte: Gerada a partir do processamento no IRAMUTEQ, 2021.

Essas classes foram nomeadas conforme as informações fornecidas pelos entrevistados e que foram distribuídas dentro das classes após o processamento no IRAMUTEQ, tornando-se para esse estudo as categorias iniciais.

Além desses resultados, encontra-se também a nuvem de palavras, que é mais um instrumento utilizado pela análise de conteúdo de Bardin (2016) e corresponde a uma apresentação visual das palavras mais frequentes e relevantes nos discursos.

Logo, a partir da nuvem de palavras gerada nesse estudo é possível perceber as palavras mais evocadas pelos participantes das entrevistas e que apresentam relação com o objeto da pesquisa. São elas: “Música” ($f=72$), “Escola” ($f=55$), “Arte” ($f=42$), “Aprender” ($f=38$), “Vida” ($f=38$), “Participar” ($f=26$), “Mudar” ($f=20$), “Desenvolver” ($f=19$), “Violão” ($f=18$), “Melhor” ($f=17$), “Ajudar” ($f=14$) e “Professor” ($f=12$) - ver figura 16.

Figura 16 – Nuvem de Palavras



Fonte: Gerada a partir do processamento no IRAMUTEQ, 2021.

Desse processamento surgiram também os dados de estatísticas textuais, que mostram a frequência (f) das palavras nas falas dos entrevistados dentro das 3 (três) classes e o nível de significância (χ^2) da associação dessas palavras com a classe à qual pertence, como pode ser verificado na imagem abaixo. É válido ressaltar que o qui-quadrado é uma das distribuições mais utilizadas em estatística inferencial, que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis categóricas nominais e avaliar a associação existente entre variáveis qualitativas (Lahlou, 2012).

Figura 17 - Estatísticas Textuais: Frequência e Nível de Significância das Palavras

Corpus do texto 75 ST – Aproveitamento 63,03%								
Classe 1 – 33,33% - 25ST			Classe 2 – 28,00% - 21 ST			Classe 3 – 38,67% - 29 ST		
Satisfação em praticar a arte e suas consequências positivas para os participantes			Mudanças pessoais ocasionadas pelo contato com a arte e papel da escola nesse processo			Significados atribuídos a arte		
Palavra	f	χ^2	Palavra	f	χ^2	Palavra	f	χ^2
Participar	15	18,38	Violão	8	15,73	Mundo	8	14,20
Desenvolver	10	16,67	Amigo	10	15,48	Forma	10	12,82
Artístico	9	14,20	Aprender	22	14,93	Vida	22	11,44
Atividade	19	14,10	Brincar	5	13,78	Pensar	7	7,21
Gosto	7	9,53	Querer	4	10,87	Acreditar	7	7,21
Bem	9	9,09	Casa	11	8,12	Refletir	20	6,70
Timidez	4	8,45	Gostar	3	8,04	Procurar	4	6,70
Sentir	12	7,14	Começar	7	7,22	Arte	26	6,07
Projeto	8	7,0	Dedicar	7	7,22	Oportunidade	6	5,49
Apresentação	12	6,25	Tocar	15	5,97	Ajuda	6	5,49
Evento	3	6,25	Pai	6	4,84	Perspectiva	3	4,96
Escola	25	5,88	Levar	4	4,63	Bonito	3	4,96

Fonte: Gerada a partir do processamento no IRAMUTEQ, 2021.

Nessa figura encontram-se as palavras mais faladas e as mais significativas dentro de cada classe, que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes. Seguindo as características e os elementos da análise de conteúdo de Bardin (2016), essas palavras foram definidas como as unidades de registro, que são também as categorias

intermediárias.

Dentro de cada uma dessas classes, podem ser destacados alguns recortes de textos ou segmentos de textos, que são frases ou parágrafos de até 3 linhas correspondentes as falas dos entrevistados e que expressam o contexto geral de cada classe. Esses recortes, para Bardin (2016), são denominadas unidades de contexto ou categorias finais, que dão significado as unidades de registro ou categorias intermediárias.

Desse modo, a Classe 1, denominada “*Satisfação em praticar a arte e suas consequências positivas para os participantes*”, compreende 33,33% ($f = 25$ ST) do corpus total analisado, foi constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,76$ (Igreja) e $x^2 = 18,38$ (Participar), que correspondem as unidades de registro ou categorias intermediárias: participar, desenvolver, artístico, atividade, gosto, bem, timidez, sentido, projeto, apresentação, evento e escola.

Essa classe traz conteúdos relacionados a satisfação pessoal dos participantes em poderem praticar às atividades artísticas na escola, como pode ser visto no recorte da fala de um dos entrevistados: “Gosto muito de participar dessas atividades, me sinto bem, muito feliz e realizado, seja dançando ou interpretando algum personagem” (Participante 8).

A Classe 2, nomeada “*Mudanças pessoais ocasionadas pelo contato com a arte e papel da escola nesse processo*”, compreende 28,00% ($f = 21$ ST) do corpus total analisado, sendo constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,51$ (Mesmo) e $x^2 = 15,73$ (Violão), que correspondem as unidades de registro ou categorias intermediárias: violão, amigo, aprender, brincar, querer, casa, gostar, começar, dedicar, tocar, pai e levar.

Nela, destacam-se questões relacionadas as transformações pessoais dos participantes após o contato com a arte, o suporte e o incentivo dados pela escola no desenvolvimento das atividades artísticas.

“Eu era muito tímido e não tinha tantos amigos. Isso foi mudando com as atividades que eu comecei a participar na escola. Além de aprender a tocar violão eu passei a interagir mais com os meus colegas, passamos a tocar juntos nas aulas e nos intervalos e tudo isso me levou a ter uma melhor comunicação com as pessoas” (Participante 4).

Na Classe 3, denominada “*Significados atribuídos a arte*”, compreende 38,67% ($f = 29$ ST) do corpus total analisado e é constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 3,86$ (Importante) e $x^2 = 14,20$ (Mundo), que correspondem as unidades de registro ou categorias intermediárias: mundo, forma, vida, pensar, acreditar, refletir, procurar, arte, oportunidade, ajuda, perspectiva e bonito.

Essa classe aborda os significados atribuídos a arte pelos participantes e sua importância para o desenvolvimento da criatividade, das emoções e das reflexões sobre o mundo, bem como a sua utilização no processo educacional que potencializa as habilidades e as mudanças necessárias para a vida dos alunos. “Pois arte não é apenas ‘pinturas bonitas’, arte é a forma como vemos o mundo, a forma como pensamos e fazemos as coisas, arte é qualquer forma de expressão que nos liberta, que nos traz paz e nos faz refletir a vida e ver como ela é linda” (Participante 3).

Portanto, as classes destacadas no dendrograma da CHD (figura 15), as palavras mais frequentes e com maior nível de significância dentro das classes (figura 17) e os recortes das falas dos participantes ou segmentos de textos, que correspondem, respectivamente, as classes, unidades de registro e unidades de contexto, constituíram as categorias iniciais, intermediárias e finais, seguindo as orientações da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Figura 18 - Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS (Unidades de Registro)	CATEGORIAS FINAIS (Unidades de Contexto)
Classe 1 - “Satisfação em praticar a arte e suas consequências positivas para os participantes”	Participar, desenvolver, artístico, atividade, gosto, bem, timidez, sentido, projeto, apresentação, evento, escola	“Gosto muito de participar dessas atividades, me sinto bem, muito feliz e realizado, seja dançando ou interpretando algum personagem” (Participante 8).
Classe 2 – “Mudanças pessoais ocasionadas pelo contato com a arte e o papel da escola nesse processo”	Violão, amigo, aprender, brincar, querer, casa, gostar, começar, dedicar, tocar, pai, levar	“Eu era muito tímido e não tinha tantos amigos. Isso foi mudando com as atividades que eu comecei a participar na escola. Além de aprender a tocar violão eu passei a interagir mais com os meus colegas, passamos a tocar juntos nas aulas e nos intervalos e tudo isso me levou a ter uma melhor comunicação com as pessoas” (Participante 4).
Classe 3 – “Significados atribuídos a arte”	Mundo, forma, vida, pensar, acreditar, refletir, procurar, arte, oportunidade, ajuda, perspectiva, bonito	“Pois arte não é apenas “pinturas bonitas”, arte é a forma como vemos o mundo, a forma como pensamos e fazemos as coisas, arte é qualquer forma de expressão que nos liberta, que nos traz paz e nos faz refletir a vida e ver como ela é linda” (Participante 3).

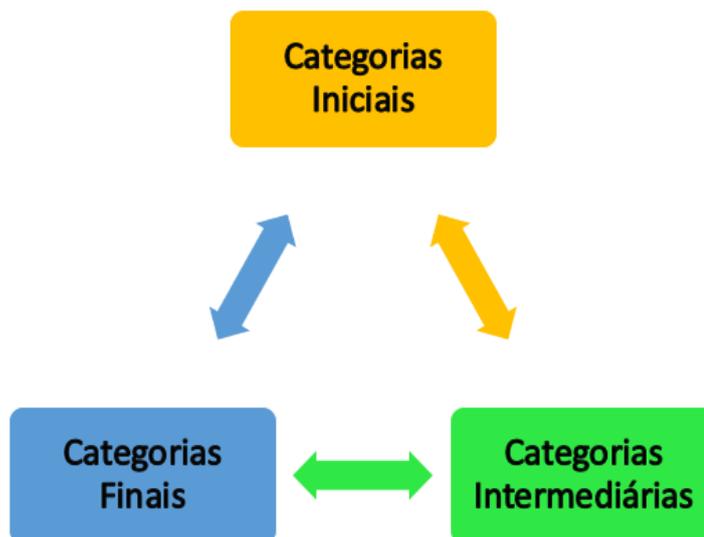
Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos resultados do IRAMUTEQ e Bardin (2016).

Com a definição das categorias iniciais, finais e intermediárias, é possível ter uma visão acerca das percepções, ideias, conceitos e emoções dos participantes em relação a arte e sua importância para seu contexto escolar, familiar, social e comunitário, assim como para a transformação de suas vidas.

É válido ressaltar que essas categorias estão interligadas, em que as intermediárias e as finais encontram-se dentro das categorias iniciais, que se conectam por meio do mesmo conteúdo semântico – ver figura 19.

Por esse motivo, não foram analisadas separadamente, e sim em conjunto, partindo das classes 1, 2 e 3. Logo dentro das discussões de cada classe, serão apresentadas e discutidas também as categorias intermediárias e finais.

Figura 19 – Interconexão entre as categorias



Fonte: Elaborada pelo autor.

