

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Trabalho efectuado sob a orientação de





## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos Laura e Guilherme e pelas muitas horas de brincadeira que perdemos por estar a executar esta nova tarefa, também por todo o apoio e entusiasmo que mostraram animando-me e apoiando-me.

Dedico também à minha mãe que sempre acreditou na minha força, mais que eu própria.

Dedico ainda a todos os outros que fazem parte da minha vida e que muitas vezes são a bengala que me ampara.

Obrigada!

## AGRADECIMENTOS

À minha família que me apoiou durante todos este processo.

Ao Mestre Fraga que me ensinou que a animação é mais do que eu imaginava, à Doutora Madalena Leitão pela disponibilidade total com que me apoiou e orientou na escrita deste trabalho e ao corpo docente da Escola Superior de Educação de Viseu que tornou possível este meu percurso.

Aos colegas de mestrado que foram muitas vezes um estímulo para superar as viagens entre Viseu e Castelo Branco.

À Junta de Freguesia de Alcains na pessoa da Doutora Cristina Granada, às instituições de ensino com que trabalhei: Centro de Formação de Castelo Branco e Escola Secundária de Alcains. E como não podia deixar de ser às duas turmas com que laborei, aos jovens que se entusiasmaram e me ajudaram com tanta energia e entusiasmo neste projeto.

## **RESUMO**

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural de qualquer pessoa. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

O presente trabalho surge como conclusão do Mestrado em Animação Artística da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Tem como objetivo principal descobrir se as atividades artísticas têm importância no desenvolvimento cultural e social da juventude como forma de integração e motivação escolar. Contextualizando assim as possibilidades da pintura mural numa proposição educativa em artes, por meio de uma oficina de arte mural, com dois grupos de jovens do ensino profissional, um do IEFP de Castelo Branco e outro da Escola Secundária de Alcains. Tal premissa foi pensada e embasada tendo em conta a arte urbana e suas confluências no espaço, como auxílio a experiências em artes junto dos jovens, através de entrelaçamentos com a educação na contemporaneidade, a arte, a pintura e o quotidiano destes jovens. Numa tentativa de proporcionar a estes jovens, vivências escolares que ao mesmo tempo os tornam cidadãos críticos e mais conscientes da sociedade em que habitam.

## **PALAVRAS- CHAVES**

Arte; Educação; Juventude; Pintura Mural; Animação Artística

## **ABSTRACT**

The arts are essential elements in the development of personal, social and cultural expression of any person. They are ways of knowing which articulate imagination, reason and emotion. They permeate people's lives, bringing new perspectives, shapes and densities to the environment and society in which we live.

The artistic experience influences the way we learn, communicate and interpret the meanings of everyday life. Therefore it contributes to the development of different skills and is reflected in the way we think as well as what we think and what is produced with the thought.

This work is the conclusion of the Master Degree in Artistic Animation, of Viseu Polytechnic. Its main goal is to find out if the artistic activities are important for the cultural and social development of youth as a mean of integration and school motivation. Then there was a contextualizing process of the possibilities of an educational mural proposition through the arts, in a workshop wall art, with two groups of young people in vocational education, one from IEFP from Castelo Branco and the other group from the Secondary School from Alcains. This premise was designed and grounded in view of the urban art and its confluences in space, as an aid to testing on arts among young people, through entanglements with education in contemporary, art, painting and everyday life of these young people. In an attempt of providing these young people school experiences at the same time making them critical citizens more aware of the society they inhabit.

## **KEY WORDS**

Art; Education; Youth; Mural Painting; Artistic Animation

## Índice

INDICE DE GRÁFICOS .....	viii
INDICE DE TABELAS .....	ix
INDICE DE ILUSTRAÇÕES .....	x
TABELA DE SIGLAS .....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. A ARTE .....	5
1.1 Definição de ARTE .....	5
1.2. Da arte de elite à arte de rua .....	6
1.3 Cultura Urbana.....	7
1.4 O papel da escola na educação artística.....	9
2. JUVENTUDE: ENTRE O REAL E A ENCENAÇÃO.....	12
2.1. Juventude nas ciências sociais .....	13
2.2. A construção da juventude enquanto categorial social .....	14
2.3. Juventude: objeto ignorado?.....	15
2.4.A juventude e a escola.....	18
2.4.1 Escola/adquirir conhecimentos .....	20
2.5. Juventude contemporânea: entre a globalização, a busca de identidade e os estilos de vida .....	23
2.5.1. <i>Mass media</i> e imagens de juventude: consumo mediático .....	26
3. A ANIMAÇÃO .....	28
3.1. A animação artística.....	31
3.2. A Animação em ambiente escolar .....	32
3.3. O Animador Enquanto Promotor social.....	33
CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO: “Juventude inquieta mas não quieta” .....	36
1. OBJETIVO DO TRABALHO DE PROJETO .....	37
1.1Objetivos do trabalho de campo.....	37
2. METODOLOGIA.....	38
3. MAPEAMENTO DA INTERVENÇÃO.....	39
4. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DAS INSTITUIÇÕES .....	42

5. CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS ENVOLVIDOS NO PROJETO .....	43
6. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: .....	50
6.1 Questionários iniciais e finais.....	50
6.2. Pesquisa documental e Pesquisa Bibliográfica .....	51
6.3. Observação participante.....	52
CAPÍTULO III – MEMÓRIA DESCRITIVA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: “Juventude inquieta mas não quieta” .....	54
1. CONCEÇÃO DA CRIAÇÃO.....	55
2. REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE ARTE .....	56
3. DA CRIATIVIDADE À CRIAÇÃO ARTÍSTICA .....	61
3.1 Oficinas /Pintura do Mural .....	62
CAPÍTULO IV - RECOLHA DE DADOS E SUA ANÁLISE .....	71
1. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE (Questionários finais) .....	72
2. SÍNTESE FINAL .....	76
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E REFLEXÃO CRÍTICA .....	78
1. UM PROJETO ARTÍSTICO - UMA FORMA DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR .....	79
2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	81
3. DIVULGAÇÃO E PERSPETIVAS DE CONTINUIDADE DO PROJETO .....	82
BIBLIOGRAFIA.....	84
ANEXOS.....	90

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização do sexo da turma do IEFP .....	43
Gráfico 2 - Caracterização do sexo da turma do ESA .....	43
Gráfico 3 - Caracterização das idades da turma do IEFP .....	44
Gráfico 4 - Caracterização das idades da turma da ESA.....	45
Gráfico 5 - Agregado familiar da turma do IEFP .....	46
Gráfico 6 - Agregado familiar da turma da ESA.....	46
Gráfico 7 - Caracterização do agregado familiar da turma do IEFP .....	47
Gráfico 8 - Caracterização do agregado familiar da turma da ESA.....	48
Gráfico 9 - Caracterização da turma do IEFP em termos de repetição de anos letivos .	48
Gráfico 10 - Caracterização da turma da ESA em termos de repetição de anos letivos	49
Gráfico 11 - Número dos anos repetidos nas duas turmas .....	49
Gráfico 12 – Acesso à arte na área de residência (IEFP) .....	58
Gráfico 13 - Acesso à arte na área de residência (ESA) .....	59
Gráfico 14 – Avaliação da atividade pelas formandas do IEFP .....	72
Gráfico 15 - Avaliação da atividade pelas formandas da ESA .....	73
Gráfico 16 – Relacionamento para a turma do IEFP .....	74
Gráfico 17 - Relacionamento para a turma da ESA .....	74
Gráfico 18 – Satisfação pessoal para a turma do IEFP .....	75
Gráfico 19 - Satisfação pessoal para a turma da ESA.....	75

## INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Calendarização do trabalho projeto .....	40
Tabela 2 – Caracterização do sexo da turma do IEFP .....	43
Tabela 3 - Caracterização do sexo da turma do ESA .....	43
Tabela 4 - Caracterização das idades da turma do IEFP .....	44
Tabela 5 - Caracterização das idades da turma da ESA .....	44
Tabela 6 – Agregado familiar da turma do IEFP .....	45
Tabela 7 - Agregado familiar da turma da ESA .....	46
Tabela 8 - Caracterização do agregado familiar da turma do IEFP .....	47
Tabela 9 - Caracterização do agregado familiar da turma da ESA .....	47
Tabela 10 - Caraterização da turma do IEFP em termos de repetição de anos letivos	48
Tabela 11 - Caraterização da turma da ESA em termos de repetição de anos letivos.	48
Tabela 12 - Número dos anos repetidos nas duas turmas.....	49
Tabela 13 – Disciplina favorita das duas turmas .....	50
Tabela 14 – Disciplina menos favorita das duas turmas.....	50
Tabela 15 – O acesso à arte na área de residência (IEFP) .....	58
Tabela 16- Acesso à arte na área de residência (ESA) .....	58

## INDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Início dos trabalhos com a turma do IEFP .....	63
Ilustração 2 – Trabalhos realizadas na ESA pelas formandas do IEFP .....	64
Ilustração 3 – Conclusão de alguns pormenores na pintura de mural turma do IEFP ..	65
Ilustração 4 – Assinatura da pintura pela turma do IEFP .....	66
Ilustração 5 – Início dos trabalhos da turma da ESA .....	68
Ilustração 6 – Continuação dos trabalhos da turma da ESA.....	68
Ilustração 7 – Retoques finais no Mural.....	69
Ilustração 8 - Mural final da turma do IEFP .....	69
Ilustração 9 – Mural final da turma da ESA .....	70

## **TABELA DE SIGLAS**

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

ESA - Escola Secundária de Alcains

IEFP- Instituto de Emprego e Formação Profissional

IPEA – Instituto de Pesquisa Económica e Aplicada

MEC – Ministério da Educação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Educação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura



## INTRODUÇÃO

Numa sociedade moderna a arte não pode ser vista como exclusividade de uma determinada cultura ou grupo social. Atualmente, o ensino das artes, da prática inerente à expressão e manifestação artística, ainda apresenta um défice no tecido sociocultural português. O presente trabalho surge no âmbito do Projeto de Mestrado em Animação Artística do Politécnico de Viseu. Pretende contribuir para o desenvolvimento de projetos artísticos e culturais que promovam na comunidade escolar aquilo que é o objetivo da Animação Artística, a melhoria social, o aumento da autoestima individual e coletiva, o desenvolvimento da capacidade participativa e interventiva do indivíduo, no sentido de o projetar no seu próprio processo de desenvolvimento. Assim a questão de estudo deste trabalho é deslindar se as atividades artísticas têm importância no desenvolvimento cultural e social da juventude como forma de integração e motivação escolar.

Neste sentido, a Cultura Artística surge como um instrumento que pretende promover a ação do indivíduo de forma abrangente, inclusiva e democrática, fomentando a sua auto estima, através da acreditação das suas capacidades, e instigando-o à intervenção, no sentido da participação ativa. Pretendeu-se assim possibilitar a participação de duas turmas, do ensino profissional, de duas instituições diferentes na decoração do espaço escolar, a fim de criarem raízes e laços de pertença. Dando-lhes a possibilidade de deixar a sua marca positiva, e tornando a escola um espaço de vivência participada. Propiciando a estes jovens, vivências escolares que ao mesmo tempo os tornam cidadãos críticos e mais conscientes da sociedade que habitam. Facultando a estes jovens envolvidos uma experiência de abertura ao outro e participação grupal, aumentando a sua autoconfiança, propiciando um maior conhecimento e aceitação de si, indo assim de encontro ao supremo objetivo da animação artística a melhoria social e o aumento da autoestima individual e coletiva.

No presente trabalho, o animador tem uma tarefa essencial enquanto promotor cultural, a de proporcionar a criação artística e de anular os obstáculos que impedem a cultura de chegar a todos, dando a conhecer aos jovens novas formas de arte, em particular arte de rua, não podendo guiar-se apenas pela simples mediação. A sua atuação deverá ser objetiva, profunda e envolvente, no sentido de fomentar nestes Jovens o gosto pela arte, não como mera prática consumista, mas de uma forma crítica e participada onde é motivado o prazer pela ação cultural, entendendo a sua importância no desenvolvimento social, económico e cultural e onde é preservada a identidade social. A definição da temática para a pesquisa priorizou a abordagem da

pintura de um mural não só por se acreditar nas possibilidades que dispõe como flexibilizadora de diálogo educacional em artes, levando em consideração as suas contribuições nas abordagens pedagógicas, por estar inserida na história, representando o contexto social de cada período mas também porque ao longo do processo de criação artística foi a forma preferida e escolhida pelos próprios intervenientes na criação.

Procurou-se relacionar as possíveis proposições educativas que pudessem ser problematizadas com a educação, por meio da pintura mural, ao envolver jovens para que juntos fosse possível construir conhecimentos sobre a linguagem. Desta forma, para o desenvolvimento do projeto, optou-se pela realização de várias oficinas onde se estudaram alguns princípios da cor e da pintura; contextualizando a arte mural, assim como artistas que utilizaram e trabalharam nessa linguagem a fim de criar nos jovens uma maior apetência para a realização do projeto.

A abordagem quer qualitativa quer quantitativa foi tida em conta para auxiliar na produção da pesquisa e no trabalho de campo. Para a análise e compreensão de dados utilizou-se ainda observação participante, com registos, e entrevistas aos vários intervenientes com a finalidade de refletir sobre o processo educativo e o espaço educativo não formal.

O projeto de arte mural veio ao encontro dessas proposições, pois não se objetivou somente fazer uma pintura no muro da escola, mas trabalhar a arte mural como um dispositivo para articulação de diálogos que fossem relevantes nas propostas apresentadas para este estudo, a partir das temáticas trazidas pelos formandos, professores e pela animadora, que fomentaram entrecruzamentos com as questões do quotidiano e que resultaram no tema do trabalho desta pesquisa.

No capítulo I, Enquadramento Teórico, procura-se argumentar bibliograficamente todos os conteúdos teóricos relacionados com a temática da investigação, conceitos como “Arte”, “juventude” e “Animação Artística”, interligá-los e criar linhas de orientação e de objetivos comuns. Tecendo relações com a educação na contemporaneidade, com a arte e a pintura, com a criatividade e os jovens e ao mesmo tempo com as suas confluências com o processo de formação de identidade. Aproximando problematizações no tocante à arte, à pintura mural e à educação. Todos os aspetos do enquadramento teórico são relevantes desde as especificações sobre a arte e a cultura urbana, para melhor compreender a sua importância na contemporaneidade, até às várias definições de juventude. É ainda feita uma abordagem ao papel da escola e da educação dos jovens. Tenta-se integrar nesta

dinâmica o papel do animador artístico e a sua importância como ator no espaço escolar e de divulgação de novas formas de animação artística.

No capítulo II, expõe-se a construção do Trabalho de Projeto tendo-se obtido um leque variado de informação, nomeadamente, informação sobre as instituições de ensino, espaços e equipamentos que a integram; informação institucional, no que diz respeito à Câmara Municipal de Castelo Branco e à Junta de Freguesia de Alcains, entidades que ajudaram a levar a cabo o trabalho e sobre as turmas com que se desenvolveu o projeto. Neste capítulo, são apresentadas as diversas fontes de pesquisa, incluindo, os questionários aplicados para conhecimento prévio dos jovens e para uma criteriosa construção de toda a dinâmica procedente.

.No capítulo III, apresenta-se a memória descritiva do Projeto “Juventude inquieta mas não quieta” nas suas diferentes fases de elaboração e de implementação.

No capítulo IV, procedeu-se à análise dos questionários, tendo, igualmente, em conta as observações registadas ao longo do processo de trabalho. No processo de análise esteve sempre presente uma abordagem descritiva interpretativa, não apenas uma descrição dos factos ocorridos linearmente, mas um estudo das produções e relações lançadas no campo educacional.

O Projeto de Intervenção pretendeu criar uma estratégia de atuação que fosse ao encontro das necessidades de expressão artística dos jovens, e que, de uma forma criteriosa, reunisse os conteúdos e informações recolhidas nas etapas anteriores. O projeto “Juventude inquieta mas não quieta” pretendeu ser um projeto pluridisciplinar que capacitasse os jovens para outras vertentes de expressão artística, quer a nível individual, quer coletivo, no sentido de criar no meio e no próprio jovem, que o integra, uma atmosfera cultural própria que seja sustentada, continuada e inovadora. O próprio nome do projeto (Juventude inquieta: mas não quieta) foi escolhido pelos jovens intervenientes.

## CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*“Só a Arte tem o poder de reproduzir representações da existência que nos possibilitam viver. São estas representações – terreno fértil para a recriação artística que, passando pelos imaginários individual e coletivo nos possibilitam de reinventar o mundo.” Nietzsche citado por Garcia & Faria (2001)*

## 1. A ARTE

### 1.1 Definição de ARTE

A arte ao longo dos tempos tem vindo cada vez mais a afirmar-se e a autonomizar-se como um conjunto complexo de formas de mediação simbólica, que vai beber a sua inspiração às mais diversas e variadas experiências do homem. No que diz respeito à amplitude da própria arte, podemos discriminar várias das suas dimensões, nomeadamente:

“(...) as artes figurativas, que se exprimem através de imagens, como a dança, a escultura, a pintura, a fotografia, o cinema, a arquitetura, e o videoclip; a literatura, que se exprime através da palavra, falada e escrita, e que compreende as diferentes formas de poesia (lírica, épica, dramática), a narrativa (o romance, as autobiografias, etc.) o teatro, onde também se encontram presentes os aspetos figurativos; e a música, que encontra expressão através dos sons, nas suas diversas formas.” (Crespi, 1997, p.80)

A arte provém, sobretudo, das dimensões do imaginário e da expressão metafórica, bem como da acentuada atenção e consciência do meio utilizado.

A arte é um veículo que busca a satisfação de uma função mental e espiritual, que assenta na capacidade de resposta ao nível da comunicação qualificada e que, no fundo, acaba por ser a respiração da nossa mente. O artista é um construtor de mundos, que expande não apenas os seus próprios horizontes, mas, também, nos possibilita a expansão dos nossos. A arte é uma necessidade e não um luxo, há que responder com um maior dinamismo na criação de instrumentos culturais que possibilitem o contrariar desta tendência. (Gração, 1998, p. 23)

A arte faz parte da cultura de uma sociedade e constitui um âmbito muito abrangente e variado, no qual se expressam as mais diversas comunidades humanas. Hoje sabe-se que a sua promoção auxilia no desenvolvimento harmonioso das pessoas e é esta uma condição indispensável para o exercício pleno e responsável dos seus direitos e cidadania. A dimensão cultural artística é essencial à pessoa, não podendo existir verdadeiro desenvolvimento, nem melhoria da qualidade de vida sem desenvolvimento cultural. Sendo produto e responsabilidade de toda a comunidade, a arte tem de ser fruída, sentida e vivida por todas as pessoas.

É preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas e estéticas vêm ocorrendo ao longo do processo histórico-social da humanidade. Além disso, é preciso verificar como tais relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, do ser humano, do gosto e dos grupos sociais. (Ferraz & Fuzari, 2004, p.18)

Muitas são as definições de arte e os autores que se debruçam sobre as mesmas. No entanto e, no contexto do presente trabalho, Von Herder citado por Ander-Egg (2000) define Arte como uma manifestação cultural e esta encaixa-se nos objetivos deste projeto, considerando-a como “aquilo que une a gente num todo e se manifesta também como resultado e estímulo do desenvolvimento cultural.” A arte não é só um espetáculo para espectadores, é, simultaneamente, um modo individual de evasão, uma emergência de sentimentos para quem a produz.

## **1.2. Da arte de elite à arte de rua**

Na perspectiva de Fischer, (1981, cit. Martins, 2007, p. 13) a Arte permite às pessoas demonstrarem que, apesar de suas limitações, possuem habilidades, sentimentos, desejos e opiniões, como qualquer outra pessoa, ou seja, a arte capacita o homem a compreender a realidade e ajuda-o a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade.

Uma pessoa capaz de expressar-se artisticamente é também capaz de participar de modo mais efetivo no seu contexto sociocultural, pois contribui produtivamente e transforma o seu desenvolvimento num constante processo de aprendizagem e de reconstrução das suas formas de expressão, exercendo, assim, a sua cidadania.

Os significados da arte urbana desdobram-se nos múltiplos papéis por ela exercidos, cujos valores são tecidos na sua relação com o público, nos seus modos de apropriação pela coletividade. Assim, tais práticas artísticas podem contribuir para a compreensão de alterações que ocorrem no urbano, assim como podem também rever os seus próprios papéis diante de tais transformações: quais espaços e representações modelam ou ajudam a modelar, quais balizas utilizam nas suas atuações nesse processo de construção social. A arte urbana é vista como um trabalho social, um ramo da produção da cidade, expondo e materializando as suas conflituosas relações sociais.

A arte de rua muitas vezes ilegal, hoje já reconhecida e até autorizada, é o local onde o autor explora um espaço amplo de trabalho e declara a sua realidade sociocultural, expondo as suas vontades e sonhos. Por vezes, traduzindo um sentimento de revolta e indignação. Estas manifestações surgem como uma experiência cultural radical em resposta aos problemas de exclusão e desigualdade social, bem como um fator de conscientização do conjunto da sociedade em relação à sua responsabilidade social.

### 1.3 Cultura Urbana

A cultura Urbana foi tema recorrente em pesquisas realizadas nos anos 70. Segundo Montero (1993), tais estudos procuram “compreender a ‘cultura popular’ como uma espécie de contrapoder gerado no seio dos grupos sociais mais desfavorecidos”, sendo esta vista como “instrumento de resistência ou de vontade política” (Montero, 1993, p.170). Tal enfoque interrelacionava-se diretamente com os chamados “movimentos sociais” em destaque naquela década: “No intuito de compreender essa ‘cultura do dominado’ multiplicaram-se, nesse final de década e na década seguinte, os estudos sobre a vida (alimentação, lazer, família) e as expressões simbólicas (carnaval, futebol, religiosidade) das camadas populares urbanas” (Montero, 1993, p.170).

A Arte permitiu muitas vezes às pessoas demonstrarem que, apesar de suas limitações possuem habilidades, sentimentos, desejos e opiniões, como qualquer outra pessoa, ou seja, a arte capacita o homem a compreender a realidade e ajuda-o a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade

No ponto de vista de Montero (1993), a noção de cotidiano como que “costura por dentro” as relações entre as ações culturais, as práticas sociais e os espaços nos quais ocorrem, situando o trato com a espacialidade não como um pano de fundo daquelas, mas como uma dimensão sua constituinte. A cultura é socialmente situada e espacialmente vivida. As suas significações são espacialmente “encarnadas”, sendo o valor cultural dos objetos e obras não imanentes a estes, mas sim tecido e nervurado nas relações sociais que lhes dão sentido.

A intervenção artística no espaço público é como uma modulação nesta trama. Estes espaços do cotidiano nos quais ocorrem as intervenções artísticas mostram-se plenos de articulações, segregações e ruturas, cujos significados solicitam aproximações específicas. São marcados por descontinuidades que se configuram através de limites sociofísicos, os quais são associados aos modos e características das suas apropriações.

A inscrição artística nestes espaços funciona como uma espécie de dicotomia entre marcação de território e sentido de identidade dos espaços. A territorialidade associa-se à promoção de identidade. Neste sentido, adquire sentimentos de solidariedade e incorpora interesses, criando campos de ação demarcados e, por vezes, inéditos em relação àqueles envolvidos, delineando-lhes um lastro de relações simbólicas que os situa social e culturalmente. (Roncayolo, 1990, p.193).

O mesmo autor (Roncayolo, 1990) define que nestes espaços se desenvolvem mecanismos de controlo, defesa, estabelecimento de hierarquias ou fronteiras (tais como público / privado, pessoal / impessoal, conhecido / desconhecido, confiável / desconfiável, íntimo / social), todos estas áreas figuram no elenco das possíveis funções da territorialidade. A sua conformação, contudo, está aberta a uma multiplicidade de condições e situações. Se, por um lado, pode ser expressão de “posse”, por outro pode significar assenhoreamento como “direito de uso”, instaurando novos modos de competência e presença social (idem., p.195).

O significado de um lugar altera-se no decurso das ações sociais que sobre ele se exercem. Estas ações associam-se às condições de inserção económica deste lugar na malha urbana e a sua importância estratégica enquanto alvo (ou não) de investimentos.

Enquanto “espaço de representação”, a obra de arte é também um agente na produção do espaço, adentrando-se nas contradições e conflitos aí presentes. Tomando-se o território urbano como campo de processos sociais, a arte urbana, nesses termos, pode alinhar-se com interesses destacadamente distintos na produção da cidade. Esta abordagem da cidade como forma social ao invés de objeto físico (não como infraestrutura externa aos “usuários”, mas produzida por eles) encara a arte urbana como um certo empenho na requalificação do seu quotidiano.

Nesta linha, questões artísticas e urbanas deixam de ser dicotómicas e a presentificação de intervenções artísticas em espaços públicos mostra-se como uma dimensão da construção simbólica destes. A feitura da arte pode destabilizar significados concretizados nestes espaços. O uso propriamente não funcional que a arte promove nos espaços públicos é uma via de reconsideração de modos usuais com os quais estes se caracterizam ou se predefinem.

Nos espaços públicos, as práticas artísticas são apresentação e representação dos imaginários sociais. Evocam e produzem memória podendo, potencialmente, ser um caminho contrário ao aniquilamento de referências individuais e coletivas, à expropriação de sentido, à amnésia cidadina promovida por um presente produtivista. É nestes termos que, influenciando a qualificação de espaços públicos, a arte urbana pode ser também um agente de memória.

Este trabalho pretende criar nos seus executantes este sentimento de propriedade e produzir memória, tornando de alguma forma, o espaço como seu e dando-lhe significados e sentimentos de pertença.

#### **1.4 O papel da escola na educação artística**

“Esquecer as Artes e os Estudos Clássicos nos novos currículos é equivalente ao suicídio sociocultural” (Damásio 2006, p. 8)

“A Educação Artística permite dotar os educandos das suas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana” (UNESCO 2006, p.8).

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural de qualquer pessoa. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

Se retrocedermos à antiguidade podemos verificar que a arte fazia parte da educação do homem. Na verdade já Aristóteles e Platão pensavam que a arte tinha poder para moldar o carácter humano. Platão compreendia e defendia que “ (...) a Educação do homem devia ter por base a Arte ” (Platão cit. Duarte, 2007). Na atualidade é frequente ouvir dizer que cada vez mais, as artes são importantes. Fala-se na Animação Artística como necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incluindo em especial estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem. Existem inúmeros autores como Freidrich Schiller (1759-1805) que escreve uma série de cartas sobre educação estética, Maurice Barret (2008) considera que é fundamental um ensino que valorize os aspetos de desenvolvimento social e pessoal. Muito se poderia ainda mencionar sobre o tema, ao longo da história, uma vez que em todas as épocas existem manifestações da Animação Artística na Educação.

