

Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém,  
Vol. 5, N. ° 3, 2017, pp. 66-80  
ISBN: 2182-9608  
<http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>



## ARTE E INCLUSÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE PROJETOS ARTÍSTICO-CULTURAIS NUMA ESCOLA BRASILEIRA DE ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

Art and social inclusion: an analysis of the importance of artistic and cultural projects in a Brazilian school of vocational and technological education

**Lucilene Alves Vitória dos Santos**

Instituto Federal de Brasília, Brasil

[lucy.vitoria@gmail.com](mailto:lucy.vitoria@gmail.com)

**Lia Pappámikail**

Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

[lia.pappamikail@gmail.com](mailto:lia.pappamikail@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma análise sobre os impactos de três projetos artístico-culturais, desenvolvidos numa escola de ensino profissional e tecnológico, o Instituto Federal de Brasília (IFB) - *Campus Planaltina*. Foram analisados aspetos que contribuem para a inclusão social de dois projetos de artes visuais, oficinas de mosaico e cerâmica e, o terceiro, de performance, que engloba dança e música, denominado *Brasi-caboco*. Para análise dos impactos, a metodologia adotada foi mista, combinando análise documental do percurso histórico das políticas de incentivo à arte e cultura no IFB, por meio de entrevistas semiestruturadas com alguns participantes dos projetos e professor coordenador do *Brasi-caboco*, além da observação participante, pelo fato da autora desenvolver os projetos de artes visuais analisados. A partir das entrevistas foi possível analisar os principais benefícios proporcionados pelos projetos. Diversos fatores foram identificados, como os entraves para o desenvolvimento dos trabalhos, mas também seus principais benefícios.

**Palavras-chave:** Arte, Brasi-caboco, Cerâmica, Ensino Profissional Tecnológico, Inclusão social.

### ABSTRACT

This article presents the results of an analysis of the impacts of three artistic and cultural projects, developed in a professional and technological education school, the Federal Institute of Brasilia (IFB) - *Campus Planaltina*. Aspects contributing to social inclusion were analyzed: two visual art projects, mosaic and pottery workshops and, the a third project of performance, which includes dance and music called *Brasi-caboco*. To analyze the impacts of the project research design methodology was carried out by different routes, combining document analysis of the historical route of art and culture policies in the IFB; through semi-structured interviews with some project participants, managers and the coordinator teacher of *Brasi-caboco*, and participant observation, because the first author developed the analyzed visual art projects. From the interviews and the analysis of documents, it

was possible to analyse the main benefits provided by the projects. Several factors have been identified as barriers to the development of the work, but their main benefits, too.

**Keywords:** Art; Brasi-caboco, Ceramic, Professional Education Technology, Social inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

O *Campus Planaltina* é uma escola de ensino profissional tecnológico situada no Distrito Federal (DF), na zona rural da região Administrativa de Planaltina-DF, próxima à cidade de Brasília, e faz parte do Instituto Federal de Brasília - IFB. Atualmente, o *campus* oferece os cursos de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (ensino integral), de Técnico Subsequente em Agropecuária, de Técnico Subsequente em Agroindústria de Tecnólogo Superior em Agroecologia e a Licenciatura em Biologia. A origem dos estudantes é bastante heterogênea, sendo que alguns são provenientes de outros estados ou de áreas rurais, próximas ao Distrito Federal, e residem na escola, que oferece alojamento, enquanto outros residem na cidade de Planaltina e demais regiões administrativas do DF.

Além da atividade escolar decorrente dos cursos técnicos, o *campus* desenvolve projetos artístico-culturais, através de uma abordagem socioeducativa não formal e neste trabalho procurou-se justamente analisar os impactos de alguns destes projetos, com o intuito de compreender a importância da arte para a inclusão e formação cidadã dos seus participantes.

Para análise, foram escolhidos os projetos desenvolvidos entre os anos 2014 e 2015. A saber: *Brasi-Caboco*, que é um projeto de danças e músicas populares de diversas regiões do Brasil, coordenado pelo professor de História do *campus*, e as oficinas de Artes Visuais (cerâmica e mosaico), desenvolvidas pela autora. Os projetos apresentaram-se como um objeto relevante pela diversidade de linguagens e de público. São projetos que, para além da experimentação e do domínio técnico das expressões em causa, procuram simultaneamente proporcionar uma transformação nos participantes, como o desenvolvimento da autonomia e criatividade, além de possibilitar o acesso a novos conhecimentos, como o da cultura popular brasileira, como é o caso do projeto *Brasi-Caboco*.

O *Campus Planaltina* faz parte de uma tradição para formação técnica para o mundo do trabalho, porém, a partir da criação dos Institutos Federais em 2008, buscou-se uma mudança de paradigma, em que a formação técnica deveria se articular com uma formação básica proporcionando um ensino integral, que também pudesse proporcionar à população valores da cidadania e uma formação mais holista e não apenas a “aquisição” de um conhecimento tecnicista para o mercado de trabalho.

No que tange às finalidades do Instituto Federal de Brasília (IFB), seu Estatuto (IFB, 2009) deixa explícito o novo paradigma, pois propõe, no inciso X do artigo 4, que essa escola deve “incentivar o desenvolvimento de políticas pedagógicas capazes de promover a integração entre o conhecimento propedêutico e o técnico, possibilitando a formação de cidadãos e cidadãs com consciência crítica, contribuindo efetivamente para a formação da cidadania.”

Neste sentido, pode-se afirmar que atualmente os Institutos Federais possuem finalidades complementares, por um lado, a formação técnica para o mundo do trabalho, por outro lado, as atividades de extensão, que são ações, muitas recorrendo a metodologias de educação não formal, “que articulam suas atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas com demandas da população e para a comunidade”(CONIF, 2013, p.13).

No entanto, por meio da pesquisa perceber-se que, apesar da mudança de paradigma inscrita no dispositivo legal, a escola técnica ainda é permeada pela visão tradicional, que foi sedimentada no passado: uma visão tecnicista, em que a arte e cultura são, muitas vezes, vistas como supérfluas pelo corpo docente, discente e gestão escolar, que consideram como importante apenas a formação para o mercado.

Partindo da reflexão crítica a respeito desse contexto, surgem então as questões fundadoras nesta pesquisa: (1) O *Campus* Planaltina está proporcionando o acesso aos conhecimentos culturais e artísticos por meio da extensão, conforme está no seu Estatuto? (2) De que forma são operacionalizados os projetos no IFB? (3) No caso específico do *Campus* Planaltina, quais os impactos para os participantes dos projetos desenvolvidos atualmente? (4) e de que modo poderia ser ampliado o desenvolvimento de projetos artístico-culturais?