Diante disso, apresentam-se no tópico seguinte, as inferências, interpretações e discussões dos resultados obtidos e apresentados nessa seção, sendo também embasadas por ideias e concepções destacadas no referencial teórico.

6.1 Inferências, interpretações e discussões dos resultados.

A partir da obtenção dos resultados de saída no IRAMUTEQ, seguiu-se com análise e interpretação das categorias iniciais, intermediárias e finais, de acordo com Bardin (2016), verificando as relações existentes entre elas, reconhecendo nas falas dos entrevistados as suas percepções em relação a arte.

Na primeira categoria, classe 1 - *“Satisfação em praticar a arte e suas consequências positivas para os participantes”*, é possível inferir que os alunos são motivados pela escola e pelos professores a participarem das atividades artísticas e que a partir do contato com a arte, eles foram mudando suas formas de agir dentro e fora da escola. Além disso, apresentam uma

satisfação pessoal em desenvolverem a arte, tanto que passaram a praticá-la também em outros espaços de socialização, como em eventos da comunidade e na Igreja.

Por diversas vezes, é citado sobre o prazer de se dedicarem as artes e de como isso faz com que os participantes vivenciem uma sensação de bem-estar. Para além da arte em si são elencados outros aspectos positivos, como o trabalho em grupo, respeito ao próximo e as diferenças, proporcionando maior responsabilidade e compromisso com os estudos. Tais informações são encontradas em:

“Eu participo das atividades artísticas porque elas me trazem bem-estar, particularmente, a música me fascina, e tento passar este mesmo sentimento para os outros, uma música que nos traz prazer, serenidade, felicidade e outras coisas a mais” (Participante 4).

“A música também me acalma quando estou agitado ou preocupado com minha família. Começo a cantar e tocar aí eu esqueço dos problemas” (Participante 6).

“Ao participar desses projetos e desenvolver as atividades artísticas, aprendi não só as questões técnicas, mais também trabalhar em grupo, ouvir o outro, respeitar as diferenças, ter paciência, mais compromisso com os estudos e mais responsabilidade” (Participante 8).

“Me sinto bem fazendo isso, ao tocar esqueço todos os meus problemas e foco apenas em tocar, foco apenas na música e na inspiração” (Participante 3).

“Passei a me dedicar mais nos estudos, perdi um pouco minha timidez. O convívio lá em casa também ficou melhor, converso mais com minha mãe, a gente vai para igreja juntos e lá eu participo do grupo de música, cantando e as vezes tocando violão também” (Participante 1)

Diante disso, observa-se que o contato com a arte promove experiências práticas e objetivas por meio da aprendizagem de uma linguagem artística ou pela técnica, e também experiências que ocorrem interiormente, através dos sentidos e das emoções que surgem ao acessar as artes. Essas são subjetivas e, como afirma Barbosa (2007b, p. 13) “intraduzíveis pela linguagem discursiva”.

Portanto, “Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc. não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais” (Barbosa, 2007b, p. 16).

As artes, segundo Orey (1996), têm um papel decisivo na educação, pois exercitam o olhar e o ouvir, adestram a perspicácia, a sensibilidade e a capacidade criadora do indivíduo. Segundo essa autora, com elas aprendemos a ver o que não víamos, a ouvir o que não ouvíamos e a dar atenção a aspectos que nos passavam despercebidos.

“Com a música eu passei a ver a vida diferente, mais bela, mais colorida, aprendi a entender e aceitar mais os outros, a conviver melhor com as pessoas” (Participante 1)

“Hoje eu vejo o mundo com outros olhos, eu percebo que existem coisas boas e mais importantes para a gente fazer, que ajuda a gente a crescer e se desenvolver” (Participante 2)

“Eu passei a observar mais as pessoas ao meu redor e me dei conta de que há poesia nelas”. (Participante 7)

Ao desenvolver contatos com a arte na escola, a criança ou o adolescente torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro e na superação de problemas e desafios, conduzindo-o a mudanças importantes nos seus diferentes modos de

ver, ser e estar no mundo, tendo em vista que arte potencializa o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, socioafetivas e comportamentais, criando possibilidades de transformação de suas vidas.

Nesse ponto, a categoria ou classe 1 se correlaciona e se complementa com a segunda categoria, classe 2 - “*Mudanças pessoais ocasionadas pelo contato com a arte e papel da escola nesse processo*”, na qual é possível inferir sobre as percepções e ideias colocadas pelos participantes em relação as mudanças no âmbito pessoal, familiar, escolar e comunitário proporcionadas pelo contato com a arte, por meio dos projetos e atividades artísticas desenvolvidas na escola.

Os participantes das entrevistas afirmam que aprenderam a lidar melhor com seus sentimentos e emoções, o que contribuiu significativamente para as suas relações sociais dentro e fora da escola. Além disso, os entrevistados destacam que a escola tem atuado expressivamente para aproximar a arte de suas vidas e que isso tem proporcionado um bem-estar pessoal e social.

“O contato com a música me ajudou muito. Na escola eu passei a ficar mais comportado, passei a me esforçar e me dedicar mais aos estudos. Posso dizer também que eu comecei a gostar mais da minha escola, antes não era assim não. Em casa, melhorou o convívio com meus pais e minhas irmãs” (Participante 2).

“Comecei aprender canto e tocar violão na escola. Aqui a música está muito presente e os professores incentivam muito a gente participar dos projetos” (Participante 1).

“Aqui na escola eu tive e ainda tenho a oportunidade de aprender música, coisa que nunca pensei que seria possível. Hoje ela faz parte da minha vida, eu canto e toco nas apresentações da escola e também na Igreja lá perto de casa. Isso me faz feliz” (Participante 1)

“Ao desenvolver essa arte, aprendi a lidar mais com os meus sentimentos e a lidar com as

peessoas” (Participante 3).

A partir dessas falas é possível observar o quanto a arte tem ajudado crianças e adolescentes a não apenas mudar sua rotina, mais principalmente, mudar a si próprios, de modo que passam a desenvolver uma autoconfiança e a enxergar o mundo e a sociedade com olhar mais crítico e reflexivo.

Isso demonstra a importância e a eficiência da arte na educação e na escola pública, especialmente para alunos de comunidade vulnerável, que sofrem com os reflexos das desigualdades sociais, o que para Orey (1996), deve ser acessível a todos os públicos e pode ser ensinada, não sendo mais misteriosa do que aprender a ler, escrever ou contar.

Diante do exposto, é possível reconhecer que a arte, assim como a educação escolar, tem um papel importante na formação integral dos sujeitos, o que para Barbosa (2007b, p. 17), “poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo”.

Corroborando com essa ideia, Moreira & Candau (2003), afirmam que a escola não está relacionada apenas e exclusivamente ao saber científico, a construção e desconstrução do conhecimento, relaciona-se também com a cultura, pois é através dela que conhecemos a história, os costumes e a ideologia de um país, lugar, grupo ou sociedade.

E a arte nesse contexto torna-se uma grande ferramenta desse processo, não se limitando apenas ao espaço da sala de aula e aos conteúdos curriculares, mas podendo ser trabalhada por meio de projetos e atividades artísticas que oportunizem o desenvolvimento das habilidades criadoras dos alunos e o fortalecimento de sua identidade.

Para Barbosa (2007b), ela é um importante instrumento de identificação e desenvolvimento sociocultural, que proporciona aos indivíduos a constituição de suas percepções, conhecimentos de sua cultura, habilidades criativas e criadoras, bem como a imaginação, interpretação, reflexão crítica, consciência e um novo olhar sobre a sua realidade.

A arte no âmbito escolar promove o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para a sua interação com o meio e as relações sociais, levando ao conhecimento de si mesmo, incentivando o aluno em suas capacidades de criar, produzir, refletir, imaginar e perceber.

Vaz (2001) salienta que a arte possui o poder de mostrar que o aluno é capaz. E por meio dela questionar o aluno para sua potencialidade criativa: “Quem é você? Ou: O que você sabe fazer? Ou ainda: Coloque no papel, no cenário ou no palco o que você quer e o que você pensa das coisas” (Vaz, 2001, p. 16).

Portanto, infere-se que a arte tem proporcionado aos alunos de escola pública em contexto social vulnerável, essas novas experiências e novos conhecimentos, e, conseqüentemente, promovido mudanças importantes em suas vidas, como pode ser visto em:

“A arte trouxe muitas mudanças positivas, a cada dia me trazem maior conhecimento para a vida. A dança e o teatro mostraram caminhos melhores para mim, me possibilitaram ter uma relação melhor com a minha família, que antes era cheia de conflitos” (Participante 8)

“Acho que começou uma mudança em mim mesmo, daí meus pais perceberam isso e passaram a me enxergar e acreditar mais em mim, tanto que hoje eles me apoiam muito.” (Participante 2).

“Passei a ver a comunidade de outra forma onde não tem só miséria e pobreza, tem também a possibilidade das crianças e dos adolescentes desenvolverem algum projeto de artes para melhorar as suas vidas, que é o que eu estou fazendo, mudando minha vida com a música” (Participante 10).

“Ela mostrou para mim que eu posso ser uma pessoa melhor, que eu posso mudar minha vida e a vida da minha família” (Participante 2)

O contato com a arte, por meio das atividades artísticas desenvolvidas na escola, trouxe para esses alunos mudanças internas, que os ajudaram em suas relações pessoais e sociais. Assim como uma nova visão acerca da comunidade em que estão inseridos e do mundo a sua volta, pois passaram a ver na educação, na escola e, principalmente na arte, a possibilidade de transformarem a si, ao outro e a sociedade.

Logo, a primeira e a segunda categoria emergem da terceira categoria ou classe 3, que também se interligam, dialogam e se complementam. Essa última categoria, classe 3 - “*Significados atribuídos a arte*”, traz informações acerca dos significados atribuídos a arte pelos participantes da pesquisa.

É enfatizado pelos entrevistados que a arte vai para além da contemplação, podendo ser compreendida como um meio de expressão de pensamentos e sentimentos, estando associada a reflexão, imaginação, criatividade e criticidade possibilitando novas visões de mundo e novas perspectivas. Essas informações podem ser identificadas nos recortes das falas dos participantes:

“A arte nos liberta, nos anima e nos faz viver de verdade. A vida é uma intensa forma de arte” (Participante 3)

“No meu caso, escrever poesias é transcender qualquer estado de espírito. É ir com a alma, além dos limites impostos e fazer com que os outros se sintam capazes de fazerem o mesmo” (Participante 7).

“A arte, seja qual for, tem esse poder de ajudar as pessoas a enxergar o mundo de forma diferente, uma forma mais bonita, mais leve, com mais oportunidade e mais perspectivas de futuro para todos, especialmente para crianças pobres e vulneráveis” (Participante 4).