A própria UNESCO tem salientado a importância da Educação Artística. Na sequência da Conferência Mundial sobre Educação Artística realizada de 6 a 9 de Março de 2006, em Lisboa, Portugal, foi produzido um documento designado por “Roteiro para a Educação Artística” no qual investigadores e profissionais destacaram o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de

consciência cultural no séc. XXI, incluindo estratégias necessárias para a introdução da Educação Artística no contexto de aprendizagem e conseqüentemente o papel essencial na melhoria da qualidade da educação. Como desfecho foi referido que:

“A Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte” (...) As sociedades do século XXI necessitam cada vez mais de um número maior de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades” (Roteiro para a Educação Artística, UNESCO, 2006, p.6 e 7).

Ao longo dos tempos muitos foram os autores que refletiram sobre a Educação/Ensino Artístico no nosso país. Já no séc. XIX, Almeida Garret (1799-1854) foi uma das figuras que mais se destacou, abordando o assunto no seu tratado “Da educação” (1829). Também Antero de Quental (1842-1891), João de Deus (1830-1896), João de Barros (1881-1960), António Sérgio (1883-1969), entre outros, discursaram sobre esta temática em que as artes são consideradas como elemento indispensável na educação de cada indivíduo. Além das evidências e de haver grande dedicação e estudos “A inclusão das artes no sistema educativo conheceu ao longo dos tempos algumas resistências” (Duarte, 2007, p. 43).

Existe um esforço constante para se aplicar nas escolas o que está legislado relativamente ao ensino artístico e alargar a mais e diferentes públicos o ensino das artes. A democratização do ensino tem levado para a Escola um número cada vez maior de pessoas, independente das condições sociais, económicas, culturais, entre outras, a fim de privilegiar todas as áreas do conhecimento e do saber. Mas muitas vezes tem relegado para segundo plano o ensino das artes.

Em Educar para a criatividade, Brettes (2010,p.1) expõe que “ (...) o reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais, frequentemente designadas de não formais e formais, têm vindo a afirmar-se no espaço educativo europeu”. No sistema educativo português, têm surgido sucessivos documentos e inúmeras iniciativas desenvolvidas pela Comissão Europeia. Neste sentido, houve um reforço e valorização da importância de várias instituições e organizações que se debruçam sobre esta temática, podendo e devendo alargar-se à educação, no sentido de tornar todos os cidadãos mais ativos e criativos.

Entendendo-se que a “criatividade é a capacidade que o ser humano possui de produzir um pensamento ou um produto novo (...) os quais podem assumir diversas formas (artísticas), literária, científica de realização técnica, entre outros (...)”

(Silva & Moinhos, 2010, p. 25), poder-se-á dizer que o ensino das práticas artísticas é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de reflexão crítica. Tal como referem Silva e Moinhos (2010), “tradicionalmente a criatividade estava associada ao talento (inato), contudo se o talento não for desenvolvido e trabalhado, este pode não chegar a manifestar-se ” (p. 25) (idem), como é o caso das novas profissões na área criativa, assim como, dos *designers*, pintores, ou escultores, que “precisam de conhecer e aperfeiçoar as suas técnicas de criatividade, caso contrário limitar-se-ão a reproduzir as mesmas invenções” (idem).

Com a publicação da Carta dos Direitos Humanos, aquando da criação da Organização das Nações Unidas, é conferido e proclamado ao Homem, enquanto sujeito central do processo educativo, o direito à liberdade, sensibilidade e criatividade. Apadrinha então uma visão mais moderna da Educação pela Arte centrada no Ser “(...) o conhecimento constrói-se com a experimentação, com a criatividade que se desenvolve, com a partilha de saberes, com a descoberta e sobretudo com a forma de o descobrir e criar.” (Baião, 2007, p.2). É neste sentido que, esta capacidade, inerente à existência do ser humano, lhe permite adaptar-se e reestruturar-se num meio onde a criação de novas soluções é obrigatória ao seu desenvolvimento e sobrevivência.

Esta faculdade precisa de ser treinada. O indivíduo no seu meio deverá ter uma formação/educação que valorize o processo criativo e o estímulo à criatividade individual e coletiva, “só uma educação voltada para a criatividade poderá permitir uma disponibilidade criadora face aos problemas desconhecidos com que se depara, através de uma constante adaptação às novas formas, à invenção de novos processos, colaboração e cooperação social” (Souza, 2003). Este tipo de educação fornece ao indivíduo instrumentos que proporcionam a iniciativa e a ação. Estas desenvolvem no espírito humano o poder da imaginação, da criação ou da inovação.

“A Educação é fundamental para cultivar a mente e o cérebro e para a manutenção da sua saúde mas é igualmente importante que um currículo inclua artes. É indispensável olhar para as artes não como um desvio, não como algo que só os jovens informados apreciam as artes visuais ou a música, mas também para que as audiências públicas e esses produtos possam tornar-se disponíveis, (...) as artes podem ser um playground para o desenvolvimento de bons cidadãos” (Damásio 2006, p.8).

## 2. JUVENTUDE: ENTRE O REAL E A ENCENAÇÃO

*Ser jovem é não perder o encanto e o susto de qualquer espera. É, sobretudo, não ficar fixado nos padrões da própria formação. Ser jovem é ter abertura para o novo na mesma medida do respeito ao imutável. É acreditar um pouco na imortalidade da vida, é querer a festa, o jogo, a brincadeira, a lua, o impossível, o distante. Ser jovem é ser bêbado de infinitos que terminam logo ali. É só pensar na morte de vez em quando. É não saber de nada e poder tudo. (Arthur da Távola)*

Sempre o curso de vida se apresentou segmentado em diferentes fases. Aliás, sabemos que às diferentes fases de vida se associa o conceito de geração demográfica (Nunes, 1969, p. 75-93), reportada a um agregado estatístico de indivíduos cujas idades se situam dentro de certos limites. O problema que se coloca é o de como estabelecer esses limites.

A sociedade contemporânea vive, em relação à juventude, um paradoxo. Por um lado tem-se uma cultura marcada por uma supervalorização do jovem e do “ser jovem” que se expande como valor canônico para todos os grupos de idade e se manifesta em múltiplas representações sócio culturais, da publicidade à moda, da música às produções televisivas. Essa dimensão, a que se relacionam, valores de vitalidade, dinamismo e criatividade e se articula a outras características dos tempos atuais: a valorização social do tempo livre, do lazer e do ócio. Por outro lado os jovens não conseguem encontrar respostas para os seus problemas, o desemprego, a falta de objetivos e de planos para o futuro. Ao mesmo tempo que existe uma supervalorização do ser jovem também existe um vazio, uma falta de respostas.

Ainda que para vários autores (Ariès,1981; Morin,1969) a juventude, enquanto segmento social específico, se tenha configurado neste século como consequência do prolongamento do período escolar e das necessidades de uma preparação formal para entrada na vida adulta e do trabalho, a sua visibilidade social remete para conflitualidades, principalmente urbanas, que emergiram sob forma de rebeldias, revoltas e situações consideradas de delinquência.

*“No caso dos jovens, temos assistido a uma crescente reversibilidade das trajetórias para a vida adulta (emprego/desemprego; casamento/divórcio; abandono/retorno à escola ou família de origem), o que me levou a propor o conceito de yoyogeneização da condição juvenil.” (Pais, 2005).*

Passando ao presente, um dos traços que mais caracteriza a atual condição juvenil é a situação de impasse vivida por muitos jovens em relação ao seu futuro. Eles até poderão galgar as fronteiras que, supostamente, permitem a passagem

simbólica da juventude para a idade adulta; contudo, a precariedade pauta as suas trajetórias de vida, muitos deles não conseguem reunir condições de independência económica estável. E não obstante, independentemente de as fronteiras entre as várias fases de vida se encontrarem sujeitas a uma crescente indeterminação, continuam a ser valorizados determinados marcadores de passagem entre as várias fases de vida, havendo um reconhecimento genérico quanto às idades mínimas para se ter relações sexuais, deixar a escola, casar ou ter filhos.

## 2.1. Juventude nas ciências sociais

A análise da presença juvenil no espaço público, principalmente urbano, tem pelo menos duas grandes tradições de estudo; uma de origem americana e outra francesa. A tradição americana remonta aos anos 30, quando a delinquência juvenil se torna um dos objetos clássicos da pesquisa sociológica.

Ligada aos estudos da Escola de Chicago, retomados posteriormente pelas análises de Parsons e Merton nos anos 50/60, a juventude e a sua presença através de grupos organizados têm as suas formas de ação analisadas pela perspectiva da rebeldia e dos comportamentos desviantes. A questão fundamental subjacente às organizações juvenis, seja ao nível de seus *bandos*, ou ao nível dos *gangs*, é a noção de *desvio*, fruto de uma desorganização social (e familiar) decorrente de uma forte urbanização e de reduzidas oportunidades oferecidas pela industrialização.

O termo juventude aparece muitas vezes no cenário urbano através de movimentos tais como os *punk*, *dark* (Caiafa, 1985; Abramo, 1994), *rock* (Souza, 1995), os jovens “atraíram a atenção pela agressividade real e simbólica do seu comportamento, pela negatividade das suas representações do presente e do futuro, pelo investimento na própria imagem e pelo privilégio do lazer e dos produtos da indústria cultural como elementos articuladores das suas atividades” (Abramo, 1994, p.3).

Edgard Morin no seu estudo sobre a “Cultura de massas no século XX” (1969) indica a década de 60 como marco onde as configurações do ciclo de desenvolvimento instaurado no pós-guerra, a ampliação da escolarização, os benefícios da sociedade do *Welfare*, o aumento de novos bens de consumo, a indústria cultural e a valorização social do tempo livre passam a ser componentes fundamentais tanto da cultura como do nascimento de novos atores sociais. Entre eles, a juventude destaca-se como um ator fundamental devido à sua absorção dos ideais de consumo e valorização do tempo livre.

A juventude aparece intimamente ligada aos movimentos e estilos musicais aliados à cultura hip-hop – “conjunto de manifestações culturais – abrange o *rap*, o *funk*, o *break*, o *graffiti*, *B-Boy* – bastante comum nos guetos norte-americanos e que vêm sendo apropriados de um modo geral pela camada menos favorecida da população que habita as periferias das grandes cidades.” (Herschmann,1995, p. 90). Ainda que tais manifestações estivessem presentes entre esses segmentos desde os anos 70, a sua grande expansão e visibilidade só se dá na década de 80 e, principalmente, nos anos 90, quando adquirem importante espaço nos meios de comunicação e na indústria fonográfica, com as suas músicas e ritmos ganhando audiência e os seus bailes expandindo-se em diferentes pontos das cidades.

## **2.2. A construção da juventude enquanto categorial social**

A partir dessa diversidade de estilos e identidades, a juventude pode ser considerada um fenômeno multidimensional, com o qual se procura entender os diversos fatores que a compõem. Por um lado, a juventude é o momento em que o indivíduo começa a ampliar as suas responsabilidades e a responder individualmente às diversas relações sociais que o cercam. Por outro lado, este é um período de transição, de diversas transformações biológicas e psicológicas, é deixar de ser criança e ainda não ser um adulto. E é ainda, a fase da vida em que se constrói a sua personalidade e as suas escolhas de acordo com o contexto social, cultural e económico em que se está inserido.

Essa contextualização é de grande importância para certificar-se que se está a falar de uma população heterogênea, com identidades próprias, ou seja, não estamos a falar de juventude, e sim de juventudes.

A juventude é por natureza impregnada de simbolismos, potencialidades, fragilidades e inexplicáveis ambiguidades. Todas essas características devem ser avaliadas e levadas em conta quando se pensam na função, na atuação e na inserção desse jovem na sociedade, pois é a partir deste conjunto que se devem construir as políticas voltadas para as diferentes juventudes, ou seja, são essas as potencialidades que devem ser exploradas para elaboração de toda e qualquer proposta voltada a esses jovens.

Alguns autores não concordam em falar de juventude mas de *cultura juvenil*, podendo esta em sentido lato, entender-se como os “sistemas de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (Pais, 1990, p. 140).

Segundo Pais (1993), a juventude é uma categoria socialmente construída. Portanto, sujeita a modificar-se ao longo do tempo. A segmentação do curso da vida em sucessivas fases é produto de um complexo processo de construção social. No dia a dia, os indivíduos tomam consciência de determinadas características e, se elas afetam um universo considerável de indivíduos pertencentes a uma geração, são culturalmente incorporadas. Se essas características de um período da vida se apresentam como expressão de problemas, então atraem a atenção dos poderes públicos, tornando-se objeto de medidas legislativas ou não. Como exemplo, há os programas de formação profissional, prolongamento da escolaridade, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e muitas outras. Este trabalho pretendeu trabalhar com estes jovens que atraem a atenção dos poderes públicos e que integram programas de formação profissional.

### **2.3. Juventude: objeto ignorado?**

O tema da juventude vem ganhando espaço no cenário europeu, com estudos desenvolvidos por renomadas instituições de pesquisa como o IPEA, UNESCO, MEC dentre outros, que apontam a importância de se construírem políticas públicas específicas para atender às demandas dos jovens.

Durante muito tempo os olhares e ações estavam voltados para as crianças, os jovens não eram objeto destas discussões. Foi a partir dos anos 90 que eles ganharam visibilidade, decorrentes do aumento da população jovem, da falta de perspectiva e problemas vinculados a comportamentos de risco. Diversos estudos e pesquisas foram desenvolvidos no sentido de se pensar ações e programas para atender a esta faixa etária.

O termo juventude muitas vezes aparece como sendo uma fase única, ou quando delimitado, há uma sobreposição das faixas etárias. É verdade que, devido à complexidade e falta de parâmetros objetivos que destaquem as fronteiras de onde termina a adolescência e de onde se inicia a juventude, não existe um conceito universal e imutável, uma vez que irá variar de acordo com a época, a sociedade, e com as diversas perspectivas teóricas que permeiam tais concepções.

Conceitos como adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através dos tempos adquiriram denominações e delimitações diferentes (León, 2003, p.10). Enquanto a fase da infância e da adolescência é marcada por fortes características físicas e emocionais, a juventude não tem uma definição clara e sua conceituação é limitada.

A adolescência é uma fase da vida do ser humano, marcada por profundas transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais. É uma época em que o adolescente vivencia transformações corporais, alterações psíquicas, novas formas de se relacionar com as pessoas e com a família. As questões relacionadas com a sexualidade e uma nova visão de mundo se tornam emergenciais para a entrada no mundo adulto.

Existe uma dificuldade em se de definir com precisão o início e o fim da adolescência, pois tomando por base o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), adolescente é a pessoa que tem idade entre 12 e 18 anos incompletos. Já a Organização Mundial de Saúde, considera que é constituída em duas fases: de 10 a 15 anos e a segunda fase que vai de 16 aos 20 anos.

Já o termo juventude refere-se a uma faixa etária compreendida para além da adolescência, tanto do ponto de vista etário quanto das características inerentes a ele. É vista como uma condição social, marcada por processos psicossociais de construção de identidade, estilos de vida próprios e formação de grupos, vinculados diretamente ao tempo e ao espaço em que se situam.

A noção mais geral e usual do termo juventude refere-se a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar a sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude se configura como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social. (Abramo, 1994, p.1).

Léon (2005) defende que “Nos seus diferentes tratamentos, a categoria juventude foi concebida como uma construção social, histórica, cultural e relacional para designar com isso a dinâmica e permanente evolução/involução do mesmo conceito” (León, 2005, p.12). Como condição histórica, pode-se compreendê-la como sendo uma construção influenciada pelas mudanças sociais ao longo dos tempos.

No que se refere à faixa etária, vários marcos são utilizados, “mas de forma geral existe hoje uma tendência, baseada em critérios estabelecidos pelas Nações Unidas de localizar tal franja etária entre os 15 e 24 anos” (Freitas, 2005, p.7).

Numa primeira abordagem pode afirmar-se com Castro e Aquino (2008) que a juventude é uma etapa problemática, um momento de crise, de conflitos e é

determinada pelos comportamentos de risco adotados por muitos jovens, como violência, droga, conflitos familiares. Outros autores como Krauskopf (2003) e Abramo (2003) descrevem o jovem nesta perspectiva como tendo comportamentos de risco que transgridem ou ameaçam a ordem social. Esta visão acaba gerando uma percepção generalizadora da juventude como uma fase negativa e problemática, que a acaba estigmatizando.

Mas a juventude diz também respeito a uma fase transitória, ou seja, um “projeto” que só se concretizará na sua passagem para um estágio maduro. Este é outro aspeto pertinente, o jovem não ser considerado um sujeito social no presente, pois ele é um “vir a ser” devido à visão de preparação para o mundo adulto, ou como sugere Dayrell (2003), trata-se de uma fase preparatória para a vida adulta, marcada por uma visão de transitoriedade. Isto é, a juventude é vista apenas como um estágio passageiro onde, o que realmente importa é a capacidade de se projetar no futuro numa realização, normalmente vinculada ao sucesso profissional. Dayrell (2003) considera ainda que a juventude está associada também a uma época de crise, em que o jovem vive um momento difícil caracterizado por conflitos emocionais e de baixa autoestima. Relacionado a esta fase de crise, o distanciamento da família comumente associado a esta etapa acaba levando o jovem aos comportamentos de risco. Esta distância com a família é intrínseca à condição juvenil conforme é apontado por Castro e Aquino (2008).

Ainda se pode afirmar que muitas vezes é apresentada uma imagem da juventude notadamente romântica, caracterizada por um período da vida onde se privilegia o prazer, a liberdade e o descompromisso, em detrimento da responsabilidade sobre as próprias ações.

A fase romântica é vista como um período da vida em que o jovem pode desfrutar de um sentimento de liberdade, de poder experimentar o que a vida oferece, sem consequências no errar e acertar. Este sentimento presente no imaginário dos jovens pode ser compreendido pela abertura ao mundo que os jovens têm fora do alcance dos olhos protetores dos pais, tal como a ideia de que ser jovem é aproveitar a vida enquanto podem, antes de chegar à fase de responsabilidades. O “risco” comumente associado a esta fase, seja como comportamento ou situação em que o jovem se expõe, está diretamente relacionado ao que Castro e Aquino (2008) definem como sendo eminentemente juvenil. Segundo estes autores “aos jovens costuma-se associar a inconsequência, a paixão pelas emoções fortes, os excessos impulsivos, a vulnerabilidade psicoemocional ou a disposição ao individualismo narcísico que levariam a comportamentos de risco.” (Castro & Aquino, 2008, p.14).

Krauskopf e Abramo (2003) apontam ainda mais duas perspectivas acerca da juventude, assim denominadas: jovem como ator estratégico do desenvolvimento e juventude cidadã como sujeitos de direitos. Segundo os autores, o jovem na perspectiva de ator estratégico do desenvolvimento é visto como protagonista de sua própria história e as suas ações têm valor e são acolhidas pela sociedade, uma vez que possibilitam ultrapassar os problemas de exclusão social. Trata-se de desenvolver as suas potencialidades no sentido de torná-los aptos na transformação do meio em que se inserem.

Esta concepção, ao contrário das mencionadas anteriormente, confere aos jovens um lugar no momento presente de sua vida, dando-lhe a abertura e o poder de atuar diretamente na realidade. Mas ao mesmo tempo, coloca no jovem um peso, pois são vistos como os responsáveis pela transformação social. O protagonismo juvenil tem sido incentivado por programas e ações, principalmente por fundações empresariais, organismos internacionais e agências de cooperação internacional.

Nesta fase de construção de identidade, os grupos podem contribuir positiva ou negativamente. Não somente os grupos, mas as instituições sociais ocupam um papel fundamental neste processo. Retoma-se aqui a importância das políticas públicas para garantir a todos os jovens as possibilidades de vivenciarem a juventude como uma fase de direitos, onde possam construir identidades positivas e projetos que afirmem a sua dignidade (Dayrel & Gomes, 2007, p. 12).

Muitos são os autores que trabalham com a temática da juventude, entre eles, José Machado Pais, Melucci, Peralva, Abramo, Dayrell, Carrano, Castro, Aquino, entre outros que também estão contemplados neste trabalho, todos trazem um novo significado para os estudos sobre a juventude, colocando o jovem como protagonista de um tempo de possibilidades. De promessa de futuro ao modelo cultural do presente. Muitos são os modos de ser jovem. Pais (1993) propõe o exercício de olhar a juventude em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade e como diversidade. A educação e a escola aparecem muitas vezes ligadas aos conceitos de juventude e a estas é imputada algumas responsabilidades, quer de mudança, quer de estagnação.

#### **2.4.A juventude e a escola**

Os mapas de orientação dos jovens nem sempre combinam com os percursos. Por exemplo, às expectativas criadas pelo prolongamento da escolaridade, contrapõe-se a desqualificação dos diplomas. Assim, perante as estruturas sociais fluidas, os jovens sentem as inconstâncias e vivem num autêntico movimento de

vaivém: abandonam os estudos e, depois, retornam; encontram emprego e, logo depois, estão desempregados; as suas paixões são incertas, sem rumo exato; casam-se, mas não é certo que seja para toda a vida. Segundo Pais, “é porque vivem em estruturas sociais crescentemente labirínticas que os jovens contemporâneos se envolvem em trajetórias ioiô» (Pais, 2005, p.68).

A geração ioiô, pela sua natureza, é uma geração em que o "tempo flecha" se cruza com o tempo cíclico, tempo de eterno retorno. Os jovens dessa geração tão rapidamente abandonam a escola, adquirem emprego e se casam, deixando de ser jovens e passando a ser adultos, quanto, com a mesma rapidez, caem de novo no desemprego, voltam à condição de estudante e se divorciam, voltam à escola, redescobrimo a juventude (Pais, 2005, p.73).

A escola ocupa um papel central neste contexto, pois é considerada a política pública por excelência dirigida aos jovens. É nas escolas que se encontra um cenário desafiador e ao mesmo tempo, com maior possibilidade de desenvolver projetos que estimulem o jovem a procurar uma formação diferenciada. Neste sentido, alguns estudos apontam para uma perspectiva de educação que possibilite ao jovem um papel mais dinâmico e ativo na construção das propostas educacionais. Conceder à juventude este papel é o que se chama protagonismo juvenil, que é definido como sendo ações que estimulam a valorização do jovem.

O protagonismo juvenil é parte de um método de educação para a cidadania que prima pelo desenvolvimento de atividades em que o jovem ocupa uma posição de centralidade, e a sua opinião e participação são valorizadas em todos os momentos (...). A ênfase no jovem como sujeito das atividades contribui para dar-lhes sentidos positivos e projetos de vida, ao mesmo tempo que conduz à reconstrução de valores éticos, como os de solidariedade e responsabilidade social.(UNESCO, 2002, p. 62).

Krauskopf (2001) considera que a educação se encontra num momento de novos desafios no desenvolvimento juvenil, na medida em que precisa deixar de ser um lugar com propostas num contexto de mudanças históricas e culturais, “La importância de que sean incorporadas las transformaciones propias del sujeto juvenil en las condiciones de existência” (Krauskopf, 2001, p. 14).

De acordo com a autora, quando as estratégias adotadas pela escola não procuram a inclusão social do jovem e não atendem à diversidade, o sistema educativo é excludente, e não cumpre o seu papel. Como consequências disto, os jovens acabam por abandonar os estudos e, muitas vezes, desenvolvendo-se situações de risco social.

Transformar a escola num espaço de inclusão juvenil requer ações que visem atender às necessidades dos jovens para além do currículo tradicional, levando em conta os fatores sociais, cognitivos e questões características da juventude. Valorizar os jovens e os seus projetos pessoais torna-se um dos caminhos para a aproximação deles com a escola. Dialogar com os sonhos e desejos dos jovens abre caminho para uma educação mais significativa.

Um projeto realiza-se na junção de duas variáveis. De um lado, quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer maior a sua capacidade de elaborar o seu projeto. Por outro lado, quanto mais ele conhece a realidade onde ele se insere, as possibilidades abertas pelo sistema na área onde queira atuar, maiores as suas oportunidades de implementar de facto o seu projeto. As duas variáveis demandam espaços e tempos de experimentação de si mesmo e uma ação educativa que o possa orientar. Assim como a identidade, a elaboração de um projeto de vida também é fruto de um processo de aprendizagem. Cabe nos perguntar: em que medida as nossas ações educativas estão a contribuir para que os jovens possam se conhecer melhor, conhecer os limites e as possibilidades do seu meio social e assim melhor se capacitarem para elaborar os seus projetos? (Dayrel, 2003, pg. 13).

À escola cabe muitas vezes o papel de preparar o jovem para se inserir num mundo cada vez mais incerto, convencionou-se a premissa de que a escola tem uma importante missão a desempenhar, ajudando os jovens a desenvolver um sentimento de auto confiança, tanto como indivíduos como enquanto membros da sociedade. Atualmente, os jovens, nas escolas são convidados a desenvolver um vasto conjunto de competências e interesses, como forma a estimular e promover o seu potencial e a encorajar a sua criatividade.

#### **2.4.1 Escola/adquirir conhecimentos**

Por outro lado, para Alves (2006) as relações que os sujeitos estabelecem com os espaços sociais e os saberes recebem a influência marcante da transmissão dos valores e do capital cultural intra-familiar que muitas vezes são tratados como naturais devido à maneira sutil com vque ocorrem. A família transmite para o descendente um património que vai desde o nome até à moral, à ética e à religião, de entre outras. Ela é a base da socialização e a precursora do *habitus* e influência de forma marcante a relação que os sujeitos estabelecem com as demais instituições sociais.

Na atualidade, a escola é a mais importante e significativa transmissora de conhecimentos. No entanto, segundo Alves (2006) a transmissão dos saberes escolares não é neutra, ao contrário, tem um papel inegável de transmissão dos valores legitimados pelas classes dominantes o que dificultam o desempenho escolar dos alunos das classes populares. Sendo portadores de uma bagagem cultural proveniente de seu meio original, estes atores sociais estabelecem diferentes relações com o saber escolar. Tais relações estão condicionadas a disposições favoráveis, ou não, significativas, ou não relacionadas ao *habitus* dos mesmos. Por outro lado, Alves (2006) denomina de “violência simbólica” a imposição da cultura de um grupo como se fosse a única forma cultural possível.

Segundo o autor, ela é produzida através do ato pedagógico pelo qual a escola impõe o seu “arbitrário cultural” e simbólico induzindo o sujeito a legitimar aquilo que lhe é imposto. Assim os sujeitos de determinada classe mais desfavorecida estariam submetidos a uma imposição da autoridade pedagógica institucionalizada que oculta a significação social de uma cultura tida como legítima.