Para responder a estas questões, começa-se por explorar sucintamente alguns contributos teóricos que sustentam a importância da cultura em geral, e das expressões artísticas, na formação integral dos indivíduos, para posteriormente, após breve explicação dos procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentar alguns dos resultados mais relevantes.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para analisar projetos culturais do *Campus* Planaltina, que são ações de arte-educação, faz-se necessário conceptualizar os termos relacionados a estes projetos. Esta secção apresenta alguns conceitos importantes para fundamentar e enquadrar esta pesquisa, estabelecendo relações entre as noções de educação, cultura e arte.

Para Paulo Freire (1987) existem diferentes concepções de educação a grupal-as, grosso modo, em duas fundamentais:

Uma destas concepções é a educação que Freire denomina bancária, é um tipo de educação que ele considera alienante porque é reprodutora, controladora, os conteúdos são desconexos da realidade, foca na memorização, na domesticação e repetição mecânica de conteúdos, ou seja, "é uma educação que se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se o educador faz comunicados e depósitos que educandos, meras incidências, recebem pacificamente, memorizam e repetem". (p.33)

A outra forma de educação, ao contrário da bancária, é a educação libertadora porque proporciona a reflexão, a autonomia e o diálogo.

A primeira assistencializa a segunda criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender do mundo, a domestica, nega os homens a sua vocação histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde a sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e via transformação criadora. (p.41)

Refere-se esta perspectiva porque vem justamente ao encontro do modo como os projetos artístico-culturais do *Campus* Planaltina se propõem trabalhar, ao pretenderem possibilitar espaços de diálogo entre professor e estudantes e autonomia, para experimentação e criação. A arte-educação pode então ser trabalhada nesta perspectiva, pois a essência da arte é a criatividade que, de acordo com esta perspectiva, é difícil fluir num ambiente rígido e controlador.

Arte é um conceito de difícil definição, ainda assim, por se diferenciar de acordo com o contexto cultural. "Feist define a arte de uma maneira bem simples: a arte é um produto da criatividade humana, que, utilizando conhecimentos e técnicas e um estilo ou jeito todo pessoal, transmite uma experiência de vida ou uma visão de mundo, despertando emoção em quem a usufrui"(citado em Ferreira, 2010, p. 12). Contudo, Pierre Bourdieu (1989) lembra que a arte faz parte dos sistemas simbólicos, que cumprem a função de legitimação da dominação de uns grupos sociais sobre outros, como forma de violência simbólica e contribuem para a domesticação dos dominados.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas "simbólicos" cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) ... (p. 11)

Por outro lado, também é verdade que a arte pode proporcionar o pensamento crítico, autonomia, criatividade.

Ao se observar uma obra de arte desenvolve-se o olhar, a fruição, a sensibilidade e a capacidade analítica; possibilita-se a organização de ideias e opiniões próprias, o reconhecimento das qualidades estéticas, enriquecendo-se assim, sua própria criação. Um país se forma, principalmente por sua cultura, sua expressão artística. (Ferreira, 2010, p.13)

É também nesta perspectiva que os projetos desenvolvidos no *Campus Planaltina* se inscrevem sendo oportuno aferir se há contribuição para a amenização da violência simbólica e contributos para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais válidas para a construção de percursos de vida inclusivos e bem sucedidos. A arte também pode, por fim, ter um fim terapêutico por "ajudar na recuperação do ser humano, na medida em que o levará a realizar atividades que poderão lhe proporcionar grande satisfação e elevar sua autoestima..." (Ferreira, 2010, p. 14)

Um outro aspeto pertinente, na linha da «denúncia» de Bourdieu, quanto ao papel das artes na distinção social entre grupos e classes, tem a ver com o fato de os conhecimentos artísticos não serem frequentemente estendidos às classes trabalhadoras, ficando apenas para as elites, pois a arte, geralmente, é considerada um luxo. Sobre esta questão o escritor Antônio Cândido afirma:

[...] Na verdade, a tendência mais funda é achar que nossos direitos são mais importantes que o do próximo. Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (1988, p.172)

O acesso às obras eruditas ou proporcionar à população experiências artísticas inacessíveis à maioria pode ser considerado o cumprimento de um desígnio de democratização cultural tão caro aos paradigmas de intervenção comunitária e, em última análise, à educação social enquanto práxis alinhada com os direitos humanos. O termo democratização cultural é utilizado quotidianamente como algo benéfico, contudo, muitas vezes, a democratização cultural também é questionada por ser considerada imposição cultural. Segundo Lopes (2015) A ideia de democratização cultural surgiu na França em 1961, quando André Malraux estava à frente do Ministério de assuntos Culturais. Um dos objetivos do Ministério era tornar acessíveis as obras capitais da humanidade. Tratava-se de um projeto civilizador e homogeneizador francês. (p.2). A concepção de democratização cultural é hierarquizada e nela está embutida a ideia de elevação cultural das massas (p. 4). Democratização cultural é uma concepção descendente da transmissão cultural, próxima dos dispositivos da difusão, o que implica, necessariamente, que se parta do património cultural e/ou da criação artística, pertencente a uma minoria de especialistas altamente consagrados e nobilitados, em ambos os casos levando o espírito dos grandes templos culturais às mais anódinas e descentralizadas casas da cultura". (p.4)

Por esse motivo, outros autores têm chamado a atenção que é preciso ir além da democratização cultural. Assim, surge o conceito de democracia cultural que valoriza as culturas populares.

Na sua versão transformadora, a animação sociocultural assume-se como processo político, defendendo a democracia cultural enquanto *empowerment* por parte das populações, autoconsciência dos constrangimentos holísticos a que estão submetidas e das possibilidades de emancipação, fundada, por isso, numa ação vivencial e comunitária atravessada por práticas culturais comprometidas. A ação cultural é doravante encarada de baixo para cima e de dentro para *fora*, a partir das necessidades e aspirações das populações. (p.5)

Neste sentido, entende-se que a democratização cultural pode, se levada a cabo numa perspectiva condescendente e paternalista, configurar uma violência simbólica. Portanto, seria a

democratização cultural realmente o mais importante para a população? Ou seria mais importante promover uma verdadeira democracia cultural? No entanto, se por um lado a imposição da chamada cultura erudita é uma forma de violência simbólica, não proporcionar esse acesso também não seria uma forma de violência? Não será então igualmente importante proporcionar democratização e democracia cultural da mesma forma?