“A arte dá sentido aos meus dias e a minha existência [...], procuro ver o lado bom das coisas. Mesmo com as dificuldades vejo que é possível mudar aquela realidade.

Acredito que é possível termos um mundo melhor, com mais oportunidade para as pessoas” (Participante 9)

A partir dessas colocações é possível inferir que a arte proporciona emoções e sensações de liberdade e autoconfiança. Segundo Deleuze & Guattari (2005), ela cria universos sensíveis que geram aberturas em nossa subjetividade e nos lançam constantemente em um devir-sensível, promove uma espécie de desenquadramento, no qual nos abre e nos fende para o que os autores chamam de um cosmo infinito de mundos e sensações possíveis.

A arte é o procedimento por meio do qual o sujeito relaciona-se com a intensidade dos afetos (Deleuze, 2010). Ela viaja até o seio do caos para retirar dele alguma coisa, “luta com o caos, mas para torná-lo sensível” (Deleuze & Guattari, 2005, p. 241).

Assim sendo, a arte pode compreender um movimento capaz de ultrapassar problemas e desafios da vida em sociedade, convertendo a própria existência em outras condições e possibilidades.

Nas falas dos participantes, ressalta-se, também, que a arte pode gerar possibilidades e oportunidades de mudanças de vida para crianças e adolescentes que vivem em área de vulnerabilidade social.

“A arte tem uma enorme importância, pois nos faz pensar melhor e com mais calma, nos faz refletir e nos ajuda a nos libertarmos dos sentimentos que nos machuca e nos oprime, seja tocando algum instrumento, dançando, fazendo teatro ou pintando” (Participante 3)

“A arte me deu margem para pensar a música e a cultura como instrumentos de transformação social” (Participante 9).

“Para muitas pessoas que não têm muita perspectiva, ela abre portas para novas oportunidades, além da inclusão de pessoas de diversas características” (Participante 5).

“É como se a arte mostrasse que somos capazes de ir além do que o que a gente imagina, é como se não tivesse barreiras, não tivesse limites para a gente realizar nossos sonhos” (Participante 8)

“Ainda não sei se vou seguir profissionalmente na música, mas quero continuar estudando e me dedicando. E quando eu crescer quero criar um projeto de arte para ajudar as crianças pobres da comunidade” (Participante 1).

É possível inferir sobre a importância e o significado que a arte tem para essas crianças e esses adolescentes, que mesmo diante das adversidades e das dificuldades da vida, convivendo dentro de uma comunidade que sofre com os reflexos da pobreza, da violência, da desigualdade e das vulnerabilidades sociais, veem na arte não apenas um refúgio, mais principalmente, um instrumento capaz de potencializá-los, de modo que desenvolvam suas habilidades e proporcionem transformações significativas para suas vidas.

Segundo Fisher (2014), a arte capacita o sujeito não só a compreender sua realidade, mais principalmente, a transformá-la, a fim de que possam tornar a sociedade mais humana, acolhedora e afetuosa.

Para Deleuze & Guattari (2005), a arte opera como uma potência do viver, pois o que está em jogo em toda a sua porosidade discursiva são as condições de possibilidade para pensar outros modos de ser. Trata-se de operar a construção sobre as relações do sujeito consigo mesmo, por meio dos agenciamentos e das linhas de fuga.

Complementando essa ideia, Spinoza (2009), afirma que uma substância só pode ser transformada por outra substância, e que a segunda cause uma afecção maior do que a primeira. Isso permite considerar que a utilização de instrumentos mediadores que coloquem em

movimento e possibilitem a expressão dos afetos pode promover a sua transformação.

E, como afirmado, a arte tem se mostrado potente na promoção dessas afecções e no favorecimento da ampliação da consciência dos sujeitos em relação à realidade em que estão inseridos.

Compreende-se por ampliação de consciência o desenvolvimento de modos ativos e criativos da relação do sujeito com a realidade, de sua implicação na produção de mudanças, no reconhecimento de suas possibilidades e limites, na ação de compreender-se e inserir-se na busca do coletivo, como meio de obter a força necessária para transformação de suas condições de vida atual e futura (Spinoza, 2007; 2009).

De acordo com Chauí (2011), essa força é a potência do sujeito, que ao ser estimulada e aumentada expande a sua ação no meio em que está inserido, em busca da liberdade e de sua independência em relação a esse meio, promovendo a potência do ser e a potência do agir. Essa liberdade é, além da capacidade desse sujeito de agir no mundo, a percepção de que sua potência aumenta.

A potência da arte atravessa as margens que cerceiam o pensamento, a sensação e a criação, desacomoda as perspectivas condicionadas pelos discursos hegemônicos e “liberta a vida lá onde ela é prisioneira” (Deleuze & Guattari, 2005, p. 222).

Portanto, a arte afeta os sujeitos, de modo a romper com a lógica do cotidiano, que inicialmente produz estranheza pelo impacto de sentir o desconhecido. E, a partir desse estranhamento, a imaginação é mobilizada para que novas compreensões sejam possíveis, no âmbito da emoção, do sentido, da significação, do percebido e do compreendido.

Ao entrar em contato com a arte, os alunos ampliam seu repertório, experimentando algo que vai além de sua vida vivida, sendo maior que um simples processo de assimilação de conhecimentos, levando-os a um nível em que o ser humano se torna indivíduo e constrói sua identidade por meio da sua atividade social.

Esse movimento mediado pela arte, promove a transformação da intensidade, da frequência e da expressão das emoções, dos sentidos e da vida, possibilitando a ressignificação de seus papéis no contexto em que estão inseridos. Com isso, eles se autoproduzem, produzem e transformam a si, sua história e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo, que teve como objetivo geral investigar as mudanças e transformações na vida dos alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza, provocadas pela potência da arte e pela participação nas atividades artísticas desenvolvidas pela escola, chega ao seu momento final, em que são colocadas as conclusões e considerações do pesquisador sobre os aspectos apresentados e discutidos nos marcos conceituais e nos resultados da pesquisa de campo, associando-as aos objetivos e pressupostos da investigação.

Mesmo sabendo que o conhecimento, seja qual for sua origem, forma, finalidade e características, está em um constante processo de construção e reconstrução, considera-se que a partir do embasamento teórico obtido da pesquisa bibliográfica e, principalmente, do levantamento dos dados e obtenção dos resultados na pesquisa de campo, os objetivos propostos para esse estudo foram alcançados e os pressupostos constatados.

Para esse fechamento, considerou-se as concepções sobre a educação, a escola pública, a arte no contexto educacional e, especialmente, a arte como potência de ser e agir, que promove a transformação de alunos que vivem os reflexos das desigualdades e em contextos sociais vulneráveis, e que participam dos projetos de artes na escola.

Deste modo, compreende-se que educação que se desenvolveu, historicamente, foi mudando e se adequando a cada época, para atender às necessidades da sociedade. No Brasil, ela sempre esteve ligada ao campo político, econômico, social e cultural, se constituiu nas desigualdades sociais, que durante muito tempo, deixou de lado a formação de mulheres, indígenas, negros e pobres, portanto, elitista e excludente.

No entanto, foi tornando-se objeto de luta dos movimentos sociais, o que gerou transformações significativas ao longo da sua história, constituindo-se um direito social que

deve ser garantido constitucionalmente e por meio das políticas públicas que promovam o acesso, a permanência e a qualidade do ensino na escola pública.

Apesar de muitas conquistas, reformas e mudanças na educação brasileira, ainda são percebidos muitos problemas que dificultam a garantia desse direito para todas as crianças e os adolescentes do país, a desvalorização dos professores e descredibilidade da escola pública por parte do poder público e até mesmo da sociedade civil.

Além desses, a precariedade no que diz respeito a infraestrutura e manutenção de muitas escolas, a falta de recursos e investimentos, que corroboram para a deficiência na qualidade da educação, no acesso, na permanência e na inclusão, especialmente daqueles que sofrem com os reflexos das vulnerabilidades sociais e que precisam das escolas para alcançarem seu bem-estar social. Portanto, a educação brasileira ainda tem um longo caminho a percorrer para cumprir o seu papel e garantir esse direito a todos e todas.

É válido ressaltar que além dessas dificuldades, muitas escolas públicas do país sofrem também com os reflexos dos problemas sociais, como a violência, a pobreza, as desigualdades e vulnerabilidades, que atingem crianças e adolescentes em idade escolar.

Essa situação se agrava quando a escola está inserida e faz parte de uma comunidade de alta vulnerabilidade social, em que apresenta um espaço de instabilidade, carente de infraestrutura e moradia adequadas, povoada por uma população desassistida pelo Poder Público e que é exposta a diferentes riscos.

É essa a realidade constatada no Bairro Jangurussu, onde está localizada a Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, *lócus* dessa pesquisa, e que, de acordo com os dados do Ipea e Ipece, está entre os bairros com menor IDH e maior IVS, comprovados pela falta de infraestrutura básica e de políticas públicas, pelas desigualdades socioeconômicas, a exclusão social, a violência e a criminalidade, o que o caracteriza como uma comunidade de

alta vulnerabilidade social. A escola atende crianças e adolescentes que vivem nessa comunidade e que, muitas vezes, demonstram no cotidiano escolar os reflexos dessa realidade.

Porém, mesmo com todos esses problemas e dificuldades, a escola é vista não apenas como um espaço de assimilação de conhecimentos e conteúdos, mais um lugar onde os alunos se conhecem, se alegram e se realizam, fortalecem as suas relações sociais, aprendem sobre a vida e o mundo. Portanto, ao mesmo tempo em que a escola é vulnerável, é também instrumento de inclusão e de transformação social.

Por isso, é imperativo que ela ressignifique o seu papel na formação de um sujeito responsável, ético, crítico e participativo, busque trabalhar com uma educação inclusiva e significativa, levando-se em consideração a realidade dos alunos, suas especificidades, suas habilidades e potenciais.

Por meio dessa educação, a escola pública ganha um papel ainda maior, constitui-se, além de espaço de direito de escolarização de crianças e adolescentes, um meio de resistência as desigualdades e vulnerabilidades, um caminho para o enfrentamento da realidade e para a superação dos problemas sociais.

Assim sendo, a educação desenvolvida pela escola pública pode promover a participação ativa dos estudantes na construção e transformação do seu contexto escolar, familiar, social e comunitário.

Logo, a educação escolar não pode se limitar apenas a narrativa e reprodução dos conteúdos curriculares, ela caracteriza-se como uma prática social, um processo de construção e transformação humana, que proporciona o desenvolvimento dos mais diversos saberes.

Para tanto, as escolas, especialmente, as escolas públicas, têm autonomia para desenvolver ações, projetos e atividades que auxiliem no cumprimento do seu papel e no desenvolvimento de seus alunos.