Alves não considera que as novas experiências que o aluno terá na escola com outros alunos, com os professores e com os novos aprendizados possam produzir novos significados e sentidos. Charlot (2005) critica estas teorias de reprodução, argumentando que não se herda um capital cultural como se herda um capital financeiro, pois o capital cultural de um sujeito é muito mais uma questão de trabalho, de estudo, de conhecimento acumulado pelo desejo e esforço do que apenas por herança. A partir das indagações sobre comportamentos diferentes dentro de uma mesma classe social ou de constatações sobre diferentes modos de aquisições de saberes é que pode compreender-se como o sujeito organiza, categoriza e estabelece as suas relações com o saber, como ele dá sentido à sua experiência e principalmente à sua experiência escolar.

Neste sentido, é relevante observar que alunos resistentes ou passivos frente aos saberes escolares podem desenvolver aprendizagens relacionadas com as situações específicas da vida, que fazem parte de seu universo de relações, tais como a linguagem da rua, o rap, ou ainda adquirir habilidades e aprender ofícios. Estas relações com o saber envolvem relações complexas com outros saberes que não os instituídos pela escola.

“A educação é indissociavelmente hominização e socialização: o ser humano é sempre produzido sob uma forma socioculturalmente determinada. O ser humano assim produzido é sempre singular, original: a educação é singularização (...), portanto

a educação é um tríplice processo: hominização, socialização e singularização.” (Charlot, 2005, p.57).

Um dos aspetos que levam um ser humano a querer aprender, é o “desejo de” querer aprender algo novo; para que ele se mobilize, a atividade deve ser desejável, ter significado para ele. Para compreender melhor como isso se dá, toma-se como referência os conceitos de mobilização, atividade e sentido, desenvolvidos neste projeto nas suas análises da relação com o saber. É importante dar aos jovens ferramentas para desenvolver os seus interesses, deixa-los aprender de forma autónoma, experimentar várias formas e saberes.

Segundo Charlot, mobilização refere-se a uma dinâmica interna, que coloca o sujeito em movimento. O sujeito encontra na sua própria constituição a força e a determinação necessárias para ir ao encontro do que deseja. Outro conceito relacionado com a mobilização é o móbil que remete à ideia de ter boas razões para praticar uma ação desejada, que tem sentido para o sujeito. “Neste sentido, interessa compreender os móveis da mobilização, que produz a entrada na atividade”. (Charlot, 2000, p. 55).

Isto é, o sentido mobiliza o sujeito para a experiência que, por sua vez, produz novos sentidos, o móbil da interação escolar pode estar no sentido das coisas feitas e intervencionadas pelos alunos. “Faz sentido para o indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas da sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou, aceitando-se esta ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido numa troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”(Charlot, 2000, p. 56).

Neste projeto outro ponto teórico importante é o que diz respeito à “dialética entre exterioridade e interioridade” na relação com o saber. Se aprender é apropriar-se de algo que já está construído e é exterior ao sujeito e de um sujeito que se move para aprender. “É apropriar-se de uma forma de relação comigo mesmo, com o outro, com o mundo” (Charlot, 2000). Entretanto não se trata apenas deste movimento: (um sujeito é algo com características próprias a ser aprendido), mas sim de uma dialética. Se o sujeito atribui um sentido para uma atividade, ele envolve-se nela. Para adquirir o saber ele tem que colocar em prática certas normas referentes àquele saber específico. Por outro lado, a prática da atividade contribui para o sujeito atribuir sentido

a ela. Assim, a atividade no mundo sobre o mundo partilhado por outros é que vai conectar exterior e interior, eficácia e sentido.

Este projeto pretendeu também fazer com que os sujeitos intervenientes se apropriassem de vários saberes exteriores a eles e lhes dessem sentido, tornando-os seus e isto só podia acontecer se houvesse um envolvimento destes. Só assim criam saberes e dão sentido às aprendizagens.

Todas as construções humanas ao longo do tempo, desde as pinturas rupestres até as técnicas mais elaboradas da atualidade, os conceitos e as teorias, obras e instituições visam também estabelecer relações sociais, obter prazer e mitigar as angústias existenciais. Trata-se das obras que são produzidas pelo coletivo mediadas pelas relações sociais, estruturadas pela divisão social de trabalho, produzidas nas instituições, organizações, etc. Neste sentido, “o produto das atividades humanas são obra das relações sociais, embora obedeçam a lógicas diferentes e sejam irreduzíveis um ao outro”. (Charlot, 2001, p. 26).

Este trabalho teve também como perspetiva o conceito de aprender, outro ponto importante abordado por Charlot (2000). Segundo o autor, este é mais amplo do que o de saber, no sentido estrito da palavra. Aprender é uma relação consigo mesmo e com aquilo que se aprende. Assim, aprender está ligado ao valor e ao sentido que o sujeito atribui a si mesmo quando tem sucesso ou fracassa na relação com o saber, com o valor e sentido que o sujeito dá ao que está aprendendo. Aprender é também uma relação com o outro enquanto aquele que ensina. Este outro é o mediador entre o sujeito e o saber e também das identificações, das resistências, das oposições do mesmo em relação ao aprender. Outro como mundo que contém todas as obras e as atividades construídas pela espécie humana ao longo de sua história.

Aprender é também entrar em relação com o mundo. Contudo, o sujeito só se pode constituir se houver uma apropriação de um mundo parcial, num determinado momento e lugar onde ele tem uma história e exerce uma atividade. Esta forma de mundo que lhe é oferecida está ligada aos acontecimentos da sua história pessoal e será apropriada pelo sujeito de acordo com a sua interpretação, a sua valoração e o seu sentido. Assim, o sujeito aprende aquilo que ele considera, de certa forma, importante para ele.

## **2.5. Juventude contemporânea: entre a globalização, a busca de identidade e os estilos de vida**

Os jovens são muitas vezes representados como portadores da esperança, do desejo de justiça e dos projetos de transformação da sociedade. De facto, há

registros de movimentos juvenis de natureza político-económica ou religiosa já na Idade Média europeia (Schmidt, 2001).

Inspirados nas juventudes da década de 60 e 70, os jovens dos dias de hoje buscam maior participação, mesmo sofrendo a influência da sociedade de consumo e globalizada, procuram uma maior participação, seja através de fóruns na Internet ou em ações locais, nas suas comunidades ou nos seus bairros. Entretanto, existem também exemplos contrários a essa representação, como o dos jovens indiferentes à experiência política, que evidenciam a impossibilidade de se pensar numa “essência juvenil” necessariamente portadora de utopias sociais, de desejo de justiça e de projetos de transformação social (Carone, 1999). Somando-se a isso, o facto de que, grande parte das avaliações, sobre os jovens atuais, detetam na nova geração o predomínio do consumismo, individualismo, conservadorismo e descompromisso com o senso comunitário (Schmidt, 2001).

Os media aparecem como uma das grandes propagadoras dessa interpretação, contrapondo a juventude atual com a geração dos anos 60, apresentada como idealista, engajada, não consumista e rebelde. E a população, em geral, parece reproduzir essa visão do jovem sem esperança, sem uma causa ou programa definido.

Além disso, observa-se que, segundo Weller (2005), é comum encontrar publicações sobre juventude e culturas juvenis que abarcam a categoria juventude como um todo. Assim, se por um lado, existe uma ideia relativamente comum e uniforme de jovem, com a qual todos os que se incluem nesta fase etária se identificam minimamente, por outro lado, existe uma série variações, ramificações de um tronco comum, que marcam fronteiras estruturais, simbólicas, económicas, sociais, culturais, étnicas ou de género entre os diferentes jovens e os grupos com que se identificam. Ou seja, as formas de transição para a idade adulta são múltiplas, equivalendo a distintas condições e formas de viver esta fase de vida, o que introduz a ideia de culturas juvenis. Outros investigadores adotam o conceito de tribo, ou neo-tribo, teorizado inicialmente por Michel Maffesoli (1987), enquanto modelo de compreensão dos movimentos juvenis contemporâneos.

Pais (2004), por exemplo, fala de tribos urbanas, recorrendo à origem etimológica da palavra, que exprime a ideia de atrito que, segundo o autor, se aproxima da noção de tribo entendida enquanto coletivo de pessoas que vivem uma situação de resistência ou transgressão, partilhando uma série de atributos que consideram comuns ao grupo. Estas tribos urbanas são caracterizadas por uma comunhão do sentido de subversão e conversão, com fortes vínculos identitários, a sensação de pertença e integração num coletivo de iguais. A distância dos padrões

sociais mais convencionais ou dominantes, a situação de liminaridade vivida, apenas reforça os laços internos de quem, por alguma razão, tem uma vaga ou profunda sensação de diferença.

Adianta, mesmo, o termo de identidades dissidentes, presentes em determinadas situações vivenciais e grupos juvenis, “como se a identidade refletisse tensões, contradições e contestações em relação à cultura dominante ou a modos de vida esvaziados de significado” (Pais, 2004, p. 25). Esta dissidência é acompanhada por um movimento de convergência, que contempla a afirmação de identidades territoriais, visuais e musicais. Retornando a Maffesoli (1987, p.38), estamos perante uma “ética da estética: o facto de experimentar, juntos, algo é fator de socialização”.

Os jovens tendem a construir identidades pessoais e culturais recorrendo a uma série de recursos de natureza material ou simbólica, que funcionam como matéria-prima para a fabricação dos estilos de vida contemporâneos. Daí que seja forçoso falar de globalização, de consumo e estilos de vida globalizados, quando se trata da juventude. Grande parte daquilo que se intitula de culturas juvenis representa, pura e simplesmente, quadros culturais que apesar de engendrados localmente, navegam livremente pelos quatro cantos do mundo, ao sabor das modas e das contingências económicas, prontos a serem apropriados e recontextualizados pelos diversos grupos juvenis (Campos, 2005).

As dificuldades de compreensão dos códigos linguísticos e culturais destas representações, que se apresentam a um adulto, contrastam com a facilidade com que jovens em horizontes longínquos descodificam esta linguagem. As culturas juvenis tendem a ser culturas de lazer e consumo e, mais corretamente, estilos de vida em que o fenómeno do consumo, do lazer e da criatividade simbólica fazem parte do mesmo jogo de afirmação das identidades coletivas e da experimentação individual. É na performance, nos rituais sociais coletivos e na ostentação de um estilo visual particular que a identidade pessoal e social ganha consistência e realidade.

O estilo, entendido como uma “manifestação simbólica das culturas juvenis, expressa num conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais e imateriais que os jovens consideram representativos da sua identidade como grupo” (Feixa, 2006, p.118), é composto por elementos como a linguagem, a música, a estética, as produções culturais e determinadas atividades focais, continuando a representar um dos territórios por excelência para a criatividade e expressão cultural dos jovens. A juventude é constituída por *punks, freaks, betos, writers, darks, skaters, skins, rastas*, entre outras tantas tribos urbanas. Todos criam várias formas artísticas de interpretar o Mundo em que vivem e é a elas que este projeto quer dar voz.

A intervenção de índole educacional e artística, aplicada de forma formativa e construtiva, permite ao jovem, enquanto cidadão, a capacidade de responder inovadora e criativamente às diversas adversidades da vida, individual ou coletivamente. A renovação do paradigma é neste âmbito verificável, na medida que a criação de soluções e respostas aos problemas vigentes, permite a formação de novos paradigmas e a extinção dos anteriores, verificando-se, desta forma, um processo cíclico de desenvolvimento continuado.

Considera-se, deste modo, que todas as metodologias e áreas abordadas no presente trabalho são ferramentas essenciais ao desempenho juvenil na sociedade atual. Estes instrumentos podem facultar ao jovem, nas suas diversas fases, competências para a construção da sua própria personalidade e forma de atuação com os seus pares ou meio.

### **2.5.1. Mass media e imagens de juventude: consumo mediático**

Numa sociedade marcada pelo *marketing* de imagens, as próprias imagens podem transformar-se em armas de resistência. Com os avanços tecnológicos, surgiram algumas mudanças na sociedade, principalmente no que diz respeito aos media e ao consumo. Desenvolveu-se assim a chamada sociedade de consumo, no qual a geração contemporânea está inserida. Tais acontecimentos, de modo especial, muito se relacionam com a maneira de viver e de pensar da juventude de nossos dias.

Nas sociedades de consumo, a moda, por intermédio de um de seus maiores aliados: a publicidade é hábil em ressaltar o lado positivo dos valores associados à juventude. Desta maneira, apresenta-a, predominantemente, como uma categoria traduzida pelo prazer, pela estética, pela audácia, pela liberdade, pela capacidade de criação etc., quase nunca enunciando os aspetos negativos relacionados ao ser jovem, muitos dos quais decorrentes da própria forma como a sociedade os trata, tais como os pesares, as incertezas, a solidão, o desencontro, as limitações etc. Assim, “idealizam-se e reificam-se aspetos corporais que o passar dos anos modifica, construindo publicitariamente um imaginário sobre a juventude somente composto de saúde e felicidade” (Margulis & Urresti, 1996, p.140).

Considerando a função simbólica do consumo, ou seja, o seu papel no sentido de identificar, distinguir e dar prestígio, colocando o portador/usuário de certos objetos, linguagens etc. numa determinada categorial social, pode-se dizer que os jovens que orientam o seu consumo em função da moda buscam pertencimento, reconhecimento e legitimidade. Procuram ser aceitos, fazer parte de certos grupos,

afirmando a sua identidade social. Querem adequar a sua maneira de vestir, de falar e de se expressar, as suas preferências musicais e a sua linguagem corporal às exigências do meio social em que aspiram incluir-se. “Estes jovens apropriam-se, de forma peculiar, de objetos promovidos pelo mercado, pela indústria cultural, imprimindo neles novos significados, pela inversão do uso ou pela reunião de diferentes objetos num conjunto inusitado, criando assim um *estilo subcultural*.” (Abramo, 1994, p.17). Entre outros itens, este autor cita o consumismo como sendo um dos fatores influenciadores que dificultam o desenvolvimento do jovem na atualidade e prejudicam o encontro com a sua identidade.

### 3. A ANIMAÇÃO

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” a sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível”. (Paulo Freire, 1997, in Revista Alentejo Educação – N.º3; 2011)

Falar de animação, introduz-nos numa tal complexidade que importa, antes de mais, procurar convocar alguns elementos reflexivos em torno da sua genealogia. O termo de animação, do ponto de vista etimológico (greco-latino), reporta-nos para dois sentidos distintos: um, traduzindo a expressão «anima», que quer dizer vida, sentido; outro, traduzindo a expressão «animus», ou seja, movimento, dinamismo. Estas duas conceções irão, ao longo da história, ser apropriadas em contextos culturais diferentes, expressando, ou melhor, acentuando mais um ou outro sentido (Ventosa, 2002).

Percecionar a animação como vida, sentido ou movimento, dinamismo, é associá-la, antes de mais, à cultura. O modo como nos inscrevemos no mundo simbólico que nos configura como seres humanos e o tipo de mediações mobilizadas para nos (re)apropriarmos e nos (re)criarmos permanentemente como pessoas em articulação com uma sociedade, uma comunidade ou uma cultura (sentido de pertença), constitui a razão de ser da “animação sociocultural” (Caride, 2005).

As vertiginosas alterações económicas e sociais das últimas décadas têm vindo a fomentar alterações significativas não só na constituição do tecido social como no funcionamento e nas práticas das diversas comunidades. A Globalização, com os seus efeitos diretos e indiretos nas sociedades de todo o mundo, alterou profundamente as suas economias mas também os seus valores e, previsivelmente, os seus comportamentos sociais. “O objetivo de pura competitividade, de lucro rápido, de consumo imediato, acabou por alterar a forma como os cidadãos, de praticamente qualquer ponto do planeta, passaram a olhar para os seus problemas, e aqui não só os dos países industrialmente desenvolvidos mas os das mais simples e isoladas regiões da terra” (Martinez, 2010).

Muitas são as atividades que se seguram ao termo animação. Mas outras realidades ligadas à animação aparecem e destacam-se. A questão não se levanta apenas no uso do termo restrito de “Animação” mas da utilização do termo composto

“Animação Artística” que assume toda uma riqueza e complexidade que obviamente proporciona a reflexão, o debate e a diversidade de opiniões.

É a complexidade deste termo composto que de certa forma tem compelido a uma certa ambiguidade o estatuto do profissional de animação, levando por vezes, teóricos e técnicos, a uma tentativa de clarificação.

Nada disto aconteceria se nos cingíssemos ao conceito mais simples de animação. Para tal, bastaria pegar num qualquer dicionário de língua e encontrar uma definição aproximada como a de “animar” (infundir a alma, infundir valor, comunicar alegria e movimento, dar ânimo). Neste contexto, o termo “animação” perder-se-ia nas origens do tempo, pois “como manifestação do processo de socialização e aculturação, sempre existiu, emergindo da necessidade humana em se representar e auto-recriar” (Lopes, 2008, p.45).

Existem por isso autores que partilham a ideia de que neste sentido restrito, o conceito de animação não fugiria aquilo que é essencialmente humano, à comunicação, à partilha coletiva, decorrente da socialização dos indivíduos, praticamente inato, considerando a vida em sociedade, sendo algo de tão geral, difuso, diverso, que dificilmente se poderia precisar um campo de atuação. Por este motivo, outros preferem “falar de dinamização, pois parece que em animação se parte do zero, enquanto em dinamização se trata de acelerar ou catalisar algo que já existe ou é incipiente” numa dada comunidade (Trilla, 2004, p.18).

Como referem Américo Nunes e Marcelino Sousa (in Peres, 2007, p.21), “A Animação é, pois, entendida como uma estratégia para o desenvolvimento pessoal e comunitário”.

Assim, sobre este prisma não existem grandes divergências de opinião, visto que é praticamente consensual e comum reconhecer que se trata de “um método pedagógico visando a plena participação dos indivíduos na criação social e cultural, movimento social de emancipação ligado à “civilização dos tempos livres”, sistema organizado com profissionais e as suas instituições” (Gillet, 1995).

Muitas vezes a animação tem sido mais identificada e melhor caracterizada pelo campo onde intervém, como intervém e com quem intervém, ou seja pelas suas finalidades e processos, do que pela análise dos conceitos ou terminologias que estão subjacentes à sua designação. É o que afirma Héctor M. Pose (in Peres & al., 2007) referindo que “as pretensões da animação são como credenciais que a facultam como metodologia de ação-intervenção para o desenvolvimento global de um território, como alternativa possível, viável e de aplicação paralela a outras técnicas e formas de desenvolver um trabalho de ação cultural na e para a cidade (...)” (p. 29 e 30, idem).

Vários foram os autores que se debruçaram sobre os diferentes campos de ação da animação e muitas são as reflexões sobre este tema, assim segundo alguns autores pode-se afirmar que a meta da animação:

- *“Inclui uma intenção comunicadora, um intangível que emerge com a vontade de se materializar em projetos.*
- *Propõe metodologias baseadas na implicação a partir da pluralidade de interesses e de problemáticas da cidade e dos cidadãos.*
- *Desenvolve uma ação reflexiva, particularizada pelos seus intervenientes, que a sustêm e dão prioridade na sua prática.*
- *Tem como meta favorecer uma participação real e implicada da população no desenho e nas decisões, na execução e na avaliação dos projetos desenvolvidos.*
- *Promove uma consciência social e crítica.*
- *Facilita a gestão do conflito social.*
- *Ativa programas e serviços plurais como instrumentos, não como fim.*
- *Promove valores de solidariedade, de tolerância e de respeito para com uma cidadania comprometida como meio, desde uma ética da participação.*
- *Tenta que novas formas de organização social ocupem o seu lugar na atual sociedade, optando por tudo o que signifique vizinhança e procura de uma sociabilidade em vias de extinção, especialmente nas cidades.*
- *Trabalha para suscitar uma convivência inclusiva, solidária.*
- *Propõe a estruturação dos movimentos sociais dinâmicos nas suas diferentes modalidades: fundações, associações, entidades, instituições e, inclusive, grupos informais empreendedores.*
- *Pretende uma cultura viva, comprometida, arriscada, pluralista, comunitária e aberta” (Calvo 2002)*

Assim em sociedade o campo de ação e as finalidades da animação são complexas, e terá de ser sempre diversificada e simultaneamente intrincada, podendo abranger objetivos tão vastos e genéricos como “a transformação da sociedade” ou a “*formação integral do indivíduo*” até propósitos tão radicais como a “*autogestão social*”, passando por formulações tão concretas como “*dar a conhecer o folclore*”. (Trilla, 2004, p.20).

### 3.1. A animação artística

A Animação pretende ser um meio para se chegar à transformação do social, uma forma de criar e reestruturar formas de relacionamento social, de interação e comunicação positiva individual e grupal. É um “fenómeno social total” (Pierre Besnard, 1991) onde se cruzam e complementam as mais diversas áreas como a arte, a pedagogia, a psicologia, a filosofia, as ciências políticas, entre outras, que não se podem perspetivar como rivais para obtenção de um produto final ideal. Estas disciplinas devem unir-se e complementar-se para um fim comum, a melhoria social e cultural.

Para Úcar, (cit. Calvo, 2002), existe uma série de elementos que regem todo o processo de animação, nomeadamente: “*o desenvolvimento da consciência e sentido crítico*”, na medida em que se pretende que as pessoas tenham perceção da sua própria realidade baseando-se sobre um ponto de vista crítico pessoal e construtivo; “*a participação*”, uma vez que os métodos e as técnicas de animação se baseiam numa pedagogia participativa, e a um feedback relativamente ao sucesso da atividade; “*a integração social*”, onde se pretende a integração homogénea e democrática de pessoas, grupos e comunidades na sociedade; “*a dinamização sociocultural*”. São os processos de intervenção que vão permitir a concretização dos objetivos e que vão constituir a “ponte” para a já descrita transformação social.

Neste contexto, Pierre Besnard (1991), refere a função Cultural da Animação, como um tipo de estrutura cultural intermediária. Portanto, um conjunto de instrumentos polivalentes utilizados para trabalhar com os diversos tipos de cultura e com os diversos públicos, “*na criação de estruturas de difusão cultural*”, fomentando a cultura popular de criação, no sentido de desmistificar a qualidade exclusiva dos criadores “modelo”; “*na criação de uma cultura ascendente*”, onde o mais importante é o processo criativo e não o produto final; “*na promoção da difusão cultural de um ponto de vista abrangente*”, promovendo, igualmente, todas as formas de expressão artística que não estando dentro dos padrões qualitativos, estimulam, e muito, o desenvolvimento cultural não só pelo processo mas, também, pelo produto final; e “*na criação de públicos*”, na medida em que este processo contribui para o desenvolvimento real dos indivíduos, aumentando o seu nível de conhecimentos e permitindo-lhes uma melhor compreensão do universo que os rodeia.

Face ao exposto, considera-se que a Educação Artística tem nos métodos e técnicas de Animação Sociocultural um precioso contributo no sentido de gerar respostas criativas e inovadoras, com vista a um perfeito desenvolvimento

biopsicossocial e cultural do aluno no meio escolar. Perante isto, o domínio das artes é uma área essencial de formação que a educação formal deve considerar.

Existe uma série de elementos que regem todo o processo de animação sociocultural artística, nomeadamente: o desenvolvimento da consciência e sentido crítico, na medida em que se pretende que as pessoas tenham perceção da sua própria realidade baseando-se sobre um ponto de vista crítico pessoal e construtivo; a participação, uma vez que os métodos e as técnicas de animação se baseiam numa pedagogia participativa, um feedback relativamente ao sucesso da atividade; a integração social, onde se pretende a integração homogénea e democrática de pessoas, grupos e comunidades na sociedade; a dinamização sociocultural, constituindo também, um método e técnica do animador e pretende mobilizar, motivar e colocar em interação os elementos com que se trabalha; a inovação e criação cultural, pela concretização de novos elementos culturais, pelos seus próprios elementos, proporcionando a participação do indivíduo no seu próprio processo de desenvolvimento e transformação positiva.

### **3.2. A Animação em ambiente escolar**

A educação hoje surge como permanente e comunitária, ou seja, como um meio de ligação do indivíduo à comunidade, que proporciona a comunicação de forma a promover a expressividade, a criatividade e a confiança. Não se pode confundir educação com escolaridade, uma vez que antes de existirem escolas já existiam práticas educativas e, por isso, o sistema educativo atual deve tornar possível a coabitação da educação formal, da não formal e da informal. Na atual sociedade, segundo Lopes (2008) porque a educação deve ser permanente e comunitária, valoriza-se a partilha de saberes entre os diferentes contextos de aprendizagem, assim como na interação com o meio envolvente. Por isso, deve existir uma relação próxima entre o plano educativo e o plano social, já que a educação é condicionada e condiciona a sociedade.

Atualmente a escola tende a valorizar o papel da animação e do animador em ambiente escolar.

A animação tende a ser incorporada, de forma transversal, nos campos profissionais da Educação. Neste âmbito, a animação é sinónimo de desenvolvimento comunitário. Enquadrado numa vertente de trabalho social e educativo, este tipo de intervenção visa potenciar o *empowerment* nas comunidades locais, reabilitando o poder da comunidade *como ator* do seu autodesenvolvimento (Dumazedier, 2002).

Nestas circunstâncias, podemos considerar que, quando se refere a expressão “animação sociocultural, ela quer, pelo menos, significar três coisas: animação social, animação educativa e animação cultural” (Ventosa, 2002, p.30).

Esta conceção educativa, para além do sentido formal e escolar visa promover uma cultura de participação democrática e otimizar práticas de emancipação social numa ótica crítico-transformadora (Caride, 2005).

### **3.3. O Animador Enquanto Promotor social**

Nesta interação entre sociedade e educação, a animação deve assumir um papel de participação/ação. Assim, a liberdade, a promoção do associativismo, a participação e o voluntariado constituem-se como princípios básicos das dinâmicas de animação promovidas pelo Animador, agente privilegiado de todo este processo, enquanto mobilizador e catalisador de vontades junto dos jovens. Ele é o mediador presente no contexto de origem, o incentivador das dinâmicas juvenis e o preconizador de processos de protagonismo juvenil. Neste percurso ele é o orientador responsável de espaços informativos, agente privilegiado na disponibilização de muitos dos campos de oportunidade em que os jovens baseiam as suas escolhas. Cumulativamente é um dos atores da própria ação protagonista, porque é um conhecedor e potenciador da vida em grupo e comunidade, assumindo a sua relação perante o grupo de forma natural, num percurso que tem como objetivo último a promoção do protagonismo juvenil, baseado em processos de participação.