Sobre esta questão Barbosa (1998) afirma que "no que diz respeito a cultura local, apenas o nível erudito desta cultura é admitido na escola. As culturas de classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmos pelos que estão envolvidos na educação destas classes". (p.15)

Apesar de Barbosa defender a valorização das culturas populares, na mesma perspectiva de Paulo Freire que considera que "uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele" (citado em Barbosa, 1998, p.15), ela deixa claro que "Isto não significa a defesa de guetos culturais, nem de excluir a cultura erudita das classes baixas. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos de poder".(p.15)

Se por um lado, alguns consideram que promover o acesso à cultura chamada erudita é uma forma de imposição cultural, alguns defendem o seu acesso, como por exemplo, o já mencionado escritor Antônio Cândido (1988), que defende o acesso a uma parte da chamada cultura erudita, que é a literatura.

Em nossas sociedades há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave consideradas como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (p.13)

Esta privação geralmente ocorre, quando também é privado do acesso à escola, onde as obras eruditas já estão estabelecidas no currículo da educação formal. Já nos anos 60 Bourdieu e Passeron sublinhavam que o currículo escolar é utilizado pela escola para atuar em favor da classe dominante.

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante, ele se expressa na linguagem dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código...(citado em Tadeu, 2001, p.35)

Apesar da compreensão dos códigos eruditos ser mais natural para as classes dominantes, pela linguagem familiar, pois em muitas famílias é natural que as crianças frequentem museus e galerias de arte desde cedo, elas viajam mais e têm acesso a livros, contudo não é uma regra rígida, é possível que as crianças das classes desfavorecidas também compreendam os códigos eruditos, não se podendo à partida subestimar a capacidade de aprendizado e apropriação desses códigos, criando um espaço efetivo para ações de democratização cultural.

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não serve para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores...(Cândido, 1988, p.191)

Considera-se portanto que as expressões artísticas, eruditas ou populares, podem ser vistas como um direito humano ao serem indispensáveis a todos, uma necessidade universal e não é algo indispensável apenas para os mais favorecidos. Muitas vezes, o que a população menos favorecida tem acesso é apenas a cultura de massas, o que há nos meios de comunicação e se familiariza com o que tem acesso constantemente, não existem outras possibilidades para o exercício da

escolha, nem da cultura popular, nem da erudita. O grande desafio que se coloca à Escola Pública é proporcionar aos educandos de posições sociais mais desprivilegiadas a real compreensão dos códigos eruditos, que só poderá ser realizada se não for colocada de forma arrogante e preconceituosa tratando a cultura dominante como a verdadeira cultura, fazendo parecer algo inalcançável, afastando as pessoas.

É, com base em todos os argumentos apresentados, e que colocam a arte no centro de múltiplas tensões sociais, mas justificando-a como ferramenta de intervenção comunitária, que a pesquisa onde este artigo se apoia está enquadrada, por acreditar que ao realizar um projeto de artes visuais em que se proporciona o acesso a técnicas criativas em cerâmica com materiais de qualidade e inacessíveis a grande parte da população é algo positivo e não imposição de uma cultura erudita e, ao mesmo tempo, o projeto *Brasi-caboco* proporciona o acesso a culturas populares que, apesar de populares, a maioria dos jovens também não tem conhecimento, pois costumam ficar restritas aos locais de origem e são desvalorizadas e pouco reconhecidas. Portanto, neste sentido, também democratiza, se considerarmos este termo no sentido de acesso a formas e expressões artísticas desconhecidas ou pouco acessíveis.

Nesta perspectiva, seguindo o argumento de Cândido (1988), numa sociedade mais igualitária, os produtos artísticos terão de estar mais acessíveis, promovendo, portanto, a inclusão e formação cidadã. Refere dando o exemplo da literatura que esta "humaniza em sentido profundo porque faz viver" (pág.8) e esta reflexão pode ser estendida para todas as artes e a experiência artística pode ser importante para todos, independente de classe social o que remete precisamente para uma das principais questões desta pesquisa que o de perceber de que modo a arte é ou não importante em uma escola técnica.

### 3 METODOLOGIA

Na pesquisa que dá origem a este artigo procurou discutir-se o impacto do desenvolvimento e participação de projetos que recorrem a linguagens e/ou expressões artísticas no *Campus Planaltina*, por meio da metodologia de estudo de caso. Segundo Gil (2002, p. 54) "o estudo de caso é um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento". Para tal, definiram-se dois eixos complementares, um primeiro visou analisar a perspectiva institucional sobre a temática, tentando aferir as crenças e valores sobre o papel da arte no *Campus*; identificando potencialidades e barreiras para o desenvolvimento de projetos que visam proporcionar inclusão social, com recurso às expressões artísticas e, analisando formas de superar a falta de investimento institucional. Um segundo eixo de investigação analisou os impactos em termos de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como potenciais efeitos nas vidas dos participantes, analisando aspetos metodológicos desenvolvidos pelos seus mediadores.

É sobre o segundo eixo que se centra o presente artigo, que se apoia numa abordagem de carácter qualitativo que "é uma proposta de trabalho ao nível de análise de conteúdo" que não se concentra em critérios quantitativos de representatividade (Guerra, 2006, p.12). Portanto, para verificar o impacto dos projetos, considerou-se fundamental analisar a percepção de seus participantes e dar voz aos sujeitos considerando suas opiniões com recurso a entrevistas semiestruturadas para posterior análise. A população estudada foi escolhida pelo vínculo significativo aos projetos. No caso do *Brasi-caboco*, os participantes foram indicados pelo professor coordenador geral do projeto pelo destaque na participação. Da mesma forma, foi realizada com os participantes das oficinas de cerâmica e mosaico.

O tipo de entrevista escolhido foi semiestruturado por ser uma forma mais flexível de entrevista, pois foram formuladas algumas questões previamente, porém, no decorrer das entrevistas, a partir de algumas respostas, surgiram outras questões que de forma flexível foram sendo colocadas.

Em suma, foram entrevistados quatro participantes da oficina de mosaico, que participaram em novembro de 2014, nove participantes das oficinas de cerâmica; realizadas entre março e novembro de 2015; uma entrevista com o professor de história do campus, responsável pelo projeto *Brasi-caboco* e sete entrevistas com estudantes participantes deste projeto

As entrevistas foram realizadas pessoalmente, gravadas e depois transcritas. Após as transcrições, as falas foram analisadas de forma a se estabelecerem temas e categorias, com o intuito de se aferir os principais contributos dos projetos a partir da percepção dos participantes, bem como analisar a visão dos gestores, confrontando essa visão com o que ocorre na prática. Além das entrevistas, foi ainda aplicada a técnica da observação participante nos projetos de Artes Visuais, pelo fato da autora estar inserida no ambiente onde ocorre a pesquisa e desenvolvendo os projetos de mosaico e cerâmica, que se iniciaram em setembro de 2015, o que proporcionou reflexões sobre as questões metodológicas e sobre as produções dos participantes, à medida em que o trabalho foi se desenvolvendo.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

A partir das entrevistas realizadas com os participantes dos três projetos, foi possível analisar os testemunhos e chegar a algumas conclusões sobre os impactos resultantes da participação nos projetos. Ainda assim, algumas temáticas emergiram mais significativamente em diversas entrevistas, independentemente do projeto em causa, pelo que se identificam contributos transversais dos projetos para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como para uma mais conseguida inclusão social, apresentados de seguida.