Nesse sentido, a Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão utiliza-se desses recursos pedagógicos para desenvolver sua função e atender os alunos da comunidade do Jangurussu, proporcionando-lhes novas experiências e novos conhecimentos, buscando melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, fortalecer as relações socioemocionais e afetivas, bem como construir novas perspectivas para a transformação daquela realidade.

Dentre os projetos desenvolvidos pela escola, destacam-se nesse estudo, aqueles voltados para as artes, como a música, dança, teatro e literatura, que tem se mostrado eficientes na melhoria dos resultados de aprendizagem, na rotina escolar e no desenvolvimento dos alunos. Esse é o alvo principal desse estudo, objeto da pesquisa de campo, cuja finalidade foi investigar as mudanças e transformações na vida dos alunos, provocadas pela potência da arte e pela participação nas atividades artísticas.

Portanto, constatou-se que por intermédio das atividades artísticas na escola, o aluno experimenta situações diferentes, aprende a dominar regras, confrontar-se com emoções e medos, negociar e tomar decisões, podendo transformar a si, o outro e o mundo a sua volta.

Nesse sentido, a introdução da arte nos projetos pedagógicos da escola cria a possibilidade de interação das diferentes dimensões do ser humano. Estas dimensões corporais, cognitivas, afetivas, comportamentais, espirituais e sociais tendem a interagir com a percepção formal da escola e com as habilidades do aluno, contribuindo para a criatividade, autonomia, liderança, participação e criticidade, bem como para sua formação da integral.

Além disso, a relação com a arte tem se mostrado atraente e interessante para o aluno, pois além de distanciar-se do ensino tradicional e conteudista, proporciona uma aprendizagem significativa, a interação com outros grupos, o contato com diferentes expressões artísticas e o domínio dos objetos e instrumentos.

Isso provoca no aluno mudanças expressivas, principalmente no comportamento e na disciplina, gerando impactos positivos na escola, tornando possível o cumprimento do seu papel.

Essas mudanças nos alunos têm grande relevância, pois repercutem no âmbito da escola, dando um suporte para seu funcionamento, tornando-a amparada e protegida dentro da comunidade, mesmo com toda a sua vulnerabilidade.

Dessa forma, a diminuição dos reflexos da desigualdade e da vulnerabilidade social nessas crianças e adolescentes pode ocorrer a partir da sua transformação e do seu fortalecimento enquanto pessoas e sujeitos sociais, para que possam conhecer e lutar por seus direitos, mudar a sua realidade e construir novas perspectivas.

Essa mudança pode ser proporcionada pela educação e pelo desenvolvimento das artes e da implantação de projetos voltados para as atividades artísticas, buscando estreitar os laços entre os alunos e o mundo da arte, proporcionando o contato com as diversas linguagens e manifestações artísticas.

A arte no âmbito da educação escolar permite a vivência de experiências que transcendem a aprendizagem dos conteúdos curriculares, criando possibilidades para o desenvolvimento das potencialidades artísticas dos alunos, a transformação da sua vida e da sua realidade na comunidade.

Portanto, tem um papel muito importante no desenvolvimento educacional e social de crianças e adolescentes, pois incorpora valores, significados, percepções, sentimentos e emoções, que ultrapassam as imposições e os limites da sociedade, fazendo com que os alunos enxerguem possibilidades de construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

Além do mais, a inclusão da arte no currículo escolar e, principalmente, como ferramenta de aprendizagem e componente dos projetos pedagógicos da escola, se releva pela sua capacidade de conscientizar os alunos de suas potencialidades e habilidades criativas.

Por meio da arte, o aluno desenvolve a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, a percepção e, conseqüentemente, a comunicabilidade, a sociabilidade e o processo de cidadania. Passa a conhecer diferentes aspectos da sua cultura e das culturas existentes; compreender o seu papel na sociedade, sua percepção e interpretação do contexto em que se está inserido; ver o mundo de uma maneira diferente, considerando novas ações de vida e novas possibilidades para o futuro.

A partir dos resultados dessa investigação e das considerações levantadas até aqui, infere-se que a arte e as atividades artísticas desenvolvidas pela escola pesquisada têm o potencial de afetar os alunos, de modo que transformam suas fragilidades em força e resistência, capacitando-os para compreender e mudar a realidade.

Mesmo convivendo dentro de uma comunidade vulnerável, esses alunos veem na arte um meio de potencializá-los, a fim de que desenvolvam a percepção, a sensibilidade, a curiosidade, a consciência e a responsabilidade, proporcionando transformações significativas para suas vidas.

Logo, os objetivos dessa investigação foram alcançados e os pressupostos se confirmaram quando foram demonstrados que: as atividades artísticas contribuem para a formação integral do aluno; ao participarem dos projetos de artes, os alunos despertam o interesse, a motivação e a autoestima, desenvolvem a autonomia e a criatividade, ressignificando o seu papel na escola e na comunidade; as atividades artísticas proporcionam experiências prazerosas e satisfatórias que vão além da aprendizagem dos conteúdos curriculares; e a arte potencializa o processo de transformação de alunos de escola pública em contexto social vulnerável.

Embora tenha alcançado os objetivos e confirmado os pressupostos, este estudo apresenta limitações e encontrou dificuldades ao longo do caminho investigativo. A principal dificuldade foi encontrar referências sobre potência na perspectiva do objeto em estudo, pois a

maioria das pesquisas e ensaios disponíveis na revisão bibliográfica tratam sobre a potência no aspecto filosófico, não fazendo uma relação direta com a arte no processo de transformação de alunos de escola pública.

Dentre as limitações, destaca-se o número de entrevistados, que pode ser considerado uma amostra pequena diante de uma grande quantidade de alunos matriculados em escola pública. E a principal limitação foi a impossibilidade de observar a interação dos alunos durante a participação nas atividades artísticas, que em virtude da suspensão das aulas e do isolamento social por conta da pandemia da covid-19, passaram a ocorrer de forma remota e essas observações ficaram limitadas ao pré-campo. Isso fez com que a coleta de dados ficasse limitada apenas as entrevistas.

Por fim, essa pesquisa torna-se relevante, pois pode contribuir para a implantação de projetos voltados para a arte e as atividades artísticas nas escolas públicas em contextos sociais vulneráveis do município de Fortaleza e de outras cidades, demonstrando que as crianças e os adolescentes podem desenvolver mecanismos que os ajudem a transformar sua realidade em casa, na escola e na comunidade.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M; Castro, G. M.; Pinheiro, L. C.; Lima, F. S.; & Martinelli, C.C. (2002). Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/ BID.
- Abramovay, M; & Fefferman, M. (2007). Juventude e sociabilidade: vivendo uma cultura de violência. In: Sociologia Especial, SP, ano I, n.2, p. 46-55.
- Almeida, L. Q. (2010). Vulnerabilidades Socioambientais de Rios Urbanos: Bacia Hidrográfica do Rio Maranguapinho, Região Metropolitana de Fortaleza, Ceará.
- Almeida, C. M. de C. (2012). Concepções e práticas artísticas na escola. P. 11-38. In: Ferreira, Sueli (org.). O Ensino das Artes: construindo caminhos. 10ª Ed. Campinas – SP: Papirus Editora.
- Alves, H. P. F. (2006). Vulnerabilidade socioambiental na metrópole paulistana: uma análise sociodemográfica das situações de sobreposição espacial de problemas e riscos sociais e ambientais. Revista Brasileira de Estudos Populacionais, São Paulo, v. 23, n. 1, jan-jun.
- Amorim, A. (2017). Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5915/3663>> Acesso em: 10 de set. de 2019.
- Antunes, C. P., Dias, M. F., & Silva, S. R. (2017). Educação literária e expressão/educação dramática/teatro: Algumas sinergias em contexto acadêmico. Momento: diálogos em educação, Vol. 26, Nº 1, 161-176.
- Aranha, M. L. A. (2006). História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3 ed. rev. e ampl. SP: Moderna.
- Arroyo, M. (2004). Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. Revista da ABEM: Porto Alegre, Vol. 10, 29-34.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1980). Psicologia educacional. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barbosa, Ana Mae. (1991). A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (1995). Educação e desenvolvimento cultural e artístico. In: Gênero e Educação. Revista Educação & Realidade. Vol. 20, nº 2, p. 9-17, jul/dez, 1995.
- Barbosa, A. M. (2006a). Arte-Educação no Brasil. 5. Ed - São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2006b). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez.
- Barbosa, A. M. (2007a). Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2007b). Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte.

- Barbosa, A. M., & Cunha, F. P. da (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. 3ª Reimp. da 1ª Edição. Tradução: Luis Antero Reto. São Paulo: Editora 70.
- Barros, R., Carvalho, M., & Franco, S. (2006) *Pobreza multidimensional no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea.
- Bauer, F. (2018). *Pobreza Monetária e Privações Múltiplas*. In: Unicef. (2018). *Pobreza na Infância e na Adolescência*. Unicef no Brasil.
- Benatto, M. E. C. (2016). *A vulnerabilidade social da escola pública e a formação dos professores do 6º ano do ensino fundamental*. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná: Produções Didático-Pedagógicas.
- Bertoloto, J. S.; Campos, M. das G.; & Monteiro, E. S. (2017). *O ensino da arte na construção de uma identidade cultural no Brasil*. *Revista Educação Pública*. Cuiabá. Vol. 26, n. 62/2, p. 583-601, maio/ago.
- Bittar, M., & Bittar, M. (2012). *História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2009). *Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental*. jan.-abr. 2009, Vol. 19, No. 42, 17-26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n42/04.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.
- Bourguignon, F., & Chakravarty, S. R. (2003). *The Measurement of Multidimensional Poverty*. *The Journal of Economic Inequality*, v. 1, n. 1, p. 25-49.
- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. Ed. 49ª. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 5.562/71*. Brasília, DF.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília-DF: Senado Federal.
- Brasil. (1990). *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF: Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.
- Brasil. (1997) *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil. (2013). Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF.
- Brasil (2014). Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Programa Mais Cultura Nas Escolas – Manual de Desenvolvimento das Atividades. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento_maisculturanasescolas_perodo+eleitoral_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56 Acesso em: 24 de Jul. de 2019.
- Brasil. (2015). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. Manual de Gestão do Programa Bolsa Família. Disponível em: ftp://ftp.mds.gov.br/externo/ead/outros/arquivos_a_enviar/MIOLO%20-%20Manual_Gestao_Bolsa_Familia_18082015%20-%20print.pdf. Acesso em: 24 de jul. de 2019.
- Brasil. (2016a). Ministério da Educação – MEC. Programa de Iniciação à Docência em Música- PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em 24 de jul. de 2019.
- Brasil. (2016b). Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2017a) Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Curricular Comum: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, Acesso em 20 de abril de 2019.
- Brasil. (2017b). Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF.
- Brasil. (2019). Base Nacional Comum Curricular (Versão Final). Governo Federal, Ministério da Educação-MEC.
- Buoro, A. B. (2001). O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Busso, G. (2001). El enfoque de la vulnerabilidad social en el contexto latinoamericano: situación actual, opciones y desafíos para las políticas sociales a inicios del siglo XXI. Santiago, Chile: CEPAL.
- Calleja, J. M. R. (2008). Professors of this century: some reflections. Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo. Vol. 27. Nº 1. P. 109-117.
- Camarano, A. A., Kanso, S., Mello, J. L., & Pasinato, M. T. (2004). Famílias: espaço de compartilhamento de recursos e vulnerabilidades. In: Camarano, A. M. (Org.). Os novos idosos Brasileiros: muito além dos 60? Rio de Janeiro: Ipea.