A função do animador diversificou-se e tende a configurar-se a partir de duas vertentes fundamentais: o sector da animação cultural (artística, desportiva, turística, urbana, virtual...) e o sector da engenharia social (gestão sociocultural ou gestão dos espaços urbanos). Para além dos animadores de rua, de eventos de carácter lúdico-cultural, de centros comerciais (etc.), emergem (entre outros) no espaço da cultura urbana outras figuras como os Gestores Culturais, os Operadores Culturais ou os Desenhadores (Urbanistas) dos espaços de proximidade.

Este amplo setor emergente parece enquadrar-se nas políticas sociais e culturais que preconizam uma difusão, uma gestão e uma dinamização da cultura urbana numa ótica de circularidade de bens (culturais) e de serviços (sociais) acessíveis a toda a comunidade (Bertin *et al.*, 2003; Poyraz, 2003; Borja, 2003; Ventosa, 2002). Quanto ao modelo concetual que lhes está subjacente é tanto o modelo Crítico-Dialético como o modelo Racional-Tecnológico (Ventosa, 2002; Habermas, 1986). Este paradigma de intervenção social assenta, por um lado, no potencial da dinamização da democracia cultural (o acesso da cultura por todos) e, por

outro lado, na capacidade de gestão em rede (Castells, 1998) da cultura urbana e de *novos espaços de proximidade* (Bertin *et al.*, 2003; Poiraz, 2003; Borja, 2003).

Existem razões sociais que justificam o desafio à plena implementação de processos de animação, pelo que, o seu contributo para o desenvolvimento social e pessoal depende da capacidade de promover uma permanente capacidade de resposta, face a uma determinada realidade social, sendo também este um dos desafios deste projeto.

Entendendo-se que a “criatividade é a capacidade que o ser humano possui de produzir um pensamento ou um produto novo (...) os quais podem assumir diversas formas (artísticas), literária, científica de realização técnica, entre outros (...)” (Silva e Moinhos, 2010, p. 25). O papel do Animador não se limita a promotor cultural, mas também é um mediador, no intuito de proporcionar a criação artística e de anular os obstáculos que impedem a cultura de chegar a todos. A sua atuação deverá ser mais profunda. É importante cativar o indivíduo para o gosto pela cultura, não como mera prática consumista, mas de uma forma crítica e participada onde é motivado o prazer pela ação cultural, entendendo a sua importância no desenvolvimento social, económico e cultural e onde é preservada a identidade social.

Desta forma, considera-se que o animador deve recuperar e potenciar as culturas fragmentadas pelo desenvolvimento descontrolado das sociedades, devolver-lhe a sua coerência, potenciar as suas possibilidades e integrá-las na sociedade sem diferenças qualitativas e quantitativas. Por outro lado, deve alcançar a democracia cultural, mediante um processo evolutivo capaz de conciliar as exigências da troca com a aspiração do indivíduo em manter a sua identidade.

Neste projeto o animador artístico pretende ter um papel importante em toda a dinâmica. Para uma sociedade ser verdadeiramente participada torna-se necessária a criação de um espaço sociocultural que promova uma participação ao nível comunitário, com a criação de uma sociedade viva, com sentimento de pertença e de autoestima e com capacidade de resposta aos problemas que a envolvem. Uma comunidade que integre todos os seus elementos com todos os seus valores e potencialidades, com uma riqueza não competitiva, com capacidade de interação enriquecedora e criativa que saiba comunicar no seu meio e com o exterior e onde todas as faixas etárias se vejam representadas.

Neste contexto, a Animação Sociocultural surge como forma de dar resposta a determinadas questões sociais das sociedades modernas. “la animación sociocultural exige que el hombre conozca la realidad en la que vive, no de una forma parcializada, sino desde los distintos ángulos y vertientes que ésta presenta...(...)...con

la finalidad de construir entre todos una sociedad más humana y solidaria” (Sánchez, 1997, p.17).

## **CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO: “Juventude inquieta mas não quieta”**

"(...) O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato" (Machado, 2000, p. 6).

## **1. OBJETIVO DO TRABALHO DE PROJETO**

A questão de partida deste trabalho é saber se as atividades artísticas têm importância no desenvolvimento cultural e social da juventude como forma de integração e motivação escolar.

Ferraz e Fuzari (2004) Advertem: “É preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas e estéticas vêm ocorrendo ao longo do processo histórico-social da humanidade. Além disso, é preciso verificar como tais relações culturais mobilizam valores, concepções do mundo, do ser humano, dos gostos e dos grupos sociais”.

No final do projeto pretende-se descobrir se existiram mudanças comportamentais nestes Jovens em relação ao meio escolar, à sua envolvimento com o meio e até entre eles. Em simultâneo ambiciona-se descobrir de que forma este projeto foi ou não uma atividade que proporcionou uma aprendizagem, quer no que se refere à arte, quer de si mesmos como cidadãos ativos e dinamizadores no espaço.

### **1.1 Objetivos do trabalho de campo**

Como objetivo geral pretendeu possibilitar a participação de alunos na decoração do espaço escolar, a fim de criar raízes e laços de pertença. Dando-lhes a possibilidade de deixar a sua marca positiva, e tornando a escola um espaço de vivência participada. Propiciando, a estes jovens, vivências escolares que ao mesmo tempo os tornam cidadãos críticos e mais conscientes da sociedade que habitam.

Ao mesmo tempo facultando aos jovens envolvidos uma experiência de abertura ao outro e participação grupal, aumentando a sua autoconfiança, propiciando um maior conhecimento e aceitação de si.

Estes jovens recebem influência direta dos media, da internet, dos seus pares nas ruas, das formas sociais a que aderem, do meio social em que estão inseridos mas estudam todos num mesmo local, ou seja, em condições concretas e institucionais de aprendizagem impregnada das representações do próprio fazer escolar, de uma cultura que embora esteja algumas vezes distante de sua cultura original, vão confluír inevitavelmente para construção de novos significados. Pretendeu-se também trabalhar e estimular a interação, comunicação e as relações de confiança e amizade, dos elementos das turmas.

A educação em artes visuais surge como dinamizadora desses estudos com jovens, possibilitando reflexões e interpretações referentes às suas culturas e posturas enquanto sujeitos que integram e interagem nos grupos sociais, problematizando

essas relações e criando tessituras entre as imagens que se fazem presentes no cotidiano. Contextualizando valores, crenças e estereótipos, trazendo novas indagações para o ambiente escolar, contribuindo para a produção de cultura, por meio dos saberes que cada indivíduo carrega consigo, que podem ser mediados pelos educadores, ao definir o que é importante para o estudo da arte educação e da vida, gerando valores sociais e individuais, que estão presentes na cultura e na vida dos jovens.

Assim como objetivos pedagógicos este projeto pretendeu:

- Proporcionar a estes alunos experiências positivas e motivadoras dentro do espaço escolar;
- Incentivar o gosto pelas artes;
- Reconhecer na arte urbana (pintura de mural) uma forma de expressão artística e não de vandalismo
- Trabalha e estimular a interação, comunicação e as relações de confiança e amizade, dos elementos das turmas.

## 2. METODOLOGIA

O método é o “caminho que deve seguir a investigação, ou seja, o procedimento que se utilizará” Ander-Egg (2000, p.75). De acordo com Baxter (2003) uma atividade projetual necessita de “uso de métodos sistemáticos”, que tracem objetivos de forma clara, concisa, específica e verificável para a resolução de um problema. Foi com base neste problema inicial que se orientou depois toda a execução do projeto.

Para a construção deste trabalho de investigação teve-se também em conta a metodologia desenvolvida por Munari (2002). O autor afirma que projetar é fácil quando se sabe o que fazer. Ele compara a metodologia a uma receita de arroz verde e a define como uma série de operações necessárias, dispostas em ordem lógica, ditadas pela experiência. A flexibilidade desta metodologia possibilitou a adoção de métodos e ferramentas complementares que também são abordadas em etapas específicas deste trabalho.

Conforme o exposto na metodologia de Munari (2002) este trabalho inicia com a etapa denominada pelo autor como “Problema”. A questão central dirige todo o trabalho de estudo, delimitando-o e focalizando-o. É neste sentido que surgem as seguinte pergunta: ***“As atividades artísticas podem valorizar o jovem integrando-o***

### ***no espaço escolar/ espaço vivência e ajuda-lo na sua inclusão e motivação escolar?”***

A referida questão orienta todo o trabalho e as diferentes partes que o compõem. Abrangendo de uma forma teorizada e prática a importância das Artes no desenvolvimento social, cultural e relacional do jovem/indivíduo, e, por outro lado, quais as necessidades que este sente face ao que a escola lhe oferece, como age e interage este com o meio escolar que o envolve. Neste contexto, torna-se importante referir que a fundamentação teórica do trabalho aborda todos os conceitos técnicos e aporta a importância da Arte em termos culturais e coletivos.

### **3. MAPEAMENTO DA INTERVENÇÃO**

Numa primeira fase fez-se um diagnóstico do modo de atuação e definiu-se o *modus operandi* através do trabalho de identificação do problema e verificação da forma de lhe dar resposta, procurando obter sinais que orientassem a redação da proposta metodológica. Foram identificadas as instituições e contactadas para estabelecimento de parcerias.

Na 2ª fase iniciou-se o estudo das possibilidades de aplicação do projeto, desenvolvendo entrevistas preliminares ao conjunto de “pessoas chave” dentro e fora do contexto socioeducativo. Nesta fase já estava definida a necessidade de trabalhar com jovens dentro de um contexto educativo. No entanto, o local para a criação artística poderia ser dentro ou fora do espaço escolar, para a comunidade em geral ou só para a comunidade escolar. Após algumas reuniões com a Câmara Municipal de Castelo Branco, Junta de Freguesia de Alcains, Agrupamento de Escolas de Alcains e São Vicente da Beira e Centro de Formação de Castelo Branco chegou-se à conclusão que a atividade seria dentro do espaço escolar (Escola Secundária de Alcains) esta já com tradição em atividades extracurriculares.

Quanto às turmas abrangidas pelo projeto, a do IEFP por ser uma turma com a qual o animador tinha também um papel de formador e com objetivos de formação que encaixam nos deste projeto, a turma de aprendizagem de estética. Na ESA a turma foi proposta pela própria escola, pelas suas características particulares. O presente trabalho resulta assim da colaboração de duas turmas de duas instituições de ensino diferentes.

Nesta 2ª fase analisou-se todos indicadores do projeto; realizou-se entrevistas preliminares; fez-se a observação das necessidades artísticas na educação; definiu-se os principais objetivos do projeto artístico; definiu-se a viabilidades e a necessidade de outros parceiros no projeto.

Levaram-se a cabo sessões de reconhecimento com as turmas para analisar os grupos e projetar a possibilidade de criação artística com as mesmas. Foram efetuados os primeiros questionários (Anexo 1) para caracterização do universo a estudar. Refletindo sobre as conversas tidas nas sessões e fazendo uma sensibilização contínua para a criatividade e a para a arte de rua nas primeiras sessões de preparação do trabalho. Efetuaram-se efetuar conversas “informais” com os diversos intervenientes (professores, funcionários...) e delineou-se um plano de ação para o processo criativo.

A 4ª, e última fase da estruturação do processo artístico, foi para apreciação dos dados e conseqüente redação do projeto final. Compararam-se os indicadores iniciais com os atuais, (re) definindo as condicionamentos/oportunidades tendo em conta os níveis de atenção e predisposição dos participantes “diretos” na atividade. Foi feito com os intervenientes a análise de todas as possibilidades de criação artística, tendo em conta a arte de rua e analisaram-se os dados dos questionários iniciais. Após esta primeira estruturação do projeto e depois de definido o universo e o espaço a trabalhar foi feita a calendarização do projeto, conforme a tabela 1.

**Tabela 1** – Calendarização do trabalho projeto

Fases/Atividades	Calendarização								
	2013			2014					
	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maió	Jun.
Recolha Bibliográfica	■	■							
Redação da Proposta de Investigação e da Metodologia		■	■						
Reuniões e calendarização de sessões com os diferentes organismos intervenientes			■	■					
Preparação dos questionários iniciais e sessões em sala				■					
Intervenções com nas turmas					■	■			
Preparação do trabalho prático						■	■		
Pintura do mural							■		

<b>Análise dos resultados</b>										
<b>Redação Final do Trabalho de Projeto</b>										

A definição da temática para a pesquisa priorizou a abordagem da pintura por acreditar nas possibilidades que dispõe de flexibilidade para promover o diálogo educacional em artes, levando em consideração as suas contribuições nas abordagens pedagógicas, por estar inserida na história, representando o contexto social de cada período. A educação em artes visuais com jovens, possibilita reflexões e interpretações referentes às suas culturas e posturas enquanto sujeitos que integram e interagem nos grupos sociais, problematizando essas relações e criando texturas entre as imagens que se fazem presentes no cotidiano.

Contextualizando valores, crenças e estereótipos, trazendo novas indagações para o ambiente escolar, contribuindo para a produção de cultura por meio dos saberes que cada indivíduo carrega consigo, que podem ser mediados pelos educadores ao definir o que é importante para o estudo da arte educação e da vida, gerando valores sociais e individuais que estão presentes na cultura e na vida dos jovens. Pode ainda desenvolver relações de inserção, de partilha do conhecimento, através da flexibilidade e da união entre educadores e educandos, quando é respeitada e valorizada a cultura de cada um, de maneira que uma possa contribuir com a outra e, acima de tudo, contribuir para o relacionamento entre os formandos e as suas instituições.

Segundo Alves (2006) até meados do século XX, predominava nas ciências sociais a “teoria do dom” segundo a qual o sucesso escolar dependeria dos dons e méritos de cada aluno em particular, desde que a escola proporcionasse condições igualitárias de ensino para os alunos de diferentes classes sociais, e a “teoria do capital humano” segundo a qual o investimento económico na educação seria necessariamente revertido em sucesso económico. Nos anos 70, as teorias dos sociólogos como P. Bourdieu e J. Passeron rompem com estas postulações ao colocar a causa do fracasso escolar na reprodução da posição social dos alunos e no conseqüente significado atribuído aos saberes escolares pelos mesmos, que estariam condicionadas a esta posições.

Os primeiros questionários destinaram-se a coletar dados precisos sobre as turmas para assim ser possível a sua caracterização e assim deu-se início à segunda parte onde se começa a delinear o projeto ação e a detetar conhecimentos existentes nos formandos e as possibilidades de trabalho.

#### **4. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DAS INSTITUIÇÕES**

Várias foram as instituições chamadas a participar, numa fase inicial, começou-se por uma reunião com a Junta de Freguesia de Alcains a fim de se obter um feedback positivo para o mural a realizar. Alcains é uma vila situada a 10km da cidade de Castelo Branco com 36,95 km<sup>2</sup> de área e serve como um local dormitório para grande parte da população, possui cerca de 5000 habitantes. É uma das maiores vilas portuguesas, sendo a maior de todo o interior do país.

Seguiu-se a Câmara Municipal, pois numa primeira fase pretendia-se pintar o mural no antigo edifício do Ciclo Preparatório, pertença da Câmara. Foi feita uma reunião com o responsável que acedeu ao pedido, mas depressa foi abandonada a ideia visto o edifício não ter água, nem luz, o que impossibilitava a realização do mural.

A outra hipótese sugerida pela Junta de Freguesia foi a Escola Secundária, onde se realizou o trabalho. Esta faz uma interação entre o meio urbano e rural por estar inserida numa comunidade da periferia da área urbana da cidade de Castelo Branco. A escola pertence ao Agrupamento de escolas José Sanches e S. Vicente da Beira ficando situado no concelho de Castelo Branco. É constituído por 14 escolas, distribuídas por seis freguesias, que abrangem todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. O Agrupamento de Escolas José Sanches é um agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) com autonomia de gestão, engloba jardins de infância e escolas do 1º ciclo de Escalos de Cima, Lardosa, Póvoa de Rio de Moinhos, Tinalhas, Lousa e Alcains. Nesta última localidade situa-se também a escola-sede do agrupamento e do pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclos e secundário, tendo o agrupamento cerca de 59 funcionários e 150 docentes, entre educadores e professores. Os alunos são mais de 900, estando cerca de 150 no pré-escolar e 280 no 1º ciclo. Todos os outros níveis de ensino encontram-se a funcionar na Escola Secundária de Alcains (ESA) estando distribuídos do seguinte modo, 130 no 2º ciclo, 220 no 3º ciclo e 140 no ensino secundário. A escola em Alcains tem como ponto de destaque a relação que mantém com as pessoas que vivem no entorno, através de projetos para os quais a comunidade é convidada a participar, sejam familiares dos alunos ou comunidade em geral. Desta Escola foram envolvidos no projeto os alunos do curso vocacional de Escultura e Rochas Ornamentais de nível II.

Outra das instituições envolvidas foi o Centro de Formação do IEFP de Castelo Branco situado na Zona Industrial de Castelo Branco. Neste existem cursos para pessoas com idades muito diversificadas, a partir dos 16 anos até à idade da reforma. No Centro de Formação em média frequentam formação cerca de 500

peçoas. Foi escolhida para participar nesta atividade uma turma de Aprendizagem do Curso de Estética e Cosmetologia de nível IV.

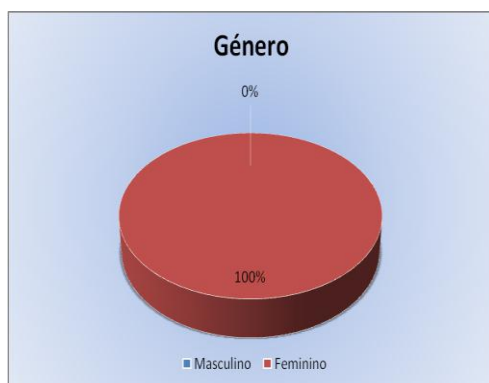
## 5. CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS ENVOLVIDOS NO PROJETO

As duas turmas escolhidas totalizam 28 jovens, 14 de cada uma das instituições. Na escola secundária dos 14 jovens 10 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino, no IEFP são todas do sexo feminino.

**Tabela 2 – Caracterização do sexo da turma do IEFP**

Turma do IEFP	Nº Absoluto	Percentagem %
Masculino	0	0
Feminino	14	100

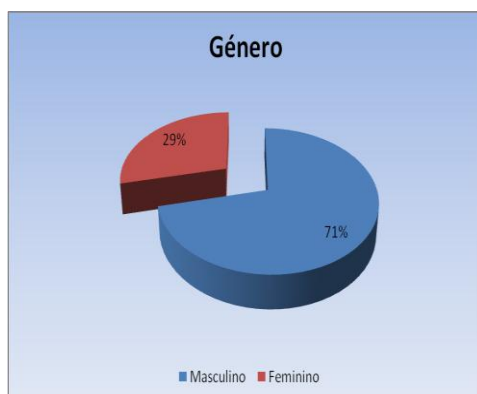
**Gráfico 1 - Caracterização do sexo da turma do IEFP**



**Tabela 3 - Caracterização do sexo da turma do ESA**

Turma Esc. Sec. Alcains	Nº Absoluto	Percentagem %
Masculino	10	71%
Feminino	4	29%

**Gráfico 2 - Caracterização do sexo da turma do ESA**

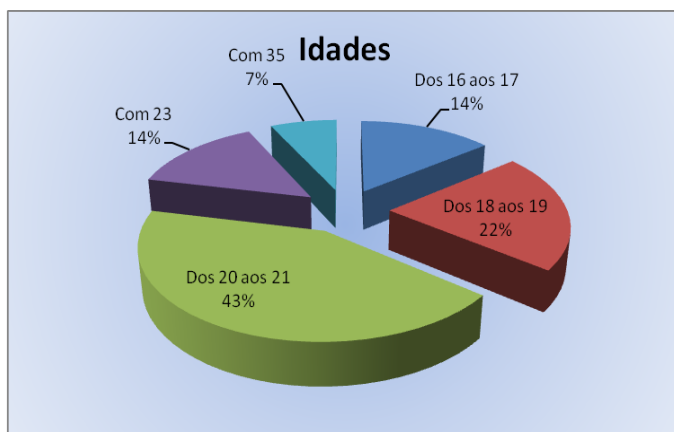


As idades variam entre os 15 e 23 anos de idade apenas uma formanda tem 35 anos, foi feito um pedido especial para frequentar o curso e pertence à turma do IEFP. Assim encontram-se distribuídas da seguinte forma:

**Tabela 4 - Caracterização das idades da turma do IEFP**

Idades IEFP	Frequência	Percentagem
16-17	2	14%
18-19	3	22%
20-21	6	43%
23	2	14%
35	1	7%

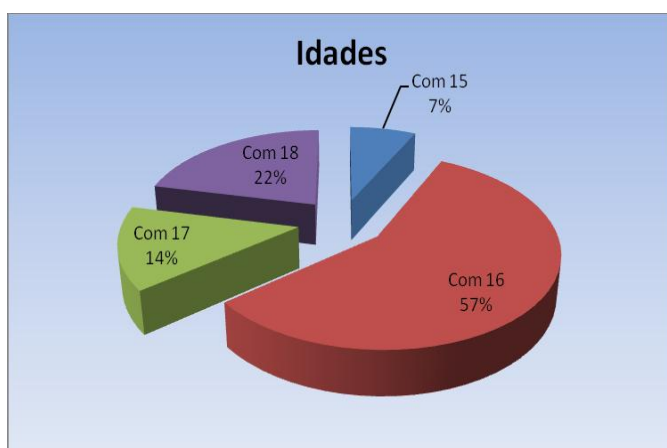
**Gráfico 3 - Caracterização das idades da turma do IEFP**



**Tabela 5 - Caracterização das idades da turma da ESA**

Idades ESA	Frequência	Percentagem
15	1	14%
16	8	22%
17	2	43%
18	3	14%

**Gráfico 4 - Caracterização das idades da turma da ESA**



A Turma da ESA tem elementos entre os 15 e 18 anos, na do IEFP encontram-se entre os 16 e os 35 anos, situando-se a moda nesta última entre os 20 e 21 anos e na escola secundária nos 16 anos. A turma da escola secundária é ligeiramente mais nova, frequenta dois níveis de escolaridade abaixo do nível da outra turma.

No que se refere ao agregado familiar, as duas turmas têm realidades muito semelhantes, como se pode verificar: a maioria vive mais com a mãe, do que com o pai e a mãe, sendo inferior a 50%. o número de famílias em que o agregado familiar é constituído por ambos os progenitores. Encontramos ainda jovens que já têm filhos e vivem com o namorado/a, a única casada é a formanda que tem 35 anos.

**Tabela 6 – Agregado familiar da turma do IEFP**

<b>Agregado Familiar IEFP</b>	
<b>Mãe</b>	<b>11</b>
<b>Pai</b>	<b>7</b>
<b>Irmãos</b>	<b>7</b>
<b>Filhos</b>	<b>3</b>
<b>Marido</b>	<b>1</b>
<b>Colégio</b>	<b>1</b>

**Gráfico 5 - Agregado familiar da turma do IEFP**



**Tabela 7 - Agregado familiar da turma da ESA**

<b>Agregado Familiar ESA</b>	
<b>Mãe</b>	<b>14</b>
<b>Pai</b>	<b>8</b>
<b>Irmãos</b>	<b>10</b>
<b>Namorado</b>	<b>1</b>
<b>Padrasto</b>	<b>4</b>

**Gráfico 6 - Agregado familiar da turma da ESA**



Foi também perguntado aos jovens a atividade profissional do agregado familiar na ESA três dos alunos não responderam a esta questão, afirmando desconhecer a profissão dos pais, apesar de saber que trabalham. Uma outra razão justificativa poderá ser a de não quererem, divulgar a profissão.

Nesta questão as respostas são muito semelhantes e os agregados familiares dos jovens têm situações profissionais similares.

Tabela 8 - Caracterização do agregado familiar da turma do IEFP

IEFP	Mãe	Pai
Industria	2	2
Serviços	3	7
Nunca trabalhou	1	0
Desempregada	5	2
Outros	1	

Gráfico 7 - Caracterização do agregado familiar da turma do IEFP



Tabela 9 - Caracterização do agregado familiar da turma da ESA

ESA	Mãe	Pai
Industria	1	1
Serviços	2	5
Nunca trabalhou	1	0
Desempregada	6	4
Outros	1	1

**Gráfico 8 - Caracterização do agregado familiar da turma da ESA**



Os maus resultados escolares são outro elemento semelhante nas duas turmas na da ESA todos os elementos já chumbaram algum ano letivo, na do IEFP apenas 3 formandas nunca repetiram anos no ensino.

**Tabela 10 - Caraterização da turma do IEFP em termos de repetição de anos letivos**

IEFP	
Sim	11
Não	3

**Gráfico 9 - Caraterização da turma do IEFP em termos de repetição de anos letivos**



**Tabela 11 - Caraterização da turma da ESA em termos de repetição de anos letivos**

ESA	
Sim	14
Não	0

**Gráfico 10** - Caracterização da turma da ESA em termos de repetição de anos letivos



No que diz respeito ao número de anos repetidos a ESA tem mais repetições, existem jovens onde o número de anos chega até aos 5 anos repetidos.

**Tabela 12** - Número dos anos repetidos nas duas turmas

Anos repetidos	IEFP
Um	6
Dois	2
Três	3

Anos repetidos	ESA
Um	1
Dois	7
Três	3
Quatro	1
Cinco	2

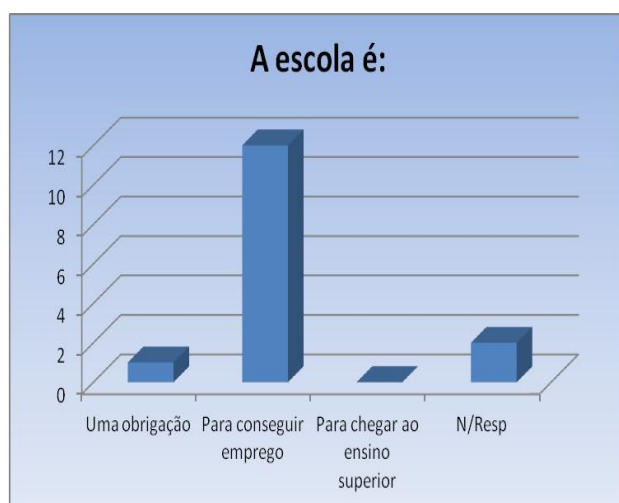
Estes jovens pensam que a escola pode ser uma porta para o emprego e só no IEFP duas formandas esperam um dia entrar no ensino superior, ideia esta que é abandonada por todos os alunos do vocacional da ESA.