### **4.1 Geração de oportunidades: promoção do acesso à experiência artística, participação de pessoas com necessidades específicas e valorização dos conhecimentos dos estudantes**

A inclusão social, conceito complexo cuja discussão este artigo não pretende encetar (ver, por exemplo, Alvino-Borba & Mata-Lima, 2011), assume nesta pesquisa vários sentidos, como o de facultar a experiência artística, valorizar a cultura dos participantes, promover a participação de pessoas com necessidades específicas, dentre outros.

A partir da análise das entrevistas aos participantes das oficinas de cerâmica e mosaico é possível afirmar que os projetos contribuem para a inclusão, na medida em que proporcionam efetivamente oportunidades de acesso à experiência artística. Os estudantes do *Campus Planaltina* são, de modo geral, de baixos rendimentos e muitos nunca haviam participado de um curso de artes visuais, conforme confirmam os relatos obtidos nas entrevistas. Duas entrevistadas da oficina de mosaico nunca haviam frequentado algum curso e, dos nove entrevistados que participaram da oficina de cerâmica, todos afirmaram nunca ter tido acesso a experiências desta natureza anteriormente, embora a maioria alegue sempre ter tido vontade.

Não tinha experiência. Eu me inscrevi porque eu gosto dessas coisas. (Jane aluna, 16 anos, curso Técnico Integrado, participante do curso de cerâmica)

Nunca tinha participado, mas sempre gostei de artes. Sempre tive uma curiosidade muito grande. (Patrícia, 15 anos, curso Técnico Integrado, participante do curso de cerâmica)

Além da inclusão, por proporcionar acesso a experiências artísticas que geralmente seriam inacessíveis à população desfavorecida do ponto de vista económico, a arte também pode proporcionar inclusão ao valorizar os saberes que as pessoas possuem, como é o caso do projeto *Brasi-caboco*, que valoriza as culturas dos estudantes. Muitos são oriundos do meio rural, segundo dados das entrevistas, de diversas regiões do país, e esse fator na escola, resulta em discriminação, devido aos locais de origem. Segundo o professor coordenador, o projeto contribui para melhorar a autoestima dos estudantes. Acrescenta ainda que houve algumas transformações técnicas, no desenvolvimento artístico, da voz, da dança e desinibição, o que também promove a inclusão, por via do desenvolvimento de competências.

De acordo com o professor coordenador do projeto:

Alguns estudantes quando entraram na proposta, eles tinham vergonha de dizer de onde eram, principalmente o pessoal do interior de Goiás aqui, eles sofrem *bullying* pela região de onde vêm. Com o projeto *Brasi-caboco* eles se empoderaram, eles mostram a cultura deles. Nós temos um grupo de catira o grupo de catira hoje, eles são vaidosos de mostrar as camisetas. Eu sou catireiro do IFB, então eles deixaram de ter vergonha e passaram a ter orgulho de serem o que são, valorizam a sua cultura. (Fernando, 56 anos, professor de história do campus, coordenador do projeto)

As falas dos entrevistados revelam, efetivamente, o reconhecimento do papel do projeto neste processo, uma vez que sentem que seus saberes são valorizados. Com efeito, observou-se em algumas entrevistas o estímulo aos conhecimentos que estudantes já possuíam anteriormente ao ingresso no projeto, como ilustram seguinte testemunho:

Antes de eu vir para cá, eu era músico, eu sou músico, quando fiquei sabendo que tinha música só para o segundo ano então como eu era do primeiro eu juntei alguns colegas e começamos a montar bandinha e não deu certo aí a gente pegou e o que me despertou mesmo foi essa união entre os colegas. (Ivan, 18 anos, coordenador do projeto na parte musical, aluno do curso Técnico Integrado)

O projeto *Brasi-caboco* é multicultural, o que, segundo Barbosa (1998), é fundamental na democratização da educação "somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática"...(p.80) É um projeto multicultural e inclusivo porque valoriza as culturas de origem dos estudantes, acolhe pessoas com necessidades específicas, como deficiência física, histórico de reprovação escolar, discriminação, *bullying*, pobreza, e problemas emocionais, valorizando assim seus talentos e estimulando o compartilhamento de conhecimentos. A cultura popular, muitas vezes, não tem espaço na escola e nos media, portanto, o projeto apresenta músicas e danças que são desconhecidas pela maioria da população. O projeto também se configura como contribuindo para a democracia cultural, entendida como estímulo à produção cultural das pessoas (Lopes, 2015). Observou-se em algumas entrevistas o estímulo aos conhecimentos que estudantes já possuíam anteriormente ao ingresso no projeto, e que puderam, neste espaço, partilhar e desenvolver.

Em suma, verifica-se a partir da análise que se os projetos de artes visuais possibilitam experiências novas no âmbito da expressividade e da estética, o projeto *Brasi-caboco* está, para além da experiência artística propriamente dita, mais orientado para a inclusão, ao proporcionar o desenvolvimento e a valorização dos saberes que os estudantes possuíam previamente e por proporcionar a participação de pessoas com necessidades específicas.

#### **4.2 Apropriação do espaço e da vida escolar: tornando a escola mais atrativa?**

Podemos inferir a partir das análises das entrevistas, que as oficinas de artes visuais e o projeto *Brasi-caboco* trouxeram alguns contributos ao domínio do ensino formal, pelo fato das atividades artísticas possibilitarem um maior envolvimento com a escola, tornando-a um espaço mais atrativo. De facto, a rotina dos estudantes do curso técnico integrado é agitada e stressante, e o abandono do campus é muito alto, porém muitos relataram que as oficinas proporcionam momentos de prazer e relaxamento, mitigando as dificuldades sentidas.

O carácter quase "terapêutico" da participação nos projetos é evidente nos testemunhos, no sentido em que a participação proporciona bem-estar e estimula a capacidade criativa. Na perspetiva dos estudantes a escola aparece como um espaço de grande pressão e desprazer, ocasionados pela carga horária elevada, com mais de 17 disciplinas. Os relatos demonstram que os projetos influenciaram de facto o plano emocional dos entrevistados. Obviamente que os projetos socioeducativos na área das artes não serão fatores determinantes na questão do abandono por si só, mas parecem tornar a escola mais suportável, como foi observado em alguns testemunhos sobre a oferta de projetos artísticos no *campus*.