- Camargo, B.V.; & Justo, A.M. (2013). Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Cançado, T. C. L.; Souza, R. S.; Cardoso, C. B. da S. (2014). Trabalhando o conceito de Vulnerabilidade Social. In: XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. São Pedro-SP: 24 a 28 de novembro de 2014.
- Carara, M. L. (2016). Dificuldade de Aprendizagem e Vulnerabilidade Social sob a Percepção da Comunidade Escolar. Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL. Santa Catarina-RS. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-ate-2017/ciencias-humanas/101-especializacao-ciencias-humanas>> Acesso em: 20 de Jul. de 2020.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cavalcante, R. M. B. (2011). *Vidas Breves: investigação acerca dos assassinatos de adolescentes em Fortaleza*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade-MAPPS). Fortaleza: UECE.
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária-CENPEC. (2011). *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole - Síntese das conclusões*. São Paulo: CENPEC.
- Censo Escolar (2020). Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/>>. Acesso em: 14 de abr. de 2021.
- Chagas, C. S. (2009). *Arte e Educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Londrina.
- Chauí, M. (2011). *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Codes, A. (2008). *A trajetória do pensamento científico sobre pobreza: em direção a uma visão complexa*. Brasília: Ipea.
- Coletto, D. C. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo: Capivari*, Vol. 1, Nº.3, 137-152.
- Constantino, E. P. (org.). (2003). *Um olhar da psicologia sobre a educação: diagnóstico e intervenção na infância e na adolescência*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Costa, A. C. G. (2000). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht.
- Costa, A. C. G. (2001a). O Adolescente como protagonista. In: Brasil, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. *Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento*. v.1. Brasília.

- Costa, A. C. G. (2001b). *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena.
- Costa, A. C. G. (2001c). *O professor como educador: um resgate necessário e urgente*. Salvador: Fundação Luis Eduardo Magalhães.
- Costa, E. S. (2019). Vulnerabilidade social no contexto escolar: implicações no desempenho e aprendizagem. In: VI Congresso Nacional de Educação-CONEDU. Avaliação, Processos e Políticas. Fortaleza-CE.
- Cruz, G. B., & Magalhães, P. A. (2017). O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, Vol. 43, Nº. 2, 483-498.
- Dayrell, J. (2001). A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Minas Gerais: UFMG. 2ª reimpressão, p. 136-161.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. (2010). *Sobre o teatro*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Dias, S. D. de A. (2013). *Do espaço concebido à produção do cotidiano em Fortaleza-Ceará: A experiência do conjunto habitacional Maria Tomásia, no bairro Jangurussu*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia). Fortaleza: UECE.
- Doron, R.; & Parot, F. (2000) *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Editora Ática.
- Duarte, J. S. A. (2016). Saber sensível para a educação: como a mediação cultural em arte contemporânea pode atuar na sala de aula. *Revista Matéria-Prima*, Vol. 4, Nº 3, 139-146.
- Duarte Jr., J. F. (2007). *Por que arte-educação?* 6 Ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – Eacea. (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: EACEA.
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Revista Adolescência & Saúde*. Vol. 2, nº 2, p. 6-7.
- Feres, J.; & Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Santiago de Chile: Cepal. (Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos, n. 7).
- Fernandes, J. N. (2004). Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*: Porto Alegre, vol. 10, 75-87.
- Ferreira Jr., A. (2010). *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. (Coleção UAB-UFSCar).
- Fischer, E. (2014). *A Necessidade da Arte*. Tradução de Leandro Konder. 9ª Ed. Rio de Janeiro: GEN LTC.

- Fonseca, F.; Fagundes, S.; Ramony K. R.; Santos, R. L.A. dos; Dias, Orlene Veloso; & Costa, Simone. (2013). As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. Montes Claros: Rev. Paul Pediatr.
- Fortaleza. (2019a). Índice de Desenvolvimento Humano – Fortaleza 2010. In: Anuário do Ceará 2019-2020. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Fortaleza-CE. Disponível em: < <http://www.anuarioceara.com.br/indice-bairros-fortaleza/>> Acesso em: 23 de mai. de 2020.
- Fortaleza. (2019b). O município de Fortaleza. In: Anuário do Ceará 2019-2020. Disponível em: < <https://www.anuarioceara.com.br/fortaleza/>> Acesso em: 15 de jul. de 2020.
- Fortaleza. (2015). Desenvolvimento Humano, Por Bairro, Em Fortaleza. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SDE). Fortaleza-CE.
- Frederico, C. (2013). A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular.
- Freire, P. (1985a). Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985b). Pedagogia do Oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- Freire, P. (1996) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- Freire, P. (2001). Política e educação: *ensaios*. 5ª ed. Coleção Questões de Nossa Época, v. 23. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2003). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF. (2018). Pobreza na Infância e na Adolescência. Unicef no Brasil. Brasília-DF: Unicef.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF. (2019). 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. São Paulo-SP: UNICEF.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas Atuais da Educação. Revista São Paulo Perspectiva. Vol. 14. Nº 2. São Paulo.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, M. W.; & Gaskell, G. (Orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.

- Ghiraldelli Jr., P. (1994). *História da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli Jr., P. (2001). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas.
- Gohn, M. G. (2004) *Movimentos Sociais: espaços de educação não formal da sociedade civil*. Universia.
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Gontijo, D. T.; Marques, E.; & Alves, H. C. (2012). Hoje na escola a gente está falando em vulnerabilidade: contribuições da terapia ocupacional no processo de formação continuada de professores. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 20, n. 2.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Ianni, O. (1990). *A ideia de Brasil moderno*, Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória da Unicamp, Campinas, Papyrus, 1990.
- Iavelberg, R. (2003). *Para gostar de arte*. Porto Alegre: Artmed.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2010. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad): séries históricas e estatísticas*. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge/>>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.
- Instituto de Pesquisas e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE (2012). *População, Educação, Renda e Condição de domicílios*. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2015a). *Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros*. Brasília-DF: Ipea.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2015b). *Atlas da vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas brasileiras*. Brasília-DF: Ipea.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2016). *Desenvolvimento humano nas macrorregiões brasileiras: 2016*. Brasília-DF: PNUD: IPEA: FJP.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2018a). *A Contribuição dos Ricos para a Desigualdade de Renda no Brasil*. Texto para Discussão. Brasília-DF: Ipea.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2018b). *Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras*. Texto para Discussão. Rio de Janeiro-RJ: Ipea.
- Jornal o Povo. (2017). *Jangurussu é o bairro onde mais se morre em Fortaleza*. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/10/jangurussu-e-o-bairro-onde-mais-se-morre-em-fortaleza.html>>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.

- Kaztman, R., Beccaria, L., Filgueira, F., Golbert, L., & Kessler, G. (1999). Vulnerabilidade, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay. Santiago do Chile: OIT.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL, Chile*, n. 75, p. 171-189, dec. 2001.
- Keil, I. M. (2011). Direitos humanos e desenvolvimento local. In.: VIOLA, Solon Eduardo Annes, ALBUQUERQUE, Marina Z. *Fundamentos para Educação em Direitos Humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST.
- Kramer, S. (2006). A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE.
- Kuhlmann Jr., M. (2010). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Lahlou S. (2012) Text mining methods: an answer to Chartier and Meunier. *Papers on Social Representations [Internet]*. Disponível em: <<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>>. Acesso em: 30 de abr. de 2020.
- Libâneo, J. C. (2004). Entrevista com José Carlos Libâneo. *Revista Plurais, Anápolis*, v.1, n. 1, p. 9-35.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. V. 46 N. 159 p.38-62. jan./mar.
- Manacorda, M. A. (1992). *História da educação da antiguidade aos nossos dias*. SP: Cortez.
- Martins, C. M.; & Lombardi, L. M. S. S. (2015). A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações esperanças. *Trama Interdisciplinar, São Paulo*, v. 6, n. 2, p. 23-36.
- Martins, J. do P. (1990). *Didática Geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação*. 2ª Ed. São Paulo. Atlas.
- Martins, M. C. R. (2016). Um estatuto da cidadania no contexto da crise estrutural do capital e a (de)formação dos chamados infratores. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%20Concei%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 21 de mai. de 2020.
- Mitjans Martínez, A. (2000). *Criatividade, personalidade e educação*. 2 ed. Campinas: Papirus.
- Monlevade, J. (2000). Financiamento: implicações nos sistemas de ensino e desdobramentos na unidade escolar. *Revista Pedagógica 2000, São Paulo, SINESP*, ano II, n. 2, nov.