**Gráfico 11** - Número dos anos repetidos nas duas turmas

**IEFP**



**ESA**



As disciplinas favoritas são para a turma da ESA a Educação Física vindo logo a seguir as novas Tecnologias da Informação e para a do IIEFP a Psicologia e tal como na outro grupo as TIC. As duas turmas têm como disciplina que menos apreciam a Matemática, depois os gostos diferenciam-se na segunda preferência, para a turma da ESA é o Design e para a do IIEFP o Inglês, sendo em terceiro lugar referido o Português por ambas as turmas.

**Tabela 13 – Disciplina favorita das duas turmas**

Disciplina favorita IIEFP		Disciplina favorita ESA	
Psicologia	22%	Ed. Física	36%
TIC	14%	TIC	28%
Não tenho	21%	Não tenho	7%
Respostas não significativas	43%	Respostas não significativas	29%

**Tabela 14 – Disciplina menos favorita das duas turmas**

Disciplina que gosta menos		Disciplina que gosta menos	
Matemática	50%	Matemática	36%
Inglês	29%	Design	29%
Português	7%	Português	14%
Não tenho	14%	Não tenho	21%

## 6. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS:

### 6.1 Questionários iniciais e finais

Conforme Munari (2002), “qualquer que seja o problema, pode ser dividido nas suas componentes. Essa operação facilita a execução do projeto, pois tende a pôr em evidência os pequenos problemas isolados que se ocultam nos subproblemas.” Este diagrama panorâmico facilitou a organização das etapas subsequentes da metodologia - coleta e análise dos dados - ajudando na compreensão do problema e na lógica que estruturou todo o cenário.

Assim começou-se por identificar as turmas e caracterizar os elementos que as compõem para fazer o levantamento dos possíveis problemas a encontrar aquando da realização do projeto. “Quem são?”, “Que idades têm?”, “Como são constituídas as suas famílias?”, “Como é o seu percurso escolar?”, “Que conhecimentos têm de arte?” entre outras questões que foram contempladas nos questionários iniciais (Anexo1).

Segundo Gil (2008) o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, comportamento presente ou passado é um instrumento de coleta de informação, utilizando Sondagem ou Inquérito.

Em termos de trabalho de campo, nomeadamente, quanto aos instrumentos de recolha de informação criados, pretendeu-se de uma forma (in)direta, fazer o levantamento de uma opinião geral, transversal dos vários agentes envolvidos no meio escolar, e por outro lado, perceber qual o nível de adesão dos jovens a este tipo de projetos e que forma estas iniciativas favorecem ou mesmo impulsionam a motivação e integração escolar.

Procurou-se assim relacionar as possíveis proposições educativas que pudessem ser problematizadas com a educação, por meio da pintura mural, envolvendo jovens dos 16 aos 23, apenas um dos elementos tinha 35 anos, de cursos profissionais de duas instituições educativas diferentes.

Foi feita numa primeira fase uma pesquisa descritiva com o intuito de encontrar e descrever características da população a trabalhar. Este tipo de pesquisa visa descrever as características da população e envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como o questionário e observação sistemática (Gil, 2006). As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada.

Para melhor se conhecer o universo trabalhado e complementar toda a pesquisa efetuada, foram criados dois questionários, um inicial com o objetivo de tipificar os grupos, com uma primeira parte para a catalogação em termos de idades, agregado familiar e sucesso escolar e uma segunda parte para detetar conhecimentos sobre arte. O segundo questionário foi aplicado às mesmas turmas mas no final do trabalho, para permitir a avaliação do projeto implementado e ajudar a responder às questões definidas para este estudo (Anexo2)

## **6.2. Pesquisa documental e Pesquisa Bibliográfica**

Na opinião de Boccato (2006) entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão que se chama levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, procura a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.

Neste campo toda a pesquisa efetuada serviu para tecnicamente comprovar todo o potencial da arte no desenvolvimento do indivíduo/jovem no seio escolar e social. Como se pode verificar em toda a fundamentação teórica desenvolvida no início do presente trabalho, a arte e os seus conceitos subjacentes aplicados em projetos de intervenção social e cultural, torna-se um instrumento de elevado potencial no desenvolvimento individual dos jovens e melhora a forma como se relaciona com o meio e interpreta a realidade que o envolve.

Consensualmente a arte é considerada como canal essencial ao desenvolvimento humano justificando, desta forma, a grande necessidade de uma dinâmica cultural artística ativa e participada, que forme e prepare gradualmente o jovem para as diversas fases da vida, dotando-o de respostas criativas e inovadoras aos vários problemas com que se depara. Tal como foi referido na primeira parte do presente trabalho, torna-se necessário enfatizar o desenvolvimento harmonioso do jovem através das artes, condição indispensável para o exercício pleno e responsável dos seus direitos e cidadania. A dimensão cultural artística é essencial à pessoa, não podendo existir verdadeiro desenvolvimento, nem melhoria da qualidade de vida sem desenvolvimento cultural. À escola cabe também o papel de o aproximar e dar-lhe a conhecer diferentes manifestações artísticas. O papel do animador artístico dentro deste projeto é essencial pois é ele o dinamizador do projeto e mediador entre as diferentes partes envolvidas.

### **6.3. Observação participante**

Com base nos questionários e para análise e compreensão dos dados utilizou-se também a observação participante e efetuaram-se conversas informais, onde se aportaram as relações entre a arte e o lugar em que é exposta.

Assim, durante as sessões foram levadas a cabo conversas informais complementadas com observação participante que depois foram registadas em suporte papel para serem analisadas posteriormente. Visto que “a observação é a base de toda investigação no campo social”, e que é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica”, e “pode conjugar-se a outras técnicas de recolha de dados ou pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva” (Richardson 1999, p. 259).

Esta escolha da observação participante possibilita uma experiência pessoal vivida no espaço escolar, evitando o aprisionamento em apriorismos. Por outro lado, isso não significa, em absoluto, que não se disponha de quadros referenciais teóricos sólidos e por isso foram construídos quadros de observação para as sessões (Anexo

5). Segundo Carmo e Ferreira (1998) a observação constitui, inclusive, uma das condições básicas para a boa implementação da metodologia.

Nesta investigação o método observacional foi assim feito em conjunto com outros métodos, como é recomendado por vários autores. “E pode-se afirmar com muita segurança que qualquer investigação em ciências sociais deve valer-se, em mais de um momento, de procedimentos observacionais” (Gil 2006, p. 34).

Procurou-se obter também um tipo de informação transversal aos diversos intervenientes deste projeto, que de uma forma direta ou indireta têm relação com os jovens em questão, foram assim realizadas entrevistas informais com perguntas abertas e fechadas na ESA a professores, diretores de turma e funcionários da escola, no IEFP à mediadora do curso e alguns formadores (Anexo 6).

**CAPÍTULO III – MEMÓRIA DESCRITIVA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO:  
“Juventude inquieta mas não quieta”**

[...] as artes, constituindo a linguagem dos afetos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir” (Sousa,2003, p. 113).

## 1. CONCEÇÃO DA CRIAÇÃO

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural dos jovens como já se afirmou na fundamentação teórica deste projeto. Ao mesmo tempo a criação artística é uma forma de saber que articula imaginação, razão e emoção. Muitas das atividades de animação artística realizadas com jovens demonstram que estas conseguem perpassar as vidas escolares destas pessoas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente escolar e proporcionando experiências enriquecedoras que se perpetuam ao longo do tempo.

Muitos são os projetos feitos nos últimos tempos no campo da animação artística, por todas as Universidades e Politécnicos do país, e mesmo no estrangeiro. teses de mestrado debruçam-se sobre projetos de investigação-ação, procurando dignificar o papel da animação artística, no desenvolvimento dos jovens e sobretudo daqueles que se encontram de alguma forma em situações de vulnerabilidade.

Alguns desses trabalhos foram consultados, como forma de enriquecimento deste projeto, é o caso da dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística, na especialização de Artes Plásticas na Educação por Filomena Afonso (2013), cujo o tema é: “A Educação Artística e o desenvolvimento da Criatividade e Autonomia dos alunos de um Curso Profissional”.

Na fase inicial do projeto, (...) considerámos pertinente conhecer as representações dos alunos sobre arte, educação artística e criatividade a fim de podermos delinear a estratégia que melhor se lhes adaptasse, pois, como já referimos, estávamos perante alunos de um curso profissional, supostamente menos sensibilizados para as questões artísticas, e menos predispostos a este tipo de trabalhos. (Afonso, F., 2013, p. 106)

Também este projeto pretendeu desde o início trabalhar com estes jovens de cursos profissionais e pelas mesmas razões foi necessário conhecer os seus conhecimentos sobre arte e neste caso em particular sobre arte de rua. Começou-se assim, após os questionário iniciais, por fazer perguntas abertas para cada um dos jovens transmitir uma definição de arte.

## 2. REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE ARTE

O conhecimento em artes destes alunos é muito vago e limita-se muito aquilo que aprenderam em *Educação Visual* e agora nos cursos profissionais na unidade de *Design*. Por estas razões foram feitas nas sessões perguntas abertas como estímulo à discussão. Estas estimulam a cooperação e permitem avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas, são muito úteis como primeira questão de um determinado tema porque deixam o respondente mais à vontade para a entrevista a ser feita Mattar (1994). O mesmo autor refere ainda que há grande dificuldade para codificação e possibilidade de interpretação subjetiva de cada descodificador. Devido a estas razões e para compreender melhor algumas das respostas dadas nos questionários, foram aprofundadas em sala através de entrevista aberta, a fim de clarificar respostas.

Foram assim levadas a cabo duas sessões de sensibilização com os alunos antes da elaboração do projeto do mural. Nestas sessões foram discutidas as perguntas do ponto3 do questionário:

3. Defina em algumas palavras o que é para si a Arte:

3.1 Que tipo de arte conhece?

3.2 O que pensa que pode ser considerado arte:

Os alunos demonstraram informações “limitadas”, como podemos perceber pelas suas intervenções durante as sessões, após os questionários iniciais ficou claro que a maior parte dos alunos não consegue definir o conceito de arte. Exemplo disso foi a resposta dada por um aluno da ESA, sobre a definição de arte: “aquilo que os outros expressam e sentem”; outro ainda referiu que é “uma coisa que alguém fez e que é bonita”. Assim vários foram os alunos que se colocaram fora da construção artística e quando lhes foi perguntado se eles podiam ser construtores da arte, muitos responderam que não, porque ninguém ia gostar daquilo que eles fazem. Logo, está inerente a necessidade de aceitação de algo por parte dos outros.

Houve ainda alunos que referiram que a arte está em todos nós e reflete o estado de espírito dos artistas. Este tipo de intervenção mais sensível é sempre acompanhado por risadas. Há ainda quem refira que a arte é uma “treta” inventada pelos ricos para não trabalharem. A grande maioria referiu o conceito de arte como sendo um tipo de manifestação artística: pintura, desenho, grafitti, só as artes visuais são referidas, esquecendo todas as outras.

Aquando do enquadramento se apontam definições de arte como a de Von Herder citado por Ander-Egg (2000) “*aquilo que une a gente num todo e se manifesta*

*também como resultado e estímulo do desenvolvimento cultural.*”A arte não é só um espetáculo para espectadores, é, simultaneamente, um modo individual de evasão, uma emergência de sentimentos para quem a produz. Esta definição não está dentro dos conhecimentos dos jovens apesar de rapidamente se interessarem pelo tema.

Após a fase inicial marcada pelas suas opiniões, foram discutidas as relações entre a arte e o lugar em que é exposta e os alunos verbalizaram as suas experiências como espectadores de arte. A maioria dos formandos já tinha visitado museus, mas nunca exposições, a arte moderna não é conhecida pelos jovens e nas aulas é-lhes dado a conhecer artistas que desconhecem. Rapidamente se percebe o interesse das turmas pela atividade artística surgindo expressões, como “gosto de” mas não como uma consciência correlação com o meio. No entanto, é muitas vezes manifestada a necessidade de ter acesso à arte, eles têm uma noção da importância que as atividades de cariz artístico podem desempenhar na sua vida, seja ela de carácter lúdico, formativo, pedagógico ou de espetáculo.

As manifestações de reconhecimento são diversas como “curto mesmo é ouvir música”, “gosto *boé de rap*”, “quero fazer alta cena na parede” ou “*esgalhar* uma tela”. O gosto ou tendência, neste campo, varia de jovem para jovem de acordo com a faixa etária onde se insere. Quando o adolescente tem preferência por uma arte específica gosta de todo o contexto a ela inerente, permitindo, desta forma, o trabalho de diversas áreas em simultâneo. Exemplo disso é a cultura *hip-hop*, o *breakdance*, o *graffiti* e o *beetbox*, verificando-se desta forma, o interesse pela dança, artes plásticas e música.

Foi ainda clarificado o significado de arte urbana e as suas manifestações (grafite, performances, *skaters*, música alternativa, tecnologia, instalações...). Devido a estas respostas foram dadas a conhecer novas manifestações artísticas urbanas. Apesar de apreciadas pelos alunos, alguns não as identificavam como arte. A estes jovens foi dada a conhecer a arte e a sua capacidade de se adaptar à sociedade, como um espelho de problemas e controvérsias, como crítica social ativa que continua a ser usada como veículo para a comunicação. Alguns acabaram por manifestar a sua revolta face ao mundo dos “adultos” que segundo eles “não sabem apreciar as cenas dos jovens” e estão sempre na “crítica”. Queixaram-se da falta de sensibilidade dos professores para apreciarem as manifestações artísticas dos jovens.

As primeiras sessões foram muito semelhantes nas duas turmas e o trabalho feito pelo animador foi análogo. A diferença residiu na introdução de outros elementos nas sessões, enquanto na turma do IEPF o animador era também professor, na turma

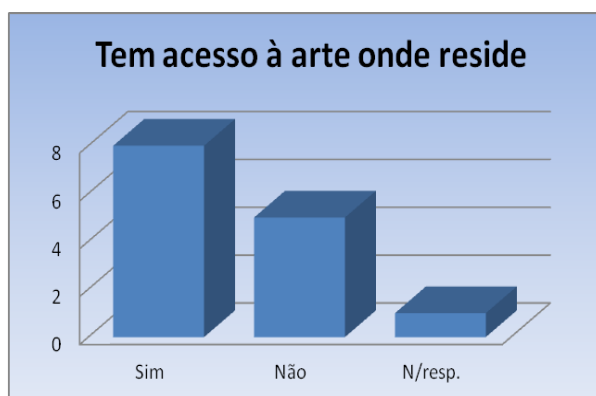
da Escola Secundária além do animador estiveram também presentes as professoras de artes da turma.

Verificou-se que as formandas do IEFP apesar da maioria residir em Castelo Branco ou muito próximo nem todas têm a noção da oferta que a cidade lhes proporciona e afirmam mesmo não ter acesso à arte como espetadoras.

**Tabela 15** – O acesso à arte na área de residência (IEFP)

<b>Tens acesso à arte onde reside IEFP</b>	
<b>Sim</b>	8
<b>Não</b>	5
<b>N/resp.</b>	1

**Gráfico 12** – Acesso à arte na área de residência (IEFP)

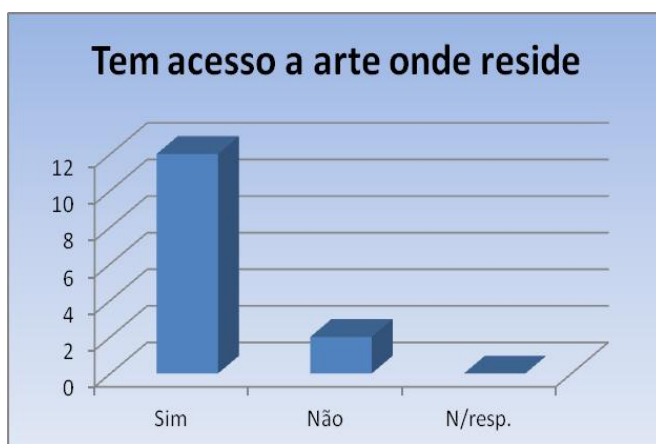


Quanto aos alunos da ESA que residem na vila de Alcains e esta possui dois museus, um Centro Cultural com várias exposições sempre a decorrer e um anfiteatro onde se realizam diferentes espetáculos, apenas 2 elementos pensam não existir acesso à arte, todos os outros têm consciência da realidade existente.

**Tabela 16-** Acesso à arte na área de residência (ESA)

<b>Tens acesso à arte onde reside ESA</b>	
<b>Sim</b>	12
<b>Não</b>	2
<b>N/resp.</b>	0

**Gráfico 13 - Acesso à arte na área de residência (ESA)**



Os formandos da cidade não usufruem mais destes equipamentos que os da vila e a consciência desta realidade artística é maior nos meios pequenos, apesar da cidade ter uma oferta maior e mais diversificada.

Pensando na oficina de arte mural, nas imagens que pudessem ser selecionadas para a execução do mural, foram eleitas, tanto gravuras de arte erudita, da televisão, *internet*, performances de artistas de rua e grafiteiros que possuíam relação com o desafio proposto pela oficina e pudessem ser vinculados às possíveis abordagens e compreensões produzidas pelos participantes. Possibilitando reflexões e interpretações referentes às suas culturas e posturas enquanto sujeitos que integram e interagem nos grupos sociais, problematizando essas relações e criando tessituras entre as imagens que se fazem presentes no quotidiano. Contextualizando valores, crenças e estereótipos, trazendo novas indagações para o ambiente escolar, contribuindo para a produção de cultura, por meio dos saberes que cada indivíduo carrega consigo, gerindo valores sociais e individuais, que estão presentes na cultura e na vida dos jovens.

Foram ainda desenvolvidas relações de inserção, de compartilhamento do conhecimento, através da flexibilidade e da união entre o animador e as turmas, foi respeitada e valorizada a cultura de cada um, de maneira que possa contribuir para a criação do mural.

Após estas primeiras sessões expositivas com recurso a *power points* e seguidas de debates entre todos os intervenientes deu-se início às atividades de oficina.

Outros temas também foram tratados como outros momentos escolares, os preconceitos sociais, especialmente de classe, entre colegas, estudantes e professores, a partir dos quais foi possível adentrarmos no tema do *bullying*, que tem

movido muitas reflexões na sociedade. Comentaram, também, a falta de atitude dos professores frente a muitas situações, destacaram a falta de interesse da escola em ter em conta as suas opiniões e gostos. Mostraram muito interesse no projeto se lhes fosse dada a palavra e frisaram a vontade em tornar o espaço escolar um local deles.

### 3. DA CRATIVIDADE À CRIAÇÃO ARTISTICA

Numa terceira sessão os alunos já tinham presente o projeto que os esperava e foram abordados conteúdos técnicos da elaboração do projeto. Abordou-se a cor, as formas, a composição e a interpretação de imagens.

O problema a resolver pelos alunos seria o que pintar e como. A solução do problema geral está na coordenação criativa que leva em consideração todos os dados coletados e analisados referentes aos componentes do problema. Assim, segundo Munari (2002) a criatividade mantém-se nos limites do problema.

Os alunos comprometeram-se a organizar propostas para a realização do Mural. Os dois grupos ficaram entusiasmados com a atividade e queriam ter liberdade de expressão, não deveriam ser impostos desenhos a realizar mas seriam os alunos em grupo/turma a decidir o tema. Diante deste campo perspectivo, procurou-se encadear o contexto dos colaboradores, as suas representações pessoais na educação das artes visuais para em conjunto se criar o projeto para a “arte mural”. Não cabendo aos professores impor uma interpretação dessas imagens, mas aguçar o interesse deles para possíveis abordagens, através de questões, indagações, relações entre as imagens, que suscitassem o interesse do grupo pelas obras analisadas para que assim produzissem narrativas individuais, que agrupadas, fomentassem uma visão mais reflexiva. “Possibilitando um novo olhar para com a imagem e assim um novo olhar para si próprio em relação a ela e a si” (Hernandez, 2007, p.31), resignificando o olhar e reinterpretando o entorno, que vai além do ver, procurar um olhar crítico, diante de si e das coisas que se fazem presentes no seu cotidiano.

Antes de dar início às atividades da oficina, assim como, à organização das propostas, fez-se uma síntese dos conhecimentos adquiridos nestas primeiras sessões e procurou-se também conhecer um pouco da cultura do grupo, os seus conhecimentos referente à arte e à sua realidade, pois como aponta Bauman (2005), o lugar onde vivemos e as pessoas com quem convivemos fazem parte de um grupo onde são mantidas relações, sejam elas de compartilhamento, que no entendimento do autor nem sempre são fáceis de serem mantidas, pois, no local de trabalho, na vizinhança e na rua, misturamo-nos diariamente com pessoas que, como assinala Rychen (2005), “não falam necessariamente a mesma língua (literal ou metaforicamente) nem compartilham a mesma memória ou história”. Nestas circunstâncias, a habilidade de que mais necessitamos para oferecer à esfera pública alguma oportunidade de ressuscitação é a da interação com os outros – de manter um diálogo, de negociar, de obter a compreensão mútua e de administrar ou resolver os inevitáveis conflitos em qualquer instância da vida compartilhada (Rychen 2005)

### 3.1 Oficinas /Pintura do Mural

Estas oficinas processaram-se de forma diferente nas duas turmas. Na do IEFP o animador como também era formador acompanhou o seu desenvolvimento. Na ESA o animador ia de 15 em 15 dias conhecer os trabalhos e estas oficinas eram levadas a cabo pelas professoras de Design da turma durante as aulas. Devido à forma como os horários estão organizados na escola era impossível fazer um acompanhamento diário, pois os blocos de aulas muitas vezes só têm 45 minutos, o que impossibilita o desenvolvimento de muitas atividades. No decorrer das sessões os alunos demonstraram diferentes interesses, subjetividades e motivações em relação ao quotidiano escolar e social, o que se observou pelas suas atitudes e conversas. Apesar das distinções, posições e envolvimento em relação à oficina e as temáticas abordada nas sessões, foi possível constatar a troca de conhecimentos durante o processo percorrido através das falas, das contextualizações e depois da pintura do mural.

As subjetividades entre os jovens não é uma peculiaridade destes grupos, mas faz parte da sociedade em geral, por estarem inseridas no processo de identidades cambiantes, isto é, em constante processo de formação e transformação, como fruto da sociedade da modernidade tardia. As quais “são caracterizadas pelas ‘diferenças’; que são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de “diferentes posições de sujeito”(Hall, 2005, p.17). Nesse sentido podemos perceber as distintas identidades no contexto escolar, pois cada indivíduo carrega consigo a sua história de vida, formação, costumes e tradições que o particulariza dos demais.

Através desta perspetiva, foram pesquisadas alternativas que levassem à construção de um diálogo em conjunto para a produção de conhecimento educacional. E assim, desenvolver com estes jovens da cidade ou arredores, na turma do IEFP e de um meio mais rural com a turma da ESA, um projeto que proporcionasse reflexões e respeito pela sua realidade, os seus interesses e as subjetividades, que conjugassem os seus desejos frente a uma sociedade que vive a correr contra o tempo, onde tudo é transitório e efêmero (Neto, 2005). Problematizando diferentes temas que fazem parte das suas vidas e que nem sempre podem ser expressados, seja por timidez ou muitas vezes pelo sistema escolar que não permite que os estudantes se manifestem. Nesse sentido Coelho (data) descreve que “Os sujeitos, hoje, chegam à escola com conhecimentos que desafiam narrativas tradicionais, baseadas na transmissão dos conteúdos e na autoridade do professor ou professora. Desde o início da escolarização, demonstram possuir conhecimentos e questões

sobre diversos temas da vida adulta, política e social, como versões das média sobre o ser e sobre o sentir. Os sujeitos infantis chegam à escola já possuidores de uma bagagem de vivências e de prazer com narrativas visuais, sonoras e corporais da cultura popular do seu quotidiano” (Coelho, 2010, p.120).

Partindo destas premissas a oficina de arte mural propôs uma relação dialógica, tendo sempre presente a possibilidade de conversar sobre temas do quotidiano, da abordagem de alguns princípios estéticos, ao introduzir alguns conhecimentos básicos relativos à cor, à pintura, à arte, à arte mural, à composição dos projetos, espaços em grande dimensões, o trabalho em equipa e à experiência corporal de sentir e ver a pintura a ganhar forma. Para Munari (2002) a etapa da experimentação potencializa a descoberta de novas aplicações de materiais, de técnicas ou de instrumentos.

Vários foram os desenhos que saíram destas primeiras oficinas (Anexo 7 e 8 desenhos apresentados pelos formandos de ambas as turmas). Com a turma do IEFP o processo foi muito simples, existiam dias inteiros de trabalho, onde primeiro individualmente, depois em pequenos grupos e logo em grupo/turma eram discutidas as propostas e trabalhadas em termos de forma e cor. As formandas decidiram rapidamente que não queriam reproduzir artistas, queriam construir desenhos e cores novas. O facto do mural ser na ESA era muito motivador pois algumas delas já tinham frequentado a Escola e a possibilidade de deixar a sua marca no ambiente escolar tornava-se algo especial.

Através de revistas e anúncios de moda foi trabalhado o tema da estética e da cosmetologia. A ESA foi consultada, pois o mural a pintar é dentro da escola, analisou alguns desenhos (Anexo 8) e aceitou o tema e as cores propostas.

#### **Ilustração 1-** Início dos trabalhos com a turma do IEFP



**Ilustração 2** – Trabalhos realizadas na ESA pelas formandas do IEFP



Em Abril começaram as pinturas do mural na escola com a turma do IEFP. Apesar da logística e da meteorologia ser complicada a vontade das jovens era muito forte e até debaixo de chuva se pintou.

O trabalho foi intenso, mas as conversas, as brincadeiras entre os participantes da oficina amenizaram as dificuldades. Durante o trabalho prático, aproveitou-se para conversar sobre os problemas pessoais de cada formanda, arte, escola, disciplinas e formadores. O grupo verbalizou e partilhou histórias sobre as suas famílias, fizeram perguntas sobre as escolhas do animador, o ambiente foi propício para uma séria de relacionamentos, quer entre o animador e as formandas, quer entre elas. Foram limadas arestas relacionais e o grupo adquiriu uma maior consciência grupal. Os dias de trabalho foram intensos e as saídas para os trabalhos começavam às 8h da manhã e terminavam pelas 16h, as refeições eram feitas na cantina da escola o que ajudou a um maior relacionamento entre todos os intervenientes.

**Ilustração 3** – Conclusão de alguns pormenores na pintura de mural turma do IEFP



Durante a execução do mural retomaram-se algumas discussões referentes às cores, às misturas, às quantidades de corante para dar as tonalidades desejadas. Algumas ideias iniciais foram abandonadas e discutidas novas formas e cores no local, isto fez com que o projeto fosse ganhando formas novas e novas dimensões, como se tivesse vida própria.