[...] acho bacana desenvolver o lado artístico e para relaxar, porque aqui no instituto a gente tem muita pressão e é mais uma forma de desestressar mesmo ... O que eu mais gostei é que era um ambiente muito tranquilo, tinha música clássica e ficava todo mundo bem quietinho, era divertido e a turma era legal, ninguém ficava parado e, ao mesmo tempo, bem tranquilo, era uma forma da gente ficar leve, porque aqui no instituto é meio impossível. (Ana Maria, 15 anos, curso Técnico Integrado, participante do curso de cerâmica)

Aprender técnicas de cerâmica e também esquecer os meus problemas mexendo nas argilas. Ficar relaxada, sair com as energias todas renovadas, é que eu saio daqui recarregada. Ô escolinha boa pra trazer problemas para nossa vida! ...Continuei porque é legal, me diverte, me distrai dos problemas e concentrar-se tipo, numa clínica de estética spa, não me perturbe. Eu me desligo, me desligo... (Patrícia, 15 anos, curso Técnico Integrado, participante do curso de cerâmica)

Além de beneficiar os alunos do *campus*, também pode proporcionar alívio das tensões identificadas pelos participantes da comunidade em geral. No caso da cerâmica, o aspecto sensorial da argila proporcionou sensações de serenidade e tranquilidade.

Gostei de tocar na argila, de abrir a massa, porque dá uma sensação boa. Lembra o barro na infância, mas é diferente porque produz algo mesmo. (Elza, 66 anos, coordenadora do Lar do Idoso de Planaltina, participante do curso de cerâmica)

De forma semelhante aos projetos de artes visuais, o projeto *Brasi-caboco* aparece para os participantes como um momento de relaxamento de tensões, uma oportunidade para fazer algo que gosta e com que se identifica como ilustra o trecho da entrevista abaixo:

Na minha opinião, deveria ter mais e diferente, tem muita gente que não gosta daqui por causa da agropecuária, ele está aqui obrigado, mas sabe que é bom para ele, essas coisas...a minha mãe não, ela só acha que é perda de tempo, essas coisas, que eu falei para ela, ué mãe, eu gosto de lá, que é o único lugar que tipo a gente pode expressar a nossa arte, digamos assim, que a gente pode ser a gente, entendeu? É o único lugar assim.... (Sheila, 18 anos, aluna do curso Técnico Integrado, participante do projeto)

Com efeito, observa-se também, no cotidiano da escola, alguns docentes das áreas não artísticas preocupados com a participação de estudantes com baixo rendimento escolar nos projetos de extensão porque consideram uma perda de tempo, pode atrapalhar os estudantes, causar dispersão e desviar do foco principal, que é a formação técnica. Isso mesmo é relatado também nas entrevistas, como atesta o seguinte testemunho.

Muita gente não gosta do projeto, porque eles acham que aqui dentro do campus a gente tem um tempo muito corrido, e acham que pode comer o tempo e consumir o tempo que a gente não tem, porém é uma coisa que eu não concordo tanto, porque a gente sabe conciliar as coisas. (Aline, 16 anos, curso Técnico Integrado, participante do projeto *Brasi-caboco*)

Portanto, percebe-se que a intencionalidade explicitamente lúdica e prazerosa associado ao recurso às artes como ferramenta de intervenção com o grupo nestes projetos faz com que muitos docentes de áreas não relacionadas se sintam incomodados e considerem a arte como algo desnecessário, até mesmo quando a expressão artística se relaciona ao curso técnico de agropecuária, como é o caso da *catira*, que é uma manifestação do meio rural, justificando em parte a enorme resistência entre os docentes verificada ao desenvolvimento de projetos nesta área.

Pelas falas dos estudantes entrevistados pudemos ainda observar que estes percebem a participação nos projetos como um contributo valioso no desempenho escolar geral, embora seja impossível afirmar que ela constitui um fator decisivo de permanência na escola ou do seu sucesso escolar. Recorde-se que não era esse o propósito dessa análise, que exigiria outro aparato investigativo.

Com efeito, muitos estudantes estão na escola pela necessidade de formação profissional, porque almejam um emprego no futuro e não necessariamente porque sonham com determinada formação técnica específica. As indústrias ou o mercado agropecuário exigem cada vez mais trabalhadores qualificados e produtivos, que justifica os altos investimentos dos sucessivos governos nesta formação, esperando retorno a médio prazo. Por contraponto, considera-se, muitas vezes, que o princípio subjacente a este tipo de projetos artísticos é de carácter não económico ou produtivo, ou seja, geralmente não geram renda, sendo por isso inúteis e dispensáveis. No entanto, ao proporcionar à população a oportunidade de vivenciar algo com que se possa identificar e ter prazer, contribui para uma educação libertadora no sentido de que pode aprender algo para si mesmo, não para a sua necessidade básica de sobrevivência, mas para a sua própria realização e não algo que necessariamente irá proporcionar lucro a um empregador ou a si mesmo, mas pode até gerar renda para si mesmo ao descobrir um dom que virá mais tarde a ser economicamente rentável.

Deste modo, é possível afirmar que a existência de projetos pode contribuir com a permanência do estudante na escola, porque, se por um lado, ele não é bem-sucedido nas disciplinas da educação formal, há algo na escola em que ele pode sentir-se capaz, a escola tem algum atrativo, resgatando o aluno e a sua motivação para um percurso escolar que o qualificará em última análise para o mercado de trabalho, não obstante os riscos e incertezas que o atravessam. Por outro lado, proporciona um espaço e um tempo para o desenvolvimento de competências e eventuais talentos, que poderão vir a ser úteis noutras esferas da existência e mesmo economicamente rentáveis.

Portanto, os projetos artísticos têm muito a contribuir para a educação formal, seja proporcionando um momento de bem-estar, seja contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas e talentos. A exclusão das artes da formação dos estudantes e o não reconhecimento como possibilidade de trabalho, dificultará, na nossa perspetiva, tais possibilidades.

### **4.3 Empoderamento e autonomia: como o desenvolvimento da autoestima se faz da superação de obstáculos e aprendizados adquiridos**

Nos projetos de artes visuais, observou-se que um dos concursos de apoio a projetos de extensão do Instituto Federal em análise, o de Incentivo ao Esporte, Cultura e Lazer da CEDAE possibilitou a autonomia e o protagonismo dos estudantes, pela possibilidade de sua contratação como monitores. Tal estratégia parte do princípio de que, desta forma, se potencia o empoderamento, pela oportunidade de aprender e partilhar com outros as aprendizagens adquiridas, o que entre os jovens é fundamental, dada a importância simbólica do grupo de pares por contraponto com o mundo adulto (personificado no professor). Assim, a oficina não fica em poder apenas do docente, que precisa estabelecer uma relação de confiança com o discente, tanto na questão da administração dos recursos materiais, como na questão de orientação dos participantes durante as oficinas.