- Monteiro, R. da R. P. (2011). O marco conceitual da vulnerabilidade social. *Revista Sociedade em Debate*. Pelotas: Rio Grande do Sul. Vol. 17, nº 2, p. 29-40.
- Moreira, Antônio F. B; & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, 2003.
- Moser, C. (1998). The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies. *World Development*. Nova York, v. 26, n.1. Disponível em: www.nepo.unicamp.br/publicacoes/.../vulnerabilidade/.../vulnerab_cap_2_pgs_51-65.>. Acesso em: 20 de mai. 2020.
- Mosquera, J. J. M. (1976). *Psicologia da arte*. Porto alegre: Sulina.
- Mozzato, A. R.; & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747.
- Nascimento, V. S. J. (2012). Ensino de Arte: contribuições para uma aprendizagem significativa. In: II Encontro da Fundação Nacional de Artes – FUNARTE, políticas para as artes – interações em redes. FUNARTE: Anais de Congresso.
- Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania Atividades integradoras para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV, Quinta da Cruz. São Salvador. Portugal.
- Orey, C. (1996). A educação estética: vantagens de uma teoria simbólica da arte. In L. Santos (Coord.), *Educação estética e utopia política*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 239- 257.
- Ostrower, F. (2004). *Universo da Arte*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Ostrower, F. (2014); *Criatividade e processo de criação*. 30ª Ed. Petrópolis: Vozes.
- Paula, Carlos Alberto de.; Santos, Marcelo Cabarrão; Leite, Marcelo Galvan; Eisenbach, Maysa Nara; Sossai, Sonia Maria Furlan; Rossetto, Tania Regina; & Paduim, Viviane. (2006). *Arte*. 2ª ed. Curitiba: SEED-PR.
- Paulilo, M. A. S.; & Jeolás, L. S. A. (1999). *Questão das Drogas na Cidade de Londrina*. Londrina. Relatório parcial. CPG/UEL.
- Paulon, S. M.; & Romagnoli, R. (2018). Quando a vulnerabilidade se faz potência. *Revista Interação em Psicologia*. Vol. 22, nº 03, p. 178-187.
- Penin, S. T. de S. (2001). A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estud. av.* vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200017&script=sci_arttext>. Acesso em 17 de mai. 2020.
- Penna, M. (2005). Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*: Porto Alegre, Vol. 13, 7-16.
- Penna, M.; Barros, O. R. N., & Melo, M. R. (2012). Equação musical com função social. *Revista da Abem*: Londrina, Vol.20, Nº 27, 65-78.

- Pereira, S. E. F. N. (2013). Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: Articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar. *Acolhimento em Rede*. Disponível em: < <http://acolhimentoemrede.org.br/site/wp-content/uploads/2016/08/Artigo-sobre-a-REDE.pdf>> Acesso em: 24 de mai. de 2020.
- Pereira, L. C. (2017). *História da Educação: As Competências do Professor ao Longo da História*. Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.
- Piletti, C. (2012) *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto.
- Piletti, C., & Piletti, N. (1990). *Educação brasileira: o discurso e a prática* In: *História da Educação no Brasil*, 1ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Piletti, C., & Piletti, N. (1997). *História da Educação*. 7.ed. São Paulo: Ática.
- Platão. (1991) *A República*. In: *Coleção os Pensadores*. 5ª Ed. São Paulo: Nova Cultural.
- Pillotto, S. S. D. (2004). *O conhecimento sensível: uma contribuição para o aprendizado humano*. In: Pillotto, S. S. D.; Schramm, M. K.; & Cabral, R. W. (Orgs.). *Arte e o ensino da arte*. Blumenau: Nova Letra.
- Pirola, S. M. F. (2009). *As Marcas da Indisciplina na Escola: Caminhos e Descaminhos das Práticas Pedagógicas*. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo.
- Ramirez, D. C.; & Cruz, R. M. (2009). *Conflito escolar: vulnerabilidade e desenvolvimento de habilidades sociais*. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, n. 2, p. 79-95.
- Ribeiro, M. L. S. (1998). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados.
- Ribeiro, V. M.; & Vóvio, C. L. (2017). *Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, nº 2, p. 71-87.
- Rocha, S. (2000). *Opções metodológicas para a estimação de linhas de indigência e de pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea. (Texto para Discussão, n. 720).
- Rocha, S. (2003). *Pobreza multidimensional no Brasil: afinal, do que se trata?* Rio de Janeiro: FGV.
- Rodrigues, H. W. (2005) *Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux.
- Romanelli, O. O. (1991). *História da educação no Brasil*. 13.ed. Petrópolis: Vozes.
- Salviano, A. R. (2004). *Alfabetização de Crianças e Jovens*. In: Félix, J. D'Arc B. (org.). *Guia de Formação para Professores das Séries Iniciais: Aprendendo a aprender*. Ed nº 6. Brasília: UniCEUB.
- Sampaio, D. M. (2004). *A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Sangenis, L. F. C. (2004) Franciscanos na Educação Brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos Jr., O. A. (2001). Democracia e governo local: dilemas e reforma municipal no Brasil. Rio de Janeiro: Revan.
- Saviani, D., Almeida, J. S. de, Souza, R. F, & Valdamarin, V. T. (2004). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2006). Escola e Democracia. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Scott, J. B.; Prola, C. A.; Siqueira, A. C.; & Pereira, C. R. R. (2018) O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte-MG. Vol. 24, nº 2, p. 600-615.
- Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza-SME. (2020). Projeto Político Pedagógico-PPP da EM Francisco Andrade Teófilo Girão. Fortaleza: SME.
- Selosse, J. (1997). Adolescence, violences et déviances (1952 – 1995) (Sous la directions de: Jaques Pain et Loich – M.Villerbu). Vigneux: Editions Matrice, 1997.
- Sen, A. (2001). Democracy and social justice. In: IQBAL, Farrukh; YOU, Jong-il (Ed.). Democracy, market economics and development: an Asian perspective. Washington: World Bank.
- Setubal, M. A. (2009). Os desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade. In: Escola, família e comunidade. Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Nº 6. São Paulo: CENPEC.
- Shigunov Neto, A.; & Maciel, L. S. B. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.
- Sierra, V. M.; & Mesquita, W. A. (2006). Vulnerabilidades e Fatores de Risco na Vida de Crianças e Adolescentes. São Paulo em Perspectiva, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar.
- Silva, A. P. (2013). Educação e Políticas Públicas: Impactos e Contribuições do Programa de Assistência Estudantil no desenvolvimento dos discentes do IFTO Campus Araguatins – TO. 2013. vi. 93 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Departamento de Economia, Universidade de Taubaté.
- Silva, A. V. (2007). Vulnerabilidade social e suas consequências: o contexto educacional da juventude na região metropolitana de Natal. In: Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste. Maceió-AL. Disponível em <www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf > Acesso em: 15 de mai. 2020.
- Silva, K. V.; & Silva, M. H. (2006). Dicionário de conceitos históricos. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- Silva, M. S.; & Alcântara, P. I. (2009). O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF.

- Silva, M. B. (2004). A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950- 1980). Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE.
- Silva, R. I. H.; & Silva, M. G. H. (2007). Projeto-Jangurussu, reciclando a vida: uma análise sócio-ambiental na visão do catador. In: II Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEPI). João Pessoa-PB: Rede Norte Nordeste de Educação Profissional e Tecnológica e Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC).
- Silva, S. B.; & Rapoport, A., (2013). Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. *Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente*. Vol. 2, Nº 2, p. 1-26.
- Silva, S. R.; & Almeida, M. de L. P. de. (2012). Inclusão, reconhecimento e políticas educacionais no Brasil. In: Nascimento, A. C.; Lopes, M. C. L. P.; Bittar, M. (Org.). *Relações interculturais no contexto da inclusão*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Siqueira, A. C.; & Dell' Aglio, D. D. (2010). Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Porto Alegre, v.26, n.3, p. 407-415.
- Soares, M. R. (2015). *Juventude e Vulnerabilidade Social*. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana-SP.
- Souza, M. A. de; & Castro, R. E. F. de. (2008). Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000400022&script...>>. Acesso em: 20 de mai. de 2020.
- Spinoza, B. de. (1988). *Tratado teológico-político*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Spinoza, B. de. (2004). *Tratado da reforma da inteligência*. Trad. de Lívio Teixeira. São Paulo: M. Fontes.
- Spinoza, B. de. (2007). *Ética*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.
- Spinoza, B. de. (2009). *Tratado Político*. Tradução, introdução e notas por Diogo Pires Aurélio; revisão da tradução por Homero Santiago. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Toledo, V. D. (2007). *Inclusão social e arte na educação não-formal: a experiência do Instituto Arte do Dique*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos, São Paulo, SP, Brasil.
- Torres, H, Marques, E., Ferreira, M. E., & Bitar, S. (2003). Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo/ EA-USP, v. 17, n. 47.
- Vasconcelos, M. G. da S. (2015). *Políticas Públicas e atendimento educacional: o papel da Casa Mãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social*. 2015. vi. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas.

- Vaz, S. R. (2001). O poder da arte. *Amae Educando*.
- Veras, M. (2010). Cidade, vulnerabilidade e território. *Ponto-e-Vírgula*, São Paulo, n. 7, p. 32-48.
- Vignoli, J. R. (2001). Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes. *Serie Población y Desarrollo*, nº 17. Santiago de Chile: CEPAL.
- Vilhaça, I. C. (2014). Arte-educação: A arte como metodologia educativa. *Cairu em Revista*. N° 04, 74-86.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática
- Walo, H. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: *As organizações escolares em análise*. António Nóvoa (org.). Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Xavier, L. N.; & Chaves, M. W. (2018). A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos. *História Caribe*. Vol. 13, N° 33. P. 255-282.
- Zanella, M. E., Costa, M. C. L. Da., Panizza, A. C., & Rosa, S. V. (2009). Vulnerabilidade socioambiental de Fortaleza. In: *Dantas, E. W. C.; Costa, M. C. L. (Orgs). Vulnerabilidade socioambiental na região Metropolitana de Fortaleza*. Fortaleza: Edições UFC.
- Zanella, M. E., Olímpio, J. L., Costa, M. C. L., & Dantas, E. W. C. (2013). Vulnerabilidade Socioambiental do Baixo Curso da Bacia Hidrográfica do Rio Cocó, Fortaleza-CE. *Revista Soc. & Nat., Uberlândia-MG*. Vol. 25, nº 2, p. 317-332.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

TÍTULO DA PESQUISA: Experiência Artística na Escola: A potência da arte para alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Francisco das Chagas Araújo Soares

ENDEREÇO: Rua Unidos Venceremos, 2040, Passaré, CEP 60862-096, Fortaleza-CE.

E-MAIL: prof.chagas@hotmail.com

TELEFONE: (85) 988250773

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a autorizar o(a) seu filho(a) menor, _____, a participar da pesquisa intitulada “*Experiência Artística na Escola: A potência da arte para alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza*”, desenvolvida por Francisco das Chagas Araújo Soares, que tem como objetivo investigar as mudanças e transformações na vida dos alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza, provocadas pela potência da arte e pela participação nas atividades artísticas desenvolvidas pela escola.

Esta pesquisa está sendo desenvolvendo pelo fato da escola, mesmo estando inserida em um contexto social vulnerável, trabalhar com os alunos projetos voltados para as atividades artísticas, tendo em vista que a introdução da arte no ambiente escolar tem se mostrado atraente e interessante, pois além de distanciar-se do ensino tradicional e conteudista, vem provocando mudanças expressivas na rotina escolar, principalmente no comportamento e na disciplina, gerando impactos positivos na escola e, conseqüentemente, na vida dos alunos.

1. POR QUE VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR?

O convite para a participação do seu filho(a) menor nessa pesquisa se deve ao fato dele(a) está engajado(a) nos projetos voltados para as atividades artísticas desenvolvidos pela escola onde está matriculado(a).