Paralelamente retomaram-se as ideias, procurando interligar os conhecimentos produzidos na oficina com as subjetividades das formandas, a fim de que percebessem as relações que foram sendo estabelecidas entre as temáticas propostas. Tramando laços não só educacionais, mas afetivos que vão além das relações tradicionais de formador e formando, vínculos importantes à formação pessoal e educacional (Figueiredo, 2009). Produzindo cultura, por meio de símbolos, de interação entre os indivíduos, dos conhecimentos que cada um possui, das imagens estudadas e as produzidas por eles (Hernandez, 2006) que foram tecidos no decorrer da execução do mural.

#### Ilustração 4 – Assinatura da pintura pela turma do IEPF



Antes do final de abril o mural estava pronto e começaram a trabalhar-se as entrevistas aos professores da turma envolvida e foram feitos os questionários finais às formandas. Foi, assim, levada a cabo mais uma sessão para se conversar sobre o processo, o tema proposto e mais especificamente, a experiência de participar na oficina. As jovens, neste encontro falaram mais do conhecimento produzido nos encontros. Manifestaram a necessidade de continuarem o projeto e perseverarem o seu processo de aprendizagem como grupo fora das salas de aprendizagem. Reproduziram o prazer que vivenciaram nesta experiência e na troca que estabeleceram com o animador, com as colegas e com os alunos da escola que as receberam e que durante todo o processo faziam questão, sempre que possível, de estarem presentes.

Com a turma da escola a atividade teve desenvolvimentos muito diferentes, devido às poucas horas de trabalho em sala contínuos, a tarefa de oficina levou muito tempo a desenvolver-se. A escola fez uma paragem para férias escolares na Páscoa interrompendo as atividades das oficinas e prejudicando a continuidade dos trabalhos. Após a pausa os trabalhos foram à apreciação da direção que não os aprovou. (desenhos em Anexo)

A direção da escola argumentou serem impróprios para um local público inserido numa escola. O que para os alunos caiu como uma provocação, visto o tema proposto ser livre e eles pretendiam desenhar jovens de calças largas e ténis, houve ainda uma proposta colorida para o espaço com gatos trabalhados assimetricamente e de cores variadas, mas também esta foi recusada.

Os adolescentes queriam deixar na escola uma pegada sua com a qual se identificariam, após a decisão da escola alguns elementos do grupo afastaram-se do

trabalho e criticam a falta de atitudes da escola, dos professores, que, segundo eles, em muitos casos são responsáveis pela sua falta de entusiasmo para com os projetos da escola.

A educação nesse percurso requer dos seres que fazem parte do ensino, que estejam abertos aos conhecimentos do outro, ao que eles trazem consigo. Contudo, nem sempre essas articulações são fáceis de serem mediadas, e para que esse processo seja relevante é importante que ele possa ser construído por meio de constantes “medições”, análises e reavaliações, para se ter um alicerce sólido. Numa das sessões, já no final de Maio, com a animadora, os jovens expressaram as razões das suas insatisfações, foram retomadas as discussões dos primeiros encontros e reiniciou-se as produções para o projeto, pois como delinea Martins (2009), cabe ao educador problematizar reflexões sobre o processo educacional com os seus educandos, não simplesmente oferecer soluções prontas.

A partir de tal premissa, conversámos sobre as imagens que estiveram na origem do desacordo entre os jovens e a escola. Os jovens aceitaram assim ouvir as propostas das professoras para o mural. Apesar de tudo, após esta sessão a escola decidiu fazer ela mesma a escolha do que ia ser pintado no mural. Foi assim escolhido um desenho de uma aluna e um quadro de Miró para a pintura do mural.

A pintura do mural começou no fim de Maio e durou até ao fim do ano letivo. A animadora foi acompanhando a pintura mas devido ao faseamento do processo por causa dos horários evoluiu devagar, algumas das sessões de pintura tiveram apenas 45m. Dos 14 alunos que iniciaram o processo dois já tinham abandonado a turma, um para ir ajudar os pais nas feiras e outra por ter engravidado e começado a viver com o namorado.

**Ilustração 5** – Início dos trabalhos da turma da ESA

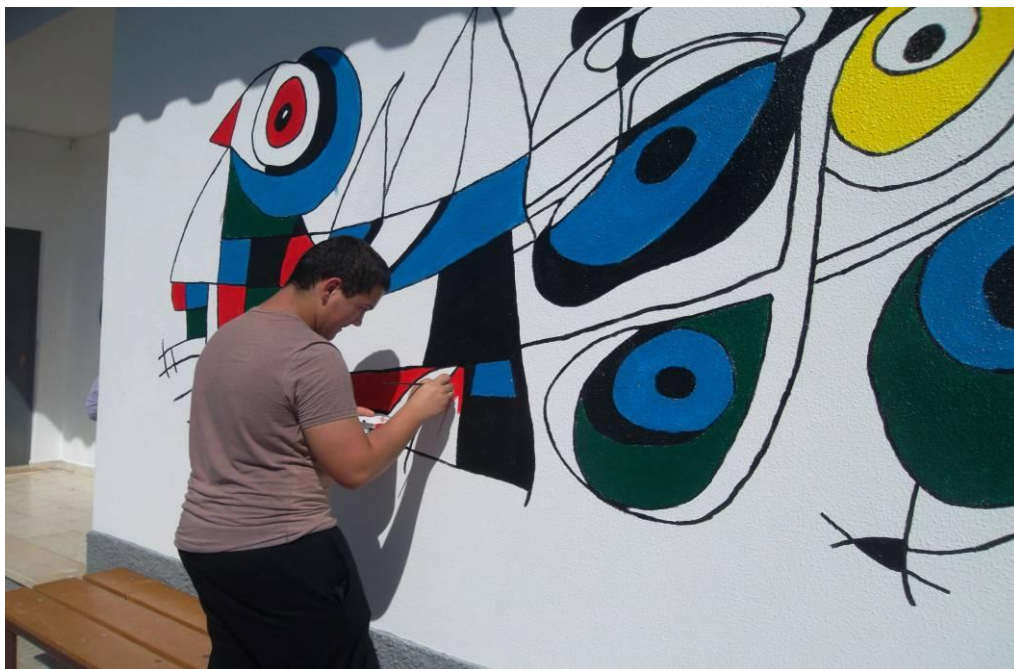


**Ilustração 6** – Continuação dos trabalhos da turma da ESA



Dos restantes, nem todos estavam interessados já no projeto pois não era a proposta inicial, quando lhes foi tirada a liberdade de escolha do tema recusaram-se a pintar algo que lhes foi imposto pela escola.

### Ilustração 7 – Retoques finais no Mural

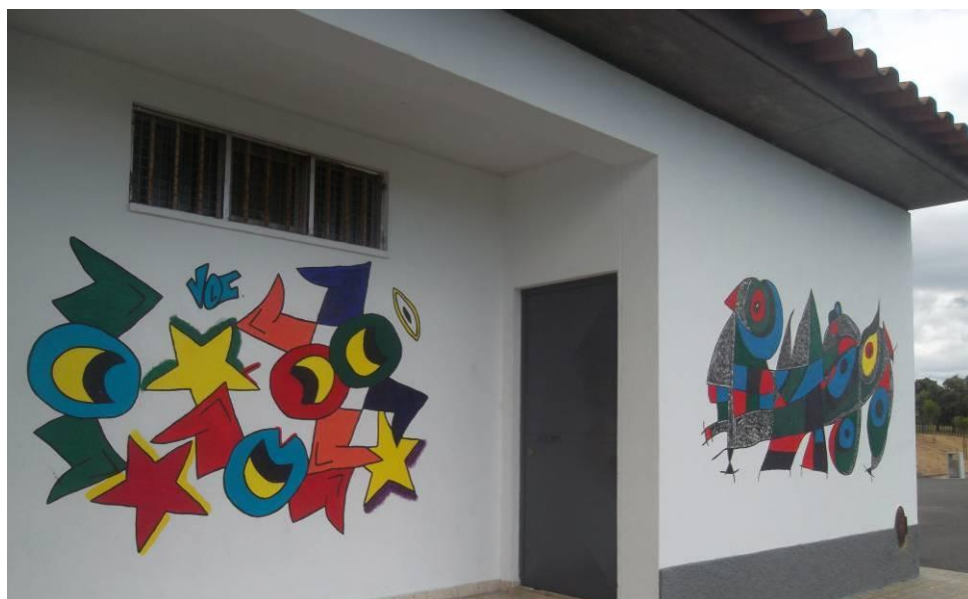


Tal como na turma do IEPF foi feita uma sessão final para execução dos questionários finais e através de uma conversa informal entre os formandos e a animadora muitas das razões de descontentamento em relação aos procedimentos da escola foram levantados. Foram feitas ainda entrevistas com os diferentes atores do meio escolar, professores, funcionários e colegas.

### Ilustração 8 - Mural final da turma do IEPF



**Ilustração 9** – Mural final da turma da ESA



## CAPÍTULO IV - RECOLHA DE DADOS E SUA ANÁLISE

“Medos e incertezas espelham, entre um vértice e outro, a intrínseca relação entre o sujeito que conhece e o fenómeno que procura compreender, investigar” (Rodrigues, 2000)

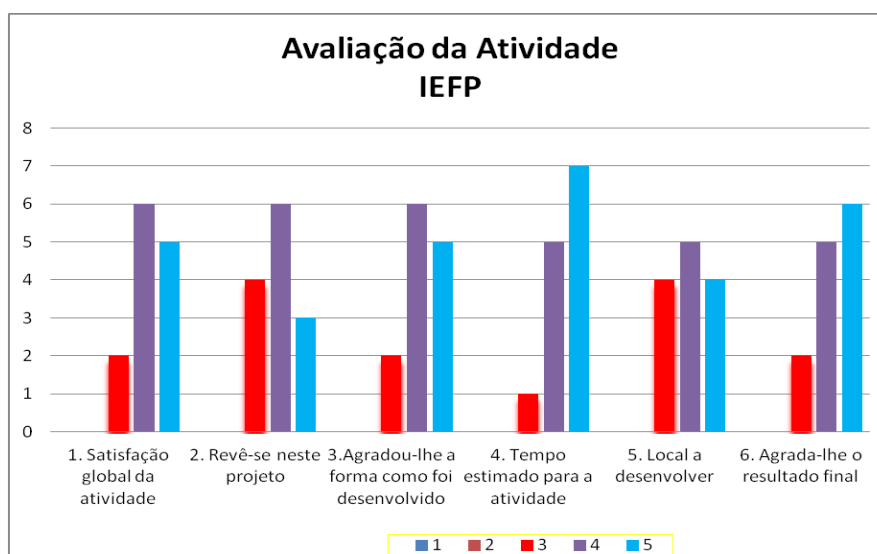
## 1. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE (Questionários finais)

O trabalho de intervenção desenvolvido, “Juventude inquieta mas não quieta” teve como questão principal a compreensão da importância das atividades artísticas no desenvolvimento cultural e social dos jovens e saber se essas mesmas criações podem ser um fator de integração e de promoção da melhoria de relacionamento entre os intervenientes que a executam.

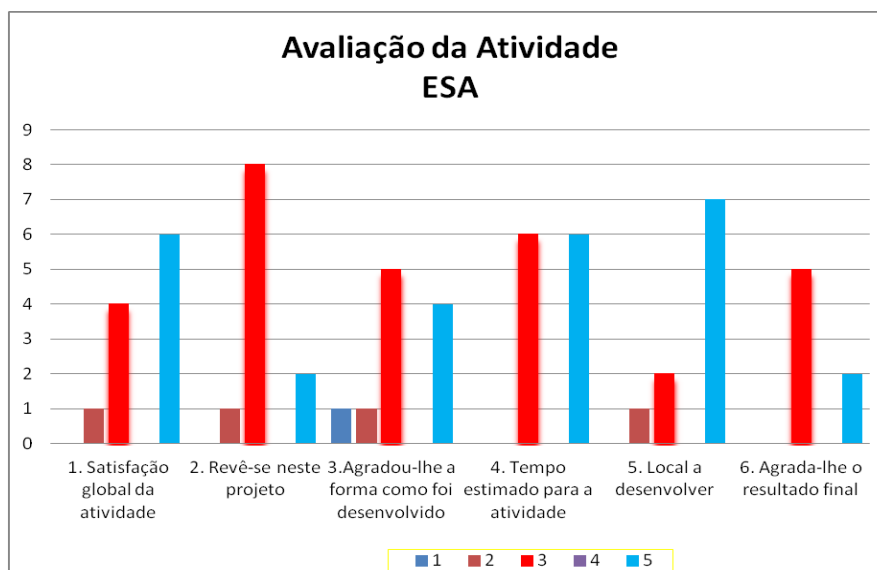
Nesta última fase do projeto pretendeu-se confirmar, ou não, se os objetivos foram conseguidos. Para isso foi importante refletir sobre o questionário final, as conversas tidas em sala no fim da atividade e as entrevistas feitas aos professores envolvidos.

Como avaliaram os intervenientes diretos esta atividade? As respostas de ambas as turmas apesar de terem algumas diferenças, no essencial são muito uniformes, a média neste ponto localiza-se em 4,2 para a turma do IEPF e 5 para a ESA, numa escala de 1 a 5.

**Gráfico 14 – Avaliação da atividade pelas formandas do IEPF**



**Gráfico 15 - Avaliação da atividade pelas formandas da ESA**

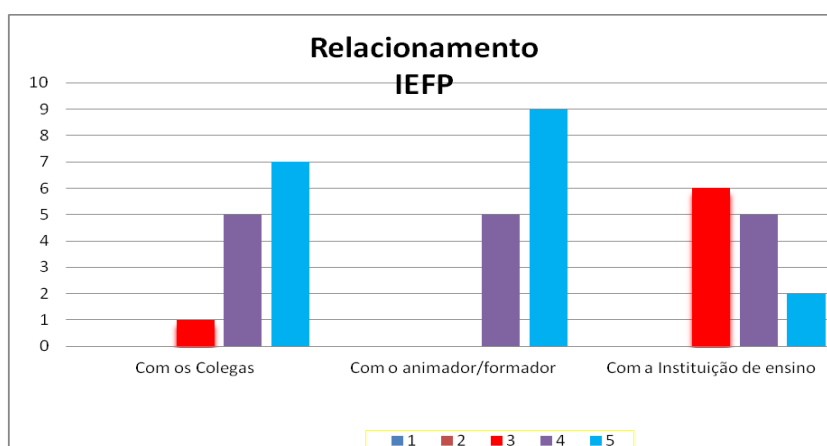


Como demonstram os gráficos diferença reside no facto de na turma do IEFP não existirem valores inferiores a 3 e na ESA existem valores de 1 e 2 apesar de não serem significativos. Dentro das questões para a avaliação da atividade não se destacam grandes diferenças entre elas. O questionário previa uma questão aberta para cada um escrever livremente a sua opinião sobre a atividade.

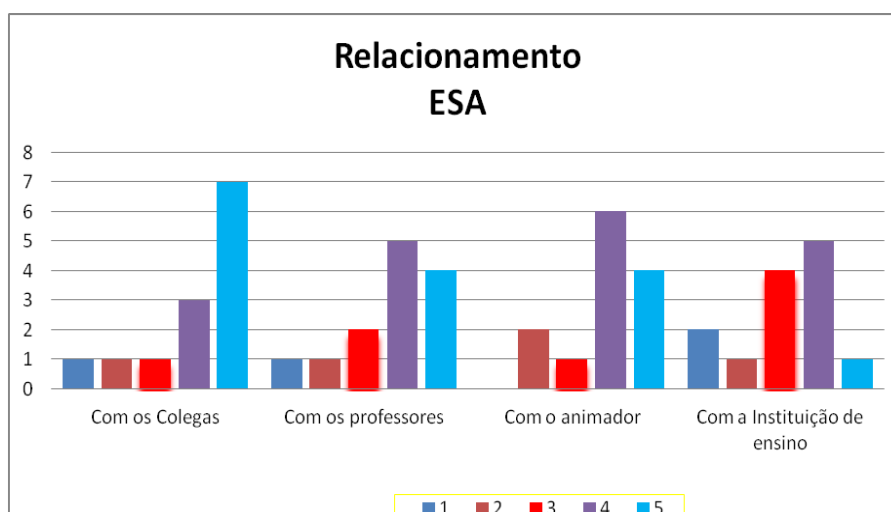
Alguns dos alunos da ESA afirmam não estarem satisfeitos com a atividade desenvolvida. As razões desta insatisfação prendem-se com o facto de não lhes ter sido possível pintar o mural como desejavam e terem sido obrigados a pintar aquilo que a escola lhes impôs. Outros porém referem que lhes agradou muito a atividade pois aprenderam a pintar um mural e a mexer realmente em tinta e pinceis. Na turma do IEFP várias formandas referem terem ficado muito satisfeitas com o resultado final e a experiência para elas foi muito positiva.

No que se refere ao relacionamento entre os vários intervenientes, os valores também variam entre 1 e 5 mas na turma da ESA faz-se a distinção entre professores, que os acompanharam na escola e animador, exterior à Escola. Assim nesta questão a média nas duas turmas reside no 4, mas tal como na primeira pergunta a turma do IEFP não tem valores de 1 e 2 e na da ESA aparecem em três pontos, excluindo apenas aquele que se refere ao animador.

**Gráfico 16 – Relacionamento para a turma do IEFP**



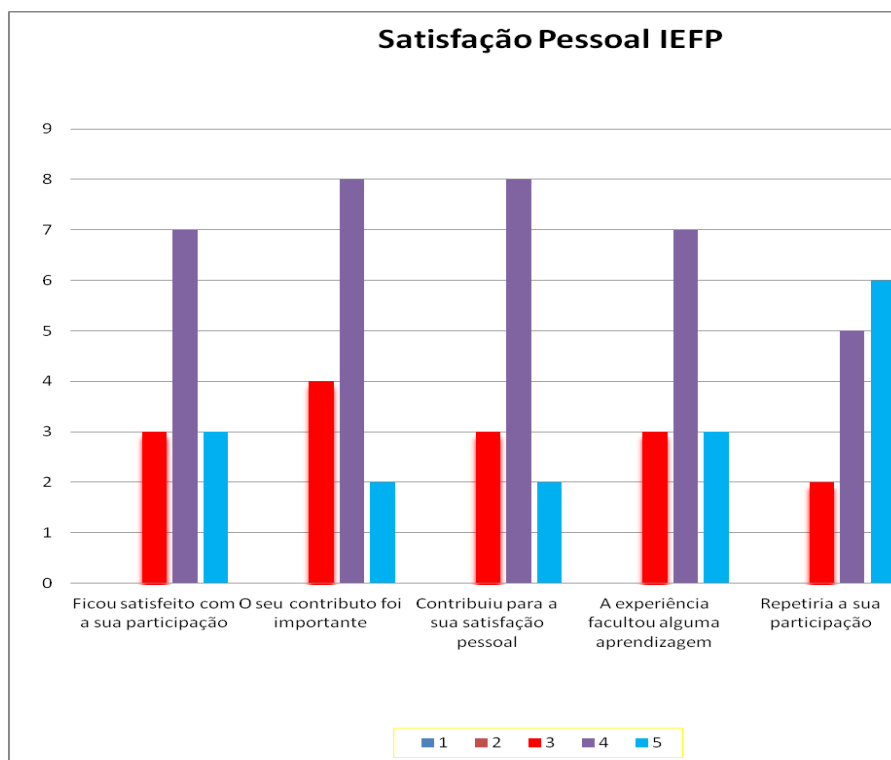
**Gráfico 17 - Relacionamento para a turma da ESA**



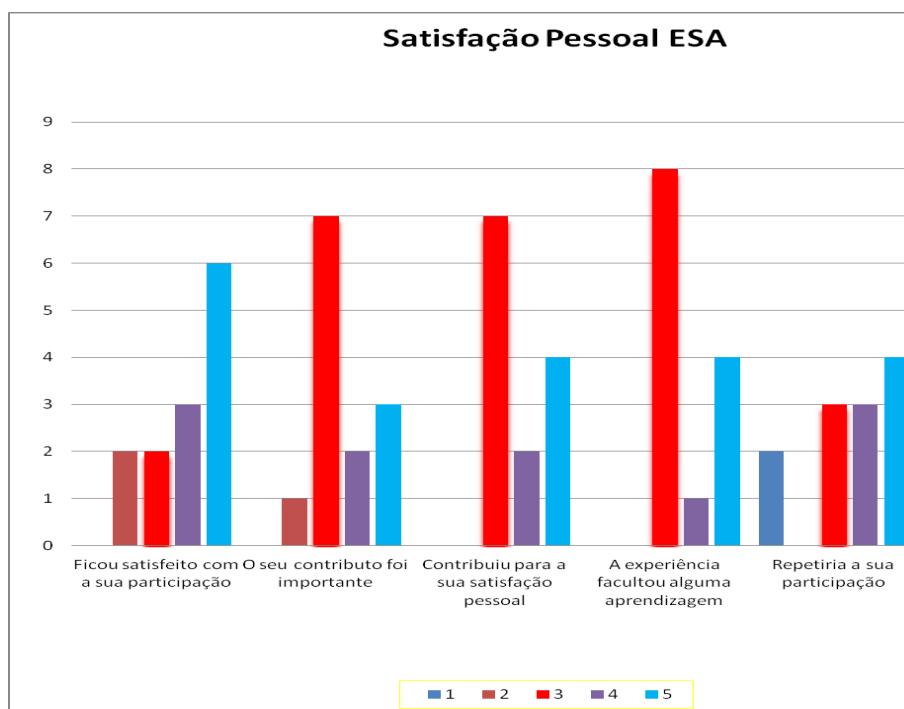
Em pergunta aberta a turma do IEFP menciona como aspetos positivos, o relacionamento com colegas que em ambiente de sala de aula é mais afastado e a que experiência proporcionou um maior convívio com a formadora/animadora.

Em termos de satisfação pessoal os resultados foram positivos apesar de na turma do IEFP a moda recair sobre o 4 e na ESA sobre o 3. A primeira turma revê-se mais no projeto e todas repetiriam a experiência, na turma da ESA alguns elementos não se revêm no projeto mas admitem ter aprendido muito com a experiência.

**Gráfico 18 – Satisfação pessoal para a turma do IEFP**



**Gráfico 19 - Satisfação pessoal para a turma da ESA**



Em sessão aberta foi dada oportunidade às duas turmas de se expressarem livremente sobre o projeto. Na turma do IEFP só foram referidos aspetos positivos e existia uma grande vontade de iniciar novos projetos neste âmbito, dentro do Centro de Formação do IEFP. Outras formandas referiram o prazer em ter feito algo num espaço escolar que tinha sido seu, outras ainda mencionaram que o seu interesse por arte urbana aumentou e já tinham visitado várias exposições e performances em espaços públicos.

Na ESA o aspecto negativo mencionado nesta sessão foi aqueles referido anteriormente, a falta de liberdade de expressão mas muitos foram os aspetos positivos referidos, nomeadamente, o contacto com a pintura de mural, terem aprendido novas técnicas, possuírem conhecimentos novos e alguns mostraram muito interesse em continuar este tipo de atividades. Fizeram alusão ao facto de terem conhecido novas formas de arte, muitos nunca tinham pensado que a construção artística podia ser muito mais que aquilo que aprendem na escola e desde aí veem as ruas das cidades com mais entusiasmo e com vontade de as colorir.

Durante as conversas informais tidas na escola e no IEFP com os funcionários e professores muitos mencionaram o interesse e o entusiasmo das turmas durante todo o projeto. Os funcionários da Escola referiram que nos dias de visita da animadora, os alunos assim que entravam na portaria perguntavam se esta já estava presente e aguardavam à porta, para iniciarem conversa antes da aula. As formandas do IEFP explicaram a todos os professores da turma o projeto que estavam a desenvolver com bastante interesse e expectativa pelas sessões de pintura que decorreram na ESA.

## **2. SÍNTESE FINAL**

Reflectindo sobre os resultados finais e fazendo uma análise geral pode-se afirmar que a meta foi alcançada. As atividades artísticas são importantes no desenvolvimento cultural e social dos jovens e podem tornar-se um fator de integração e de promoção da melhoria de relacionamento. Assim podem confirmar-se as hipóteses levantadas, visto que os jovens demonstram uma maior autoestima aquando do projeto. A introdução de novos conceitos de arte e a aproximação destes jovens a uma Cultura de Rua ajudaram a reduzir estereótipos sociais e culturais existentes neles e perceberam que a construção artística é possível para todos e não só para uma elite. Foi conseguida a promoção e valorização da cultura de rua dentro do contexto educativo, o que proporcionou aos alunos experiências que favorecem a sua

maturidade cívica e sócio afetiva, e aumentam atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação.

## CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E REFLEXÃO CRÍTICA

“As habilidades de raciocínio, observação, formulação e testagem de hipóteses (...) são pré-requisitos à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo” (BAGNO, 2007, p.9).

## **1. UM PROJETO ARTISTICO - UMA FORMA DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

Na conclusão do presente trabalho, torna-se importante avaliar construtivamente as partes estruturais que o compõem e o Projeto desenvolvido. Todas as partes estão interligadas, tanto em termos teóricos como práticos e, no fundo, dão resposta à questão que o trabalho aborda, a importância das atividades artísticas no desenvolvimento cultural e social da juventude como forma de integração e motivação escolar.

Os procedimentos e os instrumentos aplicados na recolha de dados permitiram uma informação mais detalhada e consistente. Questionários, sessões após o projeto e entrevistas aos agentes envolvidos mereceram uma análise e interpretação minuciosa, a partir da qual emergiram elementos significativos para o estudo. Nesta etapa investigativa, destacam-se os dados que mereceram mais relevo, e no final de todo este percurso evidenciam-se os elementos de diferenciação e de convergência dos resultados.

Os questionários iniciais e finais foram uma mais-valia na avaliação de todo o projeto. Assim como as entrevistas abertas com registo, os vídeos criados durante os encontros de pintura, as fotografias e os materiais produzidos pelos próprios alunos, entre eles, desenhos, pinturas e os projetos para o mural; os quais auxiliaram na abordagem das inter-relações tramadas entre as propostas levadas pela animadora e as conjecturas produzidas pelos formandos.