Ao mesmo tempo que as oficinas contribuem para o relaxamento, por via das características técnicas utilizadas, elas também possuem dificuldades. Mesmo nas dificuldades encontradas, percebe-se que é um trabalho árduo, mas que pode trazer benefícios para pessoas ansiosas ao trabalhar a paciência, por exemplo, e a persistência, pois observou-se em vários dos relatos recolhidos que a atividade artesanal proporciona em particular esta habilidade, de ser paciente, pela vontade de se alcançar um objetivo, o que pode contribuir no desenvolvimento de competências cognitivas que podem influenciar na educação formal. Este aspeto foi sublinhado justamente no trecho da entrevista abaixo:

Sujar minha mão na argila e testar minha paciência pintando coisas pequenininhas, porque eu não sou assim muito paciente, eu tenho um problema de esperar, fico dando tique quando eu tenho que ficar esperando as coisas. (Patrícia, 15 anos, curso Técnico Integrado, participante do curso de cerâmica)

Também aparecem outras formas de superação, o caso particular de uma pessoa com necessidade especial que participou da oficina de cerâmica e sentiu que superou obstáculos. Esse fato parece ir ao encontro do sustentado por Ferreira quando diz:

A arte possibilita a integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade, uma vez que vai facilitar também o desenvolvimento cognitivo. Observa-se que muitos alunos conseguem uma melhor verbalização, desenvolvem habilidades estimulados por atividades artísticas, e conseguem adquirir um posicionamento social, possibilitando sua inclusão no mundo em que vivem... Considerando o desenvolvimento por meio da arte como fator fundamental para qualquer criança, e, especialmente, para os portadores de necessidades especiais, as artes visuais, a expressão corporal, as artes cênicas, a música e o artesanato deverão estar sempre presentes na tentativa de incluí-los na sociedade e fortalecer a identidade dessas pessoas, uma vez que esse aluno tem sempre a sensação de ser excluído, porque na maioria das vezes a sociedade o trata como incapaz. (2010, p.60)

O processo de mitigação deste tipo de exclusão reiterada e extremamente penalizadora da autoestima, do portador de deficiência, pode ser observada no seguinte trecho da entrevista de uma participante com baixa visão:

Nunca tinha frequentado um curso de Artes Visuais antes, pois achava que não dava conta, por causa da baixa visão... As pessoas ficaram rindo, pois diziam que eu nasci para conversar, mas eu dizia que era uma terapia e que só ficava calada, concentrada, que a oficina trazia uma paz. As pessoas à minha volta não me levam à sério (família e colegas), mas estou fazendo tudo o que não tive oportunidade antes, disseram que pagavam para ver o meu trabalho... Achei que iria conhecer o colégio, passear e que não achava que iria para uma sala produzir tanta coisa maravilhosa". (Mara, 60 anos, frequentadora do Lar do Idoso de Planaltina, participante do curso de cerâmica, possui apenas 5% de visão em um olho).

Portanto, a análise dos dados recolhidos, embora não seja possível extrapolar em virtude do carácter exploratório do estudo, aponta para o facto de este tipo de oficinas contribuir para a inclusão, quer ao proporcionar acesso a técnicas inacessíveis para a maioria da população, pelos altos valores dos cursos e materiais, quer por possibilitar a participação de pessoas com necessidades especiais, sobretudo pela capacidade percebida de superar desafios com forte contributo para o desenvolvimento da autoestima, antevendo-se transferências para outras esferas da vida.

No que tange o projeto *Brasi-caboco*, cabe ressaltar que foram detetados outros tipos de superação. Muitos estudantes que participam do projeto são tímidos e têm algumas dificuldades no desenvolvimento artístico, mas relatam que têm superado essas limitações, enfrentando a timidez e o nervosismo, como é possível observar no relato abaixo:

Apreendi que primeiro eu tenho que vencer a minha timidez e meu nervosismo, que quando fico na frente de muitas pessoas, eu tremo muito, e quase não dou conta de tocar e eu estou perdendo e quero cada vez mais ir aprofundando. (Talita, 16 anos, aluna do curso Técnico Integrado, participante do projeto)

Desse modo, observa-se que a participação no projeto proporcionou superação de limites pessoais. O nervosismo nas horas das apresentações artísticas é algo comum e natural para a maioria das pessoas, são raras as pessoas completamente desinibidas, mas a vontade de participar faz com que muitos estudantes enfrentem este obstáculo, que é visível também no âmbito de atividades educativas formais, como apresentação de trabalhos, ou participação ativa nas aulas. Portanto, a partir de participação nesse projeto, alunos, tutores sentem-se instigados a irem além, aprenderem outras coisas, aprimorarem o que já sabem e se capacitarem, porque o projeto é contínuo e os participantes podem desenvolver várias formas artísticas ao mesmo tempo.

Percebe-se também que, à semelhança da participação nas oficinas, a vontade de alcançar um objetivo, possibilita o enfrentamento de dificuldades pessoais e também técnicas, ocasionando persistência por parte dos participantes. Uma das conclusões que se ressalta é a de que o projeto *Brasi-caboco* proporciona formas de superação de diversas dificuldades, como as técnicas, além da superação da ansiedade e timidez com o público e do desenvolvimento da autonomia na forma de criação de estratégias de mediação das aprendizagens pelos coordenadores.

#### 4.4 Aprendizagens adquiridas com os projetos

Os benefícios referidos pelos participantes não se esgotam no relaxamento e desenvolvimento de virtudes e competências, arte também é, na perspetiva de alguns, conhecimento.

Ao analisar os relatos já citados, percebe-se que os participantes aprenderam técnicas específicas do ofício das artes, tanto a parte prática, quanto nas questões teóricas. As artes visuais são uma área do conhecimento que tem seus próprios códigos e, por meio das oficinas, os participantes percebem desde logo a complexidade das artes em geral, tanto tecnicamente, como para se desenvolver criativamente, desmistificando a ideia de que arte é sempre uma coisa simples e fácil, por isso relaxante. Apesar das complexidades e dificuldades há, indubitavelmente, a dimensão prazerosa particularmente saliente nos testemunhos dos entrevistados.

Em suma, as oficinas de artes visuais configuram-se como curso por ensinar técnicas artesanais, mas o termo oficina é utilizado para ressaltar que a proposta vai além da técnica ao buscar um espaço de experimentação e criação. Contudo, observou-se também de forma explícita, que os tipos de aprendizados identificados pelos participantes de todos os projetos vão muito além das técnicas e do fazer artístico, pois aprende-se a interagir com o outro, a ter paciência e a superar obstáculos. o que já remete para o foro das competências pessoais e sociais e, conseqüentemente, como já se referiu, para o âmbito da educação não formal.