2. COMO SERÁ A MINHA PARTICIPAÇÃO?

Ao conceder a participação do seu filho(a) menor nesta pesquisa você autoriza que ele(a) responda as perguntas de uma entrevista semiestruturada, que constituirá de perguntas sobre as experiências dos alunos com a arte e as atividades artísticas desenvolvidas na escola.

Ressalta-se que essa participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia e liberdade para decidir se quer ou não que seu filho(a) participe. Você pode desistir a qualquer momento, mesmo após ter iniciado o processo das entrevistas, sem nenhum prejuízo para você ou para o aluno(a). Não haverá nenhuma penalização caso você decida não consentir a participação do seu filho(a), ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução dessa pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação do seu filho(a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo (e-mail e/ou telefone).

3. QUEM SABERÁ SE EU DECIDIR PARTICIPAR?

Somente o pesquisador responsável e sua equipe saberá que seu filho(a) está participando desta pesquisa. Ninguém mais saberá dessa participação. Entretanto, caso você deseje que o nome, o rosto, ou a voz conste do trabalho final, será respeitada a sua decisão. Basta que você marque ao final deste termo essa opção.

4. GARANTIA DA CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE.

Todos os dados e informações que o Sr.(a) e/ou seu filho(a) fornecer serão guardados de forma sigilosa. Será garantida a confidencialidade e a privacidade dos dados e das informações concedidas neste Termo e na entrevista. Tudo que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por meio da entrevista com seu filho(a) serão utilizadas(os) somente para esta pesquisa.

Portanto, as respostas e os dados pessoais ficarão em segredo, ou seja, o seu e o nome do seu filho(a) não aparecerão em lugar nenhum dos instrumentos de coleta dos dados, nos relatórios obtidos com a entrevista e na apresentação dos resultados. Reforça-se a total anonimização do material coletado

Ressalta-se que para uma melhor obtenção de dados e informações para essa pesquisa é necessário que a entrevista seja gravada, se utilizando para isso gravador específico ou aplicativo de gravação de voz de aparelho celular. Lembrando que as gravações serão utilizadas apenas como meio de obtenção das respostas dadas na íntegra pelo aluno(a) durante a entrevista, tendo em vista a dificuldade de escrevê-las. No entanto, a gravação de áudio da entrevista somente será realizada se for autorizada pelo Sr.(a).

O material da pesquisa, com os seus dados e informações, será armazenado em local seguro e guardados em arquivo, por pelo menos 5 anos, após o término da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Caso você autorize a voz do seu filho(a) seja publicada, teremos o cuidado de anonimizá-la, ou seja, a voz ficará diferente e ninguém saberá que é dele(a).

5. EXISTE ALGUM RISCO SE EU PARTICIPAR?

Os procedimentos utilizados na pesquisa, como a entrevista e a gravação, poderão trazer algum desconforto para o(a) participante ao compartilhar suas experiências e vivências relacionadas as atividades artísticas que desenvolve na escola. Não obstante, o tipo de procedimento apresenta um risco considerado mínimo, que será reduzido na medida em que ele(a) poderá não responder a qualquer pergunta que venha lhe causar algum incômodo, ou interromper a qualquer momento sua participação no estudo.

6. EXISTE ALGUM BENEFÍCIO SE EU PARTICIPAR?

A participação de seu filho(a) menor neste estudo será voluntária e não lhe trará nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza. No entanto, os benefícios esperados com a pesquisa são no sentido de contribuir com a literatura científica sobre a temática abordada, proporcionando discussões e reflexões, a fim de investigar o impacto da potência da arte na sua formação.

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS.

Caso o (a) Sr. (a) aceite a participação do seu filho(a) na pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. ESCLARECIMENTOS

Se o Sr.(a) tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Francisco das Chagas Araújo Soares

Endereço: Rua Unidos Venceremos, 2040, Passaré, CEP 60862-096, Fortaleza-CE.

Telefone: (85) 988250773

Horário de atendimento: 8:00 as 12:00 e 13:00 as 17:00

Se você desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza. O Comitê de Ética tem como finalidade defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Fortaleza-COÉTICA

Endereço: Av. Washington Soares, 1321, Bloco M, Sala da Diretoria de Pesquisa e Desenvolvimento e Inovação. Bairro Edson Queiroz, CEP 60811-341. Fortaleza-CE.

Telefone: (85) 3477-3122.

9. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo com a participação do seu filho(a) menor em nessa pesquisa deve preencher e assinar este documento que será elaborado em duas vias. Uma via deste Termo ficará com o(a) Senhor(a) e a outra ficará com o pesquisador. O participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, deve rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido–TCLE, aponto a sua assinatura na última página do referido Termo. O pesquisador responsável deve, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, aponto sua assinatura na última página do referido Termo.

10. USO DE VOZ E/OU IMAGEM

Caso o(a) Senhor(a) deseje que o nome, o rosto, ou a voz do seu filho(a) apareça nos resultados da pesquisa, sem serem anonimizados, marque um dos itens abaixo.

- () Eu desejo que o nome dele(a) conste do trabalho final.
- () Eu desejo que o rosto/face dele(a) conste do trabalho final.
- () Eu desejo que a voz dele(a) conste do trabalho final.

11. CONSENTIMENTO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do Termo de Consentimento Livre Esclarecimento-TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas,

esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo pesquisador e sua equipe. Ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido seu filho(a) menor, _____e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em autorizar a sua participação voluntariamente nesta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Fortaleza-Ceará, ____ de _____de 2020.

Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO⁵

Título da pesquisa: Experiência Artística na Escola: A potência da arte para alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza

Nome do Pesquisador: Francisco das Chagas Araújo Soares

Número de telefone do pesquisador: (85) 988250773

1. Como será a pesquisa?

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, intitulada “*Experiência Artística na Escola: A potência da arte para alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza*”, desenvolvida por Francisco das Chagas Araújo Soares, que tem como objetivo investigar as mudanças e transformações na vida dos alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza, provocadas pela potência da arte e pela participação nas atividades artísticas desenvolvidas pela escola.

Seus pais permitiram que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. As crianças e os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 09 a 16 anos de idade.

2. A pesquisa poderá ajudar você?

- A refletir sobre a importância da arte e da atividade artística no ambiente escolar e na sua vida pessoal.
- A reconhecer as transformações ocorridas na sua vida após participação nos projetos de artes desenvolvidos pela escola.
- Analisar a potência da arte no processo de formação do ser humano.

Se você estiver preocupado com qualquer coisa relacionada a pesquisa, pergunte ao pesquisador e sua equipe que eles tentarão responder suas perguntas da melhor maneira possível.

3. O que acontecerá se você participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será utilizado como procedimento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada e gravada, que se constituirá de perguntas sobre as experiências dos alunos com a arte e as atividades artísticas desenvolvidas na escola. O uso desses procedimentos (entrevista e gravação de áudio) é considerado seguro, mas é possível ocorrer algum incômodo ao falar sobre suas experiências e vivências relacionadas as atividades artísticas que você desenvolve na escola. Porém, este risco será reduzido pelo pesquisador e sua equipe, ao tentar deixá-lo à vontade para responder as perguntas.

Caso aconteça algo errado, você pode entrar em contato com o pesquisador, Francisco das Chagas Araújo Soares, pelo telefone (85) 988250773.

Mas há coisas boas que podem acontecer como:

- Você também pode mudar de ideia e deixar a entrevista para mais tarde, mesmo que você já tenha começado a participar.
- O pesquisador e sua equipe ficarão à disposição para quaisquer dúvidas, bem como para ajudá-

⁵ Assentimento do menor (7 a 17 anos 11 meses e 29 dias de idade) para participar de uma pesquisa.

lo caso haja algum desconforto durante a entrevista.

- No decorrer da entrevista e da gravação de áudio, o pesquisador e sua equipe irão perguntando se está tudo bem e como você está se sentindo.

4. Você tem que participar dessa pesquisa?

- Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia e liberdade para decidir se quer ou não participar.

- Converse com sua mãe, com o seu pai ou com a pessoa que toma conta de você sobre como você se sente.

- Se você não quiser participar da pesquisa, ninguém ficará chateado com você.

- Você precisa dizer para sua mãe, para seu pai ou para a pessoa que toma conta de você, se sentir algum desconforto ao participar dessa pesquisa.

5. Alguém saberá se você participar dessa pesquisa?

- Somente o pesquisador responsável e sua equipe saberão que você está participando desta pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

- As suas respostas e os seus dados pessoais ficarão em segredo, ou seja, o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos instrumentos de coleta dos dados, nos relatórios obtidos com a entrevista e na apresentação dos resultados.

- Reforça-se a total anonimização do material coletado.

- O responsável pela pesquisa, professor Francisco das Chagas Araújo Soares, precisa saber algumas coisas sobre você como: sua idade, onde você nasceu, onde mora, onde estuda e qual série está matriculado.

- Quando terminarmos a pesquisa você ficará sabendo dos resultados. Daremos os resultados para você e seus pais ou responsáveis.

- Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar ao pesquisador Francisco das Chagas Araújo Soares.

- Sempre que você tiver dúvidas, faça quantas perguntas quiser.

- Marque abaixo a sua decisão, indicando se você quer ou não participar deste estudo.

() Sim, eu quero participar.

() Não, eu não quero participar.

6. Comitê de Ética que analisou a pesquisa.

O Comitê de Ética serve para defender as pessoas que participam de alguma pesquisa e para verificar se ela está sendo feita da forma correta. Qualquer dúvida que você tenha sobre a sua participação na pesquisa você avisa seu pai, sua mãe ou a pessoa que cuida de você para que entre em contato conosco. Nós tiraremos todas as suas dúvidas sobre a sua participação na pesquisa. A seguir você encontrará o endereço onde nós funcionamos e horário que poderá nos procurar.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Fortaleza-COÉTICA
Av. Washington Soares, 1321, Bloco M, Sala da Diretoria de Pesquisa e Desenvolvimento e Inovação. Bairro Edson Queiroz, CEP 60811-341, Fortaleza-CE.
Telefone (85) 3477-3122

Horário de Funcionamento: 08:00hs às 12:00hs e 13:30hs às 17:30hs.

7. Declaração de assentimento.

Li, ou alguém leu para mim, este termo e tive tempo para pensar sobre ele.

Minha mãe, meu pai ou a pessoa que toma conta de mim sabe sobre este estudo e quer que eu participe. A pesquisa e os procedimentos relacionados foram explicados para mim de uma maneira que eu pudesse entender. Meus pais e eu podemos fazer qualquer pergunta para o responsável por esta pesquisa a qualquer momento. Eu receberei uma via original assinada deste termo.