Neste capítulo pretende-se, assim, fazer a avaliação de todo o projeto e descobrir se aconteceram realmente mudanças comportamentais nestes Jovens em relação à sua envolvimento com o meio e até entre eles. Depois de analisados os questionários e as entrevistas a todos os intervenientes neste projeto, a resposta é positiva. Funcionários e professores relataram o entusiasmo dos jovens pelos dias de trabalho e a forma como se referiam ao espaço escolar alterado, visitando-o várias vezes ao longo do dia. Se estes comportamentos se mantêm após o trabalho não se consegue ainda prever, se o ambiente conseguido durante a execução do mural vai ter continuidade é uma incógnita, visto os dois grupos de jovens terem terminado a sua formação profissional e poderem não dar seguimento aos estudos. No entanto os questionários finais mostram bem as melhorias de relacionamento sentidas pelos jovens, mais evidentes no que se refere aos colegas e ao animador, mas ainda significativa no que se refere à instituição de ensino.

Ao interagir com o grupo e o espaço, enquanto limitador de passagem por meio da pintura mural, procurou-se ter presente o significado do muro onde a pintura foi realizada. Uma vez que, os muros podem ter a finalidade de proteger os espaços

privados, sem perguntas, sem diálogos, somente como imposição, por uma parede que não diz nada, só separa espaços, vidas e histórias. A pintura mural permitiu que se fizessem tessituras entre essas histórias, pois por meio dela foi possível com a escola e com os estudantes através das reflexões produzidas, da pintura e dos diálogos com educadores, criar uma nova realidade; aproximando pessoas e identidades.

Em simultâneo, ambicionava-se descobrir se este projeto seria uma atividade que proporcionaria uma aprendizagem, quer no que se refere à arte, quer de si mesmos como cidadãos ativos e dinamizadores. Os alunos de ambas as turmas referem ter aprendido com o projeto e em resposta aberta falam dos novos conhecimentos adquiridos sobre arte e a vontade de iniciar novos projetos. Alguns referem ter começado a visitar espaços públicos onde têm acesso a esta arte de rua, que era praticamente desconhecida no início deste projeto.

Muitos projetos artísticos, que se centram na Escola como espaço de atuação, confirmam a importância da animação artística na melhoria do ambiente escolar e das aprendizagens. Na maioria dos projetos estudados, o tempo foi um dos principais problemas, mas a qualidade de relacionamento dos intervenientes entre si e destes com o espaço escolar é acentuada, constatando-se uma franca melhoria aquando da implementação dos projetos. O projeto MUS-E, projeto de trabalho continuado no currículo normal da escola, tendo como mentor o violinista Yehudi Menuhin, defende que a arte e os artistas, em contacto com populações escolares desfavorecidas, ajudam ao desenvolvimento global dos alunos. Implementado em algumas escolas e jardim-de-infância do país, este projeto tem alcançado objetivos artísticos, pedagógicos e sociais.

Os objetivos do trabalho de campo foram alcançados: possibilitar a participação de alunos na decoração do espaço escolar, a fim de criar raízes e laços de pertença. Dando-lhes a possibilidade de deixar a sua marca positiva e tornando a escola um espaço de vivência participada. Propiciando, a estes jovens, vivências escolares que ao mesmo tempo os tornam cidadãos críticos e mais conscientes da sociedade que habitam. Isto seria conseguido através dos objetivos pedagógicos: proporcionar a estes alunos experiências positivas e motivadoras dentro do espaço escolar; Incentivar o gosto pelas artes; reconhecer na arte urbana (pintura de mural) uma forma de expressão artística e não de vandalismo; trabalhar estimulando a interação, comunicação, as relações de confiança e amizade entre os elementos das turmas.

A oficina como um todo possibilitou aos colaboradores a criação de relações entre as práticas e os temas tecidos no decorrer dos encontros, facto verificado através do discurso informal e das observações produzidas nos inquéritos no final da jornada. Além de se terem interessado por conhecer outros artistas e linguagens, fizeram relações com assuntos de seu interesse. Por fim, a oficina de arte mural abriu possibilidades de desenvolver outros trabalhos com o grupo, permitindo também a outros adolescentes da comunidade interessar-se. Considera-se que todas as oficinas e sessões em turma foram relevantes para a execução do projeto

A construção artística permitiu a estes jovens comprovarem que, apesar de suas limitações possuem habilidades, sentimentos, desejos e opiniões, como qualquer outra pessoa. “A arte capacita o ser humano a compreender a realidade e ajuda-o a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade” (Fischer, 1981, cit. Martins, 2000, p. 13). Estes jovens provaram que são capazes de se expressar artisticamente, logo conseguiram participar de modo mais efetivo no seu contexto sociocultural, contribuindo produtivamente e transformando o seu desenvolvimento num constante processo de aprendizagem e de reconstrução das suas formas de expressão, exercendo, assim, a sua ação sobre o meio envolvente.

O Animador Sociocultural e a Animação Artística podem ser sem dúvida um contributo valiosíssimo para uma Escola de futuro, independentemente do carácter que adquirir. Poderá intervir na componente formativa, na difusão cultural, na animação artística, na animação lúdica ou até social já que a Escola está inserida numa sociedade específica e é um grupo constituinte da mesma. Poderá servir para proporcionar aos alunos novos horizontes e conhecimentos, e em muitos casos oportunidades que são só possíveis para alguns.

Em virtude dos factos mencionados neste projeto, espera-se que ele sirva de ponto de partida para outros neste género, pelo menos serviu para estes jovens conseguirem uma maior abertura à arte e perceberem que não é uma atividade exterior a eles mas inerente a todos. A criação artística permitiu-lhes perceber que possuem habilidades, sentimentos, desejos e opiniões, como qualquer outra pessoa, ou seja, a criação artística capacitou-os de uma nova forma de compreensão da realidade e ajudou-os a transformarem a sua forma de ver a própria arte.

## **2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

As dificuldades e as limitações com que nos deparámos prenderam-se essencialmente com o fator tempo e com dificuldades económicas para a aquisição de

materiais. Com as formandas do IEFPP a articulação de horários e dias de trabalho foi simples mas com a ESA encontrou-se alguma dificuldade em gerir o tempo disponível, o que obrigou à reformulação do projeto, executando as tarefas de forma diferente do que foi previsto inicialmente. Além disso, a necessidade de concluir e apresentar o projeto (imediatamente antes de os alunos irem para estágio) fez com que a oficina de pintura fosse repartida por pequenos módulos de 45m o que impossibilitou muitas vezes a presença da animadora e retirou continuidade ao trabalho, assim como prejudicou o espírito de camaradagem e convívio entre todos os elementos.

Em relação às dificuldades para adquirir os materiais tiveram que ser adquiridos pela animadora e com o apoio de uma empresa de Castelo Branco, pois nem a ESA, nem o IEFPP tinham verba para a compra de materiais. A logística do transporte foi superada algumas vezes pela Junta de Freguesia de Alcains.

Houve também alguns momentos de negociação com os alunos da ESA em que nem sempre foi possível obter um consenso. Nestes casos, houve necessidade de recorrer a votações e imposições da própria ESA, sobre o que pintar no mural. Contudo, alguns alunos tiveram dificuldade em acatar as decisões, o que se traduziu nalguma desmotivação e recusa em participar na atividade.

No que se refere à construção da fundamentação teórica a dificuldade prendeu-se com a procura de autores que abordassem diretamente a animação artística, enquanto instrumento de intervenção cultural e social que promove o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Não obstante, a informação pretendida foi encontrada, introduzida e articulada com todos os restantes conceitos que consideramos fundamentais a todo o conteúdo do trabalho.

### **3. DIVULGAÇÃO E PERSPETIVAS DE CONTINUIDADE DO PROJETO**

O Jornal Reconquista publicou uma notícia (em Anexo) sobre esta atividade o que ajudou na promoção do interesse destes jovens em continuar projetos deste tipo. O IEFPP fez ainda a divulgação da atividade no seu SITE enaltecendo o ego destes jovens que se sentiram parte da instituição.

Foi ainda proposto aos jovens da ESA a continuação do projeto e a fábrica Dielmar pediu para ser feito um mural nas suas instalações. Projeto este que se encontra em aberto à espera de aprovação da Escola. Ainda duas formandas do IEFPP abriram o seu próprio negócio e decidiram pintar um mural no espaço comercial.

Como projeto de animação foi enriquecedor, atendendo ao tipo de estudo realizado os seus resultados não podem ser generalizáveis. Todavia, tal como na

maior parte dos estudos, as suas conclusões servem de ponto de partida para outros estudos e novos projetos.

Não esquecendo que este foi um projeto desenvolvido com formandos de cursos profissionais, considera-se que seria importante realizar este tipo de projeto envolvendo alunos que não estejam relacionados com a área profissional, ou não possuam no seu currículo escolar disciplinas de educação artística, mas que frequentem outros cursos de caráter geral onde a produção criativa não está tão presente.

Outro possível projeto seria o de acompanhar um grupo de alunos durante mais tempo dois ou mais anos letivos, repetindo a mesma metodologia em anos diferentes a fim de analisar as diferenças verificadas, pois tanto a criatividade como o relacionamento são competências que não se desenvolvem de um dia para o outro. Um estudo mais alargado no tempo permitiria analisar as diferentes fases de evolução da criatividade, do relacionamento e empenho escolar, bem como retirar conclusões sobre os métodos mais adequados a cada fase. Igualmente pertinente seria estudar, *a posteriori*, de que forma as melhorias na criatividade e relacionamento deste alunos se refletirão no seu futuro profissional ou académico (no caso de prosseguirem estudos).

Levando-se em consideração estes aspetos, espera-se humildemente que, apesar das suas limitações, este trabalho possa servir como estímulo à utilização de técnicas de agilização do pensamento criativo em contextos pedagógicos, que desencadeie novas questões ou que possa funcionar como fator de motivação e suporte para trabalhos futuros nesta área e que também faça perceber a amplitude da animação artística e do trabalho do animador dentro do espaço escolar.

Este foi um projeto limitado no tempo. Uma pesquisa que permitiu a criação artística com jovens em ambiente escolar. Como acontece frequentemente, no final do processo lida-se com mais interrogações e incógnitas do que no início. Novas perspetivas impelem um novo olhar, procurando desbravar novos caminhos interpretativos e novos eixos de comunicação. Novas formas de fazer ciência, de lidar com as palavras e as imagens, também surgem propostas e ideias para outros projetos. Mas no fim de um projeto é preciso lidar com o presente, avaliar o passado e projetar o futuro

A Educação pela Arte proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida (Sousa, 2003, p. 83).

## BIBLIOGRAFIA

- Abramo, H. W. (1994). *Cenas juvenis: Punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: SCRITTA/ANPOCS.
- Alves, O. (2006). *De Lazarim para o Mundo*. Máscara Ibérica, Vol. 1, Porto: Edições Caixotim,
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodologias y Práticas de la animación sociocultural*. Vol.1 Madrid: Editorial CCS.
- Aries, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bagno, M. (2007). *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 21. ed.. São Paulo: Ed. Loyola.
- Baião, M. D. (2007). *Educar pela arte numa pedagogia interdisciplinar, num processo de inclusão*. Conferência Nacional de Educação Artística, 29 de Outubro de 2007: 2.ª Sessão. Porto: Casa da Música. Acedido a 14 de julho de 2014, em <http://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/dalilabaiao.pdf>
- Barrett, M. (2008). *Educação em arte*. 2 ed. Editorial Presença, Lisboa
- Bauman, Z. (2005). *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Baxter, M. (2003). *Projeto de Produto: Guia prático para o design de novos produtos*. São Paulo: Edgard Blucher.
- Bertin, G. et al. (2003). *Développement local et intervention sociale*. Paris: L'Harmattan.
- Brettes, A. (2010). *"Educar para a Criatividade"*. Acedido a 10 de Janeiro de 2015 em [www.aspl.pt](http://www.aspl.pt)
- Besnard, P. (1991). *A Animação Sociocultural*, (1ª ed.) Barcelona: Paidós Educador.
- Bocato, V. R. C (2006). *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Vol. 18, nº 3, pp. 265-274. São Paulo: Rev. Odontol. Univ.
- Borja J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calvo, A (2002). *La Animación Sociocultural – Una Estrategia educativa para la participación*, Madrid: Alianza Editorial.

- Caifa, J. (1985). *Movimento punk na cidade: a invasão dos bandos sub.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Campos, R. (2005). *Uma cidade de imagens – deambulações pela publicidade, arte oficial e arte de rua.* Imagens da Cultura /cultura das Imagens. Porto: CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual Universidade Aberta.
- Caride, A. (2005). *La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social.* In Revista de Educación, 336: pp.73-88.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação: Guia para auto-aprendizagem,* Lisboa: Universidade Aberta.
- Carone, I (1999). *Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90.* (pp. 9-11) São Paulo: Hacker Editores.
- Castells, M. (1998). *El poder de la identidad .* (Vol. 2) Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, J. A., & Aquino, L. (2008). *Juventude e políticas sociais no Brasil.* Brasília: IPEA.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.* Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2005). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Crespi, F. (1997). *Manual de sociologia da cultura.* Lisboa: Estampa.
- Coelho, R. M. (2010). Martins, R.; Tourinho, I. (orgs.). O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte. In: *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola.* pp. 105-130. Santa Maria: Editora UFSM.
- Damásio, A. (2006). *Arte e Educação.* Acedido a 18 de Outubro de 2014 em [www.clubeunecoart.pt/artigos.php](http://www.clubeunecoart.pt/artigos.php)
- Dayrell, J. A. (2003). O jovem como sujeito social. Nº 24, set./dez. Brasil: *Revista Brasileira de Educação.* Campinas.
- Dayrell, J. A. & Nilma L. (2007). In: Matos, M., Gomes, N., Dayrell, J. (Org.). *A juventude no Brasil: questões e desafios.* Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, económicos, culturais e ambientais. (1ª ed.) Vol. 5, pp. 89-113. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG.
- Dayrell, J.T.& Gomes, N.L. (2003). *Formação de agentes culturais juvenis.* Belo Horizonte: Encontro de extensão da UFMG.

- Duarte, R. (2007). *Educação Visual para a cidadania: Um Estudo comparativo em contexto escolar*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Freixa, C. (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona: Ariel
- Ferraz, M. H.C. de T. & Fuzari, F. de R. (2004). *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Figueiredo, J. (2009). *Educação e afetividade na relação com @ outr@: contributos da perspectiva eco-relacional. Educação humanizadora e os desafios da diversidade*. pp. 21-43. Santa Cruz do Sul: UDUNISC.
- Freire, P. (1997). O Papel da animação sociocultural na educação artística. In *Revista Alentejo Educação* N.º3; 2011.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. (3ª ed.) Loures: Lusociência.
- Freitas, M. V. (2005). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa.
- Garcia, P. & Faria, H. (2001). *Educação e cultura popular: um estudo da arte de 1999*. In: *Revista e-Curriculum*, vol. 5, núm. 1. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Brasil
- Garrett, A. (1829). *Tratado da Educação*. In: *Obras completas da Educação*. Empresa da História de Portugal, Lisboa.
- Gil, A. C. (2006). *Como elaborar projetos de pesquisa*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.) São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gillet, J. (1995). *Animation et Animateurs*. Paris: Colec. Technologie de l'action sociale. L'Harmattan.
- Gordon, E. Acedido em 20 de Dezembro de 2014 em <http://www.giml.org/gordon.php>.
- Krauskopf, D. (2001). Los Nuevos Desafios de La Educacion em El desarorollo Juvenil in: *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Donas. Costa Rica: Solum, compilador. LUR ediciones.
- Habermas, J. (1986). *Ciência y técnica como ideologia*. Madrid: Tecnos.

- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (10ª ed.) Rio de Janeiro: DP&A.
- Hernandez, F. (2006). *Los Estudios de Cultura Visual: La construcción permanente de un campo no disciplinar*. Madrid: La Puerta. Publicación de Arte y Diseño.
- Hernandez, F.(2007). *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.
- Herschmann, M. (1995). *Música, juventude e violência urbana: o fenômeno Funk e Rap*. In: Midia, drogas e criminalidade, dez. 94 e mar. 95. Ano 1. Rio de Janeiro: CEBELA.
- Léon, O. D. (2005). *Adolescência e juventude: das noções às abordagens. Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa.
- Lopes, M. de S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.
- Maffesoli, M. (1987). *O tempo das tribos - declínio do individualismo nas sociedades de mass*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária
- Marc, J (2006). *O que é estética?* São Leopoldo: Unisinos.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Mario Margulis (ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Martins, R. (2007). A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda (org.) *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007a, pp. 19-40
- Martinez, R. (2010). A animação e as Escolas Superiores de Educação. *Medi@ções: Revista OnLine*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Vol. 1 – Nº 2.
- Mattar, F. N. (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planeamento, execução e análise*. (2ª Ed.) Vol.2.São Paulo: Atlas.
- Monteiro, P. (1993). Questões para a etnografia numa sociedade mundial. In *Novos Estudos Cebrap* Nº36. Cidade Editora
- Morin, E. (1969). *Cultura de massa no século XX*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Munari, B. (2002). *Das coisas nascem coisas*. São Paulo: Martins Fontes.

- Neto, A. dos S. (2005). A pintura como arte pública. In: *Cultura Visual e desafios da pesquisa em Artes*. Martins, Alice F.; Costa, Luiz E; Monteiro, Rosane H. 14º Encontro: Cultura Visual e desafios da pesquisa em Artes. Goiânia: UFG.
- Nunes, A. S. (1969). O conceito de "geração demográfica". In: *Sociologia e Ideologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Moraes, pp. 75-93
- Pais, J. M. (1990). *Análise Social, vol. XXV*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda pp.139-165.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (2004). *Tribos Urbanas. Produção Artística e Identidades*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pais, J. M. (2005). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. (3ª ed.) Porto: Âmbar.
- Platão. A República, Livro III: 401c, 403c.
- Peres, A. N. ; Lopes, M. S. (2007). *Animação Sociocultural – Novos Desafios*. Amarante: APAP.
- Poiraz, M. (2003). *Espaces de proximité et animation socioculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. ( 3ª ed.) Rev. E Ampl. São Paulo: Atlas.
- Rychen, D. S. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OCDE
- Roncayolo, M (1990). *La ville et ses teritoires*. Paris: Éditions Gallimard.
- Sanchez, I. (1997). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05.
- Schiller, F. (1795). *Apresentação de Die Horen*. In: *Literatura Alemã, Textos e Contextos – Volume I (1700-1900)*, seleção, tradução, introdução e notas de João Barrento, Editorial Presença, 1989
- Silva, E. & Moinhos, R. (2010). *Animação sociocultural – módulos opcionais*. Lisboa: Plátano Editora.
- Souza, A. M. A. (1995). *Cultura rock e arte de massa*. Rio de Janeiro: Diadorim.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação, Bases Psicopedagógicas – Vol.1*, Lisboa: Instituto Piaget Politécnico de Lisboa.

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trilla, J. (2004). *Animación Sociocultural – teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Weller, W (2005). *A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. Estudos Feministas*. Vol. 13, n. 1, pp. 107-126.
- UNESCO (2006). *Conferência Mundial sobre Educação Artística – Recomendações*. Lisboa: UNESCO. Acedido a 04 de julho de 2014, em [www.unesco.pt/pdfs/docs/Recomendacoes.doc](http://www.unesco.pt/pdfs/docs/Recomendacoes.doc)
- Ventosa, V. (2002). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial CCS.

## ANEXOS

## ANEXOS

## Anexo1

### Questionários Iniciais



Escola Superior de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

Questionário:

Data: \_\_\_/\_\_\_/ 2014

- Este questionário destina-se a obter informações quanto à perceção dos alunos relativamente à arte urbana e enquadra-se no âmbito do Mestrado em Animação Artística da Escola Superior de Educação de Viseu;
- O anonimato e a confidencialidade das respostas são integralmente garantidas;
- Não há respostas corretas e incorretas a sua opinião é sempre válida.
- Agradeço desde já a sua opinião.

Responda, por favor, a todas as questões

1. Idade\_\_\_\_\_

2. Sexo:

Masculino

Feminino

1.3 Quem constitui o seu agregado familiar:

Mãe

Pai

Irmãos  Quantos? \_\_\_\_\_

Outros  Quem? \_\_\_\_\_

1.4 O que faz profissionalmente o seu agregado familiar?

---

---

---

**2. Já chumbou alguma vez?**

Sim  Se sim quantas vezes\_\_\_\_\_

Não

**2.1 A escola para si é:**

Uma obrigação

Uma forma de conseguir um emprego

Uma meta para entrar no ensino superior

Outra

\_\_\_\_\_

**2.2 Qual é a sua disciplina favorita?**\_\_\_\_\_

**2.3 Qual é a disciplina que gosta menos?** \_\_\_\_\_

**3. Defina em algumas palavras o que é para si a Arte:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3.1 Que tipos de arte conhece?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3.2 O que pensa que pode ser considerado arte:**

Pintura  Arquitetura  Escultura  Cinema  Teatro Grafittis Musica

Outras Quais\_\_\_\_\_

**3.3 Onde mora existem formas de ter acesso à arte**

Sim

Não

**3.4 Já visitou algum Museu**

Sim  Qual foi a sua impressão\_\_\_\_\_

Não

## Anexo 2

### Questionário final



Escola Superior de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

Questionário:

Data: \_\_\_/\_\_\_/ 2014

- Este questionário destina-se a obter informações quanto à perceção dos alunos relativamente à arte urbana e enquadra-se no âmbito do Mestrado em Animação Artística da Escola Superior de Educação de Viseu;
- O anonimato e a confidencialidade das respostas são integralmente garantidas;
- Não há respostas corretas e incorretas a sua opinião é sempre válida.
- Agradeço desde já a sua opinião.

De acordo com a escala de satisfação, preencha com um círculo na resposta desejada e dê as suas sugestões ou observações.

**1 - Nada satisfeito; 2 - Pouco satisfeito; 3 - Satisfeito; 4 - Muito satisfeito; 5 - Totalmente satisfeito; n/a – Não aplicável.**

#### Avaliação da Atividade

1. Satisfação global da atividade	1	2	3	4	5	n/a
2. Revê-se neste projeto	1	2	3	4	5	n/a
3. Agradou-lhe a forma como foi desenvolvido	1	2	3	4	5	n/a
4. Tempo estimado para a atividade	1	2	3	4	5	n/a
5. Local a desenvolver	1	2	3	4	5	n/a
6. Agrada-lhe o resultado final	1	2	3	4	5	n/a

#### Observações sobre a atividade

---

---

### Relacionamento

7. Com os colegas	1	2	3	4	5	n/a
8. Com os professores	1	2	3	4	5	n/a
9. Com o animador	1	2	3	4	5	n/a
10. Com a sua instituição de ensino	1	2	3	4	5	n/a

### Observações sobre o relacionamento estabelecido durante a atividade

---

---

### Satisfação pessoal

11. Ficou satisfeito com a sua participação	1	2	3	4	5	n/a
12. O seu contributo foi importante	1	2	3	4	5	n/a
13. Contribuiu para a sua satisfação pessoal	1	2	3	4	5	n/a
14. Repetiria a sua participação neste projeto	1	2	3	4	5	n/a
15. Parece-te que a experiência que tiveste por te possibilitou alguma aprendizagem	1	2	3	4	5	n/a
16. Repetiria a sua participação neste projeto	1	2	3	4	5	n/a

### Observações sobre o relacionamento estabelecido durante a atividade

---

---

Obrigada pela sua participação

## **Anexo 3**

### **Planos de sessão**

#### **Planos de Sessão (1ª e 2ª Sessões)**

**Curso:** Esteticista e cosmetologista

**Temas:** A arte e o espaço que ocupa na sociedade do Séc. XXI (arte de rua). Projeto de adaptação social pela arte.

**Público-alvo** de Aprendizagem de Estética e Cosmetologia do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Castelo Branco.

**N.º de formandos:** 16 (sexo feminino)

**N.º de sessões:** Duas

**Duração da sessão:** 90min.

**Local:** Centro de Formação de Castelo Branco

**Data:** janeiro de 2014

**Material a utilizar:** Apresentações em Power Point, vídeos com obras artísticas, computadores com acesso à internet e instrumentos de avaliação inicial do projeto.

**Objetivo Geral:** Recuperar a cidadania e a autoestima de jovens através do desenvolvimento das linguagens artísticas (artes visuais).

#### **Objetivos específicos da sessão:**

- Discutir as relações entre a arte e o lugar em que é exposta e fazer com que os alunos experimentem ações como espectadores de arte.
- Perceber as manifestações artísticas urbanas (grafite, performances, skaters, música alternativa, tecnologia, instalações...);

#### **Conteúdos:**

- A arte e a sua capacidade de se adaptar à sociedade, espelho de problemas e controvérsias.
- A arte como crítica social ativa que continua a ser usada como veículo para a comunicação.
- Arte contemporânea
- Tendências artísticas e fatores económicos, sociais, políticos e religiosos.