Os tipos de aprendizagem também foram analisados no projeto *Brasi-caboco*. Verifica-se que muitos participantes não conheciam alguns tipos de música e dança do projeto e a aprendizagem ocorreu de forma lúdica, como aparecem em outros testemunhos:

Eu aprendi sobre a diversidade cultural, em relação à música e que tem uma vasta assim, como vou dizer para você, tem uma grande qualidade, sabemos que o Brasil sofre uma forte influencia norte-americana, aqui no Brasil mesmo, nós temos vários estilos musicais, dança muito bonito, quem vem lá de fora vê o Brasil rico em qualidades em relação a música e a dança. ...Para mim foi os estilos musicais, que ajuda a gente entender melhor, compreender como que é cada estado, entendeu? Cada região, diversidade. (Ivan, 18 anos, aluno do curso Técnico Integrado coordenador do projeto na parte musical)

A partir dos relatos, percebe-se pelo trecho acima, que o projeto proporcionou aos jovens perceberem que há outras possibilidades além da cultura de massas, e a ideia de que a qualidade existe apenas no que é de fora pode ser desconstruída. O Brasil é um país de cultura rica e variada, formada por diferentes origens étnicas, contudo muitos estudantes parecem não ter noção dessa riqueza cultural, em virtude da sua invisibilidade e déficit de reconhecimento social.

Este é, efetivamente, um debate antigo que sublinha que a cultura popular não tem muito espaço no currículo da educação formal, apenas a cultura das classes dominantes, necessariamente mais elitista. A esse respeito Tomaz Tadeu (2001, p.16) afirma que "(...) o currículo é também uma questão de poder...Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder"(...) Desse modo, muitas vezes, os estudantes não se identificam com a escola, por esta não valorizar seus conhecimentos.

E isto é precisamente o que o projeto *Brasi-Caboco* pretende proporcionar e, pelos dados apresentados, parece concretizar em parte, o projeto *Brasi-caboco* não tem como o foco aprendizagens técnicas, porém acabam ocorrendo como consequência e pela vontade dos participantes de realizarem um trabalho bem feito, porém aprende-se também a valorizar e respeitar as culturas regionais e a interagir com o outro. Ou seja, é legítimo questionar se a participação nestes tipos de atividades terá, além dos efeitos identificados, um efeito preventivo de fenômenos como o abandono e o insucesso, ao contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais a um eficaz desempenho escolar e para a vinculação dos estudantes ao espaço escolar.

#### 4.5 Interatividade e sociabilidade: o convívio como teia de afetos

Frequentemente, no espaço escolar, há estudantes que apresentam isolamento e têm dificuldades em interagir com os colegas. De acordo com os próprios, alguns dos participantes dos projetos de

artes visuais apresentavam essa característica, pelo que a interação entre as pessoas foi, por esse motivo, um dos fatores mais citados pelos participantes, quando questionados sobre os benefícios da participação nas oficinas, referindo o prazer da convivência com os colegas e as novas amizades adquiridas. A maioria dos participantes era constituída por alunos do campus, contudo também participaram alguns professores, pois as oficinas são abertas a estudantes, comunidade externa e servidores. Objetivamente, as oficinas possibilitaram interação entre pessoas de diferentes idades e estudantes de cursos e anos diversos, além da aproximação entre docentes e estudantes como aparecem nos relatos a seguir:

Fora as pessoas da minha sala eu não conversava, eu passo direto para minha sala, eu vou embora para casa ou então no refeitório, eu almoço, eu vou embora. Aqui eu conheci outras pessoas e eu converso um pouquinho. (Patrícia, 15 anos, curso Técnico Integrado, participante do curso de cerâmica).

Conheci pessoas de outros cursos de áreas diferentes, pensamentos diferentes, comportamentos diferentes. (Maria, 16 anos, curso Técnico Integrado, monitora do curso de mosaico e participante do curso de cerâmica)

Esta questão também pode ser observada nos testemunhos dos participantes do projeto *Brasi-caboco* que, para a maioria, as relações de amizade se aprofundaram e se estendem para além do projeto, entretecendo redes de afeto que poderão servir de suporte à integração plena dos estudantes na escola.

[...] principalmente nesse projeto acho que aprendi a conversar com as pessoas, lá a gente interage mais com as pessoas, até as meninas que não falam comigo, lá elas falam, o relacionamento é diferente e, com alguns ser mais unidos e pegou amor por alguns professores do projeto, essas coisas influenciam muito no aprendizado. (Sheila, 18 anos, aluna do curso Técnico Integrado, participante do projeto)

Verifica-se assim que além das aprendizagens técnicas, os projetos proporcionam espaços para a interação e o bem-estar. E as relações de amizade e convivência num ambiente descontraído também podem ser mais um fator que torna a escola mais atrativa.

#### **4.6 Aspectos metodológicos na implementação dos projetos: processo e produto**

Dentre todas as oficinas realizadas desde 2008, observa-se que a de cerâmica foi a que trouxe maior satisfação para os participantes, pois os resultados são mais rápidos e a técnica é acessível, o que resultou em objetos esteticamente agradáveis com um bom acabamento e com variedades de estilos. Diferente de uma oficina de desenho clássico, em que os participantes chegam com a expectativa de produzir um desenho realista, percebendo no seu decurso que é um processo demorado, acabam desistindo. Na verdade, "Segundo os arte terapeutas, a argila é símbolo de nascimento, de vida e de morte. Por isso, nossos afetos nela se projetam muito mais espontaneamente que em qualquer outro material" (Ferreira, 2010, p.98). A experiência observada parece confirmar esta convicção, pois as formas fluíam de forma muito natural. A cerâmica proporciona uma grande liberdade de formas com combinações de texturas, a maleabilidade da argila torna a técnica acessível, muitas peças que parecem toscas inicialmente, à medida que vão sendo trabalhadas sob orientação, vão refinando-se e tornam-se belas após a queima. Sabe-se que a beleza não é a única função da arte, todavia, no caso de trabalhos com intenção decorativa ou de arte aplicada, como os objetos utilitários, normalmente busca-se um resultado belo no acabamento, o que é proporcionado pelo domínio artesanal e pela elaboração da forma singular, provocando surpresa. Os participantes foram estimulados a experimentarem várias possibilidades e a explorar formas sem precisar copiar modelos, o que gerou peças interessantes.

O projeto *Brasi-caboco* proporciona o protagonismo dos estudantes, uns aprendem com os outros, eles têm que se organizar e interagir com os colegas. As relações de amizade são um dos aspetos que mais aparecem nas falas dos participantes e o projeto não se desenvolve de cima para baixo, não é o professor que traz o conhecimento, apenas atua como mediador.