Fortaleza-Ceará, ____ de _____ de 2020.

Nome da criança
(Impresso/em letras de forma)

Assinatura da criança
(Pelo participante ou por seu representante/testemunha se o participante não puder ler)

Nome do representante legal/testemunha, se aplicável
(Impresso/em letras de forma)⁶

⁶ É necessária uma testemunha se o participante não puder ler (por exemplo, se for cego ou analfabeto) ou se for indicado pelo plano da pesquisa. A testemunha deverá participar de toda a discussão do consentimento do participante. Ao assinar este termo de consentimento, a testemunha garante que as informações apresentadas neste termo foram explicadas ao participante, que ele parece ter entendido o que foi explicado e que ele forneceu seu consentimento por vontade própria. A ser datado pela pessoa que assinou.

PESQUISADOR: Expliquei todos os procedimentos deste estudo, de forma completa e cuidadosa, à criança e aos pais e/ou tutor legal. Foi dada a eles a oportunidade de fazer perguntas sobre a natureza, os riscos e os benefícios da participação da criança nesta pesquisa.

Fortaleza-Ceará, ____ de _____ de 2020.

FRANCISCO DAS CHAGAS ARAÚJO SOARES

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu, Fátima Maria Garcia Lima, RG 2004009161515, CPF 101.813.263-53, Coordenadora do Distrito de Educação 6 da Prefeitura Municipal de Fortaleza, após ter tomado conhecimento do protocolo de pesquisa, autorizo a realização da pesquisa titulada “*Experiência Artística na Escola: A potência da arte para alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza*”, que tem como objetivo investigar as mudanças e transformações na vida dos alunos de escola pública em área de vulnerabilidade social em Fortaleza, provocadas pela potência da arte e pela participação nas atividades artísticas desenvolvidas pela escola.

Desse modo, autorizo o pesquisador Francisco das Chagas Araújo Soares a utilizar o espaço da Escola Francisco Andrade Teófilo Girão, localizada na Rua Unidos Venceremos, 2040 – Bairro Passaré em Fortaleza-CE, para coletar os dados para instrumentalização do protocolo de pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas que serão realizadas individualmente com alunos do Ensino Fundamental e que participam dos projetos de artes desenvolvidos pela escola, a serem iniciadas após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Fortaleza-UNIFOR. Destaca-se que o pesquisador ficará responsável pela guarda e custódia dos dados e informações colhidas, resguardando os direitos assegurados pela resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, em especial:

1. Garantia da privacidade, da confidencialidade, do anonimato e da utilização das informações em prejuízo dos envolvidos nesta pesquisa;
2. Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa.

Fica claro que a Coordenadora do Distrito de Educação responsável pela Escola pode, a qualquer momento, retirar a sua autorização e está ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional do pesquisador responsável.

Fortaleza-Ceará, 03 de fevereiro de 2020.

Fátima Maria Garcia Lima
Coordenadora do Distrito de Educação 6
Secretaria Municipal de Educação

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PESQUISA DE CAMPO

01. Qual/Quais atividade(s) artística(s) (música, dança, teatro e outras atividades) você participa em sua escola?

02. Há quanto tempo você participa das atividades artísticas oferecidas pela sua escola?

03. Além do tempo dedicado a essa(s) atividade(s) artística(s) na escola, você desenvolve/pratica essa(s) ou outra(s) atividade(s) em outro momento e/ou em outro espaço? Como isso acontece?

04. Por que você participa das atividades artísticas oferecida pela sua escola? O que te motiva a participar?

05. O que você aprendeu nas atividades dos projetos ligados à arte que a sua escola oferece a você e aos seus colegas? E o que essas aprendizagens significam para você e para sua vida?

06. A participação nessas atividades de artes em sua escola trouxe alguma mudança em sua vida? Comente sobre essas mudanças.

07. Que mudanças você observa dentro de você? O que mudou em seu jeito de pensar e de enxergar o mundo?

08. Antes de você começar a participar dos projetos da escola, como era a sua vida, a sua rotina diária, o seu jeito de pensar e ver as coisas? Você poderia fazer um comentário sobre isso?

09. Depois que você começou a participar dos projetos na escola, o que mudou em sua rotina? E no seu jeito de ver a escola e os seus colegas? Você poderia descrever essa forma de ver a escola e as pessoas que estão ao seu redor (escola, casa, comunidade, bairro)?

10. Na sua opinião, como a arte/atividade artística pode transformar a sua vida? Qual a importância da(s) arte(s) e da(s) atividade(s) artística(s) para você?



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Experiência artística na escola: um estudo sobre as potências da atividade artística para alunos de escola pública em áreas de vulnerabilidades sociais em Fortaleza.

Pesquisador: FRANCISCO DAS CHAGAS ARAUJO SOARES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30463720.2.0000.5052

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE FORTALEZA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.002.136

Apresentação do Projeto:

A vulnerabilidade social é característica de uma sociedade marcada pelo acesso desigual aos recursos econômicos e culturais, fomentando condições diferentes de oportunidades, o que se traduz em marginalização de uma parcela significativa da população aos serviços básicos de manutenção a uma vida digna. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais, ofertada em instituições escolares, constituem-se como instrumentos de garantia de direitos, formação humana e intelectual, fomento à emancipação e à autonomia e possibilitando a convivência coletiva em todos os segmentos da sociedade. Entretanto, inserida em uma comunidade de alta vulnerabilidade social, a escola enfrenta dificuldade em desempenhar a sua função. No entanto, projetos envolvendo atividades ligadas a arte têm melhorado o processo de ensino e aprendizagem em escolas com esse perfil, mostrando-se com um potencial significativo para o enfrentamento dos problemas que afetam o desenvolvimento escolar. Portanto, a partir da perspectiva do potencial transformador da arte, essa pesquisa tem como objetivo investigar o impacto da potência da arte na formação de alunos de escola pública em contexto social vulnerável, participantes dos grupos de atividades artísticas desenvolvidas na escola. Para tanto, a abordagem metodológica será feita por meio de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e investigação de caráter exploratório e descritivo. Os sujeitos da pesquisa são alunos do Ensino Fundamental das séries finais, que participam dos projetos desenvolvidos pela Escola Municipal

Endereço: Av. Washington Soares 1321, Bloco M Sala-30, Diretoria de Pesquisa e Inovação Tecnológica

Bairro: Edson Queiroz

CEP: 60.811-905

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3477-3122

Fax: (85)3477-3056

E-mail: coetica@unifor.br



Continuação do Parecer: 4.002.136

Francisco Andrade Teófilo Girão, localizada no bairro Passaré, na comunidade do Jangurussú, local em que a pesquisa será desenvolvida. Para a coleta de dados serão utilizadas as técnicas da observação participante com anotações em diário de Campo e entrevista com 10 alunos que participam dos projetos de artes na escola. Os dados durante a pesquisa de campo serão analisados com base nos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), seguindo as fases da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, permitindo ao investigador uma possibilidade de melhor interpretação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o impacto da potência da arte na formação de alunos de escola pública em contexto social vulnerável, participantes dos grupos de atividades artísticas desenvolvidas na escola.

Objetivo Secundário:

1. Conhecer os fatores que motivam os alunos a participarem das atividades artísticas;
2. Analisar as atividades artísticas desenvolvidas pela escola como possibilidades de transformação na vida dos alunos;
3. Identificar as consequências da prática da atividade artística como experiência na vida dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os procedimentos utilizados na pesquisa, como a entrevista e a gravação, poderão trazer algum desconforto para o(a) participante ao compartilhar suas experiências e vivências relacionadas as atividades artísticas que desenvolve na escola. Não obstante, o tipo de procedimento apresenta um risco considerado mínimo, que será reduzido na medida em que ele(a) poderá não responder a qualquer pergunta que venha lhe causar algum incômodo, ou interromper a qualquer momento sua participação no estudo.

Benefícios:

A participação dos alunos neste estudo será voluntária e não trará nenhum privilégio, seja ele de

Endereço: Av. Washington Soares 1321, Bloco M Sala-30, Diretoria de Pesquisa e Inovação Tecnológica

Bairro: Edson Queiroz

CEP: 60.811-905

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3477-3122

Fax: (85)3477-3056

E-mail: coetica@unifor.br



Continuação do Parecer: 4.002.136

caráter financeiro ou de qualquer natureza. No entanto, os benefícios esperados com a pesquisa são no sentido de contribuir com a literatura científica sobre a temática abordada, proporcionando discussões e reflexões, afim de investigar o impacto da potência da arte na sua formação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa sobre o recurso da arte na formação humana.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e encontram-se adequados.

Recomendações:

Após a leitura da versão apresentada, não há recomendações por conta de pendências éticas do projeto de pesquisa analisado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Colegiado recomenda a Aprovação ao projeto de pesquisa visto atender, na íntegra, às determinações da Resolução CNS/MS 466/12 e diretrizes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1479902.pdf	02/04/2020 10:44:43		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/04/2020 10:44:11	FRANCISCO DAS CHAGAS ARAUJO SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BROCHURA.pdf	02/04/2020 10:40:04	FRANCISCO DAS CHAGAS ARAUJO SOARES	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_BROCHURA.doc	02/04/2020 10:39:41	FRANCISCO DAS CHAGAS ARAUJO SOARES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.doc	16/03/2020 10:41:40	FRANCISCO DAS CHAGAS ARAUJO SOARES	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	07/02/2020 18:01:35	FRANCISCO DAS CHAGAS ARAUJO SOARES	Aceito

Endereço: Av. Washington Soares 1321, Bloco M Sala-30, Diretoria de Pesquisa e Inovação Tecnológica

Bairro: Edson Queiroz

CEP: 60.811-905

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3477-3122

Fax: (85)3477-3056

E-mail: coetica@unifor.br



UNIVERSIDADE DE
FORTALEZA (UNIFOR)/
FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ



Continuação do Parecer: 4.002.136

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO.docx	07/02/2020 17:59:31	FRANCISCO DAS CHAGAS ARAUJO SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/02/2020 17:58:45	FRANCISCO DAS CHAGAS ARAUJO SOARES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	07/02/2020 17:56:24	FRANCISCO DAS CHAGAS ARAUJO SOARES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	07/02/2020 17:50:09	FRANCISCO DAS CHAGAS ARAUJO SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 30 de Abril de 2020

Assinado por:
ALDO ANGELIM DIAS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Washington Soares 1321, Bloco M Sala-30, Diretoria de Pesquisa e Inovação Tecnológica

Bairro: Edson Queiroz

CEP: 60.811-905

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3477-3122

Fax: (85)3477-3056

E-mail: coetica@unifor.br