- Culturas juvenis: grafite, performances, skaters, música alternativa, tecnologia, instalações...
- Definição de arte pública

**Destinatário:** Turma de estética e cosmetologista do IIEFP

**Data de realização:** janeiro

**Local:** Centro de Formação do IIEFP de Castelo Branco

**Formador (Animador):** Carla Valente

### Roteiro Pessoal / Primeira sessão

**Temas:** Projeto de integração social pela arte. A arte e o espaço que ocupa na sociedade do Séc. XXI (arte de rua).

OBJETIVOS GERAIS: Recuperar a cidadania e a autoestima de jovens através do desenvolvimento das linguagens artísticas (artes visuais).			PUBLICO-ALVO: As formandas do curso de Esteticista e Cosmetologista			
OBJETIVOS ESPECIFICOS/COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS/ CRITERIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES	MATERIAIS/ RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	BIBLIOGRAFIA/WEBGRAFIA	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer as diferentes manifestações culturais contemporâneas</li><li>• Aprender a interpretar os problemas sociais tendo por base a representação artística</li><li>• Indagar sobre novas formas de manifestações artísticas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A arte e a sua capacidade de se adaptar à sociedade, espelho de problemas e controvérsias.</li><li>• A arte como crítica social ativa que continua a ser usada como veículo para a comunicação.</li><li>• Arte contemporânea</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Método expositivo, dando a conhecer algumas obras artísticas contemporâneas</li><li>• Método ativo com constante interação com os participantes de maneira a que haja facilitação para a criação de ideias e confirmação dos conteúdos apreendidos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentações em power point e vídeos com as obras artísticas a observar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Auto e hetero avaliação através de perguntas abertas feitas oralmente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Campos, R. M. de O. (2007). <i>Pintando a cidade: uma abordagem antropológica ao graffiti urbano</i>. Dissertação de Doutoramento em Antropologia – Especialidade Antropologia Visual para a Universidade Aberta.</li><li>• Pais, J. M. &amp; Leila M- B. (coords.) (2004). <i>Tribos Urbanas. Produção Artística e Identidades</i>, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.</li><li>• Wanner, M.C.A. (2010). <i>Paisagens sígnicas: uma reflexão sobre as artes visuais contemporâneas</i>. Salvador: EDUFBA.</li></ul>	90min

**Destinatário:** Turma de estética e cosmetologista do IEFP

**Data de realização:** janeiro

**Local:** Centro de Formação do IEFP de Castelo Branco

**Formador (Animador):** Carla Valente

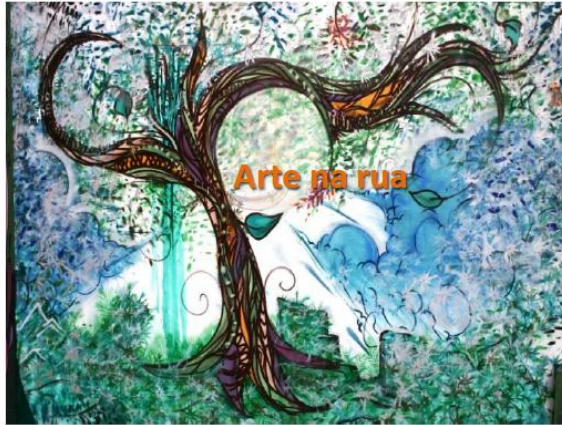
### Roteiro Pessoal / Segunda sessão

**Tema:** Projeto de integração social pela arte. A arte e o espaço que ocupa na sociedade do Séc. XXI (arte de rua).

<b>OBJETIVOS GERAIS:</b> Recuperar a cidadania e a autoestima de jovens através do desenvolvimento das linguagens artísticas (artes visuais).		<b>PUBLICO-ALVO:</b> As formandas do curso de Esteticista e Cosmetologista				
<b>OBJETIVOS ESPECIFICOS/ COMPETÊNCIAS</b>	<b>CONTEÚDOS/ CRITERIOS DE EVIDÊNCIA</b>	<b>ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES</b>	<b>MATERIAIS/ RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<b>AValiação</b>	<b>BIBLIOGRAFIA/WEBGRAFI A</b>	<b>TEMPO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Perceber as manifestações artísticas urbanas (grafite, performances, skaters, música alternativa, tecnologia, instalações...)</li><li>• Compreender a arte como manifestação social</li><li>• Discutir o papel da manifestação artística</li><li>• Reconhecer a arte pública e de rua</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tendências artísticas e fatores económicos, sociais, políticos e religiosos.</li><li>• Culturas juvenis: grafite, performances, skaters, música alternativa, tecnologia, instalações...</li><li>• Definição de arte pública</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Método expositivo, dando a conhecer algumas obras artísticas contemporâneas</li><li>• Método ativo, sendo os formandos a trazerem para a aula manifestações artísticas, com constante interação com os participantes de maneira a que haja facilitação para a criação de ideias e confirmação dos conteúdos apreendidos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentações em power point e vídeos com as obras artísticas a observar;</li><li>• Pesquisa na internet de outras formas artísticas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Auto e hetero avaliação através de perguntas abertas feitas oralmente,</li><li>• Criação de datas para a realização de oficinas de trabalho</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fonseca, M. (2007). <i>Arte Contemporânea: instalações artísticas e suas contribuições para um processo educativo em arte</i>. Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo.</li><li>• FLASH-MOB in <a href="http://www.tvi.iol.pt/videos/13775445">HTTP://WWW.TVI.IOL.PT/VIDEOS/13775445</a></li><li>• A vila condenada de Doel e a sua arte de rua em: Metamorfose Digital <a href="http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=27085#ixzz2XwgDfMjn">http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=27085#ixzz2XwgDfMjn</a></li></ul>	90min.

## Anexo 4

### Power Point das sessões



Arte em muros é uma das mais antigas formas de expressão.

Mesmo sem considerar a arte rupestre da pré-história muitos outros povos, em diferentes épocas da História, recorreram a esse tipo de manifestação.



Rupestre



Civilização Maia



Antigo Egito

Arte Urbana:  
Surgiu – fim década de 1960 / início década 1970 – Filadélfia.

Grafitadores:  
**Cornbread**  
**Cool Earl**

Notoriedade – Nova York  
Grafitadores:  
**Taki183**  
**Stan153**  
deram vida à “Escola Nova-Iorquina” de grafite moderno.



A arte na rua é uma forma que os artistas arranjaram para se expressar. Mostram histórias da sua vida ou de outras pessoas, ou simplesmente desenham o que lhes vem à cabeça.

### Arte Urbana

- A arte urbana não é feita para ficar dentro de museus, mas para ser admirada no espaço vivo das cidades, nas ruas, entre o movimento das pessoas. Algumas são criadas por instituições e com autorização. No entanto, muitas outras são colocadas no espaço público como forma de protesto ou guerrilha artística. No anexo 1 encontram-se alguns documentários consultados.



Estes artistas de arte na rua têm uma imaginação e criatividade para além do bom.

## Graffiti

- A história do graffiti não é recente, tem origem no império romano através de inscrições feitas em paredes. Pode ser considerado graffiti qualquer tipo de desenhos, pinturas, inscrição caligrafada num um local, suporte ou objeto que normalmente não possui esta finalidade.
- O grafismo é a expressão de arte urbana mais lembrada quando queremos explicar o que é arte urbana, o graffiti é uma arte e não é a única arte urbana existente. Dentro do grafismo existem diversos tipos de técnicas como por exemplo o estêncil, bubble style e 3d, no entanto há também a ilegal, sem a autorização do proprietário, sendo ele tanto público como privado.



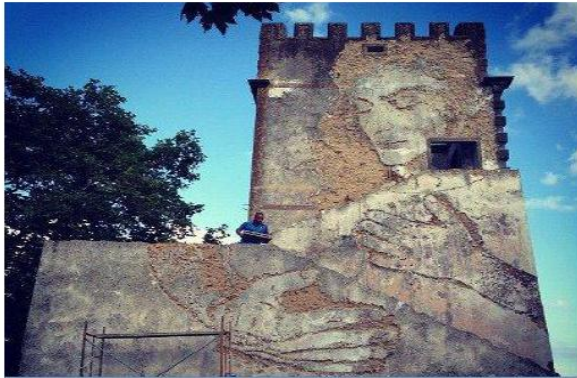
Mas essa arte nem sempre é considerada legal. Existem muitas localidades que proíbem e acontece o que realmente deveriam intervir, os grafitis maldosos.

A arte urbana prolifera e o grafite aparece por todo o lado muitos são os lugares online onde podem ser descobertas verdadeiras criações artísticas.



A vila condenada de Doel e a sua arte de rua em: Metamorfose Digital





Muitas paredes de edifícios velhos não podem ser pintados, ou porque é propriedade privada ou porque naquela zona é proibido essa arte. Os edifícios ganham vida ao serem pintados com esse tipo de arte.

Início da década de 1980

Autoridades de Nova York – batalha contra os “vandalos” grafiteiros. Galerias e instituições artísticas – aos poucos – apreciando o potencial dessa nova forma de arte.

Trabalho dos principais líderes de cena nova-iorquina entre eles Futura 2000 e Dondi White, causaram impacto no mundo da arte contemporânea e a arte das latas de tinta spray começou a se materializar.



Com essa arte fazem rostos sem serem mesmo pintados. No sítio onde vão pintar pode haver árvores ou mesmo formas que podem dar continuidade ao desenho. Isto ainda o torna mais criativo.

Jean-Michel Basquiat e Keith Haring - também fizeram parte dessa comunidade artística alternativa, nas ruas, metrô e casas noturnas de Nova York.



Basquiat

Haring



Para além da criatividade que esta arte tem, também dá movimento e cor nas cidades.

Os artistas usavam várias mídias como adesivos, cartazes e estêncil. Suas obras ocupavam os mesmos espaços públicos proibidos do grafite, mas se dedicavam a imagens que iam além de formas caligráficas.

Os artistas tinham uma “marca” que era figurativa ou exibia um personagem. Exemplo: “OBEY Giant” de Shepard Faireed e os ratos de estêncil usados por Banksy.





Há artistas que para além de rostos, desenhos abstractos ou outras representações, também fazem frases. Umas até sobre paz, amor e mesmo política.

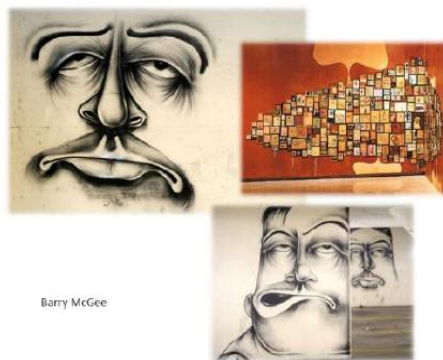
Muitos artistas pós-grafite combinavam as técnicas de grafiteagem com uma estética artística mais refinada.

Isso deu origem a uma mistura do grafite com tradições como folclore, a metalúrgica e a caligrafia.

Artistas como **Barry McGee** produziram obras que **introduziram a filosofia das ruas no ambiente de galerias artísticas** numa tentativa de evocar o vigor e as cores da rua dentro das salas de exposição.



Esta arte deveria ser mais valorizada. É uma arte expressiva e bonita, não deveria ser proibida.



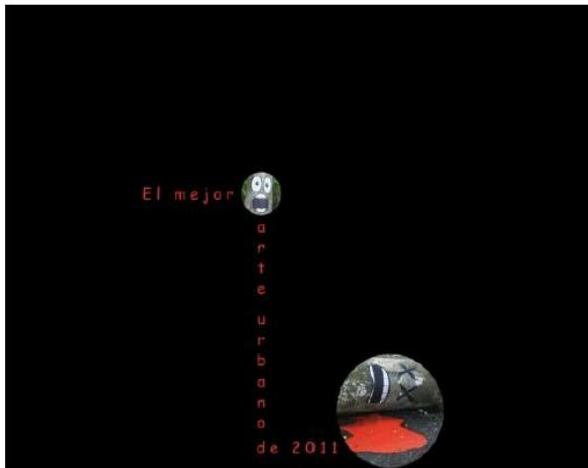
Barry McGee

Aos poucos, começou a surgir desenhos e pinturas mais elaborados, repletos de personagens estilizados que ganharam o nome de grafite. O grafite passou a integrar, junto com o rap e o break, a chamada cultura hip-hop, nascida dos movimentos sociais das periferias urbanas.



"A arte diz o indizível; exprime o inexprimível, traduz o intraduzível."  
**Leonardo da Vinci**

As pinturas no estilo de grafite começaram a ser vendidas em galerias e as fachadas dos prédios começaram a ser grafitadas com a autorização dos proprietários.

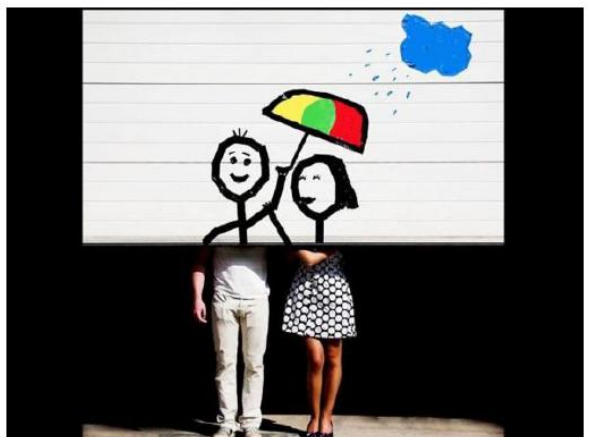
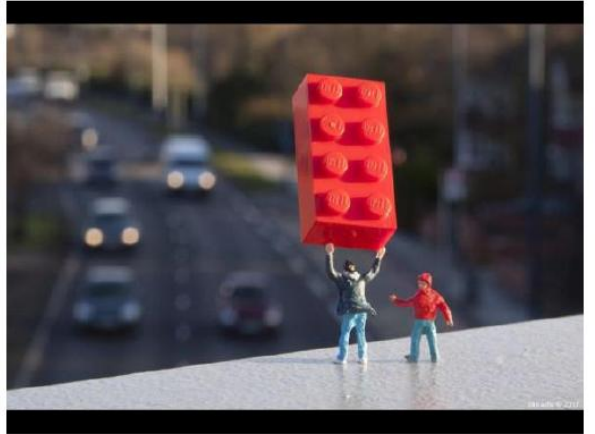


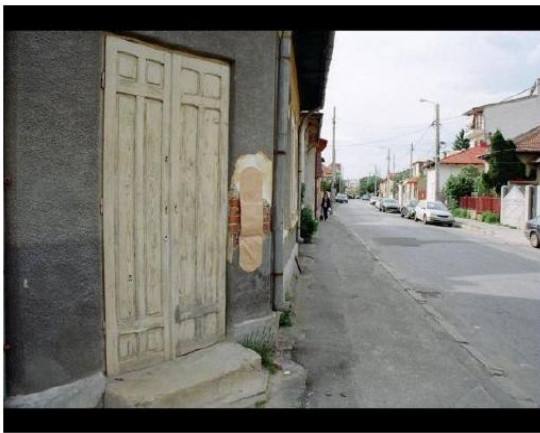
















## Anexo 5

### Grelha de registo de Observação das sessões

Data:

Período de observação:

Observação:

Atividades/Comportamentos OBSERVADAS	COMENTÁRIOS

## **Anexo 6**

### **Guião de entrevista para professores e funcionários**

Entrevistas realizadas após a elaboração do mural

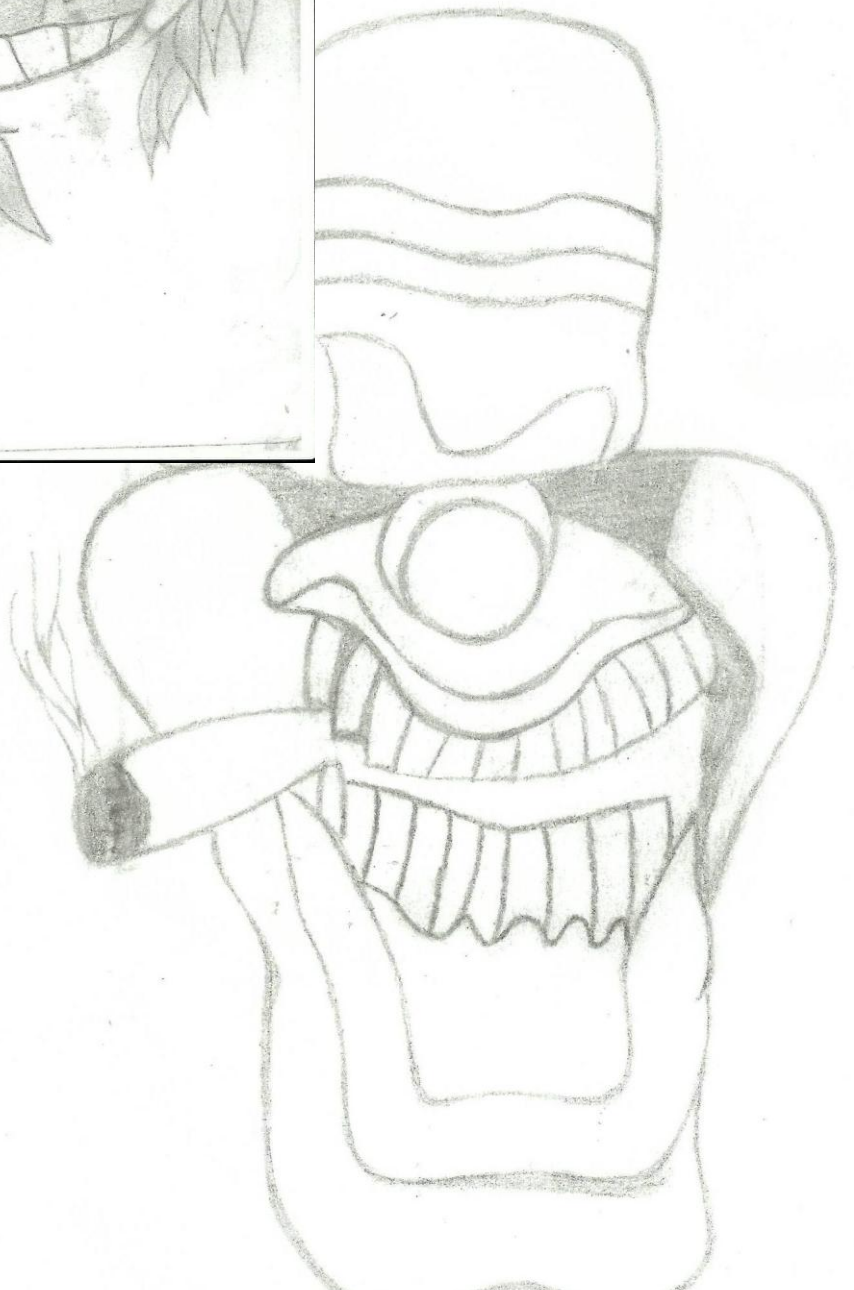
1. Como lhe pareceu o envolvimento da turma no projeto?
2. Pareceu-lhe que as práticas artísticas na Escola contribuíram para o desenvolvimento e integração destes jovens no meio social?
3. Considera que estas atividades artístico-pedagógica aproximaram as artes com o contexto educativo?
4. Julga oportuna a ideia de aliar as práticas artísticas com a sensibilização para as novas formas artísticas (arte de rua) e a própria realidade destes jovens?
5. Em que medida a atividade realizada permitiu reforçar a ligação dos jovens com a escola?
6. Durante o projeto sentiu os jovens mais empenhados?
7. Pensa ser possível continuar a desenvolver estas atividades?

Anexo 7

Desenhos da turma da ESA

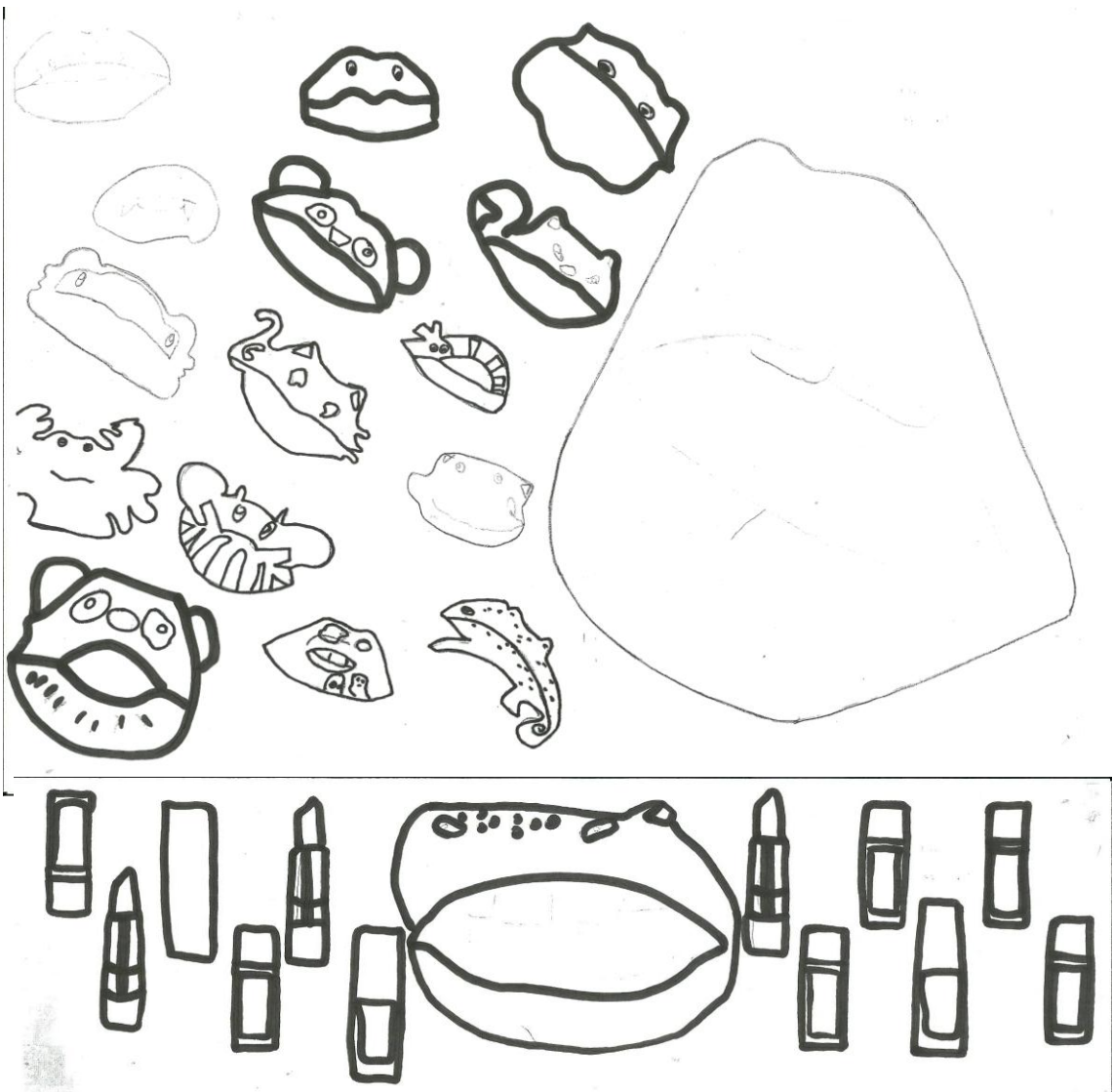




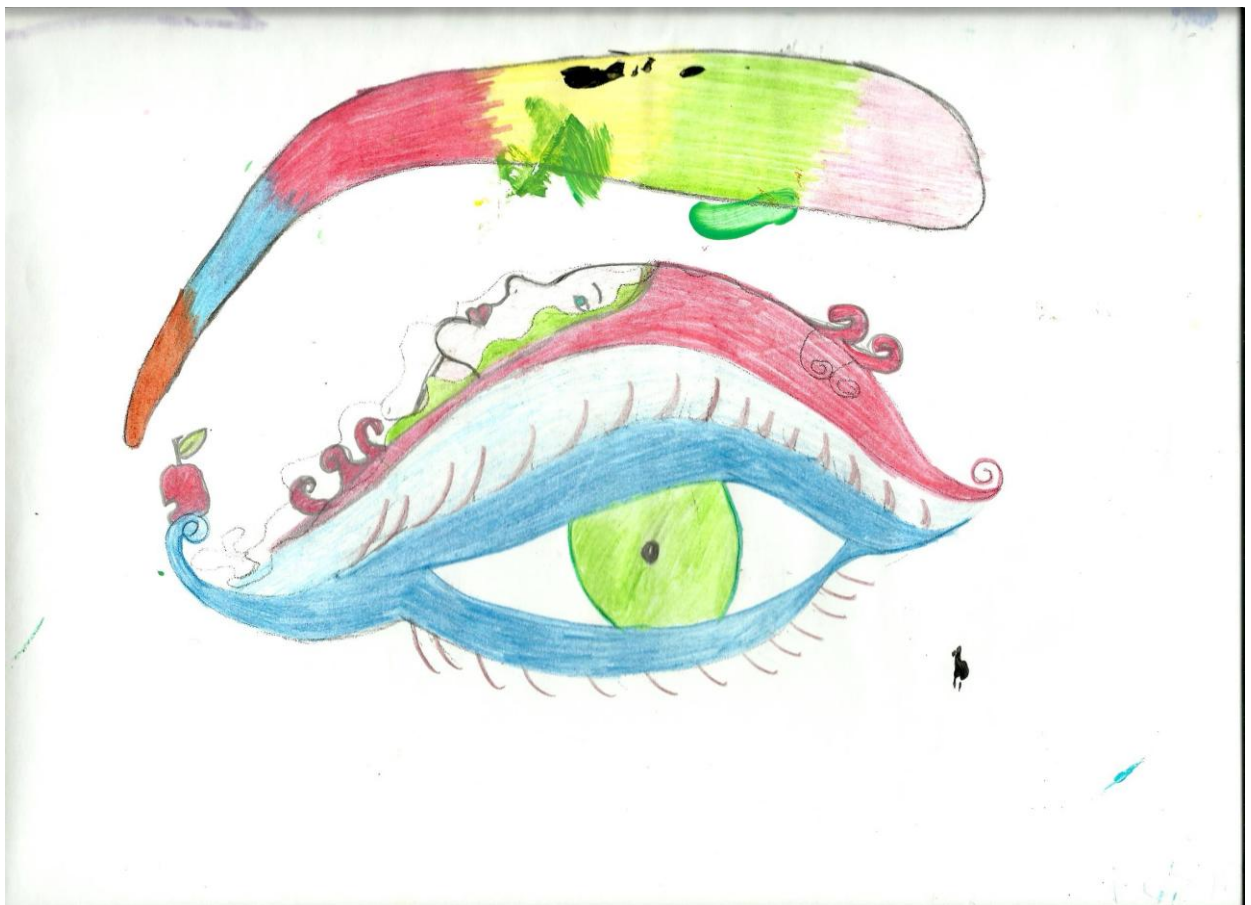


Anexo 8

Desenhos da turma do IEFP







ALCAINS E SÃO VICENTE DA BEIRA

# A arte em forma de mural

Um mural coletivo foi o resultado de um projeto artístico levado a cabo por um grupo de jovens no Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains e São Vicente da Beira, no âmbito do trabalho de final de mestrado de Animação Artística da Escola Superior de Educação de Viseu, de Carla Valente.

As pinturas foram feitas nas escolas de Alcains e de São Vicente, tendo participado alunos das turmas de Estética e Cosmetologia do Instituto de Emprego e Formação Profissional, Escultura e Rochas Ornamentais, professoras Carla e Raquel do Vocacional da Escola de Alcains, tendo ainda apoio da Junta de Freguesia de Alcains, do IIEP Centro de Formação



de Castelo Branco e do Brincaemfesta. O grupo decorou os espaços escolares, "dando-lhes um maior sentimento de pertença e

deixando, assim, a sua marca positiva, tornando a escola um espaço de vivência participada. Proporcionando a estes jovens vivências

escolares que ao mesmo tempo os tornam cidadãos críticos e mais conscientes da sociedade".

O objetivo foi "proporcionar a estes jovens envolvidos uma experiência de abertura ao outro e participação grupal; aumentar a autoconfiança e a sensibilidade dos diversos sentidos nos jovens envolvidos; propiciar um maior conhecimento e aceitação de si mesmos; e trabalhar e estimular a interação, comunicação e as relações de confiança e amizade, dos elementos das turmas". Era pretendido perceber "de que forma as atividades artísticas podem valorizar o jovem integrando-o no espaço escolar/ espaço vivência e tornando uma parcela determinante da sua integração e motivação escolar".