Na nossa perspectiva, os projetos analisados se relacionam, portanto, com os pressupostos da Educação Social, que é uma modalidade de intervenção complementar à educação formal, e que

trabalha em particular com populações juvenis em situação de risco, tanto numa perspectiva preventiva, como de recuperação e inclusão, procurando capacitar novas respostas educacionais para o desenvolvimento da população para protagonizar seus saberes. (Timóteo, 2013)

Neste sentido, conclui-se que os projetos analisados desenvolvem algumas competências, que são difíceis de conseguir exclusivamente com a educação formal e proporcionam aprendizagens além do currículo tradicional, nomeadamente através da troca de saberes e do protagonismo colocado no aprendiz. Muito embora não o tenham feito com esse propósito explícito, os coordenadores dos projetos analisados desenvolveram estratégias e metodologias consistentes com a práxis da Educação Social, principalmente no caso do projeto *Brasi-Caboco*, que busca atenuar problemas específicos existentes na escola, como por exemplo o *bullying*.

## 5 CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, percebemos que o *Campus* Planaltina está proporcionando algum acesso a conhecimentos culturais e artísticos por meio da extensão, conforme está no Estatuto do IFB, pois há vários projetos sendo desenvolvidos, muito embora haja dificuldades ao nível da diversidade e volume de recursos disponíveis. Os relatos dos participantes evidenciam a importância deste tipo de atividades para estudantes, servidores e comunidade. Conclui-se, após análise dos dados recolhidos, que os projetos, primeiramente, são realizados por empenho dos professores, que se mobilizam e realizam as atividades, independentemente de recursos ou apoio do IFB, e se os fazem é porque acreditam no potencial das artes como ferramenta de intervenção comunitária, e percebem que vale a pena para os educandos, como aliás os dados recolhidos puderam demonstrar.

E de que modo poderia ser ampliado o desenvolvimento de projetos artístico-culturais? O ideal seria que os *campi* tivessem recursos reservados a estas atividades, porém argumenta-se que objetivamente o *Campus* Planaltina é uma quinta com muitos gastos, como por exemplo: animais que precisam de cuidados, alojamentos e refeitório dos estudantes, dentre outros, por isso, dificilmente sobram recursos, pois depende de investimento do governo federal, que atravessa, no momento presente, fortes constrangimentos e limitações.

Com efeito, os projetos de arte-educação, muitas vezes não são vistos como um investimento, mas um custo e um custo não prioritário. Nesta pesquisa procurou-se demonstrar, com recurso à auscultação dos participantes, que pelo menos nos projetos examinados existem benefícios para a comunidade e para a sociedade em geral. A cultura a que muitos estudantes têm acesso, geralmente é apenas o que é apresentado nos media, e esse património, sabe-se, costuma ser muito restrito e reduzido à cultura de massas. Cabe ressaltar que no Brasil, como noutras sociedades globalizadas, há pouca abertura quer para cultura erudita e quer para a cultura popular. Desse modo, não podemos considerar uma escolha entre democratização cultural e democracia cultural. Democratização da arte no espaço escolar deve ser, em nosso entender, associada à democracia cultural, para que a primeira não se revista de um carácter missionário, paternalista ou civilizatório de levar a cultura superior aristocrática, como se o outro não uma tivesse cultura legítima e digna de reconhecimento. Um projeto como o *Brasi-caboco* vem demonstrar, através das suas estratégias e práticas, que não é apenas a escola que contribui para a formação dos jovens, mas que os estudantes também podem contribuir para o enriquecimento da escola, renovando e transformando o ambiente com apresentações e proporcionando acesso à riqueza cultural popular do Brasil.

Por meio das oficinas de artes visuais, como a de mosaico, por exemplo, observou-se que os estudantes podem intervir no espaço escolar e modificar o ambiente, tornando-o assim mais agradável, ao mesmo tempo que trabalham a persistência, a coordenação motora e o planeamento. Competências que serão transferidas para o mundo escolar formal, com benefícios potenciais no seu desempenho.

Assim, a escola pode ser o espaço que promove diálogos entre os saberes, sem hierarquizá-los, questionando a ideia de que algumas culturas ou formas de expressão são superiores a outras. Desse modo, entendemos que a violência simbólica acontecerá quando há imposição de uma cultura erudita de forma hierárquica, sem espaço ao reconhecimento de outras formas culturais ou

outras expressões artísticas. Os projetos de intervenção socioeducativa com recurso às artes, por sua via, desde que se apoiando em metodologias participativas adequadas, permitem a ampliação do repertório de competências pessoais e sociais, dão oportunidade à aquisição de conhecimentos artísticos pelos estudantes, bem como o desenvolvimento de talentos.

Entendendo a cidadania como o ato de cumprir deveres, usufruir de direitos e poder participar da vida em sociedade, o acesso a arte deve ser visto como um dos seus aspetos, que pode e deve ser proporcionado pela e na escola, para que esta seja efetivamente mais do que um local de formação profissional, mas que seja um espaço vivo, que proporcione encontros, criação, expressão, identidade e qualidade de vida.

Tendo em vista os aspetos ressaltados ao longo do artigo, pode-se concluir que, de fato, os projetos envolvendo arte e cultura analisados, contribuem para o repensar a inserção da arte na escola, não constituindo estes meros auxiliares para o sucesso escolar, mesmo que haja efeitos a esse nível, mas como espaço para a formação integral do sujeito, pois são inclusivos ao proporcionarem transformações nas vidas dos participantes, em diversos aspetos, como acesso a uma atividade que de outro modo seria onerosa, melhoria na autoestima, autonomia, sentimentos de empoderamento e proporcionando momentos de bem estar. Pode-se, por fim, afirmar que todos estes constituem fatores que participam para a inclusão social.

## 6 REFERÊNCIAS

Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H., (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serviço Social & Sociedade*, nº106, São Paulo, pp. 219-240.

Barbosa, Ana Mae (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo horizonte: C/Arte.

Bourdieu, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Rio de Janeiro: Bertrand

Cândido, Antônio (1988). *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

CONIF (2013). *Extensão tecnológica Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasil: CONIF. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/extensao-tecnologica-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2013.pdf> . Acesso em 14/ 01/ 2016

Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Gohn, Maria da Glória (2015). *Educação não formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez.

Guerra, Isabel (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo sentidos e forma de uso*. Estoril: Príncipeia.

IFB (2009). *Instituto Federal de Brasília: Estatuto 2009*. Brasil: IFB

Ferreira, Aurora (2010). *Arte, escola e inclusão*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Lopes, J. M. Teixeira (2015). *Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativas de Democracia Cultural*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti *Cadernos de Estudo* 14

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Silva, Tomaz (2001). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Timóteo, Isabel (2013). *A evolução da Educação Social: perspectivas e desafios contemporâneos*. *Revista da associação dos profissionais técnicos superiores de educação social*.